

МОНОГРАФІЯ

**«ПРОБЛЕМИ КОНСТРУЮВАННЯ ПІДРУЧНИКІВ З
МОВ І ЛІТЕРАТУР ЕТНІЧНИХ МЕНШИН ДЛЯ
ПОЧАТКОВОЇ І ОСНОВНОЇ ШКОЛИ»**

АВТОРИ:

Л. І. Курач

В. О. Корсаков

Л. А. Сімакова

В. В. Снегірьова

Н. В. Бакуліна

Київ – 2011

ЗМІСТ

Вступ	3
Характеристика текстів компетентнісно орієнтованих підручників з російської мови для 5-6 класів шкіл з українською мовою навчання	10
Способи презентації навчального матеріалу та типи завдань у підручниках з російської мови для 5-6 класів шкіл з українською мовою навчання	37
Типи і структура завдань до художнього тексту та методика їх опрацювання в підручниках з літератури для 5-6 класів шкіл з російською мовою навчання	64
Типи, способи презентації навчальних статей і методика їх опрацювання в підручниках з літератури для 5-6 класів шкіл з російською мовою навчання	110
Відбір змісту, способи презентації навчального матеріалу, типи завдань у підручниках з мови іврит для початкових класів шкіл України	143
Висновки	164
Список використаних джерел	168

Вступ

Мови національних меншин України є важливим засобом навчання та виховання, оскільки сприяють долученню школярів до духовних цінностей людства, формуванню в них духовно-моральної, комунікативної та художньої культури в контексті мовної та літературної освіти, культурної особистості, здатної до самоідентифікації, з власними поглядами та судженнями про навколишній світ, толерантною, здатною до спілкування з людьми, які мають інші погляди.

Одним із ключових елементів освітнього процесу є шкільний підручник. У педагогіці розроблено нові моделі підручників: особистісно орієнтований, компетентісно орієнтований, комунікативно-діяльнісний тощо. Сучасний підручник повинен репрезентувати певну освітню концепцію та відрізнятися системним підходом до вивчення предмета, оскільки є, по суті, мікромоделлю системи навчання в цілому. Ця модель відображає всі компоненти системи: цілі, зміст і структуру навчального матеріалу, педагогічний процес (навчальну діяльність), методи та засоби навчання.

Згідно з компетентісним підходом основною метою навчання мови та літератури в школі є формування ключових компетентностей школярів, серед яких розрізняють предметні та надпредметні компетентності. Ключові компетентності передбачають оцінку ситуації, усвідомлення проблеми та планування дій, необхідних для її вирішення, контроль та оцінку їхнього виконання. Ці компетентності виявляються в готовності застосовувати засвоєні знання, навчальні вміння та навички, способи діяльності для вирішення практичних, пізнавальних, комунікативних завдань. Визначальним є досвід самостійної діяльності на основі отриманих знань, коли важливою стає не наявність знань, а здатність використовувати їх. Ключові компетентності затребувані в різних видах людської діяльності, вони свідчать про якість освіти, про те, наскільки вона наближається до проблем повсякденного життя, визначає успішність їх вирішення.

Основу для дослідження проблеми науково-методичних засад конструювання компетентнісно орієнтованих підручників з мов і літератур етнічних меншин становлять праці вітчизняних і зарубіжних фахівців у вивченні загальних проблем шкільного підручника. У всій роботі необхідно дотримуватися одного формату: ім'я, по батькові, прізвище або ім'я, прізвище – на вибір автора У роботах Д. Зуєва, В. Краєвського, Ю. Кулюткіна, В. Беспалька, Л. Занкова, В. Давидова, Н. Буринської, Я. Кодлюк, Н. Волошиної, Л. Скуратівського, Г. Шелехової та інших визначено вимоги до підручника, підходи до його оцінювання, принципи відбору та презентації навчального матеріалу. Важливими є дослідження смислової структури тексту, його складності (А. Сохор, Л. Добраєв, Я. Мікк); розвитку самостійності, критичності мислення (М. Ліпман, Ч. Темпл, Д. Стіл, К. Мередіт). З огляду на зазначену тему дослідження актуальними є міркування про те, що підручник повинен презентувати стратегічну (загальну) та методичну моделі навчання (І. Лернер), пропонувати певний сценарій навчального процесу, представляючи не лише зміст, а й методи, прийоми навчання (М. Скаткін). Необхідно взяти до уваги також дослідження окремих аспектів підручників з мови (рідної, другої та іноземної), зокрема аналіз типів навчальних текстів (Г. Гранік, С. Бондаренко, Л. Концева), ролі зразків (О. Божович), культурологічного аспекту роботи з мови (О. Митрофанова, Є. Верещагін, В. Костомаров) тощо. Об'єктом аналізу повинні стати матеріали, розроблені в інших країнах для оцінювання результатів навчання (Learning and teaching modern languages for communication. – Strasbourg: Council of Europe Press, 1988; Vantage. Council of Europe. J.A.Van Ek and J. M. Trim. Cambridge University press. First published 2001; Waystage 1990. – Strasbourg: Council of Europe Press, 199; The Literacy profile scales. Toward effective assessment and reporting. P. Griffin, P.G.Smith, L.E.Burrill. Australian curriculum studies association. – Victoria, Australia, 1995 тощо), що важливо для теорії підручника. У монографії враховано дослідження проблеми пізнавальної самостійності учнів, розвиток у них уміння виконувати дії, необхідні для

розв'язання навчального завдання (Г. Костюк, О. Савченко, Н. Бібік, Г. Балл), а також дослідження колективних форм навчальної діяльності (І. Чередов, Ю. Мальований, В. Дьяченко, С. Кушнірук, О. Кузьміна, Н. Мірошиченко).

Лінгводидактичними основами дослідження є концептуальні засади компетентісно орієнтованого навчання мов (І. Гудзик).

Вихідною тезою дослідження є положення лінгвістичного напрямку неогумбольдтіанства, який характеризується прагненням вивчати мову в тісному зв'язку з культурою її носіїв (В. Гумбольдт, Е. Сепір – Б. Уорф, Л. Вейсгебер). Ми виходимо також із того, що навчання мов етнічних меншин повинно ґрунтуватися на основах зіставного мовознавства (М. Кочерган), теорії мовної (О. Семенюк, В. Паращук) та міжкультурної комунікації (Ф. Бацевич, В. Болдарев), із урахуванням лінгвокультурологічних принципів, теоретичних і методичних засад (В. Воробйов, В. Маслова, Ю. Прохоров). Психолого-педагогічними основами дослідження виступатимуть теоретичні засади та технології комунікативної іншомовної освіти (мета, зміст, методика, засоби навчання) з огляду на проблему діалогу культур (Є. І. Пасов, Є. М. Верещагін, В. Г. Костомаров, В. П. Фурманова, П. В. Сисоєв). До актуальних об'єктів дослідження також належатимуть проблеми мовленнєвої поведінки (О. О. Леонт'єв), взаємодії релігії та мови (Н. Б. Мечковська), мовленнєвий етикет (Н. І. Формановська) і текст як найважливіша одиниця культури (В. М. Шаклеїн).

На сучасному етапі розвитку системи освіти України навчання мов (рідної, національної, іноземної) є одним із пріоритетних напрямів модернізації шкільної освіти.

Нині основними сучасними стратегічними напрямками освітньої практики є засади *особистісно зорієнтованого* та *компетентісного підходів*, що зумовлює чітке визначення результативної складової засвоєння змісту початкової загальної освіти. Ці підходи становлять основу Державного стандарту початкової загальної освіти та програм, зокрема, в галузі «Мови і літератури».

Оновлення змісту навчання мов як навчальних предметів, зокрема, мови іврит, визначається за такими змістовими лініями, як мовленнєва, мовна, соціокультурна та діяльнісна, що є взаємозалежними, взаємопов'язаними та спрямованими на формування ключових і предметних компетентностей. Цей процес передбачає зміни у технології навчання та нові підходи до реалізації змісту навчання, зокрема – створення компетентнісно орієнтованих підручників з мов національних меншин.

Водночас актуальність цієї проблеми полягає й у тому, що в Україні відсутні вітчизняні підручники з початкового навчання мови іврит, а іноземні – або орієнтовані на інтенсивне, значною мірою теоретичне вивчення мови іврит, або спрямовані на розвиток окремих видів мовленнєвої діяльності, що унеможлиблює успішне засвоєння програмового матеріалу.

Саме тому проблема відбору змісту, способів презентації навчального матеріалу, типів завдань у підручниках з мови іврит для початкових класів шкіл України є однією з актуальних проблем щодо конструювання підручників з мов національних меншин України, а розроблення таких аспектів допоможе створити нові підручники для реалізації компетентнісного, особистісно орієнтованого, комунікативно-діяльнісного підходів до навчання мови. ПОВТОР, ДИВ СТОР. 9, 159

Проблема формування властивих шкільному предмету «Література» (російська та світова) компетенцій безпосередньо пов'язана з цілями і завданнями літературної освіти учнів шкіл України з російською мовою навчання. Вони полягають у визнанні особливої ролі літератури у вихованні творчого читача, збагаченні його духовного світу, розвитку мислення, емоцій, мовлення, творчих здібностей, формуванні високих моральних якостей, естетичних смаків і потреб. Створення інтегрованих підручників з літератури передбачає формування в учнів таких компетенцій:

а) загальнокультурних літературних – сприйняття творів літератури як невід'ємної частини національної та світової культури (мистецтва),

усвідомлення специфіки літератури як мистецтва слова, знання і розуміння творів рідної (російської) та світової літератури, обов'язкових для вивчення;

б) ціннісно-світоглядних – розуміння моральних цінностей, відображених у літературі, уміння висловлювати та обґрунтовувати своє ставлення до них, обстоювати гуманістичні моральні позиції;

в) читацьких – здатності до творчого читання, засвоєння художнього твору на особистісному рівні, уміння вступати в діалог «автор – читач», перейматися думками та почуттями героїв, відзначати й оцінювати переваги мови художніх творів; використовувати основні літературознавчі поняття;

г) мовленнєвих – знання норм російської літературної мови, володіння основними видами мовленнєвої діяльності, здатність до написання переказів, літературних творчих робіт.

Звернемося до першої групи компетенцій – загальнокультурних літературних. Реалізацію їх закладено в самому змісті підручників, що містять видатні твори російської та світової літератури, які втілили в собі ідеали добра, любові, справедливості, честі та інших загальнолюдських цінностей. Значну увагу в них приділено темам природи, дитинства, сім'ї, рідного дому. Методичний апарат підручників дає змогу проводити літературні паралелі рідної (російської) та світової літератури, розвивати при цьому асоціативне мислення підлітків, формувати у них уявлення про спільне та відмінне у творах літератури різних народів, опановувати початкові вміння компаративного аналізу.

Слід зазначити, що, незважаючи на виділення чотирьох груп компетенцій, усі вони формуються в єдиному процесі вивчення літератури в школі. Ураховуючи, що середні класи є базовими у структурі літературної освіти, на етапі роботи над текстом художнього твору учні 5-6 класів навчаються вдумливо читати та розуміти прочитане, давати зв'язні, розгорнуті відповіді на запитання до тексту, створювати розповіді про героя виучуваного твору і твори-мініатюри, опановувати виразне читання, різноманітні види переказу прочитаного (близький до тексту, короткий, із

залученням елементів художнього тексту), початкове вміння коментувати та аналізувати художній твір.

У запропонованій нами методиці роботи над художнім твором, представлений у підручниках з літератури для 5-6 класів, аналіз тексту поділено на кілька етапів, які в сукупності ведуть учня від безпосереднього сприйняття до поглибленого, створюючи при цьому сприятливі умови для зацікавленого, поглибленого читання й осмислення прочитаного, формування необхідних на цьому етапі літературної освіти знань, умінь і компетенцій. Новизна підходу полягає в тому, що в основу системи завдань закладено співвіднесеність їх з етапами сприйняття та аналізу художнього твору. У порівнянні з традиційною рубрикою «Запитання та завдання», у розроблених підручниках пропонується градація її на підрубрики: «Ваші перші враження», «Подумаймо над прочитаним», «Для самостійної роботи», «Підіб'ємо підсумки», «Для майбутніх філологів». УКРАЇНСЬКОЮ МОМОЮ? Інноваційним у підручниках є те, що кожна з підрубрик відповідає певному етапу сприйняття художнього твору (безпосередньому, поглибленому, узагальнювальному). Пропоновані завдання чітко структуровано й об'єднано в рубрики, що робить їх особливо наочними й ефективними в роботі учнів і вчителя над художнім твором – від початкового читання та виявлення безпосередніх знань і вражень учнів до осмислення ними особливостей характерів, виявлення мотивів поведінки героїв і розуміння естетичної значущості художнього слова.

Основний навчальний текст у цих підручниках репрезентовано статтями – вступними до розділів, біографічними, з теорії літератури і такими, що вчать працювати самостійно над текстом художнього твору. Вступні статті до розділів готують учня до сприйняття художнього тексту. Біографічні відомості про письменників, теоретико-літературні та статті із самостійної роботи з художнім текстом супроводжують сприйняття і розуміння учнями літературного твору.

Водночас актуальність цієї проблеми полягає й у тому, що в Україні відсутні вітчизняні підручники з початкового навчання мови іврит, а іноземні – або орієнтовані на інтенсивне, значною мірою теоретичне вивчення, або спрямовані на розвиток окремих видів мовленнєвої діяльності, що не дає можливості успішно засвоїти програмовий матеріал.

Саме тому проблема презентації навчального матеріалу, типів завдань у підручниках є однією з актуальних щодо конструювання підручників з мов національних меншин України, а розроблення таких аспектів допоможе створити нові підручники для реалізації компетентнісного, особистісно орієнтованого, комунікативно-діяльнісного підходів до навчання мови. ПОВТОР, ДИВ СТОР. 6, 159

Створена в нашій лабораторії концепція компетентнісно орієнтованого підручника з мови та літератури задає відповідний зміст і структуру його навчальних статей. У них відображаються такі процедури навчання, як презентація необхідної інформації, організація навчальних ситуацій, постановка завдань, самостійна (у тому числі домашня) робота над художнім текстом, узагальнення та систематизація знань, закріплення і контроль, рефлексивне усвідомлення навчальної діяльності та її результатів.

Характеристика текстів компетентнісно орієнтованих підручників з російської мови для 5-6 класів шкіл з українською мовою навчання

Актуальним завданням сучасної школи є реалізація компетентнісного підходу в навчанні, який передбачає спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових компетентностей особистості. Основні зусилля в навчанні мови спрямовано на набуття комунікативної компетентності, яка «є невід'ємним елементом структури змісту освіти і цілісною системою, що поєднує в собі знання, уміння, навички, психічні, моральні й поведінкові характеристики людини, які в сукупності забезпечують успішне спілкування» (Держстандарт базової і повної середньої освіти, 2011 р.). Комунікативна компетентність передбачає оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності, основами культури усного та писемного мовлення, базовими вміннями і навичками використання мови в різних сферах і ситуаціях спілкування.

Актуальність проблеми посилюється у зв'язку з переходом загальноосвітньої школи на нові зміст і структуру навчання, підвищення вимог до рівня мовленнєвого розвитку учнів, що зумовлює потребу в розробленні та впровадженні нових, більш ефективних методів, прийомів, засобів і організаційних форм навчання. Визначальною ознакою сучасного підходу до мовної освіти стає її практична спрямованість на розвиток компетентностей, які сприятимуть соціалізації особистості, формуванню вмінь самостійно здобувати знання, розвиватися та вдосконалюватися.

Саме компетентнісно орієнтовані підручники покликані представити варіанти реалізації нових підходів до вивчення мов, насамперед нового співвідношення теорії та практики в навчанні, сприяння впровадженню методів роботи, спрямованих на розвиток комунікативної компетентності учнів.

Навчальний текст є основною одиницею навчання в компетентісно орієнтованому підручнику з мови, тому проблема оптимізації навчальних текстів і визначення їхніх характеристик є актуальною.

У дидактичній, лінгвістичній літературі представлено різні точки зору з проблеми оптимізації навчального тексту. Оптимізація навчального тексту є системою дій, які дають змогу виявити компоненти складності, з наступною їх корекцією, для цього потрібно враховувати психофізіологічні можливості учня. Теорія оптимізації тексту формується в руслі міждисциплінарних досліджень на стику лінгвістики, психолінгвістики та інших дисциплін (О. О. Леонтьєв, Я. А. Мікк, Ю. Г. Древе, М. О. Рубакін, Ю. О. Сорокін, Л. М. Мурзін та інші). Вивчення процесу оптимізації з позиції психолінгвістичного підходу здійснюється шляхом виявлення компонентів складності на синтаксичному, семантичному та структурному рівнях (Т. Я. Андрущенко, О. О. Гречихін, О. С. Розумовський, Ю. Ф. Тарасов та інші). Також виявлено категоріальні якості тексту: дискретність, цілісність, зв'язність, модальність, змістова завершеність (І. Р. Гальперін, Г. Я. Солганік, О. І. Москальська, Т. М. Ніколаєва, М. О. Лукін та інші). Багато робіт присвячено вивченню жанрових особливостей текстів у стилістичному, семантичному та структурно-композиційному аспектах (О. І. Горшков, М. Б. Лебедев, О. М. Кожин, В. В. Одинцов, М. В. Шевченко та інші).

Проблему вивчення оптимізації тексту (семантичні якості, структура, синтаксичні особливості) певною мірою представлено в науково-методичній літературі, однак ці дослідження розглядають, як правило, один із аспектів вказаної проблеми. Оскільки складність тексту може включати декілька його характеристик, необхідно виявити сукупність якостей, які визначають успішність його використання у навчальній роботі.

Звернемо увагу на те, що одним із аспектів вивчення тексту є дослідження його якостей, що впливають на особливості сприйняття, розуміння навчального тексту учнем, а також пошук способів управління текстовими характеристиками на рівні його структури, семантики,

синтаксичних особливостей. Таким чином, оптимізація тексту є істотною проблемою в лінгвістиці.

Складність як якість тексту визначається через комплексне дослідження його структурних, синтаксичних, семантичних характеристик, що детермінують утруднення сприйняття, розуміння та відтворення тексту. Отже, такі компоненти складності розглядаються як елементи системи тексту, від взаємодії яких залежить характер її функціонування. Подібний підхід до вивчення оптимальності тексту дає змогу здійснювати цілісне вивчення закономірностей його організації та функціонування (А. А. Залевська, О. О. Леонт'єв, Н. А. Манаков, Г. Г. Москальчук, Л. В. Сахарний та інші).

Однак, психолінгвістичний підхід дає можливість розв'язати проблему виміру складності тексту й визначення способів його оптимізації (В. П. Белян'їн, І. А. Зимня, О. О. Леонт'єв, Я. А. Мікк, Ю. А. Сорокін, А. М. Сохор та інші). Оптимальність тексту забезпечується відсутністю компонентів складності, а також обумовлює ефективність взаємодії системи «текст – учень», що проявляється в здатності учня сприймати, адекватно розуміти та відтворювати текст. У психолінгвістичних дослідженнях широко обговорюються проблеми, пов'язані з оптимізацією мовного повідомлення (Т. Я. Андрющенко, В. П. Белян'їн, М. І. Жинкін, А. А. Залевська, І. А. Зимня, О. О. Леонт'єв, В. Ф. Петренко, Н. А. Рубакін, Ю. А. Сорокін, Е. Ф. Тарасов та інші). Необхідність створення способів оцінки складності текстів, а також їх оптимізації визначена встановленими фактами залежності характеру сприйняття та розуміння тексту учнями від впливу низки параметрів тексту (І. А. Зимня, Я. А. Мікк, Л. Н. Мурзін, А. С. Штерн, А. М. Сохор та інші).

Необхідно позначити параметри оцінки складності тексту на синтаксичному, семантичному, структурному рівнях, визначити їхні характеристики.

Головною ланкою роботи над навчальними текстами підручника є їх розуміння. Саме від рівня розуміння навчального матеріалу залежить повнота, глибина, гнучкість знань, умінь, способів діяльності школярів.

Під час проведення констатувального експерименту, метою якого було з'ясування ефективності навчальної роботи за текстами чинних підручників з російської мови для 5-6 класів шкіл з українською мовою навчання, ми проаналізували такі параметри навчального тесту: *довжину речень, обсяг текстів і абстрактність викладу матеріалу.*

Аналіз довжини речень у текстах підручників з російської мови для 5-6 класів шкіл з українською мовою навчання дає підставу для висновку про те, що учням пропонують речення різної довжини – від 1 до 37 слів. Хоча довжина оптимального речення становить 7-14 слів. Це ускладнює сприйняття та розуміння учнями навчального тексту.

У середньому для молодших підлітків оптимальним є текст, у якому на кожне абстрактне слово повинно бути 10 конкретних іменників. До того ж кількість абстрактних слів є показником складності тексту.

Наприклад, аналіз тексту «Изменение имен существительных по падежам» (6 кл.) показав, що довжина речень досягає 30-37 слів, що перевищує оптимальне значення. Кількість абстрактних слів – 7, що говорить про складність вказаного тексту. Його обсяг (147 слів) не відповідає віковим особливостям молодших підлітків.

Експериментально перевірено доступність окремих типів матеріалів у підручниках з російської мови для 5-6 класів шкіл з українською мовою навчання, їх відповідність віковим особливостям учнів.

Учням (23 особи.) 5 класу (ЗОШ № 278) було запропоновано завдання на розуміння тексту, із яким упорались тільки 11% школярів.

Учням (28 осіб) 6 класу (ЗОШ № 39) було запропоновано три запитання на розуміння навчального тексту. На перше дали правильну відповідь 19 школярів, але тільки 6 із них змогли навести свої приклади; на

друге – 17 (навели свої приклади 3); на третє запитання відповіли правильно 12 учнів (навели свої приклади 4).

Результати проведеного експерименту засвідчують, що в учнів 5-6 класу виникли труднощі щодо сприйняття та розуміння навчального тексту.

За даними експериментального дослідження повноцінно розуміють самостійно прочитаний початковий текст підручників з російської мови від 1,3% до 7,2% учнів 5-6 класів.

Виконання завдань за окремими навчальними текстами з мови (у тому числі й опрацьованими на попередніх уроках) становить труднощі для значної кількості учнів 5 класу: високий рівень умінь виявили 25,5% учнів, достатній – 34,5%, середній – 14,5%, низький – 22,8%. У 5 класах без помилок виконали завдання 21% учнів, у 6 класах – 53%, проте лише окремі з них навели свої приклади стосовно прочитаного матеріалу, що свідчить про недостатню глибину опрацювання матеріалу. Діагностичні завдання, розроблені для з'ясування результатів роботи з різними типами навчальних текстів і завдань до них, засвідчили, що більшість учнів (57%) не можуть самостійно опрацьовувати навчальні статті підручника, припускаються значної кількості помилок у відповідях на запитання за змістом навчального тексту.

У рамках експерименту, здійсненого співробітниками лабораторії, було проведено анкетування вчителів російської мови шкіл з українською мовою навчання. У анкетах було використано завдання як закритого (тестові), так і відкритого характеру, оскільки це давало можливість учителям не тільки висловлювати власну думку, а й підкріплювати її прикладами, а нам допомагало виявити ступінь розуміння вчителями ролі окремих структурних елементів підручника з російської мови для шкіл з українською мовою навчання в навчальному процесі.

На основі матеріалів анкетування зроблено такі висновки:

У цілому вчителі позитивно оцінили підручники з російської мови для 5-6 класів шкіл з українською мовою навчання.

Серед основних недоліків названо такі:

- складність навчальних текстів, перенасиченість термінологією (83% вчителів визнали тексти як складні; 16,3% – як доступні, 42,2% визначили, що структура навчальних текстів підручників складна для сприймання молодшими підлітками);
- важка для сприйманням учнями мова викладу навчального матеріалу;
- відсутність графічного та поліграфічного виділення головного в тексті;
- незначна кількість вправ на повторення, текстів пізнавального характеру, цікавих вправ; великий обсяг і складність навчальних текстів.

З метою поліпшення підручників з російської мови для 5-6 класів учителі пропонують:

- збільшити кількість вправ на повторення (32%), практичного спрямування (57%), на розвиток мислення та забезпечення самостійності в роботі (74%); текстів пізнавального характеру (63%);
- включити завдання для самоконтролю (23%), вправи різного рівня складності (27%);
- чітко структурувати матеріал (12%);
- навчальний текст підручника повинен відповідати віковим можливостям учнів, тобто бути доступним для них (100%);
- повніше використовувати міжпредметні зв'язки (49%);
- видрукувати методичні та дидактичні додатки до підручника (робочий зошит, граматичні таблиці, ілюстративний матеріал тощо) (92%).

Досліджуючи проблему розуміння навчального тексту учнями 5-6 класів, ми проаналізували причини, що ускладнюють розуміння школярами текстів вказаних підручників.

Ми спробували з'ясувати чи існує в суб'єктному досвіді учня поняття «розуміння» (**Що означає для тебе «зрозуміти текст підручника»?**), а

також яким є зміст і обсяг цього поняття у молодших підлітків. **(Що ти робиш для того, щоб зрозуміти навчальний текст?)**

З аналізу відповідей школярів встановлено, що «зрозуміти» для них має певний операційний склад: я розумію, якщо можу виконати конкретну дію. Для 89% опитаних «зрозуміти» означає запам'ятати й відтворити навчальний текст і тільки 10,7% пов'язують розуміння тексту з його змістовою обробкою. Це підтверджує відоме положення про те, що запам'ятовування та розуміння інформації відбувається паралельно.

Незначна кількість опитаних пов'язують розуміння з пізнавальною діяльністю: відповіді на запитання до тексту, наведення прикладів і застосування отриманої інформації на практиці (0,3%). Серед незначної кількості відповідей були й такі, що пов'язували розуміння навчального тексту з одержанням інформації.

Варіанти відповідей на запитання анкети **«Чи перевіряєш ти себе, наскільки зрозумів навчальний текст, і якщо перевіряєш, то як?»** вказують на те, що відтворення тексту є найуживанішим критерієм розуміння. Його назвала більшість школярів. Інші поширені критерії: виконання практичних завдань, відповіді на запитання, складання питань за текстом та віднайдження відповідей на них, складання ланцюжка ключових слів тощо відзначило менше 4% учнів. Однак, 12% опитаних зізналося, що не перевіряють, наскільки зрозуміли навчальний матеріал.

Розуміння навчального тексту забезпечується через численні інтерпретації. Робота з експліцитною й імпліцитною інформацією конкретного тексту в контексті його розуміння повинна супроводжуватися самостійним пошуком інформації в словниках, довідниках, енциклопедіях, науково-популярних виданнях, Інтернеті.

Частіше за все, як це стало відомо з анкети **(«Чи використовуєш ти додаткові джерела інформації для кращого розуміння тексту?»)**, п'ятикласники та шестикласники звертаються до енциклопедій (7,8%), Інтернету – 5%, словників – 2,5%. Ураховуючи відомий дефіцит науково-

популярної літератури для школярів, не можна не відзначити, що її використовують тільки 0,3% опитаних. Натомість 84,7% учнів не використовують жодних додаткових джерел інформації для кращого розуміння навчального тексту.

Як впливає з аналізу анкет **«Що ти робиш, щоб самостійно зрозуміти навчальний текст?»**, під час виконання завдання учні використовують такі основні дії: багаторазове читання – 38%, відповіді на запитання – 8%, переказ навчального тексту своїми словами – 3%, робота з додатковими джерелами інформації – 0,5%.

Насторожує не тільки мала кількість пізнавальних дій, до яких вдаються учні, а й низький відсоток школярів, які взагалі до них звертаються.

Найбільша кількість опитаних виділила багаторазове читання без його додаткових характеристик (вдумливе, вибіркоче тощо). Загальновідомо, що багаторазове читання без додаткових характеристик є неефективним, оскільки більшість учнів звертаються по допомогу до інших.

Анкетування виявило причини, що ускладнюють розуміння навчальних текстів (**«Перелічи причини, що ускладнюють розуміння тексту підручника?»**) Такі характеристики навчальних текстів, як надмірність інформації, ступінь насиченості новими поняттями, абстракції були відзначені опитаними (у їхній власній термінології). З'ясовано, що основні ускладнення викликала наукова термінологія – 65,7% школярів. Відомо, що для розуміння тексту необхідно мати відповідні інтелектуальні можливості. Очевидно, що суб'єктний досвід учня в частині знань індивідуальних змістів і пізнавальних стратегій повинен поповнюватися за рахунок засвоєння прийомів (технік) розуміння навчального тексту.

Варто відзначити, що невеликий відсоток учнів серед факторів, які ускладнюють розуміння навчального тексту, назвали довгі речення, зовнішні подразники, пояснення вчителя тощо. Близько 8% учнів не сформулювали відповідь на запропоноване запитання.

Анкетування повинно було з'ясувати, які дії обирають школярі в разі нерозуміння навчального тексту («**Що ти робиш у разі нерозуміння тексту?**»). Найбільша частина школярів обирає дію «повторне читання» (37%), при цьому, як і в розглянутому раніше випадку, не використовує структурний або семантичний аналіз тексту. Майже така ж частина школярів (35%) у разі нерозуміння навчального тексту звертається по допомогу до вчителя. До того ж 28% учнів відзначили, що не повертаються до незрозумілого, щоб продовжити подальше його осмислення.

Як і очікувалося, школярі, які зрозуміли навчальний текст, радіють, у них підвищується мотивація, самооцінка, вони отримують задоволення від виконаної роботи. Усі варіанти відповідей свідчать про те, що продуктивна самостійна робота з навчальним текстом істотним, позитивним чином впливає на особистість учнів. Закріплюється позитивна стійка мотивація до навчальної діяльності, оскільки успішна розумова діяльність школярів викликає в них позитивний емоційний відгук, активізує пізнавальні психічні процеси, потреби в рефлексії та самооцінці. Звичайно ж, ця робота супроводжується й розвитком психічних функцій учнів: пам'яті, мислення й уяви.

Отже, на підставі аналізу відповідей учнів 5-6 класів ми сформулювали такі висновки:

- виявлено обмеженість понятійного словника учнів;
- у суб'єктному досвіді учнів поняття «розуміння» для більшості опитаних означає запам'ятовування та відтворення навчального тексту;
- операції, які використовували учні в процесі осмислення тексту з метою його розуміння, у край обмежені та представлені здебільшого багаторазовим читанням;
- спектр методів оцінки розуміння, яким володіють молодші підлітки на рівні дій, є незначним (відповіді на запитання до тексту, виконання практичних завдань);

- основними причинами, що ускладнюють розуміння навчальних текстів, є: понятійно-термінологічна основа тексту й надлишкова інформація в ньому, це вказує на те, що школярі не навчені самостійному пошукові інформації, рідко звертаються до додаткових джерел інформації;

- учні не орієнтуються на інформацію в навчальних текстах, яка несе змістове навантаження (ключові слова);

- у разі нерозуміння інформації підручника учні пасивні у виборі операцій для реалізації мети «розуміння тексту», оскільки вони відсутні в їхньому суб'єктному досвіді.

Аналіз відповідей учнів остаточно переконав нас у необхідності навчання їх самостійному пошукові інформації з навчальних текстів і оволодінню прийомами її використання. «Для осмислення нового необхідно не тільки мати знання, але ще й володіти прийомами їх використання. Основним компонентом розуміння як сторони мислення є саме застосування певних прийомів, установлення нових зв'язків на основі використання старих знань»² [2, с. 25].

Результати анкетування стали основою для розроблення видів завдань для розвитку в учнів 5-6 класів розуміння навчального тексту:

- виділення незнайомих або незрозумілих слів і самостійний пошук шляхів їх пояснення, походження (за допомогою словників, енциклопедій, Інтернету тощо). Необхідно вчити школярів звертатися по допомогу до інших (учителів, батьків, однокласників) тільки в тому разі, якщо самостійний пошук інформації не був успішним;

- знаходження й виділення **ключових, найбільш важливих елементів тексту** (слів, речень), за якими можна судити про його зміст; складання ланцюжка ключових слів;

- самостійне формулювання запитань під час роботи над змістом тексту, висування своїх гіпотез і перевірка їх;

Аналізуючи послідовність основних фаз розумового процесу, С. Л. Рубінштейн (1988) писав: «Сформулювати питання – означає піднятися до

розуміння, а зрозуміти завдання або проблему – означає якщо не вирішити її, то принаймні знайти шлях, для її вирішення... Виникнення запитань – перша ознака роботи, що починається, думки розуміння, що зароджується»³ [3, с. 294];

- знаходження й розрізнення в тексті відомої та нової інформації, її чітке розмежування;
- аналіз типових помилок, що виникають у процесі роботи над навчальним текстом;
- переказ своїми словами тексту, пояснення змісту навчального тексту однокласникові (це)
- постановка взаємних запитань за змістом навчального тексту.

Необхідно навчати дітей ставити запитання, пов'язані зі знанням, здатні висвітлити невідоме, тобто проблему. Наприклад: що? навіщо? чому? яким чином? тощо. Ці запитання виявляють причини, зв'язки, закономірності й наслідки змін, формуючи тим самим розуміння;

- доповнення тексту вказаним реченням (знайти йому місце в тексті);
- вибір із декількох даних речень того, яке взяте з тексту (вибір із декількох альтернатив);
- розташування деформованого тексту в належному порядку;
- розташування питань до тексту в потрібній послідовності;
- формулювання змісту тексту одним реченням;
- віднайдення логічної помилки в тексті.

Наведені результати засвідчують, на наш погляд, що навчальні тексти сучасних підручників потребують корекції.

Розглянемо окремі аспекти, що забезпечують розуміння навчального тексту.

Проблема розуміння тексту пов'язана зі складністю навчального матеріалу, який він включає. Розрізняють **предметний, логічний і мовний рівні складності.**

Предметна складність – це складність змісту, який відображає складність програмового матеріалу. Психолого-педагогічними дослідженнями встановлено, що залежно від віку учень може ґрунтовно засвоїти за один урок 7 ± 2 одиниці понять. Звідси випливають такі вимоги:

- не переобтяжувати текстовий матеріал науковою термінологією, оскільки це може негативно позначитися на реалізації в підручниках принципу доступності;
- інформація, що включає елементи нового знання, повинна містити не менше двох таких елементів набутих знань, із якими це нове знання «пов'язане відношенням психологічної наступності»; тобто новий матеріал повинен базуватися на раніше засвоєних знаннях.

Логічна складність тексту залежить від наявності в ньому всіх опорних знань, посилок і наслідків, а також від способу його побудови – індуктивного чи дедуктивного.

Індуктивний виклад тексту, що передбачає аналіз фактів і подій як основи для побудови відповідного узагальнення, учені радять починати з роз'яснення мети аналізу, з називання тієї основної ідеї, до якої потрібно підвести учнів. Такий виклад доречно застосовувати тоді, коли навчальний матеріал структурно нескладний, легко виводиться у вигляді узагальнення на основі спостереження за явищами.

