



Національна академія педагогічних наук України
Інститут педагогіки
Відділ навчання української мови та літератури



**ПРОБЛЕМА ЧИТАННЯ
В СУЧАСНОМУ
ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ**

**12 вересня 2019 року
Київ**



**МАТЕРІАЛИ ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ**

**Національна академія педагогічних наук України
Інститут педагогіки
Відділ навчання української мови та літератури**

**ПРОБЛЕМА ЧИТАННЯ
В СУЧАСНОМУ
ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ**

**МАТЕРІАЛИ ПЕРШОЇ ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ**

12 вересня 2019 р.

КИЇВ

УДК 373.01:37:004(082)

*Рекомендовано до друку
вченою радою Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № 11 від 15 жовтня 2019 р.)*

Редакційна колегія:

Топузов О. М., доктор педагогічних наук, професор;

Яценко Т. О., доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник;

Голуб Н. Б., доктор педагогічних наук, професор;

Попова Л. О., кандидат педагогічних наук, доцент.

За загальною редакцією Т. О. Яценко

Проблема читання в сучасному інформаційному суспільстві : матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції, 12 вересня 2019 р., м. Київ / Ін-т педагогіки НАПН України; за заг. ред. Т. О. Яценко. Київ : УОВЦ «Оріон», 2019. 122 с.

Збірник містить матеріали виступів учасників I Всеукраїнської науково-практичної конференції, у яких розглянуто проблему читання в сучасному інформаційному суспільстві в таких аспектах : читання як інтелектуально-емоційна діяльність особистості; шкільні програми і підручники української літератури крізь призму суспільних викликів сучасності; процес формування компетентного учня-читача: методичні аспекти.

Матеріали учасників Всеукраїнської науково-практичної конференції подано в авторській редакції.

ISBN 978-617-7485-43-7

© Інститут педагогіки НАПН України,
2019

© УОВЦ «Оріон», 2019

НАУКОВА ПРОБЛЕМАТИКА ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО- ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

- Читання як інтелектуально-емоційна діяльність особистості
- Шкільні програми і підручники української літератури крізь призму суспільних викликів сучасності
- Процес формування компетентного учня-читача : методичні аспекти

ЗМІСТ

<i>Яценко Т. О.</i> Проблема читання в умовах інформаційного суспільства: соціальний і методичний аспекти.....	5
<i>Токмань Г. Л.</i> Теоретичні засади модернізації української літературної освіти.....	8
<i>Ситченко А. Л.</i> Читання в єдності думки і почуття.....	12
<i>Савченко О. Я.</i> Оновлення кола читання для підручника 2 класу у контексті вимог НУШ.....	15
<i>Голуб Н. Б.</i> Розвивальний потенціал текстів художніх творів на уроках української мови в школі.....	18
<i>Горошкіна О. М.</i> Роль читання у формуванні ключових компетентностей учнів ліцею.....	20

СЕКЦІЯ 1.

«ЧИТАННЯ ЯК ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-ЕМОЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ»

<i>Беценко Т. П.</i> Читання, розуміння й інтерпретація текстів українських народних дум : сучасні підходи.....	23
<i>Дятленко Т. І.</i> Читання як основний вид діяльності в системі літературної освіти.....	26
<i>Косянчук С. В.</i> Читання як дидактична проблема у педагогічній спадщині Василя Сухомлинського: хрестоматійний погляд.....	29
<i>Новосьолова В. І.</i> Роль текстоцентричного підходу в засвоєнні мовленнєвих жанрів учнями ліцею.....	32
<i>Слижжук О. А.</i> Специфіка художньої літератури для підлітків у сучасній літературній освіті.....	35
<i>Хорошковська Т. П.</i> Популяризація читання як напрям державної політики в гуманітарній сфері.....	38

СЕКЦІЯ 2. «ШКІЛЬНІ ПРОГРАМИ І ПІДРУЧНИКИ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ КРІЗЬ ПРИЗМУ СУСПІЛЬНИХ ВИКЛИКІВ СУЧАСНОСТІ»

- Гоголь Н. В.* Реалізація культурологічного підходу засобами шкільних підручників української літератури для профільної школи (у рамках проєкту «Мистецтво – здійснення мрій»)..... 42
- Ващуленко О. В.* Підручник з читання як засіб реалізації змістових ліній початкового курсу мовно-літературної освіти..... 45
- Петрук О. М.* Текст як стрижнева дидактична одиниця інтегрованого підручника української мови для шкіл з навчанням мовами національних меншин..... 48
- Тригуб І. А.* Реалізація принципу контекстності у підручниках української літератури для профільної школи..... 50

СЕКЦІЯ 3. «ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОГО УЧНЯ-ЧИТАЧА : МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ»

- Беценко Т. П.* Герменевтичний аналіз поетичного тексту як різновид інтелектуально-пізнавальної діяльності та адекватного розуміння віршового твору..... 54
- Богданець-Білоskalенко Н. І.* Формування читацької компетентності в учнів початкових класів..... 58
- Попович А. С.* Сучасні напрями лінгвостилістики і формування культури читання..... 59
- Бакуліна Н. В.* Культурологічні тексти як ресурс у формуванні комунікативної компетентності з мови іврит у ліцєях України..... 63
- Бондаренко Л. Г.* Співпраця учителя літератури та бібліотекаря як ефективний шлях залучення учнів до читання художньої літератури..... 66
- Бондаренко Н. В.* Мотивування здобувачів освіти до читацької діяльності.... 68
- Васюта С. Д.* Читацький практикум як засіб формування компетентної особистості на уроках української літератури..... 71
- Головченко Н. І.* Формування інклюзивної компетенції учня-читача на уроках літератури..... 74

Кравчук О. П. Проблемні питання читання і розуміння учнями основної і старшої школи науково-популярних текстів природничо-наукового змісту.....	79
Мартиненко В. О. Формування у молодших школярів прийомів смислового читання у контексті реалізації окремих читацьких стратегій.....	81
Мищенко О. В. Розвиток читацького інтересу учнів у процесі навчання української літератури.....	85
Науменко С. О. Проблеми формування та оцінювання читацької компетентності у закладах загальної середньої освіти.....	88
Овдійчук Л. М. Інтерактивне читання як засіб формування кваліфікованого читача.....	93
Пономарьова К. І. Засоби формування навички читання в першокласників у процесі навчання грамоти.....	96
Попова Л. О. До проблеми активізації читацької діяльності учнів 10–11 класів ліцею.....	100
Фідкевич О. Л., Снєгірьова В. В. Розвиток читацької та літературної компетентностей у контексті інтегрованого курсу «Російська мова і література» 10-11 класи.....	102
Шевчук Л. М. Навчання читанню: види диференційованої роботи молодших школярів над текстом.....	106
Галаєвська Л. В. Розвиток комунікативних умінь старшокласників під час роботи з текстом.....	108
Кохно Т. Н. Система мовленнєвого розвитку молодших школярів у процесі роботи над змістом твору.....	111
Орищенко І. М. Особливості вивчення образів стихій природи на уроках української літератури у старшій школі	113
Петрина С. В. Морфологічний метод у формуванні сучасного компетентного читача.....	115
Хоменко Г. В. Формування компетентного учня-читача під час вивчення сучасної літератури.....	118

Проблема читання в умовах інформаційного суспільства: соціальний і методичний аспекти

*Яценко Таміла Олексіївна, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, головний науковий співробітник відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України
tamilakod@ukr.net*

В епоху інформаційного суспільства художня література втрачає свою значущість для сучасних учнів, а новітні інформаційно-комунікаційні засоби створюють у них ілюзію повноцінного еквівалента художнього твору. Відтак проблема формування компетентного учня-читача, розвитку читацької культури сучасних школярів, виховання потреби у постійному читанні високохудожніх творів є надзвичайно актуальною в шкільній літературній освіті. Багаторічні напрацювання наукових співробітників відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України щодо розвитку шкільної літературної освіти дають підстави для визначення основних причин виникнення проблеми відсутності читацького інтересу в сучасних учнів:

- низький рівень читацької культури в родині, особливо нехтуванням читанням у ранньому дитячому віці;
- утвердження цифрового простору в суспільстві як позитивне його явище, однак і як негативний фактор щодо організації дитячого та юнацького читання;
- невідповідність проблематики програмових художніх творів читацьким і життєвим інтересам школярів у добу інформаційного суспільства;
- невиразні, недостатньо сформовані читацькі інтереси учнів на етапі початкової школи, а відтак як наслідок низький рівень інтересу до читання в основній школі;
- відсутність у значної частини сучасних учнів мотивації до навчання, зокрема й до вивчення української літератури;
- перевантаження чинних шкільних програм з української літератури (особливо у процесі вивчення історико-системного курсу (9-11 кл.));
- відсутність системної позакласної роботи, орієнтованої на розвиток читацької культури школярів різних вікових груп (читацькі години, читацькі вечори, бібліотечні уроки, зустрічі з письменниками тощо);

- невисока якість навчально-методичного забезпечення шкільного курсу української літератури;
- посередній професійний рівень сучасних учителів-словесників;
- недостатнє наукове обґрунтування теоретичних аспектів сучасної шкільної літературної освіти та несистемна їх практична реалізація.

Одним із чинників досягнення результативності у розв'язанні проблеми читання є науково обґрунтоване трактування поняттєвого апарату компетентнісного шкільного навчання літератури. Вважаємо, що рівень загальноосвітньої підготовки школярів значною мірою визначається рівнем сформованості їхньої читацької компетентності. Тому є підстави визначати читацьку компетентність як ключову для різних освітніх галузей. Саме читання є найважливішим способом засвоєння базової інформації, інтелектуально-емоційною діяльністю особистості, специфічною формою її комунікативно-пізнавальної діяльності, а головне – одним із основних чинників її особистісного саморозвитку. Отже, *читацька компетентність як ключова* – це якість, що виявляється в готовності та здатності особистості самостійно здобувати і застосовувати пов'язані з читанням знання і вміння для здійснення читацької діяльності, читацького й особистісного саморозвитку.

Із огляду на дискусійний характер трактування сутності дефініції *«предметна читацька компетентність»*, допускаємо можливість визначати її як категорію, структурними компонентами якої є *загальнокультурний* – усвідомленні української літератури як невід'ємного складника світової художньої культури, розумінні її специфіки та естетико-художньої значущості як мистецтва слова, уміння розглядати художній твір у культурно-мистецькому контексті, усвідомлення соціокультурної значущості художньої літератури; уміння і навички використовувати загальнолюдські та національні культурні еталони й цінності у повсякденній взаємодії з оточуючими; *літературознавчий* – уміння орієнтуватися в світовому та національному літературному процесі, знання елементів теорії літератури як основи читацької діяльності, уміння застосовувати здобуті теоретико-літературні знання для аналізу та інтерпретації художнього твору; *інтерпретаційний* – знання змісту і проблематики художніх творів, обов'язкових для текстуального вивчення; уміння знаходити в художньому творі авторські й творити власні смисли на основі діалогу з текстом, автором та іншими читачами, здатність сприймати художній текст як засіб збагачення естетичного та емоційно-чуттєвого досвіду; *аксіологічний* – розуміння світоглядних категорій, моральних ідеалів, що знайшли відображення в

художньому творі, розглядати зміст, учинки героїв, авторську позицію у контексті загальнолюдських і національних цінностей, усвідомлювати значення прочитаного для особистісного розвитку; *творчо-мовленнєвий* – здатність будувати зв'язні висловлювання відповідно до комунікативної ситуації, наявність креативних здібностей до створення усних і письмових творчих робіт різних жанрів. Отже, *предметну читацьку компетентність* трактуємо як інтегрований результат навчальних досягнень учнів-читачів, пов'язаних із їхньою читацькою діяльністю; як здатність учнів до осмисленого набуття предметних знань і сформованих читацьких умінь, що передбачені конкретною програмовою темою та шкільним курсом літератури загалом; як систему ціннісно-світоглядних та естетичних орієнтацій, сформованих на матеріалі високохудожніх творів; як здатність учнів до цільового застосування комплексу предметних знань, сформованих умінь і способів діяльності в нових навчальних і життєвих ситуаціях [2, с. 2–3].

Відтак допускаємо можливість окреслити ймовірні шляхи розв'язання проблеми читання в сучасному інформаційному суспільстві:

– організація широкого громадського обговорення проблем сучасної шкільної літературної освіти;

– оновлення підходів до укладання шкільних програм із української літератури з огляду на сучасний стан і цивілізаційний вибір України, реалії шкільної літературної освіти та читацькі інтереси сучасних учнів;

– модернізація змісту шкільних навчальних програм із української літератури з обов'язковим урахуванням результатів проведеного дослідження щодо з'ясування читацьких інтересів школярів в умовах інформаційного суспільства;

– розроблення й утвердження літературного канону як основи для створення навчальних програм із української літератури;

– створення і застосування технологій навчання літератури, що даватиме учням можливість «самостійно і вільно, вдало знаходити у навчально-виховному процесі шляхи розв'язання конкретних дидактичних завдань, виявляючи при цьому нетрадиційне мислення і здатність до нестандартних рішень, що й забезпечує умови для самозміни та самовдосконалення людини» [1, с. 357–358];

– підготовка якісного інноваційного навчально-методичного забезпечення вивчення української літератури, зокрема й забезпечення учнів новими підручниками, користування якими розвиватиме в них інтерес до творів української літератури;

– підвищення професійного рівня сучасного вчителя-словесника, позиціонування його як високоосвіченого, ерудованого фахівця, який творчо володіє арсеналом ефективних методів і прийомів організації навчальної діяльності, формування компетентного учня-читача;

– проведення масових науково-практичних заходів щодо актуалізації проблеми дитячого та юнацького читання в умовах інформаційного суспільства.

Використана література

1. Ситченко А. Л. До питання модернізації навчання літератури. *VII Волошинські читання «Шкільна мовно-літературна освіта: традиції і новаторство»*: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції, 17 травня 2019 р., м. Київ / Ін-т педагогіки НАПН України; за заг. ред. Т. О. Яценко. Київ : УОВЦ «Оріон», 2019. С. 354–359.

2. Яценко Т. О. Розвиток читацької компетентності учнів ліцею у контексті нової парадигми шкільної літературної освіти. *Вісник Луганського національного університету імені Т. Шевченка* : зб. наук. пр.: Педагогічні науки. Вип. 3(326), травень, 2019. Старобільськ : ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2019. С. 194–202.

Теоретичні засади модернізації української літературної освіти

Токмань Ганна Леонідівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри української і зарубіжної літератури та методики навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»

hanna_tokman@ukr.net

Літературна освіта має розвиватися разом з поступом нашої країни. Оскільки країна рухається швидко, навчання красномовного слова також потребує модернізації. На нинішньому етапі на цей процес впливають такі чинники:

1. Розбудова Української суверенної держави, відновленої 1991 року.
2. Російсько-українська війна, яка внаслідок агресії РФ триває з 2014 року.
3. Необхідність подолання ментальних наслідків кількасотрічного колоніального становища України, яка нині переживає постколоніальний, посттоталітарний, постгеноцидний, постлінгвоцидний стан.
4. Вплив інформаційної епохи на формування дитини, її навчання й виховання, та інші особливості психології сучасного

молодого покоління. Гострі, проблемні питання сучасної вітчизняної літературної освіти: перевага аудіо-візуального сприймання творів мистецтва сучасною молоддю, схильність до коротких інформативних текстів, великий вплив телебачення і соцмереж на естетичну свідомість молоді, глобалізація, висока фінансова ціна книг, погане забезпечення ними бібліотек – усі вони потребують вивчення й педагогічного вирішення. На часі поширення електронної книжки – книги на паперових носіях і на електронних мають існувати рівноправно у процесі літературної освіти.

5. Інноваційні наукові здобутки й плідний досвід їх застосування в літературній освіті України та інших країн.

6. Досягнення суміжних гуманітарних наук, передовсім педагогіки, літературознавства, мовознавства, мистецтвознавства, історії, філософії.

Процес модернізації має дві теоретичні складові: продовження традиції і введення нових ідей. Традиції, які мають бути збережені, втілено (поряд зі класичними дидактичними принципами) у таких теоретичних засадах, як:

1. Вивчення творів високого художнього рівня, єдність ідейно-художнього аналізу тексту. Іван Франко заклав ці підвалини у своїх літературознавчих працях, зокрема у трактаті «Із секретів поетичної творчості». Автор фундаментального дослідження «Педагогічні концепти Івана Франка» Володимир Микитюк підсумовує: «Основою літературної освіти Франко вважав безпосереднє пізнання художнього тексту з допомогою життєписів письменників, їхніх мемуарів, спогадів сучасників, листування та інших “живих” документів епохи» [1, с. 338], дослідник підкреслює суголосність Франкових думок «із нинішніми оцінками і проблемою переважання так званої масової літератури над високоінтелектуальною і високодуховною белетристикою, мемуарами, рефлексіями» [1, с. 344].

2. Формування історичної пам'яті та національної (у етнічному і/або політичному сенсі) свідомості юного громадянина України, європейських демократичних і загальнолюдських гуманістичних цінностей. Григорій Ващенко проаналізував хвороби української історичної пам'яті і заклав педагогічні підвалини гоєння національних ментальних ран. Василь Сухомлинський стверджував: «Шкільний курс літератури – це не звичайний предмет, його не можна ставити поряд з іншими предметами. Література є могутнім засобом виховання людини» [2, с. 389]. Борис Степанишин, автор першого в

незалежній Україні системного курсу методики, визначив шляхи формування українського патріотизму у процесі вивчення літератури.

3. Врахування вікових психологічних особливостей юного читача щодо сприймання художнього тексту і читацьких зацікавлень. Цю основу утверджували всі методисти, зокрема класик національного методичної науки Тамара Бугайко.

4. Оптимальність навантаження та баланс між читанням тексту і його обговоренням. Євген Пасічник теоретично осмислив цю проблему і запропонував її рішення.

Необхідно ввести нові теоретичні засади, на яких вибудувати систему літературноосвітньої інноватики, такими засадами, на нашу думку, є гуманітарні теорії:

1. Діалогізм.
2. Особистісна зорієнтованість (екзистенціальність) літературної освіти.
3. Синергетика.
4. Акмеологія.
5. Інтерактивність і інтерсуб'єктивність навчання літератури.
6. Розвиток критичного мислення.
7. Ейдетика.
8. Інформатизація.
9. Контекстуальність і інтегрованість.

Теоретичні засади інноватики в літературній освіті закладено передовсім у докторських дисертаціях з методики навчання української і зарубіжної літератур. Анатолій Градовський і Володимир Гладішев заклали основи для компаративного і контекстуального вивчення твору; Анатолій Ситченко (технологічний підхід) і Василь Шуляр (акмеологічний підхід) – для системного сучасного аналізу тексту; Світлана Жила і Людмила Нежива – для ейдетики і синергетики у мистецькому її наповненні; Ганна Токмань і Віолетта Уліщенко – для екзистенціально-діалогічного і інтерсуб'єктного підходів до літературної освіти; Олена Ісаєва і Галина Островська – для активізації читацької діяльності учнів (шляхами інтерактивну, залучення мемуаристики, розвитку критичного мислення); Леся Мірошниченко і Жанна Клименко – дали основи для етноаналізу твору, розуміння ролі мови, нації, цивілізації, перекладу; Андрій Вітченко і Наталка Романишина – задіяли жанрові особливості твору в модернізації методики; Ольга Куцевол акцентувала на креативних засадах навчання літератури; Юрій Бондаренко дав інтеграційні засади для звернення до історії і філософії для розуміння учнями тексту. Усі сучасні доктори-методисти створюють засади для продуманої інформатизації як

аспекту літературної освіти. Таміла Яценко вперше на докторському рівні осмислила один з етапів (останній, проривний) у розвитку науки про літературну освіту. У цілому спостерігаємо такі напрями розвитку вітчизняної теорії літературної освіти: естетичний (С. Жила, Л. Нежива), філософський (Г. Токмань, Ю. Бондаренко), технологічний (А. Ситченко, В. Шуляр), жанровий (А. Вітченко, Н. Романишина), психологічний (О. Ісаєва, В. Уліщенко, О. Куцевол), націоналістичний (Л. Мірошніченко, Ж. Клименко), інтеграційний (А. Градовський, В. Гладішев, Г. Островська), історико-методичний (Т. Яценко). Варто згадати численні авторські моделі використання інформаційних технологій у процесі вивчення літератури – наприклад, книжку Тамари Бабійчук «Сучасна медіаосвіта» (Житомир, 1917), кандидатську дисертацію Наталки Скрипник про хмарні технології в літературній освіті. Отже, теоретичні засади створено, на часі їх реалізація в нормативних документах, підручниках, посібниках, шкільній практиці.

Особлива увага до переліку творів для текстуального вивчення, а також переліку для вивчення за вибором. Програми існують. Для їх вдосконалення або для створення нових потрібна група фахівців, які працюватимуть певний час тільки над цим, цілеспрямовано, повний робочий день – тоді можна очікувати гідного результату.

Пропозиція Міністерства освіти і науки України замінити шкільні предмети «Українська література» і «Зарубіжна література» одним предметом «Література» потребують спеціального обговорення. Я неодноразово публічно в усному й письмовому форматах висловлювала свою позицію. Переконана: в усіх класах усіх шкіл в розкладі має бути предмет «Українська література», як і «Українська мова», бо це Україна, тож культура титульної нації має перебувати в центрі гуманітарного складника середньої освіти, мова як основа культури і єдності держави, література – як могутній чинник формування національної (у етнічному і/або політичному сенсі) ідентичності та виховання національної свідомості й гідності. «Зарубіжна література» – прекрасний гуманітарний предмет, введений до вітчизняної освіти незалежною Україною, він має залишитися, це наш здобуток. У яких школах, класах, де обов'язково, де на вибір він має викладатися – тема для роздумів і рішень.

Проблема читання в сучасному інформаційному суспільстві має вирішуватися на чітко визначених, традиційних та нових, теоретичних засадах, які сформовано вченими минулого і сьогодення.

Використана література

1. Микитюк В. Педагогічні концепти Івана Франка : монографія. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2017. 408 с.
2. Сухомлинський В. О. Думки про виховання / Вибрані твори : в 5 т. Т.5. Статті. Київ : Рад. школа, 1977. С. 378–392.

Читання в єдності думки і почуття

*Ситченко Анатолій Люціанович,
доктор педагогічних наук, професор
кафедри української мови і літератури
Миколаївського національного
університету імені В. О. Сухомлинського
sital50mnu@gmail.ua*

Чільним принципом пізнання мистецтва слова методисти (Н. Волошина, А. Лісовський, В. Неділько, Є. Пасічник, Б. Степанишин, Т. Яценко) вважають єдність думки і почуття, що зумовлюється «єдністю афекту й інтелекту» (за висловом О. Слижук). Вітчизняні філософи стверджують прадавню природу відношень чуттєвого і раціонального як прикметну властивість пізнання об'єктивної дійсності, вказуючи на те, що конфлікт чуттєво-інтуїтивного і раціонального пронизує всю античну філософію і всю філософію Заходу [4, с. 35]. У випадку з літературним твором цей конфлікт трансформується у запроєктовану автором взаємодію емоційно-чуттєвого та логічного чинників художнього пізнання.

Умовно в цьому процесі взаємодії можемо визначити інтелектуальний та чуттєвий аспекти, розглянути їх як такі та відношення між ними під час читання художнього твору. Пояснення *розумової* діяльності сприймача мистецтва слова виводимо із теорії слова-образу О. Потєбні, який вказує на три сфери слова: *зовнішню* його форму, об'єктивний (словниковий) *зміст* і *внутрішню* форму. Відтак сприймаємо спочатку (читаємо або чуємо) зовнішній вияв слова, проте в художньому тексті сподіваємося збагнути і «додану вартість» слова – ту, яка виникає з ближчого до нього контексту і тим самим виривається з оболонки звичайного слова. За приклад візьмемо хоча б вірш Т. Шевченка «Сон» («На панщині пшеницю жала...»), в якому за допомогою метафоричного образу *веселого* поля в читацькій уяві вимальовується картина щасливого хліборобського життя української родини. На протигагу цьому, означення «веселі друзі» – «тореадори» з Васюківки (за однойменним твором В. Нестайка) навряд чи хтось сприйме за епітет чи інше, щось більше, що додає до семантичного значення цього слова.

Отже, в художньому творі є певна прихована інформація, що потребує читачкої пізнавальної діяльності. Власне, твір тільки тоді й реалізується, виринаючи за береги тексту, проростаючи в душі читача і знаходячи в душі сердечний відгук, бо, за висловом А. Лісовського, «...буквальний зміст у своїй цілісності набирає здатності бути носієм іншого, не вираженого словами змісту, що виступає як відкриття читача, впливає на його уяву, думки і почуття, формує його життєві погляди і переконання» [1, с. 21]. Саме тому художній твір – значно ширше поняття, ніж текст, і зміст його, на думку О. Потебні, не можна просто виміряти за формулою «два по два – чотири». Осягнення таким чином підтексту літературного твору приводить читачів до усвідомлення його естетичного змісту і значення.

До того ж, витвір мистецтва слова тим і відрізняється від інших видів мистецтва (музики, живопису), що його сприйняття, навіть первинне, не обмежується лише емоційною роботою, а передбачає спочатку «сканування» тексту, слів на предмет їх семантики, що означає переведення уваги від зовнішньої форми слова та його змісту до ситуативного значення, яке те чи інше слово набуває в оточенні інших слів, що складають певну художню картину. Академік О. Мазуркевич про це писав так: «...література, створюючи свої форми зі слів, з мови, що має своє матеріальне втілення в звуках і опосередковано в літерах, на письмі, – доходить до її читача не просто в чуттєвому сприйнятті, а обов'язково в інтелектуальному розумінні, у сприйнятті не тільки серцем, а й неодмінно розумом» [2, с. 21].

Стосовно емоційно-чуттєвої характеристики змісту і процесу пізнання літературного твору відомі твердження літературознавців (І. Бровко, В. Марко, А. Ткаченко). Вчені вказують на вираження загального, типового в одиничному, конкретно-чуттєвому образі, що передбачає виявлення авторського ставлення до зображуваного, а з боку читача – і його особистісну (психічну) реакцію, надає сприйняттю художнього твору не лише розумового, а й емоційного напруження. Саме особистісний характер художнього сприймання, зумовлений значною питомою вагою суб'єктивних чинників літературної творчості, визначає чуттєвий поріг спілкування з твором.

Осмилення емоційного характеру читання твору бере свої витoki ще від ідей Платона стосовно «чистого мистецтва» з його пристрасною основою. Зважаємо і на те, що емоції постійно супроводжують процес будь-якого пізнання. Питання лише в тому, чи будуть вони естетичними, тобто чи матимуть ознаки, властиві мистецтву слова?

Оскільки вивчення літературного твору має емоційно-логічний характер, то його прочитання також відбувається в єдності інтелектуальних та емоційно-чуттєвих зусиль реципієнта. Читання розуміємо як процес одержання інформації з рукописних чи друкованих текстів шляхом взаємодії читача з твором. Таким чином, читання реалізується спершу через осягнення зовнішньої форми слова і тексту. Філософ і педагог П. Юркевич зазначав, що первинний смисл тексту читачеві несуть зовнішні прояви – букви і слова, розташовані у певному порядку, співвідносному з ідеєю твору, і тільки цей порядок виражає «саме цю» авторську думку. Тому першою умовою емоційно-інтелектуальної роботи читача є його безпосередня комунікація з текстом, що є основою для відтворюючої (на рівні зовнішньої форми слова) і творчої (на рівні контекстного значення – внутрішньої форми слова) роботи проникливого сприймача. Тоді читання набирає не лише технічного характеру, а й виходить на рівень інтерпретації змісту твору. Є. Сверстюк так і говорить: «Процес читання є по суті відтворенням відповідних до тексту уявлень, понять, думок і почуттів, що веде до розуміння змісту і художніх цінностей твору» [3, с. 40].

Читання – важливий етап вивчення художнього твору в школі. Т. Яценко підкреслює: «Читання – це здатність учня-читача до глибокого усвідомлення прочитаного твору, один із основних чинників його саморозвитку...» [5, с. 250]. Тому його організація та проведення відбуваються з урахуванням інтелектуальних та емоційно-чуттєвих чинників художнього сприйняття. Зважаємо, насамперед на стадійний характер цього процесу, де першою ланкою є не раз уже згадувана емоційно-відтворювальна робота читача. Наступна ланка – аналітична – активізується тоді, коли читач помічає не лише зовнішній бік картини, наприклад, портрет персонажа чи пейзаж, а спостереже, як та чи та деталь цієї картини, будучи частиною зображення, водночас характеризує його, викликаючи відповідну читачьку реакцію, – так відкривається йому внутрішня форма зображеної картини – план її вираження. Завдяки цьому можна стверджувати зв'язок між читанням та аналізом твору, однак ідейно-художній розбір тексту – то вже предмет окремої розмови.

Читання як інтелектуально-емоційна діяльність особистості, зважаючи на впорядкований характер змісту і форми художнього твору, потребує відповідної організації його проведення. Як будь-яка діяльність, воно має свою структуру і передбачає співвідносну їй процедуру виконання. Це мають бути такі дії: настанова до читання, власне прочитання твору та з'ясування первинного враження читачів.

На необхідності вступної настанови, особливо доречної під час вивчення словесного матеріалу, наполягав Г. Костюк. Розглядаючи первинне читання тексту як форму матеріалізації твору, унаочнення художніх картин за рахунок представлення їх зовнішньої форми, вважаємо за доцільне виразне прочитання його у класі. Звичайно, його має виконати вчитель, адже це його робота. Зауважимо, що виразне читання твору учні можуть провести лише після його вивчення, завдяки чому будуть спроможні відчутти й передати відповідні емоційно-логічні наголоси. Словникова робота над текстом може бути включена до підготовчого етапу вивчення твору, або проведена під час читання твору чи після нього.

Отже, читання це інтелектуально-емоційна діяльність особистості, зумовлена емоційно-логічною природою пізнання художнього твору.

Використана література

1. Лісовський А. Вивчення художнього твору в його літературно-естетичній цілісності. *Українська мова і література в школі*. 2001. № 5. С. 20-23.
2. Мазуркевич О. Р. Специфіка навчального предмета літератури, поєднання в ньому науки і мистецтва. *Наукові основи методики літератури* : навч. посібник / за ред. проф. Н. Й. Волошиної. Київ : Леввіт, 2002. 344 с.
3. Сверстюк Є. О. Психологія читання і розуміння художнього твору. *Література в школі*. 1961. № 5. С. 40-51.
4. Хамітов Н., Гармаш, Крилова С. Історія філософії. Проблема людини та її меж : навч. посібник / за ред. Н. Хамітова. Київ : Наукова думка, 2000. 273 с.
5. Яценко Т. Тенденції розвитку мето дики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2016. 360 с.

Оновлення кола читання для підручника 2 класу у контексті вимог НУШ

*Савченко Олександра Яківна,
доктор педагогічних наук,
професор, академік НАПН України,
головний науковий співробітник
відділу початкової освіти
Інституту педагогіки НАПН України
savchenko.a.j@gmail.com*

1. Читання є органічною частиною мовно-літературної галузі, метою якої є:

- розвиток особистості дитини засобами різних видів мовленнєвої діяльності;

- формування ключових комунікативної та читацької компетентностей;
- розвиток здатності спілкуватися українською мовою для духовного, культурного й національного самовияву; послуговуватися нею в особистому і суспільному житті, у міжкультурному діалозі;
- розвиток емоційно-чуттєвого досвіду, мовленнєво-творчих здібностей [1, 194 с].

Для реалізації цих завдань у створенні навчального комплексу (підручник, робочий зошит, навчальні хрестоматії для учнів) ми якісно оновили коло читання другокласників. Зокрема, відібрано і методично опрацьовано значну частину нових текстів, які мають виразну особистісну значущість для сучасних дітей, враховують соціальну ситуацію, сприяють розвитку критичного мислення, емоційного інтелекту, заохочують читачів до самостійного читання [2; 3].

Разом з тим прагнули забезпечити ознайомлення учнів із деякими творами класичної української літератури для дітей, цінність яких для патріотичного, мовленнєвого розвитку випробувана часом.

2. В умовах скорочення обсягу підручника, навчальних посібників з читання, зниження загальної зацікавленості читанням маємо використати якомога більше можливостей, щоб саме у початковій школі кожен вихованець зміг зустрітися зі «своею» книжкою, неодноразово відчутти задоволення від читання, пишатися своїм умінням читати і розуміти прочитане. Для цього роботу з дитячою книгою та іншими джерелами інформації рекомендовано вчителям не обмежувати уроками позакласного читання. Слід мотивувати дітей до постійного читання різних текстів, заохочувати їх обмінюватися книжками, готувати короткі повідомлення про ті твори, які найбільше сподобалися. З цією метою у робочому зошиті вміщено окремі блоки «Читач – читачам», де учні можуть записувати свої враження від прочитаної книги, твору, яку вони самі вибрали для читання, щоб заохочувати однокласників до читання цієї книжки.