Дедуктивний спосіб побудови тексту варто розпочинати з наведення основної ідеї, а закінчувати повторним формулюванням того теоретичного положення, з якого починався текст. Такий підхід доцільний за умови, якщо навчальні поняття, правила тісно пов'язані з попередніми, з їх частковим виявом.

Неабияке значення для розуміння тексту має послідовність викладу матеріалу; його поділ на абзаци, тобто логічно завершені частини, кожна з яких розкриває певну мікротему; використання слів, що показують читачеві місце певного фрагмента в розповіді (наприклад, перш за все, по-перше, по-друге, далі тощо).

Мовна складність матеріалу визначається лексикою, що використовується; синтаксичною складністю; довжиною речень. У зв'язку з цим висуваються певні вимоги до мови тексту: під час подачі нового матеріалу не зловживати термінами; дбати про простоту синтаксичних конструкцій і короткість речень, ясність і доступність викладу, логічну стрункість і обґрунтованість, доказовість, пізнавальну значущість матеріалу, новизну й оригінальність, емоційну насиченість змісту тощо.

Іноді з метою усунення перевантаження учнів варто зменшити обсяг текстового матеріалу, забезпечити його лаконічність (стислість). Однак лаконічність викладу далеко не завжди є його перевагою, оскільки спричинює значне збільшення інформаційної насиченості тексту. Для того, щоб дитина запам'ятала основний навчальний матеріал, інформації має бути надлишок.

Поняття «**складність тексту**» є його **об'єктивною** характеристикою та не залежить від пізнавальних можливостей учнів щодо засвоєння певної інформації. Поняття «**трудність тексту**» – його **суб'єктивна** властивість, що залежить від рівня підготовленості школярів, які будуть із ним працювати. Ці поняття є взаємопов'язаними.

Отже, у зв'язку із зазначеним можна дійти висновків: «трудність тексту» – поняття відносне та суб'єктивне (текст, що викликає труднощі в одного учня чи певної групи, може без особливих зусиль засвоюватися іншими школярами); погане опанування текстового матеріалу не завжди є свідченням низьких пізнавальних можливостей учнів. Часто причина полягає в недотриманні автором вимог, що забезпечують його читабельність (послідовність викладу, поділ матеріалу на логічно завершені частини, чіткість переходів від однієї мікротеми до іншої тощо), тобто роблять доступним, придатним для засвоєння тією категорією читачів, для якої він призначений (І. П. Гудзик). Тому тексти повинні бути максимально відпрацьовані автором ще на етапі конструювання підручника.

Основним структурним елементом компетентісно орієнтованого підручника з мови є **навчальний текст**. Він конкретизує зміст навчальної програми, виступає потужним носієм навчальної інформації. Навчальна інформація повинна подаватись адаптовано, у вигляді ситуацій, у яких ураховано цілі навчального процесу, рівень навченості, вікові психологічні особливості учнів. «Всякий навчальний текст важливий не сам по собі, а як засіб навчання, розвитку і виховання учнів» (Кульоткін, 1985). Для компетентісно орієнтованого підручника повинно бути характерним таке викладення матеріалу, у якому нові поняття даються з описанням, що робить його навчальним. У навчальному тексті повинен бути зафіксований обсяг необхідних понять, методів й засобів, що й визначають рівень і обсяг знання, оволодіння якими є необхідним для розуміння цих текстів. Для кожного виду тексту характерний свій основний метод викладення (інформативний, пояснювальний, дослідницький, проблемний), а також тип викладення: монологічний або діалогічний.

Навчальні тексти розрізняють за тими домінуючими функціями, які дають змогу найбільш повно й ефективно використовувати кожний із них у процесі навчання. Згідно з теорією Д. Д. Зуєва – це **основний, додатковий і пояснювальний тексти**.

Основний текст підручника слугує головним джерелом навчальної інформації (відповідно до програми), обов'язковою для вивчення та засвоєння учнями. В основних текстах розкривається предметно-понятійний зміст знань, значну частину яких становить інформація високого рівня абстрактності й узагальненості. Вони включають характеристику понять і закономірностей, основних наукових теорій, механізму їх дії. Саме цей предметний зміст і є основною метою роботи над текстами цього виду.

Мова основного тексту повинна бути максимально адаптована до психологічних і вікових особливостей учнів. Кожна основна структурна одиниця підручника (тема, розділ, параграф) повинна бути:

- тематично завершеною, сюжетно цілісною;

- приблизно рівною за зіставленням з іншими темами, параграфами;
- посильною для учнів за обсягом.

Структура основного тексту повинна бути чіткою та очевидною. Така побудова полегшить розуміння учнями основного тексту. Кількість дрібних структурних одиниць (пунктів, абзаців) повинна бути такою, щоб ціле та його частини були в колі бачення учня і легко відтворювалися по пам'яті. Наприклад, пам'ять учнів 5-6 класів утримує не більше 3-5 смислових одиниць. Тому слід урахувати те, що число пунктів у параграфі та абзаців у пункті не повинно перевищувати цієї норми. ПОВТОР. ДИВ СТОР. 157 Кількість речень у абзаці також доцільно обмежувати, оскільки увага читача слабшає до кінця абзацу. Урахування психологічних особливостей процесу розуміння навчальних текстів дає змогу авторові розрахувати обсяг одного параграфа таким чином, щоб робота над ним з боку учня тривала не менше 20-25 хвилин, але не перевищувала 30-35 хвилин.

Додатковий текст містить інформацію, що доповнює та поглиблює зміст основного тексту. Такий вид тексту спрямований на посилення наукової доказовості й емоційного навантаження підручника. Цей матеріал може інколи виходити за рамки шкільної програми.

Особлива роль належить додатковим текстам у реалізації виховної функції підручника. Інформацію, спеціально відібрану для досягнення виховного результату може подати в підручнику здебільшого додатковий текст.

Елементи додаткового тексту – це документи, хрестоматійні матеріали, довідкові матеріали, тобто цікава, пізнавальна інформація. Такі відомості допомагають поглибити знання з російської мови, можуть стати додатковим джерелом знань.

Авторам підручників варто врахувати: по-перше, додатковий текст за своїм змістом повинен бути близьким до основного; по-друге, доречно передбачити певні види роботи з такими пізнавальними відомостями, що дасть змогу пов'язати їх із основним матеріалом.

Пояснювальний текст необхідний для розуміння та більш повного засвоєння матеріалу основного тексту. Пояснювальні тексти становлять головну частину довідкового апарату підручника, обов'язковою вимогою до якого є його зв'язок з основним текстом підручника та відсутність надлишкового матеріалу. Елементи пояснювального тексту – це предметний вступ до підручника, його розділів і глав; пояснення та примітки; словники термінів-понять; список умовних позначень; список скорочень, що використовуються в підручнику.

Істотною характеристикою навчання мови, яка передбачає формування комунікативної компетенції та ключових компетентностей, є оволодіння учнями прийомами роботи з навчальним текстом, без якого неможливе якісне засвоєння інформації.

Робота над текстом повинна бути спрямована насамперед на розвиток уміння його розуміти. Саме від рівня розуміння навчального матеріалу залежить повнота, глибина, гнучкість знань, умінь, способів діяльності школярів, висока результативність навчання мови.

Аналіз процесу розуміння дав змогу виділити три його рівні: **лексичний, синтаксичний і семантичний.**

В основі розуміння тексту лежить розуміння значення окремих слів, з яких складається речення. На **лексичному рівні** встановлюються зв'язки між словами тексту й тими предметами або явищами дійсності, з якими вони звичайно зв'язані в мові, не враховуючи зміст тексту в цілому. Про трудність тексту можна судити за кількістю наукових термінів на сторінку підручника.

Для забезпечення розуміння матеріалу на цьому рівні дуже важливо визначити обов'язковий мінімум наукових понять, якими повинен володіти учень, їхню термінологічну виразність, однозначність уживання термінів; уніфікувати символіку, використовувану як аналог певному поняттю. Бажано, щоб ця уніфікація охоплювала всі шкільні підручники з мови. Адже переучування, перебудовування зв'язків, що вже склалися в учнів, значно складніше, ніж формування нових, а багатозначність уживання термінів

украї утруднить їх розуміння. Під час роботи в класі корисно пояснювати походження термінів, подавати їхні іноземні аналоги, якщо такі є, уникати вживання рідкісних, малознайомих слів, недостатньо розповсюджених варіантів найменувань. Нові терміни доцільно багаторазово повторювати, звертаючись до переліку їх наприкінці підручника або в зошитах учнів.

Навчання розумінню тексту передбачає перш за все розвиток уваги до слова (незрозумілого, ключового) і зв'язку слів; формуванню вміння активно сприймати текстову інформацію (бачити незрозуміле, ставити запитання, перевіряти передбачене, співвідносити їх із текстом, тобто вести з текстом діалог).

Увага до слова – основа розуміння текстової інформації, адже труднощі в навчанні починаються з неухважного ставлення до слова. У дітей необхідно створити установку на самостійне виділення незрозумілих слів та вивчення їх значень.

Розуміння навчального тексту залежить і від неухви до ключових слів. Особливість роботи над ключовими словами полягає у вичитуванні концептуальної інформації, що, як правило, у них міститься. Бажано пропонувати учням завдання до навчального тексту, які концентрують увагу до слова, наприклад: підберіть до виділених слів у тексті синоніми та антоніми; складіть із виділеними словами речення; у тексті підкреслено слова, подано тлумачення цих слів, визначте, до якого слова відноситься тлумачення; пропонується ряд слів або словосполучень, які потрібно розділити на групи (2-3), знайти зайве слово тощо.

Отже, підвищення доступності лексики навчальних текстів досягається обмеженням кількості наукових термінів; своєчасним, вдалим і всебічним пояснення нових слів, урахування довжини слів.

На **синтаксичному рівні** відбувається уточнення змісту слів залежно від їх формально-граматичних зв'язків (часу, числа тощо). Важливим параметром оцінки складності навчального тексту є розмір речення. Відзначимо, що під розміром речення розуміється загальна кількість

словоформ, лінійно представлених у реченні. Виявлення оптимальних параметрів речення базується на психологічних, психолінгвістичних дослідженнях, оснований на вивченні пам'яті людини (Р. Аткинсон, Р. Клацкі, Г. Клаус, Д. Міллер та інші) Так, висновки про оптимальні параметри речення було розроблено з урахуванням обсягу короткочасної пам'яті. Згідно з дослідженнями Дж. Міллера обсяг короткочасної пам'яті прирівнюється до числа 7 ± 2 (Я. Мікк, І. Зимня та інші). Отже, речення, що відповідають за розміром вказаному числу, кваліфіковані як оптимальні для сприйняття.

Таким чином, розмір речення є важливим критерієм складності тексту під час його сприйняття. Звернемо увагу на те, що розмір речення урахувався в роботах, присвячених розвитку мовлення учнів (М. І. Жинкін, Т. А. Ладиженська, М. Р. Львов, Е. П. Суворова та інші). Зокрема, М. І. Жинкін дійшов висновку про подібність використання лексичних одиниць в учнів різних класів, однак кількісна презентація їх у текстах значно збільшується від 4 до 5 класу. Від 5 до 7 спостерігається зниження інтенсивності збільшення розміру речення. Визначена тенденція збільшення розміру речення послідовно від класу до класу, «ускладнення писемного мовлення від 3 класу до 7 відбувається не стільки за рахунок загальної кількості слів, відібраних у тексті, скільки за рахунок розростання словесного обсягу речень» [?, с. ?]

Оскільки М. І. Жинкін досліджував проблему періодичності розвитку мовлення учнів від молодших класів до старших, то виникла проблема дослідження мовлення учні протягом усього періоду навчання. Періодизацію розвитку граматичного аспекту мовлення учня досліджував М. Р. Львов. Як один із параметрів вивчення тенденції мовленнєвого розвитку учнів учений визначив також розмір речень. У динаміці розвитку мовлення М. Р. Львов виділяє два «піки інтенсивності» збільшення розміру речення: в 5-7-их класах і в 9 класі.

Таким чином, розмір речення, як характеристика мовлення людини на різних етапах її формування, розвиток її мовленнєвих навичок характеризує

цей процес як динамічний, що певною мірою відображає рівень розвитку згаданих навичок.

На труднощі розуміння впливає не тільки довжина речень, а й невідповідність синтаксичної структури речень рівню підготовки учня. Речення не повинні бути надто довгими, мати складну конструкцію, краще уникати прислівникових і дієприслівникових зворотів, важких для підлітків. Особливо слід відпрацьовувати речення, що виражають головні думки тексту, а також визначення понять і закономірностей. Більш зрозумілими для учнів є визначення через рід і видову відмінність. При цьому слід виділяти кожен з істотних ознак нового поняття. Наявність у тексті речень, еквівалентних тим, у яких сформульовані істотні ознаки нових понять, значно полегшує оперування такими поняттями, оскільки деякі з еквівалентів можуть бути ближчими особистому досвідові учнів.

На **семантичному рівні** відбувається розуміння закінчених за змістом частин тексту (абзаців, параграфів) і тексту в цілому. На цьому рівні розуміння тексту розглядається у двох аспектах – формально-логічному та предметно-концептуальному. Виклад навчального матеріалу повинен відповідати законам формальної логіки й урахувати досягнутий учнями рівень розвитку логічного мислення. Здійснюючи логіко-психологічний аналіз текстів, Л. П. Добраєв дійшов висновку, що краще усвідомлюється зміст тексту, якщо логічні зв'язки в ньому виражені досить явно, особливо між предметом думки (суб'єктом) і тим, що про нього мовиться (предикатом), а також якщо особливо підкреслено новизну суб'єкта. Цим активізується розумова діяльність читача, стимулюється постановка ним запитань до тексту, пошук відповідей на них.

Логічна побудова текстів може бути лінійною, якщо попередні ланки є основою для наступних. Нелінійна побудова припускає наявність відгалужень від основної лінії, що містять додаткові пояснення, і є легшою для молодших школярів; лінійна побудова, більш строга за формою, що доступніше для старшокласників. Поряд із формально-логічними

відомостями в старших класах слід розкривати більш складні, діалектично суперечливі зв'язки між предметно-змістовними компонентами тексту, акцентуючи на них увагу учнів і тим самим створюючи передумови для формування елементів діалектичної логіки.

Предметний зміст тексту включає систему описуваних у ньому предметів (явищ, процесів) дійсності та відносин між ними. За даними М. І. Жинкіна, смислова схема, у яку переробляється зміст тексту, має предметний характер. Під час читання тексту в читача у внутрішньому мовленні утворюється схема, що відбиває предметні відносини, які утримуються в ньому, формується цілісне уявлення про текст. Розуміння виникає в той момент, коли з'являється можливість пов'язати предметні відносини тексту з предметними відносинами, якими може бути представлений досвід індивіда. Така структура тексту припускає виділення ключових, найбільш важливих його елементів (слів, речень), за якими можна судити про його зміст. Виділення таких слів у тексті полегшує встановлення зв'язку між його частинами. Але вирішальний вплив на виділення змісту тексту, його предметний зміст виявляють обсяг і глибина знань учня в тій сфері дійсності, якій присвячено текст. От чому в навчальному процесі під час переходу до нового, складного матеріалу дуже велику увагу необхідно приділяти відновленню в пам'яті учнів змісту базових знань, необхідних для розуміння нового.

Складність засвоєння навчального тексту можна прослідкувати, якщо розглянути весь послідовний процес дій, що сприяють його розумінню:

- виділення складових елементів тексту;
- підкреслення найбільш інформативних частин;
- зіставлення цих частин між собою;
- зіставлення діяльнісних схем, у яких ці частини співвідносяться;
- формулювання положення, що витікає з їх зіставлення;

- зіставлення коротких схем, що відображають у логічній формі головний зміст частини навчального тексту.

Тільки в тому разі, коли в результаті тривалої роботи весь текст укладається в коротку логічну схему, яка завжди може бути розвернута, процес перетворення тексту в скорочену думку може бути завершеним.

Тобто, розуміння такого роду текстів припускає здійснення складної системи операцій. Учень у ході читання тексту подумки відтворює його зміст, реконструює. Відбувається згущення того, що в тексті дано в розгорнутому вигляді, конкретизація, деталізація того, що презентовано в більш загальному, заміна одного змісту іншим, близьким за змістом, об'єднання частин тексту, виділення значеннєвих опор, ключових слів, що полегшують установлення зв'язків між новою інформацією з базисними для її розуміння знаннями та через них – із тією реальністю, яка становить предметний зміст тексту. Однак, ця сторона процесу розуміння читачем, звичайно, не усвідомлюється. У центрі його свідомості – предметний зміст тексту, труднощі відтворення якого значною мірою залежить від якості викладу теоретичних знань у підручнику або вчителем.

Причину труднощів розуміння тексту, засвоєння шкільних знань нерідко пояснюють перевантаженням учнів і в боротьбі з нею пропонують скорочення обсягу чинних підручників з мови. Як правило, при цьому насамперед зменшують обсяг фактичного, конкретного матеріалу, що роз'ясняє значення нових знань, мотивує необхідність їх вивчення, дає додаткові відомості, пов'язує нове з особистим досвідом учнів. Фактичний матеріал полегшує розуміння тексту, теоретичних знань, але за оптимальної комбінації з основним понятійним складом тексту.

Дуже корисно й на уроці в ході пояснення нового теоретичного матеріалу, і в тексти підручника включати особливі схеми, таблиці, розраховані на узагальнення матеріалу, його диференціювання, закріплення інформації в довгочасній пам'яті. Опорні сигнали на відміну від звичайних схем мають знакову символіку, що відбиває не тільки істотні ознаки

досліджуваного матеріалу, а й окремі засоби конкретизації, які легше запам'ятовуються та полегшують закріплення в пам'яті більш складних знань. Крім того, за допомогою кольору можна класифікувати зміст за значенням окремих його компонентів.

Тексти теоретичного змісту розраховані здебільшого на засвоєння школярами понятійною стороною знань. Однак, щоб ці знання мали дієву силу, стали базою для самостійного здобуття нових знань і тим самим вплинули на розумовий розвиток, необхідно учням опанувати й операційну сторону знань, прийоми, способи, методи пізнання, що є предметом викладу в текстах другого типу – додаткових.

Проблемі формування раціональних прийомів навчальної діяльності в психолого-педагогічній літературі приділено набагато більше уваги, ніж текстам основним (теоретичним) (Д. Н. Богоявленський, Г. А. Вайзер, Л. Л. Гурова, Г. Г. Гранік, Н. Ф. Талізїна, І. С. Якиманська та інші). Науковцями виділено три основні типи способів навчальної роботи, формуванню яких необхідно приділяти увагу в текстах:

- 1) способи, безпосередньо пов'язані з предметним змістом знань (правила правопису тощо);
- 2) способи організації та регуляції пізнавальної діяльності (її планування, самооцінка, самоконтроль);
- 3) більш широкі способи мнемічної та розумової діяльності.

Найбільш розробленою є проблема формування способів першого типу. У процесі їх формування часто використовуються зразки виконання відповідних вправ, практичних робіт. Слід уникати наявності таких зразків, які сприяють формуванню трафаретних дій. Учням доцільно не копіювати зразки, а виділяти в них істотні сторони, семантику, що визначає подальшу систему дій.

Вироблення вмій і навичок, на що націлені тексти другого типу, припускає автоматизацію дій, але при цьому не повинна ламатися система зв'язків, які вже склалися в учнів, замінюватися новими. Автоматизації

навичок повинно передувати повне усвідомлення всієї системи операцій, що лежать в їхній основі. Тому треба не тільки на конкретному матеріалі показати зразки здійснення раціональних прийомів навчальної діяльності (аналізу теоретичного матеріалу тощо), а й дати їх розгорнутий словесний опис. Ще краще, якщо цей опис викладено в підручнику, представлено графічно, де є така можливість (у вигляді схеми дій).

У сучасній методиці цій стороні навчального процесу стали приділяти більше уваги, однак це стосується головним чином розв'язання завдань конкретного типу. Менше приділяється уваги описові більш загальних прийомів розумової діяльності, логічних операцій узагальнення, класифікації, порівняння, виведення наслідку.

Включення таких прийомів до підручників з мови є дуже важливим для підвищення ефективності розуміння основних (теоретичних) текстів. У спеціальних завданнях, розрахованих на керування цим процесом, учням можна запропонувати виділити в тексті головну думку, скласти план, відповісти на запитання, виділити незрозумілі місця, частини тексту, які викликають сумнів тощо. У процесі читання нового матеріалу слід стимулювати постановку запитань до його змісту, висування своїх гіпотез і перевірку їх при подальшому читанні. Дуже корисно аналізувати типові помилки, що виникають у процесів виконання вправ. Для формування самооцінки необхідно визначити вимоги до знань теоретичного матеріалу, результатів виконання вправ та інших видів завдань. Особливу увагу доцільно приділити встановленню причинно-наслідкових зв'язків, що викликають істотні труднощі в учнів.

Розвиваючий вплив навчання на психіку учнів, формування в них новотворів, що забезпечують усе більш високий рівень знань і широту їх перенесення в нові умови, відбувається лише за умови розуміння навчальних текстів.

Оптимальний текст повинен бути розрахований на доступну для школярів відповідного ступеня навчання розумову активність. Із цією метою

в ньому слід опускати деякі ланки, відновлення яких може бути здійснене самими учнями на основі вже наявних знань і використовуваних у тексті засобів наочності як опори для розуміння його предметного змісту.

Корисно стимулювати учнів до самостійної постановки запитань проблемного характеру в ході роботи над текстами. За даними Л. П. Добласва, це є одним із ефективних способів підвищення рівня розуміння текстів.

У сучасних підручниках (шрифтом, підкресленням) виділяються головні думки, визначення. Наприкінці тексту звичайно формулюється його основний зміст, уміщуються запитання, що полегшує розуміння змісту. Однак, якщо всі тексти будуть подані таким чином, учні не матимуть можливості вчитися самостійно працювати з ними.

Отже, як засвідчили результати експериментального дослідження, оптимізація навчальних текстів підручників з мови досягається через:

1) підвищення доступності лексики навчальних текстів: обмеження кількості наукових термінів; зменшення числа незнайомих слів; своєчасне, вдале та всебічне пояснення нових слів, урахування довжини слів; врівноваження кількості рідкісних слів щодо їх загальної кількості в тексті.

Віддавати перевагу таким словам, які мають високу частоту вживання в усному або письмовому мовленні.

Уживати якомога більше активних і образних слів, що встановлюють аналогію, безпосередньо зрозумілі учнями.

Уживати власні та конкретні назви.

Якщо є вибір між словами з близьким значенням, віддавати перевагу коротшим.

У текстах для учнів 1-5 класів віддавати перевагу дієсловам та іменникам перед прикметниками та прислівниками.

Обмежувати кількість нових термінів (нових слів) на одній сторінці;

2) зменшення абстрактності викладення матеріалу. Показниками абстрактності тексту є іменники, що мають суфікси (-ство, -ість, -ість, -іє /рос. мова). Авторам підручника слід включати достатню кількість ілюстрацій; типових, життєвих, захоплюючих прикладів. Абстрактне мислення учнів поступово розвивається в процесі навчання, тому абстрактний матеріал слід вводити з урахуванням підготовки учнів;

3) зменшення в реченнях кількості складних конструкцій, що ускладнюють розуміння міжсловесних зв'язків. Для підвищення рівня зрозумілості речень необхідно зменшити в них кількість сурядних речень, прислівникових і дієприслівникових зворотів, а також прислівників і означень. Пов'язані між собою слова слід розміщати ближче один до одного. Оптимальна довжина речення для учнів 5 класу становить 8-9 слів; для 6-го – 10-12 щодо основного тексту. У параграф включаются також додатковий і пояснювальний тексти в обсязі 30% основного;

4) вкладання у речення змісту, що має значення й поза рамками шкільного життя.

Оптимальна довжина речення для дитини 8-14 років становить від 10 до 15 слів, 6-7 років – не перевищує 6-7 слів, а для 12-річних може сягати 20 або 25 слів.

Виявлена динаміка середніх розмірів речень (для учнів 1 класу середньої школи середній розмір = 4,5 словоформам; для 2 класу – 5,5; середній формат речення для учнів 3 класу – 6,1; для 5 – 6,9; для 6 – 7,2; для 8 – 9,2; учні 9 класу оперують реченнями, що = 9,3 словоформи; учні 10 класу – 9,5; 11 класу – 10,5) свідчить про розвиток мовлення учнів. Таким чином, аналізуючи складність навчального тексту за формальним параметром (розмір речення) необхідно враховувати мовленнєві особливості школярів у віковій динаміці.

Варто також уникати вживання надто коротких речень одне за одним. До того ж певні складніші речення сприймаються краще, ніж прості. Це такі,

що містять субпідрядні речення, які вводяться за допомогою слів *який, що, тому що, ...* ;

5) удосконалення та виділення структури навчального тексту підручника; взаємопов'язані думки в навчальних текстах необхідно розташовувати достатньо близько, оскільки вони повинні одночасно зберігатися в короткостроковій пам'яті;

б) доступність для самостійного опрацювання учнями.

З урахуванням чинників підвищення ступеня зрозумілості та доступності навчального тексту (зменшення абстрактності викладення матеріалу, зменшення в реченнях складних конструкцій, підвищення доступності лексики навчальних текстів, удосконалення та виділення структури тексту підручника) було розроблено та експериментально перевірено навчальні матеріали для визначення ефективності навчальної роботи за текстами підручників з російської мови для 5-6 класів шкіл з українською мовою навчання. Для цілеспрямованого системного формування в учнів розуміння навчальних текстів у дослідженні виділено етапи роботи над змістом прочитаного: орієнтування у фактичному змісті навчального тексту; смисловий аналіз тексту; діалогічна взаємодія учня з текстом, узагальнення. Відповідно до вказаних етапів роботи над навчальними текстами в дидактичному забезпеченні передбачено цілеспрямоване формування таких умінь (прийомів) роботи над ним: віднайдення ключових слів, пізнавальних труднощів (невідомих, незрозумілих слів), відповіді на запитання, самостійне формулювання питань до навчального тексту, наведення прикладів, оцінні судження.

Ефективність пропонованої роботи за навчальними текстами учням 6 класів шкіл з українською мовою навчання підтверджено в ході експерименту (2009-2012 рр.) на базі загальноосвітніх навчальних закладів № 192, № 247, гімназії № 39 м. Києва.

Експериментально перевірено ефективність роботи за зазначеними матеріалами. Відповідно до одержаних показників учні експериментальних і

контрольних класів були розподілені на чотири рівні розуміння тексту: високий, достатній, середній, низький. Проаналізовано результати виконання запропонованих завдань. Найбільш помітними є зміни, що стосуються зменшення показників низького рівня (37%).

Порівняльний аналіз даних, одержаних у контрольних та експериментальних 5-6 класах дає підстави зробити висновок про ступінь ефективності запропонованої роботи. Про це свідчать дані таблиці 1.

Таблиця 1

Рівні сформованості розуміння навчального тексту

Рівні сформованості	6 класи			
	Початкові показники		Контрольні показники	
	ЕК	КК	ЕК	КК
Високий	15,9	14,8	34,9	16,8
Достатній	28,1	25,9	48,8	32,6
Середній	20	24,6	8,6	26,7
Низький	36,0	34,7	7,7	23,9

Вважаємо, що зазначені рекомендації допоможуть авторам у визначенні робочих прийомів, що оптимізують складність навчальних текстів підручників з мови.

Способи презентації навчального матеріалу та типи завдань у підручниках з російської мови для 5-6 класів шкіл з українською мовою навчання

Сучасна система освіти орієнтована не тільки на засвоєння учнями різнобічних знань і формування вмінь, а й на підготовку до життя, навчання розв'язувати проблеми, оволодіння такими якостями, які дали б їм змогу успішно здійснювати свою діяльність у певних умовах. Російська мова, як і інші шкільні предмети, повинна навчити дітей пошукові, оцінці та використанню інформації, сформувати вміння самостійно розв'язувати нові завдання в незнайомих ситуаціях. Суттєвим є той факт, що ця спрямованість навчання знайшла відображення в державних документах: програмах і критеріях оцінювання навчальних досягнень учнів з російської мови. Рекомендується, зокрема, разом із рівнем підготовленості з предметного змісту оцінювати також «уміння працювати самостійно з навчальним матеріалом і в парах, взаємодіючи з однокласниками під час вирішення навчальних проблем» [102].

Такий аспект навчання визначає необхідність використання в підручниках різних способів презентації теоретичного матеріалу про мову та мовлення, а також таких видів завдань, які забезпечуватимуть його засвоєння.

Розглянемо, які способи введення нових відомостей про мову та мовлення пропонуються в традиційних підручниках.

У підручниках для молодших підлітків (5-6 класи) використовується лише експліцитне (явно виражене) представлення відомостей про мову та мовлення. При цьому автори звертаються як до індуктивного, так і до дедуктивного способів подачі знань. Перший із них уже багато років переважає. Використовуючи його, автори виходять з того, що на цьому етапі вивчення систематичного курсу мови в середній загальноосвітній школі виявляється важливим «сформувати в учнів уміння самостійно аналізувати

факти мови, робити висновки та узагальнення» [53, с. 74]. Під час застосування такого способу подачі теоретичних відомостей, як спостереження та самостійні висновки, обирається доступний матеріал, представлений наочно із супроводом запитань і завдань, що спрямовують пізнавальну активність учнів [76].

У книгах для дітей цього віку автори звертаються й до дедуктивного викладу, який передбачає роз'яснення суті одного або кількох взаємопов'язаних фактів, явищ, понять. Цей спосіб обирається в тому разі, коли спостереження тих, хто навчається, з якихось причин унеможлиблюється. Наприклад, вони є цілком новими для дітей, розібратися в них їм достатньо важко, або їхній обсяг дуже великий, а самі поняття більш складні порівняно з іншими, поданими в цьому курсі.

У методиці навчання російської мови існують напрацювання та пропозиції, пов'язані з тим, як можна подавати в підручниках інформацію, яка роз'яснює сутність понять, що вивчаються, дедуктивним способом, тобто без спостережень і висновків. Вважається, що теорія, особливо така абстрактна, як лінгвістична, повинна опрацьовуватися, осмислюватися школярами у співробітництві з учителем. Проте, оскільки підручник призначений для дітей і передбачається, що вони повинні самостійно засвоювати знання про мову та мовлення, рекомендується перед введенням визначень і правил знайомити їх із відомостями, які допоможуть краще зрозуміти строгий науковий текст. Наприклад, перед характеристикою частин мови школярам можна запропонувати розповідь про те, що таке морфологія, що вивчається у цьому розділі. Корисними будуть також пам'ятки, у яких містяться рекомендації про те, як слід читати, осмислювати лінгвістичний текст, що необхідно враховувати під час його перекладу. Кращому засвоєнню нового та достатньо складного для учнів матеріалу буде сприяти також змістовний підбір прикладів, тих фактів мови, на яких легше сприйматимуться та засвоюватимуться теоретичні відомості, що вводяться.

Нами проаналізовано також діючі підручники з російської мови для 5 класу шкіл з російською й українською мовами навчання на предмет використання в них указаних способів презентації навчального матеріалу, формування у школярів уміння самостійно засвоювати теоретичні відомості про мову й мовлення. Розглядалися такі навчальні книги: Баландина Н. Ф. и др. Русский язык: 5 кл.: Учеб. для общеобразоват. учеб. заведений с укр. яз. обучения. – К.: Знання України, 2005; Быкова Е. И. и др. Русский язык: Учеб. для 5 кл. общеобразоват. учеб. заведений с рус. яз. обучения. – К.: Зодиак-ЭКО, 2005; Михайловская Г. А. и др. Русский язык: Учеб. для 5 кл. общеобразоват. учеб. заведений с рус. яз. обучения. – К.: Освіта, 2005.

Результати аналізу підручників подано в таблиці 2.

Таблиця 2

Назва??

Підручники	Виклад теорії					
	індуктивний	дедуктивний			в табличній формі	як алгоритм
		на початку параграфа	як дидактичний матеріал	в умовах завдання		
Баландіна	-	113 (99,1%)	-	-	-	1 (0,9%)
Быкова	22 (18,8%)	23 (19,5%)	59 (50,0%)	-	13 (11,0%)	1 (0,8%)
Михайловська	34 (30,9%)	8 (7,3%)	45 (40,9%)	13 (11,8%)	10 (9,1%)	-

Одержані дані дають змогу зробити висновок про те, що у навчальних книгах з мови способи презентації теоретичних відомостей подано по-різному. Навчальна інформація викладається в багатьох випадках дедуктивно, а у підручнику Н. Ф. Баландіної це майже єдиний спосіб подання теорії. Лише 26% загальної кількості способів презентації навчального матеріалу в підручниках є таким, що найбільше підходить учням 5-6 класів, тобто подається індуктивно після дидактичного матеріалу, призначеного для спостережень.

Як свідчить аналіз методичної літератури, автори застосовують дедуктивний спосіб не завжди коректно та обережно, не враховуючи того, що учні цього віку не мають досвіду роботи з навчально-науковим текстом, насиченим лінгвістичними поняттями. Вони дуже часто «не можуть досягнути суті теорії, яка викладається, змістовий бік інформації, що вводиться, вислизає від них, і тоді вони просто заучують матеріал, що і породжує формальні знання» [100, с. 102]. Психологи пояснюють це тим, що «пряме навчання понять завжди виявляється фактично неможливим і педагогічно безплідним», оскільки учень «у цих випадках засвоює не поняття, а слова, бере більш пам'яттю, ніж думкою, і виявляється неспроможним перед усілякими спробами осмисленого застосування засвоєного знання» [29, с. 174-175].

Щоб з'ясувати, які способи презентації теоретичного матеріалу представлені в навчальному процесі, як ставляться до їх використання учні та вчителі, нами було проведено анкетування. Опитування вчителів показало, що 40% із них вважає найбільш ефективним такий спосіб, коли теоретичні відомості подані окремим блоком на початку параграфа. Тільки половина опитаних пропонує учням опрацювати навчальний матеріал з мови та мовлення самостійно. Значна частина учнів (близько 57%), навпаки, надає перевагу таким способам викладу теорії, коли спочатку дається матеріал для спостережень, потім робляться висновки. Позитивно ставляться молодші підлітки й до викладу матеріалу з допомогою таблиць (24%). Разом з тим аналіз результатів анкетування показав, що не всі школярі (29%) після самостійного ознайомлення з теорією готові до виконання практичних завдань, вони потребують допомоги, щоб розібратися в суті виучуваного мовного явища. Це відбувається в тому разі, коли на заняттях не відводиться спеціальний час для навчання дітей самостійно працювати з підручником, з різними способами подання теорії, розв'язувати різні типи навчальних завдань на певному етапі засвоєння.

Найбільші труднощі виникають тоді, коли граматичний матеріал викладений достатньо абстрактно, складною мовою, не підкріплюється необхідною кількістю прикладів. Школярі не справляються із завданнями і в тому разі, коли не одержують необхідної допомоги у вигляді зразків роздумів і алгоритмів, що сприяли б правильному використанню ними навчальних дій у процесі формування вмінь і навичок.