3. Для розвитку у дітей критичного мислення до підручника і навчальних посібників включено значну кількість нових текстів, зміст яких дозволяє створити відповідний методичний апарат. Зокрема, казки: Василя Сухомлинського «Як Наталка у Лисиці хитринку купила», «Хлопчик і Дзвіночок Конвалії», «Нехай будуть і Соловей, і Жук»; Юрія Яриша «Зайчик і Вовчик»; Галини Малик «Чому Равлик ховається?»; Марії Манеру «Збори іграшок»; оповідання: Василя Сухомлинського «Глуха дівчинка», «Покинута кошеня»; Ніни Бічужої «Пиріжок з вишнями», Оксани Кротюк «Шкідлива звичка», Оксани

Радущинської « Кишенькові гроші»; притча Марії Чумарної «Товар і покупець» та інші.

Зміст зазначених творів дає можливість вчителю:

- стимулювати учнів ставити за прочитаним різнорівневі запитання (відкриті і закриті); розуміти, що на одне запитання можуть бути різні, у тому числі, й помилкові відповіді;

- встановлювати зв'язки прочитаного з життєвим або особистим пізнавальним досвідом;

- усвідомлювати, що інформація може бути корисною і шкідливою;

- розрізняти у тексті факти і думки автора про них та ін.

4. Проблема розвитку емоційного інтелекту школярів набула в останні роки особливої актуальності. Увага до цих якостей людини є освітньою тенденцією. Відомо, що термін емоційний інтелект уперше використали у 1990 роках психологи Меєр та Пітер Соловей [4, с. 7]. Маємо підстави стверджувати, що у багатьох художніх творах Василя Сухомлинського маємо зразки поєднання емоції і думки, які породжують якісно нове утворення – емоційний інтелект. У навчальних посібниках, які ми створили для другокласників, діти читають твори В. Сухомлинського «Кошеня за пазухою», «Про що думала Марійка», «У привокзальному садку», «Горбатенька дівчинка» та ін.

Потенціал творів дозволяє цілеспрямовано розвивати емоційний інтелект дітей. А саме:

- відчувати свої настрої, почуття;

- розпізнавати настрої і почуття дійових осіб;

- знаходити у текстах слова, висновки, що позначають емоції, почуття;

- висловлювати емоційно-оцінні, рефлексивні судження;

- прогнозувати можливі рішення морально-етичних проблем;

- розуміти важливість саморегуляції, самоконтролю стосовно свого мовлення і вчинків.

Інноваційним складником змісту підручника є включення медіавіконечь і медіатекстів. Цей матеріал дозволить поступово оволодівати уміннями знаходити і правильно користуватися різними видами інформації, а також створювати елементарні медіапродукти (листівки до свят, рекламу книги, вистави), колективний медіапродукт «Класна газета».

Отже, оновлення кола читання у підручнику відбулось відповідно вимог нових змістових ліній Типової освітньої програми («Взаємодіємо усно», «Читаємо», «Досліджуємо медіа»), нових пізнавальних, комунікативних і досліджуваних потреб здобувачів першого циклу початкової школи.

Використана література

1. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти. 1–2 класи. Закон України «Про освіту», Державний стандарт початкової освіти. Київ : ТД «Освіта – Центр плюс», 2018. 240 с.
2. Савченко О. Я. Підручник для 2 класу ЗЗСО (у 2 частинах): частина 2. Київ : УВОЦ «Оріон», 2019. 144 с.
3. Савченко О. Я. Робочий зошит з читання. Київ : УВОЦ «Оріон», 2019. 80 с.
4. Гоулман Д. Емоційний інтелект; пер. з англ. С. Л. Гумицької. Харків: Віват, 2019. 512 с.

Розвивальний потенціал текстів художніх творів на уроках української мови в школі

*Голуб Ніна Борисівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувачка відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України
ohnazir_777@ukr.net*

Розвиток особистості – це ключові слова мети і результату освітнього процесу. Запуск і безперебійну роботу механізму розвитку забезпечують його складники: розвиток мислення, мовлення, уяви, пам'яті, емоційного світу, мовного чуття, мовного смаку та ін.

Ефективним засобом реалізації освітніх завдань на уроці української мови є текст. Систематична комплексна робота з текстом сприяє раціональному використанню часу й розв'язанню багатьох нагальних проблем загальної середньої освіти. Проілюструємо це на матеріалі шкільних підручників української мови авторського колективу відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України. Автори підручників (Бондаренко Н., Голуб Н., Горошкіна О., Новосолова В., Ярмолюк А., Шелехова Г.) максимально оновили банк текстів для підручників, зосереджуючи увагу на інформаційності, новизні, досконалості й образності викладу, відповідності віковій й запитам школярів, тематичній, жанровій і стилевій різноманітності тощо. З метою заохочення до читання використано цитати (уривки) творів відомих (Гридіна С., Дочинця М., Костенко Л., Крищенко В., Любки А., Роздобудько І., Слабошпицького М., Стельмаха М. та ін.) і нових для широкого учнівського загалу (Данилюк Н., Жайворона М., Низового І., Потопляк Г., Царук А., Янушевич Н. та ін.) авторів.

На розвиток мислення спрямовано складні запитання до текстів і речень, що передбачають виконання низки мисленнєвих операцій

(«Який зв'язок між пробаченням і станом здоров'я людини?», «Чим відрізняються люди і людці?», «Назвіть місця, про які ви теж могли б сказати, що там потрапляєш у казку», «Чи згодні ви з думкою А. Любки, що в липні «нічого не відбувається й немає куди себе подіти?»», «Кому притаманні «крила, що й неба для них не досить?»). Водночас із метою запобігання недолікам кліпового мислення пропонуємо такі види завдань до текстів: прочитати невеликий за обсягом текст і переказати; виявити в тексті проблему й сформулювати її; запропонувати способи й шляхи розв'язання проблеми й обговорити їх.

На кожному уроці передбачено привернення уваги до окремих слів (перекотиполе, затятий, тяглість, горнятко, галуззя, крилатий, культовий, легіт, літепло, легковажити, обрус, кичера, жереп, одіозний, дедалі, навдивовижу, гамувати, зарадити, мерщій, подейкувати, нидіти, плесо та ін.), словосполучень (натхненні слова, глухість до чужого горя, чужинні слова кострубаті, продовжити мові життя, оглушений словами, забити серце намулом, контролювати свої думки, інформаційна отрута, слухати ранок, дрібні радощі тощо), речень («Ми – те, що нас оточувало з дитинства», «Дивись душею», «І душі заростають, мов стежки, якщо вони нікуди не спрямовані»), що сприяє розширенню кругозору, мовної картини світу, збагаченню активного словника, формуванню мовного чуття й мовного смаку, упевненості в собі, стимулюванню бажання спілкуватися.

Уява дитини живить її творчий потенціал, стимулює допитливість, зміцнює пам'ять, тому запропоновано низку запитань і завдань, як-от: «Із чим асоціюється у вас хата, рідна домівка?», «Згадайте яскраві картинки вашого дитинства», «Уявіть та опишіть цей куточок природи в улюблену для вас пору року», «Уявіть та опишіть, що залишилося поза межами тексту», «Що ви уявили, читаючи цей текст?», «Намалюйте образ, із яким у вас асоціюється цей текст», «Що б ви зобразили на полотні осені, якби мали хист художника?».

Звернення до почуттів дитини сприяє розвиткові емоційного інтелекту. Цей напрям є важливим складником експериментальної методики, покладеної в основу підручників, про що свідчать такі, наприклад, завдання і запитання: «Чи вмієте ви дивуватися?», «Як ви виражаєте своє здивування?», «Які твори мистецтва здатні поліпшувати ваш настрій?», «Чи зрозумілі вам відчуття повного щастя?», «Назвіть слова у тексті, що пригнічують ваш настрій», «Уявіть себе на місці людини, чию записку показали всім. Як ви почуватиметесь?», «Які емоції

у вас асоціюються з дощем?», «Що надихає вас у житті?», «Назвіть деталі в тексті, що викликають найбільше захоплення».

Насамкінець зазначимо, що, крім згаданих вище завдань, добірний текст на уроці української мови має значно ширший спектр можливостей, адже сприяє ненав'язливому залученню учнів до духовного багатства нашого народу; формує внутрішню потребу читати й збагачувати себе прочитаним; підвищує пізнавальний інтерес; поліпшує якісні характеристики мовлення; розвиває навички осмисленого читання; створює умови для організації групової роботи; розвиває навички естетичного сприйняття мови; реалізує міжпредметні зв'язки на уроці; створює умови для пошуку й осмислення проблеми; формує навички дбайливого ставлення до мови і свого мовлення тощо.

Використана література

1. Голуб Н. Б., Ярмолюк А. В. Українська мова: підручник для 9 класу загальноосвітніх закладів. Київ : Педагогічна думка, 2017. 308 с.
2. Голуб Н. Б., Новосьолова В. І. Українська мова: підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти (рівень стандарту). Київ : Педагогічна думка. 2018. 200 с.
3. Голуб Н. Б., Горошкіна О. М., Новосьолова В. І. Українська мова: підручник для 11 класу закладів загальної середньої освіти (рівень стандарту). Київ : Педагогічна думка. 2019. 232 с.

Роль читання у формуванні ключових компетентностей учнів ліцею

*Горошкіна Олена Миколаївна,
доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник
відділу навчання української мови та
літератури Інституту педагогіки
НАПН України*

olenagoroshkina@gmail.com

Сучасна польська письменниця, лауреатка Нобелівської премії Віслава Шимборська вважає, що «читання книжок – це найпрекрасніша розвага, вигадана людством». Д. Дідро слушно зазначив, що люди перестають мислити, коли перестають читати.

Читання є одним із провідних засобів здобування інформації, способом задоволення пізнавальних потреб особистості. Однак у сучасному суспільстві склалася ситуація, що значна частина учнів мало читає, у них немає інтересу до творів класичної української

літератури. Це підтверджують і результати спеціальних досліджень, зокрема проекту «Ukrainian Reading and Publishing Data 2018».

У вересні 2017 року ми провели анкетування 100 учнів 10-х класів, результати якого підтвердили актуальність порушеної проблеми. На запитання анкети *Чи любите ви читати?* 73 % учнів дали позитивну відповідь, 27 % зазначили, що не люблять читати. Відповіді на запитання: *Що ви любите читати у вільний час: періодичні видання (газети, журнали), науково-популярну, художню літературу?* такі: 58 % десятикласників переважно читають художню літературу, 21 % – періодичні видання і стільки ж – науково-популярну літературу, здебільшого психологічну. З відповідей дізнаємося, що 73 % учнів віддає перевагу електронним книгам, 27 % – паперовим. Цікавими виявилися й відповіді на наступне запитання анкети: Назвіть книгу, яку ви прочитали на власний вибір упродовж останнього місяця. Наведемо назви п'яти книжок, які найчастіше траплялися у відповідях учнів: Джоан Роулінг «Гаррі Поттер», Еріка Леонард Джеймс «50 відтінків сірого», Стівен Кінг «Містер Мерседес», Агата Крісті «Свідок обвинувачення», Оскар Уайльд «Портрет Доріана Грея». На запитання: «Які твори (не зі шкільної програми) вони хотіли б обговорити в класі?» респонденти здебільшого називали такі: Рея Бредбері «Вино з кульбаб», Стейса Крамера «50 днів до мого самогубства». З-поміж українських творів учні обрали «Село не люди» Люко Дашвар, «Соло для Соломії» Володимира Лиса. Як бачимо, у цьому переліку немає текстів класичної української літератури. Бесіди з учнями й учителями-словесниками уможливили висновок, що класичні твори учні здебільшого читають, готуючись до ЗНО, до того ж почасти в скороченому вигляді, користуючись хрестоматіями. З-поміж мотивів читання учнів старших класів домінує підготовка до ЗНО (81 %).

Переконані, що не можна змусити людину читати те, що їй не подобається, адже тоді читання в неї буде асоціюватися з чимось нудним, тож необхідно допомогти знайти свою книжку, тобто таку, що здатна викликати інтерес. Учителі намагаються знайти оптимальні прийоми залучення учнів до читання, використовуючи для цього бесіди, дискусії, кросворди за змістом прочитаних учнями текстів. Усе більшої популярності в освітньому просторі набувають буккросинги й буктрейлери. Однак проблема не втрачає своєї актуальності.

На нашу думку, мотивувати учнів до читання можна й на уроках української мови, на що спрямовують чинні програми, якими передбачено складання анотацій, рецензій на прочитану книжку тощо.

Практика підтверджує, що в учнів викликають інтерес і комплексні завдання, побудовані здебільшого на матеріалі уривків художніх творів. Для цього вчитель добирає цікаві тексти, що відображають певну проблему, суперечність. Спочатку учні виконують мовні завдання, як-от визначити жанрово-стильову належність тексту, стилістичні функції мовних одиниць, пояснити особливості написання певних слів тощо. Водночас учитель акцентує увагу й на змістовому аспекті тексту, у якому описано дискусійну ситуацію (Які чинники можуть вплинути на зміну ставлення до людини? Чи кожен вчинок можна виправдати? Як заслужити прощення? тощо) Для прикладу наведемо уривок з роману С. Скляренка «Володимир».

Рогніда полюбила князя Володимира несподівано, після великої бурі, коли в неї нікого й нічого не лишилось у світі, коли, як здавалося їй, уже краще було їй не жити, - тоді перед нею з'явився той, кого вона напередодні тільки ненавиділа й проклинала, хто вбив її батька й братів, але хто виявився набагато кращим, справедливішим, дужчим, ніж усі люди (С. Скляренко).

Учителеві важливо організувати аналіз тих чи тих дій персонажів таким чином, щоб учні-діалогізуючи з автором або літературними персонажами, прагнули зрозуміти мотиви вчинків інших людей, навіть якщо вони відрізняються від їхніх дій. «Діалог» автора й читача в такому випадку стимулює висловлення учнями власної позиції, а згодом її дотримання або й зміну.

Значний мотиваційний потенціал мають есе, створюючи які, учні висловлюють власні погляди на проблемні запитання, порушені у творах сучасних українських авторів, наприклад: «Чи перетинаються паралелі?» (за змістом твору Сергія Гридінна «І паралелі перетинаються»).

Отже, підвищення мотивації учнів до читання можливе за умови добору текстів художньої літератури, що сприяють формуванню ціннісних орієнтацій учнів, а також адекватного розуміння змісту тексту учнями синхронно з його читанням.

Використана література

1. Ukrainian Reading and Publishing Data 2018. URL : <http://data.chytomo.com>.

СЕКЦІЯ 1 ЧИТАННЯ ЯК ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-ЕМОЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ

Читання, розуміння й інтерпретація текстів українських народних дум: сучасні підходи

*Беценко Тетяна Петрівна,
доктор філологічних наук,
професор кафедри української
мови і літератури Сумського
державного педагогічного
університету ім. А. С. Макаренка
tpb2016@ukr.net*

Думи – один із центральних і фундаментальних жанрів української народної творчості, феноменальне явище фольклорної поетично-пісенної культури українців, що не має аналогів у світі. Як один із жанрів фольклору, думовий епос у різних аспектах привертав увагу таких дослідників, як М. О. Максимович, М. І. Лисенко, Ф. М. Колесса, П. Г. Житецький, М. Т. Рильський, Г. А. Нудьга, С. Й. Грица та ін. Збиранням та осмисленням феномену дум займалися зарубіжні вчені – російські (Ф. І. Буслаєв, О. Ф. Міллер, О. М. Веселовський та ін.), хорватські (В. Ягич), польські (М. Грабовський, М. Касіян, Ч. Нейман), французькі (А. Рамбо, А. Ходзько, М. Шеррер), англійські (В. Морфіл), німецькі (Ф. Боденштедт, Й. Гейдер, П. Дільс, П. Кремер), італійські (Д. Чамполі).

Думу визначають як «жанр (вид) суто українського речитативного стилю народного героїчного ліро-епосу, який виконували мандрівні співці-музики: кобзарі, бандуристи, лірники в Центральній і Лівобережній Україні» [6, с. 218]. Українські народні думи – це усні поетичні твори епічного характеру, в яких відображені визначальні сторінки історичного життя народу, його боротьба з ворогами, «оспівані найхарактерніші історичні події і особи, а часто і невідомі герої, але всі вони зберігають головні риси епохи» [9, с. 190].

Сприйняття й розуміння текстів дум вимагає спеціальної підготовки.

Складним і проблемним є осмислення походження жанру, його природи, усвідомлення зв'язку з іншими жанрами (голосіннями, казками, літописами, билинами, зі «Словом о полку Ігоревім», з літературними творами, із сербськими та болгарськими епічними

піснями, із поемами Гомера), способу виконання та побутування. Для повного розуміння думового епосу потрібно засвоїти класифікацію цих творів, (дослідники виокремлюють 1) історико-героїчні думи 15–17 ст. («Козак Голота», «Три брати самарські», «Плач невільника в турецькій неволі», «Невільники на каторзі», «Маруся Богуславка», «Втеча трьох братів з города Азова, з турецької неволі», «Самійло Кішка» та ін. (всього 22 думи з численними варіантами) 2) соціально-побутові думи («Сестра і брат», «Бідна вдова і три сини», «Олексій Попович», «Буря на Чорному морі» та ін. (всього 9 думи з варіантами). Відзначимо, що дослідник подав 18 варіантів думи «Втеча трьох братів з города Азова, з турецької неволі», 12 варіантів думи «Сестра і брат», 14 варіантів думи «Бідна вдова і три сини»).

Для цілісного і різнопланового розуміння, декодування думового епосу суттєвим є усвідомлення ракурсів дослідження цих творів народного генія. (Так, літературознавчий аналіз думового епосу репрезентують праці М. С. Возняка (1928, 1924, 1927, К. Г. Гуслистого (1958), М. В. Калиниченка (1976), А. Кінька (1958), Б. П. Кирдана (1962), 1965), О. Д. Королевича (1959), С. В. Мишанича (1992, 1989, 1974, 1990), М. Нагорного (1938, 1939), Г. А. Нудьги (1964, 1965, 1966, 1970, 1971, 1978, (1985), П. Д. Павлія (1944, 1955), М. М. Плісецького (1959), 1961) та ін., М. В. Костенка (1985) та Б. І. Бучка (1981). Праці Ф. М. Колесси (1920, 1935, 1969), монографія С. Й. Грици «Мелос української народної епіки», дослідження А. І. Іваницького (1990, 2008) представляють мистецтвознавче дослідження народнописенної епіки, зокрема дум. В історичному ракурсі думи вивчала Катерина Грушевська. Мовознавчий аспект праць, повністю чи частково присвячених проблемі мови та стилю українських народних дум, представлений розвідками П. Г. Житецького, Ф. М. Колесси, М. Т. Рильського, О. О. Назарука, Л. К. Рак, Г. І. Халимоненка тощо).

Суттєвим є засвоєння матеріалу про фундаментальні ознаки думових текстів. (Як відомо, основними рисами дум вважають реалістичність (художню документальність) зображення, історизм, поєднання трагедійності та героїки; з виконавського погляду – речитатив, у якому ритміка визначається словесними та логічними наголосами текстової матерії, імпровізацію).

Незаперечним вважаємо врахування значення мови історичних дум для розвитку художнього стилю української літературної мови. Зацікавлення думами можна пояснити «не лише тому, що [вони] залишили глибокий слід у пізнішій усній творчості, а й тому, що

протягом усіх наступних століть були невичерпним джерелом літературної творчості таких письменників, як І. Котляревський, М. Гоголь, М. Старицький, а особливо Т. Шевченко» [9, с. 190].

Про вагомість феномену народних дум для розвою й піднесення української літературної мови і художньої літератури наголошував С. О. Єфремов, який «науково довів <...> органічну близькість народнопоетичного й книжного художнього мислення, яке досі залишається маловивченим фактом, хоч і загальноновизнаним <...>» [8, с. 11].

Отже, сучасні підходи до читання, розуміння й інтерпретації текстів українських народних дум ґрунтуються на врахуванні багатьох чинників, пов'язаних з творенням жанру, його побутуванням, ознаками.

Використана література

1. Беценко Т. Мова думового епосу: Словник епітетів, складних слів, тавтологічних і плеонастичних структур, географічних найменувань і релігійних понять. Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2008. 108 с.
2. Беценко Т. Текстово-образні універсалії думового епосу: структура, семантика, функції: [монографія]. Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2008. 400 с.
3. Грица С. Й. Мелос української народної епіки. Київ : Наук. думка, 1979. 247 с.
4. Єфремов С. Історія українського письменства. Київ : Femina, 1995. 686 с.
5. Житецкий П. Мысли о народных малорусских думах. Київ : Киевская старина, 1893. 249 с.
6. Літературознавчий словник-довідник [Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів та ін.]. Київ : Академія, 1997. 752с.
7. Максимович М. А. Украинские народные думы. Москва, 1834. Кн. 1-3. 136 с.
8. Малинська Н. Пісні та думи в оцінці Сергія Єфремова. *Українська мова і література*. 2001. Ч. 48 (256). С. 11.
9. Марченко М. І. Історія української культури. Київ : Рад. школа, 1961. 286 с.

Читання як основний вид діяльності в системі літературної освіти

*Дятленко Тетяна Іванівна,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри української мови, літератури
та методики навчання Глухівського
національного педагогічного
університету ім. О. Довженка,
tetiana.diatlenko@gmail.com*

У сучасних умовах розбудови нової української школи і впровадження у літературну освіту компетентнісного, особистісно зорієнтованого і діяльнісного підходів читання художніх творів є основним видом діяльності. У зв'язку з цим основною тенденцією вивчення читання в психології стало переорієнтування з питань техніки читання на проблеми читання як складного виду діяльності, основою якої є сприймання та розуміння тексту. Діяльнісний підхід до читання передбачає комплексне його вивчення за такими аспектами:

- з позицій читача як суб'єкта діяльності читання;
- з точки зору психологічного змісту читацької діяльності з урахуванням особливостей розуміння та осмислення змісту тексту, а також зовнішньої операціональної сторони читання;
- з огляду на структурно-сміслові особливості тексту, який читається.

Аналіз наукової літератури дозволив виділити два підходи до характеристики читацької діяльності: когнітивний і комунікативний.

Представники першого підходу розглядають читання як вид пізнавальної діяльності, яка охоплює смислове сприймання інформації, її розумове осмислення та інтерпретацію.

Основними етапами читання як пізнавального процесу є: декодування або розпізнавання окремих слів; встановлення значення цих слів шляхом порівняння з еталонами, які зберігаються у довготривалій пам'яті, та уточнення цих значень залежно від контексту; встановлення синтаксичних зв'язків між словами; встановлення зв'язків між крупнішими мовними одиницями (реченнями, надфразовими єдностями тощо); співвіднесення отриманої інформації з наявною в читача системою знань [1, с. 58].

Комунікативний підхід до читання розглядає його як особливу форму спілкування автора і читача за допомогою друкованого повідомлення. Прихильники підходу, розкриваючи процесуальну сторону читання, передусім звертають увагу на діалогічний характер розуміння як центральної ланки читацької діяльності. Під час такого

діалогу не лише засвоюється інформація, а й актуалізуються, розвиваються ціннісно-сміслові утворення читача.

Урахування окреслених підходів, дозволило сформулювати такий висновок, що в науковому дискурсі процес читання осмислюють як різновид пізнавально-комунікативної діяльності, сутність якої полягає в активному, цілеспрямованому перетворенні і підпорядкуванні змісту тексту різноманітним потребам читання [2].

Методисти слушно зауважують, що читацька діяльність школярів у сучасних умовах потребує керівництва нею з боку не лише вчителя, а й батьків. Л. Мірошніченко, Є. Пасічник, Н. Волошина, О. Куцевол, Г. Токмань та ін. наголошують на важливості забезпечення свідомого ставлення учнів до цього виду діяльності, для цього радять проводити з учнями індивідуальні та групові бесіди про прочитані книжки, з'ясовувати їхні читацькі враження. Отже, роль учителя літератури в організації читацької діяльності школярів важлива і необхідна. При цьому йому необхідно, на наше переконання, досліджувати й враховувати читацьку ситуацію, читацький простір, читацьке середовище, коло читання, що, безперечно, впливає на формування читацької культури школярів.

Читацька ситуація – це об'єктивні й суб'єктивні обставини, які стимулюють читацьку діяльність людини. До таких обставин відносимо мотив читання, книжкове оточення, вільний час учня, контакти з іншими читачами, а також необхідний рівень освіченості, який забезпечує результативне читання. Читацька ситуація може виникнути природно в певних життєвих умовах, а може бути створена штучно з навчальними цілями.

Читацький простір у широкому розумінні – це частина суспільного життя, яке характеризується читацькою ситуацією, що склалася. У вузькому – це місце, де створено оптимальні умови для читацької діяльності (наприклад, читальний зал бібліотеки; класна кімната, в якій забезпечено книжкове оточення дітей; домашня бібліотека тощо). Важливою ознакою читацького простору є наявність книг.

Читацьке середовище розуміємо як товариство людей, об'єднаних читацьким простором, тобто, певна група людей, які користуються книгами з цього оточення, об'єднані читацькими інтересами, що задовольняються цим книжковим оточенням.

Читацьке середовище може бути пасивним, коли немає контактів між читачами, немає обговорення прочитаного, а також немає поповнення книжкового оточення; і може бути активним – тоді прочитане активно обговорюється читачами, вони цікавляться

літературними новинками відповідно до своїх інтересів, а книжкове оточення постійно поповнюється книгами залежно від читацьких інтересів людей, які утворюють читацьке середовище.

Штучно організоване активне читацьке середовище (тобто правильно дібране коло книг, різновіковий колектив читачів, що поповнюється, добре організоване обговорення прочитаного) може стати ефективним методичним засобом для формування читацької діяльності у читача-початківця, оскільки формування кваліфікованого читача відбувається при усвідомленій діяльності з книгами і серед книг в активному читацькому середовищі.

Коло читання розкриваємо як певний обсяг книг різної тематики, різних авторів і жанрів, відповідно до індивідуально-вікових інтересів і рівня читацької діяльності представників конкретного читацького середовища або конкретного читача. Таке тлумачення, з одного боку, підкреслює об'єктивну неможливість мати в колі читання всі книги світу, а з іншої – обмежує суб'єктивну можливість «свободи вибору» книг інтересами, віком і рівнем читацької кваліфікації індивіда.

Результатом комплексного підходу до керівництва читацькою діяльністю повинна стати сформована читацька культура (або культура читання, тобто умінням думати над твором і книгою перед читанням, під час читання і після читання [3]).

Читацька культура – це складне утворення, що відображає різні аспекти розвитку особистості: світоглядний, інформаційно-бібліографічний, культурологічний, психологічний, літературознавчий, включаючи і розвиток мовної діяльності особистості в цілому. Культура читання розглядається як критерій не тільки літературно-естетичної, а й соціальної зрілості читача.

Сучасні науковці і вчителі-практики стверджують, що тільки грамотний, компетентний читач, який має стійкий інтерес до читання і потребу в ньому, володіє засобом пізнання світу і самого себе, засобом самотворення і самовдосконалення, засобом успішної соціальної адаптації.

Використана література

1. Чепелева Н.В. Психологія читання. Київ : Либідь, 1990. 100 с.
2. Концепція шкільної літературної освіти. Наказ МОН №58 від 26.01.11 року «[Про затвердження Концепції літературної освіти](http://osvita.ua/school/news/13509/)». Інтернет ресурс. URL : <http://osvita.ua/school/news/13509/>
3. В'язовський Г.А. Творче мислення письменника. Київ : Дніпро, 1982. 335 с.

Читання як дидактична проблема у педагогічній спадщині Василя Сухомлинського: хрестоматійний погляд

*Косянчук Сергій Володимирович,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу дидактики Інституту
педагогіки НАПН України
358svk@bigmir.net*

Без високої культури читання немає ні школи, ні справжньої розумової праці. Погане читання – як брудне вікно, крізь яке нічого не видно.

Василь Сухомлинський

Помилково вважати, що проблема читання стосується лише кола професійних завдань педагогічних працівників, скорельованих і визначених НУШ. Читання – важливе майстерне вміння, що визначає інтереси/зацікавленість будь-якої людини вилучати з лавиноподібних повідомлень (фактів, новин, мотиваторів, демотиваторів, фейків тощо) раціональне життєво цінне зерно. Це і є проблемою читання (занурення у зміст прочитаного і критичний аналіз його водночас) в сучасному інформаційному суспільстві, що гостро постала в усіх країнах, а надто в Україні, яка прагне говорити зі світом на рівних.

Суб'єктів освітнього процесу не спрямовують на вміння «уловлювати» синкретичний (початково-цілісний) смисл усного повідомлення чи тексту, хоча є розуміння того, що мовно-мовленнєві сенси деактуалізуються під тиском технологічних і технологійних (PR, реклама, слогани на все і про все) чинників.

Лінгвістичний аналіз текстів як науковий метод перестає бути пріоритетом, натомість виринає ситуативна лінгвістика і стилістика (квазінаукова модель функціонування мовних і мовленнєвих законів), за яких мовні конструкти (приховані смисли у спічах і текстових повідомленнях) характеризуються лінгвокомбінаторною помаркованістю, корелятивною інверсійністю (з її конвергентно-дивергентними проявами), що не завжди дає змогу читачеві (слухачеві) дійти суті, розмиваючи поняттєво-категоріальні межі, за якими чатують підміни понять і сенсів, омани й відверта неправда.

Сьогодні навіть бажання батьків дітей дошкільного віку перебуває за рамками простого й зрозумілого поняття «вміння

читати», адже читання як таке вже вийшло за межі звичного нам освітнього чи сімейно-побутового середовища, приміряючи на себе явища глобалізованого світу, «реагуючи» на соціально-трансформаційні та інші процеси, втягуючись у віртуальну реальність і нав'язування чужорідного Его. Усім хочеться всього – і одразу. Практика закладів загальної середньої освіти показує, що робота з текстами, зміст яких не відповідає інтересам і потребам учнів, призводить до зниження мотивації і навіть до нівелювання важливості та ключового значення самого читання як виду комунікативної діяльності.

«Без перебільшення можна сказати, що читання в роки дитинства – це передусім виховання серця, доторкання людського благородства до потаємних куточків дитячої душі. Слово, що розкриває благородні ідеї, назавжди відкладає в дитячому серці зернятка людяності, з яких складається совість» [1, т. 3, с. 185].

«Без самостійного читання неможливий свідомий вибір життєвого шляху» [1, т. 3, с. 424].

«Вдумливе читання, одухотворене захопленням і бажанням більше знати, – найважливіший засіб, що запобігає тяжінню до неробства, пустого проведення часу» [1, т. 4, с. 467].

«Інтерес до знань неможливий без повсякчасного читання наукової та науково-популярної літератури. Не може бути й мови про непохитний інтерес до знань, якщо учень не виходить за межі підручника [1, т. 2, с. 473].

«Немає читання – немає ні вітрил, ні вітру. Читання – самостійне плавання в морі знань» [1, т. 5, с. 431].

«Особливо важливе читання наукових та науково-популярних книжок, присвячених проблемам переднього краю сучасної науки. Читання цих книжок поглиблює елементарні шкільні знання [1, т. 2, с. 474].

«Справжнє читання – це читання, що захоплює розум і серце, пробуджує роздуми про світ і самого себе, примушує підлітка бачити себе й думати про власне майбутнє» [1, т. 3, с. 414].

«Тільки читання відкриває перед людиною розкіш інтелектуального життя. Від того, як і що читає людина в роки отрочтва і ранньої юності, залежить становлення в ній мислителя-трудівника [1, т. 2, с. 361].

«У поєднанні з вдумливим читанням спостережливість є міцною основою постійного розвитку розумових здібностей дитини» [1, т. 4, с. 408].

«Читання – дуже важливе й одне з найскладніших умінь, якими дитина повинна оволодіти, щоб розумово працювати. Думка тільки

тоді стає для маленької людини бажаною працею, коли вона вмiє читаючи думати і думаючи читати» [1, т. 5, с. 574].

«Читання – це вiконце, через яке дiти бачать і пiзнають свiт і самих себе. Воно вiдкривається перед дитиною лише тодi, коли поряд з читанням, одночасно з ним і навiть ранiше, нiж вперше розкрита книжка, починається копiтка робота над словом, яка повинна охоплювати всi сфери активної дiяльностi, духовного життя дiтей – працю, гру, спiлкування з природою, музику, творчiсть» [1, т. 3, с. 194].

«Читання – це одне з джерел мислення і розумового розвитку. Я поставив перед собою завдання вчити такого читання, щоб дитина, читаючи, думала. Читання має стати для дитини дуже тонким iнструментом оволодiння знаннями й водночас джерелом багатого духовного життя» [1, т. 3, с. 102].

«Читання в життi мислителя – це не поглинання книг одна за одною, а творчiсть духу: мислитель може прочитати небагато книжок, але це читання дає йому незрiвно бiльше, нiж десятки книжок тому, хто читає для того, щоб «убити час» [1, т. 1, с. 478].

«Читання виховує чутливiсть до емоцiйного забарвлення слова, допомагає слову глибше проникнути в духовний свiт дитини, зробитися знаряддям її мислення» [1, т. 4, с. 373].

«Читання з потреби думати – головна умова розвитку розумових здiбностей, становлення творчого розвитку. В читаннi з потреби мислити, узнавати, дивуватися могутнiстю і силою розуму і полягає змiст iнтелектуального життя особистостi. Без такого читання сидiнню над пiдручником неминуче перетворюється в зубрячку, притупляє розум, перетворює навчання в тяжку повиннiсть. Там, де немає читання з потреби мислити і узнавати, оволодiння пiдручником стає непосильною працею» [1, т. 2, с. 362].

«Читання збагачує життя дiтей лише при умовi, коли слово торкається найпотаємнiших куточкiв iхних сердець» [1, т. 3, с. 84].

«Читання книжки – це не механiчний процес. Це творчiсть» [1, т. 3, с. 614].

«Читання саме з потреби думати без установки на запам'ятання – одна з найважливiших умов розвитку розумових здiбностей. В читаннi з потреби думати, дiзнаватися, дивуватися величчю і силою розуму й полягає сенс iнтелектуального життя особистостi» [1, т. 5, с. 528].

«Я дедалi бiльше переконувався, що вiдсутнiсть справжнього читання, яке захоплює розум і серце, пробуджує роздуми про життя, змушує думати над власним майбутнiм, – велике лихо [1, т. 4, с. 480].

«Якщо читання не стало її [дитини] духовною потребою на все життя, – в роки отрочтва душа підлітка буде порожньою, на світ божий виповзає, неначе невідомо звідки воно й взялося, погане» [1, т. 3, с. 201].

Дидактико-методичний зміст поняття «читання» (яке інтегрує «вчитування» – занурення у текст, «зчитування» – програмно-інформаційний аспект, лінгвістичну інтуїцію) і навіть його теоретично-лінгвістична сутність у класичному розумінні потребує переосмислення з огляду на те, що сьогодні читання/слухання переноситься у площину семантико-культурологічних, технологічно-інформаційних, індивідуально-психологічних, соціально-мережевих феноменів, які новоутворюють і навіть спотворюють реальну комунікативну дійсність, за яких унеможливується порозуміння і/чи дипломатичність у спілкуванні.

Використана література

1. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. В 5-ти т. Київ : Рад. шк. Т. 1. 1976. 654 с.;
- Т. 2. 1976. 670 с.;
- Т. 3. 1977. 670 с.;
- Т. 4. 1977. 640 с.;
- Т. 5. 1977. 639 с.

Роль текстоцентричного підходу в засвоєнні мовленнєвих жанрів учнями ліцею

*Новосьолова Валентина Іванівна,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу навчання української мови
та літератури Інституту
педагогіки НАПН України
ribusya@ukr.net*

Компетентісно спрямований освітній процес формує здатність в учнів ліцею пізнавати й аналізувати життєві реалії, критично мислити, працювати в команді, знаходити потрібну інформацію для конструктивного вирішення конкретного завдання й застосовувати здобуті знання й уміння в життєво необхідних ситуаціях, бути відкритими до сприйняття нового досвіду спілкування.

Для оволодіння вміннями спрямовувати спілкування в бік налагодження стосунків і запобігання конфліктних ситуацій, вправно й доцільно висловлювати привітання, співчуття, пропозицію, згоду/незгоду, застереження тощо необхідно зосередити увагу вчителів й

здобувачів освіти на активізації мовленнєвих жанрів у щоденній практиці навчання української мови в закладах загальної середньої освіти.

Уведення мовленнєвих жанрів у процес навчання й засвоєння їх досягається багатьма ефективними методами та прийомами роботи, серед яких особливого значення надаємо роботі з текстом.

Текст створює розвивальне мовленнєве середовище на уроці, є основним джерелом пізнання й емоційного впливу, є засобом створення мовленнєвих ситуацій, на основі яких відбувається процес реального спілкування. Занурившись в уявне соціальне середовище або змодельовавши власну ситуацію, учні матимуть змогу відчутти значущість досягнутих результатів освітньої діяльності не лише в межах школи, а й виявити ту чи іншу компетентність в конкретній ситуації поза межами її. Осмислення ситуації сприятиме формуванню в учнів моральних переконань, системи поглядів та позитивно-ціннісного ставлення до вчинків. Текстцентричний підхід у засвоєнні мовленнєвих жанрів забезпечує комплексний розвиток умінь і навичок у всіх видах мовленнєвої діяльності.

Посилену увагу до текстцентричного підходу навчання мови, тексту зокрема, можна пояснити прагненням осмислити роль цієї мовної одиниці в здійсненні актів комунікації в різних сферах людської діяльності. Вивчення мови з урахуванням текстцентричного підходу досліджується сучасними лінгводидактами (Н. Бондаренко, О. Горошкіна, Т. Окунович М. Пентилюк, С. Караман та ін.). Окремі дискусійні питання стосовно визначення терміну «текст», сутнісних характеристик його розглядаються лінгвістами (Д. Баранник, І. Гальперін, А. Коваль, О. Пономарів, О. Селіванова та ін.), психологами (Л. Виготський, І. Зимня, Т. Ладиженська, О. Лурія, І. Синиця та ін.) та лінгводидактами (О. Біляєв, Н. Голуб, О. Горошкіна, В. Мельничайко, М. Пентилюк, М. Стельмахович та ін.).

Текстцентричний підхід дає змогу реалізувати завдання освітнього процесу в комплексі, а саме: формувати вміння й навички точно, доречно, виразно висловлювати свої думки, дотримуючись правил побудови висловлювань, переконувати слухачів у правильності своїх міркувань; удосконалювати вміння обговорювати різні моделі висловлювань, визначати їх позитивні сторони та недоліки; розвивати культуру ведення дискусій, полеміки, диспутів, дотримуватися правил спілкування та культури мовлення [2, с. 100].

Урахування текстцентричного підходу дає змогу всебічно пізнати особливості функціонування мовних одиниць у тексті. Текст ефективно сприяє роботі з активізації мовленнєвих жанрів. Після

аналізу завдань мовного характеру можна пропонувати здобувачам освіти запитання й завдання, що забезпечують засвоєння мовленнєвих жанрів. Основними формами роботи можуть бути такі: навчальне, аналітичне, коментоване читання текстів з конструюванням питань до тексту (наприклад: *«Які вислови передають здивування, подяку, комунікативну поведінку учасників спілкування?»*); виразне читання фраз, що сприяють гармонізації стосунків; проникнення у висловлену в наведеному тексті авторську пропозицію (наприклад: *«Підготуйте свій варіант відповіді (згода чи незгода) й обґрунтуйте його»*); критичне осмислення конфліктних ситуацій, їх групове обговорення (наприклад: *«Об'єднайтеся в кілька груп по 3-4 осіб для підготовки проекту «Майстерня добра», запропонуйте власний спосіб вирішення конфліктної ситуації, яка описана в тексті. Запишіть, які вислови вам стануть у пригоді»*); вправи виразного читання текстів (наприклад: *«Прочитайте з інтонацією, що сприятиме налагодженню добрих взаємин, примиренню»*); коротке усне повідомлення про враження, прочитаного в підручнику (газеті, журналі, дописі на веб-сайті чи іншому медіаджерелі) (наприклад: *«Які враження у вас від прочитаного? Випишіть кілька тез, які варто взяти собі на озброєння. Окремо запишіть дискусійні положення. Поділіться своїми міркуваннями. Обговоріть їх. Перекажіть текст, доповніть власними роздумами про вчинки героя розповіді, історії яких людей є для вас прикладом у подоланні перешкод»*); висловлення оцінки почутої інформації; повідомлення із власного життєвого досвіду відповідно до різних (побутових, громадських) ситуацій; написання листів, дописів на веб-сайті з проблем культури, навчання, відпочинку тощо.

Отже, одним із провідних підходів у впровадженні мовленнєвих жанрів у шкільну практику є текстоцентричний. Урахування його дає змогу моделювати мовленнєві ситуації, висловлювати власні думки, брати участь у діалогах, рольових іграх, що сприятиме налагодженню, покращенню, підтримці й розвитку гармонійних взаємин і стосунків тощо.

Ця тема відкриває нові обрії в досягненні кінцевої мети – формуванні компетентного мовця, – потребує подальшого розроблення й дослідження.

Використана література

1. Голуб Н. Б. Мовленнєві жанри на уроках української мови у 8–9 класах. *Українська мова і література в школі*. 2015. № 1. С. 13–19.
2. Пентилюк М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: збірник статей. Київ : Ленвіт, 2011. 256 с.

Специфіка художньої літератури для підлітків у сучасній літературній освіті

*Слижук Олеся Алімівна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри української
літератури Запорізького
національного університету*

slyzhukolesya17@gmail.com

Увага вчених до художнього феномену сучасної української літератури для дітей та юнацтва посилилась в останні роки у зв'язку з появою нових самобутніх дитячих та юнацьких письменників, переглядом шкільних програм з української літератури та потребою зміни канону в цій царині.

Незважаючи на досить ґрунтовні праці сучасних літературознавців і їхню діяльність у розбудові вивчення дитячої літератури, виникає потреба в систематизації методологічних підходів до розгляду цієї частини сучасної української літератури, постає необхідність визначити інтерпретаційні стратегії для її розгляду.

Поняття «література для підлітків». Як зазначає У. Баран, «як самостійне явище література для дітей означилася в колі літературознавчих досліджень лише під кінець ХХ ст.» [1, с. 9], а говорити про підліткову літературу або «літературу для підлітків», як її складову частину, українські літературознавці почали вже на початку ХХІ ст. Хоча у працях зарубіжних учених це поняття починає розглядатись значно раніше. О. Лушевська [5] детально аналізує його побутування в американських педагогіці, психології, літературознавстві. Вона наголошує на необхідності розмежування понять «література для підлітків» та «юнацька література», аргументуючи: «Якщо література для підлітків може висвітлювати будь-яку серйозну чи розважальну тематику, то юнацька література передбачає розвиток теми становлення особистості, коли кожен початок нового етапу життя – це насамперед «кінець світу» з точки зору психологічного сприйняття складних ситуацій» [5, с. 86]. А основна риса «підліткового роману», на її думку, – це голос підлітка в ньому, бачення усіх болючих суспільних проблем крізь призму бачення у підлітковому віці.

Поняття про літературу для підлітків у сучасному літературознавстві перебуває в стадії виокремлення з широкого загалу творів для дітей та юнацтва й формування теоретичного підґрунтя. Якщо поняття «література для дітей та юнацтва» вже усталилось у літературознавчих дослідженнях, то поняття «підліткова література»

або «література для підлітків» є новим у науковому дискурсі й потребує обґрунтування. Водночас підлітковий вік і підліткова література «adolescence literature» є надзвичайно популярною темою для досліджень в усьому світу. Мону Бхухель, викладач індійського коледжу «Jonai Girls' College» у своєму дослідженні наголошує на тому, що підлітковий вік продовжує привертати увагу в усіх аспектах життя. Зокрема підліткове є гарячою темою, продаване, запитуване, є прийнятним і неминучим; займає все більше простору в дискурсі; особливо в художній літературі.

Звернувшись до аналізу термінів, які позначають видання для юних читачів, приходимо до висновку, що поява терміну «підліткова література» зумовлена розвитком національної літератури, адресованої саме цій віковій категорії. Якщо в американському літературознавстві вже усталився термін «adolescence literature», про що говорить у своїй статті О. Луцкевська й спостерігаємо у працях американських учених Д. Бартона, Г. Гамільтона, М. Левіса та ін., то в європейському науковому дискурсі не виділяють серед загалу літератури для дітей та юнацтва підліткову, хоча напрямок наукових досліджень у цій царині активно прогресує, про що свідчать наукові праці австрійських, німецьких, польських учених та діяльність громадських організацій з популяризації дитячого, підліткового і юнацького читання.

У вітчизняному літературознавстві спостерігається тенденція виокремлення літератури для підлітків в окремий напрямок досліджень, зумовлена масовою появою її на книжковому ринку й увагою до неї юних читачів.

Про підліткову книгу та її особливості розмірковують у своїх дослідженнях У. Баран (Гнідець) [1], Н. Богданець-Білооскаленко [2], Т. Качак [2, 3] та ін. Вони виокремлюють підлітковий вік як складову частину дитячого. Визнаємо слушною цю концепцію й зауважимо, що підліткова література має свої особливості, що дозволяє її виокремити в структурі літератури для дітей та юнацтва.

Спіраючись на дослідження сучасних українських і зарубіжних учених, можемо сформулювати таке визначення: *література для підлітків або підліткова література – це тексти різних родів, видів і жанрів, які відповідають ціннісним, естетичним і пізнавальним потребам особистості у підлітковому віці, мають свої змістові й формальні особливості й відкриті для комунікації з читачем відповідної вікової категорії (10-15 років)*. Основний масив літератури для підлітків займають художні тексти українських і зарубіжних

письменників, з якими юні читачі знайомляться на уроках української й зарубіжної літератури, читають у сімейному колі й самостійно. Крім власне художніх творів, у коло підліткового читання входять й інші види текстів: науково-пізнавальні, «етичні» (В. Кизилова), публіцистичні, розважальні, науково-художні, довідкові.

Отже, на основі аналізу праць вітчизняних і зарубіжних учених виокремлюємо **основні специфічні риси художньої літератури для підлітків:**

- на рівні змісту: переосмислення літературної традиції попередніх епох [3, с. 209]; відсутність тематичних обмежень, відверте художнє осмислення тих проблем, про які не прийнято було говорити у літературі, які вважалися «низькими», «нелітературними» (фізіологічне дорослішання, набуття сексуальності, приховані бажання і дорослий досвід) та були забороненими для юних читачів [3, с. 209]; яскраві самодостатні характери персонажів [4, с. 9]; адаптація до підліткового сприйняття, дитячої психології, закодована в художньому слові орієнтація на формування системи цінностей;

- на рівні внутрішньої форми: протагоніст перебуває у підлітковому віці; поглиблення психологічної характеристики підлітків-героїв [3, с. 209]; можливість чіткої ідентифікації читача з героєм [3, с. 205]; динамічний сюжет [4, с. 9]; різні види художньої умовності;

- на рівні зовнішньої форми: відвертість письма [3, с. 209]; вияв почуттів і переживань ліричного героя-підлітка; інтертекстуальність, екстраполяція фольклорних і міфологічних мотивів; голос підлітка у творі, бачення усіх болючих суспільних проблем крізь призму бачення у підлітковому віці [5];

- на рівні композиції: композиційна довершеність [4, с. 9]; специфічна комунікативно-психологічна адресність [4, с. 9]; особливість рецепції, що провокує формування жанрових систем, які віддзеркалюють суспільно-психологічні, культурні трансформації, успішно адаптуються до реалій розгерметизованого українського соціуму» [4, с. 9]; розгалужена жанрова система [3, с. 209]; вияви новаторства у жанрових канолах, тяжіння до метажанрів.

-

Використана література

1. Баран У. Дитяча та підліткова літератури : процеси ідеологічної та естетичної канонізації-деканонізації. *Література. Діти. Час. Вісник Центру дослідження літератури для дітей та юнацтва*. Вип. VI. Старобільськ, 2016. С. 8–17.

2. Богданець-Білоskalенко Н. І., Качак Т. Б. Сучасна українська література для підлітків : огляд останніх років. *Українська мова і література в школах України*. 2017. № 4. С. 21–24.

3. Качак Т. Сучасна українська реалістична проза для підлітків : зміна естетичної парадигми. *Вісник Львівського університету. Серія філологічна*. Львів: Львівський національний університет імені Івана Франка, 2018. Випуск 67. Частина 2. С. 202–211.

4. Кизилова В. Українська література для дітей та юнацтва : новітній дискурс: навчально-методичний посібник для студ. вищих навч. закл. Старобільськ: Вид-во ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2015. 236 с.

5. Луцевська О. Від припущення до визначення: підліткова література / література для юнацтва. *Література. Діти. Час. Вісник Центру дослідження літератури для дітей та юнацтва*. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2012. Вип. 3. С. 83–89.

Популяризація читання як напрям державної політики в гуманітарній сфері

*Хорошковська Тетяна Петрівна,
науковий співробітник відділу
навчання мов національних
меншин та зарубіжної
літератури Інституту педагогіки
НАПН України*

khoroshkovska@ukr.net

Читання є одним із головних критеріїв підвищення загального рівня освіченості кожної особистості. Воно має значний вплив на формування і розвиток її інтелектуальних і емоційних якостей. Відомий соціолог і культуролог С. Плотніков, провівши в різних країнах світу низку досліджень, зробив висновок, що людина, яка читає, більш розвинена інтелектуально, здатна адекватно, більш критично оцінювати ситуацію, має розвиненішу пам'ять і активну творчу уяву, краще володіє мовленням, точніше і правильніше формулює власні думки, більш грамотно пише [1, с. 46–58.]. Однак, на сучасному етапі розвитку суспільства спостерігається значний спад інтересу до читання, змінюється роль і місце читання в житті людей.

Так, за результатами всеукраїнського дослідження «Ukrainian Reading Publishing Data 2018» [2], проведеного Українським центром економічних і політичних досліджень імені Олександра Разумкова на замовлення культурно-видавничого проекту «Читомо», цифрового видавництва GUTENBERGZ та за підтримки Українського культурного фонду з 26 жовтня по 1 листопада 2018 року в усіх регіонах України за

винятком Криму та окупованих територій Донецької та Луганської областей, у якому взяли участь 2013 респондентів віком від 15 до 59 років, було зроблено висновок, що кожен третій українець не прочитав жодної книжки за рік. Від 1 до 5 книжок за рік прочитала третина всіх опитаних, від 6 до 10 книжок – 4 % респондентів, від 10 до 25 книжок – 6 %, від 25 до 50 книжок – 4 %, більше 50 книжок – тільки 2 %. Лише кожен 10-й українець читає книжки щодня.

Крім того, результати дослідження засвідчили, що більше читають молодші, освіченіші та заможніші українці. Жінки читають частіше, ніж чоловіки (принаймні кілька разів на тиждень – 33 % і 21 % відповідно).

Найбільш популярними серед українських читачів виявились сучасні детективи (їх обрала для читання 1/3 респондентів), на другому місці – класика (32 %). Один із 4–5 читачів протягом року читав фантастику або фентезі, підручники і навчальні посібники, книжки з психології та саморозвитку, літературу для дітей і підлітків, любовні романи, сучасні романи та наукові чи науково-популярні видання. Найменшою популярністю користувалися комікси та графічна проза.

За даними дослідження, кожен четвертий українець читає книжки 1–2 години впродовж дня, майже стільки ж читають від півгодини до години. Приблизно кожен восьмий респондент зазначив, що читає понад 2 години на добу, і лише 3 % читають щодня по кілька хвилин. Найбільше часу приділяють читанню мешканці великих міст, менше читають жителі малих і середніх міст, ще менше – сіл. Люди з вищою освітою читають найбільше (58 % понад годину на добу).

Кожен п'ятий опитаний щодня або кілька разів на тиждень читає книжки дітям, кожен десятий – кілька разів на місяць, кожен двадцять п'ятий – кілька разів або раз на рік. І кожен сьомий не читає дітям книжки ніколи. Помічено, що люди, які частіше читають самі, частіше читають і дітям.

4 % опитаних щодня користуються електронними та аудіокнижками, 11 % – кілька разів на тиждень, 2/3 ніколи не читали/слухали електронних чи аудіокнижок. Чим молодші респонденти, тим частіше вони слухають аудіокниги: частка їх зростає від 10 % серед 46–59-річних до 28 % серед 15–25-річних. 2/3 опитаних, які ніколи не читали (не слухали) ні друкованих, ні електронних, ні аудіокнижок, найчастіше пояснюють це відсутністю потреби чи бажання. Ще 11 % респондентів причиною назвали вартість, 7 % – відсутність хороших, цікавих, якісних і корисних книжок. Майже кожна третя людина, яка ніколи не читала книжок, зазначила, що в дитинстві їй не читали батьки.

Отже, як бачимо з результатів проведеного дослідження, проблема читання є не лише педагогічною, а й соціальною, загальнодержавною проблемою.

Усвідомлення того, що ставлення до читання в суспільстві змінилось, значно знизився інтерес до цього виду діяльності, у багатьох розвинених країнах світу стало поштовхом до популяризації читання. Так, почали прийматися національні й регіональні програми підтримки й розвитку читання, зокрема:

- «Культурний рюкзак» у Норвегії – державна програма, що має на меті ознайомити учнів початкової і середньої школи з усіма видами мистецтв, у тому числі з літературою (читанням);

- «Велике читання» («Big Read») у Великобританії та США – програма, заснована у 2003 році з метою популяризації читання кращих книг, що входять до списку «Top 100 book»;

- «Bookstart» («Стартуємо з книгою») – урядова програма Великобританії, мета якої – допомогти батькам почати читати й обговорювати книги разом із малюками, починаючи від народження;

- «Language pilots» у Швейцарії – спеціальні програми для залучення до читання імігрантів;

- «Народна програма розвитку читання» у Польщі, яка почала діяти в січні 2014 року і розрахована на найближчі 6 років;

- Національна програма підтримки і розвитку читання на період до 2020 року в Російській Федерації, що передбачає створення в країні атмосфери, що читати – це модно і престижно.

Державні й регіональні програми підтримки та розвитку читання є також в Австралії, Бельгії, Данії, Індії, Казахстані, Канаді, країнах Балтії, Нідерландах, Німеччині, Сингапурі, Південній Кореї, Франції, Японії та ін. країнах. Крім того, проблемами читання опікуються громадські організації, фонди, приватні особи, бібліотеки.

В Україні в останні десятиріччя також активно проводяться фестивалі, конференції, конкурси, акції, виставки, присвячені проблемам дитячого читання, реалізуються тематичні програми, здійснюються соціологічні дослідження. Серед них – національний проект «Україна читає дітям», проект підтримки дитячого читання «ВагаВooka. Простір української дитячої книги», всеукраїнська кампанія підтримки читання «Книгоманія», конкурси «Найкращий читач України», «Кращий читач року», книжковий ярмарок «Форум видавців – дітям», благодійна акція «Подаруй дитині книжку», «Літературно-мистецький проект «Велике читання Україна, США: читаємо одну книгу», науково-практична конференція «Дитина читає...» та низка інших.

Ще більше заохотити українців до читання, підвищити рівень читацької компетентності населення покликане запровадження програми підтримки й розвитку читання на загальнодержавному рівні. Тому підтримка й розвиток читання має стати одним із пріоритетних напрямків реформування сучасної освіти України.

Використана література

1. Плотников С.Н. Читательская культура в России. Homo legens: памяти С.Н. Плотникова (1929–1995) : сб. науч. тр. Москва : Дом интеллект. книги, 1999. С. 46–58.

2. Читання в Україні. URL: <http://data.chytomo.com/chytannya-v-ukrayini/> (дата звернення: 05.09.2019).

СЕКЦІЯ 2

«ШКІЛЬНІ ПРОГРАМИ І ПІДРУЧНИКИ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ КРИЗЬ ПРИЗМУ СУСПІЛЬНИХ ВИКЛИКІВ СУЧАСНОСТІ»

Реалізація культурологічного підходу засобами шкільних підручників української літератури для профільної школи (у рамках проєкту «Мистецтво – здійснення мрій»)

*Гоголь Наталія Валеріївна,
кандидат педагогічних наук,
доцент, докторантка відділу
історії та філософії освіти
Інституту педагогіки НАПН України
natashagogol75@gmail.com*

В умовах сьогодення актуальним є звернення до благодійних фондів і організацій, які зацікавлені у розвитку оригінальних ініціатив. У 2019 році у м. Бар на Вінниччині та довколишніх селах був реалізований проєкт «Мистецтво – здійснення мрій». Виконувався він за сприяння громадської організації «Унікальна країна» і фінансової підтримки Британської Ради в Україні в рамках програми для молоді «Активні громадяни» у галузі міжкультурного діалогу і соціального розвитку. Названий проєкт, виконуючи освітньо-соціальну функцію, об'єднав зусилля, ресурси, можливості й потенціал його виконавців завдяки партнерській взаємодії відділу освіти місцевої райдержадміністрації, сільських шкіл, соціально-гуманітарного відділу Барської міської ОТГ, міського ліцею № 2, Спілки художників «Барви» та кафедри мистецьких дисциплін (зокрема, викладачів за спеціальністю «Образотворче мистецтво») Барського гуманітарно-педагогічного коледжу ім. М. Грушевського, а також кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського НПУ ім. О. Довженка (учасник проєкту – кандидат педагогічних наук, доцент Н. В. Гоголь). Команда проєкту неодноразово проводила виїзні майстер-класи з виставками дитячих малюнків, активно залучала сільських дітей до творчого розвитку засобами художнього мистецтва. Мистецькі роботи учасників були представлені на підсумковій виставці у міській мистецькій галереї.

Автор цієї публікації в якості організатора й учасника даного проєкту брала участь у розробці його концепції, реалізації запланованих заходів й оцінці результатів. У ході проєкту нами було проведено наукове дослідження щодо реалізації культурологічного підходу засобами шкільних підручників української літератури для профільної школи (10 клас) [1; 2; 3; 4; 5].

Варто наголосити, що відповідно до оновленої програми реалізація культурологічного підходу до навчання української літератури у профільній школі послідовно викладена у методичному апараті, ілюстративному матеріалі чинних підручників, тематично-стильовій різноманітності пропонованих для розгляду творів, які втілюють не лише предметні (літературні), а й ключові компетентності, а також впливають на формування емоційно-ціннісної сфери учнів. Навчальний матеріал структурований на основі наскрізних культурологічних тем, які істотно допомагають розвинути внутрішній світ людини. Вивчення української літератури у профільній школі відбувається в національному та світовому культурологічному контекстах, у міжпредметних зв'язках, що реалізовано у відповідних рубриках чинних підручників.

Мистецький контекст вибудовується на основі літературних знань учнів. Залучені до роботи на уроці української літератури твори живопису, музики, скульптури та інших видів мистецтва сприяють формуванню емоційної реакції школярів, допомагають старшокласникам орієнтуватися у формах діалогу культур різних епох, мистецьких напрямках, явищах, художніх творах. Аналізуючи мистецькі шедеври, учні вчаться зіставляти специфіку розкриття теми у різних видах мистецтва, визначають роль і місце української літератури у загальноєвропейському та світовому контекстах.

Пропоновані авторами підручників для профільної школи на розгляд мистецькі зразки різнобічно ознайомлюють учнів із багатогранною мистецькою спадщиною як українських, так і зарубіжних митців, формують у старшокласників уміння визначати унікальні координати української культури у ширшому загальноєвропейському та світовому контекстах, читати художні твори, використовуючи досвід взаємодії з творами різних мистецтв, а також виховують відкритість до міжкультурної комунікації.

Вдало підібрані авторами підручників ілюстративні матеріали допомагають школярам наочно зрозуміти не тільки сутність письменницького задуму, але й особливості його образного втілення. Варто відзначити, що запропоновані авторами чинних підручників української літератури для профільної школи репродукції мистецьких полотен витончено, філігранно передають суголосні теми, уплітаються в єдину канву сприйняття старшокласниками мистецьких шедеврів. Таким чином засобами живопису здійснюється серйозний мистецький вплив на молоде покоління, яке на свідомому рівні здатне оцінити прекрасне і долучитися до його творення.

У чинних підручниках української літератури для профільної школи запропоновано різноманітні завдання для роботи з ілюстративним матеріалом, що націлює учнів на висловлення власних думок і вражень від сприйнятого. Мистецькі аналогії та порівняння, які використано авторами підручників, сприяють розвитку емоційно-почуттєвої сфери учнів-читачів, формують їхні естетичні смаки й уподобання, підвищують рівень читацької компетентності.

Культурологічний підхід до вивчення української літератури у 10 класі реалізовано у мистецькому контексті розглянутих шкільних підручників якісним художньо-ілюстративним матеріалом та різнорівневими запитаннями й завданнями, спрямованими на розвиток загальнокультурної компетентності старшокласників. Методично продуманими є завдання, що націлюють учнів знаходити мистецькі діалоги у картинах, розвивають естетичний смак, вчать зіставляти специфіку розкриття теми в різних видах мистецтва, відчувати красу художнього слова. У чинних підручниках української літератури для профільної школи чимало завдань, що орієнтують старшокласників на спілкування з мистецтвом крізь призму взаємодії мистецтв, дають можливість зрозуміти значущість літературного твору у світовій культурі, простежити особливості втілення у мистецькому творі певної ідеї чи образу різними засобами.

У чинних підручниках української літератури презентовано запитання і завдання, що спрямовані на вироблення в учнів умінь діалогічного прочитання художнього твору, розвиток логічного й критичного мислення, емоційної сфери, читацьких умінь, формування емоційно-ціннісного ставлення до вчинків героїв художнього твору. У методичному апараті чинних підручників передбачено запитання і завдання репродуктивного, частково-пошукового і проблемного характеру, що забезпечують роботу учнів з ілюстративним матеріалом навчальної книги та створення ними власних творчих проєктів.

Використана література

1. Авраменко О. Українська література (рівень стандарту) : підруч. для 10 кл. закл. заг. серед. освіти. Київ: Грамота, 2018. 256 с.
2. Борзенко О. І. Українська література (рівень стандарту) : підруч. для 10 кл. закл. заг. серед. освіти. Харків: Ранок, 2018. 240 с.
3. Коваленко Л. Т. Українська література (рівень стандарту) : підруч. для 10 кл. закл. заг. серед. освіти. Київ : Оріон, 2018. 320 с.
4. Слоньовська О. В. Українська література (рівень стандарту) : підруч. для 10 кл. закл. заг. серед. освіти. Київ : Літера ЛТД, 2018. 224 с.

5. Українська література. Рівень стандарту: підруч. для 10 кл. закл. заг. серед. освіти / А. М. Фасоля, Т. О. Яценко, В. В. Уліщенко, Г. Л. Бійчук, В. М. Тименко. Київ: Пед. думка, 2018. 192 с.

Підручник з читання як засіб реалізації змістових ліній початкового курсу мовно-літературної освіти

*Вашуленко Оксана Вікторівна,
науковий співробітник відділу
початкової освіти Інституту
педагогіки НАПН України*

roksana-v@ukr.net

Формування комунікативної та читацької компетентностей є одним із основних завдань початкового курсу мовно-літературної освіти молодших школярів. На формування зазначених компетентностей спрямовано змістові лінії мовно-літературної освітньої галузі, визначені типовою освітньою програмою [2]. Матеріальним носієм предметного змісту, засобом його реалізації є підручник. Розкриємо завдання змістових ліній, які стосуються предмета «Читання», та засоби їх реалізації в підручнику з читання [1].

Змістова лінія «Взаємодіємо усно» передбачає: формування в молодших школярів умінь сприймати, аналізувати, інтерпретувати й оцінювати усну інформацію та використовувати її в різних комунікативних ситуаціях, спілкуватися усно з іншими людьми в діалогічній і монологічній формах заради досягнення певних життєвих цілей [2].

З метою формування у другокласників умінь сприймати усну інформацію у підручнику подано методичні орієнтири для вчителя щодо організації сприймання на слух різних текстів («Спочатку послухай, а потім прочитай текст» та ін.) та QR-коди, які містять аудіозаписи творів для сприйняття на слух. Формуванню умінь аналізувати та інтерпретувати прослуханий текст сприятимуть комунікативні після текстові завдання, які передбачають відповіді на запитання за змістом прослуханого тексту, відтворення основного змісту почутого, вибір потрібної інформації з почутого тощо.

Також у підручнику передбачено різні форми усної взаємодії: колективна, у групі, у парі. У процесі такої взаємодії відбувається обговорення змісту почутого/прочитаного тексту, участь у бесіді, обмін враженнями про прослуханий/прочитаний текст, розігрування діалогів та інші види усної взаємодії, що сприяє практичному оволодінню діалогічною формою мовлення, етикетними нормами культури спілкування.