Таким чином, автори підручників і методичних посібників, шкільна практика ще недостатньо орієнтуються на потреби учнів, не зважають на те, що запропонована теорія розрахована на самостійне засвоєння.

Розглянемо, які способи введення нових відомостей визначаються компетентнісною спрямованістю курсу російської мови.

У теорії навчання актуальним є твердження про те, що підручник може бути стратегічною (загальною) і методичною моделлю (І. Я. Лернер), певним сценарієм навчального процесу, пропонувати не тільки зміст, а й методи, прийоми навчання (М. М. Скаткін). Вважається, що підручники повинні містити матеріал, необхідний для формування у школярів ЧОГО?? розв'язувати навчальне завдання: усвідомити мету роботи, спланувати її, виконати дії, що сприятимуть її досягненню, оцінити та проаналізувати виконане.

Ця роль підручника є особливо важливою в тому разі, коли певний навчальний курс зазнає суттєвих змін, – як це відбувається сьогодні в навчанні російської мови. Саме книги для учнів покликані представляти варіанти реалізації нових підходів до курсу, насамперед – нового співвідношення теорії та мовленнєвої практики в навчанні, сприяти впровадженню методів роботи, спрямованих на розвиток комунікативної компетенції. Робота з підручником повинна бути орієнтована також на розвиток у школярів уміння самостійно працювати з навчальним матеріалом, уміння вчитися. Саме це є метою комунікативного навчання, до якого ми прагнемо.

З цієї точки зору актуальною стає роль нового покоління підручників російської мови, призначених для компетентісно орієнтованого навчання.

Важливо, щоб у них були реалізовані різні способи та форми подання теорії з мови та мовлення, ураховані ефективні підходи до розподілу навчального матеріалу. Зокрема, на сучасному етапі навчання, коли кінцевим результатом вважається «не стільки формування знань про мову, скільки розвиток у школярів вміння користуватися ним» [37, с. 151-158], у сучасних підручниках з мови можуть бути такими:

1) способи презентації навчального матеріалу – суто практичний, практичний з елементами узагальнення, експліцитне подання відомостей про мову й мовлення, способи діяльності;

2) форми презентації навчального матеріалу – текст, підстановочна таблиця, алгоритм тощо;

3) підходи до розподілу матеріалу, який містить відомості про мову та мовлення, у параграфі підручника – окремим суцільним блоком, кількома фрагментами, частиною завдань до вправ тощо.

Спочатку проаналізуємо способи подання теоретичного матеріалу.

До *суто практичного способу* рекомендується звертатися на початковому етапі навчання мови. Він широко використовується в підручнику для 5 класу шкіл з українською мовою навчання [105]. Більшість дітей, які навчаються за цією книгою, ще не вміють читати та писати російською мовою, тому робота над оволодінням мовними та мовленнєвими вміннями проводиться практично – за допомогою малюнків і текстів, додаткових мовних матеріалів до них. Ось як пропонується, наприклад, у вказаному підручнику розвивати у школярів уміння вступати в контакт зі співрозмовником, використовувати слова привітання та прощання.

❖ Рассмотрите рисунки. Послушай рассказ учителя о том, кто как здоровается и прощается. Повтори формы приветствия и прощания.

Здравствуй! Здравствуйте! Доброе утро! Добрый день! Добрый вечер!
Привет!

До свидания! До встречи! Бывай! Пока! Всего хорошего! Увидимся!

П'ятикласники розглядають малюнки, на яких зображені різні ситуації привітання та прощання (однокласників, чоловіка та жінки, людей старшого віку тощо), слухають повідомлення вчителя про те, які слова використовують співрозмовники в кожному випадку, запам'ятовують і називають по пам'яті ці слова. Після цього їм пропонується попрацювати в парах: скласти діалог, використовуючи імена та форми привітання.

Після переглядання малюнка та прослуховування тексту учні виконують завдання: знаходять на малюнку те, про що говориться в оповіданні; визначають, чи відповідає зміст оповідання малюнкові; складають за малюнком запитання, відповідають на них; повторюють за вчителем і заучують напам'ять текст; складають власні висловлювання за поданим учителем зразком тощо. Ось деякі з таких завдань.

❖ Рассмотрите рисунки. Что на них изображено? В каком количестве? Послушайте высказывание учителя, проследите по рисунку, точно ли указано количество предметов. Разделите изображенные предметы на группы. Расскажите, по каким признакам вы это сделали.

❖ Послушайте рассказ учителя о том, что изображено на рисунке. Точно ли соответствует содержание рассказа рисунку?

❖ Рассмотрите рисунки, послушайте два коротких высказывания учителя об этих рисунках. Определите, какое высказывание к какому рисунку относится, повторите одно из них, добавив или изменив то, что считаете нужным.

❖ Составьте по рисунку вопросы со словами *что, как, зачем*. Послушайте, а затем повторите рассказ учителя, содержащий ответы на вопросы. Используйте данные слова и сочетания слов.

Заняття в класі, стоять полукругом, можна, обговорювати, бачити друг друга, звертатися до слухачів, краще, подобається, більше, менше.

❖ **Поработайте в парах.** Послушайте запропонований учителем діалог по малюнку. Складіть діалог, використовуючи ці слова.

Був у бібліотеці, вчора, недавно, шукав, знайшов, взяв, отримав, вибрав, запитав, полиці, вказівники, стенди.

❖ **Розгляньте малюнок.** Послушайте розповідь учителя про книгу, виділіть в ній кілька частин. В якій з них використані слова: *обкладинка, корешок, автор, назва, сторінка, параграф, рядок, абзац, частина*? Розкажіть про якусь книгу за зразком, даним учителем.

❖ **Поработайте в парах.** Розгляньте малюнок. Обговоріть можливе зміст тексту, до якого дано ілюстрація. Послушайте твір Івана Тургенєва «Воробей», яке перекаже або прочитає учитель. Наскільки оправдалися ваші припущення? Що справило на вас враження в творі І. Тургенєва?

На практичній основі можна розглядати також те чи інше граматичне явище. У цьому разі увага дітей лише повертається до явища, їх навчають правильно використовувати необхідні слова та їхні форми. При цьому вчитель не дає роз'яснень, не використовує термінів, оскільки це робиться в процесі вивчення систематичного курсу мови. Ось як можна провести роботу із засвоєння прийменників із просторовим значенням. Підручник подає пари слів (*в – из, у – из, на – с*) і декілька предметних малюнків. Учні розглядають малюнки, правильно вимовляють слідом за вчителем вказані прийменники, утворюючи слововиди: *Куди? Откуда? Входит – выходит, кладет – берет, стоит, смотрит, выглядывает, положил, положила, взял, взяла.*

Робота над однією з вказаних пар прийменників продовжується під час виконання завдання: скласти за предметними малюнками сполучення слів, використовуючи слова *на – с(со), ставить, достает, снимает, кладет, прячет.*

На початковому етапі навчання російської мови доцільно звертатися також і до такого способу подачі лінгвістичного матеріалу, який не потребує застосування визначень і правил, тобто до *практичного з елементами теорії*.

При цьому здійснюється формування у школярів початкового уявлення про такі поняття, як «звук», «склад», «наголос», «слово», «речення». Дітей вчать розрізняти окремі слова в реченні, звуки у слові, кількість складів, наголос тощо. Наприклад, подаються предметні малюнки, поряд схеми слів, що складаються з різної кількості клітинок. Учні розглядають малюнки, називають, що на них зображено; ділять слова-назви на склади, визначають наголос і вказують, до якого слова відноситься певна схема.

Предметні малюнки та схеми можна пропонувати в процесі оволодіння навичками правильної вимови та позначення на письмі голосних звуків. Спочатку учні прислухаються до звучання слів, які читає вчитель, правильно вимовляють їх, звіряють із поданими моделями і таким чином встановлюють, скільки складів у тому чи іншому слові, який із них наголошений, як позначається у схемі перший склад, інші ненаголошені склади.

Після цього виконується наступне завдання, у якому використовуються, крім схем, предметні малюнки. Діти визначають, до якої схеми відноситься кожний із малюнків, і доводять, чому саме. Такий матеріал підручника допомагає не тільки навчити розрізняти у мовленні окремі мовні одиниці, правильно вимовляти та писати їх, а й готувати до роботи, яка проводитиметься в майбутньому в процесі вивчення систематичного курсу мови, коли потрібно буде аналізувати, узагальнювати ознаки мовних одиниць, що вивчаються, засвоювати визначення та правила, використовувати на практиці одержані знання про мову та мовлення.

Звертатися до *експліцитних* (явно виражених) *відомостей з мови та мовлення* доцільно після початкового навчання читання та письма. У згаданому нами підручнику для 5 класу такий спосіб представлений декількома варіантами. Зрідка, але використовується в ньому традиційний спосіб – розміщення навчального матеріалу одразу після фрагмента,

заголовок якого визначає, яке мовне (мовленнєве) явище вивчатиметься. Найчастіше теоретичні відомості включаються у вправу, що спеціально присвячена роботі над певним мовним чи мовленнєвим явищем. У ній міститься текст про це явище та завдання до нього. Працюючи з ним, учні можуть прочитати його самостійно чи слухати у виконанні вчителя чи однокласника. Інколи відомості про ті ж самі явища подаються дозовано, у різних вправах. Це дає можливість закріпити вивчену частинами теорію, уникнути її формального засвоєння. Наведемо приклад того, як подано підручнику для п'ятикласників експліцитна інформація про склад і наголос.

Спочатку викладено матеріал, який дає змогу ознайомити дітей із тими випадками, коли ми звертаємося до поділу слова на склади.

❖ Прочитайте текст и скажите, когда мы обычно произносим слова по слогам.

Ты переплыл речку, а твой товарищ остался на том берегу. Ты кричишь ему: «Пе-тя! Плы-ви сю-да!» Или ты звонишь по телефону и, чтобы лучше расслышали твою фамилию, медленно и громко диктуешь: «Го-ло-ва-чев!»

В обоих случаях ты разделил слова на слоги. В обычной речи слоги тесно сцеплены друг с другом, но вот возникает необходимость произнести слово или несколько слов громко и отчетливо, и тогда сцепление ослабевает, словно распадается на слоги, разделенные паузами. *(Из «Энциклопедического словаря юного филолога»)*

Потім учні виконують практичне завдання: читають слова, поділені на склади; визначають, із яких звуків складаються кожний зі складів; наводять свої приклади подібних складів у словах, записують їх. Після цього пропонується вправа з наступною частиною теорії: з відомостями про наголошений склад, їх значення для засвоєння навичок правопису.

Робота з експліцитною інформацією про мову та мовлення може проводитися з використанням художнього тексту, до якого даються запитання та завдання на перевірку його розуміння дітьми, а також матеріал,

за допомогою якого тлумачиться виучуване явище. Наприклад, пропонується такий жартівливий текст Едуарда Шима:

– Ой, шум какой! Ой, треск какой! Не иначе – волки бегут или медведи бредут...

– Не бойся, косой... Это я, ежик...

– Чего же ты, бессовестный, такой шум поднял?

– Да разве я виноват? Это листья сухие шуршат под лапами, никак тихо не пройдешь. Я шаг шагну – и сам от страха трясусь!

Учні повинні прочитати його, відповісти на запитання до тексту (*Кто участвует в разговоре? Что в этом тексте вызывает у вас улыбку?*). За допомогою матеріалу, що міститься відразу після тексту, роз'яснюється сутність речень, різних за метою висловлювання.

Обратите внимание на выделенные предложения. В первом из них содержится сообщение (о том, что звери куда-то бегут, бредут). Это повествовательное предложение (по укр.: розповідне речення). Во втором ежик побуждает, призывает зайца не бояться его. Это – побудительное предложение (по укр.: спонукальне речення). В третьем предложении есть вопрос (заяц спрашивает ежика, почему тот поднял шум). Это – вопросительное предложение (по укр.: питальне речення), в конце которого ставится вопросительный знак.

Приведите из текста еще примеры предложений, содержащих сообщение или вопрос.

Подібне введення мовної інформації дає змогу спочатку розв'язати мовленнєву задачу (опрацювати навички слухання, читання, усвідомити зміст, смисл мовленнєвого твору), потім проаналізувати його граматичну суть, засвоїти конкретне мовне явище.

Експліцитні відомості про мову та мовлення можуть бути подані в завданнях до вправ. У підручнику для 5 класу (перший рік навчання) вони

помічені спеціальним значком «відомості про мову і мовлення, що подаються у вправах». Такий матеріал вводиться з урахуванням того, що дітям уже відомо дещо про виучуване явище, тому він містить узагальнення попередньо засвоєного. Наприклад:

❖ Вам известно: не всякую группу предложений можно назвать текстом. Отдельные, не связанные друг с другом по смыслу предложения не составляют текст. Для того чтобы понятно и хорошо рассказать о чем-нибудь, нужно связать предложения одной темой и основной мыслью. Какой из данных примеров является текстом, а какой – простым набором предложений? Докажите, определив тему и основную мысль «настоящего» текста.

Подібні завдання пропонуються й у тому разі, коли доцільно виучуваний матеріал не роз'яснювати, а спиратися на знання учнів, здобуті на уроках української мови:

❖ Просмотрите текст. Найдите в нем слово, противоположное слову *первый*. Из уроков родного языка вы знаете, что такие слова называются антонимами (по-укр.: а н т о н і м а м и). Подберите свои примеры антонимов, например: *день – ночь, большой – маленький*.

Навчальний матеріал може бути поданий не тільки текстуально, а з використанням інших форм, зокрема, *підстановочних таблиць* або у вигляді *алгоритму*. Передбачається, що на їх основі учні самостійно складуть потрібне формулювання правила. Такі способи сприяють кращому розумінню та запам'ятовуванню виучуваних мовних явищ. Ось як, наприклад, вводиться правило написання приголосних у підручнику для 5 класу курсу, що спирається на початкове вивчення російської мови [106].

❖ Вы знаете, что согласные звуки далеко не всегда можно обозначать на письме в соответствии с произношением. Вспомните общее правило написания согласных, данное в таблице. Прочитайте его как связный текст.

Если согласный	перед гласным, то	можно обозначать его по слуху. Исключение: окончания <i>ого, -его</i> – произносим звук [в], а пишем букву <i>г</i> : <i>большого</i> ,	-
----------------	-------------------	---	---

стоит		<i>синего.</i>
	перед другим согласным или в конце слова, то	обычно нужно проверять его правописание. Например: <i>мороз</i> , <i>Морозко</i> – произносим звук [с], а пишем букву з; <i>винтик</i> – произносим мягкий [н'], но букву ь не пишем.

Подібну форму має й алгоритмічний виклад теоретичних відомостей, на основі якого учні одержують нове правило, тлумачення мовного та мовленнєвого матеріалу, що засвоюється.

Компетентнісно орієнтоване навчання російської мови має величезний потенціал для розвитку в учнів уміння працювати самостійно в ході виконання завдань, пов'язаних не тільки з уточненням і закріпленням вивченого, а й засвоєнням нового. Тому в підручниках, що відповідають сучасним підходам до навчання, повинні бути максимально представлені подібні завдання, з якими діти могли б упоратися без допомоги вчителя.

Навчальні завдання, що реалізують той чи інший спосіб організації навчального матеріалу, можуть передбачати різну міру самостійності учнів, або різний ступінь залучення їх до самостійної діяльності. У зв'язку з цим становить інтерес висловлювання відомого педагога П. С. Гур'єва, який вважав за необхідне пробудити самодіяльність у вихованця, показати йому майбутню науку з її світлої сторони, щоб він постійно прагнув пізнання і вже у маленькому колі своєї навчальної діяльності відчував відраду та насолоду від винаходів усякого нового пізнання, усякої нової істини.

Проблему самостійності в роботі з підручником пропонувалося розв'язувати по-різному. Зокрема, рекомендувалось у текстах підручника передбачити вказівки до самостійного вивчення матеріалу, зразки виконання дій, плани роботи (Ю. К. Бабанський). Підкреслювалася важливість включення в ході конструювання навчальних текстів інформації, що допомагає самоосвіті – у вигляді пояснень, вказівок, коментарів, смислових таблиць та інших прийомів організації тексту, що полегшують самостійну роботу з навчальним матеріалом (І. С. Якиманська). У роботах із теорії навчальної книги останніх років підкреслюється, що в сучасному підручнику «функція організації самостійної роботи поступово трансформується у

функцію самоосвіти учнів» [33, с. 50]. Для забезпечення кращого засвоєння великого за обсягом навчального теоретичного матеріалу доцільно подавати його невеликими частинами: він буде доступним для роботи учнів з різним рівнем володіння навичками самостійної діяльності.

Відомо, що засвоєння нового матеріалу проходить у чотири етапи: сприйняття, усвідомлення суттєвих ознак, запам'ятовування, відтворення [8, с. 141]. Необхідність формування в учнів свідомого ставлення до навчання передбачає наявність у підручнику завдань, пов'язаних з усіма етапами засвоєння нових відомостей. Для сприйняття нового мовного явища необхідно подати його в підручнику певним чином його. Це можуть бути окремі приклади, у яких нове мовне явище виділене шрифтом, кольором тощо. Воно може бути виділене й у складі тексту. При цьому те, що подається, супроводжується такими завданнями на сприйняття виучуваного.

❖ Обратите внимание на выделенные в словах буквосочетания. Прочитайте эти слова правильно: произносите твердый согласный [ц] в сочетаниях *ци, цы*.

Цифры	ученицы	куцый	станция
цирк	птицы	сестрицын	порция
панцир	пальцы	Синицын	секция

❖ Прочитайте сначала молча текст. Какое настроение он создает? Обратите внимание на выделенные предложения: с их помощью автор выражает чувство радости, восторга. Перечитайте эти предложения вслух, постарайтесь голосом передать эти чувства.

Что за волшебница зимушка-зима! Как она преобразжает все вокруг! И поле, и лес, и деревню – не узнать!

Ничто не может удержать нас в теплой избе. Быстро одеваемся – и на улицу.

В густом сосновом лесу стоит тишина. Все покрыто белым ослепительным снегом. В холодном свежем воздухе носятся белые пушинки.

Крупные ветки украсили нежным пушистым инеем. В сказочный наряд обрядился лес. Каждый куст – диковинное животное.

Хотите увидеть настоящее чудо?! Отправляйтесь на свидание с зимним лесом!

На етапі усвідомлення суттєвих ознак того, що вивчається, знання подаються учням у готовому вигляді або здобуваються ними на основі спостережень над явищем. У підручнику доцільно поміщати для самостійного аналізу чи лінгвістичний текст, чи мовні або мовленнєві матеріали для проведення спостережень. Виконуючи завдання, пов'язані з цим етапом засвоєння нового, школярі в одному випадку читають лінгвістичний текст, визначають суттєві ознаки нового явища, запам'ятовують їх. Іноді для кращого виявлення особливостей виучуваного корисно пропонувати під час читання записати їх у зошити.

У другому випадку після прочитання інструкції, що роз'яснює специфіку матеріалу для спостережень, учні самостійно шукають суттєві ознаки, що характеризують нове явище, тим чи іншим чином фіксують знайдене.

Ураховуючи те, що виучуваним явищем школярі можуть бути ознайомлені недостатньо або воно об'єктивно є складним для них, у підручнику повинні поєднуватися вказані види завдань. Виконуючи їх, учні можуть спочатку прочитати текст, у якому подано частину ознак, що характеризують виучуване явище, а потім самостійно виявляють інші ознаки або уточнюють одержані.

Досвід засвідчує, що для школярів більш доступним є той матеріал, який подано в підручнику не суцільним текстом, а поділено на фрагменти, що супроводжуються практичними завданнями. Це більше відповідає віковим особливостям дітей і практичній спрямованості формування знань про мову та мовні особливості. За такої послідовності роботи учні встигають зрозуміти навчальну задачу, виконати практичні дії з мовним чи

мовленнєвим матеріалом. У результаті опрацьований матеріал наповнюється для них конкретним змістом, краще усвідомлюється та запам'ятовується.

Наводимо зразки завдань на виявлення суттєвих ознак мовних і мовленнєвих явищ.

❖ Прочитайте сведения о восклицательных предложениях. Что можно выразить с их помощью? Каковы особенности? Какой знак препинания ставится на конце этих предложений? Читая текст, сформулируйте и запишите в тетради отличительные признаки этих синтаксических конструкций.

Сообщать что-то, спрашивать и побуждать к чему-нибудь можно по-разному. В одних случаях это делается без выражения чувств. В других - одновременно с сообщением, побуждением или вопросом можно выразить какие-нибудь сильные чувства: радости, удивления, восторга, печали, страха и т. п. При этом повествовательные, вопросительные и побудительные предложения становятся по интонации восклицательными.

Обратите внимание на то, что в конце таких предложений ставится восклицательный знак - как в примерах правой колонки. Например: *Наступила зимняя пора! Кто посеребрил ветки инеем?! Посмотри на эту яркую белизну первого снега!* ТУТ ВОНА НЕ ПОТРІБНА?

❖ Прочитайте текст, озаглавьте его. Что необходимо делать при чтении, чтобы оно было успешным? Какие вопросы обычно ставят к тексту во время чтения и после него?

Чтобы лучше понять прочитанное, запомнить его, нужно во время чтения следить за тем, как разворачиваются события в тексте, обращать внимание на главное, существенное. Как это сделать? Очень важно научиться задавать себе вопросы по содержанию текста как во время чтения, так и после того, как текст полностью прочитан.

Какие вопросы мы можем ставить при чтении? Это могут быть вопросы:

о фактах (о ком или о чем идет речь в тексте; когда, где и как происходит действие и др.);

о причинах событий, поступках (почему так произошло, что явилось причиной такого поступка действующего лица и др.);

о смысле, основной мысли прочитанного (чему учит нас это произведение, какой урок хотел дать нам автор и др.).

Могут быть также вопросы о том, что значит то или иное слово, выражение; что возникло при чтении в нашем воображении. Наконец, насколько прочитанное связано с нашим жизненным опытом, и мы считаем его важным и полезным для себя.

Только такое чтение позволит вам по-настоящему понять все то, что хотел сказать автор произведения, пережить те чувства, которые он хотел нам донести.

❖ Прочитайте предложения. Укажите, какое из них: 1) сообщает о чем-то; 2) содержит вопрос; 3) выражает совет, просьбу. Какой можно сделать вывод о наличии в русском языке различных по цели высказывания предложений? Отличают ли они друг от друга употреблением на конце знаков препинания?

1. Дети с удовольствием читают книги о приключениях. 2. Обязательно прочитайте книгу Марка Твена «Приключения Тома Сойера». 3. Кто является главным героем этой книги?

❖ Прочитайте сведения о том, какое слово может быть ключевым. По каким особенностям его называют так? Объясните данный в тексте пример. Запишите в тетради отличительные признаки этих синтаксических конструкций.

Вы знаете, что в тексте бывают более важные и менее важные части содержания. То же самое можно сказать об отдельных словах.

Вам, наверное, приходилось замечать, что при быстром чтении можно пропустить некоторые слова – и все-таки понять написанное. А можно пропустить всего одно слово – и ничего не понять! Потому что это слово

было ключевым – таким важным, что его пропуск затруднял понимание всего остального.

Нет сомнений, что в хорошем тексте все слова нужны и важны, но все-таки они играют разные роли. Одни как бы «держат» текст, а другие объясняют, уточняют, делают более выразительным сказанное. Например: *Утром ... сильный дождь (пошел, перестал). – Утром пошел ... дождь.*

Завершується усвідомлення мовного чи мовленнєвого явища роботою над визначенням поняття. Для цього учням слід давати завдання, виконуючи які, вони або аналізують готові визначення або спочатку самостійно їх складають, а потім порівнюють із формулюванням, поданим у навчальній книзі.

Важливо, щоб у завданні, що передбачає аналіз уже сформульованого визначення, акцентувалась увага на необхідності з'ясувати, які суттєві ознаки виучуваного явища у нього включено, чи всі ознаки, виявлені під час аналізу лінгвістичного тексту чи матеріалу для спостережень, увійшли до нього. А під час виконання завдання, що потребує самостійного формулювання визначення, необхідно виявити у процесі аналітичної роботи суттєві ознаки явища, а потім порівняти з поданим у підручнику. Наприклад, у ході вивчення речень зі звертаннями учні спочатку аналізують матеріал для спостереження: називають тих, до кого звертаються з мовленням, з'ясовують, у якій частині речення можуть знаходитися слова-звертання, як виділяється звертання в усному мовленні й на письмі (які розділові знаки ставляться при них); після цього виконують завдання, що передбачають аналіз готового визначення.

❖ Прочитайте формулировку, в которой указывается, что такое обращение. Какие признаки обращения отражены в этом определении? Каково их количество? Запишите отличительные признаки в тетради, пронумеруйте их.

Обращение – это слово или сочетание слов, которое называет того, к кому обращаются с речью.

Під час засвоєння відомостей про постановку тире між підметом і присудком школярі в процесі спостереження самостійно виявляють суттєві ознаки правописного факту, формулюють визначення без сторонньої допомоги, зіставляють його з тим варіантом, який є у підручнику.

❖ Прочитайте и сравните предложения. Какой частью речи выражены в них подлежащее и сказуемое? В предложениях какой колонки пропущена связка *был, была* (от глагола *есть*)? Сделайте вывод о постановке тире между подлежащим и сказуемым, сопоставьте его с формулировкой правила, данного после упражнения.

1. Федя был другом животных.

1. Федя - друг животных.

2. Бережливость была основной чертой характера Кости.

2. Бережливость - основная черта характера Кости.

Тире ставится между подлежащим и сказуемым, если они выражены именами существительными и отвечают на вопрос *кто? что?*

Если при сказуемом есть слова *это* или *вот*, тире ставится перед этими словами. Например: Алеша – надежный товарищ. Пословица – это народная мудрость.

У підручник слід включати й такі вправи, під час виконання яких визначення складається на основі незавершених речень. Завдання полягає в тому, щоб, використовуючи самостійно з'ясовані суттєві ознаки явища, заповнити пропуски у змісті тексту. При цьому школярі з низьким рівнем навчальних можливостей можуть користуватися допоміжним довідковим матеріалом.

❖ Дополните предложения так, чтобы получилось связное высказывание об отличительных признаках текста.

Текст – это группа предложений, объединенных одной ... и К нему всегда можно подобрать Предложения в тексте связаны по ... и располагаются в нужной Для связи предложений в тексте используют различные

Для справок: заглавие, основной мыслью, последовательности, смыслу, темой, языковые средства.

Важливо також навчати дітей будувати визначення з опорою на підстановочну таблицю або алгоритм. При цьому вони виконують не тільки основне завдання – формулюють правило, а й вчаться розуміти, що подано в тій чи іншій частині подібного матеріалу, якщо він оформлений інакше, відрізняється від варіанта, який зазвичай прийнятий у підручнику.

Необхідно зауважити, що таблиці, схеми, алгоритми важливі не тільки самі по собі як наочна демонстрація навчального матеріалу, а й як «форма його більш глибокого осмислення за рахунок специфічних форм роботи. Наочність повинна працювати у найрізноманітніших завданнях, а не бути тільки предметом розгляду, тоді й знання, й практичні навички вдосконалюються і стають міцними» [100, с. 109-110].

Наприклад, подаючи у вигляді алгоритму матеріал про правопис *-ться*, *-тся* у кінці дієслів, доцільно як доповнення до основного завдання запропонувати запитання про форму його подання, про особливості роботи з правилами, оформленими по-різному.

❖ Прочитайте правило о правописании *-ться*, *-тся* на конце глаголов. Оно дано в непривычной форме – в виде алгоритма. Какие условия употребления мягкого знака в нем отражены? Составьте на основе алгоритма текст, привычный для определений, и запишите. Какое представление правила вам больше нравится? С каким из них работать проще? Почему?



(встречаться, сосредоточиться)

(встречается, сосредоточится)

Для складання визначення про вживання м'якого знака в кінці іменників після шиплячих на основі таблиці учням пропонуться таке завдання.

❖ Аналізуючи матеріал для спостереження, ви вже виявили умови вибору правильного написання іменників, що закінчуються на шиплячий. Спробуйте на основі таблиці скласти зв'язний текст. Скільки, по-вашому, в ньому може бути речень?

Після <i>ж, ч, ш, щ</i>	на кінці іменників жіночого роду	м'який знак	п и ш е т с я: <i>рожь, печь, мышь, вещь</i>
	на кінці іменників чоловічого роду		н е п и ш е т с я: <i>нож, мяч, марш, плащ</i>

Важливим етапом у засвоєнні нового матеріалу є запам'ятовування важливих відомостей про мову і мовлення та їх відтворення. Тому в підручнику слід передбачити завдання на виконання цих дій. Щоб запам'ятати визначення або відповідний теоретичний матеріал параграфа, школярі можуть прочитати їх кілька разів; скласти план тексту, у якому містяться відомості про те, що вивчається, або таблицю, схему, опорний конспект, які відображають суттєві ознаки явища. Після цього пропонуються завдання, що потребують відтворення змісту засвоєного. Виконуючи їх, учні будують усні та письмові зв'язні відповіді, у яких суттєві ознаки явищ подано у формі звичайних для навчальної книги визначень або у довільній формі. Завдання на відтворення нових правил, тлумачень матеріалу про мову та мовлення, що засвоюються, краще пропонувати для роботи в парах. Це дасть змогу залучити до початкової діяльності максимальну кількість учнів, розвивати в них вміння свідомо передавати вивчене своїми словами або по пам'яті, що свідчить про високий ступінь усвідомлення вивченого.

Наводимо приклади завдань на запам'ятовування та відтворення вивченого.

❖ Прочитайте несколько раз текст, в котором даются сведения о написании *не* с именами существительными. Постарайтесь запомнить условия выбора его слитного и раздельного написания. Составьте план текста и запишите его в тетради. Перескажите содержание текста по плану своему соседу по парте, затем выслушайте его ответ.

❖ Постарайтесь запомнить данный теоретический материал, прочитав его несколько раз. О каких особенностях окончания как значимой части слова говорится в нем? Составьте по содержанию текста таблицу, отразите в ней существенные признаки изучаемой значимой части (касающиеся ее роли в языке, способов выражения). Поработайте с кем-либо из одноклассников: перескажите друг другу содержание текста, опираясь на составленную таблицу.

❖ Прочитайте несколько раз правило о передачи на письме безударного гласного в корне слова. От каких условий зависит выбор изученной орфограммы? Перечень этих условий запишите в тетради.

❖ П о р а б о т а й т е в п а р а х: прочитайте друг другу один и тот же теоретический текст, в котором даются сведения о синонимах, запомните их. Затем пусть каждый из вас построит на основе прочитанного текста рассуждение, в котором последовательно перечислялись бы признаки, характеризующие это лексическое явление. Представьте составленное рассуждение соседу по парте, после этого выслушайте его ответ.

❖ П о р а б о т а й т е в п а р а х: сначала пусть каждый из вас молча прочитает несколько раз теоретический материал о диалогической и монологической формах речи, затем расскажет другому о том, чем отличается диалог от монолога.

Когда мы говорим на русском языке, как и на других языках, то пользуемся как диалогической, так и монологической речью – диалогом и монологом.

Диалог – это разговор двух или больше лиц, при котором каждое высказывание (каждая реплика диалога) прямо адресуется собеседнику. Эти

реплики зазвичай бувають короткими, тому що співрозмовники багато розуміють за ситуацією.

Монолог – це висловлювання одного особи. Воно звичайно також передбачає слухачів або читачів, яких можна вважати співрозмовниками в широкому сенсі слова. Однак монолог не розрахований на їхні відповідні реплики. Представлення в монолозі звичайно більш довгі, складні, ніж в діалозі.

На завершальному етапі засвоєння нових відомостей обов'язково даються завдання, спрямовані на застосування одержаних знань на практиці. Неодноразово зауважувалося, що знання формулювання правила не забезпечує практичного оволодіння ним; учень повинен засвоїти «правилосообразний спосіб дії» спосіб дії, що відповідає правилу (Д. Н. Богоявленський), щоб суть правила була прийнята. Якщо «правилосообразний» (науковий, теоретичний) спосіб дії засвоєний учнем, то цей учень озброюється і теорією, і необхідним умінням» [100, с. 106].

Для реалізації вказаної мети в підручнику потрібно розмішувати вправи із завданнями проаналізувати алгоритм (зразок) роздуму під час застосування знань і вмінь. У таких алгоритмах з російської мови зазвичай «вказуються у певній послідовності ознаки або умови і подається спосіб опори на них під час того чи іншого виконання поставленої задачі. Наприклад, при виборі голосної в суфіксі прикметника *кумач(?)вий* учневі пропонується така послідовність (алгоритм): 1) частина слова; 2) частина мови; 3) місце після шиплячої; 4) наголошена або ненаголошена. Ці умови закладені у відповідному правилі. Учні, діючи за алгоритмом, приходять до вибору букви *о: кумачовый* (приклад.)» [8, с. 119].

Серед завдань на застосування готових алгоритмів (зразків) повинні бути й такі, що враховують високий рівень підготовленості учнів, їхнє вміння працювати без допомоги вчителя і передбачають самостійне складання подібних роздумів. Використовувати зразки-алгоритми слід обережно:

необхідно пам'ятати, що в них не повинно бути більше двох-трьох «кроків», оскільки велика їх кількість важко сприймається школярами.

Необхідність розвитку в учнів свідомого ставлення до навчання передбачає наявність у підручнику матеріалу, за допомогою якого закріплюються одержані знання про мову й мовлення, формуються відповідні вміння та навички. Для цього вкрай важливо пропонувати вправи, які навчають школярів: 1) ставити цілі виконання завдання; 2) визначати спосіб розв'язання поставленої задачі; 3) користуватися зразком виконання; 4) самостійно виконувати вправи; 5) перевіряти виконану роботу [8, с. 120].

Уміння визначати мету діяльності, планувати її, здійснювати послідовні кроки є важливою та суттєвою частиною ключових компетентностей. Вони входять до переліку загальнонавчальних умінь і навичок, що формуються під час вивчення російської мови. Проте ця частина змісту навчання реалізовувалася досі частково, оскільки методика розвитку вказаних умінь розроблена недостатньо повно. Лише останнім часом на цю надзвичайно важливу проблему стали звертати увагу і вчені, і практики [38]. Завдання на цілепокладання поступово включаються у підручники російської мови.

Зазвичай усвідомити мету діяльності під час вивчення тієї чи іншої мовної або мовленнєвої теми допомагає вчитель, який у своєму вступному слові повідомляє, з яким поняттям ознайомляться школярі уроці, якими вміннями та навичками будуть оволодівати. Разом з тим процес засвоєння знань і формування умінь проходитиме успішніше в тому разі, коли учні самі сформулюють цілі діяльності під час виконання відповідних завдань.

Покажемо, як можна розв'язувати ці питання на прикладі вивчення лексичної теми «Однозначні та багатозначні слова».