Для розвитку монологічного мовлення у підручнику вміщено завдання, які передбачають створення власних висловлень. Це висловлення за змістом тексту, ілюстраціями, розповіді про власні спостереження, враження, події з власного життя, висловлення власної думки з приводу почутого/прочитаного та ін. У процесі комунікації другокласники отримують можливість поділитися не лише з учителем, а й з іншими учнями класу своїми думками, враженнями й почуттями щодо змісту художнього твору, привабливості його художніх образів (героїв), актуальності теми, основної думки твору, висловити власну позицію, разом створити оригінальний художньо-мовленнєвий продукт.

Базове завдання змістової лінії «Читаємо» – формування повноцінної навички читання, умінь самостійно вибирати й опрацьовувати літературні тексти різних видів, дитячі книжки, висловлювати своє ставлення до прочитаного, сприймати художній текст як засіб збагачення особистого емоційно-чуттєвого, соціального досвіду, користуватися раціональними прийомами пошуку потрібної інформації в різних джерелах, працювати з інформацією в різних форматах, застосовувати її в навчально-пізнавальних, комунікативних ситуаціях, практичному досвіді [2].

З метою формування повноцінної навички читання у підручнику передбачено різні за змістом і формою вправи і завдання для розвитку навички швидкого та усвідомленого читання, уваги, артикуляційного апарату дітей, умінь регулювати дихання і силу голосу, умінь користуватися інтонаційними засобами виразності та інші. Значно удосконалює правильність читання попереднє вправління дітей у читанні багатоскладових, нових слів і тих, що важко вимовляються. З цією метою у підручнику є спеціальна рубрика «Прочитай правильно». Значно удосконалюють правильність читання широке використання наголосів у словах. Тому у підручнику для правильності читання у словах, які є сумнівними щодо вимови, проставлено наголос. Окрім того, великі можливості для комплексного удосконалення всіх якостей читацької навички дає вибіркове читання. У методичному апараті підручника є різноманітні завдання для вибіркового читання. А саме: читання з метою пошуку в тексті ознак поняття, явища, події, характеристики зовнішності дійової особи, опису стану персонажа, пошук епізоду тексту до малюнка тощо.

Формування виразності читання забезпечується у підручнику широким діапазоном завдань і вправ для формування умінь дотримуватися пауз між реченнями, які зумовлені розділовими

знаками і змістом твору; регулювати темп, тон читання, силу голосу залежно від змісту та жанрової специфіки твору; на відтворення почуттів, характеру дійових осіб та інші.

Відповідно до програми, у методичному апараті підручника передбачено завдання, які спрямовують другокласників на дослідження різних видів текстів, проведення невеликих досліджень, пошук потрібної інформації в різних джерелах (бібліотека, Інтернет, телебачення, дитячі газети, журнали, книжки, довідкові видання), аналіз цієї інформації. Мета цих завдань – сприяти розвиткові дослідницької, творчої активності дітей.

З метою формування у другокласників рефлексивного досвіду за змістом прочитаного у підручнику є завдання, які передбачають розвиток компонентів ціннісно-сислової, емоційно-вольової сфер особистості дитини; усвідомлення й оцінку учнями результатів своєї читацької діяльності; висловлення оцінних суджень, ставлення до змісту прочитаного. Значну увагу в підручнику приділено завданням, які спонукатимуть дітей до творчості на основі прочитаного. Зокрема, працюючи за підручником, учні виконуватимуть низку завдань на розвиток репродуктивної і творчої уяви, ілюструватимуть художні образи малюнками, придумуватимуть словесні картини, складатимуть варіанти кінцівок до прочитаних казок, оповідань, матимуть можливість спробувати себе в ролі актора, режисера, декоратора під час підготовки і розігрування сценок і вистав та ін.

Спонукатимуть до творчості дітей завдання, які передбачають міжпредметні зв'язки зі змістом предмета «Мистецтво». Для створення нових образів, думок на основі прочитаного, більш глибокого й емоційного сприймання змісту тексту дитиною, розвитку її емоційно-почуттєвої сфери у підручнику подано репродукції картин, записи музичних творів. Це дасть можливість учителю вчити дітей порівнювати близькі за темою твори різних видів мистецтва, розуміти специфіку кожного з них, творчо переосмислювати твір, формувати власну думку. Такий підхід сприятиме естетичному вихованню учнів, виробленню в них чуття прекрасного, духовному збагаченню особистості, глибшому, емоційнішому розкриттю художнього образу дітьми, формуванню цілісного уявлення про світову культуру. Комплексний вплив різних видів мистецтва на учня підвищує його мотивацію до навчання, сприяє розвитку пізнавального інтересу, спонукає до власної творчості.

Реалізація завдань змістової лінії «Досліджуємо медіа» передбачає: формування в учнів умінь аналізувати, інтерпретувати,

критично оцінювати інформацію в медіатекстах та використовувати її для збагачення власного досвіду, створювати прості медіапродукти [2].

У методичному апараті підручника передбачено завдання, які спонукатимуть другокласників досліджувати різні види медіатекстів та використані в них медіатехнології; сприятимуть розвиткові критичного мислення та свідомого ставлення до медіапродукції загалом; формуватимуть практичні вміння здійснювати пошук необхідної медіаінформації та відсторонення від непотрібної, створення власних медіатекстів; стимулюватимуть розвиток творчого потенціалу як у напрямі створення власних медіатекстів, так і в напрямі творчого сприймання медіатекстів. Виконуючи запропоновані у підручнику практичні завдання другокласники набуватимуть знань без заучування інформації. Провідні форми роботи на уроках – рольові ігри, практичні завдання, перегляди відео- та прослуховування аудіоматеріалу, обговорення їх змісту тощо. Сформовані навички роботи з інформацією та її джерелами (шукати, осмислювати, опрацьовувати, аргументувати, адаптувати, формувати, здобувати та використовувати інформацію з різних джерел; користуватися різноманітною довідковою літературою) допоможуть учням і під час засвоєння знань з інших навчальних предметів.

Використана література

1. Вашуленко О. В. Українська мова та читання: підручник для 2 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах). Ч. 2. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2019. 144 с.

2. Типова освітня програма для учнів 1–2 класів/ URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>

Текст як стрижнева дидактична одиниця інтегрованого підручника української мови для шкіл з навчанням мовами національних меншин

*Петрук Оксана Миколаївна,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник
відділу навчання мов національних
меншин та зарубіжної літератури
Інституту педагогіки НАПН України
k.ordinat@ukr.net*

Одне з основних завдань навчання української мови у закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин є формування і розвиток в учнів умінь з усіх видів мовленнєвої

діяльності в комплексі. Саме тому українськомовна освіта дітей, які належать до національних меншин, повинна організовуватись і провадитись на інтегрованій основі.

Оскільки у початковому курсі української мови для шкіл з навчанням мовами національних меншин системно-утворювальною одиницею є мовленнєва діяльність, а граматичні й правописні норми є засобом реалізації цієї системи, то текст постає стрижневою дидактичною одиницею навчання, важливою складовою комунікативно орієнтованої методики навчання української мови як другої (неспорідненої).

Текст розглядається нами у кількох аспектах:

– як основа для розвитку усіх видів мовленнєвої діяльності (текст призначається не лише для формування аудіативних і читацьких умінь, але й для розвитку умінь монологічного і діалогічного мовлення та правописних умінь;

– як продукт функціонування мовних одиниць у мовленні (у зв'язку з цим тексти добираються так, щоб учні мали можливість спостерігати те чи інше мовне явище до теоретичного його опрацювання. Важливим критерієм добору текстів є частотність функціонування виучуваної мовної одиниці у тексті);

– як основа для спостережень за роллю певних мовних одиниць у вираженні конкретного змісту;

– як опора для інтуїтивного опанування літературної норми (демонстрація і засвоєння тих чи інших мовних одиниць, їх сполучуваності у мовленні, розвиток чуття мови тощо);

– для активізації знань з рідної (першої) мови про закони побудови тексту (структура, типи текстів, редагування деформованих текстів тощо);

– як джерело пізнання нової інформації (зокрема, тексти українознавчої тематики дають можливість долучитися учням – представникам національних меншин до культури українського народу, засвоїти народні традиції, українську етику спілкування).

Таким чином, текст розглядається нами і як предмет навчання, і як прийом навчання. Саме опора на текст дозволяє поєднати мовні знання з формуванням і розвитком умінь учнів з усіх видів мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письма).

Вважаємо, що опора на текст як основу для розвитку умінь з усіх видів мовленнєвої діяльності є ознакою комунікативно спрямованого підручника. Доцільність такого підходу пояснюється

сутністю мовленнєвої діяльності та тісним взаємозв'язком між її видами.

Слід зауважити, що у лінійці підручників української мови для початкових класів закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин [1, 2, 3, 4] більшість текстів адаптовані та супроводжуються візуальною підтримкою. Цим, на нашу думку, забезпечується доступність підручників, відповідність їх віковим особливостям здобувачів освіти.

Використана література

1. Петрук О. Українська мова : підруч. для 1 кл. закл. заг. серед. осв. з навч. угор. мов. (у 2-х частинах, з аудіосупроводом) : Ч. 1, з аудіосупроводом.. Львів : Світ, 2018. 96 с.

2. Петрук О. Українська мова : підруч. для 2 кл. закл. заг. серед. осв. з навч. румун. мов. (у 2-х частинах, з аудіосупроводом) : Ч. 1, з аудіосупроводом. Львів : Світ, 2019. 128 с.

3. Хорошковська О., Петрук О. Українська мова : підруч. для 3 класу загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням молдовською мовою. Львів : Світ, 2013. 184 с.

4. Хорошковська О., Петрук О. Українська мова для загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням румунською мовою : підруч. для 4 кл. загальноосвіт. навч. закл. Львів : Світ, 2015. 184 с.

Реалізація принципу контекстності у підручниках української літератури для профільної школи

*Тригуб Ірина Анатоліївна, учитель зарубіжної літератури вищої категорії, учитель-методист, заступник директора з науково-методичної роботи ОНЗ Щасливський НВК Бориспільської районної ради Київської області
itryhub@ukr.net*

Ефективним чинником розвитку читацьких інтересів учнів у профільній школі є контекстне вивчення художнього твору, доцільність застосування якого обумовлена значним обсягом здобутих учнями філологічних класів предметних знань, виразним читацьким досвідом і достатнім рівнем сформованості читацької компетентності, що увиразнюється в здатності до системного осмислення широких історико-літературних, культурно-мистецьких асоціацій. У процесі такого навчання відбувається трансформація навчальної діяльності учня з поступовою зміною пізнавальних потреб і мотивів, цілей,

вчинків і дій, засобів і результатів. Системне практикування певних видів контексту, зокрема історичного, мистецького, літературознавчого, біографічного на різних етапах шкільного опрацювання навчального матеріалу обумовлено необхідністю вдосконалення вмінь старшокласників аналізувати та інтерпретувати твір із урахуванням його художньої, естетичної та ідейної сутності.

Ефективним засобом формування та розвитку вміння старшокласників аналізувати художній твір у широкому контексті є підручник. У чинній програмі з української літератури для профільного рівня вирізняється рубрика «Суспільний та мистецький контекст», змістове наповнення якої дозволяє вчителю організувати вивчення програмового матеріалу «у взаємозв'язку з історією, суспільно-політичними процесами, етапи розвитку різних видів мистецтва: живопису, музики, архітектури кінематографу в Україні та за її межами» [2]. Відтак у підручниках української літератури для 11 класу, що пройшли цього рік конкурсний відбір МОН України, виразно простежується тенденція до поглиблення в учнів умінь аналізу та інтерпретації художнього твору в мистецькому та суспільному (історичному) контекстах.

Мистецький контекст включає художні твори різних видів мистецтва, які тематично, жанрово, стилістично тощо пов'язані з літературними явищами, зокрема з творчістю письменника. Так, у підручнику, підготовленому колективом авторів під керівництвом О. Слоньовської, наскрізними є рубрики «Мистецькі діалоги», «Діалоги текстів», «Мистецькі діалоги», що зорієнтовані на допомогу учням у розумінні різних видів мистецтва, проведення паралелей з літературними творами. Наприклад, матеріал рубрики «Діалоги текстів», згідно авторської концепції, «спонукатиме пригадати вивчене на уроках, зокрема – історії, зарубіжної літератури, запропонує висловлювання самих письменників, їхніх колег чи літературознавців, які допомагають розширити поле розуміння літературного тексту» [1, с. 4].

Як засвідчують наукові філологічні та методичні розвідки, суспільний (історичний) контекст передбачає звернення до інформації про епоху, що мала вплив на творчість конкретного письменника та появу конкретного художнього твору (історичні події, суспільне життя тощо). Так, у оглядовій статті до розділу «Українська література 1940-1950-х рр. в умовах репресій, ідеологічного терору і другої світової війни» охарактеризовано суспільне життя цього історичного періоду. Окрім того, автором означеного підручника

вдалося гармонійно поєднати різні види контекстів, зокрема історичний і мистецький (яскраві явища в інших видах мистецтва, репродукції картин українських художників), що сприяє цілісному сприйманню художніх творів. У завдання, що вміщені у рубриках «Мистецькі діалоги», «Діалоги текстів» учням запропоновано розказати про творчість українських художників, композиторів, кінорежисерів, розвиток театрального мистецтва означеного історичного періоду; пригадати з курсу зарубіжної літератури, як розвивалися інші національні літератури 1940-1950-х рр., назвати їх шедеври [1, с. 181]. Такі види навчальної діяльності налаштовують старшокласників на осмислення ідейно-художньої сутності творів української літератури в контексті світового літературного процесу та водночас усвідомлення її національної самобутності.

Специфіка «Української літератури» як навчального предмету та його вивчення на профільному рівні вимагає обов'язкового звернення до біографічного та літературознавчого контекстів. Літературознавчий контекст розуміємо як літературне середовище, що визначає загальний розвиток літературного процесу та творчу індивідуальність конкретного письменника. Так, звернення до літературознавчого контексту в підручнику О.Сльоновської прослідковується у рубриці «Діалог із науковцем». Навчальний матеріал рубрики характеризується точним і доступним викладом теоретико-літературних понять відповідно до вікових особливостей та рівня інтелектуального розвитку учнів, які обрали вивчення української літератури на профільному рівні.

Біографічний контекст охоплює інформацію про життєвий шлях письменника, що створює в учнів уявлення про митця як людину (вплив родини, оточення на формування і розвиток особистості письменника, його інтереси і захоплення, автобіографічні події, що стали основою художніх творів тощо). Автори підручника вмотивовано звертаються до біографічного контексту у вступних статтях, де цікаво та глибоко інформативно висвітлюють життєвий і творчий шлях митців.

Отже, структура і зміст підручника «Українська література (профільний рівень)» для 11 класу закладів загальної середньої освіти (авторський колектив: Сльоновська О. В. Мафтин Н. В., Вівчарик Н. М.) сприяють вивченню української літератури в широкому мистецькому, історичному, біографічному та літературознавчому контекстах, що має позитивний вплив на розвиток читацької компетентності старшокласників, сприяє удосконаленню

їхніх читацьких інтересів, формуванню читацької культури, виробленню навички читати художні твори впродовж життя.

Використана література

1. Слоньовська О. В. Мафтин Н. В., Вівчарик Н. М. Українська література (профільний рівень) : підруч. для 11 класу закладів загальної середньої освіти. Київ : Літера ЛТД, 2019. 320 с.

2. Українська література. 5-11 класи : навчальні програми, методичні рекомендації про викладання навчального предмета у закладах загальної середньої освіти у 2019/2020 навчальному році, вимоги до оцінювання / Укладач О. Ю. Котусенко. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 192 с.

СЕКЦІЯ 3. ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОГО УЧНЯ-ЧИТАЧА: МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ

Герменевтичний аналіз поетичного тексту як різновид інтелектуально-пізнавальної діяльності та адекватного розуміння віршового твору

*Беценко Тетяна Петрівна,
доктор філологічних наук,
професор кафедри української
мови і літератури Сумського
державного педагогічного
університету ім. А. С. Макаренка
tpb2016@ukr.net*

Питання методики герменевтичного філологічного аналізу тексту ще не порушувалося в сучасній дидактиці. Активне поширення ідей герменевтики у гуманітарній галузі, виокремлення літературної та лінгвістичної герменевтик зумовлюють виділення означеного різновиду аналізу.

Мета герменевтичного аналізу художнього тексту – витлумачити розуміння його змісту та призначення на основі пояснення обраної автором специфіки текстової діяльності: структури (внутрішньої та зовнішньої організації тексту), композиції, жанрової специфіки, з урахуванням власне особистості автора (його життєпису, стильової манери, належності до літературного напрямку, місця в літературному процесі), інших чинників, що мають безпосереднє відношення до адекватного сприйняття: повного і належного розуміння змісту тексту (історичних, філософських, релігійних та ін.), усвідомлення його ваги та значущості як твору мистецтва, що в цілому постає як наслідок інтерпретаційної діяльності адресата.

Досягнення мети герменевтичного аналізу художнього тексту можливе у випадку розв'язання таких завдань:

– навчити розуміти й інтерпретувати художній текст (тематично-ідейний зміст, композицію, систему образів, специфіку різнорівневої мовнообразної його організації);

– навчити розуміти текст як продукт творчої діяльності митця;

– навчити встановлювати істину тексту (пізнавати істину, показану в тексті) як продуктиві інтелектуально-творчої діяльності; спростовувати можливі фальсифікації; визначати сенс тексту (текстової інформації);

– навчити розпізнавати, знаходити і розв’язувати конфлікти інтерпретацій;

– навчити усвідомлено сприймати текст у єдності його частин; врахувати окреме, часткове як складник цілого і навпаки;

– навчити актуалізувати різноманітні компетенції, необхідні та доцільні для адекватного розуміння текстової інформації; орієнтувати на врахування мовної компетенції як основи для істинного пізнання і витлумачення текстової інформації;

– навчити аргументовано викладати свої думки в усній та письмовій формі, реалізуючи цілісну концепцію герменевтичного філологічного аналізу окремого художнього тексту.

Герменевтичний підхід до філологічного аналізу художнього тексту вимагає поетапного, об’єктивного розв’язання низки спеціалізованих завдань, що цілком узгоджені з науково-теоретичною методологією роботи з текстом, а саме:

– визначивши тему, ідею та мотиви, спробувати пояснити, чому автор звернувся до висвітлення такої теми, що спонукало його до цього; на що митець звернув увагу і чому, з яких міркувань. Яку ідею утверджує автор із якою метою;

– обґрунтувати доцільність обраного жанру для висвітлення запропонованої тематики, проблематики;

– подати міркування щодо обраної композиції (архітектоніки) твору; з’ясувати, чи відображає композиція задум автора: що вказує на це? Чи керує вона читацьким сприйняттям і як саме, з допомогою яких структурних елементів виділяються найбільш важливі смисли тексту;

– пояснити розуміння значущості / незначущості сюжету твору; охарактеризувати його специфіку; обґрунтувати доцільність, потребу, необхідність обраного сюжету в літературно-мистецькому жанрі (з огляду на творчість художника, його місце в літературному процесі тощо); з’ясувати досягнення митця у плані подання / відтворення ідейно-тематичного задуму, у створенні художньої виразності повідомлюваного;

– інтерпретувати розуміння системи образів тексту;

– пояснити наявність інтертекстуальних зв’язків та мотивувати їх призначення (сенс);

– витлумачити позицію героя та автора;

– охарактеризувати просторово-часову організацію тексту: обґрунтувати знаковість художнього континууму для національно-культурного і загальносвітового виміру;

– витлумачити доцільність (виграшність, необхідність) обраної форми викладу;

– умотивувати добір фонетичних, словотвірних, лексичних, морфологічних, синтаксичних засобів мови для актуалізації змісту твору, пояснити доцільність обраних мовних одиниць, їх відповідність задумові автора;

– інтерпретувати семантику та функції тропів, мотивувати їх використання;

– пояснити розуміння значущості текстової інформації.

Предметом герменевтичного аналізу художнього тексту є структура змістової організації, внутрішньої та зовнішньої форми художнього твору в аспекті інтерпретаційності. Лейтмотив герменевтичного підходу до аналізу художнього тексту – витлумачити розуміння змісту текстової інформації; пояснити призначення (функції) тексту, його значущість як твору інтелектуально-мистецької думки, обґрунтувати його доцільність / недоцільність, довершеність / недовершеність як мистецького витвору, умотивовано описати та різнобічно охарактеризувати різнорівневу мовнообразну систему його організації з позицій інтерпретатора.

Герменевтичний аналіз художнього тексту зводиться до логічно вмотивованої відповіді на питання: що представлено (зображено, подано)? як саме реалізовано? з якою метою обрано такий ракурс (підхід, тип, різновид, прийом, систему образів, мовну конструкцію та ін.), чим він (вони) показовий, виграшний? у чому полягає знаковість мовнообразної організації тексту? що дає (створює, формує у свідомості інтерпретатора) текстова інформація?

У процесі герменевтичного аналізу художнього тексту з'ясовується:

– релевантність / нерелевантність обраної тематики, сюжету, композиції, форми оповіді, мовнообразної структури, тропеїстики тощо;

– актуальність / неактуальність (тобто важливість, необхідність, злободенність) текстової інформації;

– умотивованість / неумотивованість зовнішньої та внутрішньої організації тексту як єдиного семіотичного цілого;

– традиційність / новаторство (оригінальність) у текстотворенні на всіх його рівнях;

– прозорість / прихованість змісту, семантики (тексту, образів, мовних структур та ін.);

– поверховість / глибинність змісту, семантики (текстової інформації, ідейно-тематичного змісту, образів, мовних конструкцій та ін.);

– потреба / відсутність потреби (у текстах такого жанру, у художніх образах, у мовноестетичних структурах та ін.);

– впливовість / невідповідність (тексту в цілому, його ідейно-тематичного змісту, системи образів, мотивів, мовних структур, тропів тощо на сприйняття, емоції, почуття, уяву);

– емоційність / неемоційність (нейтральність) текстової тканини.

Отже, герменевтичний аналіз тексту зорієнтований на пізнання природи тексту, його змісту, мовно-образного представлення авторського бачення дійсності.

Використана література

1. Беценко Т. Герменевтичний філологічний аналіз поетичного тексту: основні поняття. *Інтерпретація та інтерпретатори: з історії скovorодинознавства*: Збірник тез і матеріалів Всеукраїнської наукової конференції (ОКЗ «Національний літературно-меморіальний музей Г. С. Сковороди», 14 травня 2016 року). Сковородинівка, Харків: Майдан, 2016. С.10-13

Формування читацької компетентності в учнів початкових класів

*Богданець-Білокаленко Наталія Іванівна,
доктор педагогічних наук, доцент,
головний науковий співробітник відділу
навчання мов національних меншин і
зарубіжної літератури Інституту
педагогіки НАПН України*

nataliabogdanets@gmail.com

У сучасному суспільстві читання є надзвичайно важливим і стрижневим умінням для сучасної людини. Його актуальність у здобутті освіти, культурному та духовному збагаченні особистості, ознайомленні з новаціями та реаліями сьогодення є беззаперечною. Формування читацької компетентності у початковій школі – це основа подальшої успішності розвитку та формування особистості. Питання максимального підвищення ефективності її опанування завжди було актуальним для педагогічної науки, а особливо у час тотальної комп'ютеризації та технологізації.

Ще філософ доби Просвітництва Д. Дідро зауважував, що люди перестають думати, коли перестають читати. Таким чином, одне з головних завдань літератури як в початковій, так і в середній школі – формування читача, становлення його інтелектуального розвитку.

У сучасному інформаційному суспільстві діти мають змогу читати не лише паперові, але й електронні книжки, інформацію в гаджетах тощо. І загалом, усю необхідну інформацію з легкістю можна віднайти в мережі інтернет.

У дошкільному віці дитина знайомиться з книжкою лишень візуально і друковане слово сприймає на слух (дорослий їй читає). І тут дуже важлива у цьому віці роль дорослого. Він має усвідомлювати важливість читання для малюка і не повинен дитячий простір заповнювати телефоном, смартфоном, комп'ютером. Натомість в молодшій школі дитина вже самостійно користується книжкою, пізнає її зміст. Читання книжок відкриває кожній людині світ незвіданого [1]. Важливо навчити дітей читати осмислено. Потрібно, щоб читання було активною працею, яка викликає у свідомості дитини безліч самостійних думок, спостережень і порівнянь.

Досліджуючи питання читацької компетентності, необхідно з'ясувати сутність самого поняття «читацька компетентність».

На думку знаної науковиці О. Савченко, читацька компетентність це «інтегроване особистісно-діяльнісне утворення, що є результатом взаємодії знань, умінь, ціннісних ставлень, які набуваються у процесі реалізації змісту літературного читання» [2, с. 3]. Інша сучасна дослідниця В. Мартиненко читацьку компетентність визначає як складне багатокomпонентне особистісне утворення, яке є «базовим складником комунікативної і пізнавальної компетентностей і передбачає оволодіння учнями сукупністю знань, умінь, навичок, ціннісних ставлень, які дають змогу дитині відповідно до її вікових можливостей самостійно орієнтуватися в колі дитячого читання, самостійно працювати з різними видами письмових текстів – читати їх, розуміти, знаходити потрібну інформацію, аналізувати, інтерпретувати, оцінювати, застосовувати її для розв'язання навчально-пізнавальних завдань, у життєвому досвіді, у стандартних і нових ситуаціях» [3, с. 4].

Отже, читацька компетентність молодшого школяра – це результат взаємодії знань, умінь і навичок, ціннісних ставлень учнів, які дають змогу учневі самостійно здійснювати пошук книжок, знаходити потрібну інформацію для вирішення конкретних навчально-пізнавальних завдань, вільно орієнтуватися в колі дитячого читання, застосовувати у різних життєвих ситуаціях.

Актуальність порушеної проблеми пов'язана з пошуком нових технологій для розвитку мотивації читання молодших школярів. Адже низький рівень читацької компетентності сучасних школярів

обумовлений впливом сучасних інтернет-технологій, різних мереж, мультфільмів і, загалом, аудіо-та відео каналів сприймання.

Наявність інтересу до читання є важливим позитивним фактором впливу на читацькі вміння школярів. З метою підтримки інтересу до читання в учнів молодшої школи сучасний педагог О. Бондаренко радить запроваджувати різноманітні форми уроків: урок-гра, урок-змагання, урок-казка, урок-подорож, урок-вікторина, урок-свято. Важливо не лише підтримувати у дітей інтерес до читання, а й розвивати його постійно, на кожному уроці.

Незважаючи на різноплановість напрацювань, питання формування читацької компетентності залишається актуальним, що підтверджують дослідження Українського центру оцінювання якості освіти. Можемо стверджувати – це є однією з важливих і головних компетентностей, адже її сформованість забезпечує дитині (людині) повноцінне, успішне функціонування в суспільстві.

Використана література

1. Богданець-Білоskalенко Н. І. Проблема формування особистості у змісті підручників з читання для початкової школи (50-ті роки XIX – 50-ті роки XX ст.). Київ : НВФ «Славутич-Дельфін», 2014. 152 с.

2. Мартиненко В. О. Сутнісні характеристики читацької компетентності молодших школярів. *Початкова школа*. 2013. № 12. С. 3–7.

3. Савченко О. Я. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти. *Рідна школа*. 2011. № 8–9. С. 4–8.

Сучасні напрями лінгвостилістики і формування культури читання

*Попович Анжеліка Станіславівна,
доктор педагогічних наук, доцент
кафедри української мови Кам'янець-
Подільського національного
університету імені Івана Огієнка*

likalika0409@gmail.com

На уроках української мови в закладах загальної середньої освіти з-поміж рецептивних видів мовленнєвої діяльності традиційно вирізняють читання. В українській лінгводидактиці в цій площині відомі праці М. Вашуленка, Н. Голуб, О. Горошкіної, С. Карамана, О. Кучерук, М. Пентилок, Н. Подлевської, К. Пономарьової, Т. Хорошковської, Г. Шелехової, О. Шуневич та ін.

У положеннях рамкового документа міжнародного порівняльного дослідження PISA стосовно читацької грамотності визначено дві категорії читацьких процесів: опрацювання тексту й робота з текстом

[5, с. 6]. Водночас наголошено на важливості осмислення форми й змісту тексту як когнітивних процесів, на умінні компетентних читачів осмислювати *якість і стиль* написаного, зокрема «здатність *оцінити форму написаного, те, наскільки пов'язані зміст і форма із цілями автора та його думкою, а також те, наскільки ефективно автор їх виражає*» [5, с. 8]. До того ж завважено, що розуміння тексту можна розглядати як творення читачем ментальної картини того, про що цей текст [5, с. 7]. Суголосними із зазначеним є міркування О. Горошкіної, яка переконує у вагомості вмінь сприймати й розуміти текст, що передбачають декодування вербальної інформації, а надто, коли йдеться про художні тексти [4, с. 290].

З огляду на зазначене вивисується роль знань і вмінь здобувачів середньої освіти із лінгвостилістики, зокрема таких її сучасних напрямів, як стилістика декодування, когнітивна й прагматична стилістика. І. Арнольд безапеляційно стверджує, що знання стилістики допомагають навчитися читати з «глибоким проникненням» у текст твору [2, с. 7–13]. На думку Ю. Аршенкова, стилістика декодування «Допомагає розвивати культуру читання на основі вивчення кодів літератури та створення алгоритмів декодування» [1, с. 8]. Такі ж розмисли висловила О. Баженова, яка впевнена, що практичне значення стилістики декодування пов'язане зі створення високої культури читання [3, с. 415]. І. Арнольд доводить: стилістика декодування (стилістика сприймання, стилістика читача) зорієнтована «не на дослідницький, лінгвістичний або літературознавчий підхід, а на «мистецтво бути читачем» [2, с. 169], цей різновид стилістики «розглядає текст не лише і не стільки як передавач задуму його творця, скільки насамперед як джерело інформації для читача, як збудник його думок і почуттів» [Там само, с. 223]. Когнітивна стилістика пов'язує процеси аналізу тексту із загальними когнітивними механізмами роботи людської свідомості. Прагматичний напрям стилістики – «виховання себе шляхом вдумливого читання як особистості» [2, с. 177]. Відтак простежується чіткий зв'язок лінгвостилістики й культури читання.

Важливо, щоб учні 10-11 класів на уроках української мови для отримання якнайбільшого обсягу інформації про текст послуговувалися різними видами стилістичного аналізу (власне стилістичний аналіз, стилістично-когнітивний, стилістично-історичний, порівняльно-стилістичний, стилістично-лінгвоекотологічний, стилістично-дискурсивний, стилістично-комунікативний, стилістично-прагматичний аналіз).

Отож формування стилістичних умінь старшокласників,

зокрема пов'язаних із новими напрямками лінгвостилістики, сприятиме високій культурі читання (див. табл. 1).

Таблиця 1

Стилістичні вміння, які формують культуру читання

Напрямок стилістики	Стилістичні вміння
Стилістика декодування	<ul style="list-style-type: none"> – інтерпретувати зміст тексту на основі різних кодів, зокрема лінгвістичних; – визначати множинність тлумачень задуму автора; – пояснювати текстові інтерпретування з опорою на текст; – аналізувати стилістичні засоби вираження емоційності й експресивності; – потлумачувати окремі деталі тексту (портрет, пейзаж, інтер'єр тощо); – доповнювати й відновлювати опущене в тексті (на семантичному, лексичному, граматичному й фонетичному рівнях); – розуміти «комбінаторні прирошення смислу»; – сприймати й розуміти впорядкованість тексту; – аналізувати слова й значення, які повторюються в тексті; – перевіряти за контекстом гіпотези щодо ймовірного смислу слова, образу й т. ін.; – з'ясовувати типології заголовків; – урахувувати зв'язки всередині тексту та ін.
Когнітивна стилістика	<ul style="list-style-type: none"> – потлумачувати структуру й зміст текстів; – оцінювати естетичні якості художнього тексту; – розуміти різні значення слова й чисельні текстові інтерпретування; – усвідомлювати особливості певного тексту; – урахувувати екстралінгвістичні чинники; – осмислювати когнітивні принципи розподілу інформації в тексті; – визначати когнітивні основи стилістичних прийомів; – послуговуватися теорією когнітивної метафори; – характеризувати образні й ціннісні аспекти концепту, визначати його роль у художньому тексті та способи репрезентування концептуальної картини світу; – пояснювати роль стилістичних засобів у

	<p>інтерпретуванні концепту, аналізувати концептуально значущі ознаки концепту;</p> <ul style="list-style-type: none"> – з'ясовувати роль стилістичних прийомів (алюзія, символ, антономазія, евфемізм й ін.); – характеризувати різні способи висунення (авторські роздуми, внутрішнє мовлення персонажа, потік свідомості й ін.); – вирізняти в тексті ментальні моделі тощо
Прагматична стилістика	<ul style="list-style-type: none"> – сприймати текст; – визначати мовні засоби впливу на особистість людини; – потлумачувати підтекст; – визначати перформативні висловлення; – аналізувати мовні засоби етикетного спілкування та ін.

Набуття старшокласниками стилістичних умінь, віддзеркалених у таблиці 1, сприятиме осмисленню тексту під час читання.

Отже, ефект від читання значно підвищиться за умови набуття учнями стилістичних умінь і навичок, адже підготовлений читач спроможний відчутти, сприйняти й зрозуміти глибинні смисли будь-якого тексту.

Використана література

1. Арешенков Ю. О. Стилiстика української мови: конспект лекцій та плани занять. Кривий Ріг : КрДПУ, 2007. 46 с.
2. Арнольд И. В. Стилiстика. Современный английский язык: учебник для вузов / ред.: П. Е. Бухаркин, И. В. Арнольд. Москва: ФЛИНТА, 2016. 384 с. URL: <https://rucont.ru/efd/244044>.
3. Баженова Е. А. Стилiстика декодирования / Стилiстический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожиной; члены редколлегии: Е. А. Баженова, М. П. Котюрова, А. П. Сковородников. Москва: Флинта: Наука, 2011. С. 414–416.
4. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах: підручник для студентів філологічних факультетів університетів / М. І. Пентилюк, С. О. Караман, О. В. Караман, О. М. Горошкіна та ін.; за ред. М. І. Пентилюк. Київ: Ленвіт, 2005. 400 с.
5. PISA: читацька грамотність / уклад.: Т. С. Вакуленко, С. В. Ломакович, В. М. Терещенко. Київ: УЦОЯО, 2017. 123 с.

Культурологічні тексти як ресурс у формуванні комунікативної компетентності з мови іврит у ліцях України

*Бакуліна Наталія Валеріївна,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу навчання мов національних
меншин та зарубіжної літератури
Інституту педагогіки НАПН України
natusya29@ukr.net*

Курс «мова іврит» є одним із мовних курсів системи освіти України. Попри те, що освітні програми навчання мови іврит у школах України затверджено Міністерством освіти та науки України [1], проблема не розробленості змісту навчання та методичного забезпечення залишається актуальною на сучасному етапі реформування та модернізації освіти. Головним чином, не розробленим залишається зміст навчання мови іврит та єврейської літератури у ліцеї.

Під час констатувального етапу педагогічного експерименту з проблеми дослідження планової НДР на тему: «Методика компетентісно орієнтованого навчання мов та літератур національних меншин у ліцеї» було виявлено вкрай низький рівень сформованості комунікативної компетентності ліцеїстів, особливо рівня соціокультурної компетентності, яка нині посідає одне з ключових місць серед провідних освітніх компетентностей. Адже нині Концепція «Нова українська школа» визначає «обізнаність і здатність до самовираження в сфері культури» однією з ключових компетентностей у процесі розвитку якої, мають бути сформовані такі уміння:

«• використовувати досліджувану мову як засіб пізнання національної та світової культури, як засіб культурного самовираження;

- дотримуватися норм мовного етикету;
- оцінювати твори мистецтва, ділитися своїми враженнями від них;
- створювати тексти публіцистичного, художнього стилів, висловлюючи в них свої почуття й оцінки щодо навколишнього світу» [4].

Сформованість цих умінь, та відповідно даної компетентності у широкому сенсі, дозволить не лише виховати потребу до читання як джерела естетичного задоволення й емоційної рефлексії, інтерес до творів мистецтва, але й відкріє нові можливості до самопізнання, самовизначення, розширення міжкультурної комунікації та, головним

чином, сприятиме розвитку особистості на засадах концептуального поняття «діалогу культур» [5], взаємоповаги та взаєморозуміння як центральної мети та результату освітнього процесу.

Тому, культурологічні тексти можуть стати одним із ефективних шляхів формування комунікативної компетентності ліцеїстів і провідних навчальних ресурсів компетентнісно орієнтованого навчання мови іврит у ліцеї.

За визначенням сучасних мовознавців, текст – це «явище мовної та позамовної дійсності – складний феномен, який, крім того, що бере участь у комунікації, допомагає зберігати і передавати інформацію в просторі і часі, фіксує життя індивідів, є продуктом конкретної історичної епохи, формою існування культури, віддзеркаленням певних соціокультурних традицій» [2, с. 146].

Але крім того, що будь-який текст є джерелом культури, у методиці викладання іноземних мов та української мови як іноземної розрізняють тексти лінгвокраїнознавчого характеру (країнознавчі, прецедентні та культурологічні) та визначають критерії добору цих текстів для використання в освітній практиці, а саме: – автентичність (продукується в середовищі, мова якого вивчається); – країнознавча насиченість (обсяг лінгвокраїнознавчих відомостей у тексті); – актуальність (сучасне та актуальне для студента інформативне наповнення); – типовість (систематичне відтворення в типових комунікативних ситуаціях) [3]. Ці типи текстів різних видів і жанрів мистецтва є дієвими навчальними ресурсами у процесі формування комунікативної компетентності, адже в освітньому процесі вони виступають в якості зразка монологічного і діалогічного мовлення, використання морфолого-синтаксичних і лексико-граматичних конструкцій в їх природному оточенні, основою для побудови самостійного висловлювання, являють собою приклад функціонального стилю (розмовного, наукового, газетно-публіцистичний, офіційно-ділового).

Водночас для занурення в іншомовну культуру доцільно використовувати саме культурологічні тексти, які відображають різні типи культур. Так, Х. Хамерлі, відомий мовознавець, автор моделі аналізу іншомовної культури, виділяє такі типи культур: 1) інформаційну (фактичну) – знання історії, географії, загальних відомостей, якими володіє типовий представник суспільства; 2) поведінкову – особливості взаємин у суспільстві, норми, цінності, розмовні формули, мова тіла (bodylanguage); 3) традиційну – художні цінності [6, с. 277]. Відповідно до цього для формування

комунікативної компетентності у процесі навчання мови іврит і, зокрема, обізнаності та здатності до самовираження у сфері культури, мають бути дібрані тексти про культуру як сукупність духовних цінностей суспільства, яка поєднує в собі науку, освіту, літературу, мистецтво, моральний уклад життя та світогляд.

За допомогою роботи з культурологічними текстами здобувачі освіти поглиблюватимуть як знання щодо національно-культурних особливостей єврейського народу, так і полікультурні аспекти існування світу, культурних моделей, соціально-історичних процесів розвитку суспільства, усвідомлюватимуть взаємопов'язаний характер міжетнічних стосунків і взаємовпливу культур, виховуватимуться у просторі взаєморозуміння, поваги та злагоди. Робота з культурологічними текстами на уроках мови іврит у ліцеї може також стати чудовим поштовхом для подальшої дослідницької та творчої діяльності ліцеїстів, а саме написанні наукових учнівських робіт, підготовки презентацій, виставок, участі у різноманітних проєктах культурологічної та мистецтвознавчої спрямованості.

Використана література

1. Бакуліна Н. В., Щербак О. Д., Яковлева О. М. Мова іврит. 10-11 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання (рівень стандарту). Київ, 2017. URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>
2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. Київ : Академія, 2004. 344 с.
3. Галка Ю. М. Викладання української мови як іноземної у лінгвокраїнознавчому аспекті. URL : <http://www.kmp.fl.kpi.ua/uk/node/45>
4. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи / Міністерство освіти і науки України. Київ, 2016. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
5. Пассов Е. И. Терминосистема методики, или Как мы говорим и пишем. Санкт-Петербург : Златоуст, 2009. 124 с.
6. Туркевич О. Особливості використання культурологічних текстів у процесі навчання української мови як іноземної. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2008. Вип. 3. С. 277–280.

Співпраця учителя літератури та бібліотекаря як ефективний шлях залучення учнів до читання художньої літератури

*Бондаренко Лідія Григорівна,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри української літератури
Херсонського державного університету
lidiya.bond.2001@gmail.com*

Місце книги у суспільній свідомості, роль читання у вихованні підростаючого покоління – питання, що постали у цифрову епоху, без перебільшення, перед усією людською цивілізацією. Долучилися до їх обговорення та пошуку можливих шляхів залучення дітей та молоді до кращих надбань мистецтва слова, зокрема, й вітчизняні письменники. Так, наприклад, відома сучасна авторка Г. Пагутяк у романі «Королівство» говорить про книгу як джерело мудрості, що потребує у наш час особливо дбайливого ставлення. Героїня твору п'ятнадцятилітня Люцина виросла у квартирі, де «майже не було меблів, бо все займали полиці з книжками» [3, с. 16]. Їх почав збирати ще прадід дівчинки, професор. Мама Люцини працює у видавництві, і родина перебуває у постійній матеріальній скруті, бо, із сумом констатує авторка, «книжок зараз ніхто не читає» [3, с. 16]. Але незважаючи на це вона продовжує їздити у часті відрядження, щоб розповсюдити хоч декілька книг, тому що «треба підтримувати вогонь, щоб не погас» [3, с. 16]. У творі ці персонажі протистоять членам фіктивного Клубу книголюбів, учасники якого – «справжній бомонд нечистої сили» – «полюють» на твори класиків та книжкові раритети і на своїх зібраннях спалюють їх у каміні. Письменниця також з боєм наголошує, що особливих підстав для привернення уваги людей до книжок немає: «Чиновники, слуги темних сил, обклали видавництва такими податками, що ті ледве животіли. Писати книжки було зовсім не вигідно, бо автори не отримували гонорарів і працювали сторожами та двірниками, аби не вмерти з голоду» [3, с. 33]. Таким чином Г. Пагутяк порушує вкрай важливе питання підтримки вітчизняного книгодрукування з боку держави.

Проблемою читання учнів у всі часи традиційно опікувалися не лише українські письменники, а й учителі літератури. На наш погляд, окрім обов'язкового та важливого пошуку нових ефективних шляхів її розв'язання, науковці та словесники мають не забувати і про форми, перевірені часом, зокрема про тісну співпрацю освітян і бібліотекарів. Сучасні книгозбірні, в яких працюють творчі енергійні фахівці, різуче відрізняються від тих закладів культурно-масової роботи, що існували в нашій країні ще два десятиліття тому. І справа не лише у

зовнішніх змінах, хоча вони, безумовно, теж є важливими. Достатньо вже зайти на сайти таких установ, щоб пересвідчитися у цьому. Профіквест, читацький ігроленд, електронний вернісаж, літні читання, бібліотечні медіауроки, віртуальний літпортал, книгомандри, конкурси та клуби на будь-який смак – це лише деякі заходи, що пропонують сучасні книгозбірні. Та й відвідувачів у бібліотеках давно не називають читачами. Користувачі – саме це слово увійшло зараз у професійне спілкування.

Для налагодження плідного контакту з цими закладами на допомогу вчителю української літератури прийде методична система, розроблена професором Н. Волошиною, яка приділяла бібліотечно-бібліографічній освіті школярів особливу увагу. «Свідченням цього, зокрема, є той факт, що лише вона окремо структурує це питання (однойменний параграф у посібнику для студентів вищих закладів освіти „Наукові основи методики літератури”, що вийшов за її редакцією) ... Увесь розділ „Учень і література” названого видання містить неодноразові звернення до проблеми співпраці учителя і бібліотекаря» [1, с. 220]. Н. Волошина вважала, що відсутність системи у читанні школярів та пошуки літератури навмання – це «наслідок низької бібліографічної грамотності учнів» [2, с. 273]. Напрацювання з цього питання класика вітчизняної методики не втратили своєї наукової значущості до сьогодні. Зокрема, дослідниця виділила співпрацю словесника та бібліотекаря за такими напрямками: вивчення читацьких інтересів школярів, формування культури читання учнів, підготовка та проведення уроків позакласного читання, розвиток зв'язного мовлення, організація позакласної роботи з літератури. Н. Волошина наголошувала, що «навчити учнів читати, любити і вміло користуватися книгою завдання учителя літератури і шкільного бібліотекаря» [2, с. 281]. Тісна співпраця цих фахівців, констатувала науковець, «сприятиме вихованню культури читання» [2, с. 281].

Вважаємо, що лише спільними зусиллями батьків, вчителів літератури та бібліотекарів можна вирішити проблему дитячого читання та відповісти на виклики сучасного інформаційного суспільства.

Використана література

1. Бондаренко Л. Г. *Форми співробітництва вчителів літератури та бібліотекарів у методичних працях професора Ніли Волошиної. Теорія і методика навчання української літератури: актуальні проблеми: Збірник наукових праць / наук. ред. і упоряд. Логвіненко Н. М. Київ: Педагогічна думка, 2015. С. 217-222.*

2. Наукові основи методики літератури: навчально-методичний посібник / за ред. доктора педагогічних наук, проф., члена-кореспондента АПН України Н.Й. Волошиної. Київ: Ленвіт, 2002. 344 с.
3. Пагутяк Г. Королівство : роман. 2-ге вид. Вінниця : Теза, 2016. 380 с.

Мотивування здобувачів освіти до читацької діяльності

*Бондаренко Неллі Володимирівна,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу навчання української мови та
літератури Інституту педагогіки
НАПН України*

nelly.bondarenko@ukr.net

«Заздрю українцям – маєте Шевченка. Це геній не тільки України. Це велет, титан людської мислі, поет всеосяжний. Месія, що належить світові. Разом із Шевченком, з його словом ви, українці, безсмертні», – сказав понад півстоліття тому третій Генеральний секретар ООН, бірманець У. Тан.

Шкільний курс літератури посідає особливе місце в освітній інфраструктурі. Адже цей феномен є вмістилищем цілого сузір'я наук – літературознавчих (історія й теорія літератури, літературна критика), мовознавчих (текстологія, мистецтво художнього слова, літературне редагування), мистецьких (музика, малярство, графіка, скульптура тощо); а також ідеології, політики, соціології, психології, естетики, етики й моралі; народознавства; етнопедагогіки, соціальної педагогіки, етнографії, релігієзнавства. Саме таку концепцію закладено в підручниках української літератури для 10-11-их класів ліцею, створених у профільному відділі Інституту педагогіки НАПН України.

«Однією з істин моєї педагогічної віри є безмежна віра у виховну силу книжки. Школа – це насамперед книжка. На жаль, книжка ще не посіла належного місця у вихованні і особливо самовихованні дітей і юнацтва... Книжка – це могутнє знаряддя, без неї я був би німим або недорікуватим; я не міг би сказати юному серцю і соотї частини того, що йому треба сказати і що я говорю. Розумна, натхненна книжка нерідко вирішує долю людини» [3, с. 398].

Література порушує чимало життєвих проблем, які можуть стати центрами зацікавленого тяжіння шкільної юні. Завдання педагога – сконцентрувати на них увагу. Література стане ресурсом поповнення і джерелом збагачення учнів уявним гіпотетичним

життєвим досвідом, як вирішувати проблеми в майбутньому дорослому житті.

Читання стає одним із чуттєвих соціальних індикаторів, що відображають зміни у способі життя та новій комунікаційній поведінці покоління Z.

Дослідження показали, що читачі вигідно відрізняються від нечитачів за рівнем інтелектуального розвитку. Вони здатні мислити категоріями проблем, адекватно оцінювати ситуацію, краще володіють мовленням. Василь Сухомлинський уважав: «Якщо в початковій школі діти мало читали, то у них складається структура малодіяльного мозку».

Водночас динаміка читання свідчить, що в сучасному інформаційному суспільстві серед молоді значно знизився інтерес до книжки як важливого джерела здобуття нових життєвих ідей і духовного розвитку. Причини – розширення медіасередовища; збільшення кількості каналів комунікації, перерозподіл їх функцій, унаслідок чого змінюється ставлення підлітків до інформації загалом, до медіа; перевантаженість, зайнятість у соцмережах, брак звички читати, домінування на уроках одноманітного змістово-тематичного аналізу; нав'язування учням чужої оцінки ідей, явищ, героїв, учинків і як наслідок – неналежна культура читання, зниження інтересу до художнього слова. Вивчення читацьких уподобань засвідчило, що здобувачі освіти надають перевагу фантастичній, науковій, а вже потім художній літературі. А це збіднює емоційну й інтелектуальну сферу розвитку учнів.

Отже, треба шукати способи стимулювання читання, задіювати механізми, що спонукають до читацької активності.

Реформування літературної освіти не може обмежитися заміною одних творів іншими. Крім істотного збагачення змісту текстами актуальної проблематики, зокрема творами новочасної літератури, воно потребує заміни усієї технологічної конструкції відповідно до нового розуміння функцій освіти та її призначення. «Стрімко окреслюються нові періоди красного письменства <...> поділ на покоління скоро вимірюватимуться не десятиліттями, а роками» [5, с. 9]. Тому літературна освіта має будуватися як шлях пізнання, самопізнання, самоформування і процес знаходження кожним здобувачем освіти власної істини, проходження ним особистої освітньої траєкторії та обмін духовними цінностями.

Вартісна книжка вирізняється глибиною – кількістю рівнів, на яких вона може бути прочитана. Перечитуючи таку багатозарову

книгу, маєш можливість щоразу відкривати у ній нові смисли. В українській літературі є письменники, які володіють даром писати кількаярусні тексти.

Зацікавити учнів творами через ближче знайомство з особистістю автора можна завдяки висвітленню цікавих фактів його життя з різних невідручничових джерел.

Необхідно надати учням можливість подивитися на письменника як на свого сучасника, вияскравити цікаві досі невідомі грані його особистості. Так, відзначаючи цьогогоріч 200-річчя від дня народження класика національної культури Пантелеймона Куліша, Музей книги і друкарства України здійснив міжмузейний проект «Чим цікавий Пантелеймон Куліш сучасному українцеві?» Його організатори вважають: «зараз П. О. Куліш був би лідером думок: одним із найпопулярніших блогерів з армією фоловерів, гострим на слово критиком, і не тільки літературно-причетних речей, генієм PR-менеджменту» та чи не найзапитанішим автором рецензій... Учням (та й не тільки їм) цікаво буде довідатися, що Пантелеймон Куліш, якого вони знають як автора зразкового українського роману «Чорна рада», «уперше почав писати українською мовою наукові праці, заклавши основу української наукової мови»; «запровадив новий... фонетичний український правопис (кулішівку)»; був дослідником творчості Шевченка; першим переклав Біблію українською, а також твори Шекспіра, Гете, Байрона та інших велетів світової літератури, започаткувавши школу вітчизняного перекладу [4, с. 7].

Потрібні книги з ретроспективою і поглядом у прийдешнє – не суто історичні, а з аналітикою подій минулого. Це насамперед книги бібліотеки газети «День» – такі як «AVE. До 100-ліття Гетьманату Павла Скоропадського», «Сила м'якого знака», «Корона, або Спадщина Королівства Руського», «Екстракт-150» у двох томах, «Україна Incognita. Топ 25» та кілька брошур із серії «Бронейна публіцистика». Здобувачі освіти мають бути в курсі найрезонансніших книжкових новинок. Цьому сприятиме сучасна літературна критика, яка, попри свою суб'єктивність, компліментарність та деяку академічність, стала більш мобільною, реалізується переважно у форматі інтернет-публікацій та відкрита до діалогу [5].

Необхідно скорегувати зміст літературної освіти, збагативши його творами, що стимулюють інтелектуальну діяльність, на основі визначення чітких критеріїв відбору творів для текстуального вивчення; приділити увагу як всесвітньо визнаним, так і маловідомим,

але гідним великої пошани українцям; письменникам, належним до інших культур, які любили Україну, шанували її культуру і пишалися своїм українським походженням (Антон Чехов, Федір Достоєвський, Володимир Маяковський, Микола Гоголь та ін.); осучаснити оптику розгляду літературних творів; залучити мистецький контекст; урізноманітнювати і робити захоплюючим процес засвоєння знань; уміло організовувати поетапний контроль за читанням учнів тощо. Адже від того, яким буде курс української літератури, залежить духовне здоров'я нації й – без перебільшення – доля державності.

Використана література

1. Бандура О. М. Вивчення елементів теорії літератури у 9–11 класах: посіб. для вчителя. Київ: Рад. шк., 1989. 158 с.
2. Квасниця О. Степан Процюк: «Письменництво – це домівка для моєї душі». Неювілейні роздуми прозаїка, есеїста та поета, викладача Прикарпатського університету. День. 2019. 9–10 серп. (№ 142/143). С. 30–31.
3. Сухомлинський В. Моя педагогічна віра. Вибрані твори. В 5-ти т. Т. 5. Київ: Рад. шк., 1977. С. 392–401.
4. Сюдюков І. «Я атеїст, що знає тільки бога». До 200-річчя від дня народження Пантелеймона Куліша. День. 2019. 6 серп. (№ 139). С. 7.
5. Трофименко Т. #околотітературне: усе, що ви хотіли знати про сучасну українську літературу. Харків : Віват, 2019. 288 с.

Читацький практикум як засіб формування компетентної особистості на уроках української літератури

*Васюта Світлана Дмитрівна,
кандидат педагогічних наук,
учитель-методист, учитель
української мови і літератури
Рівненського навчально-виховного
комплексу «Загальноосвітня
школа I-III ступенів-ліцей» № 19
Рівненської міської ради
vasyutas.noosfera@gmail.com*

Сучасне інформаційне суспільство постає світом «коротких» повідомлень, швидкоплинних новин. Здобувачу освіти важко розібратися в інформаційному сьогодення, виокремити головне, важливе для його успішного становлення й саморозвитку.

Навчити школярів читати задля здобуття психологічного, соціокультурного, життєвого досвіду є завданням предмета «Українська література».

Перед літературною освітою загалом постає актуальна проблема: виробити компетентнісно орієнтований підхід до читання,

зорієнтований на інтелектуальну-емоційну діяльність читача, в результаті якої набувається здатність учня виявляти щирі емоції, емпатію, рефлексії, розмисли над сьогоденням, стійкі переконання щодо вибору ціннісних моральних засад.

Пропонована програма з української літератури в 10-11 класах загальноосвітніх навчальних закладів за суспільно-гуманітарним напрямом (профіль – філологічний) передбачає досягнення головної мети літературної освіти – формування компетентного учня-читача через розвиток набутих в основній школі вмій і навичок у всіх видах читацької діяльності [3, с. 123–186]. Важливо, що автори (Усатенко О., Фасоля А. М.) [3, с. 123–186] передбачають наскрізну рубрику «Читацький практикум». Виділені години можуть бути використані як для поглибленого вивчення програмових творів, уроків позакласного читання, літератури рідного краю, так і тих, які не представлені у текстуальному вивченні. Позитивно, що вчитель, добираючи твір для додаткового читання, (зокрема з літературного процесу («Постпостмодернізм»)) може визначити змістове наповнення та хід проведення заняття на основі анотації до теми твору, різного роду методичних рекомендацій. Удосконалення вмій діалогічної взаємодії з текстом, інтерпретаційних, аналізу художнього твору; вироблення алгоритму прочитаних художніх творів різних естетичних систем, напрямів, жанрів, стилів є пріоритетними цілями профільного курсу літературної освіти. Доцільним є те, що автори Програми [3, с. 123-186] у процесі навчання пропонують алгоритм роботи учнів із текстом, Це передбачає три етапи (беремо найістотніше): 1. Етап передчитання: формулювання цілей читання; вибір читацьких стратегій. 2. Етап читання: первісне прочитання, рефлексія, повторне прочитання, інтерпретація.

3. Етап післячитання: розгляд твору в контексті творчості різних авторів, епох, суміжних мистецтв; творення власних смислів, рефлексія.

Можливість вибору учителем разом із учнями (врахування їхніх читацьких потреб та інтересів) сучасних персоналій і художніх творів для «Читацького практикуму» дасть змогу старшокласникам розкрити секрети художньої творчості представників новітньої української літератури, сприятиме виробленню умій прочитання текстів, що належать до різних естетичних систем, жанрів тощо, усвідомлення української літератури складовою світової. Оскільки компетентний учень-читач є суб'єктом навчальної діяльності, що передбачає усвідомлення власних психолого-фізіологічних особливостей,

прагнень, мотивів, бажань, здатність до самореалізації самовдосконалення і самотворення, то у процесі читацької діяльності варто застосовувати екзистенційний підхід до вивчення художнього твору, розроблений Г.Токмань. Пропонуємо такі види уроків психологічних досліджень і низку творів новітньої літератури до них : урок пошуку способів і засобів психологічного дослідження персонажа (Марія Матіос. «Солодка Даруся»); урок вивчення індивідуального підсвідомого літературного героя (Василь Шкляр. «Маруся»); урок дослідження колективного несвідомого персонажів (Марія Матіос. «Нація»); урок психологічної характеристики внутрішнього Я літературного героя (Галина Пагутяк. «Королівство»; Оксана Забужко. «Інопланетянка») [2, с. 283]. Важливою складовою «Читацького практикуму» задля реалізації діяльнісного підходу у літературній освіті, зокрема оволодіння навиками вираження думок про прочитане через різні форми, є такі їх види: есе, рецензії, анотації, відгуки, листи героєві, авторові, другу, ведення літературного блогу, синквейна, додаємо: згортання і розгортання текстової інформації у формі таблиці, інфографіки (схем, ілюстрацій, символів, карт, цифр, голограм, шаржів, колажів, скріншотів), інформаційного плакату, кроссенса, образона тощо. Таким чином, «Читацький практикум» як засіб реалізації діяльнісного підходу в літературній освіті сприятиме формуванню вмінь діалогічного читання (автора і читача), діалогу із текстом (автором, героями), аналізу прозового твору в єдності змісту і форми (проблемно-тематичного, пообразного, структурно-стильового, аналізу твору композиційним шляхом і за розвитком дії), а також специфіки аналізу ліричного й драматичного творів.

Використана література

1. Наукові основи методики літератури : навч.-метод. посіб. / за ред. Н. Й. Волошиної. Київ: Ленвіт, 2002. 344 с.
2. Токмань Г.Л. Методика навчання української літератури в середній школі : підручник. Київ : ВЦ « Академія», 2012. 312 с.
3. Українська література. 5-11 класи : навчальні програми, методичні рекомендації про викладання навчального предмета у закладах загальної середньої освіти у 2019/2020 навчальному році, вимоги до оцінювання / Укладач О. Ю. Котусенко. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. –192 с.

Формування інклюзивної компетенції учня-читача на уроках літератури

*Головченко Ніна Іванівна,
кандидат педагогічних наук,
доцент, старший науковий
співробітник Державної наукової
установи «Енциклопедичне
видавництво»*

golovchenko-nina@ukr.net

У сучасному науково-методичному дискурсі щодо читацької компетентності українські вчені тлумачать зміст, структуру, методи і прийоми формування компетентного учня-читача.

Про стратегії і технології формування компетенцій предметних (у даному разі йдеться про *літературну*), міжпредметних (*загальнонавчальних*) і *ключових* (необхідних особистості для забезпечення життєдіяльності) писали Н. Бібік, С. Бондар, І. Єрмакова, В. Луговий, О. Ісаєва, О. Куцевол, О. Савченко, Г. Токмань, С. Жила, О. Ратушняк, А. Ситченко, В. Уліщенко, В. Шуляр, Т. Яценко, А. Фасоля та ін.

На переконання науковців, читацька компетентність як *«...сталий інтерес до читання, здатність уявляти і переживати прочитане, критично й рефлексійно мислити, вести діалог із текстом, інтерпретувати прочитане, знаходити авторські і творити власні смисли, відчувати естетичну насолоду від художнього слова, відкривати національні й загальнолюдські цінності, жити і творчо діяти в умовах глобалізаційних змін та полікультурного суспільства, цінувати надбання національної культури і поважати здобутки інших народів»* є поняттям багатозаровим [2, с. 8] і ключовим *«для різних освітніх галузей»* [1, с. 44].

Особливої ваги у сучасному українському суспільстві набуває формування на уроках літератури *ціннісно-світоглядної компетенції* — *«розуміння моральних цінностей і світоглядних категорій»*, що знайшли художнє відображення у творах красного письменства, *«уміння визначити й обґрунтувати своє ставлення до них, дотримуватися гуманістичних моральних позицій»* [3, с. 3].

Сповідування сучасними школярами, як і всіма українцями, гуманістичних моральних цінностей має забезпечити, серед іншого, і формування комфортного *інклюзивного освітнього середовища*, що активно впроваджується в Україні від 2010 року [4].

Інклюзивна освіта у світі та Україні базується на принципі забезпечення права дитини з інвалідністю на освіту та права навчатися за місцем проживання в умовах закладу загальної середньої освіти (ЗЗСО). ЗЗСО мають адаптувати шкільні приміщення, програми, плани, методи і прийоми навчання до індивідуальних запитів дітей з особливими освітніми потребами, підготувати педагогічні кадри. І виховати толерантне середовище — спільноту учнів і їхніх батьків, учителів, учнів з особливими освітніми потребами та їхніх батьків, громадськість у цілому.

Потужним помічником у процесі виховання толерантної особистості може стати книга. Проте шкільні програми із літератури (зарубіжної та української) не адаптовані на змістовому рівні, до них не введено окремих тем і творів з інклюзивної тематики, хоча на формуванні гуманізму, толерантного ставлення до інших, як ключових компетенціях, укладачі програм наголошують.

Інклюзивна компетентність, за М. Чайковським, – це необхідний обсяг знань і вмій усіх учасників інклюзивного освітнього процесу, що забезпечують якісні умови для розвитку і саморозвитку учнів з особливими освітніми потребами [5].

У школі, на уроках літератури насамперед, варто починати з формування понятійного апарату, із толерантного називання *людей/дітей/школярів з інвалідністю; осіб із порушеннями (інтелектуальними, сенсорними, опорно-рухового апарату, зору та ін.); глухої / нечуючої людини чи особи, що користується жестовою мовою; дитини з синдромом Дауна; особи / людини з наслідками дитячого церебрального паралічу (ДЦП); школяра, що використовує інвалідний візок (крісло колісне) та ін.* [6].

Формулювання «інвалід», «людина з особливими потребами», «людина з обмеженими можливостями», «люди з вадами» (зору, слуху, опорно-рухового апарату, розумового розвитку тощо), «особа, котра страждає на ДЦП», «прикутий до інвалідного візка», «візочник», «хворий», «каліка», «неповноцінний», «розумово неповноцінний» та подібні вважаються некоректними у публічному мовленні. (Див. оновлений офіційний переклад українською мовою Конвенції про права осіб з інвалідністю та Факультативний протокол до неї¹).

¹ ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА до проекту Закону України «Про внесення зміни до деяких законодавчих актів України щодо застосування терміну „особа з інвалідністю“ та похідних від нього» URL: http://search.ligazakon.ua/1_doc2.nsf/link1/GH6G600A.html

Поглиблена робота з художніми текстами дає змогу всебічно розглянути тему інвалідності та традицій сприймання осіб з інвалідністю у суспільствах різних часів і народів, сформувати навички толерантного сприймання людей із різними порушеннями, допомагає вибудувати механізми недискримінаційної комунікації з людьми з інвалідністю тощо. Такі навички є украй важливими нині, коли понад 5 років на Донбасі триває російсько-українська війна (тепер — Операція об'єднаних сил, ООС) і соціалізації потребують також бійці з посттравматичним стресовим розладом (ПТСР).

Учителі зарубіжної літератури мають змогу акцентувати цю проблематику під час вивчення, наприклад, «Різдвяної пісні у прозі» Ч. Діккенса, творчості Е. Золя (роману «Жерміналь»), новели «Перевтілення» Ф. Кафки, роману «Запахи» П. Зюскінда та ін.

Учителі української літератури у такій роботі теж можуть спиратися на окремі програмові твори, літературу рідного краю чи тексти, рекомендовані для додаткового читання, наприклад на повість «Метелики у крижаних панцирах» Оксани Радушинської (7 клас; 2019 року за підтримки Українського культурного фонду створено аудіоверсію цієї книги) [7].

Проте загальнокультурна ситуація в Україні станом на 2019 рік² обумовлює, на наш погляд, уведення до шкільних програм із літератури художніх текстів про особливий світ людини з

² Проблема формування компетентного учня-читача з особливою гостротою увирзнилася тепер, коли інноваційні технології і темпи опанування їх набули стрімкого розвитку. Сучасній людині, учневі в тому числі, бракує часу на глибоке вивчення гуманістичного досвіду людства, на читання, аналітичні та порівняльні студії, поетапне формування світогляду і системи моральних цінностей.