Постановка мети при виконанні завдання полягає у називанні вміння, яке формується за допомогою відповідної вправи. Наприклад, після того, як учні ознайомилися з групами слів за кількістю значень, їм пропонується

завдання вибрати з поданих слів багатозначні та записати їх. До визначення вміння, що формується, може підвести таке завдання:

❖ Вы уже знаете, что большинство слов русского языка имеют одно и то же лексическое значение в любом контексте. Слова с одним лексическим значением называют однозначными, а с несколькими значениями – многозначными. Сколько значений имеет слово, о котором идет речь в стихотворении А. Шибеева «Кто играет?» Чтобы определить, в каких значениях употреблено это слово в тексте, нужно обратиться к толковому словарю.

Попробуйте самостоятельно установить, какими умениями вы овладеете при выполнении этого задания. Объясните, зачем дана в этом упражнении словарная статья из толкового словаря С. Ожегова.

И солнце играет
(Лучами на речке),
И кошка играет
(Клубком на крылечке),
И Женя играет
(Есть кукла у Жени),
И мама играет
(В театре на сцене),
И папа играет
(На медной трубе),
И дедушка
(С внуком играет в избе)...
А бабушка внуку
Пеленки стирает,
Бабушка в стирку,
Наверно, играет?..

ИГРАТЬ, -аю. -аешь; игранный; *несов.* 1. Резвись, развлекайся; забавляйся чем-н. *Дети играют в саду. Рыба играет в реке* (перен.). *И. с кем-н. как кошка с мышью* (забавляясь мучить). *И. кистями платка* (перебирать их). 2. *во что и на чем.* Проводить время в игре (во 2 знач.). *И. в шахматы. И. в футбол. И. на бильярде.* 3. *кого-что и на чем.* Исполнять (музыкальное произведение, пьесу на сцене, роль). *И. вальс. И. на скрипке. И. роль* (также перен.: изображать кого-н. или действовать в качестве кого-н.). *И. роль Гамлета. И. Хлестакова. И. пьесу. И. комедию* (также перен.: притворяться, девствовать неискренне; неодобр.). *И. первую скрипку* (так же перен.: занимать руководящее положение в каком-н. деле; разг.). *И. на чьих-н. нервах* (перен.: намеренно нервировать, раздражать кого-н.). 4. перен., кем-чем и с кем-чем. Обращаться с кем-чем-н. легкомысленно, как игрушкой, забавой. *И. своей жизнью* (понапрасну рисковать). *И. (шутить) с огнем* (обращаться легкомысленно с чем-н. опасным). *И. людьми* (обращаться с ними по своей воле). *И. чьими-н. чувствами.* 5. (1 и 2 л. не употр.). Проявляться, обнаруживать себя каким-н. образом (в особой живости, блеске, сверкании). *Солнце играет на поверхности воды. Вино играет. Улыбка играет на лице. И. глазами.*

◇ Играть на бирже – заниматься биржевыми спекуляциями. Играть в великодушие – притворяться великодушным. Играть свадьбу (устар. и прост.) – справлять свадьбу. Играть тревогу – подавать сигнал тревоги. || *сов.* сыграть, -аю, -аешь (ко 2 и 3 знач.). || *многокр.* игрывать, наст. нет (ко 2 и 3 знач.). || *сущ.* игра, -ы, *ж.* *Во время игры. И. на рояле. Выйти из игры* (также перен.: перестать участвовать в чем-н.). *Раскрыть чью-н. игру* (обнаружить чьи-н. тайные намерения). *Двойная и.* (двуличное, двурушническое поведение).

Виконання завдання повинно підвести учнів, приміром, до наступного:
«Ми навчимося розпізнавати слова з декількома значеннями, знаходити у

словнику тлумачення того чи іншого лексичного значення слова, що має декілька значень».

Наводимо приклади інших завдань, які підведуть школярів до називання вміння, що формується, – розпізнавати однозначні та багатозначні слова.

❖ Рассмотрите рисунки и определите, какие слова называют изображенные предметы. Какие из них, по-вашему, однозначны, а какие - многозначны? Чему вы научились, выполняя это задание?

Рисунки: автобус, баян, барабан, месяц, голова человека, нос утки, огурец.

❖ Прочитайте, спишите примеры употребления слова *нос* из «Словаря русского языка в картинках». О чем говорят эти примеры? Как отличить многозначные слова от однозначных? Однозначным или многозначным является слово *нос*? Так ли вы его определили, работая над предыдущим упражнением? Если не так, то какое из значений этого слова вы упустили? Что дает выполнение такого упражнения?

1. Дышите через нос! 2. У утки длинный нос. 3. Нос лодки уткнулся в песок.

При визначенні способу розв'язання задачі перед учнями ставлять запитання про те, як вони повинні вирішити їх. У наведених вище вправах вони відповідають на запитання: «Як слід відрізнити багатозначні слова від однозначних?» (Спираючись на свої знання, життєвий досвід, слід визначити, чи називають ці слова один предмет (ознаку, дію) або різні. Потім порівняти своє визначення з визначенням у тлумачному словнику.) Наводимо й інші завдання подібного типу, що пов'язані з пошуками у тлумачному словнику багатозначних слів і складанням словникової статті багатозначного слова.

❖ Как опознают многозначные слова в толковом словаре? Найдите два-три подобных слова. Составьте с ними предложения, которые бы ясно показывали, в каком лексическом значении употреблено слово.

❖ В одном или в разных значениях употреблено в тексте стихотворения Г. Демькиной слово *ставит*? В каких именно?

Пять рабочих ставят дом.

Ставит опыт агроном

(Он растит такую рожь –

С головой в нее уйдешь).

Ставит счетчики монтер.

Ставит фильмы режиссер...

Мама ставит пироги

(Подойди и помоги).

А диагноз ставит врач:

«Просто насморк,

Спи, не плачь!»

Если кончился рассказ,

Ставить точку

В самый раз.

❖ Попробуйте раскрыть значение многозначных слов. Как это, по-вашему, следует сделать? Используйте, где это можно, близкие по значению слова. В случае затруднения обращайтесь к толковому словарю.

О б р а з е ц. Глухая (*улица*) – тихая; глухой (*выстрел*) – незвонкий.

Крепкая (*ткань*), крепкий (*организм*), крепкая (*дисциплина*), крепкий (*сон*); тонкая (*талия*), тонкий (*голос*), тонкий (*профиль*), тонкая (*работа*), тонкий (*ум*), тонкий (*сон*); повесить (*требования*), повесить (*интерес*), повесить (*в должности*).

❖ Прочитайте словосочетания. Какой предмет обозначает слово *земляника* в первом словосочетании? А во втором? Есть ли что-либо общее между данными предметами? (Они часть и целое одного предмета.)

Составьте словарную статью этого многозначного слова, сверьте ее с толковым словарем.

Земляника в цвету, спелая земляника.

Для справок. Земляника, -и, ж. 1. Травянистое ягодное растение с белыми цветками. *Вырастить землянику. Садовая земляника.* 2. Душистые сладкие ягоды этого растения. *Спелая земляника. Варенье из земляники.*

Велике значення для організації роботи, особливо в слабкому класі, має зразок виконання. Для полегшення виконання певних завдань (*Визначити, які з поданих слів є багатозначними, й виписати їх*) у вправі можна помістити алгоритм роздуму до одного з прикладів. Наводимо можливий варіант такого роздуму: «Слово *парта* називає один предмет, воно позначає шкільний стіл. Це підтверджує стаття тлумачного словника. Це слово виписувати не потрібно. Слово *барабанити* називає дві дії: 1) бити у барабан, 2) часто і дрібно стукати. Воно багатозначне. Його лексичні значення відображені (пронумеровані) у статті тлумачного словника. Це слово слід виписати».

УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ?

У процесі *самостійного виконання* вправи учні, у яких виникають утруднення, можуть працювати в парі з більш підготовленими однокласниками. Для цього в підручнику передбачають спеціальні завдання. Наприклад, подані нижче – пов'язані з формуванням у учнів уміння визначати загальне між лексичними значеннями багатозначних слів.

❖ **Поработайте в парах.** Пусть один из вас «сыграет» роль ученика, который еще не знает, что у лексических значений многозначного слова имеется что-то общее, а другой – ученика, усвоившего этот материал. Определите, о каком языке говорится в стихотворении О. Дриза «Дилдон». Какие еще бывают язычки? Что общего в значениях этого слова? Составьте и запишите словосочетания со словом *язычок* в разных значениях. Определите, кто из вас представит результаты выполненной работы в классе.

Есть на свете

Язычок.
 Спрятан он
 Под колпачок.
 Не лизнет он
 Мармелада,
 И халвы ему
 Не надо,
 Потому что
 Любит он
 Только
 Дили-дили-
 Дон!

❖ Поработайте в парах. Прочитайте стихотворение Ю. Коринца «Хвосты». Пусть более подготовленный из вас поможет менее подготовленному ответить на следующие вопросы: Какое слово в тексте стихотворения является многозначным? Какие значения оно имеет? Во всех ли значениях использовал его автор? Что имеется общее в лексических значениях этого многозначного слова?

Есть хвост
 У падающих звезд,
 И у семян
 Бывает хвост.
 У птиц, у самолета –
 Он нужен для полета.
 Хвостом корова
 Бьет слепней,
 Когда они кусаются.
 Для скорпионов
 Хвост важней:
 Они хвостом сражаются!

Перевіряти виконану роботу можна теж за допомогою підручника. Для цього до вправ подаються відповіді, на основі яких здійснюється зворотний зв'язок. Відповіді доцільно розміщувати на наступному рядку, в дужках. Виконуючи завдання, учень закриває відповідь аркушем паперу. Поступово рухаючи аркуш вниз, він порівнює свою відповідь із поданою в підручнику. Іноді відповіді містяться в спеціальному додатку до нього. Вважається, що відповіді, подані в підручнику, можуть виконувати під час звірки різні функції: «Якщо відповідь учня співпала з відповіддю підручника..., результатом самоперевірки є досягнення спільності поглядів, яка, у свою чергу, стає джерелом радості від добре виконаної роботи. Якщо ж відповідь учня не співпала з даною в підручнику, він одержує знання в готовому вигляді, як це відбувається у класі на звичайному уроці. У такому разі відповідь виконує і навчальну функцію, оскільки вона не тільки сповіщає учня, правильно чи не правильно той виконав завдання, а й дає обґрунтування» [36, с. 5].

Покажемо на конкретних прикладах, як працюють особливим чином побудовані відповіді. Вони пов'язані із завданнями на складання словникової статті багатозначного слова та на спостереження над різницею в лексичних значеннях багатозначних слів російської та української мов.

❖ Какое языковое явление использовала А. Барто при написании стихотворения «Разговор с дочкой»? Составьте словарную статью многозначного слова, употребленного в тексте. Что для этого надо сделать?

– Мне не хватает теплоты, –

Она сказала дочке.

Дочь удивилась: – Мерзнешь ты

И в летние денечки?

– Ты не поймешь, еще мала, –

Вздыхнула мать устало.

А дочь кричит: – Я поняла! –

И тащит одеяло.

(При написании своего стихотворения Агния Барто использовала такое языковое явление, как многозначность слова. Слово *теплота* в тексте употреблено в нескольких значениях. При составлении словарной статьи этого слова надо выяснить, сколько значений оно имеет и каждое из этих значений пронумеровать. Словарная статья анализируемого слова может иметь примерно такой вид.

Теплота, -ы, ж. 1. Нагретое состояние чего-л. (воздуха, помещения, предмета), а также нагретый воздух, исходящий от горячего предмета. *Теплота помещения. Теплота горячей печки.* 2. перен. Сердечность, доброта, ласка, доброе отношение к кому-чему-л. *Сердечная теплота. Отнесись с теплотой.*)

❖ Прочитайте, сравните по значению похожие, но не одинаковые слова украинского и русского языков. Полностью ли совпадают значения слова *добрий* в двух родственных языках? Приведите примеры совпадения и несовпадения значений этого слова. Спишите примеры из правой части таблицы. К каждому значению слова *добрий* придумайте и запишите свой пример.

По-украински	По-русски
Це доброзичлива, <i>добра</i> дівчинка. Вона – <i>добра</i> душа. Ви почали <i>добру</i> , корисну справу. Пошукаю і знайду собі <i>добре</i> місце.	Это доброжелательная, <i>добрая</i> девочка. Она – <i>добрая</i> душа. Вы начали <i>хорошее</i> , полезное дело. Поищу и найду себе <i>хорошее</i> (выгодное, удачное) место.
Ой надіну я сережки і <i>добре</i> намисто. (Т а р а с Ш е в ч е н к о) Зварили <i>добрий</i> борщ.	<i>Хорошие</i> , красивые бусы. Сварили <i>вкусный</i> борщ.

(Вы правы, если установили, что слово *добрий* имеет много значений.

В толковом словаре статья на это слово может занимать целую страницу и больше. Некоторые значения слова *добрий* совпадают со значениями аналогичного украинского слова – два первых примера (*Это доброжелательная, добрая девочка. Она – добрая душа*). Остальные

примеры свидетельствуют о несовпадениях в значениях этого слова. Это надо иметь в виду, чтобы не делать ошибок в употреблении слова.)

Таким чином, використання різних способів і форм подання навчального матеріалу, а також різних типів завдань для його засвоєння дає можливість формувати у школярів уміння працювати з підручником самостійно, розвивати у них здатність краще розуміти навчальні задачі, виконувати дії з мовним і мовленнєвим матеріалом. Опрацьований таким чином матеріал краще ними усвідомлюється та запам'ятовується.

Типи і структура завдань до художнього тексту та методика їх опрацювання в підручниках з літератури для 5-6 класів шкіл з російською мовою навчання

Типи завдань при вивченні художніх творів у підручниках з літератури для 5-6 класів

На всіх етапах навчання завдання є невід'ємною частиною процесу пізнання. Різноманітні за змістом та обсягом вони активізують пізнавальну діяльність учнів і включають первинне ознайомлення з досліджуваним матеріалом, засвоєння нових знань, підготовку до самостійних відповідей, формування вмінь і навичок, виконання практичних робіт різного змісту, перевірку знань, умінь і навичок. Особливу роль у сучасній педагогічній науці та практиці відведено завданням, що потребують інтелектуального напруження та вияву самостійності. Такі завдання не лише сприяють засвоєнню знань, умінь і навичок, а й розвивають ініціативність учнів, виховують волю, наполегливість, інтерес до навчання.

У педагогічній літературі пізнавальні завдання класифіковано:

- за характером доступних учням проблем і методики даної науки (І. Я. Лернер);
- за прийомами розумової діяльності (М. Д. Богоявленський, П. Я. Гальперін та інші);
- за рівнями пізнавальної самостійності (І. Я. Лернер, М. Н. Скаткін, М. І. Махмутов та інші).

Зміст завдань при вивченні художнього твору в 5-6 класах обумовлено, в першу чергу, специфікою літератури як мистецтва слова, її жанровим розмаїттям, віковими психологічними особливостями сприйняття художньої літератури підлітками та сучасними вимогами виховання творчого читача, здатного глибоко засвоювати морально-естетичний зміст прочитаного, висловлювати особистісне ставлення до нього.

Організація читання й аналізу художнього твору в підручниках для 5-6 класів вимагає звернення до питання про типи завдань до тексту виучуваного твору. Проблема типів (видів) завдань та їх взаємозв'язку завжди була актуальною в методиці літератури. Свого часу В. Я. Стоюнін повним вивченням літературного твору вважав таке, за якого були зрозумілими головні факти, встановлено внутрішній зв'язок між ними, осмислено, наскільки ці факти підтверджують ідею твору [113, с. 6]. Так, М. А. Рибникова конкретно вказувала, які сторони досліджуваних творів повинен охоплювати аналіз у 5-7 класах. Вона писала: «Хід дії, герой, його характеристика, співвідношення героїв у творі, мова твору, ідея і тема – ось ті сторони твору, які можуть бути розроблені системою питань» [107, с. 122-123].

У сучасній практиці викладання літератури в 5-6 класах вивчення художнього твору окреслено такими завданнями: осмислення сюжету, вчинків і переживань героїв, їхніх характерів; виявлення композиційних і жанрових особливостей; спостереження за мовою твору; визначення авторського ставлення до зображуваного; висловлення власного ставлення й оцінки вивченого [72].

Моніторинг чинних підручників з літератури для 5-6 класів шкіл України з російською мовою викладання засвідчив, що *завдання для аналізу досліджуваного твору в них слід віднести до групи завдань, які відповідають головним проблемам науки (тут – літератури) і побудовані на основі доступного молодшим підліткам засвоєння ідейно-художнього змісту виучуваного твору*. У цілому вони спрямовані на:

- осмислення зображуваних подій і явищ у творі;
- розкриття характеру героя виучуваного твору, мотивів його поведінки та вчинків;
- визначення художньої ролі зображально-виражальних засобів мови;
- виявлення художньої значущості сюжетно-композиційних елементів;
- визначення авторського ставлення до зображуваного;

- виявлення ідейно-моральної значущості твору.

Інша група завдань підручників спрямована на формування у підлітків загальноінтелектуальних умінь міркувати, встановлювати часові та причинно-наслідкові зв'язки між учинками героїв і подіями, порівнювати та зіставляти героїв, сюжети, теми одного або двох творів, виділяти головне, обґрунтовувати, аргументувати свою відповідь, спираючись на художній текст; узагальнювати вивчене, робити самостійні висновки.

У методичних апаратах підручників з літератури для 5-6 класів містяться й такі типи завдань, які розрізняються за ступенем пізнавальної самостійності школярів. До них відносяться завдання репродуктивного характеру (що потребують, наприклад, встановлення послідовності зображуваних у творі подій, різних видів переказів, виділення конкретного тексту у творі для підтвердження певної думки тощо), частково-пошукового або евристичного, що сприяють самостійній аналітичній діяльності учнів під час роботи над епізодом, групою епізодів, розділом або цілим твором (завдання узагальнювального характеру). До групи завдань за ступенем пізнавальної самостійності учнів слід віднести й такі, що спрямовані на розвиток творчої діяльності школярів: усне словесне малювання, створення власних ілюстрацій до досліджуваного твору та різних видів творчих робіт (розповідь про героя твору, написання творів-мініатюр, інсценування, виразне читання з обґрунтуванням власної манери виконання тощо).

Наведемо приклади завдань творчого характеру з підручників літератури для 5-6 класів шкіл з російською мовою навчання:

- *Чем завораживает вас волшебный мир сказки «Василиса Прекрасная»?*

Опишите словесно, какой вы представляете себе Василису Прекрасную [109, с. 55].

- *Попробуйте изложить эту басню в виде сказки. Чем отличалось бы ее построение от басни [54, с. 62]?*

- *Каким представляется вам будущее Васи, Валека и Тыбурция [25,*

с. 136]?

Виконання цих завдань потребує особливого емоційного та інтелектуального напруження, мобілізації уваги, мислення, пам'яті, залучення теоретичних знань, виявлення вмінь зіставляти фольклорні та літературні жанри.

Традиційним для підручників літератури є наявність у них *практичних завдань*, спрямованих на формування вмінь самостійної роботи над текстом виучуваного твору, розвиток мовлення, виконання різноманітних усних і письмових робіт, практичне застосування знань з теорії літератури.

Сучасні підручники з літератури для 5-6 класів містять і *проблемні завдання*, спрямовані на формування нових, більш глибоких знань на основі раніше засвоєних. Крім того, проблемні питання припускають **ЧИ ПЕРЕДБАЧАЮТЬ?** неоднозначні відповіді учнів, стимулюючи їх пізнавальні здібності. Наприклад:

- *Почему в сказке «Василиса Прекрасная», повествующей о судьбе девушки, много описаний таинственного и страшного (три всадника, изгородь из человеческих костей, людские черепа с горящими глазами и др.)* [109, с. 55-56]?

- *Вряд ли Тома и Гека можно назвать образцовыми мальчиками. Тем не менее они являются любимыми героями многих поколений юных читателей. Как ты думаешь, в чем заключается секрет их популярности* [25, с. 205]?

- *Объясните, как вы понимаете, такие рассуждения героя: «...едва ли кто на свете попадал в более бедственное положение, и тем не менее оно содержало в себе как отрицательные, так и положительные стороны, за которые следовало быть благодарным...». Как эти мысли характеризуют героя* [54, с. 212]?

Окрему групу завдань у підручниках літератури становлять *завдання на виявлення особливостей особистісної читацької та аналітичної діяльності підлітків* у процесі вивчення художнього твору. Вони спрямовані на:

- виявлення безпосередніх знань і вражень школярів у результаті початкового читання твору;
- розвиток емоційно-ціннісного компонента пізнавальної діяльності школярів у процесі вивчення художнього твору;
- висловлення власного ставлення учнів до прочитаного та оцінювання його.

Безумовно, що формулювання завдань, їх взаємозв'язок і послідовність у методичному апараті підручника повинні бути підпорядковані пошукові найбільш ефективних методів і прийомів роботи над художнім твором. І тут, як відомо, на перший план виступає знання та врахування психологічних особливостей сприйняття учнями 11-12-річного віку художньої літератури.

Поняття «сприйняття» у психологічній і методичній літературі трактується як єдність вражень, уявлень, пам'яті, осмислення художнього твору. Висновки вчених зводяться до з'ясування низки універсальних особливостей, властивих людському сприйняттю навколишнього світу у всій його складності. Це – цілісність, активність і творчий характер.

Сприйняття читачем-школярем літературного твору – складний творчий процес, опосередкований усім його життєвим, читацьким і емоційним досвідом. Тому в процесі вивчення літератури в школі необхідно не просто враховувати особливості сприйняття школярами художньої літератури, а прагнути активно впливати на нього, використовуючи при цьому оптимальні методи навчання.

Проблема сприйняття пов'язана з головними завданнями виховання учня-читача, його ставлення до дійсності та мистецтва, формування його особистості (С. Рубінштейн, Л. Виготський, О. Леонтьєв, О. Нікіфорова, П. Блонський та інші). Особливу увагу в роботах психологів (Л. Виготський, П. Якобсон, О. Нікіфорова та інші) звернуто на те, що сприйняття – це не лише прийом інформації, а й активна діяльність, у якій величезну роль відіграють позитивна мотивація, потреба й інтерес.

Дані досліджень і спостережень над читацькою діяльністю учнів дають

змогу зробити низку висновків про особливості сприйняття літератури школярами підліткового віку. Найголовніший із них – здатність учнів засвоювати більшою мірою сюжет і вчинки героїв. Причому, краще засвоюються незвичайні, яскраві вчинки. Вони можуть чинити сильний вплив навіть тоді, коли дітям не зовсім зрозумілий їх зміст. До самостійно засвоєваних елементів відносяться також зовнішність героїв, короткі мотивування вчинків, безпосередньо пов'язані з діями героїв. Але молодшим підліткам, наприклад, «важко виділяти особливості героїв, лише названі письменником... загальні особливості мови літературних персонажів, загальний характер їх думок і переживань, не чітко виявлених зовні» [84, с. 108-109].

Дані наукових досліджень водночас засвідчують важливість для підлітка не лише широти набутих знань і запасу вражень, а й їх якісних характеристик. Чим більше продуманими та узагальненими є життєві враження читача, тим ефективніше протікають у нього процеси асоціативного мислення, що лежать в основі правильного, глибокого розуміння художнього твору, формування моральних ідеалів, духовних потреб і естетичних смаків. Незважаючи на те, що підлітки вже чимало знають про характер і особистісні якості людини, оцінка літературних персонажів у них не завжди буває правильною та повною. Це пояснюється не лише невеликим життєвим досвідом учнів підліткового віку, а й тим, що він у них ще недостатньо узагальнений. Характерною особливістю для них є також однобічність узагальнень, які не можуть бути такими багатоплановими, як у дорослих.

Проблема сприйняття читача-школяра має ще один аспект, пов'язаний зі з'ясуванням не лише вікових, а й індивідуальних можливостей учнів. У низці робіт психологів і методистів зроблено висновки про три основні типи сприйняття школярами художньої літератури. У першому типі відзначається перевага наочних і образних елементів, у другому – фактичних і логічних показників сприйняття. Третій тип – змішаний.

Учні «емоційного» типу з інтересом працюють із текстом твору, уловлюють характер його виражальних засобів, але їм важче дається робота над висновками, складанням плану. Школярі «розумового» типу легко складають плани, активно виконують завдання підсумкового характеру, але гірше справляються із завданнями по тексту, менш чутливі до виражальних художніх елементів виучуваного твору. Усе це говорить про необхідність використовувати такі методичні прийоми і, зокрема, такі завдання в підручниках з літератури, які створювали б можливість для всіх учнів цього віку глибоко проникати в зміст зображених у творі явищ дійсності, розвивати увагу до художнього слова й інтерес до читання в цілому.

Методика викладання літератури у своєму розпорядженні має великий арсенал засобів, у руслі яких здійснюється пошук нових підходів до викладання літератури. Вирішуються проблеми розвитку творчої діяльності, контекстного вивчення, розширення обсягу культурологічних знань у процесі вивчення літератури тощо. Однак, які б акценти не розставляли на уроці та які б форми навчання не використовували, у методиці глибоко укорінився підхід, за якого розвиток інтелектуальної діяльності школярів переважає над їхнім емоційним розвитком. Звернімося, наприклад, до етапу поглибленої роботи учнів над текстом виучуваного твору. Відповідаючи на поставлені запитання, учні самі або з допомогою вчителя приходять до правильного висновку або оцінки. Наприклад, при вивченні оповідання І. С. Тургенєва «Муму» учням пропонується запитання:

- *Что особенно подчеркивает автор в характере Герасима?*

Найбільш типові відповіді: *«Особенно подчеркивает автор в характере Герасима его трудолюбие»* або *«Герасим был очень сильный, трудолюбивый»*. Після подібних відповідей учитель здебільшого просить підтвердити висловлене відповідними рядками з твору. Немає сумніву в тому, що ця методика в цілому дає змогу досягти певних результатів навчання: учні збагачують своє уявлення про людей, їхню поведінку, вчать логічно мислити, розвиваються морально. Однак організоване таким чином

повторне читання тексту далеко не завжди є важливим для поглибленого сприйняття його, а головне, не всіма учнями сприймається як щось нове порівняно з прочитаним уперше. Віднайдення уривків тексту, підтвердження уже зроблених висновків та оцінок не становить для більшості учнів інтересу. Тому вони виконують цю роботу з явним небажанням. Практика показує, що подібна робота з художнім текстом недостатньо ефективна, оскільки не забезпечує необхідної взаємодії між учнем-читачем і художнім твором. Крім того, мовлення школярів при цьому розвивається недостатньо.

Аналіз усних відповідей учнів засвідчує, що здебільшого вони є інтелектуальним узагальненням, позбавленим особистісного емоційного компонента. Образна мова художнього твору, яка лише підставляється під це узагальнення, не має належного впливу на розвиток мовлення учня. Видатний психолог Л. Виготський вказував на те, що мистецтво «є роботою думки, але абсолютно особливого емоційного мислення..., корінням якого завжди є емоція» [28, с. 73-74]. Так, О. Нікіфорова, яка присвятила головні свої роботи проблемі сприйняття художньої літератури школярами та дорослими, вказувала на те, що в процесі вивчення художнього твору учнями підліткового віку логічному аналізу повинен передувати образний аналіз художнього тексту [84]. Український методист О. Бандура також вказує на важливість посилення емоційної сфери діяльності учнів середніх класів. У своїй роботі «Шкільний підручник з української літератури» вона підкреслює: «До методичного апарату особливо важливо вводити запитання та завдання, які викликали б у школярів повторне переживання тих почуттів, що хвилювали їх під час першого читання, посилювали б їх, збуджували ще більший інтерес, допомагали повніше осягнути зображене, підносячи сприймання на вищий щабель» [7, с. 33].

Таким чином, акцент на пропущені в результаті першого читання, але важливі в естетичному та ідейно-художньому відношенні моменти та деталі тексту – одна з важливих методичних вимог вивчення літератури в середніх класах.

Визнання в цьому сенсі ролі завдань, що сприяють поглибленому самостійному читанню та перечитуванню художнього тексту, дасть змогу привернути увагу учнів до важливих деталей художнього зображення, змусити їх перейнятися думками та почуттями героїв, глибше осмислити твір. Цей підхід знаходиться в руслі сучасних педагогічних вимог нарощувати «емоційно-ціннісне ставлення до світу в... спільній діяльності вчителя і учнів» [35, с. 229].

Подивимося, як здійснюється ця вимога в чинних підручниках з інтегрованого курсу літератури. Звернемося до вивчення вірша М. Лермонтова «Три пальми»:

1. *Какие проблемы поднимает поэт в стихотворении «Три пальмы»?*
2. *Как вы думаете, какое символическое значение имеет образ пальм?*
3. *Перечитайте первую и последнюю строфы стихотворения. Сравните пейзажные картины, описанные в них.*
4. *Попробуйте доказать, что образы пальм – многозначные образы.*
5. *Каким автор изображает человечество в стихотворении?*
6. *Обратили ли вы внимание на образы детей? Как вы думаете, с какой целью поэт ввел их в стихотворение?*
7. *Стихотворение М. Ю. Лермонтова «Три пальмы» очень популярно в мировой литературе. В Сирии его в переводе на арабский язык изучают в школах. Как вы думаете, чем же вызвана такая популярность?*
8. *Какие художественные средства подчеркивают трагический финал стихотворения?*
9. *Подготовьте выразительное чтение стихотворения, соблюдая правильный темп чтения и интонацию [54, с. 93].*

Ці завдання, як бачимо, спрямовані на осягнення учнями власне інформативного змісту вірша та повністю (за винятком третього завдання) ігнорують його глибокий ліричний зміст. Жодне завдання не сприяє цьому. Так, перше запитання до вірша звернене не до сприйняття його учнями, а до визначення проблем, які в ньому піднято. Сім із дев'яти запропонованих

завдань мають узагальнювальний характер і тому не створюють необхідних умов для засвоєння емоційно-образного змісту вірша, що є шедевром світової лірики, не сприяють виявленню особистісного сприйняття особливостей поетичного змісту художнього тексту. До того ж, деякі узагальнювальні завдання є не виправдано складними та не відповідають рівневі літературного розвитку учнів 6 класів (друге та четверте завдання; із поняттям «символ» учні знайомляться лише у 8 класі, п'яте завдання сформульовано некоректно).

Для порівняння звернемося до вивчення цього ж вірша в іншому чинному підручнику [25, с. 72-73]:

Вопросы и задания к прочитанному

I ступень. 1. О чем рассказываете в стихотворении «Три пальмы»? На какие размышления натолкнул вас его сюжет?

2. Прочитайте первую строфу. Какие образные слова усиливают противопоставление прекрасного оазиса безжизненной пустыне?

3. О чем мечтали пальмы?

4. В каких строках описывается «гостеприимство» оазиса?

Прочитайте их.

5. Почему люди решили уничтожить пальмы?

6. Сопоставьте первую и последнюю строфы стихотворения. Какой новый образ возникает в заключительной строфе? Раскройте связь между этим образом и главной мыслью произведения.

II ступень. 7. Какие художественные средства поэт использует для того, чтобы сделать более ярким и выразительным описание движения каравана?

8. Прочитайте строфу, в которой описывается гибель пальм. Найдите в ней образные слова, придающие деревьям черты одушевленных существ.

9. *Какие эпитеты, используемые в первой строфе, автор повторяет в предпоследней строфе, где дает описание разрушенного оазиса? Как при повторном употреблении изменяется значение этих эпитетов?*

10. *Какую проблему взаимоотношений человека и природы поднимает в «Трех пальмах» поэт? Сохраняет ли она свое значение в наши дни?*

III ступень. 11. *Существует мнение, что стихотворение «Три пальмы» можно отнести к жанру баллады. Найдите доказательства в пользу этой точки зрения.*

12. *Представьте, что вы оказались в оазисе в тот момент, когда были занесены топоры над корнями деревьев. Какими аргументами вы бы попытались остановить безжалостных путников?*

Такий підхід пропонує три рівні вивчення вірша. Запитання та завдання I рівня спрямовані на осмислення змісту. На II рівні акцентовано увагу на ролі зображально-виражальних засобів вірша. Однак, усі запитання та завдання потребують лише осмислення вірша, оминаючи його емоційно-образний зміст. Тому у формулюваннях завдань фігурують зазначення процитувати (завдання 4), знайти докази (завдання 11). Немає жодного завдання, спрямованого на виявлення емоційно-особистісного сприйняття учнями ліричного змісту вірша. У деяких завданнях образні засоби розглядаються не заради виявлення їхньої художньої ролі, а заради значущості їх самих, що є хибним по суті (завдання 9). Завданнями також не передбачено виразне читання вірша. У цілому комплекс завдань не враховує особливостей методики вивчення ліричного твору. І найяскравішим свідченням цього є останнє завдання.

Для порівняння наведемо приклад вивчення в 6 класі вірша О. Пушкіна «Зимовий ранок» [110, с. 58]:

1. *Какое настроение передал Пушкин в стихотворении «Зимнее утро»?*

2. С какими впечатлениями связаны восторг поэта и его восхищение красотой зимнего утра? Обратите внимание на сравнение вечерней вьюги и солнечного утра и сопоставьте описанные поэтом картины.

3. Выделите в стихотворении строки, в которых описывается зимнее утро. С помощью каких художественных средств поэт рисует многокрасочную картину зимнего утра и передает свое душевное состояние?

4. Как вы понимаете значение эпитета «прозрачный» (лес)? О каком лесе идет речь?

5. Внимательно прочитайте описание комнаты, освещенной утренним солнцем. Как вы представляете себе эту картину?

6. Подготовьте выразительное чтение этого стихотворения. Выучите его наизусть.

Цей приклад унаочнює абсолютно інший підхід до вивчення ліричного твору. Пропоновані завдання спонукають учнів до розкриття емоційно-образного змісту поезії, що передає піднесений настрій автора. Це постійно акцентується в емоційно забарвлених формулюваннях завдань, які передбачають відповідну реакцію учнів, що виражається в їхньому бажанні повернутися до тексту вірша, заглибитися у його зміст, відкриваючи для себе все нові й нові художньо значущі його елементи.

Експериментальна робота, проведена в середній школі № 192 м. Києва (учителі В. К. Кондур, І. П. Андрєєва), підтвердила результативність описаного підходу, що стимулює емоційно-особистісне сприйняття художнього твору, підсилює взаємозв'язок його читання та аналізу. Слова та вирази «восторг», «восхищение», «многокрасочная картина ослепительного зимнего утра» та інші, вжиті у формулюванні завдань, викликають природну реакцію учнів, сприяють зацікавленому поверненню їх до тексту вірша. Результати повторного поглибленого його читання позначилися на відповідях учнів:

- Поэт передает свое восторженное настроение оттого, что после вьюги наступило солнечное утро, он называет этот день чудесным. Чувство счастья поэта выражается и в словах, обращенных к красавице, которую он с нежностью называет «другом прелестным». Радости поэта нет границ, об этом говорят восклицательные предложения в самом начале стихотворения. (Оля В.)

- Мы чувствуем и понимаем, почему так радуется поэт наступившему солнечному утру. Ведь перед этим, вечером, была сильная вьюга, и ни у кого не было настроения. (Далее ученик читает вторую строфу стихотворения: «Вечор, ты помнишь, вьюга злилась...» и до конца строфы). Ярко увидит эту картину вьюги помогают нам выражения «вьюга злилась», «мгла носилась», «луна, как бледное пятно», «тучи мрачные». (Олег М.)