Український учень, на доважок, зростає з-поміж низки національних проблем: молода держава Україна ще не виструнчила свої стратегію, закони, інституції та ін. на шляху до спільноти європейських країн. У морально-ціннісній царині доволі потужним є сегмент ностальгії за «совком» і «братнім російським народом» попри російсько-українську війну на Донбасі та анексію Криму. На незрілу свідомість українців «упав» ринок, де в царині книговидавничого сегменту почала нав'язуватися / домінувати масова література, що пропагує популістські стереотипи. Православна церква України, отримавши Томос, ще не здобула потужного авторитету серед українців усіх рівнів і регіонів, тому її вплив на формування моральних цінностей сучасної молоді не відчувається. Українська школа від 1991 року потерпає від експериментів і реформ. Уроки літератури, на яких мудрий учитель і плекав власне ціннісний світ дитини, перевантажені кількістю імен/творів, пропонованих до вивчення. А необхідність підготовки до ЗНО провокує часом не аналітичний підхід до тлумачення творів, а тренінг із запам'ятовування дат/імен/фактів/термінів. Перевантажений учитель не встигає опановувати новітній літературний процес і часом не спроможний коментувати його тенденції та якість учням.

інвалідністю і проблеми її соціалізації. Такі твори широко представлені як у зарубіжній, так і в сучасній українській літературі.

Так, у романі американського письменника Деїела Кіза «Квіти для Елджернона» (1966) ключовим словом є епітет «розумний». Наратором виступає головний герой Чарлі Гордон, який має порушення інтелекту і прагне стати розумним, щоб у такий спосіб долучитися до спільноти звичайних людей (соціалізуватися). Проте, проживши завдяки науковому експерименту іпостась «дебіла» і «генія», Чарлі визнає, що ні брак розумових здібностей, ні надлишок їх не здатні позбавити людину самотності і зробити щасливою: *«Розум та освіта, не поєднані людською любов'ю, нічого не варті»* [8, с. 245].

В оповіданні «Дочь Бухары» (1993) російська письменниця Людмила Уліцька піднімає завісу над темою дитини з синдромом Дауна. Крізь антитезу батькової безпорадності та діяльної маминої любові розповідається історія дівчинки Людмили (Міли) з порушеннями здоров'я. Авторка увиразнює проблеми відповідальності і мудрості батьків у процесі прийняття дитини з інвалідністю та її соціалізації [10].

Українська письменниця Оксана Радущинська, яка через порушення опорно-рухового апарату послуговується інвалідним візком, у повісті для підлітків «Метелики в крижаних панцирах» (2015) описує історію Ярини, що народилася здоровою і мала щасливе дитинство. Але внаслідок ДТП дівчинка раптом набула статусу сироти і людини з інвалідністю, що використовує крісло колісне. Подвійна оптика — погляд письменниці на проблему «із середини», крізь призму власного життєвого досвіду викликає особливу довіру читачів, спонукає їх замислитися й переглянути багато стереотипів, про які йдеться у творі [12].

Під час розгляду цих художніх текстів увиразнюється основне: люди з інвалідністю прагнуть спілкуватися «на рівних» [13]. А найбільше вони, як і всі люди, потребують цілющого і життєдайного джерела — любові.

Як зазначає методист Т. Яценко: *«Запорука успіху формування компетентного читача полягає в здатності знаходити змістові моменти, які співзвучні з життєвим досвідом учнів і сприяють дальшому його збагаченню»* [3, с. 5]. Оскільки у новій українській школі (НУШ) формується і розвивається інклюзивний освітній простір, учням треба пропонувати фаховий діалог про проблеми

сприймання, розуміння, налагодження толерантної комунікації зі школярами / особами з інвалідністю.

Доречно дібрані, включені до програми з літератури, прокоментовані вченими-методистами художні тексти на тему інвалідності допоможуть сформувати інклюзивну компетентність учня-читача на уроках літератури.

Отож, на наше переконання, до шкільних програм варто включити і тексти про людей з інвалідністю та проблеми соціалізації їх.

Використана література

1. Яценко Т. Компетентнісно орієнтована літературна освіта в контексті завдань нової української школи. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя: Психолого-педагогічні науки*. Ніжин. 2018. № 4. С. 43–48.
2. Фасоля А. Читацька компетентність: що формуємо, що і як перевіряємо й оцінюємо. *Дивослово*. 2017. № 9. С. 8–15.
3. Яценко Т. Формування компетентного читача як головна проблема шкільної літературної освіти. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя: Психолого-педагогічні науки*. Ніжин. 2009. № 1. С. 69–71.
4. Колупасва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики. Київ. 2016. 152 с.
5. Чайковський М. Інклюзивна компетентність як складова професійної компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2012. № 2. С. 15–21.
6. Абетка толерантності. Укладачі Головченко Н. І., Байда Л. Ю. URL: http://uu.edu.ua/abetka_tolerantnosti
7. Головченко Н. Метелик на бильці візка. *Голос України*. №20 (6274) 04.02.2016. URL: <http://www.golos.com.ua/article/264485>
8. Деніел Кіз. Квіти для Елджернона / перекл. з англійської: Віктор Шовкун. Харків. 2015. 304 с.
9. БУКТРЕЙЛЕР: Деніел КІЗ «КВІТИ ДЛЯ ЕЛДЖЕРНОНА». URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Hsqli99BHfw>
10. Улицкая Л. Дочь Бухары / *Улицкая Л. Бедные родственники*. Москва. 2006. С. 96–133.
11. БУКТРЕЙЛЕР: Людмила УЛИЦКАЯ «ДОЧЬ БУХАРЫ». URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ZuOz29hCKJU>
12. Радущинська О. Метелики в крижаних панцирах. Львів. 2015. 160 с.
13. БУКТРЕЙЛЕР: Оксана РАДУШИНСЬКА «МЕТЕЛИКИ В КРИЖАНИХ ПАНЦИРАХ». URL: <https://www.youtube.com/watch?v=OQGJM-gdnxo&list=PLs49wxSReRstxy-dXpk03SbkiXbqEy5qk&index=15&t=0s>

Проблемні питання читання і розуміння учнями основної і старшої школи науково-популярних текстів природничо-наукового змісту

*Кравчук Ольга Павлівна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України
ped-project@ukr.net*

Невід'ємною частиною якісного і результативного здобування знань з наукових основ біології, географії, фізики і хімії в закладах загальної середньої освіти є читання учнями науково-популярних текстів природничо-наукового змісту. Учень в основній школі для успішного оволодіння змістом навчальних предметів має вміти не просто читати, аналізувати і розуміти прочитане, висловлюючи власну думку і вступаючи в дискусію з основного питання, але і відрізнити наукові факти і висновки від емоційних художніх домислів та побутових думок, формулювати власні висновки, виявляти дискусійні моменти (протиріччя) та бути сміливим обґрунтовано обстоювати власну думку, яка є одмінною від думки автора підручника, умовиводів інших авторитетних дорослих і вчителів, піддавати сумніву рекламні та модні міфи, які через мультимедіа технології некритично приймаються більшістю.

Досліджуючи результативність педагогічних технологій, які застосовують учителі біології, географії, фізики і хімії у роботі з учнями 9-х – 11-х класів, звертає на себе питання низької якості розуміння учнями змісту наукової лексики, яка вживається під час написання навчальних текстів. Як наслідок, поверхове розуміння прочитаного, нездатність сформулювати загальні висновки з аналізу природних процесів та явищ, великі утруднення в освоєнні причинно-наслідкових зв'язків, зниження мотивації до глибинного пізнання природи. Побутові («кухонні») смисли понять витісняють наукові смисли. В голові людини створюється декілька (іноді зовсім протилежних картин світу), що для молоді психіки є великим навантаженням.

Найбільш успішними в боротьбі з проблемами присвоєння нових знань є учні з сильною пам'яттю, ті, хто володіє прийомами логічного мислення та основами риторики.

Автори сучасних підручників з біології, географії, фізики, хімії, екології структурують навчальні тексти таким чином, що в кінці параграфів і тем виділяється блок з висновками. У шкільній практиці учителі наполегливо пропонують для заучування блок висновків. Деякі методисти впевнені, що таким чином формується певний ментальний каркас для систематизації знань і спрощення роботи над масивом

наукових даних. Але наші спостереження засвідчують, що таким чином ми «підкидаємо» учням, здібним до мислення і усвідомленого присвоєння нового знання у власну картину світу, надзвичайно хибний «інструмент-ковіньку», який зупиняє власні активні дії з оброблення інформації та продукування нових знань. Про подібну загрозу писав і Шопенгауер у творі «Parerga und Paralipomena» (див. <http://www.theosophy.ru/lib/schop-m.htm>). Хоча для згадування вивченого і роботи з формулювання висновків такі структурні елементи навчальних текстів є дидактично обгрунтованими.

Дискусія про шкоду (навіть, збитки) і корисність (навіть, вигоди) читання відбувалась ще з часів коли з'явилися книги і перші системні видання. Здається, що в середовищі освічених людей не виявляє сумніву загальнокультурна цінність читання як для особистісного розвитку, так і для розвитку громад різного рівня локації. Хоча читають науково-популярні тексти, знайомляться з науковими звітами, «відвідують» відео-лекції від провідних науковців (педагогів і природничиків) надзвичайно маленький відсоток сучасних учителів. Під час анкетування вчителів і методистів виявилось, що обізнаність в останніх наукових досягненнях майже ніхто не вважає важливою характеристикою фахової якості вчителя-природничика. А також вони не володіють методами роботи з науково-популярними текстами – та, відповідно, прийомами створення їх.

Як не диво, саме в культурі авторства підручників з біології, географії, фізики і хімії зовсім відсутня культура цитування і посилання на твори вчених, доробок, яких пропонується для освоєння учням. У методиці навчання відсутня культура читання науково-популярних текстів на уроках та керування самостійної роботою з науково-популярними текстами як системного явища.

Також в дидактиці навчання з біології, географії, фізики і хімії не ведеться дискусія про те – хто є компетентний в читанні природничо-наукових текстів учень / вчитель; якими дидактичними прийомами читання і навчання має володіти вчитель, щоб створити дидактичні умови для якісної роботи учня з науково-популярними текстами природничо-наукового змісту.

На наше переконання необхідно створити хрестоматії класичних наукових текстів з вправами для опрацювання відповідної лексики.

Формування у молодших школярів прийомів смислового читання у контексті реалізації окремих читацьких стратегій

*Мартиненко Валентина Олександрівна,
кандидат педагогічних наук, ст.
науковий співробітник, провідний
науковий співробітник відділу
початкової освіти Інституту педагогіки
НАПН України*

valmart15@ukr.net

Загальновідомо, що залежно від мети і завдань читання, людина застосовує різні стратегії обробки тексту (читацькі стратегії), які формується протягом досить тривалого часу, починаючи з перших кроків в освоєнні грамоти.

За визначенням фахівців, які предметно займаються цими питаннями, читацька стратегія – «шлях, програма дій читача із смислового опрацювання різномірної інформації тексту [2; с.59]. Тобто, це різні комбінації прийомів, алгоритми розумових дій та операцій, які застосовують читачі у роботі з текстом для повноцінного його осмислення. Вони обираються залежно від мети, комунікативно-пізнавальних завдань, особистісних установок читання.

Станом на сьогодні відомо понад 100 різних читацьких стратегій. Серед них: стратегії передтекстової, власнетекстової, післятекстової діяльності, стратегія розвитку критичного мислення через читання і письмо (РКМЧП) стратегія смислової компресії змісту тексту, стратегія роботи із значними за обсягом текстами, стратегія роботи з інформаційними текстами, стратегія «Моніторинг читання» та ін. Зазначимо, що у психолого-педагогічній літературі з дослідження різних аспектів читання, розробники, поряд із вживанням терміну «читацька стратегія», послуговуються поняттям «читацька технологія».

Розглянемо детальніше сутнісні ознаки окремих читацьких стратегій, які реалізуються у сучасній шкільній практиці початкового навчання, а також у підручниковому матеріалі з читання.

Стратегія передтекстової діяльності передбачає роботу із встановлення значень незрозумілих для учнів слів, виконання спеціальних вправ, складених на матеріалі словосполучень, висловів з тексту, який передбачається опрацювати, роботу над змістом заголовка, ключовими словами, ілюстраціями, що забезпечує первинну інтерпретацію тексту. Школярі набувають важливого читацького досвіду – прогнозування й антиципації, досвіду діалогової взаємодії читача з текстом ще до читання твору; у них посилюються позитивні читацькі мотиви.

Водночас шкільна практика показує, що завдання на формулювання гіпотези про орієнтований зміст тексту чи дитячої книжки на основі заголовка, прізвища автора, назви книжки та ілюстрацій є досить складними для багатьох школярів не лише 2-3, а й 4 класів. Ймовірно, на це, з одного боку, впливає обмежений читацький кругозір дитини, недостатність фонових знань, з іншого – відсутність розумових операцій вищого рівня, які необхідні для побудови гіпотез.

Стратегія власнетекстової діяльності. Є надзвичайно важливою у набутті учнями читацького досвіду – раціональних способів і прийомів самостійної поглибленої роботи з текстами різних видів.

Під час опрацювання художніх текстів – розрізняти їх 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, з допомогою яких засобів художньої виразності автор створює загальний емоційний настрій твору, художні образи; спостереження за вираженням авторських почуттів, емоцій у ліричній поезії; що основне письменник хотів сказати своїм твором, які важливі думки і почуття донести до свого читача.

У процесі роботи над інформаційними текстами учні оволодівають уміннями практично розрізнявати зазначені тексти з-поміж художніх, спираючись на інформаційно-структурні характеристики (наявність наукових понять, термінів, новизна змісту, особливості структури текстів, відсутність діалогів, яскравих образних слів, висловів, логічність викладу змісту тощо), уміннями знаходити й розуміти у них достовірну, історично підтвержену пізнавальну інформацію, усвідомлювати основні ознаки понять, явищ, напр., природознавчого, історичного змісту, умінь самостійно оформляти власні висловлювання з урахуванням відповідного стилю мовлення, здобувати потрібну інформацію для подальшого її використання у навчальних і життєвих ситуаціях.

Поглиблений аналіз змісту текстів різних видів сприяє формуванню прийомів, способів читацької діяльності, які мають загальнонавчальний характер: визначати тему, основну думку твору, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, складати план, самостійно ставити запитання до змісту тексту тощо.

Тобто, на цьому етапі читач поглиблено осмислює структурний, логічний, емоційний, образний аспекти змісту твору, його фактичну,

концептуальну, підтекстову (4 клас, з допомогою вчителя) інформації, на іншому рівні здійснює діалогову взаємодію з текстом, героями твору, автором.

Діалогова взаємодія учня з текстом твору, з його автором супроводжується самостійною постановкою школярем запитань до тексту (у вербальній і невербальній формах). Такі запитання активізують мисленнєві процеси дітей, які беруть участь у розумінні змісту.

Стратегія післятекстової діяльності. Покликана сприяти розвитку компонентів ціннісно-сислової, емоційно-вольової сфер особистості дитини: усвідомлення й оцінку учнем результатів своєї читацької діяльності; оцінювальні судження; власне ставлення до змісту прочитаного.

Так, учень здійснює самоаналіз, самооцінку своєї читацької діяльності, усвідомлює, які елементи аналізу змісту художнього, науково-художнього твору виявилися знайомими, легко освоюваними, 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; здійснює критичний аналіз набутого читацького досвіду: яка інформація виявилася новою, а яка була знайомою, що було цікаво/нецікаво; де, у яких ситуаціях можна застосувати здобуті знання, уміння, способи діяльності тощо.

Тут варто наголосити, що рефлексивний аналіз може вербалізовуватися в усну словесну, 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, вчаться співвідносити свої думки з думками однолітків, усвідомлюють, що один 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.

Зазначені вище читацькі стратегії співвідносяться з технологіями поетапного опрацювання змісту тексту [2], а також перегукуються з ідеями авторів створення «технологій продуктивного читання» (Г. Граник, Л. Концева, Н. Светловська та ін.).

Поетапне опрацювання змісту твору вимагає застосування прийомів багаторазового перечитування. Тобто, залежно від завдань, навчальних ситуацій, які розв'язуються на уроці чи в позаурочний час – перечитування цілісного змісту чи окремих його фрагментів з метою пошуку відповідей на поставлені запитання з опорою на текстовий матеріал, їх обґрунтування 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. У них розвивається такий продуктивний спосіб читання, як моніторинг власної читацької діяльності.

Перечитування тексту вголос важливе і в іншому, ціннісному аспекті: для духовного збагачення дитини.

Відсутність звички звертатися до тексту щоразу, коли потрібно уточнити якусь інформацію, призводить до кількох типових проблем недосвідчених читачів. Насамперед такі читачі погано розрізняють інформацію, повідомлену в тексті, та інформацію, якою вони володіють, ґрунтуючись на власному досвіді. Крім того, учні обмежуються приблизним, неточним розумінням змісту.

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, моніторингу власного розуміння під час читання.

Прийоми перечитування, в свою чергу, зумовлюють вибір та застосування школярами відповідного виду читання: аналітичного, вибіркового, переглядового.

Використана література

1. Савченко О. Я. Концепція нового підручника «Літературне читання» для початкової школи. *Проблеми сучасного підручника*: зб. наук. праць. Київ: Педагогічна думка, 2012. С. 207 – 214.

2. Сметанникова Н. Н. Стратегіальний підход к обучению чтению. Москва: Шк. б-ка, 2005. 509 с.

3. Типова освітня програма для учнів 3-4 класів. URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>

Розвиток читацького інтересу учнів у процесі навчання української літератури

*Мищенко Оксана Вікторівна,
кандидат педагогічних наук, провідний
науковий співробітник відділу навчання
української мови та літератури
Інституту педагогіки НАПН України
mksenja1810@gmail.com*

Проблема зниження читацької активності та інтересу сучасного учнівства до літературної творчості українських письменників викликає неабияку стурбованість. Серед основних об'єктивних і суб'єктивних суперечностей, які зумовлюють актуальність означеної проблеми, виділимо такі:

– поширення пріоритетних для цифрового покоління аудіовізуальних засобів отримання інформації: сучасні діти більше дивляться й слухають, а якщо читають, то електронні книги, а не паперові, літературу нон-фікшн, а не художню; по-друге, надають перевагу не тим творам, що популяризує старше покоління, а які відповідають сучасним викликам суспільства;

– наростання розбіжностей між уподобаннями учнівства та нормативним читанням: хоч класична література знаходиться над часом, однак більшість програмових художніх творів українських письменників значно відірвані за змістом від вимог та інтересів сучасного читача: представників покоління Z важко захопити літературою, яка на кілька сторіч віддалена від сьогодення (вони цікавляться віртуальною реальністю, створенням 3D-простору, перспективами 3D-друку, конструюванням роботів тощо);

– сприйняття процесу читання передусім як засобу отримання знань та удосконалення умінь, а не як способу відпочинку чи отримання насолоди: художній простір як джерело корисної інформації значно уступає літературі нон-фікшн, якій надають перевагу сучасні діти, а простір їхнього дозвілля займають TV-шоу, кіно, інтерактивні ігри, спілкування в соціальних мережах тощо;

– переорієнтація функцій читання (послаблюється естетична, превалює прагматична): зовнішнє незалежне оцінювання з української літератури хоч і сприяє читацькій активності учнів, однак реалізація вимог до рівня підготовки учнів, які визначені програмою ЗНО, призводять до стандартизації вивчення української літератури, адже учасники освітнього процесу, «аналізуючи художній твір, йдуть не стільки від вдумливого читання, скільки від зовні привнесеного і

наперед сформульованого положення, готового висновку, під який підгониться прочитане» [2, с. 222].

З метою подолання зазначених суперечностей необхідно дати відповідь на ряд ключових запитань.

Яку літературу обрати для шкільного вивчення? Варто провести дослідження та проаналізувати програми з української літератури з перспективою їх оновлення: по-перше, скоординувати їх з віковими можливостями й читацькими інтересами учнів; по-друге, урахувати фізичні можливості осягнення та засвоєння інформації дітьми: узгодити кількість художніх творів, які запропоновані для текстуального вивчення, з часом, що необхідний для щоденного читання текстів з української літератури, окрім зарубіжної й навчальної.

Як подавати матеріал вимогливому сучасному поколінню? Проблема читання в сучасному інформаційному суспільстві полягає не лише в тому, які твори запропоновані програмою, а й в тому, як вони вивчаються. Необхідно шукати нові підходи та прийоми оптимізації читацької уваги, виробити такий стиль навчання, який відповідає сучасним викликам суспільства. З метою організації шкільної літературної освіти для дітей покоління Z доцільно обирати такі методи й прийоми, які здатні вплинути на вирішення проблеми читання в сучасному інформаційному суспільстві: залучення школярів до створення сторінок письменників, літературних героїв в соціальних мережах, підтримка онлайн-листувань між ними тощо; створення кейсів письменників чи літературних героїв, які досягли певних успіхів (орієнтація художньої літератури на нон-фікшн); організація інтерактивних зустрічей з письменниками; відвідування видавництв, бібліотек тощо; організація літературних конкурсів, спрямованих на розвиток учнівської літературної творчості, рецензування відомих творів українських авторів; використання відео- та аудіоматеріалів під час навчального процесу; осучаснення засобів навчання української літератури (наприклад, гейміфікація, використанням асоціативних картинок, скрайб-малюнків, мемів, коміксів, сучасної інфорграфіки) тощо.

Як увести українську літературу в коло читацьких інтересів учнівства? Щоб захопити дітей читанням, варто урахувати їхнє право на висловлення критичного ставлення до прочитаного; посилювати зв'язок між художнім та реальним світом; розкривати в класичній літературі потенціал сучасності; стимулювати до заглиблення в текст твору не лише зовнішніми важелями (бажання

успішно скласти зовнішнє незалежне оцінювання, необхідність виконання навчальної програми тощо), а й внутрішніми (розкриття інтриги, передача емоційного фону твору, підтримка читацьких дебатів тощо); анонсувати публікацію нових художніх творів та ініціювати оновлення видань класичної української літератури в сучасному форматі; організувати освітній простір, де передбачено спеціально обладнані місця для читання, полиці для буккроссингу тощо.

Отже, щоб організувати продуктивну співпрацю з сучасними учнями-читачами в процесі навчання української літератури, необхідно врахувати ті особливості, які суттєво відрізняють їх від інших поколінь: не люблять довго читати – надають перевагу малим художнім жанрам; краще засвоюють інформацію через візуальні образи – обирають ті книги, які вирізняються яскравістю, інтерактивністю, якісною поліграфією тощо; орієнтуються спершу на функціональність – втрачають інтерес до художньої літератури як засобу отримання інформації, цікавляться літературою нон-фікшн; цінують свободу думки як реакцію на прочитаний твір – не приймають нав'язаних шаблонів; можуть одночасно схоплювати різну інформацію, швидко перемикають увагу – вважають продуктивним інтегрований підхід до навчання.

Використана література

1. Мірошникова А. Головні риси сучасних школярів та як їх спрямувати в корисне русло. URL: <https://osvitoria.media/opinions/yak-vchytelyam-porozumitysya-z-tsuyrovym-pokolinyam-ditej-porady-psyhologa/>
2. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти. Київ: Ленвіт, 2000. 384 с.
3. Солдатова Г. Покоління Z : психолог розповіла, як Інтернет змінив сучасних дітей URL: <https://ukr.media/science/272956/>.

Проблеми формування та оцінювання читацької компетентності у закладах загальної середньої освіти

*Науменко Світлана Олександрівна,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу моніторингу та
оцінювання якості загальної
середньої освіти Інституту
педагогіки НАПН України
sveta_naum@ukr.net*

На сучасному етапі розвитку інформаційного суспільства, де щодня кожна людина опрацьовує велику кількість інформації, важлива роль відводиться читанню.

За дослідженнями Т. П. Хорошковської «читання лежить в основі інформаційної, освітньої, пізнавальної, професійної, а також щоденної діяльності людини» [6, с. 58]. Для того, щоб сучасна людина була конкурентоздатною, їй треба постійно «поновлювати свої знання, тобто навчатися упродовж всього життя».

Нині змінилася й мета читання в галузі освіти. Якщо раніше вона полягала у формуванні вмінь і навичок з метою накопичення та засвоєння інформації, то сьогодні – у формуванні здатності особи працювати з будь-якими видами інформації (текстової й нетекстової), знаходити доступ до неї в різноманітних джерелах (паперових і електронних), розуміти, належно осмислювати, оцінювати її та застосовувати відповідно до все більш ускладнених особистих і суспільних потреб [3, с. 16].

Актуальність проблеми читання визначено й в нормативних освітніх документах закладів загальної середньої освіти. Так, в Концепції Нової української школи (2016 р.) та Державному стандарті початкової освіти (2018 р.) зазначено, що вміння читати є спільним для всіх ключових компетентностей. При цьому, формування читацької компетентності в здобувачів освіти є не лише метою вивчення української мови і літератури, мов і літератур національних меншин, а всіх предметів і не лише в закладах початкової освіти, а й в закладах базової та загальної середньої освіти.

Як зазначає у своїх працях Тетяна Петрівна Хорошковська, здобувачі закладів загальної середньої освіти повинні вміти читати тексти різних жанрів та тексти, в яких використовуються нетекстові елементи (діаграми, малюнки, карти, таблиці, графіки, схеми тощо) [6, с. 59].

Актуальність проблеми «читання» здобувачами освіти текстів з нетекстовими елементами підтверджена міжнародними і

національними дослідженнями якості загальної середньої освіти. Зокрема, у Програмі міжнародного оцінювання учнів PISA (Programme for International Student Assessment) (далі – Програма PISA), одним із завдань якої є вимірювання читацьких умінь (читацької грамотності) 15-річних здобувачів освіти і в якому у 2018 р. вперше взяла участь Україна, та в національному загальнодержавному моніторинговому дослідженні якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти» (далі – Моніторингове дослідження якості початкової освіти), яке було проведено у 2018 р., для оцінювання читацьких умінь здобувачів освіти використовувалися тексти різних жанрів та тексти з нетекстовими елементами та без них. При цьому, у програмі PISA під читацькою грамотністю розуміють здатність здобувача освіти читати, розуміти й інтерпретувати тексти різних видів, в тому числі знаходити в них потрібну інформацію, розмірковувати над їх змістом, робити власні висновки тощо [1, с. 58]. У Моніторинговому дослідженні якості початкової освіти «читацька компетентність – здатність особи широко розуміти текст як частину повсякденного життя й навчальної діяльності, шукати нову інформацію, відтворювати та використовувати її, інтерпретувати зміст і формулювати умовиводи, осмислювати й оцінювати зміст і форму тексту тощо» [3, с. 21].

Аналіз результатів Моніторингового дослідження якості початкової освіти показав, що випускники початкової школи мають труднощі із виконанням тестових завдань, в яких використовуються нетекстові елементи (таблиці, графіки, рисунки) [3, с. 242]. У тестах з читання середня складність таких тестових завдань становила 61%, тобто 61% випускників початкової школи правильно виконали ці завдання [3, с. 67]. (Результати Програми PISA за 2018 р. будуть оприлюднені в кінці 2019 р.)

Моніторингове дослідження якості початкової освіти оцінювало й математичну компетентність випускників початкової школи. У тестах з математики у завданнях також містилися нетекстові елементи. Середня складність таких тестових завдань з математики становила 51% [2, с. 162]. При цьому, було виявлено, що лише третина випускників початкової школи правильно розв'язують тестові завдання з математики, в яких для відповіді на запитання треба використати інформацію, яка представлена в таблицях і на діаграмах, та тестові завдання, пов'язані з організацією та відображенням даних за допомогою таблиць і діаграм [2, с. 43].

Отже, як ми бачимо, проблема «читання» нетекстових елементів (таблиць, графіків, рисунків тощо) є міжпредметною. Це підтверджує й аналіз тестових завдань сертифікаційних робіт (тестів) з природничих предметів (фізика, хімія, біологія, географія) Зовнішнього незалежного оцінювання результатів навчання, здобутих на основі повної загальної середньої освіти (далі – ЗНО) 2016-2019 рр.

У табл. 1 подано дані щодо кількості тестових завдань із нетекстовими елементами у сертифікаційних роботах з природничих предметів ЗНО 2016-2019 рр.

Дані табл. 1 показують, що найменше тестових завдань із нетекстовими елементами міститься у сертифікаційних роботах з хімії (2-8 %). Далі за кількістю нетекстових елементів йдуть сертифікаційні роботи з біології, в яких 26-37,5 % тестових завдань містять переважно рисунки. Найбільше нетекстових елементів – у сертифікаційних роботах з фізики (26-41 %) та географії (33-43 %), що зумовлено специфікою цих предметів, зокрема розміщенням рисунків, графіків, схем у предметних задачах з фізики та карт, картосхем, картограм – у тестових завданнях з географії.

При цьому, в Офіційних звітах 2017-2019 рр. про проведення ЗНО зазначається, що виконання тестових завдань із нетекстовими елементами викликає труднощі у здобувачів освіти. Однією з причин цього називають недостатню сформованість навички аналізу інформації у текстах із нетекстовими елементами, що часто спричинює нерозуміння умови завдання. Так, наприклад, у тесті з хімії ЗНО-2018 лише 21,7 % тестованих змогли проаналізувати і зрозуміти інформацію, подану на рисунку (рисунок хімічного експерименту), та зіставити її з умовою завдання і дати правильну відповідь на запитання, що відбудеться в результаті хімічного експерименту [4, с. 332]. У тесті з фізики ЗНО-2019 також лише 21,7 % здобувачів освіти виконали правильно завдання, в якому треба було проаналізувати графік залежності між силою струмом і напругою та зіставити дані цього графіка з даними щодо опору фоторезистора, подані у вигляді таблиці [5, с. 310–311]. У тестах з географії складними є завдання на знаходження необхідної інформації на картах, картосхемах, зокрема, пов'язані з вимірюваннями й обчисленнями за географічною картою, на розпізнавання материка за рисунком профілю його поверхні та ін. При цьому, щорічне подальше вдосконалення сертифікаційних робіт, наприклад, з фізики та географії, вбачають у збільшенні частки завдань, ілюстрованих графіками, таблицями тощо.

Таблиця 1³

**Кількість тестових завдань із нетекстовими елементами* у
сертифікаційних роботах з природничих предметів ЗНО 2016-2019 рр.**

Предмети	фізика				хімія				біологія				географія			
	2016	2017	2018	2019	2016	2017	2018	2019	2016	2017	2018	2019	2016	2017	2018	2019
Усього тестових завдань в тесті	34	34	38	38	50	50	52	52	50	50	48	48	58	58	56	56
Кількість тестових завдань із нетекстовими елементами**, серед яких із:	13	14	13	10	4	1	4	4	13	16	15	18	19	21	24	22
<i>таблицями</i>	–	1	1	1	2	1	3	2	–	1	1	1	3	4	3	2
<i>рисунками</i>	9	10	10	7	1	–	1	2	12	15	13	15	4	5	4	4
<i>графіками</i>	3	3	2	1	–	–	–	–	1	–	–	–	1	–	–	–
<i>діаграмами</i>	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	2	1
<i>кліматограми</i>	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	1	1
<i>картограмми</i>	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	1	1
<i>схемами</i>	1	–	–	2	1	–	–	–	–	–	1	2	–	–	–	–
<i>картосхемами</i>	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	1	3	4
<i>картами</i>	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	10***	8***	10***	10***
Відсоток тестових завдань із нетекстовими елементами, %	38	41	34	26	8	2	8	8	26	32	31	37,5	33	36	43	39

* У таблиці назва нетекстового елемента збігається з тим, як на нього здійснюється посилання в тестовому завданні.

** Деякі тестові завдання містять по два різних нетекстових елементів.

*** У тестах з географії 2016-2017 рр. є 4 тестових завдань (відкритої форми з короткою відповіддю або предметних задач) з використанням однієї карти, поданої перед першим завданням, а в тестах 2018-2019 рр. таких завдань вже 8 і дві карти. (У таблиці подано кількість завдань з картами, а не кількість карт. Наприклад, 4 тестових завдань з використанням однієї карти).

Отже, одним із завдань сучасного освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти на усіх уроках має бути навчити здобувачів

³ Таблицю складено з використанням Офіційних звітів про проведення в 2016, 2017, 2018 і 2019 роках зовнішнього незалежного оцінювання результатів навчання, здобутих на основі повної загальної середньої освіти.

освіти «читати» нетекстові елементи, тобто сформувати в них навичку знаходити, аналізувати, інтерпретувати тощо інформацію, подану за допомогою нетекстових елементів. Для цього вчитель може використовувати не лише підручник, а й тести міжнародних і національних досліджень якості загальної середньої освіти та сертифікаційних робіт ЗНО.

Використана література

1. Головка М. В., Науменко С. О. PISA-2018 як індикатор стану загальної середньої освіти в Україні. *Український педагогічний журнал*. 2017. № 2. С. 8–20. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/707421/> (дата звернення: 09.09.2019).

2. Звіт про результати першого циклу загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти» 2018 р. Частина II. Математика / Український центр оцінювання якості освіти. Київ, 2019. 169 с. [207 с. із додатками]. URL: http://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/01/2019_ZVIT_MDYAPO_MATEMATYKA.pdf (дата звернення: 09.09.2019).

3. Звіт про результати першого циклу загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти» 2018 р. Частина III. Читання / Український центр оцінювання якості освіти. Київ, 2019. 252 с. [340 с. із додатками]. URL: https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2019/03/2018_ZVIT_MDYAPO_CHYTANNYA_Sajt-1.pdf (дата звернення: 09.09.2019).

4. Офіційний звіт про проведення в 2018 році зовнішнього незалежного оцінювання результатів навчання, здобутих на основі повної загальної середньої освіти / Український центр оцінювання якості освіти. Том 2. Київ, 2018. 350 с. URL: http://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2018/08/ZVIT-ZNO_2018-Том_2.pdf (дата звернення: 09.09.2019).

5. Офіційний звіт про проведення в 2019 році зовнішнього незалежного оцінювання результатів навчання, здобутих на основі повної загальної середньої освіти / Український центр оцінювання якості освіти. Том 2. Київ, 2019. 360 с. URL: http://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/08/ZVIT-ZNO_2019-Том_2.pdf (дата звернення: 09.09.2019).

6. Хорошковська Т. Сучасний погляд на читацькі вміння та їх вимірювання в основній школі. *Українська мова і література в школі*. 2008. № 3. С. 58–61. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/714147/> (дата звернення: 09.09.2019).

Інтерактивне читання як засіб формування кваліфікованого читача

*Овдійчук Лілія Миколаївна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри української мови та
літератури історико-філологічного
факультету ПВНЗ «Міжнародний
економіко-гуманітарний університет
імені академіка С. Дем'янчука,
м. Рівне*

lilia_regi@ukr.net

У методиці вивчення літератури читання є одним етапів вивчення твору й одночасно одним із найважливіших методів навчання на уроках. За класифікацією М. Кудряшова [3], є чотири основних методи, які відображають логіку пізнання літератури як навчальної дисципліни: репродуктивний, дослідницький, евристичний і творче читання. Останній допомагає сприйняти текст на естетичному рівні. Це дуже важливо з огляду на культуру сприйняття тексту. Цей метод реалізується за допомогою таких прийомів: індивідуальне читання (вголос, мовчки, «ланцюжком», під музику); читання хором; читання в особах; коментоване читання; повторне читання; вибіркоче читання; виразне читання; читання напам'ять та інші.

Таке читання передбачає активну взаємодію реципієнта і тексту, формує в учнів уміння розшифровувати текст, читати між рядками, глибше осмислювати прочитане. Інтерактивне читання є одним із різновидів творчого читання. Термін цей з'явився в обігу в контексті інтерактивних методів навчання, які інтенсивно почали застосовуватися в останні десятиліття. На сьогодні є багато прийомів реалізації методу інтерактивного читання. Зважаючи на обсяг тез, буде описано окремі з них, ті, що були уже неодноразово апробовані автором тез за заняттях з читачами різного віку: від дошкільнят до студентів.

З дітьми, які ще не вміють читати, варто практикувати «спільне» читання улюблених текстів, коли починає фразу дорослий, а дитина завершує або ж навпаки. Важливо варіювати, аби в дитини сформувався цілісний погляд на твір. Під час такого читання діти дуже легко вивчають поетичні тексти напам'ять. А це перша сходинка до осягнення літератури як мистецького явища, відчуття ритміки, краси слова. Прозові тексти добре читати з коментарем: робити паузи і запитувати дитину чи пояснювати їй окремі слова, вирази, деталі. Це спонукає дитину бути активним слухачем, уважно ставитися до слова, вчитися читати «охайно», не ігнорувати незрозумілі слова. Для цього

треба мати хороший тлумачний словник під рукою Так формується звичка звертатися до словника.

Важливо, щоб спонукою до читання був власний вибір дитини, тобто відповідь «Яку книжку (казку, вірш) будемо читати сьогодні?» має дати дитина. Варто враховувати, що при цьому вона має бачити перед очима ці книги (на полиці, у книжковій шафі, на столі, в руках дорослого). Серед знайомих книг час від часу має з'являтися нова.

Розглядаючи малюнки, треба «читати» їх зміст через художній текст, тобто «оживлювати» за допомогою окремих епізодів. Добре також формулювати питання: Кого зображено? Що зображено? Який він? Як говорить? Що робить? Які очі? Під час відповідей дитини допомагати їй доповненнями. Наприклад, очі не просто голубі, а сумні чи веселі, злі, добрі тощо. Таким чином спонукаємо дитину до глибшого, не поверхневого «читання» ілюстрацій.

Під час «рольових» читань треба вчити інтонаційно передавати характер персонажа, авторську інтонацію (оповідна, тривожна, весела, лукава, сумна тощо).

Отже, така практика домашнього читання буде гарним ґрунтом для подальшого освоєння літературних текстів через опанування засобів інтерактивного читання.

Добре сприймаються читачами різного віку тексти, прочитані під музику, відповідно підібрану. Здебільшого, йдеться про ліричні твори, зокрема, пейзажні вірші. Це створює емоційний фон і сприяє кращому сприйняттю відображених у поезії почуттів автора і викликає у читача таку ж емоційну реакцію. Наприклад, «Осінь» В. Сосюри й «Осіння пісня» П. Чайковського передають меланхолійний осінній настрій й одночасно захоплення красою, різнобарвністю, краєвидами цієї пори року. Під час вивчення вірша «Шопен» М. Рильського, у якому головним персонажем є вальс Шопена, без запису цієї музичної п'єси не обійтися, бо втратиться повнота сприйняття і змісту, і форми. У таких випадках доречні запитання про музичний твір, мелодію, її характер, темп, ритм, про асоціації, які вона викликає, поєднання з текстом.

Старшокласників варто залучати до критичного читання, яке формується на основі технології критичного мислення. До цього надаються тексти з епістолярію письменників, щоденникові записи, мемуари. Література non fiction – це спосіб пізнання письменника як особистості творчої, багатогранної. Підбір відповідних уривків, їх читання, критичне осмислення дасть можливість самостійно зробити висновки про характер, світогляд, захоплення, оточення митця й на основі цього глибше зрозуміти творчість, її витоки.

Наприклад, студентам було запропоновано уривки зі щоденника Олесь Гончара.

Від 20.03.1980: «...вранці порадувала дзвінком В. С. Шевченко, віце-президент: мій лист на оборону дерев'яної церковці в с. Гоголів Броварського р-ну «поставлено на контроль». Питаю, що це значить. А значить це те, що є надія зламати опір (дуже упертий!) місцевих руйначів, що заповзялись пам'ятку архітектури, єдину такого типу в околицях Києва, віддати радгоспові ... на дрова.

Скільки крові маєш витратити на захист речей, культурна цінність яких очевидна»[1, с. 406].

25.09.1981: «Вчора на парткомі знову виступив про черговий наступ на історичні пам'ятки Києва, про сваволлю київських городничих, що розтрощили альтанку на Володимирській гірці, зруйнували будинок Сошенка, а перед тим спалили Музей Заньковецької... Важко було щось говорити, від обурення дух щораз перехоплює, ось-ось, здається, трісне серце...

Сусід перед тим шепоче: «А чи треба? Побережись...»

– Але ж усього берегтись, усього боятись, то навіщо й жити?

Партком підтримав, в ухвалу записали: звернутись... Тільки ж який уже раз звертаємось?

І що дивно: мафія руйначів Києва орудує серед білого дня, і нема на них ні закону, ні вищестоящих... Хочу ще раз звернутись до «Правди». Адже ж днями газета виступила на захист Новомосковського собору («Он спасал красоту», 6.09.81), читачі надсилають мені вирізки, вітають» [1, с. 485].

27.10.1985: «На парткомі врятували одного мужнього, молодого від несправедливої розправи. Вийшли – і на душі полегкість. Однією несправедливістю на світі менше» [2, с. 73].

Такі уривки кожен читає по-своєму. Можна читати поверхнево лише зміст, не вловлюючи поза тим важливих деталей. Тому необхідно виробляти звичку критично осмислювати текст. Питання, які спонукають це робити: «Про які події, що відбувалися у 80-их роках минулого століття, можна дізнатися з щоденникових записів?», «На які категорії можна поділити людей, що проглядаються за цими подіями?», «Які цінності вони сповідують?», «Які вчинки Олесь Терентійовича засвідчують його національно свідому позицію», «Які визначальні риси характеру Гончара?», «Якби не було протистояння в суспільстві, що було б з Україною, її культурою, історією?», «Яка роль О. Гончара у цьому?»

Узагальнивши відповіді, можна зробити висновок, в 80-ті роки були періодом руйнації національної, культурної пам'яті українців. Були руйначі, ті, хто нищив національні матеріальні і духовні цінності, і захисники, яких було значно менше. Гончар відкрито й послідовно виступав проти руйнації на партійних зборах різних рівнів, ігноруючи небезпеку такої позиції. Це була відважна людина, небайдужа, високодуховна високоморальна, Якби не було таких, як Олесь Гончар, Україна давно б зникла з мапи світу. Адже ці потужні особистості протистояли системі і вберегли національні святині й обереги.

Отже, інтерактивне читання – це важливий процес осягнення художнього тексту, серйозна інтелектуальна робота, яка спонукає до роздумів, осмислення прочитаного, до висновків, які ґрунтуються на глибокому аналізі та синтезі.

Використана література

1. Гончар О. Щоденники: У 3-х т.: Т.2: (1968-1983) / Упорядкув., підгот. текстів, ілюст. матеріалу та передм. .В. Гончар; [Худож. оформл. М. С. Пшінки]. К.: Веселка, 2003. 607 с.
2. Гончар О. Щоденники: У 3-х т.: Т.3: (1984-1995) / Упорядкув., підгот. текстів, ілюст. матеріалу та передм. .В. Гончар; [Худож. оформл. М. С. Пшінки]. К.: Веселка, 2004. 606 с.
3. Кудряшев Н.И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы. Пособие для учителя М.: Просвещение, 1981. 190 с.
4. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання Науково-методичний посібник К.: Видавництво А. С. К., 2004. 192 с.

Засоби формування навички читання в першокласників у процесі навчання грамоти

*Пономарьова Катерина Іванівна,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник
відділу початкової освіти Інституту
педагогіки НАПН України
k_ponom@ukr.net*

Відповідно до типових освітніх програм для 1-2 і 3-4 класів закладів загальної середньої освіти одним із завдань початкового мовно-літературного курсу є формування в молодших школярів повноцінної навички читання [4, с. 192]. Важливість цього завдання аргументується тим, що від сформованості навички читання залежить успішність навчання дитини не тільки в початковій, а й у наступних

ланках освіти, а також здатність орієнтуватись у великому потоці інформації, з яким доводиться стикатися сучасній людині.

У сучасній лінгводидактиці навичка читання трактується як автоматизоване уміння озвучувати друкований текст, розуміти його основну думку і виявляти власне ставлення до прочитаного. [2, с. 120] Повноцінна навичка читання має чотири якісні характеристики: правильність, виразність, усвідомленість і швидкість.

Під правильністю розуміємо плавне читання без помилок і спотворення слів. Виразність читання забезпечується здатністю засобами усного мовлення передавати слухачам головну думку твору і власне ставлення до нього. Усвідомленість читання розглядаємо як розуміння задуму автора, усвідомлення художніх засобів, які допомагають реалізувати цей задум, й осмислення свого ставлення до прочитаного. Швидкість читання – це темп, який забезпечує розуміння прочитаного. [3, с. 23].

Усі зазначені якості взаємопов'язані і взаємозалежні, оскільки без правильного озвучування графічних знаків (букв) неможливе розуміння окремих одиниць тексту (слів), без розуміння значення кожної одиниці тексту неможливо зрозуміти їх зв'язок, а без внутрішніх зв'язків окремих компонентів тексту не відбудеться усвідомлення основної думки твору. Водночас, розуміння загального змісту твору забезпечує правильність читання його елементів, а правильність читання і розуміння тексту стають основою для виразності читання. Швидкість, тобто темп читання, за певних умов стає засобом виразності. Тому формування навички читання передбачає одночасну роботу над усіма її якостями. Розпочинається цей процес у першому класі в період навчання грамоти.

Засобами формування правильності читання є тренувальні вправи, інтерактивні прийоми, спрямовані на вдосконалення зорового сприймання букв, складів і слів, на розвиток артикуляційного апарату, регулювання дихання. Зокрема, для вдосконалення зорового сприймання доцільними є прийоми, що передбачають читання букв і складів у лінійних таблицях по горизонталі і вертикалі, читання «по сходинках», читання складів і слів у променевих таблицях, колонках, читання слів, які відрізняються однією буквою, мають однакові префікси, закінчення тощо. Розвитку артикуляційного апарату сприяє гімнастика для зміцнення м'язів органів мовлення, вправи для відпрацювання артикуляції голосних і приголосних звуків, чітке промовляння пар твердих і м'яких приголосних звуків, правильне, гучне й чітке вимовляння ряду складів, читання складів у таблиці по

горизонталі і вертикалі з нарощуванням швидкості, читання речень і текстів, у яких часто повторюється той самий звук, читання чистомовок, скоромовок тощо. Для формування в першокласників уміння регулювати дихання під час читання ефективними є вправи, у процесі яких діти тренуються робити тривалий видих, раціонально використовувати і своєчасно відновлювати запас повітря. Такими є прийоми «задуй уявну свічку», «здуй пушинку», «зобрази свист вітру», «продзижчи, наче жук», «зобрази шум двигуна», вправи на поступове збільшення кількості слів, прочитаних одним видихом повітря та ін.

Робота над виразністю читання охоплює такі напрями: технічний (вправи на тренування дихання, відпрацювання дикції); інтонаційний (читання речень, різних за метою висловлювання та інтонацією, виділення логічним наголосом ключових слів, передача голосом власного ставлення до того, про що йдеться в тексті); смисловий (аналіз змісту прочитаного, характеристика персонажів, визначення основної думки тексту); тренувальний (вправляння у виразності читання тексту після його аналізу). [2, с. 141]

Усвідомленість читання розглядається в методиці на різних рівнях. Перший рівень збігається з формуванням навички читання і передбачає розуміння значення більшості слів, вжитих як у прямому, так і в переносному значеннях, розуміння змісту речень, окремих частин і цілого тексту. Другий рівень базується на першому і передбачає усвідомлення ідейного спрямування тексту, розуміння значення художніх засобів, позиції автора і вироблення власного ставлення до прочитаного. Третій рівень усвідомленості читання досягається тоді, коли читач має свої читацькі інтереси, самостійно визначає власне коло читання, враховуючи свої можливості. [2, с. 130]

Опанування першокласниками свідомого читання забезпечується виконанням ними різноманітних завдань, наприклад: визначити, якому малюнку відповідає речення, пояснити, що на малюнку не так, як у тексті, назвати персонажів тексту, знайти в тексті опис ілюстрації, придумати заголовок до тексту і пояснити свою думку тощо. [1, с. 59]

Працюючи над нарощуванням швидкості читання варто брати до уваги, що вона значною мірою залежить від поля зору читача, під яким розуміємо відрізок тексту, який читач охоплює одним поглядом, фіксує і відтворює. Під час кожної фіксації читач робить зупинку. На початковому етапі формування навички читання поле зору в першокласників мале, може охоплювати лише одну букву. Тому вони роблять багато зупинок на одному рядку, що уповільнює темп читання.

Для розширення поля зору учнів доцільно використовувати вправи на зразок: дивитись, не зводячи очей, на певну крапку, намагаючись побачити те, що поруч з нею; знайти слово, заховане в ряду чи таблиці букв; знайти певне слово в реченні, невеликому тексті тощо. Засобами розвитку швидкості читання є спеціальні вправи: колективне читання тексту в темпі, який задає вчитель; читання невеликих відрізків тексту в різних темпах (повільному, середньому і швидкому); читання тексту на час (фіксується час, за який учень прочитав текст); читання уривка за вказаний час (визначається обсяг тексту, який учень прочитав упродовж певного часу).

З метою удосконалення якісних характеристик навички читання необхідно пропонувати першокласникам по кілька разів читати той самий дидактичний матеріал. При цьому слід враховувати здатність учнів цього віку швидко запам'ятовувати подані в букварі склади, слова, речення, невеликі тексти і під час повторного читання відтворювати їх з пам'яті. Щоб запобігти цьому, варто використовувати вибіркове читання, читання дещо змінених речень чи текстів, пропонувати завдання такого змісту: читати в колонках слова від нижнього до верхнього; прочитати найкоротше слово, найдовше; прочитати слова, які починаються з певної букви, чи закінчуються на певну букву; прочитати останнє речення в тексті; прочитати речення, яке починається з певної букви чи заданого слова тощо.

Важливим фактором впливу на ефективність формування в першокласників повноцінної навички читання є мотиваційних компонент навчання. Для його забезпечення необхідно добирати тексти для читання з урахуванням інтересів і вподобань дітей, їх вікових можливостей, використовувати ігрові ситуації, інтерактивні прийоми, різноманітний дидактичний матеріал, привабливі наочні та аудіовізуальні засоби, часто змінювати види роботи, форми організації навчальної діяльності, способи навчальної взаємодії школярів тощо.

Використана література

1. Вашуленко М. С. Навчання грамоти в 1 кл.: посіб. для вчителя. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2012. 224 с.
2. Львов М. Р., Горецкий В. Г., Сосновская О. В. Методика преподавания русского языка в начальных классах : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2007. 464 с.
3. Пономарьова К. І. Пріоритети в навчанні грамоти першокласників НУШ. Початкова школа. 2018. № 8. С. 21-25.
4. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 1-2 та 3-4 класи. Київ: Світоч, 2019. 336 с.

До проблеми активізації читацької діяльності учнів 10–11 класів ліцею

*Попова Людмила Олександрівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
старший науковий співробітник
відділу навчання української мови та
літератури Інституту педагогіки
НАПН України*

pl09122003@gmail.com

Однією із проблем літературної освіти вчені називають зниження читацької активності українців. Пересвідчитися у вірогідності цієї думки дають змогу результати опитувань. Зокрема, привертають увагу показники «Звіту про дитяче та сімейне читання», наведені й проаналізовані О. Шанковським: «За останні чотири роки кількість дітлахів, які люблять читати, зменшилася майже на десять відсотків – нині добровільно це робить лише половина опитаних. Ледь більше третини сказали, що трохи люблять читати, а 12 % не люблять загалом» [2]. Не менш переконливими вважаємо й підсумки масштабного проекту «Ukrainian Reading and Publishing Data 2018». Наведемо лише окремі цитати з них: з-поміж різновидів дозвілля «лише на п'ятому місці – читання книжок. 11 % роблять це щодня, 17 % – кілька разів на тиждень, 20 % – кілька разів на місяць, 21 % – декілька разів на рік, 31 % відповіли, що не читають книжки ніколи»; «Серед груп, виокремлених за соціальним статусом, найчастіше читають друковані книжки українських видавництв студенти та учні» [3].

Водночас, на нашу думку і не тільки, діти читають стрічку новин, коментарі до нових комп'ютерних ігор, новітні тенденції світу моди, коментарі в соціальних мережах тощо. Набувають останнім часом популярності аудіокниги. Усе це говорить про зміну «формату читання».

Втім проблема в іншому: не всі діти читають передбачені чинною програмою твори класичної художньої літератури і сучасної, цільовою аудиторією яких є вони самі. Проблема ця постала не сьогодні й розв'язання її шукаємо не один рік, оскільки технічний прогрес пришвидшується й стрімко результує новими гаджетами, комп'ютерними програмами, різноманітними сучасними приладами тощо. Це спонукає вчених, учителів і свідомих батьків шукати шляхи зацікавлення учнів КНИЖКОЮ, бо «...книжки на те пишуть, щоб їх читати, а на те читаються, щоб роздумати прочитане» (І. Франко).

Ми вбачаємо кілька шляхів розв'язання цієї проблеми. Перший – активне використання уривків із творів сучасної української підліткової літератури на уроках української мови як основи вправ і завдань. На

наш погляд, пропоновані тексти не повинні вчити жити, містити нав'язливі настанови, правила й обов'язки, а мусять розкривати секрети успішного життя, показувати вихід зі складних ситуацій, описувати події, учасниками або спостерігачами яких були або можуть бути вже ці діти. Так уникнемо дистильованих умов навчання, тобто навчання, відірваного від реального життя з його мовними бар'єрами й вербальною агресією.

Другий – акцентування уваги суб'єктів освітнього процесу на тому, що вивчаємо твори художньої літератури не тільки для того, щоб успішно скласти ЗНО, а й для того, аби уникнути життєвих невдач і помилок, щоб минуле стало основою майбутнього – особистого, родини, країни, світу. Складно не погодитися з думкою про те, що в художніх творах подано авторський погляд на події, розкрито авторські, можливо, й суб'єктивні шляхи вирішення проблем. Водночас узагальнення інформації, здобутої з різних джерел, зокрема літературних та історичних, дає змогу скласти правдивий портрет історичної постаті чи сучасника, реальний опис винятково важливої історичної події або епохи загалом. Це, зокрема, імпліцитно передбачено соціокультурною змістовою лінією чинної програми з української мови для 10–11 класів (рівень стандарту): «Відновлення історичної пам'яті та формування почуття національної гідності», «Суспільні статуси людини», «Володіти інформацією – володіти світом», «Волонтерство в сучасній Україні» та ін.

Третій – синтезування знань з української мови, української літератури (класичної і сучасної), історії та інформаційних технологій у межах виконуваних учнями навчальних проєктів з української мови. Таку позицію пояснюємо тим, що, по-перше, будь-який здобутий результат людина презентує засобами мови, будь-яку діяльність вона виконує комунікуючи з іншими. По-друге, маючи певний обсяг знань з літератури й історії, можна дослідити окремі етапи розвитку української мови, становлення її норм, простежити особливості функціонування мовних одиниць тощо. І, зрештою, останнє – застосовуючи інформаційні технології, можна технічно грамотно візуалізувати здобутий результат і ознайомити з ним чималу аудиторію. Цікавими для учнів стають проєктні завдання, що передбачають складання відеоанотацій до улюблених книжок, колажів про персонажів, які вразили, здивували, надихнули, переконали тощо.

Сподіваємось, що окреслені шляхи активізації читацької діяльності учнів 10–11 класів будуть сприйняті вчителями-предметниками й доповнені новими формами, методами й засобами,

які заохочуватимуть сучасних учнів до читання, переконуватимуть їх у тому, що читання формує світогляд, стимулює до продукування власних текстів, надихає на нові прагнення й мрії.

Використана література

1. Мірошнікова А. Як заохотити дітей до читання. URL : <https://osvitoria.media/experience/yak-vyhovaty-mrijnyukiv/>
2. Шанковський О. Чому деякі діти не люблять читати і що з цим робити. URL: <http://www.barabooka.com.ua/chomu-deyaki-diti-ne-lyublyat-chitati-i-shho-z-tsim-robiti/>
3. Ukrainian Reading and Publishing Data 2018. URL : <http://data.chytomo.com>

Розвиток читацької та літературної компетентностей у контексті інтегрованого курсу «Російська мова і література» 10-11 класи

Фідкевич Олена Львівна,
кандидат філологічних наук,
старший науковий співробітник
відділу навчання мов національних
меншин та зарубіжної літератури
Інституту педагогіки НАПН України
elena.fid@ukr.net

Снегір'ова Валентина Василівна,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу навчання мов національних
меншин та зарубіжної літератури
Інституту педагогіки НАПН України
v_snegiriova@i.ua

Модернізація шкільної освіти України висуває нові вимоги до її змісту та підходів до навчання школярів. Провідною тенденцією сучасного викладання предметів все більше стає інтеграція, зокрема, мовно-літературна, яка є характерною для зарубіжної школи і починає набувати системного практичного втілення в українській освітній процес у вигляді нових інтегрованих курсів.

Актуальність предметної інтеграції, її методологічні основи, структура та шляхи реалізації репрезентовані у дослідженнях А. Данилюка, С. Гончаренка, М. Іванчук, І. Козловської, Г. Лещенко, В. Моштука, Ю. Мальованого, Є. Романенко, О. Сергєєва, Т. Усатенко, Є. Яворського, І. Стиркіна, Я. Собко, Д. Коломійця, О. Ляшенка та інш. Ці роботи стали важливим науковим підґрунтям для розв'язання проблеми створення та впровадження нових інтегрованих курсів в практику української школи, зокрема мовно-літературних.

Нині в школах України проходять апробацію інтегровані курси, серед яких і курс «Російська мова і література. Інтегрований курс. (10-11 класи) (автори: Л. І. Курач, О. Л. Фідкевич, В. В. Снегірьова) [1].

Для авторів програми було важливим представити структурно цілісну мовно-літературну інтеграцію на тематичному, понятійно-термінологічному та діяльнісному рівнях за умови збереження індивідуальних особливостей мови і літератури як засобів пізнання і як навчальних курсів.

Головною особливістю нового інтегрованого курсу є його практична спрямованість. Розвиток усіх видів мовленнєвої і читацької діяльності спрямовано на формування комунікативної компетентності, яка передбачає готовність до ефективної комунікативної взаємодії в різних ситуаціях, що відповідають досвіду, інтересам і психолого-віковим особливостям учнів старшої школи; здатність до визначення мети спілкування, вибору його ефективних моделей, оцінювання власного мовлення і його осмисленої корекції.

Завдання інтегрованого курсу корелюють із завданнями компетентісно орієнтованого навчання: активно формуються навички самостійної дослідницької діяльності; розвивається критичне мислення, освітній простір школяра стає більш інформативно якісним та насиченим, системно організованим.

Одним із важливих завдань нового курсу є формування читацької компетентності: читати і розуміти прочитане, критично осмислювати нову інформацію, доцільно використовувати її у практичній діяльності з метою професійного вдосконалення, досягнення певної мети.

Однак читання – це не тільки засіб вирішення життєво важливих практичних завдань. Читання – це ще й засіб залучення до духовних цінностей культури, засіб особистісного розвитку.

Літературна лінія в програмі і в підготовлених експериментальних підручниках для 10-го та 11-го класів спрямована на формування в учнів загальнокультурної літературної компетентності – сприйняття творів літератури як невід'ємної частини національної і світової культури, усвідомлення її специфіки як мистецтва слова, знання і розуміння художніх творів; розуміння моральних цінностей, відображених в літературі; вміння висловлювати та обґрунтовувати своє ставлення до цих цінностей, відстоювати моральні позиції; читацької – здатності до творчого читання, освоєння художнього твору на особистісному рівні, вмінню вступати в діалог «автор – читач», перейматися думками і почуттями

героїв, відзначати й оцінювати мову художніх творів; мовленнєвої компетентності – володіння основними видами мовленнєвої діяльності, здатність до створення власних висловлювань, літературних творчих робіт.

У пропонованому інтегрованому курсі чільним є принцип текстоцентризму, тому передбачається, що тексти, що представлені в підручниках з нового курсу для аудіювання / читання, мають бути основою для організації значної частини роботи на уроці.

Пріоритетним видом роботи в контексті інтегрованого курсу є комплексний філологічний аналіз художніх і публіцистичних текстів, який передбачає розгляд як ідейно-образного, морального змісту, композиції, характеристики персонажів, осмислення образу автора, так і його художньої форми, індивідуального стилю письменника, мовних засобів.

Для читання та аналізу художніх творів пропонованого курсу плануються окремі години [2]. На таких уроках проводиться аналіз світогляду письменника, певного літературного напрямку, роду, жанру, особливості тематики і проблематики, основного пафосу і художньо-естетичної своєрідності. Однак головним пріоритетом в цій роботі мають бути рефлексія учнів на проблеми, що розглядаються у творі, вміння оцінити їх, висловити свою позицію в усній і письмовій формі.

Коротко зупинимось на стратегіях читання, запропонованих в експериментальних підручниках з інтегрованого курсу «Російська мова і література» для 10 та 11 класів. Стратегії читання – це група методів, прийомів, завдань, за допомогою яких організовується повноцінне засвоєння змісту тексту. І тут важливо, щоб учні опановували практичні прийоми читання, аналізу та інтерпретації, оскільки саме на практиці включається мотивація, розвиваються загальнонавчальні й комунікативні вміння. Учитель має здолати межу між тим, що пропонується в програмі, і реальним світом. Він сам повинен вчитися відповідати на виклики сучасності. Проблема мотивації сьогодні певною мірою поступається більш технологічним підходам: що треба зробити для того, щоб створити умови, за яких школяр захоче навчатися. Серед методичних прийомів, найбільш ефективних для читання художніх текстів в умовах скорочення годин, варто виділити читання і аналіз (або коментар) ключових епізодів твору. Це класичний прийом, він мотивований не тільки економією навчального часу, урахуванням реальної навчальної ситуації, коли програмовий твір рідко прочитується школярами на момент його вивчення, а й сучасними освітніми технологіями, що дозволяють

прочитати художній твір «тут і тепер», залучити його до читацького досвіду учня з допомогою інших мистецтв – кіно, телебачення, живопису, музики. Водночас жоден із предметних результатів не може бути досягнутий за відсутності самого читання і заміною його переказами короткого змісту, кіноверсіями, коміксами або аналізом художнього твору без знання учнями його тексту, що широко увійшло в учительську практику. Інші стратегії читання, застосовані нами у підручниках:

- стратегія «вчитель як читач», що спрямовує і підтримує читацьку діяльність учнів через завдання, які містять актуальну цікаву інформацію про виучуваний художній текст;

- комунікативна стратегія, яка підтримується насамперед діалогічною формою викладу матеріалу;

- культурологічна стратегія літературного тексту, що реалізується завдяки відеоряду та залученню культурознавчої інформації, яку містить художній текст.

Упровадження цих стратегій організовує розвиток читацької діяльності старшокласників від живого спостереження над мовними засобами твору – до розкриття його інтриги і характеристики героїв; від колективної роботи над текстом – до індивідуальної; від формування особистісного ставлення й оцінки прочитаного – до планування подальшої роботи і створення власних текстів.

Використана література

1. Курач Л. І., Фідкевич О. Л., Снегірєва В. В. Програма інтегрованого курсу «Російська мова та література» для 10 класу загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням російською мовою (рівень стандарту). *Всесвітня література в сучасній школі*. 2018. № 7. С. 24–33.

2. Снегірєва В. В., Фідкевич О. Л., Курач Л. І. Методичні рекомендації до інтегрованого курсу «Російська мова та література» (10–11 класи). *Всесвітня література в сучасній школі*. 2018. № 7. С. 34–40.

Навчання читанню: види диференційованої роботи молодших школярів над текстом

*Шевчук Лариса Миколаївна,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу навчання мов національних
меншин та зарубіжної літератури
Інституту педагогіки НАПН України
sh_l_m@ukr.net*

У сучасному світі, для якого характерні надзвичайно великий обсяг і тотальне панування текстової інформації, одне із головних завдань початкової школи – навчити учнів читати. «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» [3, с. 52].

Зважаючи на різноманітність сформованості умінь і навичок, вікових особливостей молодших школярів, специфіки індивідуальних особливостей учнів (здібностей, темпераменту, характеру) під час навчання читанню доцільним є застосування диференціації навчання. Розглядаючи питання диференціації навчання читанню під час роботи учнів початкових класів над текстом, вважаємо найбільш оптимальним застосування таких видів диференціації:

- 1) за складністю завдань;
- 2) за темпом навчальної діяльності;
- 3) за ступенем самостійності виконання завдань.

Розглянемо більш детально перелічені види диференціації. Так, одним із критеріїв щодо добору для школярів завдань різної складності є рівень сформованості технічної складової читання (спосіб, правильність, темп навчання) та смислової складової («розуміння школярами: а) переважної більшості слів, ужитих у тексті як у прямому, так і переносному значеннях); б) змісту кожного речення, смислових зв'язків між ними, окремими частинами тексту (абзацами, епізодами); в) фактичного змісту прочитаного (вся сюжетна лінія, події, факти, зв'язки, дійові особи, діалоги, узагальнення, значення слів тощо); г) основного смислу прочитаного (усвідомлення суті описаних фактів, подій, вчинків персонажів; основної думки твору)» [2, с. 71] Зрозуміло, що для учнів, у яких є проблеми із технікою читання, доцільним є виконання завдань для вдосконалення способу та правильності читання. Водночас, за умови попереднього ознайомлення із текстом, згадані

вище школярі можуть виконувати завдання, що ґрунтуються на розумінні тексту, – репродуктивні або творчі (які, без сумніву, є найскладнішими). На нашу думку, під час роботи над текстами ускладнення завдань може бути таким: читання та перечитування тексту з метою знаходження заданих слів, речень, відповіді на запитання тощо; впізнавання слів або речень із тексту (складніший варіант завдань, – слів, речень, абзаців із двох текстів); опрацювання тестів, формулювання відповідей на запитання за змістом текстів, доповнення запитань; доповнення схем і таблиць за змістом текстів; порівняння рис характеру персонажів; відновлення слів, речень, абзаців із тексту; виконання творчих завдань на основі тексту.