- Пушкин рисует в своем стихотворении ослепительное зимнее утро, описывая, каким он видит небо, снег, лес, деревья. Небо он называет «голубыми небесами», снег у него укрывает землю «великолепными коврами», ель «сквозь иней зеленеет». Эпитеты помогают ему по-своему увидеть картину зимнего утра и передать это впечатление так, что мы испытываем те же чувства, что и поэт. (Катя У.)

Зауважимо, який інтерес виявили учні до образно насичених елементів тексту, що сприяли поглибленню їхнього сприймання, яке позначилося в кожній відповіді, що містить емоційно-особистісний компонент («он с нежностью называет ее «другом прелестным», «мы чувствуем и понимаем, почему так радуется поэт...», «...мы испытываем те же чувства, что и поэт»).

Таким чином, завдання до художнього тексту, що забезпечують взаємозв'язок аналітичної та читацької діяльності учнів у процесі вивчення художнього твору, сприяють повторному, зацікавленому читанню тексту, розвитку емоційно-ціннісного компонента та глибокого осмислення виучуваного твору, забезпечують діяльнісний підхід до навчання.

Аналізуючи результати практичної роботи та враховуючи теоретичні висновки вчених про роль літератури у вихованні особистості й особливості її сприйняття та вивчення в школі, ми експериментально перевіряли висунутий нами *методичний принцип підсилення взаємозв'язку поглибленого читання та аналізу художнього твору*. Відомо, що чим молодшими є учні, тим частіше вони повинні читати художні тексти на уроці. Нашим завданням стала організація поглибленого, зацікавленого читання всіма без винятку учнями, яке створювало б умови для покращення сприймання, що проявляється в розвиткові уваги до художнього тексту, його особливо значущих образних елементів, і на цій основі в більш глибокому розумінні прочитаного та виявленні особистісного ставлення до нього. Тому на етапі аналізу виучуваного твору учням пропонуються в певній послідовності завдання, виконання яких вимагає *конкретизації самостійної читацької та аналітичної діяльності*, а також ті, що сприяють *узагальненню їхньої читацької та аналітичної діяльності*. Наприклад, під час вивчення російської народної казки у 5 класі учням пропонуються завдання в такій послідовності:

- *Проверьте свою наблюдательность: вспомните, какую работу девушка выполняет сама, а какую ей помогает выполнить волшебная сила куколки (если затрудняетесь ответить, обратитесь к тексту сказки).*
- *Прочитайте выразительно диалоги сказки по ролям. Передайте в своем чтении особенности настроения героев сказки.*
- *Что вам нравится в поступках и характере девушки? Почему народ назвал ее Василисой Прекрасной? [109, с. 55]*

Наведемо приклад послідовності завдань, що потребують конкретизації та узагальнення самостійної читацької та аналітичної роботи учнів 6 класу під час вивчення оповідання «Канікули» американського письменника Р. Бредбері:

- *Герои рассказа «Каникулы» устали от шума и перенаселенности большого города, от суеты, от погони за материальным благополучием.*

Что они испытали и почувствовали в опустевшем мире, освободившись от всех обязанностей перед другими людьми?

- Какой открывается природа в рассказе? Как к ней относятся герои?

- Почему так тоскливо путешественникам, хотя осуществилась их мечта о «тридцатилетнем счастье»? Почему плачут отец и мальчик? [110, с. 240]

Наведені завдання націлені на невимушене звернення школярів до тексту художнього твору та зацікавлене перечитування необхідних для відповідей уривків, що дає змогу заглибитися в художній текст і наблизитися до правильних і вичерпних відповідей.

Підсумовуючи сказане, можна зробити такі висновки:

1. Серед різних типів завдань, використаних у підручниках з літератури для 5-6 класів шкіл з російською мовою викладання, бракує завдань, які є показником рівня сприйняття учнями художнього тексту.
2. Завдання, що потребують інтелектуальної діяльності, не рідко переважають над завданнями, спрямованими на розвиток емоційного сприйняття художнього твору.
3. Спостерігається невиправдане використання завдань узагальнювального характеру та недостатнє використання таких, які б скеровували учнів до конкретного аналізованого тексту, стимулювали його зацікавлене, вдумливе читання й осмислення.
4. Зазначені недоліки в методичних апаратах підручників спричиняють недостатню мотивацію школярів у процесі вивчення літератури.

Ці висновки було враховано під час розроблення системи завдань до художнього твору в підручниках з літератури для 5-6 класів.

Структура завдань до художнього твору в підручниках з літератури для 5-6 класів

Вивчення художнього твору здійснюється через певні завдання.

У психолого-педагогічній літературі завдання розглядається як зовнішня форма самостійної діяльності. Внутрішнім же змістом її виступає пізнавальна або інтелектуальна задача, яке вимагає відповідної діяльності пам'яті, мислення, уяви учня під час виконання ним завдання [92, с. 146].

У психології поняття «завдання» склалося в ході розроблення концепції діяльності. У різних варіантах цієї концепції завдання розглядається як важливий фактор, що визначає характер діяльності [63, с. 15].

Із дидактичної точки зору завдання в будь-якому з видів самостійної діяльності «полягає в необхідності знаходження та застосування нових знань уже відомими способами, або... пошук нових шляхів, способів здобуття знань» [92, с. 148].

До поняття «пізнавальна задача» дуже близьким є запитання. Як і задача, запитання є безпосереднім стимулом руху пізнання. Від пізнавальної задачі воно відрізняється тим, що не містить вихідних даних. Будучи обов'язковою складовою пізнавальної задачі, запитання як форма продуктивної думки використовується й окремо [77, с. 57]. Незважаючи на різноманітність підходів до визначення завдань, учені виділяють у них спільне. Так, Н. Г. Дайрі, наприклад, підкреслює, що завдання для самостійної роботи по-різному будуються та називаються: пізнавальними, логічними, інструктивними, евристичними тощо. Замість слова «завдання» іноді вживається слово «задача». Усі ці терміни позначають однорідне педагогічне явище – самостійну діяльність учнів [40, с. 67-68]. Характеризуючи дидактичну сутність пізнавальних завдань, український учений В. А. Онищук показує, що в їх систему входять евристичні та проблемні запитання, пізнавальні задачі, проблемні завдання та інші види пошукових завдань [87, с. 99-101].

У створенні компетентнісно орієнтованих підручників з літератури для 5-6 класів шкіл з російською мовою навчання ми спиралися на ці висновки.

При визначенні в кожному конкретному випадку змісту і структури завдань до художнього твору нами використовуються непроблемні та проблемні запитання, завдання та задачі.

Ідея використання пізнавальних задач з літератури має давню традицію. Свого часу М. А. Рибникова вказувала на активізуючу та розвивальну роль літературних задач і серед дидактичних правил для них називала такі: «...учні повинні ясно розуміти поставлену задачу, вимоги, які ставить перед ними вчитель, участь учителя в розв'язанні поставленої задачі, характер роботи класу та міру своєї власної відповідальності в цій загальній роботі» [107, с. 23].

В останні десятиріччя поняття «пізнавальна задача» активно використовується в методиці викладання літератури. Воно розроблялося М. Беляєвим, С. Бризгаловою, Л. Стрельцовою, Г. Граник, Л. Шаповал, Б. Бімбадом, В. Пугач. Спільним у підході цих авторів до побудови задач є зміст умов, що містять у собі інформацію історико-літературного або літературно-критичного характеру (наприклад, аналіз двох протилежних точок зору на один і той же твір, використання записів чернеток і порівняння їх з новими варіантами твору, різний підхід автора до зображення героя твору, подій тощо). Тобто це відомості, взяті з різних джерел, які будь-яким чином пов'язані з виучуванням твором. Використання подібних пізнавальних задач не прийнятно в 5-6 класах, оскільки їх виконання можливе лише за умови певного рівня літературного розвитку школярів. Проте сама ідея використання пізнавальних задач має принципове значення, оскільки мислення, за твердженням С. Рубінштейна, «реально здійснюється як розв'язання задач» [104, с. 152]. Задачі пробуджують в учнів прагнення до пізнання, пошуку нового, невідомого для себе і тим самим стимулюють мотиваційну сторону навчання.

В Україні проблема використання пізнавальних задач у середній ланці класів розроблялася Л. Сімаковою [111]. В основу побудови таких задач нею покладено результати безпосереднього сприйняття учнями-підлітками тексту

(тобто знання та враження після початкового читання) або результати поглибленого вивчення твору, а також культурологічні відомості, що якимось чином стосуються досліджуваного твору. Рідко умовою таких завдань у підручниках для 5-6 класів стають відомості історико-літературного характеру. Умови задач актуалізують уже наявні знання та враження учнів і водночас викликають рефлексію, емоційну та інтелектуальну реакцію. Запитання, що входить до складу задачі, оголює неповноту знань і вражень учнів і тим самим (що дуже важливо під час вивчення художнього твору) викликає у них бажання повернутися до потрібного тексту і перечитати його. Наприклад, у ході вивчення «Казки про мертву царівну і про сім богатирів» О. Пушкіна п'ятикласникам школи № 192 м. Києва було запропоновано завдання:

- Наше внимание в сказке привлекают и образы семерых братьев-богатырей, живущих в лесу вдали от людей. Они покоряют нас своим благородством. Как проявляется их благородное поведение по отношению к царевне?

Учні знають зміст казки, але питання про те, як же проявляється благородне в поведінці братів-богатирів, змушує їх задуматися та знову звернутися до тексту. Але спершу важливо з'ясувати значення слова «благородний» («шляхетний»). Разом з учителем учні приходять до розуміння цього слова (шляхетний – високоморальний, самовідданий, чесний, відкритий). Настає момент невимушеного зацікавленого читання на уроці, момент занурення в читання, оскільки для відповіді потрібні переконливі підтвердження, які тільки в тексті й містяться. Результати такого зацікавленого читання позначаються на відповідях учнів, які, зачитуючи уривки з тексту казки, відзначають, що «*при первой встрече с царевной в своем доме братья повели себя как добрые хозяева*» (Олена П.), що «*братья полюбили ее, но решили, что она сама должна, по своему желанию, выбрать одного из них и стать его невестой*» (Олексій Н.). Ігор Р. зачитує пушкінські рядки: «*Братья в горести душевной все поникли головой...*» і

далі. Після цього учень каже: *«Братья-богатыри три дня ждали, они надеялись, что царевна оживет, но этого не случилось, и тогда они положили царевну в хрустальный гроб, но не похоронили, а отнесли ее в пустую гору и привинтили к шести столбам и оградил решеткой»*. Повторне поглиблене читання допомогло учням зрозуміти, у чому полягає благородна поведінка братів-богатирів. Вони відзначали їх привітність, чесність, дбайливість, уміння віддано любити царівну навіть після її смерті. Але, що дуже важливо, ця робота супроводжувалася особливим емоційним настроєм учнів. Вони навперебій, із хвилюванням читали пушкінські рядки з казки, і кожен хотів висловитися.

Під час роботи в 6 класі над твором «Життя і дивовижні пригоди Робінзона Крузо» Д. Дефо учням в процесі його аналізу було запропоновано завдання:

- Удивительно, как мало людей задумывается над вопросом, сколько надо произвести различных работ для изготовления самого простого предмета нашего питания – печеного хлеба». Что испытал и пережил герой, придя к такой мысли? Понятно ли вам, почему герой задумался над ценой «самого простого предмета нашего питания»?

Умовою завдання є слова, взяті з самого тексту і спрямовані на актуалізацію авторської думки. Але щоб відповісти на запитання, що створюють явне протиріччя між роздумами оповідача про «простий предмет нашого харчування» і питанням «що пережив герой», потрібно звернутися до тексту. Наведемо приклади відповідей учнів:

- Читаешь и понимаешь, каким надо было быть настойчивым и волевым человеком, чтобы только на третий год пребывания на острове вырастить столько хлеба, чтобы позволить себе из зерна испечь хлеб. Ведь урожай первого года почти весь погиб от засухи, но Робинзон не сдавался и продолжал сеять оставшиеся осмьмушки зерен ячменя и риса. (Миша К.)

- Когда думаешь о том, что пришлось пережить герою на необитаемом острове, чтобы добыть хлеб, обращаешь внимание на те

описания, в которых рассказывается, как ему приходилось защищать свой урожай от коз, зайцев, птиц. Он сторожил свой урожай днем и ночью. Робинзон сильно переживал за свой урожай. Об этом говорят его признания: «Еще несколько дней такого грабежа – и прощай все мои надежды, – говорил я себе, – у меня нет больше семян, и я останусь без хлеба». (Саша Л.)

- Даже когда Робинзону удалось вырастить урожай на второй год, он проявил большую выдержку и не израсходовал его, а оставил на семена на следующий год. Поражаешься тому, какие тяжелейшие трудности пришлось преодолеть герою, чтобы выполнить такую сложную задачу – вырастить зерно и превратить его в печеный хлеб. Об этом мы узнаем из рассказа его самого: «Урожай был очень хороший, и такая удача окрылила меня. Теперь я мог надеяться, что через несколько лет у меня будет постоянный запас хлеба. Но вместе с тем предо мною возникли и новые затруднения. Как без мельницы, без жерновов превратить зерно в муку? Как просеять муку? Как, наконец, испечь хлеб? Ничего этого я не умел». Читаешь это и как бы невольно задаешь себе вопрос: «А как бы я вел себя, если бы оказался на месте Робинзона?». (Рома В.)

- Но Робинзон в любой ситуации не сдавался и не отступал. Он прилагал все усилия, чтобы найти выход из трудного положения. Не сразу ему удалось сделать ступку и придумать глиняные блюда, на которые он положил тесто и испек хлеб. Как же был счастлив Робинзон после всех этих мытарств! Он воскликнул: «И что же? Мои хлебы испеклись, как в самой лучшей печке. Приятно мне было отведать свежееиспеченного хлеба! Мне казалось, что я никогда в жизни не едал такого дивного лакомства». Оказывается, в таких суровых условиях человек может радоваться, побеждая трудности. (Оля У.)

Відповіді учнів показують, наскільки результативною була їхня робота над текстом – поглиблене читання його і осмислення. Про захоплююче занурення в художній текст свідчать їхні висловлювання, що містять

особистісне ставлення до прочитаного: *«Читаешь и понимаешь, каким надо было быть настойчивым и волевым человеком...»*; *«Когда думаешь о том, что пришлось пережить герою на необитаемом острове, чтобы добыть хлеб...»*; *«Поражаешься тому, какие тяжелейшие трудности пришлось преодолеть герою, чтобы выполнить такую сложную задачу – вырастить зерно... »* тощо.

Результати експериментальної роботи з використання пізнавальних задач у процесі вивчення художнього твору в 5-6 класах підтверджують висновки вчених про те, як важливо підтримувати в учнів почуття незадоволення досягнутим, яке, у свою чергу, активізує їх розумову діяльність. Емоція виникає тоді, коли недостатньо відомостей, необхідних для досягнення мети. Компенсуючи цей недолік, вона забезпечує продовження дій, сприяє пошукові нової інформації [112, с. 31]. Так, Л. Виготський вказував на двосторонній зв'язок думки та почуття в процесі пізнання, він писав: *«Сама думка народжується не з іншої думки, а з мотивуючої сфери нашої свідомості, яка охоплює наш потяг і потреби, наші інтереси і спонукання, наші афекти й емоції»* [28].

Використовувані нами пізнавальні завдання будувалися на основі цих важливих висновків і пропонувалися учням у такій формі, щоб викликати у них рефлексію, дати їм відчуття неповноти своїх знань і пробудити особисту зацікавленість у поглибленій роботі над виучуваним твором.

Наведені вище приклади постановки завдань у формі пізнавальних задач використовуються на етапі поглибленої роботи над художнім твором, коли необхідно повторно зануритися в текст твору, щоб сильніше відчуття естетичну силу його впливу, емоційно відгукнутися на прочитане і глибше осмислити окремі важливі моменти для розуміння образів героїв, їх взаємин тощо. Нашою головною метою було сприяти невимушеному, зацікавленому зверненню учнів до тексту твору, вдумливому його перечитуванню й осмисленню. Такі пізнавальні задачі одночасно виступають і як завдання, що конкретизують результати читацької та аналітичної роботи учнів, посилюють

взаємозв'язок читання й аналізу художнього твору, емоційної та інтелектуальної сфер пізнавальної діяльності. Крім того, зацікавлене поглиблене читання сприяє посиленню уваги учнів до засобів художньої виразності твору, викликає емоційний відгук на прочитане та бажання поділитися своїми думками і почуттями. На думку психологів, методистів, мистецтвознавців, розвиток у школярів уваги до художнього слова дає змогу формувати найважливіші читацькі якості – активність і точність емоційної реакції, глибину осмислення художнього тексту, здатність до конкретизації літературних образів у читацькій уяві, уміння естетично оцінювати форму твору, бачити за художнім світом його автора.

Описана вище робота над виучуваним художнім твором показує, що організація повторного поглибленого читання тексту та його аналіз сприяють не тільки більш глибокому засвоєнню ідейно-художнього змісту твору, розвивають вміння характеризувати героя, бачити та відзначати художньо значущі елементи тексту тощо, а й виховує морально, вчить сприймати літературу на особистісному рівні. Такий підхід посилює діяльнісний характер школярів у процесі вивчення художньої літератури, сприяє розвитку їхніх ціннісно-світоглядних і читацьких компетенцій.

Пізнавальні завдання в розробленому нами методичному апараті підручників виступають і як узагальнювальні результати читацької та аналітичної діяльності учнів, вимагають насамперед актуалізації вже наявних знань про виучуваний твір. Наприклад:

- Своих любимых героев народ в сказках всегда наделяет смелостью, умом, добротой,, отвагой, трудолюбием, находчивостью, скромностью, великодушием. Обладает ли всеми этими качествами характера Иван – крестьянский сын? (5 класс)

- «Сказка о мертвой царевне и о семи богатырях» А. Пушкина рассказывает об истинной и мнимой красоте. Кто из героев сказки по-настоящему красив? В чем проявляется эта красота? (5 класс)

- Представьте, что вам необходимо сделать рисунки для диафильма по французской сказке «Волк, улитка и осы». К каким кадрам вы нарисовали бы их? Как изобразили волка, улитку и ос? (5 класс)

- В русских народных сказках волк часто попадает в смешное и глупое положение. Почему и во французской сказке волки оказываются побежденными? (Изучение французской народной сказки «Волк, улитка и осы», 5 класс)

- Часто героями художественных произведений выступают исторические личности. Насколько точно, по вашему мнению, удалось Александру Пушкину изобразить киевского князя Олега? Чем пушкинская «Песнь...» отличается от легенды, изложенной в «Повести временных лет»? (Изучение «Песни о вещем Олеге» А. Пушкина, 6 класс)

- В Сирии стихотворение Михаила Лермонтова «Три пальмы» переведено на арабский язык, и дети в школах учат его наизусть. Как вы думаете, почему стихотворение русского поэта заинтересовало сирийцев? (6 класс)

- Французский писатель и философ Жан-Жак Руссо считал, что «Робинзон Крузо» – первая книга, которую следует прочитать каждому ребенку, едва он научится читать по букварю. Согласны ли вы с его мнением? Почему? (Изучение «Приключений Робинзона Крузо» Д.Дефо, 6 класс)

У цих завданнях узагальнено знання про вже вивчені твори, подано інформацію історико-літературного характеру (завдання четверте), і культурологічні відомості (завдання п'яте). Питання ж, що входять до складу цих завдань, припускають залучення вже наявних знань учнів, осмислення нової інформації та прояви самостійної аналітичної діяльності учнів на новому, більш високому рівні порівняння й узагальнення вивченого. Таким чином, завдання, що узагальнюють результати читацької та аналітичної діяльності учнів і виступають у формі пізнавальних задач, не лише підтримують інтерес школярів до виучуваних творів, а й поглиблюють їхні знання, розширюють уявлення про світ і людей, історичний час і людські

ідеали. Це, у свою чергу, сприяє набуттю ціннісно-світоглядних і загальнокультурних літературних компетенцій школярів.

Особливо підкреслюючи роль завдань, які виступають у формі пізнавальних задач, потрібно відзначити, що вони бувають дуже доречними й на етапі первинного вивчення твору. Наприклад:

- Устное творчество русского народа богато детским фольклором. Какие колыбельные песни, считалки, дразнилки, скороговорки вы знаете?

- С давних времен народ заботился о правильности и красоте родного языка. Какую роль в этом, по вашему мнению, играют скороговорки?

- Тридцать одну ночь слушал царь Шахрияр сказку о Синдбаде-мореходе. Как вы думаете, почему так долго не ослабевал его интерес к рассказам о путешествиях героя? (5 класс)

- В истории Отечественной войны русских с французами в 1812 году Бородинская битва имела решающее значение: это было начало победы русских над войском Наполеона. Какие чувства переживает старый солдат, рассказывая молодым о Бородинской битве, участником которой он был? (5 класс)

- Стихотворение «Ксении» Роберт Рождественский написал в связи с особенным событием в своей жизни – рождением дочери. Как уже в первых строках его выражено радостное, счастливое, взволнованное состояние отца? (6 класс)

- То, о чем рассказал Валентин Распутин в «Уроках французского», произошло более полувека назад. Все ли вам было понятно в этом рассказе? (6 класс)

Відзначимо, що в наведених завданнях умови, що входять до їх складу, мають літературознавчий характер, а також характер історичних відомостей (четверте завдання). Такі завдання вже на початковому етапі вивчення художнього твору дають змогу учням здобувати літературознавчі та історичні знання, необхідні для навчання та розвитку, у доступній, короткій, захоплюючій формі.

Завдання до художнього твору в підручниках з літератури для 5-6 класів подаються й у вигляді запитань, що не містять умов. Слід виділити групу завдань, які частіше за все не містять інформативного тексту. Вони спрямовані на виявлення та поглиблення знань і вражень учнів, отриманих у результаті першого читання. Видатний методист М. Рибникова у своїх роботах підкреслювала, що для організації повноцінного аналізу твору необхідна попередня робота, яка повинна поглибити почуття, що виникли, і народжені під час читання думки. Крім того, важливо, щоб значна частина матеріалу просто вклалася в пам'яті [107, с. 181]. Подібні твердження висловлені й відомим педагогом і психологом П. Блонським: «Мислення розвивається лише на певному – притому досить високому рівні розвитку пам'яті. Порожня голова не роздумує: чим більше досвіду і знань має ця голова, тим більше здатна вона думати» [19, с. 470].

Завдання на виявлення безпосередніх знань і вражень (тобто одержаних у результаті первинного читання твору) можуть бути такими:

- *Чем заинтересовал вас волшебный мир итальянской сказки «Волшебное кольцо»?*
- *Чем интересна для вас «Сказка о Синдбаде-мореходе»? Что в ее фантастике необычно и удивительно?*
- *Какое впечатление произвела на вас сказка и ее герои? Чем они вам запомнились и какое отношение вызвали к себе? («Сказка о мертвой царевне и о семи богатырях» А. Пушкина)*
- *Какое воздействие, по вашему мнению, оказывает на слушателей и читателей стихотворная форма сказки? Чему служат ее ритм и рифма?*
- *Какой вы увидели царшу-мачеху в начале сказки? Прочитайте выразительно в лицах сцену беседы царя со своим зеркальцем, постарайтесь передать ее настроение и характер.*
- *Расскажите, какой изображена в сказке царевна? («Сказка о мертвой царевне и о семи богатырях» А. Пушкина, 5 класс)*

- *Чем увлекло вас чтение повести Николая Васильевича Гоголя «Ночь перед Рождеством»? Над чем и над кем вы от души смеялись?*
- *Какие картины рождественского праздника показались вам знакомыми и почему?*
- *Чем особенным запомнились вам герои этой повести? (6 класс)*
- *Что в рассказе Рэя Брэдбери «Каникулы» привлекло ваше внимание, произвело сильное впечатление?*
- *Испытали ли вы чувство тревоги, читая рассказ «Каникулы»? Чем вы объясните это чувство? (6 класс)*

Як бачимо, завдання на виявлення безпосередніх знань і вражень спрямовані не лише на репродуктивну діяльність учнів на початковому етапі вивчення твору, а й сприяють висловленню особистісного ставлення до нього, бажанню поділитися власними думками, почуттями, розумінням прочитаного, тобто розвивають здатність творчого читання. Зауважимо, що ці завдання пов'язані не лише зі змістом виучуваних творів, а й із можливими естетичними реакціями в сприйнятті учнів підліткового віку. Тому вже на першому етапі вивчення твору читацька діяльність школярів спрямована не лише на відтворення прочитаного, а й на виявлення творчого ставлення до нього учнів.

Завдання в підручниках подано у вигляді запитання й на етапі поглибленого аналізу твору, якщо попередня робота над ним створює сприятливі умови для відповідей учнів, забезпечує належною мірою мотивацію читання та його аналізу. Наприклад, під час вивчення поезії І. Буніна в 5 класі учням було запропоновано такі завдання у вигляді запитань:

- *Чем понравилось и взволновало вас стихотворение И. Бунина «Помню: долгий зимний вечер...»?*
- *Какие самые дорогие и близкие сердцу картины детства создал Бунин в этом стихотворении?*
- *В каких словах заключена особая задушевность стихотворения «Помню: долгий зимний вечер...»?*

- *Объясните, какую роль выполняют эпитеты и олицетворения в нем?*
- *Как выражает поэт свою любовь и близость к родной природе в стихотворении «Детство»?*
- *Какие чувства, пережитые в детском возрасте, поэт стремится передать в этом стихотворении?*

Як бачимо, сам характер завдань, поданих у формі запитань, сприяє необхідному емоційному настрою учнів під час вивчення ліричних творів. Завдання будуються так, що до їх змісту вже залучено емоційно забарвлені слова, фрази, які викликають рефлексію в учнів, коли вони мимоволі внутрішньо зіставляють своє сприйняття віршів І. Буніна з тим, що дано в завданнях. Вислови *«Какие самые дорогие и близкие сердцу картины детства...»*, *«...особая задушевность стихотворения...»*, *«...свою любовь и близость к родной природе...»*, *«...чувства, пережитые в детском возрасте...»* уже передають чиесь сприйняття (у цьому разі автора підручника), сприяють зануренню учнів у художній світ поезії І. Буніна, поверненню їх до поетичних рядків віршів і повторного перечитування.

Особливу групу завдань у підручниках з літератури для 5-6 класів становлять *практичні завдання*, спрямовані на переказ прочитаного чи його коментар (завдання використовуються, починаючи з 6 класу), підготовку виразного читання, інсценування, створення різних видів усних і письмових робіт. Вони пропонуються на різних етапах вивчення твору як для роботи в класі, так і в якості домашніх завдань. Їхній зміст у підручниках, як правило, такий:

- *Прочитайте выразительно диалоги сказки по ролям. Передайте в своем чтении особенности настроения персонажей сказки. (5 класс)*
- *Прочитайте басню в лицах, передайте при помощи интонации настроение басенных героев. (5 класс)*
- *Расскажите, как жилось дворовым в доме старой барыни? Какими рисует крепостных людей писатель? На что обращает внимание в их внешности и характере? (5 класс)*

- *Чем удивляет вас вымысел Гоголя? Расскажите, как переплетаются в повести фантастика и реальность. (6 класс)*

- *Внимательно перечитайте вступление к повести. Какое настроение создает картина наступления зимней ночи? (6 класс. Изучение повести Н. Гоголя «Ночь перед Рождеством»)*

- *Перескажите близко к тексту эпизод о том, как Вася попал в часовню. Включите в свой пересказ описание часовни и портреты новых знакомых Васи.*

- *Подготовьте устный рассказ «Последние дни Маруси» Используйте в нем описание автором портрета девочки, с помощью которого писатель выражает свое отношение к героине. (6 класс. Изучение повести В. Г. Короленко «В дурном обществе»)*

Практичні завдання у процесі вивчення художнього твору будуються з метою повнішого засвоєння самого тексту та його найбільш яскравих і емоційно насичених епізодів, розвитку мовлення учнів та умінь переказувати, виразно читати, створювати усні та письмові розповіді, твори-мініатюри тощо. Але й сам зміст завдань сприяє цьому, містить вказівку на зв'язок емоційного та смислового у змісті тексту, вимагаючи, у свою чергу, від учнів виявлення емоційної складової в самостійному виконанні запропонованих завдань. Таким чином, практичні завдання в нашій методиці спрямовані не лише на традиційну вимогу їхнього використання для розвитку мовлення школярів, а й на розвиток емоційно-ціннісного компонента в пізнавальній діяльності під час вивчення літератури. Такий підхід сприяє активному формуванню ціннісно-світоглядних, читацьких і мовленнєвих компетенцій учнів 5-6 класів.

Система завдань до художнього твору в підручниках з літератури для 5-6 класів

Новий погляд на особистість учня як на суб'єкт у педагогічному процесі потребує нових підходів у забезпеченні мотивації навчання, в основі якої – урахування потенційних можливостей учня, його інтересів, здібностей і особистісних якостей (Л. Божович, Є. Ільїн, Є. Клімов, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Г. Щукіна). Утім підкреслюється, що важливо постійно підсилювати мотиваційний потенціал у процесі навчання, підтримувати в учнях почуття незадоволеності досягнутим, яке, у свою чергу, активізує їх самостійну пізнавальну діяльність (Ю. Бабанський, Л. Божович, І. Я. Лернер, О. Беляєв). Ці наукові висновки враховано в процесі розроблення системи завдань до художніх творів у підручниках з літератури для 5-6 класів шкіл з російською мовою навчання.

Виходячи з результатів аналізу психолого-педагогічної та методичної літератури, вимог часу до розвивального та виховного навчання, а також практики викладання літератури в 5-6 класах, у ході розроблення системи завдань до художнього твору ми спиралися на такі *принципи*:

- *особистісно-орієнтованого навчання*, реалізація якого повинна надавати кожному учневі, незалежно від рівня його загального та літературного розвитку, можливість активно брати участь у здобутті нових знань на всіх етапах вивчення художнього твору;

- *доступності, наступності та перспективності*, що враховує особливості сприйняття молодшими підлітками художньої літератури, забезпечує поступове нарощування труднощів у завданнях, реалізує вимоги програми до знань і вмінь учнів 5-6 класів з літератури шкіл з російською мовою навчання;

- *забезпечення мотивації навчання* в ході розроблення завдань до виучуваного художнього твору;

- *посилення взаємозв'язку аналітичної та читацької діяльності* учнів в процесі вивчення твору;

- *забезпечення взаємозв'язку завдань, спрямованих на розвиток емоційної та інтелектуальної сфер* читацької та аналітичної діяльності

молодших підлітків;

- *активізації діяльнійшої участі* школярів під час вивчення художнього твору.

Вивчення творів художньої літератури завжди пов'язано з переживанням мотивів, емоцій, почуттів, які, у свою чергу, можуть спонукати до пізнавальної активності учнів. Тому основа методики роботи над текстом виучуваного твору в підручниках з літератури для 5-6 класів полягає насамперед у врахуванні особливостей сприйняття молодшими підлітками художньої літератури як однієї з головних вимог, що утвердилася в методиці викладання літератури в школі.

Інноваційним у запропонованій нами методиці є більш повне використання наукових тверджень *про особливості специфіки художньої літератури як мистецтва слова*, що викликає особливий емоційний стан напруження у читача, який Л. Виготський назвав «естетичною реакцією» [28, с. 3-74]; *про прояв під час читання художнього твору «емоційного мислення ...*, в корені якого завжди лежить емоція» [там само]; *про двосторонній зв'язок думки та почуття в процесі сприйняття художньої літератури* [128, с. 86].

Ці наукові висновки враховано в ході розроблення завдань до художніх творів у підручниках з літератури для 5-6 класів шкіл з російською мовою навчання.

Однією з умов повноцінного сприйняття художнього твору є вміння учнів оцінювати елементи тексту відповідно до їх ідейно-естетичної значущості. Але такий результат досягається лише в тому разі, коли сприйняття учнями художнього твору здійснюється в процесі їх активної діяльності, у якій величезну роль відіграють позитивна мотивація, потреба й інтерес (Л. Божович, Є. Ільїн, О. Леонт'єв, Г. Щукіна та інші).

У запропонованій нами системі завдань до тексту художнього твору аналіз тексту поділено на кілька етапів, які в сукупності ведуть учня від безпосереднього сприйняття до поглибленого, створюючи при цьому

сприятливі умови не тільки для осмислення тексту твору, а й для зацікавленого поглибленого читання його, для набуття досвіду занурення в художній текст, розвитку в учнів на цьому етапі літературної освіти умінь роботи з художнім текстом і формування предметних компетентностей.

Новизна підходу полягає в тому, що в систему вивчення художнього твору закладено співвіднесеність завдань з етапами сприйняття молодшими підлітками художнього твору. Пропоновані завдання чітко об'єднані в рубрики, що робить їх особливо наочними («Ваши первые впечатления» – 5 клас, «Поделимся впечатлениями от прочитанного» – 6 клас, «Поразмышляем над прочитанным» – 5-6 класи, «Подытожим наши размышления» – 5-6 класи), які вже самі по собі викликають рефлексію в учнів і установку на конкретну діяльність.

Початковий етап вивчення передбачає *виявлення безпосередніх знань і вражень школярів*, тому запропоновані завдання будуються так, щоб забезпечити можливість кожному школяреві, незалежно від рівня його загального та літературного розвитку, вільно включитися в роботу над твором. У підручнику для 5 класу (автор Л. А. Сімакова) цей етап роботи над твором поданий під рубрикою *«Ваши первые впечатления»*; у 6 класі (автори Л. А. Сімакова, А. Д. Орлова, В. В. Снегірьова) – під рубрикою *«Обменяемся впечатлениями от прочитанного»*, які вже своєю чіткою спрямованістю до учнів та їх читацького досвіду спонукають до спілкування, невимушеного висловлення власних вражень і думок. Уперше сприйнятий художній текст, як правило, викликає живий відгук в учнів, породжуючи їх власні переживання, думки, уявлення. І це вже саме по собі зачіпає мотиваційну сферу учнів – викликає інтерес до твору, спонукає до подальшого читання його.

Ураховуючи це, у наших підручниках для 5-6 класів, у порівнянні з іншими, кількість завдань на виявлення безпосередніх знань і вражень учнів збільшено. Питання типу: *что произвело на вас особенно сильное впечатление, почему? Когда возник ваш особенный интерес к произведению,*

с чем это связано? Как вы представляете себе (того или иного) героя? Что, по вашему мнению, автор выделяет в его внешности? тощо – спонукають учнів зосередитися, усвідомити свої почуття та народжені під час початкового читання твору думки, поділитися тим, що їх особливо схвилювало, запам'яталося.

Таким чином, створюються можливості для кожного учня включитися в роботу без побоювання за неправильну відповідь, стимулюється та підтримується його інтерес до особистої участі в процесі пізнання. Подібна організація початкового етапу вивчення художнього твору дає змогу створювати на уроці невимушену, сприятливу атмосферу спілкування та вільних висловлювань учнів у найбільш сприятливий для їх самовираження і саморозкриття момент. У кінцевому підсумку такий підхід більше враховує індивідуальні особливості молодших підлітків, дає змогу з довірою та увагою ставитися до учня, його читацького сприйняття та пізнавальних можливостей.

Наведемо для ілюстрації приклади з підручників з літератури для 5-6 класів із рубрик *«Ваши первые впечатления»* (5 клас) і *«Поделится впечатлениями от прочитанного»* (6 клас).

Ваши первые впечатления

1. *Чем заинтересовало вас начало сказки «Снежная королева»?*
2. *Были ли у вас, как у читателей, какие-либо предчувствия, когда вы узнали, что волшебное зеркало разбилось?*
3. *Опишите словесно, какими вы представляете себе Герду, Кая, Снежную королеву? Какое отношение к себе они у вас вызывают?*
4. *Если бы вам предложили проиллюстрировать первый и второй рассказы сказки «Снежная королева», какие фрагменты сказки вы бы изобразили? Опишите их устно.*
5. *Возможно, вам приходилось видеть экранизацию сказки Андерсена «Снежная королева», расскажите, что и кто вам особенно запомнился из этого фильма и почему? (Изучение сказки Андерсена «Снежная*

королева», 5 класс)

Поделимся впечатлениями от прочитанного

1. *Чем увлекло вас чтение повести Николая Васильевича Гоголя «Ночь перед Рождеством»? Над чем и над кем вы от души смеялись?*
2. *Какие изображенные Гоголем картины Рождественского праздника показались вам знакомыми и почему?*
3. *Чем особенным вам запомнились и понравились герои этой повести?*
4. *Какие описанные Гоголем фантастические картины вызвали у вас удивление? Повтор, див стор. 88*
5. *Несколько раз повесть Гоголя «Ночь перед Рождеством» экранизировалась, и периодически телезрители имеют возможность увидеть ее на телеэкране. Расскажите о своих впечатлениях от просмотра этой повести в кино или по телевизору. (Изучение повести Н. Гоголя «Ночь перед Рождеством», 6 класс)*

На наступному, поглибленому етапі вивчення художнього твору, коли учні аналізують образи, ключові епізоди, сюжет і композицію, читають і коментують фрагменти твору, визначають художню роль зображально-виражальних засобів мови, авторське ставлення до зображуваного у творі, завдання в підручниках пропонуються таким чином, щоб підтримувати позитивну мотивацію і тим самим викликати бажання у школярів зацікавлено читати та перечитувати текст твору, глибше осягаючи його зміст і художні достоїнства.

У підручниках для 5 і 6 класів завдання на етапі поглибленого вивчення твору об'єднано під рубриками «*Поразмышляем над прочитанным*» (5 клас), «*Поразмышляем над произведением*» 6 класс, «*Для самостоятельной работы*», (5-6 класи), «*Для будущих филологов*» (5-6 клас).

Завдання для цих рубрик будувалися на основі висновків сучасної педагогічної науки про те, що лише зміст виучуваного предмета не дає змоги достатньою мірою забезпечити інтерес і готовність до пізнання. Не менш важливо, здійснюючи особистісний підхід до учнів, нарощувати

мотиваційний потенціал у процесі навчання, підтримувати в учнів почуття незадоволеності досягнутим, стимулювати їх самостійну пізнавальну діяльність (Ю. Бабанський, І. Лернер, Л. Божович, Г. Щукіна). Тому завдання на цьому етапі вивчення подано у формі запитань і пізнавальних задач.

Ураховуючи специфіку художньої літератури, що полягає в її властивості викликати у читача особливий стан емоційного напруження – естетичну реакцію (Л. Виготський), яка активізує пробудження думок і почуттів людини, у завданнях на етапі поглибленого вивчення твору в 5-6 класах реалізується принцип взаємозв'язку завдань, що *конкретизують* результати аналітичної та читацької діяльності учнів, з тими, що *узагальнюють* результати читання й аналізу виучуваного твору.

Така послідовність у постановці завдань на етапі поглибленої роботи над твором сприятиме розвитку емоційної та інтелектуальної сфер діяльності молодших підлітків, оскільки передбачають обов'язкове поглиблене читання аналізованого тексту та зосередження уваги на тих його художніх елементах, які дають змогу учням побачити, відчути, зрозуміти щось нове для себе в порівнянні з початковим читанням.

Наведемо приклад такої взаємопов'язаності завдань з підручника літератури для 6 класу під час вивчення повісті М. Гоголя «Ніч проти Різдва»:

- *Веселым и свободным народом показал Гоголь украинцев в своей повести «Ночь перед Рождеством». Какое общее настроение передает писатель, рисуя картины народных гуляний? Какие обычаи украинцев описывает?*
- *Как относится Гоголь к своим героям? В чем именно выражается авторское отношение к Вакуле, Оксане, Чубу, Солохе и другим героям?*

Виконання першого завдання спрямовує учнів до певного тексту повісті з метою його поглибленого читання та занурення в атмосферу емоційного впливу мистецтва слова. Друге завдання вимагає

узагальнювальної інтелектуальної діяльності, уміння аргументувати свою думку, спираючись на результати вдумливого та зацікавленого читання, що передувало безпосередній відповіді.

Завданням заключного етапу роботи над твором є *відтворення цілісності сприйняття виучуваного художнього твору* відповідно з авторським задумом і особистісним ставленням учнів до прочитаного. У підручниках для 5-6 класів завдання на цих заключних етапах вивчення даються під рубриками *«Подытожим наши размышления»*, що мають узагальнювальний характер, з метою виявлення розуміння учнями головної думки твору, авторського та особистісного ставлення до зображуваного в ньому. Наприклад:

Подытожим наши размышления

1. *Почему главным героем в рассказе «Муму» Тургенева является крепостной, глухонемой крестьянин?*
2. *Какие собственные мысли и чувства хотел выразить автор, рассказав историю Герасима и Муму?*
3. *Чем рассказ Тургенева «Муму» волнует современных читателей? (5 класс)*

Подытожим наши размышления

1. *Почему автор рассказа «Уроки французского» чувствует свою вину как перед учителями, так и перед родителями?*
2. *Почему автор дал своему рассказу такое название?*
3. *Какие, описанные в рассказе события, поступки героев оставили в вашей душе неизгладимый след и почему? (6 класс)*

Відомо, що особливий інтерес в учнів завжди викликають епізоди, що мають особливе емоційно-сміслову навантаження, тобто ключові епізоди. Характер завдань у ході роботи над ними в підручниках представлений досить різноманітно, зокрема, це виразне читання, використання евристичних і проблемних завдань, інсценування. Однак, цьому передують завдання, що допомагають учням занурюватися в текст твору, перейматися

думками та переживаннями героїв і завдяки цьому самостійно приходити до розуміння непорушних моральних істин.

Загострюють інтерес до художньої літератури завдання, що сприяють вихованню в учнів емпатії – здатності проникати у внутрішній стан героїв твору, співпереживати їм. Такі завдання, порівняно з іншими, сприяють більшому прояву емоційної реакції, що перетворюється в процесі поглибленого читання й аналізу твору у вищі почуття співпереживання, співчуття, милосердя.

Наведемо приклад системи завдань, що враховує всі необхідні їх взаємозв'язки й акценти під час роботи над текстом, з підручника літератури для 5 класу (автор Л. А. Сімакова) на етапі поглибленої роботи над казкою Г. Андерсена «Снігова королева».

Порассуждаем над прочитанным

1. *Задумайтесь над тем, что о разбившемся на миллионы и биллионы осколков волшебном зеркале никто не знал. Но чем случившееся было опасно для людей?*
2. *Как изменился Кай после того, когда осколки волшебного зеркала попали ему в глаза и в сердце (рассказ второй)?*
3. *Почему мальчик разлюбил розы и стал восхищаться снежинками? Обратитесь ко второму рассказу сказки.*
4. *Прочитайте выразительно отрывок, в котором рассказывается о том, как Кай стал пленником Снежной королевы. Во время чтения постарайтесь передать изменения в его настроении.*
5. *Как случилось, что Кай совсем забыл Герду, бабушку и всех домашних?*
6. *В надежде узнать что-нибудь о Кае Герда отдает реке свое самое драгоценное, что было у нее, – красные башмачки. Как характеризует ее этот поступок (рассказ третий)?*
7. *Найдите в третьем рассказе сказки ответ на вопрос: почему доброй колдунье не удалось сделать так, чтобы Герда забыла Кая?*
8. *Ворон поведал Герде историю бедного юноши, женившегося на*

принцессе. Зачем он рассказал девочке и о придворных, и о слугах?

9. Почему принц, узнав историю девочки, встал и уступил свою постель Герде?(рассказ четвертый)

10. Попробуйте представить себя на месте Герды, разыскивающей Кая, и почувствовать, что она испытывала во время своего пути, осенью и зимой, босая и голодная.

11. Почему же Герда покидает добрую колдунью, принца и принцессу, которые окружили ее теплом и заботой?

Подытожим наши размышления

12. Задумайтесь над тем, какие разные люди помогают Герде в поисках Кая. И не только люди, но и животные. Что хотел сказать этим Андерсен в своей сказке?

13. В чем же превосходство Герды над Снежной королевой? Почему девочка оказалась сильнее ее? Ответьте на этот вопрос словами сказки (рассказ шестой).

14. Рассмотрите иллюстрацию к сказке в учебнике. Как вы считаете, какой эпизод сказки изобразил художник? Чем вам нравится эта иллюстрация? Что бы на своей собственной иллюстрации вы изобразили иначе? Почему?

Для самостоятельной работы

15. Подготовьте выразительное чтение отрывков: описание портрета и чертогов Снежной королевы (рассказ второй); диалог Герды с маленькой разбойницей (рассказ пятый).

16. Перескажите понравившиеся вам рассказы из сказки «Снежная королева», передайте близко к тексту диалоги, содержащиеся в них.

17. Нарисуйте иллюстрации к сказке.

Для будущих филологов

Сочините свою сказку по мотивам сказок А. С. Пушкина и Х. К. Андерсена и расскажите ее в классе.

Зазначимо, що сім із запропонованих чотирнадцяти завдань

потребують поглибленого читання фрагментів казки та сприяють конкретизації читацької та аналітичної діяльності учнів (2, 3, 4, 6, 7, 9, 13 завдання). Для виконання інших завдань необхідне залучення тексту по пам'яті.

П'ять завдань із загальної кількості сформульовано у формі пізнавальних задач, що стимулюють інтерес до твору, його читання й аналізу (1, 6, 8, 10, 12 завдання). Завдання 1, 3, 5, 6, 7 передбачають роботу над ключовими епізодами, що містять особливий емоційно-смісловий акцент. Завдання 2, 4, 6, 8, 10 більше, ніж інші, сприятимуть розвитку емпатії.

Запропонована система завдань забезпечує глибоке засвоєння школярами ідейно-морального змісту казки Г. Андерсена «Снігова королева» і повністю відповідає державним вимогам програми до знань і вмінь учнів.

Слід сказати й про рубрику «*Для майбутніх філологів*», що завершує систему завдань до виучуваного твору. Її завдання надають додаткові можливості для тих учнів, які виявляють особливий інтерес до предмета, а також для всіх, хто захоче спробувати свої сили та виконати щось складніше. Як правило, усі вони мають або пошуковий, або проблемний характер і вимагають звернення не лише до тексту виучуваного твору, а й до інших джерел: творів інших авторів, музики, образотворчого мистецтва, архітектури, кіно тощо.

Приклади завдань з рубрики «*Для майбутніх філологів*» пошукового характеру:

- *Сравните три сказки о спящей царевне – В. А. Жуковского, А. С. Пушкина и Ш. Перро. В чем сходство между ними и в чем различие? Какая сказка вам больше всего понравилась и почему? (5 класс)*

- *Английский писатель и путешественник Тим Северин в 1981 году решил проплыть по предполагаемому пути Синдбада-морехода. Узнайте подробнее, на каком корабле и по какому маршруту путешествовал Тим Северин? (5 класс)*

- *Подготовьте устное сообщение о некоторых заимствованных*

сюжетах в баснях И. А. Крылова. (6 класс)

- Известно, что в основу рассказа «В дурном обществе» легли детские впечатления писателя о горькой жизни нищих, ютившихся в развалинах старого замка в городе Ровно. Обратитесь к биографии писателя и поразмышляйте, какой еще жизненный материал использовал В. Короленко в своем произведении. (6 класс)

Приклади завдань з рубрики «Для будущих филологов» проблемного характеру:

- По мнению ученых, изучающих фольклор, в считалках и дразнилках проявляется детская заумь. Иными словами, в них отражается особое детское понимание окружающего мира. Согласны ли вы с этой мыслью? Поясните свое мнение. (5 класс)

- Почему сказка «Иван – крестьянский сын и чудо-юдо» не заканчивается описанием победы Ивана над чудовищем? Как вы думаете, почему эта сказка имеет продолжение? (5 класс)

- Почему герой рассказа «Любовь к жизни» Джека Лондона не назван по имени? Имеет ли это какое-либо значение для понимания рассказа? (6 класс)

- Рассказ «Уроки французского» посвящен матери Александра Вампилова (1937-1972) – талантливого писателя, друга Валентина Распутина. Объясняя свое посвящение, Распутин говорит о том, что трудная учительская судьба часто изменяет выражение глаз, и в них поселяется суровость, а иногда и жесткость, но Анастасия Прокопьевна Копылова сохранила доброту души, и глаза ее всегда излучали свет добра.

Какая мысль автора заложена в посвящении? Каково ее значение для понимания идеи рассказа? (6 класс)

Зауважимо, що завдання в рубриці «Для будущих филологов» подано у формі запитань і пізнавальних задач. Розширюючи знання учнів, активізуючи їх інтерес і бажання глибше осмислити твір, вони дають змогу здійснювати індивідуальний підхід до учнів, сприяти розвитку літературно обдарованих

школярів.

Критерії та показники ефективності виконання учнями завдань до тексту художнього твору

Проблема підвищення ефективності виконання учнями завдань до тексту художнього твору нерозривно пов'язана з вибором критеріїв і показників їх самостійної читацької та аналітичної діяльності.

Критерії пізнавальної самостійності школярів у процесі вивчення літератури та інших предметів необхідно розглядати насамперед у відповідності з досягненнями психолого-педагогічної науки, зокрема, досліджень структури загального розумового розвитку та його критеріїв (Н. Менчинська, О. Леонт'єв, Г. Костюк, Д. Ельконін, З. Калмикова та інші).

Незважаючи на деякі відмінності в підході до визначення критеріїв розумового розвитку, дослідники виділяють загальні показники:

- наявність фонду дієвих знань;
- критичність, темп мислення;
- самостійний пошук шляхів розв'язання пізнавальних задач;
- здатність застосовувати набуті знання та вміння в нових умовах;
- уміння свідомо ставитися до процесу своєї пізнавальної діяльності;
- тенденція до збільшення в пізнавальній діяльності учнів продуктивних, творчих елементів.

Результати багатьох наукових експериментів показали органічний зв'язок у самостійній діяльності учнів елементів відтворення і творчості. «Як відтворювальні роботи містять творчі елементи, так і творчі роботи неодмінно включають в себе відтворення знань» [86, с. 117]. Відтворювальний і творчий характер пізнавальної діяльності в навчанні є однаково необхідним і відображає «відмінність рівнів протікання цієї діяльності» [86, с. 116-121].

Визначення критеріїв ефективності самостійного виконання завдань до

художнього тексту в процесі його читання й аналізу нерозривно пов'язане з розглядом проблеми літературного розвитку учнів. Учені визначають теоретичні межі проблеми літературного розвитку як відповідно досягнень досліджень про структуру загального розумового розвитку, так і з урахуванням даних про особливості сприйняття учнями художньої літератури (Л. Жабицька, О. Нікіфорова, Н. Молдавська).

У підході до визначення критеріїв самостійного виконання учнями 5-6 класів завдань до художнього тексту значний інтерес представляє робота О. Нікіфорової «Психологія сприйняття художньої літератури» [85]. Аналізуючи результати самостійного читання, автор уводить у наукову термінологію поняття образного узагальнення. На основі експериментальних даних вона доводить, що в процесі засвоєння художньої літератури образне узагальнення є найвищим показником специфічної розумової діяльності. На відміну від понятійного узагальнення, що виражає лише зміст прочитаного, воно містить емоційний компонент, який вказує на особистісне ставлення читача до зображуваного в художньому творі та може бути показником високого рівня літературного розвитку.

Як критерій літературного розвитку Н. Д. Молдавська висуває образну конкретизацію й образні узагальнення, що «відтворюють специфіку предмета пізнання (літератури), безпосередньо пов'язані з художнім образом, з його основними особливостями відображення» [81, с. 30]. Вона доводить, що образна конкретизація й образне узагальнення нерозривні й обумовлюють одне одного. «Образне узагальнення виростає з конкретних уявлень, з їхнього «зчеплення» і живої взаємодії. Чим активніше процес образної конкретизації, тим яскравіша деталізація і адекватніші уявлення, що виникли на основі словесно-художнього тексту» [81, с. 31].

Визначаючи критерії самостійної роботи учнів під час виконання різноманітних завдань у процесі аналізу художнього твору, ми спиралися на виявлені в педагогічній науці показники літературного та загального розумового розвитку школярів. Розглядаючи самостійне виконання завдань

до художнього тексту як перетворювальну діяльність, у результаті якої не лише формуються нові знання (тобто глибше осмислюється аналізований твір), а й розвивається здатність особистісного емоційного реагування учнів на сприйнятий ними художній текст, ми висуваємо три критерії визначення ефективності:

1. Глибина осмислення аналізованого тексту, що виражається в правильності та повноті його розуміння.
2. Характер опори на художній текст і наявність особистісного емоційного компонента.
3. Здатність до перенесення знань і вмінь під час виконання завдань до художнього тексту на новий зміст, у нову навчальну ситуацію.

Вказані критерії дали змогу виявити конкретні показники, отримані в результаті проведення констатувального експерименту в школі № 192 м. Києва, у якому взяли участь 45 осіб (два п'ятих класи). Після вивчення тем «Російські народні казки» та «Казки народів світу» учням було запропоновано письмово відповісти на запитання:

- *Какой сказочный герой нравится вам больше всех и почему?*

Із 45 учнів лише 14 дали правильну і повну відповідь (32%); 25 учнів дали правильну, але неповну відповідь (55%). Вони визначили не всі характерні риси характеру героя, про якого писали. Неправильну відповідь дали 6 (13%) школярів. У своїх відповідях вони намагалися сказати не про героя, а про казку, яка їм подобається.

Розглянемо показники другого, висунутого нами критерію, – характеру аргументації у відповідях, що виявляється в особливостях опори на художній текст. У 12 роботах (26%) розуміння характеру героя виражено з опорою на художній текст відтворювального характеру без висловлення особистісного ставлення до героя. Як правило, опора на текст у цих роботах має характер спрощеного переказу, в окремих випадках присутні логічна конкретизація та логічні узагальнення. Проілюструємо це характерним прикладом (роботи учнів подаються без редагування):

- Госпожа Метелица вдову нагородила золотом, потому что она ей во всем помогала, взбивала подушки так, что перья летели. А родную дочь облила смолой на всю ее оставшуюся жизнь (Вова А.).

У 23 роботах (53%) опора на текст також має відтворювальний характер, оцінка героя дається, як правило, у вигляді логічної конкретизації та логічних узагальнень, але вони в цілому підкріплюються висловленням індивідуально-особистісного ставлення до героя. Наведемо приклади типових робіт:

- Мне нравится Иван из сказки «Иван-крестьянский сын и чудо-юдо». Иван всегда жертвовал своей жизнью, а братья его были хитрыми. А Иван был очень мужественным и умным. И я очень довольна, что есть такая сказка и что я ее прочитала. Она учит тому, что люди должны жертвовать своей жизнью ради будущих поколений. (Алина З.)

- Я с удовольствием прочитал сказку «Волшебное кольцо». Мне очень нравится юноша, который переносил все трудности. В этой сказке показано, что всегда есть надежда на счастье. К тому же у юноши были верные друзья – кот и собака. Они всегда ему помогали, во всех случаях. (Виталий С.)

Наведені відповіді містять висловлювання, які свідчать про емоційно-особистісне ставлення п'ятикласників до обраного ними героя («*И я очень довольна, что есть такая сказка, и что я ее прочитала...*», «*Я с удовольствием прочитал сказку...*»).

Серед робіт учнів 5 класів є й такі, для яких характерна дещо інша аргументація, ніж у наведених вище. Їх небагато, усього 3 (7%). Виклад розуміння характеру героя в них супроводжується опорою на текст репродуктивно-творчого характеру, для якої характерна наявність у письмових роботах образної конкретизації та образних узагальнень, що містять особистісно-емоційний компонент. Наведемо приклад однієї з них:

- *Больше всего мне нравится Василиса из русской народной сказки «Василиса Прекрасная». Ведь она обладала всеми прекрасными чертами характера – любовью, храбростью, нежностью, лаской, добротой. Она очень боялась, когда шла к бабе-яге, но, уповая на Бога, прося свою куколку (материнское благословенье), преодолела все трудности.*

Василиса – добрый и замечательный герой. А ведь в сказке всегда добро побеждает зло. Вот и в этой прекрасной сказке Василиса удостоилась быть царицей. (Анастасия П.- К.)

Вислови *«Ведь она обладала всеми прекрасными чертами характера – любовью, храбростью, нежностью, лаской, добротой», «Она очень боялась, когда шла к бабе-яге, но, уповая на Бога, прося свою куколку (материнское благословенье), преодолела все трудности», «Вот и в этой прекрасной сказке Василиса удостоилась быть царицей»* демонструють образну конкретизацію (другий приклад) і образні узагальнення (перший і третій приклади), які свідчать про наявність творчих елементів у читацькій і аналітичній діяльності учениці.

Виходячи з поданих вище результатів констатувального зрізу, до *першого (найнижчого) рівня* віднесено самотійні відповіді учнів, у яких морально-сміслові розуміння виражено без опори на художній текст. Емоційно-особистісний компонент у них відсутній.

До *другого рівня* віднесено роботи, у яких морально-смісловий зміст прочитаного передається з опорою на текст відтворювального характеру. Переказ тексту в них подано у формі логічної конкретизації та логічних узагальнень. У роботах цього рівня відсутній емоційно-особистісний компонент. Такі роботи віднесено до низького рівня ефективності самотійних відповідей п'ятикласників.

До *третього рівня* віднесено роботи, у яких морально-смісловий зміст прочитаного передається з опорою на текст відтворювального характеру і з наявністю емоційно-особистісного компонента. Такі роботи віднесено до середнього рівня ефективності самотійних відповідей учнів.

До четвертого рівня віднесено роботи, у яких морально-смісловий зміст прочитаного передається з опорою на текст відтворювально-творчого характеру, що свідчить про наявність творчих елементів у читацькій і аналітичній діяльності школярів. Вона виражається в їх здатності до образної конкретизації та образних узагальнень, містить емоційно-особистісний компонент. Такі роботи віднесено до високого рівня ефективності самостійних відповідей учнів.

Таблиця 3

Результати ефективності самостійних відповідей учнів 5 класів з літератури (констатувальний зріз)

№ з/п	Особливості опори на художній текст; наявність емоційно-особистісного компонента	Глибина смислового розуміння завдання, що виконується		
		Неправильна відповідь	Правильна неповна відповідь	Правильна повна відповідь
1	Без опори на художній текст; відсутність емоційно-особистісного компонента	2		
2	З опорою на художній текст відтворювального характеру та відсутністю емоційно-особистісного компонента	4	8	
3	З опорою на художній текст відтворювального характеру та наявністю емоційно-особистісного компонента		17	11
4	З опорою на художній текст відтворювально-творчого характеру та наявністю емоційно-особистісного компонента			3

*Усього в опитуванні брало участь 44 учні

Формувальний експеримент, у процесі якого проводилися письмові роботи малої форми (розгорнуті відповіді на запитання) показує неухильне зростання результатів на другому (середньому), третьому (високому) і

четвертому (найвищому) рівнях.

На етапі поглибленої роботи над виучуваним твором правильну та повну відповідь з опорою на художній текст на запропоноване завдання дали 56% учнів експериментальних класів (у порівнянні з контрольними – 38%).

Результати контрольного зрізу, проведеного в 6-х класах, підтвердили ефективність запропонованої методики. Учням пропонувалося письмово відповісти на питання:

- *Как характеризует кудесника его ответ князю? (А. Пушкин «Песнь о вещем Олеге»)*

Правильну та повну відповідь дали 58% учнів експериментальних класів (у порівнянні з контрольними – 38%). Найбільше зростання показників зафіксовано на третьому (середньому) рівні та четвертому (високому), які продемонстрували вміння учнів давати відповідь з опорою на художній текст. Так, на третьому рівні їх кількість загалом (повних і неповних відповідей) становить 86% (у порівнянні з контрольними – 53%). На високому рівні – 26% (у порівнянні з контрольними – 7%).

Наведемо приклади робіт третього та четвертого рівнів ефективності (роботи учнів подано без редагування).

Олександр Б. Третій рівень; правильна неповна відповідь з опорою на текст відтворювального характеру та наявністю особистісного емоційного компонента:

Ответ князю чудесника показывает, что он был смелым и независимым человеком. Кудесник уверен в себе, он не нуждается в княжеских дарах и выполнит услугу без утаивания перед князем предсказаний. Вот его ответ: «Волхвы не боятся могучих владык, а княжеский дар им не нужен...» Его речь просто захватывает дух. Хочется читать снова и снова.

Діана К. Четвертий рівень; правильна повна відповідь з опорою на текст репродуктивно-творчого характеру та наявністю емоційно-

особистісного компонента:

Из баллады видно, что колдун не боится «могучих владык», а княжеский дар ему не нужен. Он уверен в своих пророчествах и отвечает князю с уверенностью и смелостью. Меня поразили слова волхва: «А княжеский дар им не нужен...» Ведь он сделал такое ужасное предсказание, другой бы на его месте побоялся даже слово сказать, а он вынужден был предсказать князю смерть от его любимого коня. Волхв показывает еще свою мудрость и смелость в том, что рассказывает о князе и его коне, о битвах, в которых они всегда были вместе. Читаешь и становится очень жаль и коня, и князя от такого смелого, но такого ужасного предсказания волхва.

Наводимо таблицю узагальнених результатів контрольного зрізу учнів 6 класів.

Таблиця 4

Результати контрольного зрізу в 6 класі

№ з/п	Особливості опори на художній текст; наявність емоційно-особистісного компонента	Глибина смислового розуміння завдання, що виконується		
		Неправильна відповідь	Правильна неповна відповідь	Правильна повна відповідь
1	Без опори на художній текст; відсутність емоційно-особистісного компонента			
2	3 опорою на художній текст відтворювального характеру та відсутністю емоційно-особистісного компонента		4	
3	3 опорою на художній текст відтворювального характеру та наявністю емоційно-особистісного компонента		20	19

4	З опорою на художній текст відтворювально-творчого характеру та наявністю емоційно-особистісного компонента		5	7
---	---	--	---	---

*Усього в опитуванні брало участь 44 учні

Таким чином, результативність роботи учнів 5-6 класів підтверджує ефективність розробленої методики опрацювання тексту художнього твору, спрямованої на реалізацію принципів гуманізації навчання, особистісно-орієнтованого та діяльнісного підходу у викладанні літератури. Формуванню предметних компетенцій – загальнолітературних, ціннісно-світоглядних, читацьких і мовленнєвих – значною мірою, як показує педагогічний експеримент, сприяє інноваційний підхід створення системи завдань, співвіднесених з етапами сприйняття учнями художнього твору, розроблення особливої структури завдань, що містять інформативний текст, який посилює мотивацію навчання, сприяє розвитку читацької та аналітичної діяльності школярів.

Типи, способи презентації навчальних статей і методика їх опрацювання в підручниках з літератури для 5-6 класів шкіл з російською мовою навчання

Проблема конструювання навчальних текстів компетентнісно орієнтованих підручників з літератури для 5-6 класів спирається на дослідження загальних проблем шкільного підручника, що стосуються принципів добору, структурування та презентації навчального матеріалу, підходів до оцінювання підручника (Д. Зуєв, В. Краєвський, В. Беспалько, Л. Занков, Н. Тализіна, О. Сохор, Л. Добраєв, Я. Кодлюк, М. Бурда та інші), відображення його стратегічної та методичної моделі (І. Лернер), визначення змістового та процесуального аспектів навчального процесу (М. Скаткін, А. Хуторської).

Текст є основною формою навчального змісту. У науковій літературі він визначається як письмове (або усне) повідомлення, що складається з низки висловлювань, об'єднаних різними типами лексичного, граматичного й логічного зв'язку, і має певний характер та установку [31]. Текст є універсальним засобом, що використовується як у системах масової комунікації, так і в науковій комунікації. Навчальним називають текст, що презентує теоретичний і практичний матеріали навчальної книги. Навчальний текст – це текст, організований із дидактичною метою, змістовно, мовленнєво та композиційно впорядкований, на основі якого формується система знань, умінь і навичок із певного предмета, певної вікової групи на певному етапі навчання [6].

Найважливішою характеристикою навчального тексту є наявність у ньому освітнього, культурологічного, виховного та розвивального потенціалів. Педагогічні можливості навчального тексту обумовлені його поліфункціональною природою: текст містить навчальну інформацію; є носієм загальних і предметних знань, культури (досвід, традиції, цінності), елементом свідомості; текст імпліцитно містить способи і методи оволодіння

навчальною інформацією та культурними цінностями. За допомогою спеціальної організації навчального тексту можна успішно вирішувати педагогічні завдання: впливати на розум, почуття, емоції та свідомість учнів, формувати загальну й інформаційну культуру. Уміло дібрані методи та прийоми роботи з навчальним матеріалом сприяють ефективному використанню його педагогічного потенціалу.

Як структурний компонент підручника навчальний текст розкриває зміст навчального матеріалу у відповідності з освітніми стандартами та програмою з певного предмета. За своїми функціями навчальні тексти поділяються на основні, додаткові та пояснювальні.

Основний текст містить навчальний матеріал, науково опрацьований, систематизований і адаптований автором (авторським колективом) згідно з програмою. Він є основним джерелом навчальної інформації (знань), обов'язковим для вивчення та засвоєння, носієм навчально-методичної концепції, виконує функцію організації знань, формує в учнів логіку та методи наукового мислення.

Наведемо приклад основного навчального тексту в підручнику з інтегрованого курсу літератури для 6 класу.

Мифы Древней Греции

Древние греки были деятельным, энергичным народом, не боявшимся познавать реальный мир. Безграничная жажда познания пересиливала их страх перед неизвестной опасностью.

Создание мифов было первым шагом человека к творчеству и к познанию самого себя. Постепенно из отдельных сказаний, зародившихся в различных областях греческой земли, сложились целые циклы о судьбах героев и богах, которые были их покровителями.

Древнегреческие боги в мифах во всём подобны людям: добры, великодушны и милостивы, но в то же время зачастую жестоки, мстительны и коварны. Древние греки видели в богах существа, у которых

всё, свойственное человеку, проявлялось в более грандиозном и возвышенном виде. Безусловно, это помогало грекам через богов лучше понять себя, осмыслить собственные намерения и поступки, оценить свои силы.

Греческие мифы легли в основу общечеловеческой культуры и глубоко проникли в представления и образ мыслей современного человека. Сегодня мы в самой обыденной речи говорим о сизифовом труде (имея в виду бессмысленную, бесполезную работу), о титанических усилиях и гигантских размерах (по мифам, титаны и гиганты – порождения богини земли Геи, борющейся с греческими богами), о паническом страхе (а это проделки бога Пана, любившего наводить безотчётный ужас на людей), об олимпийском спокойствии (которым обладали древние боги – обитатели священной горы Олимп) или о гомерическом смехе (это безудержный громовой смех богов, описанный поэтом Гомером). Общеизвестны сравнения могучего и сильного человека с Гераклом (древнегреческим героем, совершившим двенадцать знаменитых подвигов), а смелой и решительной женщины – с амазонкой (амазонки – мифологические женщины-воительницы).

Художников, поэтов, скульпторов привлекали прежде всего глубина и художественность мифических образов. Но не только в этом объяснение той силы воздействия на людей, которую несла в себе греческая мифология. Она возникла как попытка древних объяснить появление жизни на земле и причины стихийных явлений природы, перед которыми человек был бессилен.

По А. Нейхардт

Додаткові тексти – це залучений автором (авторським колективом) для підкріплення і поглиблення положень основного тексту навчальний матеріал (іноді виходить за рамки шкільної програми), який посилює наукову доказовість і емоційне навантаження підручника. Додатковий текст розрахований на ознайомлення школярів з елементами дослідницької роботи, сприяє диференціації навчання. Він включає звернення, документально-хрестоматійні матеріали, матеріали для необов'язкового вивчення.

Приклад додаткового навчального тексту в підручнику «Література, 6 клас» (для шкіл з російською мовою навчання):

Это интересно

Мифология наших далеких предков теснейшим образом связана с их представлениями о космических силах и зодиакальном круге. Так, имена богов, известные еще со времен киевского князя Владимира, соответствовали определенным созвездиям и небесным телам. Прабогом на Руси считался Сварог – бог неба и небесного огня. Древние славяне верили в то, что Сварог научил их хлебопашеству и подарил плуг. Сыном Сварога был Дажбог – бог солнца, который у славян почитался особо. Когда солнце заходило, его провожали со страхом и печалью. Место же, где солнце подымалось, – восток, было стороной радости, вечного тепла и весны. Двенадцать небесных созвездий были также великими божествами, и главное среди них – то, под которым происходило зимнее солнцестояние. В старину это созвездие называлось Перун, его считали богом грома и молнии. Люди верили, что Перун отпирает небо после зимнего сна и посылает на землю благодатный дождь. Перун может и разгневаться, и тогда в небе гремит гром и сверкает молния. В это время он ездит по небу в огненной колеснице на крылатых огненных конях. В древнем Киеве на одном из возвышений стоял деревянный идол бога Перуна. Голова его была серебряной, а усы – золотыми.

Пояснювальні тексти містять необхідний для розуміння та найбільш повного засвоєння навчальний матеріал (у тому числі примітки, виноски, роз'яснення, словники), наприклад:

Німфы – в греческой мифологии: женские божества природы, живущие в горах, лесах, а также морях и источниках (океаниды). Считались дочерьми Зевса.

Серед навчальних текстів виділяють макротексти (різноманітні за змістом основні тексти, документи, що їх доповнюють, висловлювання вчених, екскурси в історію тощо) і мікротексти (тексти, що викладають знання в згорнутій формі у вигляді приписів, правил, формул, резюме в кінці окремих розділів тощо).

У підручниках-хрестоматіях з інтегрованого курсу літератури для 5-6 класів¹ викладено основи наукових знань з літератури відповідно до цілей навчання, програми, вимог дидактики і методики та наведено художні тексти (або уривки з них) як основу вивчення предмета (вимоги основної школи).