Крім того, можливо варіювати складність завдання завдяки вмісту лише формулювання, детальної інструкції чи зразка виконання завдання. Або ж ускладнення завдань можливе завдяки збільшенню обсягу текстів для опрацювання.

Диференціація навчання учнів читанню за темпом навчальної діяльності може мати два варіанти залежно від створення відповідних умов:

- 1) виконання учнями різної кількості завдань;
- 2) опрацювання школярами текстів та дібраних до них завдань кожним у власному темпі (приклад аналогічної діяльності описано у програмі курсу за вибором для учнів 1–4 класів (2–4 класів) «Читаємо. Розуміємо. Творимо» (автор Шевчук Л.М.).

Щодо ступенів самостійності виконання школярами завдань уточнимо, що це самостійна індивідуальна робота, з допомогою вчителя або учня, надання допомоги іншим.

Підсумовуючи описане вище зазначимо, що необхідна основа ефективної диференціації навчання читанню під час роботи над текстом – це відповідна система завдань, можливість здійснення вибору для кожного учня, що, в сумі забезпечить якісні результати.

Використана література

1. Логачевська С.П. Дійти до кожного учня / за ред. Савченко О.Я. Київ : Рад. шк., 1990. 158 с.
2. Мартиненко В.О. Контроль та оцінювання навички читання вголос. *Контроль та оцінювання начальних досягнень учнів 1–2 класів : посібник.* / за ред. О. Я. Савченко, М. С. Вашуленка, Н. М. Бібік та ін. Київ : Педагогічна думка, 2012. С. 71–81.
3. Савченко О.Я. Методика читання у початкових класах: посіб. для вчителя. Київ : Освіта, 2007. 334 с.
4. Сікорський П.І. Теоретико-методологічні основи диференційованого навчання. Львів : Каменярь, 1998. 196 с.

5. Шевчук Л.М. Від сприймання тексту – до текстотворення (на прикладі застосування симетрично-послідовної технології). *Contemporary innovative and information technologies of social development: educational and legal aspects.* / edited by Aleksander Ostenda, Iryna Ostopolets. Monograph 24. Katowice : Wydawnictwo Wyższej Szkoły Technicznej w Katowicach, 2019. s. 421–428.

Розвиток комунікативних умінь старшокласників під час роботи з текстом

*Галаєвська Людмила Вкторівна,
молодший науковий співробітник
відділу навчання української мови та
літератури Інституту педагогіки
НАПН України*

luda_gala2703@ukr.net

Розбудова національної системи освіти ставить нові вимоги до формування особистості. Сучасний підхід до мовної освіти потребує всебічного розвитку компетентної особистості, що забезпечується особистісно орієнтованим підходом до навчання.

Головною метою сучасної школи є формування всебічно розвиненої, духовно багаті особистості, яка вміє комунікативно виправдано й грамотно послуговуватися мовою в різноманітних ситуаціях, створення умов для розвитку і самореалізації школярів. Учні повинні вміти не просто володіти рідною мовою, а й будувати змістовне, граматично та стилістично грамотне висловлювання залежно від ситуації спілкування.

На сучасному етапі навчання мови формування комунікативних умінь і навичок у процесі аналізу тексту набуває першорядного значення. За комунікативно-діяльнісним підходом текст розглядається як результат мовленнєвої діяльності – висловлювання в усній або писемній формі, а також об'єкт сприймання і розуміння. Аналіз тексту – вид роботи, що передбачає з'ясування особливостей ідейно-тематичного спрямування, побудови тексту, стильових та стилістичних властивостей, характеристики мовних засобів щодо ефективності їх використання з метою реалізації комунікативної мети [4,с.14].

Мовний матеріал має бути репрезентований взірцевими текстами. Щоб навчитися створювати власні висловлювання, учень повинен навчитися сприймати й аналізувати тексти різних стилів, типів і жанрів. Саме на уроці виховується кваліфікований слухач і читач. Тому слід пам'ятати, що найкращий текст не розв'яже завдань естетичного й етичного виховання, якщо не буде повноцінного,

грамотного його сприйняття [5,с.6]. До основних критеріїв добору текстів для слухового сприймання, яких учителям слід додержуватися, методисти відносять такі: зміст тексту повинен відповідати виховній і навчальній меті; бути по можливості динамічним, мати фабулу; він може містити до 4% незнайомих учням слів, що передбачає з'ясування їх семантики різними способами, зокрема й за контекстом; брати до уваги труднощі мовного оформлення – фонетичні, лексичні, граматичні, стилістичні; необхідно зважати на чіткість вираження основної думки, ідеї, що сприяє кращому сприйманню повідомлення; насиченість тексту інформацією має відповідати віковим особливостям учнів; при виборі теми тексту важливо враховувати інтереси школярів певного віку і життєвих потреб; звучання тексту не має перевищувати визначеної у критеріях тривалості.

Формування вмінь аналізувати текст – процес довготривалий і охоплює всі етапи навчання. Елементи такого аналізу широко застосовуються на уроках української мови під час вивчення теоретичного матеріалу на текстовій основі. М.Пентилюк визначила основні етапи аналізу тексту: визначення теми й основної думки тексту; виділення абзаців (мікротем); визначення стилю і типу мовлення; аналіз структури тексту; аналіз мовних засобів (лексичних, граматичних, стилістичних)[4,с.30]. Аналіз тексту дозволяє поєднувати засвоєння мовних явищ і осмислення їх відповідності мовленнєвій ситуації. Саме ситуація мовлення дає змогу здійснювати аналіз взаємозамінюваних лексем, граматичних форм і конструкцій з погляду їх доцільності. Аналіз тексту в комунікативному аспекті передбачає з'ясування комунікативності тексту, яка визначається науковцями як категорія тексту, що виявляється в різноманітних способах орієнтації на інтереси співрозмовників, у створенні емоційного настрою та умов співробітництва в процесі спілкування. Комунікативність тексту забезпечує його відповідність тій чи іншій мовленнєвій ситуації і розрахована на взаєморозуміння комунікаторів[5,с.71]. Здійснюючи аналіз тексту, учні повинні усвідомлювати мету певного виду роботи, осмислювати свої дії, розуміти практичне значення комунікативних умінь. Визначення комунікативності тексту дозволяє сформулювати в учнів уміння і навички використовувати мовні засоби відповідно до мети спілкування, реалізовувати комунікативний намір, застосовуючи мовний матеріал. Дослідження методистів свідчать, що така організація роботи з текстом дозволяє підготувати здобувачів освіти

до створення висловлювань у різних ситуаціях спілкування, максимально наближує до реальних мовленнєвих дій. Як справедливо зауважує Н. Місяць, у житті мовець насамперед думає над тим, що сказати, а вже зміст диктує те, як сказати.

Аналізуючи текст, старшокласники вчаться швидко і правильно орієнтуватися в різних мовленнєвих ситуаціях, планувати своє мовлення, аналізувати зміст, знаходити мовні засоби, адекватні завданням комунікації. Методична цінність комунікативного аналізу тексту полягає в удосконаленні всіх видів мовленнєвої діяльності, розвитку творчих умінь і навичок. Аналіз тексту дозволяє об'єднати засвоєння мовних норм і комунікативних якостей мовлення. Норма виступає як властивість мови, яка виробляється в суспільстві в процесі спілкування, щоб забезпечити взаєморозуміння людей. Розгляд нормативного та комунікативного аспектів тексту дає змогу збагачувати словниковий запас учнів, стимулюючи мовленнєву практику, забезпечуючи вибір комунікативно доцільних мовних засобів.

Комунікативний аспект аналізу тексту передбачає формування умінь використовувати мовні засоби відповідно до ситуації спілкування, досягати комунікативної мети. Систематична робота з текстом на уроках української мови активізує пізнавальну діяльність учнів, сприяє удосконаленню мовленнєвої діяльності здобувачів освіти.

Розвиток комунікативних умінь в учнів явище складне й багатогранне. що спирається на мовленнєвознавчі знання (висловлювання, стилі, типи, жанри мовлення, способи й засоби зв'язку речень у тексті), операційні знання (аналіз тексту) і власне комунікативні вміння – вміння мовленнєвого спілкування з урахуванням різних сфер, ситуацій, мотивів і цілей спілкування учасників комунікації, адже при продукуванні важливим компонентом є “розуміння”, що необхідне для усвідомленого, зрозумілого для слухача мовлення. Таким чином, текст є ефективним засобом удосконалення, що формує комунікативні, пізнавальні й творчі вміння і навички мовців у системі мовної освіти.

Використана література

1. Концепція мовної освіти 12-річної школи. *Дивослово*. 2002. № 8. С. 59–70.
2. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / За ред. М.І. Пенгилук. Київ: Ленвіт, 2004. 400 с.
3. Місяць Н. Комунікативний аспект уроків – пріоритетний напрям навчання рідної мови. *Українська мова і література в школі*. 2008. №3. С. 5–7.

4. Пентилюк М.І. Аналіз тексту на уроках мови. Дивослово. 1999. №3. С. 30 – 32.

5. Пентилюк М.І., Окуневич Т.Г. Сучасний урок української мови. Харків: Вид. група «Основа», 2007. 176 с.

Система мовленнєвого розвитку молодших школярів у процесі роботи над змістом твору

*Кохно Тетяна Назіфієвна, науковий співробітник відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України
onyx.osvita@gmail.com*

У закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин формування і розвиток у молодших школярів початкових комунікативних умінь, умінь спілкуватися українською мовою усно й письмово є ключовим завданням початкового курсу української мови. Виняткова роль у цьому процесі належить читанню як одному із видів мовленнєвої діяльності. Саме сформованість читацьких умінь і навичок забезпечує формування таких важливих ключових компетентностей як культурна, інформаційно-комунікаційна, навчання впродовж життя, громадянська та соціальна.

У закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин читання художніх, науково-популярних, публіцистичних творів знайомить учнів з українською дитячою літературою як мистецтвом слова й водночас є основним джерелом збагачення мовлення дітей, поповнення їх словникового запасу українською лексикою.

Зазначимо, що формування мовлення школярів, комунікативних умінь і навичок є необхідним компонентом у роботі з удосконалення читацької навички учнів у процесі смислового і структурного аналізу твору.

Мовленнєвий розвиток дітей в умовах навчання української мови як державної є невід’ємним складником кожного уроку курсу української мови, засобом і результатом читацької діяльності. Тому провідним принципом, на основі якого визначається зміст літературного читання у зазначених закладках освіти, є комунікативно-мовленнєвий принцип [1, с. 55], а розвиток мовленнєво-творчих здібностей – одна із змістових ліній програми.

Розуміння прочитаного, робота над смисловим і структурним аналізом твору передбачає, що значну частину навчальної діяльності становить не саме читання, а обговорення прочитаного, яке забезпечує

усвідомлення змісту твору, розвиває вміння тлумачити смисл тексту, формулювати і висловлювати власну думку щодо вчинків героїв, їх характерів тощо. Тому з метою створення комунікативних ситуацій завдання доцільно будувати за принципами дискусії або розмови, спонукати дітей аргументувати свої думки, пропонувати займати позицію співрозмовника, що сприяє соціалізації та формуванню мовної особистості здобувача освіти з достатніми комунікативними вміннями й навичками.

Система мовленнєвого розвитку на уроці в умовах навчання української мови як державної має охоплювати кілька напрямів:

1. Робота над правильністю й виразністю мовлення.
2. Поповнення словникового запасу учнів новою лексикою – пояснення значень невідомих учням слів, уживання їх у заданому контексті, використання слова в мовленнєвій практиці.
3. Опрацювання образних засобів художніх творів: епітетів, метафор, порівнянь, уособлень тощо (без уживання термінів).
4. Розвиток діалогічного мовлення в різних комунікативних ситуаціях із дотриманням правил мовленнєвого етикету, використання інтерактивних методик роботи на уроці: розігрування уявних ситуацій зустрічі з автором, журналістом, бесіда з письменником про героїв твору, створення медіатекстів (інтерв'ю) тощо.

5. Розвиток монологічного мовлення: переказування, побудова монологічних висловлень про характер героя, створення словесного опису персонажа, складання розповідей за змістом прочитаних текстів, ілюстрацією тощо; побудова висловлень про враження від прочитаного твору; складання відгуку на літературний твір або книгу, створення есе; створення власного прозового чи поетичного тексту за аналогією до прочитаного, складання власних казок, оповідань, віршів, загадок тощо.

Розвиток дитячої фантазії, колективна творча діяльність (робота в парах і творчих групах): уявна екранізація твору, драматизація, інсценізація, написання автору листа або повідомлення в чаті, системі скайп, створення медіатекстів (реклама книги, твору; радіо-, теле-, Інтернет-текстів) тощо [2, с. 6]

Важливо зазначити, що робота над розвитком мовленнєвих умінь і навичок під час вивчення художнього твору буде ефективною за умови, коли вона здійснюється над доступними, цікавими, близькими до емоційного світу дитини текстами, такими, що, спонукають до роздумів, порушують життєві проблеми, викликають бажання обговорити прочитане.

Отже, важливо, щоб у ході обговорення прочитаного діти не механічно відтворювали інформацію, а висловлювати власні думки, вчилися спілкуватися: зацікавлено слухати інших, порівнювати різні точки зору, дослухатися до аргументів співбесідника у разі їх переконливості. Така робота вкрай важлива для розвитку мовленнєвого компоненту комунікативної компетентності учнів.

Використана література

1. Хорошковська О.Н. Методика навчання української мови у початкових класах шкіл з російською мовою викладання. Київ : Промінь, 2006. 256 с.

2. Програма «Українська мова для закладів загальної середньої освіти з російською мовою навчання (1-2 клас)». URL : (<https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>)

3. Савченко О. Я. Методика читання у початкових класах : посібник для вчителя. Київ : Освіта, 2007. 334 с.

Особливості вивчення образів стихій природи на уроках української літератури у старшій школі

Орищенко Інна Миколаївна, аспірант кафедри кафедра мовно-літературної освіти та культури української мови Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

InnaOriU6@ukr.net

Ключові слова: образи стихій природи, сприймання, рівні навчальних досягнень

Основне завдання методики викладання української літератури як педагогічної дисципліни полягає у пошуку та апробуванні новим методик, стратегій та шляхів аналізу, які сприятимуть посиленню інтересу учнів до художньої літератури. Українська література є мистецтвом слова, тому основним видом діяльності на уроці має стати робота з художнім твором. В учнів повинно сформуватися глибоке розуміння тексту, як складної філософської системи, а не лише змістилище виховного потенціалу. З метою реалізації цього завдання ми пропонуємо використати ресурси, які приховують у собі образи стихій природи (води, вогню, повітря та води).

Як відомо, процес сприймання художнього образу є доволі складним явищем і становить собою декодування прихованих у ньому сенсів та співвіднесення їх із власними почуттями та життєвим досвідом, у результаті чого виникає суб'єктивний образ. У процесі

розгляду образів стихій природи можуть виникнути певні труднощі, які пов'язані з:

- Відсутністю теоретизування поняття «образи стихій природи» у навчально-методичній літературі.

- У більшості випадків вони розглядаються як складова таких позасюжетних елементів як пейзаж, опис чи авторський відступ (А. П. Шевердіна, І. Р. Семенчук) і мають другорядний характер.

- Найчастіше образи природних елементів у науково-методичній літературі мають статичний характер. Вони є просто фоном до основних подій або суголосні емоційному стану персонажа, проте не впливають на сюжетну чи композиційну складову твору, поведінку образів персонажів.

Саме тому ми пропонуємо виокремлювати чотири рівні опанування учнями стратегії аналізу художнього твору у відповідності до наявності образів стихій у ньому: початковий, середній, достатній та високий.

Початковий рівень. Відповідь учня є фрагментарною, характеризується початковим уявленням про роль образів стихій природи в літературних творах, відповідь має репродуктивний характер.

Учень/учениця виявляє образи стихій природи в художніх творах, проте не може пояснити їх роль та вплив на різні рівні літературного твору.

Середній рівень. Учень дає визначення теоретичних понять, пов'язаних із образами стихій природи з помилками та неточностями, будує свою відповідь про роль та значення образів природних елементів за зразком та з допомогою учителя, володіє елементарними навичками аналізу зазначених структур художнього твору.

Достатній рівень. Учні застосовують знання в стандартних ситуаціях, володіють навчальним матеріалом про образи стихій природи та вміннями аналізувати їх на основі словесно-образного та хронологічного аналізу, встановлюють причинно-наслідкові зв'язки між образами стихій природи та різними структурними компонентами твору (композицією, образами-персонажами, сюжетом, проблематикою та ін.) у співпраці з учителем, допускають помилки й самі здатні їх усувати, наводять власні приклади, переконливі аргументи із художнього твору.

Високий рівень. Знання учнів про роль образів стихій природи є глибокими, міцними, системними та узагальненими. Учень володіє навичками комплексного аналізу образів стихій природи, поєднуючи

словесно-образний та хронотопний шляхи аналізу, уявляє твір як складну мовно-образну систему із закодованими сенсами та філософським підтекстом, який необхідно розшифрувати через образи стихій природи. Він володіє навичками творчого та креативного трансформування отриманої інформації, пов'язаної із впливом образів стихій природи на всі рівні художнього твору (зміст, композицію, персонажів, позасюжетні елементи тощо). Учень самостійно робить висновки про роль зазначених образів на загальну структуру твору, використовує засвоєну інформацію для вирішення нестандартних завдань у змінних умовах.

Отже, запропоновані критерії оцінювання навчальних досягнень учнів допоможуть об'єктивно діагностувати якість, повноту, осмисленість та глибину здобутих теоретичних знань про образи стихій природи, виявлятимуть навички практичної реалізації набутих умінь та навичок аналізу образів води, вогню, повітря та землі на всіх рівнях художнього твору.

Використана література

1. Дятленко Т. Особливості вивчення теоретико-літературних понять на уроках української літератури в старших класах (на матеріалі поняття «пейзаж»). Українська мова і література в школі. 2004. № 6. С. 22–27.
2. Синенький Д. В. Психологічні особливості сприймання художніх образів. *Наука і освіта*. 2010. Спец. вип.: проект "Когніт. процеси та творчість". С. 96–100.
3. Шевердіна А. П. Особливості використання поза сюжетних елементів у художньо-біографічному романі Василя Шевчука «Страсті за Миколаєм». *Вісник ЛНУ ім. Т. Шевченка*. 2009. № 19 (182), жовтень. С. 120–128.
4. Семенчук І. Р. Пейзаж – це стан душі. Радянська літературознавство. 1963. № 1. С. 72.

Морфологічний метод у формуванні сучасного компетентного читача

*Петрина Світлана Володимирівна,
методист відділу української мови
та літератури, мов національних
меншин і зарубіжної літератури
Комунального вищого навчального
закладу «Вінницька академія
неперервної освіти»*

petrinasv@gmail.com

Уроки літератури відіграють важливу роль в умовах реформування освіти. У пояснювальній записці до програми з літератури прописані такі риси компетентного читача: «стійкий інтерес до читання, здатність уявляти й переживати прочитане, критично й

рефлексійно мислити, інтерпретувати прочитане, знаходити авторські і творити власні смисли, відчувати естетичну насолоду від художнього слова, відкривати національні й загальнолюдські цінності, жити й творчо діяти в умовах глобалізаційних змін і полікультурного суспільства, цінувати надбання національної культури й поважати здобутки інших народів [1, с. 6]». Процес формування читацької компетентності не повинен обмежуватися тільки передачею інформації, яка буде корисною під час складання ЗНО. Важливіше навчити спілкуватися з книгою, знаходити відповіді на одвічні питання, набувати досвіду й навичок самостійно керувати собою, своїм життям. Пізнання свого внутрішнього «я» може дати можливість якісно змінити життя. Отже, аналіз літературного твору повинен носити більш особистісний характер. Але водночас надзвичайно важливо організувати процес обговорення художнього тексту в такий спосіб, щоб відбувся обмін думками, дискусія. На цьому наголошує і доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України Ніла Йосипівна Волошина, яка звертає увагу на важливість організації процесу спілкування учнів під час обговорення художнього твору: «Правильно організоване спілкування створює сприятливі умови для розвитку мотивації навчання школярів, коли кожний має змогу через оцінку іншого пізнати і зрозуміти самого себе» [2, с. 172].

Серед ефективних методів вирішення зазначеної проблеми вважаю актуальним метод морфологічного аналізу. В його основі – поділ цілого на частини задля вирішення певної проблеми. Морфологічний метод змушує відмовитися від звичних стереотипів мислення і максимально використати свою інтуїцію, ерудицію і знання для пошуку оригінального розв'язання проблеми. Застосовувати метод можна протягом вивчення теми, а також на етапі її узагальнення. Це може бути індивідуальна робота, робота в парах і групах. Особисто мені найбільше подобається застосування методу в групах, оскільки така робота спонукає до активного діалогу, до взаємообміну думками. Зокрема, можемо запропонувати такий варіант організації роботи:

1. Визначити тему дослідження або проблему (Осмислення внутрішніх якостей героїв твору).

2. Підготувати ватман і накреслити таблицю. Її ще називають «морфологічний ящик» (Малюнок 1).

3. По горизонталі й по вертикалі вписати імена героїв твору. Рядків і стовпчиків має бути стільки, скільки персонажів аналізуватимемо.

4. У квадрати з + (плюс) маємо записати всю відому нам інформацію про цього героя: риси характеру, звички, вподобання, його ставлення до себе, до праці або навчання.

5. Наступний крок – заповнення порожніх клітинок, у які записуємо результати дослідження: «Як вони ставляться один до одного, до оточення?». Наприклад: ставлення А до Б і В, Б – до А і В, В – до А і Б.

6. Визначаємо, які риси характеру є домінуючими для кожного персонажа та як вони вплинули на поведінку і долю героя, як керують його вчинками.

Малюнок 1

	А	Б	В		
А	+				
Б				+	
В			+		

Варіантів застосування методу може бути багато, все залежить від фантазії й креативності вчителя. Якщо заздалегідь підготувати набір карток із зазначеними позитивними й негативними рисами характеру, то процес аналізу буде ще більш захопливим і ґрунтовним. Учні, зазвичай, набирають відразу багато карток, але коли вчитель ставить перед ними умову залишити тільки, наприклад, 5, то в групі починається цікава аргументована дискусія. Варто спробувати визначити, які властивості характеру герой отримав спадково, а які в процесі життєдіяльності; які варто й реально змінити або позбутися їх і яким чином. Також комплектацію «морфологічного ящика» можна ускладнити, якщо спробувати наділити персонажів непритаманними

для них рисами вдачі й сконструювати різний розвиток подій. Тобто, учні мають змогу відчутти себе учасниками творчої письменницької лабораторії. У процесі роботи в кожного учня формується «власне» ставлення до персонажів. «Власне» – означає «пережите особисто» [3; с. 125]. Цим особистим він може обмінятися з однокласниками. Його ідеї підштовхнуть інших до роздумів, або чиясь думка стане віднайденим пазлом у власних міркуваннях. Читач починає розуміти мотиви поведінки персонажів, їхній внутрішній світ. Такий аналіз спонукатиме учнів до зіставлення власних рис характеру, вчинків, поведінки з персонажами твору й допоможе зрозуміти власне внутрішнє «Я». Адже обізнаність щодо власних рис характеру та уміння контролювати свою поведінку допомагають певною мірою ставати кращою версією себе, відкривається можливість для перетворення характеру, що призводить до особистісного зростання.

Використана література

1. Українська література. 5–11 класи : навч. прогр., метод. рекомендації щодо організації навч.-вих. процесу в 2018–2019 навч. році; укладач О. Котусенко. Харків : Вид-во «Ранок», 2018. 160 с.
2. Наукові основи методики літератури : навч.-метод. посіб. / [Волошина Н. Й., Бандура О. М., Гальорка О. А. та ін.]; за ред. Н. Й. Волошиної. Київ : Ленвіт, 2002. 344 с.
3. Марко В. П. Аналіз художнього твору : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2013. 280 с.

Формування компетентного учня-читача під час вивчення сучасної літератури

*Хоменко Галина Вікторівна,
аспірантка Ніжинського державного
університету ім. Миколи Гоголя,
викладач, Індустріально-педагогічний
технікум КІ Сум ДУ*

Anik1784@i.ua

Питання формування компетентного учня-читача досить широко представлене у методичній літературі. Але ця проблема настільки об'ємна й глибока, що постійно потребує все нових і нових досліджень та підходів до її вирішення. Це зумовлено перш за все кризою читання, що спостерігається не лише в нашій країні, а й в усьому світі. Інформатизація суспільства, тотальна комп'ютеризація майже всіх сфер життя, перенасичення аудіо й відеопродукцією та, звичайно, пришвидшений темп нашого життя ведуть до виснаженості людського організму, до ситуації, коли читання сприймається як

робота, а не відпочинок. Проблема читання вже давно перестала бути виключно педагогічною, вона входить до сфери зацікавлення соціологів та психологів.

Сучасний освітній процес орієнтований не стільки на передачу фактичного матеріалу – знань, скільки на формування компетентностей – вмінь, і читацька компетентність у ній займає провідне місце. Розробкою теми формування компетентного читача займалися Т. Бугайко, Ф. Бугайко, О. Ісаєва, Г. Токмань, В. Сухомлинський, А. Фасоля, Т. Яценко та багато інших вітчизняних та закордонних науковців.

Розуміння структури читацької компетентності допоможе глибше осягнути її суть. За основу візьмемо складники читацької компетентності, визначені А. Фасолею:

- Літературознавча, тобто навички застосування теоретико-літературних знань на практиці, а саме під час аналізу художніх текстів, під час пошуку смислів.

- Інформаційна, тобто різні джерела інформації не повинні справляти труднощі під час їх засвоєння.

- Емпатійно-образна, співпереживання прочитаному, використання абстрактного та образного мислення під час читання.

- Творчо-мовленнєва, тобто здатність вести дискусію, обґрунтовувати свою точку зору, вільно висловлюватися на різні теми.

- Самоорганізаційна, яка передбачає контроль над подальшим читацьким розвитком, добором відповідних книг.

Урок літератури – це завжди мистецтво слова, а отже одним з основних принципів вивчення літератури є текстоцентризм, «який у першу чергу визначає специфіку уроку словесності» [1, с. 8]. Це означає, що основний час має бути відведений саме на роботу з текстом, а теоретична, історико-літературна та біографічна інформація має стати лише допоміжною частиною.

Слід обов'язково враховувати те, що інформація найкраще засвоюється саме під час практичного застосування, а отже пріоритетними мають стати пошукові завдання, проектні задачі, що спонукають учня до читання. Ми погоджуємося з думкою А. Усатого, що «учень, який працює творчо, найбільше виявляє себе під час читання та аналізу художнього твору, оригінально мислить, уміє висловлювати власні думки, бачити у творі те, чого не побачили інші» [2, с. 26].

Наше дослідження ми зосередили на пошуках підходів до учнів-читачів через залучення останніх до скарбниці сучасної української літератури. Сьогодні популярності набуває теорія поколінь, згідно з якою діти народжені на зламі ХХ і ХХІ століть, сьогоднішні школярі,

належать до покоління Z, а отже, для успішної педагогічної практики мають бути враховані особливості їх психології та світосприймання. Це діти, що не уявляють світ без інформаційних технологій, можуть легко сприймати декілька каналів інформації, але їм дуже важко досягнути великі за обсягом твори, дослідники говорять про переважання кліпового мислення та сприймання інформації «за заголовками» без вчитування в суть. То ж, можна зробити висновок, що, для того щоб відірвати дитину від комп'ютера (телефону, планшета тощо) і прищепити їй стале бажання читати, вчитель має використати комплексний підхід до навчання з обов'язковим застосування нестандартних уроків. Сучасна література якнайкраще цьому сприяє.

«Битва за читача», яку розпочали постмодерністи ще наприкінці минулого століття (творчість Милорада Павича яскравий тому приклад), продовжується й зараз. Письменники, щоб захопити як найширше коло читачів, вдаються до різноманітних засобів. Так, наприклад, поет і письменник Сергій Жадан поєднує свою літературну діяльність з музичною творчістю: виступає разом з гуртом «Жадан і Собаки», Оксана Забужко і Юрій Винничук досить активні в соціальних мережах, а тому можуть стати ближчими і зрозумілішими для своїх читачів. Молодий письменник Макс Кідрук завжди пропонує перелік музичних творів для читання своїх романів, а остання книга («Доки не згасне світло») взагалі виходить з доповненою реальністю, тобто залучається й улюблений пристрій школярів - телефон. Крім того, більшість письменників часто проводять зустрічі з читачами, а особиста зустріч, майже завжди впливає позитивно на бажання прочитати книгу автора, якого побачив на власні очі.

Вчитель, вивчаючи з учнями сучасну літературу, повинен прискіпливо підійти до вибору авторів та текстів для шкільного прочитання. Головними критеріями при виборі мають стати значущість, якість, відповідність віковим характеристикам. На уроках української та зарубіжної літератури, розглядаючи творчість письменників, що жили ще до появи соціальних мереж, можна запропонувати учням створити Фейсбук-сторінку автора, а для ознайомлення з життям та вподобаннями письменників сучасних можна поспостерігати за реальними Фейсбук-сторінками.

Сучасна література характеризується автентичністю, якої немає жодна інша літературна епоха. Отже, письменники у своїй творчості описують події, що відбуваються у наш час. Тому учні можуть безпосередньо висловлювати свою думку, щодо написаного, а ще у такому ракурсі література може стати тим джерелом, що допоможе

розібратися в складних перипетіях сучасності чи, навпаки, поставити нові питання, про які раніше навіть не здогадувалися.

Використана література

1. Бондаренко Ю. Загальна модель шкільного навчання української літератури: монографія. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 398 с.

2. Усатий А. В. Закономірності формування читацької компетенції у процесі вивчення української літератури / Методичний пошук: Викладацько-студентські наукові роботи з питань методики викладання мови і літератури. Житомир: Вид-во: ЖДУ ім. І. Франка, 2014. Випуск дванадцятий. Частина I. С. 24–31

3. Фасоля А. Читацька компетентність: що формуємо, що і як перевіряємо й оцінюємо. *Дивослово*. 2017. №9. С. 8–15.

УХВАЛА

Всеукраїнської науково-практичної конференції
«Проблема читання в сучасному інформаційному суспільстві»
12 вересня 2019 р., м. Київ

Всеукраїнську науково-практичну конференцію «Проблема читання в сучасному інформаційному суспільстві» проведено з ініціативи відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України.

У роботі заходу взяли участь науковці, викладачі закладів вищої та післядипломної педагогічної освіти, учителі-словесники закладів загальної середньої освіти, редактори фахових журналів, письменники, представники громадських організацій.

На засіданні було виголошено доповіді, що стосувалися таких аспектів проблеми читання:

1. Читання як інтелектуально-емоційна діяльність особистості.
2. Шкільні програми і підручники української літератури крізь призму суспільних викликів сучасності.
3. Процес формування компетентного учня-читача: методичні аспекти.

У результаті активного обговорення зазначених вище освітніх проблем ухвалено рішення, яке запропоновано подати на розгляд у МОН України:

1. Організувати громадське обговорення проблем шкільної літературної освіти.
2. Ініціювати дослідження проблеми якісного й кількісного наповнення змісту шкільних програми з української літератури (рівень стандарту, профільний рівень).
3. Обговорити перспективу оновлення змісту чинних шкільних навчальних програм із української літератури з обов'язковим урахуванням результатів проведеного дослідження щодо з'ясування читацьких інтересів школярів в умовах інформаційного суспільства.
4. Переглянути принципи укладання шкільних програм з української літератури, ураховуючи сучасний стан і цивілізаційний вибір України, реалії шкільної літературної освіти та читацькі інтереси сучасних учнів.
5. Ініціювати проведення масових науково-практичних заходів щодо актуалізації проблеми дитячого та юнацького читання в умовах інформаційного суспільства.

НАУКОВЕ ЕЛЕКТРОННЕ ВИДАННЯ

**ПРОБЛЕМА ЧИТАННЯ В СУЧАСНОМУ
ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ:**

матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції,
12 вересня 2019 р.

ТОВ УОВЦ «Оріон»
03061, м. Київ, вул. Миколи Шепелева, 2;
тел.: +38(097) 330-10-83
e-mail: ikras@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовників,
розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК №4918 від 17. 06. 2015