Основний навчальний текст у цих підручниках **репрезентовано статтями** – вступними до розділів, біографічними, з теорії літератури і статтями, які вчать працювати самостійно над текстом художнього твору.

Вступні статті до розділів готують учня до сприйняття художнього тексту. Біографічні відомості про письменників, теоретико-літературні статті та статті із самостійної роботи з художнім текстом супроводжують сприйняття та розуміння учнями літературного твору. Навчальні тексти (у складі всього методичного апарату) компетентнісно орієнтованих підручників з літератури для учнів 5-6 класів [109; 110] покликані спрямовувати молодших підлітків на *оволодіння основами літературної компетентності*, яку становлять:

- здатність до повноцінного сприйняття літературних творів у контексті духовних цінностей національної та світової художньої культури;
- готовність до самостійного спілкування з твором мистецтва, діалогу з автором через текст;
- розвиток предметних компетенцій (читання, аналіз, інтерпретація тексту, створення власних висловлювань), мовленнєвих, інтелектуальних і творчих здібностей;
- засвоєння через предмет літератури уявлень про світ, які сприяють успішній соціокультурній адаптації учнів.

¹ Назва курсу – «Література (російська та зарубіжна)» – для загальноосвітніх навчальних закладів України з російською мовою навчання.

Створена в нашій лабораторії концепція компетентнісно орієнтованого підручника з літератури задає відповідний зміст і структуру його навчальних статей. У них відображаються такі процедури навчання, як презентація необхідної інформації, організація навчальних ситуацій, постановка завдань, психологічна установка на самостійний пошук, дослідження проблеми, узагальнення та систематизація знань, закріплення і контроль, домашня робота, рефлексивне усвідомлення навчальної діяльності та її результатів.

Діяльність учня на уроках літератури пов'язана з досягненням художніх творів і тому повинна визначатися особливостями художнього сприйняття. Урахування особливостей сприйняття художньої літератури учнями певного віку є основою для створення методичного апарату підручника з літератури. Психологи (Л. Виготський, О. Нікіфорова, П. Якобсон, М. Арнаудов, Л. Добраєв та інші) підкреслюють, що сприйняття і засвоєння інформації – це активна розумова діяльність суб'єкта, у якій величезну роль відіграють позитивна мотивація, потреба та інтерес.

Розглядаючи комунікативну компетентність як пріоритетну в сучасній освіті (Т. Радзівська, Г. Тульчинський, В. Тюпа, А. Цукер, Ю. Шатін, А. Ярулов та інші) [99; 117; 130], можна виділити три фази процесу художнього сприйняття твору мистецтва.

Перша фаза – попередня, або **передкомунікативна**. Її пов'язують із формуванням художньо-психологічної установки, як загальної – очікування спілкування з мистецтвом, так і окремої – підготовка до сприйняття конкретного твору. Це фаза мотивації; у компетентнісно орієнтованих підручниках з інтегрованого курсу літератури її представлено вступними статтями до розділів.

Друга фаза – **комунікативна**, тобто фаза безпосереднього діалогу з художнім твором. На цьому етапі виникають власні роздуми читача, починається синтез особистісних спостережень і переживань у цілісну модель художньої дійсності. У підручниках з літератури комунікативну фазу розроблено у вигляді запитань і завдань до художнього тексту.

Завершується формування моделі художнього сприйняття і читацьких ідей, оцінок, установок лише *на третій, посткомунікативній фазі* в результаті осмислення того, що було сприйнято, пережито, передумано в процесі прямого діалогу з твором мистецтва. В аналізованих підручниках цей етап представлено в основному завданнями на закріплення й узагальнення здобутих знань, підбиття підсумків вивчення того чи іншого твору.

Проаналізуємо *особливості вступних статей до розділів* – передкомунікативної фази вивчення художніх текстів, для якої характерна – антиципація (передбачення, попередження розуміння) змісту, заснована на досвіді та знаннях читача [82]. Вступні статті активізують читацький досвід школярів, створюють певний емоційний настрій, психологічну установку на сприйняття нових творів. Мотивацію, закладену в них, посилює рубрика *«Давайте побеседуем»*, розміщена після кожної зі статей. Запитання та завдання, запропоновані в рубриці, організовують учнів на невимушений і зацікавлений діалог – із твором, учителем, однокласниками. Ця робота не передбачає перевірки знань, а лише спонукає учнів до висловлення власних вражень про прочитане, сприяє розвитку їхніх комунікативних компетенцій. Запитання та завдання цієї рубрики подано у формі, що передбачає діалогічне спілкування учнів з учителем і однокласниками, за якого кожен учень має можливість вільно висловити свою думку. Неаргументовані висловлювання тактично корегуються вчителем.

Так, після вступної статті до розділу «Байки» в рубриці *«Давайте побеседуем»* подано такі завдання:

1. *Расскажите, какие стихотворные (или прозаические) басни вы знаете. Кто их авторы?*
2. *Поделитесь с однокласниками, что привлекает вас в баснях.*
3. *Вспомните, какие басни вы знаете наизусть. Прочитайте их.*

Питання цієї рубрики можуть мати на меті актуалізацію певних предметних компетенцій учнів, їхнього життєвого досвіду. Це – питання

пізнавального характеру, вони організують репродуктивну діяльність, націлені на з'ясування володіння учнями попередньою інформацією. Вказана рубрика забезпечує психологічне налаштування учнів на сприйняття та засвоєння нового навчального матеріалу, сприяє розумінню значення майбутньої роботи, формує уявлення про її зміст, специфіку й особливості.

Наведемо приклад передкомунікативної (вступної) сторінки в чинному підручнику-хрестоматії для 6 класу [110, с. 219-220]:

Тема природы и цивилизации в художественной литературе

Герой Даниеля Дефо Робинзон Крузо сумел выжить на необитаемом острове во многом благодаря тому, что ему удалось воспользоваться некоторыми достижениями цивилизации.² С тонущего корабля он взял Библию, бумагу, чернила, некоторые инструменты, пригодившиеся ему в новой, очень трудной жизни, оружие и порох, необходимые для охоты и защиты. Робинзон был цивилизованным человеком, многое знал и умел. Это помогло ему создать на острове условия цивилизованной жизни. Вполне заслуженно его называют в конце книги «губернатором цивилизованного острова». Но и природа, окружающая Робинзона, была к нему благосклонна, одаряла его своими щедротами. Книга о приключениях Робинзона одновременно является книгой о природе и цивилизации, которые сосуществуют в полной гармонии, не причиняя вреда друг другу.

Со временем тема природы и цивилизации в литературе приобрела иное звучание. Вслушайтесь в слова Антона Павловича Чехова, которые он вложил в уста своего героя доктора Астрова: «Русские леса трещат под топором, гибнут миллиарды деревьев, опустошаются жилища зверей и птиц, мелеют и сохнут реки, исчезают безвозвратно чудные пейзажи...Лесов всё меньше и меньше. Дичь перевелась, климат испорчен и с

² Цивилизация – довольно высокий уровень развития духовной и материальной культуры человечества.

каждым днём земля становится всё беднее и безобразнее...» (пьеса «Дядя Ваня»).

Что же заставило Чехова обратиться к читателям и зрителям с такими взволнованными словами? Великий русский писатель призывал человека задуматься над тем, что происходит в мире, задуматься над своим отношением к природе и встать на её защиту.

Вчитайтесь в стихотворение Николая Заболоцкого «Журавли». Полюбуйтесь вместе с автором красотой освещённого солнцем журавлиного клина в апрельском небе. И вместе с поэтом вы ужаснётесь выстрелу, бессмысленному и жестокому, ударившему в сердце вожака...

Поэт Роберт Рождественский в стихотворении «Ксении» радуется рождению дочери и печалится, что земля, на которой ей предстоит жить, пока ещё не «самая праздничная».

С героями Рэя Брэдбери вы почувствуете, что может случиться, если люди не опомнятся, не осознают своей ответственности перед миром и самой жизнью.

Сохраните лучшее достижение цивилизации – культуру, берегите природу, жизнь и красоту на планете – вот к чему зовут писатели и поэты. Этот зов обращён и к вам.

Давайте побеседуем

- 1. Порассуждайте, почему тема природы и цивилизации в художественной литературе приобрела особую остроту?*
- 2. Какие произведения художественной литературы о природе вам запомнились и оставили след в вашей душе?*
- 3. Прочитайте одноклассникам стихотворения о природе, которые вы знаете наизусть. Чем они вам нравятся?*

Готових схем створення вступних статей підручників з літератури не існує. Аналіз цього жанру навчальних текстів дає можливість виділити лише

деякі, вдалі, на наш погляд, прийоми. Серед них – прийом заставки, за допомогою якої автор вводить читача «в тему». Такий заставкою є, наприклад, початок вступної статті до розділу «Герой і обставини» в підручнику-хрестоматії для 6 класу [110, с. 143]:

Герой и обстоятельства

Как бы вы повели себя и что бы почувствовали, если бы вдруг очутились внутри заколоченной старой часовни на заброшенном кладбище при свете заходящего солнца? Наверное, очень испугались бы?

В такой ситуации оказался герой рассказа Владимира Короленко «В дурном обществе».

Неописуемый ужас обратил в бегство городских мальчишек – временных союзников Васи, и он остался совершенно один. Внезапное появление незнакомых детей не испугало, а ободрило Васю. Так произошла его встреча с «детьми подземелья». Обстоятельства, в которых очутился герой, выявили лучшие черты его характера: смелость, чуткое отношение к бедным незнакомцам.

С понятием «литературный герой» вы познакомились в пятом классе. Одних из героев прочитанных вами произведений вы полюбили и, возможно, стремитесь быть похожими на них; другие герои вызвали у вас откровенную неприязнь, третьи – смех.

Все герои художественных произведений живут и действуют в определенных обстоятельствах. Что же такое обстоятельства?

Обстоятельства в художественном произведении – это события, ситуации, явления, факты жизни, в которых герои совершают те или иные поступки, проявляют свои чувства.

В одних и тех же обстоятельствах герои могут вести себя по-разному, как, например, Вася и городские мальчишки. Но бывает и по-другому. Вспомним, как ведут себя в царском дворце гоголевские герои из повести «Ночь перед Рождеством» – запорожские казаки и кузнец Вакула. Запорожцы жалуются царице на притеснения, на уничтожение Сечи, а

Вакула просит царские черевички для Оксаны. Но все они, эти герои, смелы, не боятся даже «светлейшего» Потемкина, говоря царице «совершенно не то, чему он их учил».

Обстоятельства вынуждают героя совершать поступки, выявлять свое отношение к людям и миру, бороться, любить и ненавидеть, радоваться и грустить, стремиться к цели и достигать ее.

В этом разделе учебника вы познакомитесь с произведениями Даниеля Дефо, Джека Лондона, Виктора Астафьева и Валентина Распутина, герои которых оказываются в разных, но всегда сложных и неожиданных обстоятельствах, иногда смертельно опасных для жизни. Как они поведут себя? Какими предстанут перед вами?

Читайте – и вы найдете ответы на эти вопросы.

Давайте побеседуем

1. *Что такое обстоятельства в художественном произведении?*
2. *Поразмышляйте, как обстоятельства влияют на поведение и чувства литературного героя.*
3. *Почему герои в одних и тех же обстоятельствах ведут себя по-разному? Приведите примеры из прочитанных вами произведений.*
4. *Подумайте, почему многие читатели любят приключенческую литературу. Связано ли это с обстоятельствами, в которых действуют герои?*

«Как бы вы повели себя и что бы почувствовали, если бы вдруг очутились внутри заколоченной старой часовни на заброшенном кладбище при свете заходящего солнца?» в наведеному тексті – заставка. Роль такої заставки – привернення уваги читачів до матеріалу. Далі подано опис подій і вчинків героїв, власні авторські враження тощо. З позицій змісту, саме ці елементи здатні створити в тексті так званий *ефект присутності*. Тут важливі і вдало підібрані деталі, і епізоди художніх текстів, з допомогою

яких автор апелює до уяви читача. Для надання тексту особливої експресивності необхідно, щоб у кожному епізоді «проглядалися» звернення до читача («вчитайтеся у вірш...», «разом з героями ви відчуєте...», «вслухайтеся в слова письменника...» УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ??), щоб відчувалося авторське ставлення до описуваного, оскільки в навчальному тексті (більш ніж у будь-яких інших) завданням автора є переконати читача в правильності своїх суджень і висновків, формування у нього ставлення, оцінок і думок, важливих з точки зору відправника тексту.

Найскладнішими для учнів є **навчальні тексти з теорії літератури**. У них розкривається предметно-понятійний зміст знань, значну частину яких становить інформація високого рівня абстрактності й узагальненості. Вони містять характеристику літературознавчих понять, законів і закономірностей літературного розвитку, жанрово-стильові ознаки тощо. Розуміння таких текстів передбачає здійснення складної системи розумових операцій, які не завжди під силу молодшим підліткам. Педагогічні спостереження за навчальним процесом показали, що більшість учнів під час опрацювання художніх творів не застосовує відповідних теоретичних понять, не розкриває авторського ставлення до подій і героїв твору. Цей факт є не лише прогалиною в роботі вчителя, а й результатом недостатнього засвоєння матеріалу біографічних і теоретичних статей підручників.

Проведено констатувальний зріз у школі №192 Деснянського району м. Києва, метою якого було з'ясування ефективності самостійного засвоєння учнями 5-6 класів матеріалу навчальних статей з теорії літератури. Виявлено, що 24% учнів повністю відтворюють ознаки нового літературознавчого поняття. 67% школярів здатні відтворити лише окремі, не завжди найбільш характерні ознаки поняття. Не виконали поставлене завдання 9% учнів.

Важливою з огляду на цю проблему є така організація навчального матеріалу з теорії літератури в підручниках, за якої вивчення того чи іншого літературознавчого поняття прив'язується до конкретного художнього твору,

на прикладі якого не лише найбільш яскраво розкривається сутність певного поняття, а й оперування цим поняттям допомагає повніше зрозуміти ідейно-художній зміст твору. У зв'язку з цим у назви розділів компетентнісно орієнтованих підручників з літератури для 5-6 класів уперше винесено основні літературознавчі поняття, передбачені програмами для цих класів («Автор, тема, герой художнього твору», «Тема та ідея художнього твору», «Сюжет і композиція», «Герой і обставини» тощо). Ці поняття є структуротворчими в підручниках і водночас акцентують увагу школярів на важливих предметних компетенціях. Такий підхід не лише надає більше можливості для інтеграції навчального матеріалу в підручниках, а й акцентує увагу на спільних для всіх літератур особливостях творів мистецтва слова.

Знайомлячись із кращими творами російської та світової літератури, учні 5-6 класів оволодівають такими загальними літературознавчими поняттями, як «автор і його твір», «художній текст і його компоненти» тощо. Чинна програма з інтегрованого курсу літератури передбачає чітку та послідовну роботу із засвоєння, закріплення цих понять і збагачення знань про них від твору до твору і від класу до класу. Апробація вказаних підручників засвідчила, що таке поєднання художнього та навчального текстів досить плідне, оскільки підвищує рівень розуміння учнями не лише художнього, а й теоретичного тексту.

На розвиток читацької компетентності спрямовано методичні елементи аналізованих підручників, які з метою кращого орієнтування та сприйняття учнями виділено в окремі рубрики. Усі статті, що містять теоретико-літературний матеріал і відомості з виразного читання, подано під рубрикою «*Учимся быть читателями*». Певною мірою ця назва умовна, оскільки читач формується в цілісному процесі читання та вивчення художнього твору. Однак, специфіка творів мистецтва слова та спрямованість рубрики на оволодіння учнями майстерністю виразного читання робить її назву цілком правомірною. Проблемний і емоційно забарвлений стиль викладу статей, що входять до цієї рубрики, доступний і цікавий для учнів. Це досягається також

зверненням до особистого читацького досвіду школярів, їхніх предметних компетенцій, набутих у процесі всієї попередньої роботи над текстом художнього твору. Кожна така стаття закінчується абзацом із виділеною загальною фразою «*Выделим главное*», де міститься висновок і подається коротке визначення того чи іншого літературознавчого поняття чи правила виразного читання. Нове поняття, таким чином, додатково фіксується в модельній формі. Така структура та виклад статей у рубриці «*Учимся быть читателями*» дає змогу учням відчувати себе особисто причетними не лише до роздумів із приводу певного літературознавчого поняття, а й до самого формулювання висновків про нього. Крім того, модельне зображення того чи іншого висновку слугує в подальшому загальним принципом орієнтування учнів у всьому змісті підручника.

Теоретико-літературний матеріал, з нашої точки зору, слід залучати до живого процесу аналізу конкретних літературних творів. Відповідаючи на запитання рубрики «*Учимся быть читателями*», учні самостійно осмислюють сутність того чи іншого літературознавчого поняття, звикають до самостійних спостережень і висновків за текстом художнього твору. Таким чином, теоретичні знання в компетентнісно орієнтованих підручниках літератури варто подавати не як систему теоретико-літературних понять, а як необхідний інструментарій, що допомагає аналізувати літературний твір, виявляти ті його художні особливості, які не були помічені учнями під час безпосереднього сприйняття (читання) художнього тексту.

Наведемо приклади навчальних статей із теорії літератури в підручнику-хрестоматії для 5 класу (автор Л. А. Сімакова) [109].

Учимся быть читателями

О выразительности чтения

Выразительное чтение – это особый вид речи. Художественный текст, произносимый вслух в присутствии других людей, предназначается для слушающих, для того, чтобы вызвать у них определенные мысли и чувства,

заинтересовать чтением. Но чтобы овладеть искусством выразительно чтения, нужны знания и умения.

Главные требования к выразительному чтению – осмысленность, чёткость и правильность речи. Прежде чем приступить к чтению художественного текста, нужно хорошо уяснить, какие мысли мы хотим донести до слушателей, какое впечатление от чтения вызвать у них. Не менее важно заботиться о правильности и отчётливости произношения (дикции).
Запомните главные правила чёткого и правильного чтения:

читай вразумительно, членораздельно, чтобы тебя хорошо могли слышать те, к кому ты обращаешься с речью;

не произноси слов скороговоркой;

не повышай без нужды голос;

старайся читать так, чтобы заинтересовать слушателей.

Выделим главное:

Выразительность чтения зависит от осмысленности, чёткости и правильности произносимой речи.

Вопросы и задания.

1. Как вы понимаете требование осмысленности чтения?
2. Запомните правила чёткой и правильной речи.

Учимся быть читателями

О ритме и рифме

Почему произведения устного народного творчества, такие, например, как колыбельные и календарные песни, пословицы, поговорки, считалки вызывают живой интерес у слушателей и легко запоминаются? Во многом это объясняется их особым звучанием. Как и стихи, они имеют ритм и рифму.

*Ритм (от греч. *rhythmos* – стройность, соразмерность) – одинаковое чередование ударных и безударных слогов в строке.* Понаблюдаем это на примере народной колыбельной песни:

Все по норкам спать легли,
 Не летают гули –
 Все давно уснули.

Каждый ударный слог этой песни обозначим знаком \acute{U} , а безударный U .

\acute{U} U \acute{U} U \acute{U} U \acute{U}
 \acute{U} U \acute{U} U \acute{U} U
 \acute{U} U \acute{U} U \acute{U} U

Подобную равномерную повторяемость ударных и безударных слогов, т.е. ритм, легко обнаружить и в загадках, и в пословицах, и в песнях, и в других фольклорных произведениях. Ритм способствует выразительности и музыкальности речи.

*Рифма (от греч. *rhythmos* – соразмерность) – звуковые совпадения в конце строк.*

Обратимся, например, к детской считалке:

Вышел месяц из тумана,
 Вынул пышку из кармана:
 - Буду деточек кормить,
 А тебе, дружок водить!

Заметьте, что звуковые совпадения слов тумана – кармана, кормить – водить создают созвучие окончаний, что делает речь лёгкой и приятной для слуха.

В самом начале своей жизни мы, слушая колыбельные песни, прибаутки, потешки, познаём ритм, рифму и оказываемся в мире музыкальной, созвучной речи.

Выделим главное:

Ритм и рифма служат музыкальности и созвучности речи в произведениях устного народного творчества.

Вопросы и задания:

1. Чем отличается ритмическая речь от неритмической?

2. Какова роль ритма и рифмы в фольклорных произведениях?

3. Что вы знаете о ритме музыки?

Для будущих филологов.

Как вы думаете, почему слова ритм и рифма произошли от одного и того же греческого слова *rhythmos* (соразмерность)?

Презентація навчального тексту пов'язана з особливостями сприйняття інформації, які виявляються в тому, що початок і кінець матеріалу є більш сильними позиціями, ніж його середина, а кільцева структура з повтором початкового фрагменту наприкінці позитивно впливає на сприйняття. Психологи відзначають, що ця особливість часто ігнорується в шкільних підручниках. Наприклад, виклад граматичного правила чи літературознавчого поняття починається з короткого вступу і закінчується прикладом чи висновком. Основна думка (формулювання) дається один раз, причому саме в середині навчального тексту; вона, як перевірено експериментально, часто залишається поза учнівською увагою. Експериментально перевірено також, що за умов обмеженого часу діти добре запам'ятовують перший і останній із поданих значеннєвих елементів, випускаючи основний, котрий виявився між ними. Саме цим обумовлено структуру навчальних статей з теорії літератури в компетентнісно орієнтованих підручниках для 5 і 6 класів.

Наведемо приклад статті *«О роли логического ударения при выразительном чтении»* (5 класс).

Выразительность чтения зависит от правильного распределения в читаемом тексте логических ударений.

Логическое ударение – это изменение высоты голоса и одновременное его усиление, при помощи которых в предложении выделяются важные по смыслу слова. Верное определение этих слов во время чтения зависит от глубины понимания чтецом произносимого текста. Например, в

предложении, которым начинается сказка «Иван – крестьянский сын и чудо-юдо», логические ударения падают на выделенные слова:

В некотором царстве, в некотором государстве жили-были старик и старуха, и было у них три сына.

Чтобы подготовить выразительное чтение любого текста или отрывка, нужно вначале определить смысл его, разобраться в мыслях, которые в них содержатся. Это поможет при чтении произносить текст так, как будто он выражает ваши собственные мысли.

Выделим главное:

Логические ударения служат выразительности речи, являются показателем глубины понимания исполнителем читаемого текста.

Вопросы и задания

1. Какое значение имеет правильное распределение логических ударений при чтении?
2. При подготовке выразительного чтения диалога Ивана с чудом-юдом определите смысл каждого высказывания. Постарайтесь передать его, используя правильную расстановку логических ударений.

Вивчення біографії письменника є необхідним елементом осягнення художнього тексту, дає змогу зрозуміти авторське ставлення до зображуваного у творі, до героїв і подій. Шкільна програма з літератури пропонує три основних види організації біографічних матеріалів: «Короткі відомості про життя і творчість письменника», «Нарис життя і творчості» і «Життєвий і творчий шлях».

У 5-6 класах використовується біографічна довідка, що складається з елементарних відомостей про письменника. Вона повинна бути простою, зрозумілою, без зайвих подробиць.

Найголовніший спосіб презентації біографії в підручниках з літератури для 5-6 класів – художня розповідь (монологічний виклад матеріалу із

застосуванням ораторських прийомів, що підсилюють емоційний вплив на учнів). Для цього слід передусім дібрати цікаві моменти з життя письменника, матеріал для цитування, унаочнення розповіді, методи активізації уваги школярів. У розповіді варто прагнути до завершеності, цілісності в змалюванні образу художника слова. Розповідь про письменника в підручниках з літератури для 5-6 класів супроводжується постановкою запитань і завдань, самостійною роботою учнів.

Наведемо приклад подачі біографії письменника в підручнику з літератури для 6 класу.

Распутин Валентин Григорьевич

(род. в 1937 г.)

Книга жизни человека
начинается со страниц детства.

В. Распутин

Валентин Григорьевич Распутин родился в Сибири, в четырехстах километрах от Иркутска. Детство было трудное: шла война, а затем наступили полуголодные годы. «Для нашего поколения был очень труден хлеб детства», – вспоминает Валентин Григорьевич.

В 1944 году Распутин пошел в школу. И вскоре стал первым грамотеем в деревне. Он писал под диктовку письма на фронт и читал редкие весточки оттуда.

Радостей было мало. Но любовь к чтению наполнила его жизнь новыми впечатлениями и интересами. Не обошлось и без курьезов¹. В деревенской начальной школе библиотеку составляли две полки книг. Чтобы сохранить их, разрешалось читать книги только в школе.

«Свое знакомство с книгами я начал... с воровства. Мы с приятелем одно лето частенько забирались в библиотеку. Вынимали стеклину, влазили в комнату и брали книги. Потом приходили, возвращали прочитанное и брали новые. За лето я настолько пристрастился к чтению, что придя в школу,

¹ Курьез – нелепый случай, смешное происшествие.

почувствовал себя несчастным человеком: читать было нечего. А без книг я уже не мог. В то время я прочитывал все, что могло попадаться на глаза, – будь то брошюра², обрывок газеты или плакат. А когда перешел в пятый класс, учиться стал в районном центре. Там уже была библиотека. По сравнению в сельской – неплохая. И книги в ней были доступны».

О том, с какими трудностями будущий писатель столкнулся в райцентре, куда привезла его мать продолжать учебу в пятом классе, Валентин Григорьевич рассказал в «Уроках французского». Распутин считает детство очень важным периодом в становлении и самоопределении человека. «Я уверен, что писателем человека делает его детство, способность в раннем возрасте увидеть и почувствовать все то, что дает ему затем право взяться за перо. Образование, книги, жизненный опыт воспитывают и укрепляют в дальнейшем этот дар, но родиться ему следует в детстве».

В 1959 году Распутин закончил историко-филологический факультет Иркутского университета. Думал стать учителем и очень серьезно готовился к этому. Но в студенческие годы ему пришлось поработать в областной молодежной газете, и это определило его судьбу. В 1965 году его рассказы, напечатанные в газете, получили высокую оценку на совещании молодых писателей и были выпущены отдельной книгой – «Человек с этого света».

Славу большого писателя и мировое признание принесли Валентину Распутину повести «Прощание с Матерой», «Живи и помни», «Последний срок», «Пожар».

1. С какими событиями совпало детство Валентина Григорьевича Распутина?
2. Что скрашивало жизнь будущего писателя в школьные годы?
3. Где друзья доставали книги для чтения?
4. Какие воспоминания вынес Валентин Распутин о годах учебы в районном центре?

² Брошюра – небольшая (до 48 страниц) книжка в бумажной обложке.

5. Какие произведения принесли Валентину Распутину мировую известность?

Джерелами створення біографічної довідки можуть бути: автобіографія, щоденник, записники, епістолярій, автобіографічні мотиви у творчості, спогади сучасників тощо.

Біографічна довідка передуює читанню творів та їх аналізу, сприяє кращому їх сприйняттю. Тому важливо кожен біографічну довідку в підручнику розпочинати по-іншому, інтригуючи читача, викликаючи інтерес до постаті, про яку йдеться. Такий методичний принцип викладу біографії названий *«ефектом присутності»*.

Готуючи біографічну довідку, слід урахувати вікові можливості учнів, що обумовлює адаптовану форму викладу.

Елементами презентації біографії письменника в підручнику є його портрети, ілюстрації до його творів, історичний, лексичний, культурологічний коментар.

Історичний коментар пов'язує життя і творчість письменника з певною епохою, культурологічний залучає певний контекст прочитання його творів. Лексичного коментаря потребують зовсім не звичні для наших школярів прізвища, наприклад, із часткою де.

За порівняно невеликої кількості способів (художня розповідь, розповідь із постановкою завдань, розповідь із самостійною роботою учнів) презентації біографії письменника є величезна кількість прийомів, що дають змогу зробити цікавим цей важкий для викладу матеріал. Першорядне значення має здатність навчального тексту захопити дітей, схвилювати їхню уяву та пробудити інтерес до окремого митця та його творів.

Ось приклад біографічних відомостей про Даніеля Дефо в підручнику з літератури для 6 класу.

Даниель Дефо

(1660-1731)

...Робинзон Крузо на своем острове –
 один, лишенный помощи себе подобных
 и всякого рода орудий, обеспечивающий
 однако, себе пропитание и достигающий даже
 некоторого благосостояния, – вот предмет,
 интересный для всякого возраста...

Ж.-Ж. Руссо

Жизнь английского писателя Даниеля Дефо не менее интересна, чем жизнь и приключения его знаменитого героя Робинзона Крузо.

Даниель Дефо родился в семье зажиточного лондонского торговца. Он достигал богатства и разорялся почти до нищеты, спасался бегством от долговой тюрьмы и полиции, снова поднимался вверх, будучи человеком исключительно находчивым и деятельным. На склоне лет он написал о себе:

Судеб таких никто не испытал,
 Тринадцать раз я был богат
 И снова бедным стал.

За памфлет¹ против религиозного фанатизма² Даниеля Дефо посадили в тюрьму. Три раза его выставляли к позорному столбу на разных площадях Лондона. Но в тюрьме он написал стихотворение «Гимн позорному столбу», которое создало ему ореол мученика. И унижение превратилось в триумф.¹

Дефо издавал газету, писал статьи и книги по истории, педагогике, статистике, экономике, философии, богословию, медицине. Всего Даниель Дефо написал свыше 500 больших и малых произведений, в том числе семь романов. Мировую известность принес ему один из них – «Жизнь и необычайные приключения Робинзона Крузо, моряка из Йорка, прожившего двадцать восемь лет в полном одиночестве на необитаемом острове у берегов Америки, близ устья реки Ориноко, куда он был выброшен

¹ Памфлет – небольшое обличительное сочинение на общественно-политическую тему.

² Фанатизм (от лат. fanaticus – иступленный, неистовый) – доведенная до крайней степени приверженность каким-либо верованиям, нетерпимость к иным взглядам.

³ Триумф – выдающийся успех; торжественная встреча человека, одержавшего победу.

кораблекрушением, во время которого погиб весь экипаж, исключая его одного, с изложением его неожиданного освобождения пиратами. Написано им самим» (1719). Таково полное название романа.

Это книга о человеке, который оказался наедине с природой, но не растерялся и не одичал в одиночестве. Необжитый уголок земли он превращает в благоустроенную, цветущую плантацию. С каким поэтическим вдохновением Даниель Дефо описывает борьбу Робинзона за жизнь на необитаемом острове, его трудолюбие и находчивость! Робинзон строит и улучшает свое жилище, приручает животных, охотится, сеет хлеб, всегда что-то изобретает, совершенствует свои знания и навыки, работает не покладая рук. И его созидательный труд приносит хорошие плоды.

Роман имел потрясающий, небывалый успех. И хотя прошло с тех пор почти триста лет, роман пользуется огромной популярностью и сегодня.

1. Чем интересна жизнь Даниеля Дефо?
2. Какие качества характера Дефо помогли ему в житейских невзгодах?
3. Чем близок Робинзон автору?

Відомо, що показником плідної роботи вчителя є живий інтерес школярів до виучуваного твору, їхні уміння висловлювати власне ставлення до прочитаного і давати йому самостійну оцінку. У зв'язку з цим ***особливу увагу варто приділяти розвиткові умінь роботи учнів над текстом художнього твору.*** Така робота повинна проводитися систематично, на кожному уроці. Водночас у компетентнісно орієнтованих підручниках з інтегрованого курсу літератури для 5, 6 класів розроблено нову рубрику ***«Учимся работать самостоятельно над текстом художественного произведения»***, що передбачає спеціальні уроки навчання різноманітним видам робіт над художнім текстом і визначає їх орієнтовні теми. На цих уроках учитель має можливість приділити особливу увагу формуванню як тих умінь роботи над текстом, що вже утвердилися в методиці, так і

продиктованих вимогами часу. Наприклад, навчання вмінню вести діалог, читати та коментувати певний текст, самостійно аналізувати художній текст у зв'язку з поставленим завданням тощо. У цілому, програма з розвитку вмінь роботи над текстом художнього твору ставить за мету навчання таким основним умінням роботи над художнім текстом, як переказ (із різноманітними творчими завданнями), коментування, аналіз та інтерпретація.

Наведемо приклад навчальної статті із самостійної роботи над художнім текстом у підручнику з літератури для 6 класу [110].

Подготовка устного сообщения на литературную тему

Точность и краткость – первые достоинства слова.

А. Пушкин

Сообщение – это небольшое устное выступление на какую-либо тему, маленький доклад.

Цель сообщения – передача слушателям определенной информации в таком виде, чтобы её усвоили.

Сообщение тщательно готовится по одному источнику с соблюдением такой последовательности:

- 1) вдумайтесь в тему, определите, с какой целью готовите сообщение;
- 2) подберите материалы из того источника, которым будете пользоваться;
- 3) продумайте порядок расположения материала, составьте план;
- 4) сделайте выводы.

Если вы недостаточно владеете устной речью, напишите сообщение, перечитайте его, чтобы запомнить и произнести устно. Многие выдающиеся ораторы так готовились к выступлению.

Чтобы сообщение воспринималось с интересом, оно должно увлечь слушателя продуманным неожиданным началом (интересным фактом из

литературы, из жизни автора художественного произведения, ярким впечатлением о произведении и т.д.). Таким же интересным должен быть вывод (концовка).

Речь должна быть связной, краткой. Необходимо слышать свой голос, контролировать его громкость.

Следует продуманно использовать жесты и мимику.

Подготовьте сообщение на одну из тем: «В чем сила и бессилие Деметры»; «Кто в мифе о Дедале и Икаре настоящий герой».

Образец сообщения

Икар – настоящий герой

Почему в памяти народной героем стал Икар, а не Дедал? Ведь Дедал и крылья придумал, и много удивительных скульптур из мрамора изваял, и много великолепных зданий построил... Все это так. Но герой всегда великодушен, бесстрашен, благороден, а Дедал из зависти к таланту племянника убил его. И судьба наказала Дедала.

В характере же Икара – качества настоящего героя: он стремится постичь неведомое, покорить высоту, подняться так высоко, чтобы ощутить радость её покорения. Стремится вопреки предостережениям отца. Настоящие герои всегда действуют наперекор обстоятельствам.

Икар погиб, но его образ много веков привлекает художников, писателей, поэтов. Так, голландский художник Питер Брейгель создал картину «Смерть Икара», польский писатель Ярослав Ивашкевич – рассказ «Икар», украинская поэтесса Лина Костенко написала стихотворение об Икаре.

Икар – символ мечты, которая оторвалась от земли и устремилась к величайшему из светил – Солнцу.

Складність навчального тексту та його розуміння. У навчанні велике значення мають психолого-педагогічні процеси та механізми

засвоєння системи знань. У зв'язку з цим нами досліджувалася проблема розуміння навчального тексту.

Психологами розроблено загальну теорію розуміння тексту (Н. А. Менчинська, С. Л. Рубінштейн, П. І. Іванов, Г. С. Костюк, Л. П. Доблаєв, Я. А. Мікк тощо); більш докладно вивчено роль мови в розумінні (О. Р. Лурія), розуміння тексту через зустрічне конструювання ситуації (В. П. Зінченко), побудову образу змісту тексту (О. О. Леонтьєв). Слід зазначити, що принципові моменти психологічної теорії розуміння текстів спиралися на положення Л. С. Виготського про читання текстів і згодом розроблялися психологами – А. Г. Асмоловим, П. І. Зінченком, О. Н. Леонтьєвим, А. А. Брудним.

Читання – одна з вищих інтелектуальних функцій людини, що входять до складу його пізнавальної діяльності. Сутність читання – смисловий аналіз-синтез знакового матеріалу, мета якого – сприйняття й осмислення інформації, яку містить текст. Із психологічної точки зору читання – це процес сприйняття та переробки інформації, графічно закодованої в тексті.

Читання складається з трьох фаз. Перша – це сприйняття тексту, *розкриття* його *змісту та смислу*, своєрідна розшифровка (або декодування), коли з окремих слів, фраз, речень складається загальний зміст. На цьому етапі відбувається прочитання, встановлення значень слів, знаходження співвідношень, пізнавання фактів, аналіз сюжету та фабули, відтворення та переказ. Друга фаза – це пояснення знайдених фактів із залученням попередніх знань, *інтерпретація* тексту. Відбувається упорядкування й класифікація, пояснення та підсумовування, розрізнення, порівняння та зіставлення, групування, аналіз і узагальнення, співвіднесення з власним досвідом, роздуми над контекстом і висновками. Третя фаза – це створення власного нового смислу, тобто «*привласнення*» здобутих нових знань у результаті читацької діяльності. Висновок про те, що учень зрозумів зміст тексту, можна зробити, якщо він може переказати його своїми словами.

Навички читання цілеспрямовано формуються в початковій школі, але їх розвитку приділяється недостатньо уваги в середній і старшій школі. Про це свідчать результати експериментальних досліджень, у яких школярі демонструють низький рівень читання. Однією з причин затримки розвитку навичок читання Я. Мікк називає складність навчальних текстів. Складність тексту розглядається як його об'єктивна властивість, яка не залежить від читача [79]. Складний текст викликає труднощі його розуміння, що визначаються рівнем підготовленості читача.

Компонентами складності тексту є його інформативність, складність слів і речень, ясність структури тексту й абстрактність викладу.

Інформативність тексту розглядають з точки зору тезаурусного підходу, що дає змогу враховувати попередні знання учнів. Інформативність оцінюють також за характеристикою знайомості лексики тексту.

Одним із способів оцінки складності тексту є визначення співвідношення понять знайомих (життєвих) і незнайомих (наукових). До показників складності тексту належить також частота вживання в ньому незнайомих слів. У багатьох дослідженнях [13; 43] вказується, що довгі слова досить часто є незнайомими, і їх наявність свідчить про складність тексту. Тому середня довжина слова входить до більшості формул оцінки складності.

Складність тексту обумовлюється складністю речень, оскільки розуміння речення передбачає введення і збереження його в короткочасній пам'яті. Дослідниками встановлено, що короткочасна пам'ять розвиненого читача містить 5-6 слів. Експериментально підтверджено зв'язок між середньою довжиною речення і труднощами розуміння тексту. Складність тексту обумовлюється і складністю конструкції речень, а також абстрактністю викладу. Що більше абстрактних слів у тексті, то важче його зрозуміти.

Розуміння залежить від здатності розставити смислові акценти. Результатом цього, на думку А. А. Брудного, є формування концепту тексту

(картини його загального смислу), заради чого він і створюється [23]. Загалом розуміння тексту – це інтеграція задуму автора із системою очікувань, знань, уявлень і досвіду читача. Чим органічніше задум автора поєднується з пізнавальними структурами читача, тим повнішим є процес розуміння. Процес розуміння може йти як від позиції читача, його знань, поглядів і відносин, так і від самого тексту, коли власна позиція читача ніяк не проявляється в процесі сприйняття тексту. Зазвичай ці два підходи взаємодіють у вигляді так званого інтерактивного читання, коли зміст тексту взаємодіє з позицією читача.

Говорячи про «правильність» розуміння, важливо зазначити, що не існує і не може існувати одного єдиного його варіанта для всіх читачів. М. М. Бахтін зазначає, що зміст тексту є поліфонічним і має безліч ступенів свободи [9]. На думку О. Леонт'єва, зміст тексту має багатство ступенів свободи: різні люди розуміють один і той же текст по-своєму, виходячи зі своїх індивідуальних особливостей і досвіду [67].

У розумінні будь-якого тексту можливі варіанти. Спостереження за дітьми, підтвержені психологічною наукою, говорять про те, що можливі два головних типи розуміння тексту: перший прототип – конкретно-ситуативний, а другий – абстрактно-узагальнений.

Множинність варіантів розуміння залежить від типу тексту. Чим більша орієнтованість тексту на конкретний вузький спосіб розуміння, тим однозначнішою є його інтерпретація (науковий, навчальний текст). Але навіть у тексті, що допускає велику кількість варіантів розуміння (ступенів свободи), існує межа – це і є об'єктивний зміст тексту, або його концепт (М. М. Бахтін), вихід за рамки якого розглядається як помилка розуміння.

Розуміння тексту проходить три фази: ідентифікацію («буквальну фотографію тексту» та її зіставлення з існуючими уявленнями); асиміляцію (засвоєння тієї частини змісту, яка здається найбільш важливою); акомодацию (пристосування здобутих із тексту знань до нової ситуації). Названі

психологічні процеси впливають на успішність не лише «первинного» розуміння тексту, а й на подальше застосування засвоєної інформації.

Спираючись на дані психологічних досліджень, під час педагогічного експерименту нами було визначено **рівні засвоєння учнями 5-6 класів навчального матеріалу з літератури:**

- 1) рівень відтворення, коли учень може лише переказати зміст прочитаного;
- 2) рівень інтерпретації, коли він здатен проаналізувати засвоєний матеріал, співвіднести його з власним досвідом, виокремити головне, важливе;
- 3) рівень застосування знань, який виявляє здатність учнів використати набуті знання в новій навчальній ситуації, для аналізу нового художнього тексту.

У процесі перевірки з'ясувалося, наскільки зрозумілими для учнів є підготовлені нами навчальні тексти з теорії літератури. Основним методом перевірки засвоєння навчального матеріалу були спостереження за роботою учнів на уроках, їхні відповіді на запитання підручника і вчителя, постановка учнями 5-6 класів власних запитань до навчального тексту, аналіз художніх текстів із використанням засвоєних знань з теорії літератури.

Результати дослідження наведено в таблиці 5.

Таблиця 5

***Рівень розуміння учнями 5-6 класів
навчальних текстів з теорії літератури***

Рівні розуміння	Рівень відтворення, %	Рівень інтерпретації, %	Рівень застосування знань, %
Етап Експерименту			
Констатувальний (5 кл.)	44,2	38,5	17,3

Формувальний (6 кл.)	22,7	44,6	33,7
-------------------------	------	------	------

Поступове зростання рівня сприйняття та розуміння учнями навчальних текстів з теорії літератури, зафіксоване в таблиці, дало змогу переконатися в дидактичній ефективності пропонованої організації навчального матеріалу в підручниках для 5-6 класів:

- у засвоєнні того чи іншого літературознавчого поняття в процесі вивчення конкретного художнього твору;
- у «кільцевій» структурі навчальної статті з повтором початкового її фрагмента, що стосується визначення поняття, наприкінці статті.

Дидактичні вимоги до навчального тексту. Особливості навчального тексту зумовлені насамперед тим, що він обслуговує особливу сферу – навчальну та виступає засобом навчання. У процесі створення навчальних текстів автор підручника повинен подбати про їх *читабельність* – оптимальну можливість засвоєння учнями. У зв'язку з цим виникає необхідність вирішення таких методичних завдань, як відбір змісту, його адаптація (спрощення наукового тексту до навчального), моделювання навчального тексту (вибір способу його презентації).

Проаналізовані джерела з проблеми дослідження дають можливість висунути такі вимоги до класичного навчального тексту як функціонального і спеціалізованого:

1. *Відповідність навчальній програмі*, яка, у свою чергу, відповідає конкретній науці.
2. *Науковість*, що передбачає достовірність і точність наведених фактів. Автор повинен проаналізувати доцільність включення тих чи інших фактів, їх співвідношення та значущість. Причому в навчальній літературі особливо важливими є точність наведених відомостей, їх якість (яскравість, запам'ятовуваність, показовість, конкретність і практичність).

3. Особливо важливим для автора навчальних текстів підручника є *критерій доступності*, що означає відповідність форми викладу, мови, стилю можливостям сприйняття та засвоєння інформації учнями певного віку. Навчальний матеріал слід подавати адаптовано, у вигляді певним чином сконструйованих ситуацій. Глибина розкриття питань, їх складність повинні відповідати рівню знань учнів, розвивати ці знання, розширюючи інформаційне поле й інформаційний тезаурус учня. Під час експериментальної перевірки встановлено, що учні 5 класу результативно засвоюють 0,5-0,7 сторінки теоретичного або біографічного тексту (у 6 класі – до 1-1,5 сторінки). Це стосується також і вступних статей до розділів. Тому важливо, щоб у навчальному тексті було зафіксовано обсяг необхідних понять, методів і засобів, що визначає рівень і обсяг знань, оволодіння якими необхідне для його розуміння. Матеріал слід організувати таким чином, щоб учень мав можливість самостійно засвоїти його зміст.
4. *Мотиваційний компонент* – зацікавлення матеріалом:
- проблемно-пошукова форма викладу;
 - діалогічність (звернення до учнів як читачів, використання спонукальних дієслів, окличних і питальних речень тощо);
 - опора на читацький досвід і предметні компетенції учнів.
5. *Системність викладу* забезпечується цілісністю, логічною послідовністю, аргументованістю висновків, доказовістю наведених положень. Цілісність навчального тексту визначається шляхом взаємозв'язку та взаємодії його частин між собою. Послідовність – це розгортання тексту від відомого до невідомого (нового), від простого до складного, від часткового до загального, від описів до висновків.
6. *Повнота і глибина* розгляду матеріалу, опису досліджуваного питання. Повнота викладу визначається повнотою відображення навчальної програми.

7. Супровід тексту запитаннями та завданнями для засвоєння та закріплення одержаних у процесі читання знань, оскільки саме *запитання та завдання* перетворюють інформативний текст у навчальний.

Наведемо приклад навчального тексту з теорії літератури в підручнику для 6 класу [110] .

Мифы

Вы уже познакомились с некоторыми мифами и можете поразмышлять об их отличительных особенностях. Что же замечаем мы в мифах прежде всего?

В мифах разных народов оживлена, одухотворена и очеловечена природа. Так, в греческом мифе «Деметра и Персефона» и в славянском мифе о Солнце природа изображается не только живой, но и имеющей душу, которая, как у человека, радуется, печалится, любит, страдает. Но, согласитесь, что эти же свойства оживления, одухотворения и очеловечивания природы мы встречаем и в сказках. Вспомните, как звери, птицы, солнце, месяц, ветер в них понимают и говорят, предметы действуют и т.п. В чём же тогда отличие мифов от сказок?

Если сказки – это вымышленные рассказы, то *мифы – это действительные, реальные представления людей об окружающем мире*. Во всё, о чём говорится в мифах, наши далёкие предки свято верили. Отсюда и происходят обожествление ими всего живого и поклонение богам.

Мифы древнее сказок. В них соединены верования людей, их первоначальные знания об окружающем мире, о жизни, а также религия, наука и искусство.

Мифы – первооснова культуры всего человечества. Без знания мифов невозможно понять сюжеты многих картин, опер, балетов, литературных и скульптурных произведений.

Выделим главное: *мифы – это коллективные представления людей первобытной культуры об окружающем мире и их верования*.

Закрепим новые знания

1. Что такое мифы? Чем они отличаются от сказок?
2. Какой изображена природа в мифах? Почему древний человек обожествлял природу?

Наведений навчальний текст спирається на здобуті учнями знання про міфи в процесі їх вивчення. Його подано у формі діалогічного викладу, яка забезпечує доступність навчального матеріалу та мотивацію його узагальнення. Діалогічність тексту забезпечується непрямим зверненням до учнів («*Вы уже познакомились с некоторыми мифами и можете поразмышлять об их отличительных особенностях*»); питальними реченнями («*Что же замечаем мы в мифах прежде всего?*»; «*В чём же тогда отличие мифов от сказок?*»); спонукальними дієсловами (*согласитесь, вспомните*).

Послідовне розгортання тексту від відомого (у міфах і казках природа одухотворена) до нового (міфи, на відміну від казок, – це дійсні, реальні уявлення людей про навколишній світ) сприяє повноті та глибині розгляду теоретичного матеріалу про міфи.

Ураховуючи складність поняття про міфи, у статті абстрактність викладу зведена до мінімуму і полягає у формулюванні самого поняття про міфи, яке природно випливає з попереднього викладу матеріалу. Абстрактним, тобто узагальнювальним, є також виклад останнього абзацу статті.

Способи презентації навчального матеріалу в підручниках з літератури. Для кожного жанру навчального тексту характерними є свій провідний метод викладу (інформативний, пояснювальний, дослідницький, проблемний), а також тип викладу: монологічний або діалогічний. Традиційно текст підручника подається у формі письмового монологу автора (авторів). Упродовж тривалого часу діяло правило, згідно з яким навчальний діалог забезпечував учитель у ході уроку. Дійсно, з одного боку, монолог –

найбільш раціональна та зручна форма послідовного викладу певного змісту. Порушити авторський монолог проблемними запитаннями, залученням альтернативних точок зору, закликами до учнів-читачів самостійно обговорити ті чи інші аспекти матеріалу – означає порушити логічну стрункість розповіді та спровокувати непередбачувані навчальні ситуації. З іншого боку, діалогічність, за В. Біблером, є суттєвою рисою людського мислення, яке поза діалогом, опосередкованим певним предметним змістом, не може сформуватися як повноцінна людська здатність [17].

Основна тенденція розвитку сучасного шкільного навчального тексту – його *діалогізація*, тобто свідомо імітація природного діалогу в парі «автор навчального тексту – адресат навчального тексту». Основна частина навчальних текстів чинних підручників з літератури організована у вигляді прямих і непрямих діалогів (спілкуються між собою персонажі сюжетних історій, через текст автор звертається до учня як читача тощо). Учень звикає зважати на точку зору співрозмовника (героя з «іншим» поглядом на навчальну проблему), поважати її, підбирати точні та зрозумілі формулювання для своїх думок. Усе це, безумовно, сприяє розвитку його комунікативної компетенції.

Наведемо передню навчальну статтю в підручнику літератури для 6 класу [110], у якій застосовано елементи діалогічного викладу.

Настоящая книга хранит в себе много тайн. Вы открываете незнакомое произведение, читаете страницу, другую, третью – и с вами происходит чудо: вы забываете обо всём, что вас окружает, не слышите звуков, доносящихся с улицы... Вы оказываетесь в совершенно другом, удивительном мире – мире, который создан писателем с помощью слова. В этом мире вы путешествуете с героями Жюль Верна и Рэя Бредбери в неведомые страны и на далёкие планеты; сражаетесь с врагами рядом с защитниками Москвы («Бородино» Михаила Лермонтова); весело смеётесь над озорными проказами Тома

Сойера и Пеппи Длинныйчулок; спорите с героями, радуетесь, волнуетесь; вы даже видите этих героев, слышите их голоса...

Так что же за «чудо» с вами происходит? В чём сила писательского слова, так увлѣкшего и захватившего вас? Ответить на это вопросы – значит прикоснуться к тайне художественной литературы.

Весь чудесный мир литературного произведения, который заставляет нас, читателей, грустить и радоваться, плакать и смеяться, построен на художественных образах.

Люди, животные, явления природы, любые предметы, словесно воссозданные писателем, проникнутые его мыслями, чувствами, переживаниями, называются художественными образами.

Как же создаётся художественный образ? «Строительным материалом» образа является слово. Писатель «очищает» слово от налёта времени, скрывавшего его первоначальный смысл, и возвращает его читателю в первоизданном виде.

Словосочетание «солнце заходит» нам настолько привычно, что мы забыли о его переносном значении. Владимир Маяковский открывает нам его первородное значение в одном из своих стихотворений. Обращаясь к заходящему солнцу, поэт приглашает его: «Чем так, без дела заходить, ко мне на чай зашло бы». Чувствуете разницу? Привычное выражение поэт превращает в яркий образ-олицетворение.

Писатель наделён особым талантом восприятия жизни. Он видит в людях, событиях, явлениях то, чего не замечают другие. Создавая образ, автор незаметное для других изображает как важное, даёт возможность читателю глубже, полнее и эмоциональнее воспринять этот образ. Вот какие свежие и неожиданные качества слова открывает читателю Александр Пушкин в образах стихотворения «Зимняя дорога»:

Сквозь волнистые туманы

Пробирается луна...

Вы, вероятно, не раз наблюдали такую картину. Но только Пушкин увидел в бегущих облаках освещённого луной неба «волнистые туманы», сквозь которые «пробирается» (удивительно точное и выразительное слово!) луна. Поэт обогащает читателя своими открытиями; вызывает восхищение новизной и неповторимостью образов луны и облаков в ночном небе...

Отражение жизни в словесных образах – главное отличительное свойство литературы. В образности – разгадка того влияния, которое литература оказывает на человека. И чем талантливее писатель, тем это влияние сильнее.

Як фрагмент комунікації навчальний текст має, з одного боку, загальні особливості всіх текстів, а з іншого – специфіку, зумовлену сферою свого функціонування. Доступність навчального матеріалу великою мірою залежить від обраного автором стилю викладу – наукового або науково-популярного.

Науковий стиль характеризується насиченістю фактичним матеріалом, точною та стислою інформацією і розрахований на логічне, а не на емоційно-чуттєве сприйняття. Науковий твір в основному складається з ланцюга міркувань і доказів.

Науково-популярний стиль містить не лише ознаки наукового стилю, а й особливості, притаманні публіцистичному та художньому стилям. В основному це стосується використання в науково-популярному стилі виразних засобів мови (порівнянь, алегорій, фразеологізмів, перифразів, метафор, влучних висловів, зіставлень тощо), а також певних синтаксичних конструкцій. У науково-популярному стилі широко використовується пряма та непряма мова. З огляду на це він особливо прийнятний для викладу навчального матеріалу в підручниках з літератури. Ось приклад вступної статті до розділу, розробленої з урахуванням вказаних вимог [110].

Тема и идея художественного произведения

Работа писателя над произведением начинается с замысла.

Художественный замысел – это первая ступень творческого процесса, это набросок, намечающий основу будущего произведения. Как в луковице растения или в его почке заложен будущий цветок, так в замысле заложена тема, которая полностью раскроется в законченном автором произведении.

Раскрывая тему произведения, писатель по-своему изображает и оценивает события, жизненные явления, поступки героев.

Встречаются произведения, написанные на одну и ту же тему, об одних и тех же событиях. Вспомните басни Эзопа, Крылова, Глебова «Волк и Ягненок». Кажется, все здесь одинаково. Но эти басни написаны в разное время, в разных странах, и в них отражены и национальные особенности народов, к которым принадлежат авторы, и своеобразие таланта каждого из баснописцев.

Воплощая замысел, писатель создает художественное произведение, вкладывая в него огромный труд души. Мысль писателя, его чувства, жизненный опыт и талант сливаются воедино, и на страницах его книг возникают, как писал Константин Паустовский в книге «Золотая роза», «стройные потоки образов» и картин, объединенных главной авторской мыслью – идеей.

В отличие от темы, которую можно подсказать или подарить автору, идею привнести в текст извне невозможно. Художественная идея – не заранее заданная мысль, которую писатель иллюстрирует или подтверждает примерами. Она воплощена в образах, она движет действие и живет в нём. Глубоко понять идею можно, следуя за писателем по страницам его книги, переживая вместе с героями их радости, беды, успехи, вдумываясь в каждый эпизод, в каждый диалог, в каждое описание. Иногда автор намекает на идею своего произведения с помощью эпитафии или рассказывает о ней читателю. Но всегда идея – это вывод, подготовленный всем ходом повествования.

Впереди у вас – знакомство с творениями гениев русской литературы Александра Пушкина, Михаила Лермонтова, Николая Гоголя, Владимира

Короленко. Окунитесь в этот чудный мир – и вы поймете, как интересны темы, как глубоки и благородны идеи их произведений.

Давайте побеседуем

1. Почему так различны произведения, написанные на одну и ту же тему?
2. Как воплощается автором в художественном произведении его главная мысль, то есть идея?

Монологічні типи мовлення – розповідь і опис – також широко використовуються в науково-популярному стилі. Науково-популярний стиль викладу полегшує сприйняття навчального тексту. Виразні засоби мови вносять у нього певне емоційне забарвлення. Емоційний настрій учнів, у свою чергу, активізує натхнення, сприяє прагненню якомога глибше розібратися в навчальному матеріалі.

Прикладом монологічного викладу матеріалу в аналізованих компетентісно орієнтованих підручниках є біографічні статті про письменників.

Пушкин Александр Сергеевич
(1799-1837)

Слух обо мне пройдет
по всей Руси великой...

А. Пушкин

Александр Сергеевич Пушкин родился в Москве 26 мая (по новому стилю 6 июня) 1799 года. Его отец, Сергей Львович, происходил из древнего, но обедневшего дворянского рода. Мать, Надежда Осиповна, была внучкой знаменитого «царского арапа», сподвижника Петра I – Абрама Петровича Ганнибала.

По обычаю того времени, детей в семье Пушкина воспитывали гувернеры и гувернантки. Когда маленький Пушкин подрос, он открыл для себя целый мир, принявшись читать книги богатой отцовской библиотеки.

Другом детства Пушкина была его сестра Оля (она была старше на два года). Всем сердцем он был привязан к няне Арине Родионовне и бабушке Марии Алексеевне Ганнибал. В бабушкином подмосковном сельце Захарове Саша проводил каждое лето. Няня рассказывала сказки, пела песни, а Пушкин слушал их всю жизнь с интересом и удовольствием.

«Родионовна принадлежала к благороднейшим типам русского мира, – писал первый биограф поэта П. В. Анненков. – Соединение добродушия и ворчливости, нежного расположения к молодости с притворной строгостью оставили в сердце Пушкина неизгладимое воспоминание. Он любил ее родственной, неизменной любовью и в годы возмужалости и славы беседовал в нею по целым часам».

В 1811 году дядя Пушкина – поэт Василий Львович Пушкин – отвез мальчика в Петербург, чтобы определить его в только что открытую школу для детей родовитых дворян – Лицей, находившийся под покровительством царя Александра I. Оттого он и был размещен при дворце в Царском Селе. Курс обучения в Лицее был рассчитан на шесть лет.

19 октября 1811 года состоялось торжественное открытие Лицея. В светлом зале собрались воспитанники, преподаватели и знатные гости. На праздник прибыл Александр I со своей семьей. Одетые в парадную форму, лицеисты были выстроены в три ряда. Молодой профессор политических наук А. П. Куницын обратился к подросткам и юношам (лицеисты были в возрасте от 11 до 16 лет) с волнующим призывом: «Любовь к славе и Отечеству должна быть вашим руководителем! Исполните лестную надежду, на вас возлагаемую, и время вашего воспитания не будет потеряно... Вы будете иметь непосредственное влияние на благо целого общества».

Профессор словесности Н. Ф. Кошанский стал вызывать преподавателей и воспитанников Лицея.

– Александр Пушкин, – громко прочитал он.

Следуя церемониалу¹, из рядов выступил, представляясь императору, двенадцатилетний мальчик со смуглым лицом, вьющимися волосами и большими, умными, сияющими глазами.

После представления лицеистов отправили обедать. Только вечером они остались одни. Устав от официального торжества, сбросив парадные мундиры, убежали в парк. Осень была холодна: выпал первый снег, лицеисты затеяли веселую игру в снежки... Возбуждение долго не улеглось. Настроение было приподнятым, радостным и немного тревожным.

Начиналась новая жизнь.

День 19 октября запомнился лицеистам. Окончив учение, они ежегодно будут отмечать этот день. В лицее Пушкин нашел «товарищей и братьев», связь с которыми не прерывалась всю жизнь.

В лицее определился поэтический дар Пушкина. В романе «Евгений Онегин» Пушкин вспоминал о лицейских годах:

В те дни, в таинственных долинах,
Весной, при кликах лебединых,
Близ вод, сиявших в тишине,
Являться муза² стала мне.
Моя студенческая келья
Вдруг озарилась: муза в ней
Открыла пир молодых затей,
Воспела детские веселья,
И славу нашей старины,
И сердца трепетные сны.

Самые ранние дошедшие до нас стихотворения Пушкина относятся к 1813 году. С 1813 года он стал печататься. Первое печатное свое

¹ Церемоніал – розпорядок церемонії; встановлений урочистий порядок здійснення чого-небудь.

² Муза – у давньогрецькій міфології: одна з дев'яти богинь – покровительок мистецтв і наук; творчість, поетичне натхнення.

стихотворение «К другу стихотворцу» он подписал: Александр Нкшп (четыре согласные буквы своей фамилии поставил в обратном порядке).

8 января 1815 года в присутствии приехавшего на экзамен патриарха русской поэзии Гавриила Державина Пушкин прочитал свое стихотворение «Воспоминание в Царском Селе». Оно поразило слушателей силой патриотических чувств и музыкой стиха. «Я прочел мои «Воспоминания в Царском Селе», стоя в двух шагах от Державина. Я не в силах описать состояние души моей: когда дошел я до стиха, где упоминаю имя Державина, голос мой отроческий зазвенел, а сердце забилося с упоительным восторгом... Не помню, как я кончил свое чтение, не помню, куда убежал. Державин был в восхищении; он меня требовал, хотел меня обнять... Меня искали, но не нашли», – записал позже в автобиографических заметках Пушкин.

Стихотворение «Воспоминания в Царском Селе» было опубликовано в 1815 году в журнале «Российский Музеум» впервые за полным именем поэта: *Александр Пушкин*.

По Г. Макогоненко

1. В какой семье родился будущий великий поэт России? Кто из близких людей оказывал на него большое влияние?
2. Чем интересны и значительны для Александра Пушкина были годы учения в Лицее?
3. Какое впечатление произвел юный Пушкин на экзамене в Лицее?

Основні функції навчального тексту – інформування та переконання. Вплинути на читача, переконати його прийняти певну точку зору, апелюючи при цьому до розуму та почуттів адресата, можна за допомогою *аргументації*. Існують три способи аргументації в навчальному тексті: теоретична аргументація (дедукція), емпірична (індукція, аналогія) і

риторична. Труднощі розмежування в будь-якому навчальному тексті елементів стилю повідомлення, пов'язаного з раціональним, логічним висвітленням дійсності, і елементів стилю впливу, що відображає художнє мислення, полягає в нерозривному зв'язку інтелектуального та емоційного компонентів як у мисленні, так і в мовленні. Виходячи з особливостей сприйняття навчального тексту молодшими підлітками, під час його підготовки слід прагнути до логічної стрункості та ясності висловлювання думок. Потрібно вилучити з тексту всі двозначні вислови та речення, а очікувані заперечення й сумніви попередити за допомогою певної аргументації. Якщо в тексті використовуються розгорнуті описи, то бажано, щоб вони закінчувалися узагальнювальними висновками.

У навчальних текстах компетентнісно орієнтованих підручників з літератури для 5-6 класів використано в основному емпіричний (індуктивний) спосіб аргументації, коли автор, спираючись на життєвий і читацький досвід учнів, веде їх від спостережень над художнім текстом до теоретичних узагальнень про нього, самостійних висновків щодо його художніх особливостей. Це можна яскраво спостерігати на прикладі статей з теорії літератури.

Учимся быть читателями

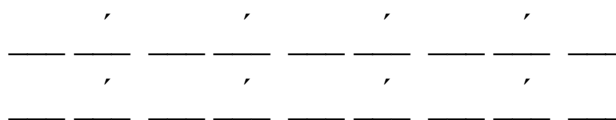
О двусложных размерах стиха

Стихи мы узнаем по звучанию: они ритмичны. Каждая последующая строка в поэтическом произведении звучит, как предыдущая. Обратимся к пушкинским строкам и расставим ударения:

Морóз и со́лнце; де́нь чудéсный!

Еще ты дрéмлешь, дру́г прелéстный...

Обозначим ударные слоги значком « ' », а безударные – значком « »:



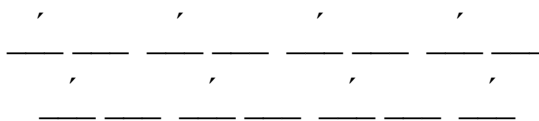
Вы видите, что в каждой строке одинаково повторяются группы их двух слогов. Первый из них – безударный, второй – ударный.

Двусложный размер стиха, в котором ударение падает на второй слог, называется ямбом (— — ').

Возьмем другой пример – из стихотворения Сергея Есенина «Пороша» (его вы учили в пятом классе):

Éду. Тíхо. Слýшны звоны
Пóд копы́том на́ снегу́...

И здесь чередуются группы из двух слогов, но ударение падает на первый слог:



Двусложный размер стиха с ударением на первом слоге называется хореем (— ' —).

Ямбом и хореем написано много стихотворений русских и зарубежных поэтов.

Выделим главное:

Ямб – двусложный размер стиха с ударением на втором слоге: — — ' .

Хорей – двусложный размер стиха с ударением на первом слоге — ' — .

Закрепим новые знания

1. Что такое двусложные размеры стиха?
2. Чем различаются ямб и хорей?
3. Каким размером написано стихотворение Пушкина «Няне»?

4. Приведите свои примеры стихотворений, написанных ямбом и хореем.

З визначення навчального тексту випливає, що він повинен розкривати цілісну систему діяльності учня, а також містити компоненти, що забезпечують сприйняття поданої в ньому інформації. Підручник – засіб візуальної комунікації. Він призначений для передачі повідомлень, що впливають на мозок учня та породжують у ньому складні процеси обробки, відбору та закріплення інформації. Емоційно-впливові елементи тексту (порівняння, метафори, гіперболи тощо) дають змогу робити своєрідні паузи сприйняття, які сприяють фіксації прочитаного в пам'яті читача. Цю ж роль відіграють приклади, цитати, факти, історичні екскурси, а також виділення та символи в тексті.

«Монолітний текст», що не має членування, абзаців, важкий для читання, а тим більше для сприйняття та запам'ятовування. Щоб збільшити комунікативність навчального тексту, надати йому візуальної привабливості, потрібно належним чином його організувати, провести грамотну структурування матеріалу, збільшити його зрозумілість (властивість навчального матеріалу мінімізувати інтелектуальні зусилля учнів, необхідні для його розуміння). Абзаци, параграфи, розділи, заголовки відіграють роль «переривів» сприйняття, необхідних для фіксації прочитаного, акцентування на головному та виділення додаткового, уточнювального тексту. Графіка параграфа, апелюючи до «образної половини» нашого мозку, доповнює текст асоціативними, чуттєво-орієнтованими зв'язками. Симбіоз усіх елементів параграфа, включаючи діяльну частину (запитання, тести), формує в учня домінуючу виучуваного на цей момент матеріалу.

Звернемося до способів презентації навчального тексту в підручнику літератури для 6 класу [110].

БИБЛЕЙСКИЕ ПРИТЧИ

Библия – бесценный памятник духовной культуры человечества. Для верующих она является Священным Писанием, откровением самого Бога.

Библия делится на Ветхий Завет и Новый Завет.

Ветхий Завет написан до рождения Иисуса Христа. В Новом Завете рассказывается в основном о жизни и учении Иисуса Христа, посланника Божьего, который пришёл в мир, чтобы спасти его от зла. В то время маленькая страна Иудея находилась под властью римлян и страдала от непосильных поборов, несправедливости властей, бесконечных мятежей и казней. О пришествии Божественного Спасителя Иисуса Христа иудейский народ знал за тысячи лет из пророчеств.

Когда Иисус Христос возмужал, он стал проповедовать своё учение. Двенадцать учеников – их называли апостолами – помогали ему в этом. Из города в город переходил с ними Христос, учил людей праведной жизни и исцелял неизлечимых больных. Он рассказывал *небольшие истории иносказательного характера с нравоучительным смыслом – притчи*, которые были понятны каждому простому человеку.

Ученики и последователи Христа — Матфей, Марк, Лука и Иоанн — рассказали о чудесном рождении, жизни и смерти Иисуса Христа. Их книги называются Евангелиями. Слово *Евангелие* в переводе с греческого означает «радостная весть». С тех пор, на протяжении почти двух тысяч лет, личность Иисуса, его учение и судьба не перестают волновать людей.

Александр Пушкин писал: «...книга сия называется Евангелием, – и такова её вечно новая прелесть, что если мы... случайно откроем её, то уже не в силах противиться её сладостному влечению».

Давайте побеседуем

1. Какие библейские истории из Ветхого Завета и Нового Завета вы читали? Чем они вам понравились и запомнились?
2. Что вам известно о личности Иисуса Христа и его судьбе? Из каких источников (Библии для детей, кинофильмов, рассказов старших, уроков украинской литературы) вы почерпнули сведения о нём?

Наведені сторінки підручника репрезентують навчальний текст-вступ до розділу (передкомунікативна фаза). Перша сторінка акцентує увагу учнів на новій темі «Біблійні притчі» за допомогою збільшення шрифту основного тексту, залученням ілюстрацій – репродукцій картин А. Іванова «Явлення Христа народу» і Джотто «Христос серед учнів», причому ілюстрації подано в підбір до тексту: крупно, до основного тексту, – А. Іванов; дрібно, до тексту епіграфа, – Джотто.

На першій сторінці основний текст переривається, продовжуючись на наступній сторінці у звичайному форматі підручника. Такий прийом презентації навчального тексту відіграє роль перерви сприйняття, необхідної для фіксації в короткочасній пам'яті читача нової інформації. Абзаци ділять текст на короткі, логічно завершені, послідовні частини. Новий термін – *притча* – виділено курсивом і жирним шрифтом. Запитання та завдання винесено в спеціальну рубрику, назву якої акцентовано з допомогою виділення кольором і шрифтом.

Основний текст повинен бути організований таким чином, щоб школярам була очевидна його структура. Кількість дрібних структурних одиниць у параграфі (пунктів, абзаців) повинна бути такою, щоб ціле та його частини були доступними для огляду, легко відтворюваними по пам'яті. Наприклад, пам'ять учнів 5-6 класів утримує не більше 3-5 смислових

одиниць³. Тому кількість речень в абзаці також доцільно обмежити, оскільки увага читача слабшає до кінця абзацу. ПОВТОР. ДИВ СТОР. 24

Кожна структурна одиниця підручника (розділ, тема, параграф) повинна бути тематично завершеною, сюжетно цілісною, приблизно рівновеликою в порівнянні з іншими темами, параграфами; посиленою для учнів за обсягом.

³ Закінчена думка у формі абзацу або поширеного речення.

Відбір змісту, способи презентації навчального матеріалу, типи завдань у підручниках з мови іврит для початкових класів шкіл України

Проблема відбору змісту, способів презентації навчального матеріалу, типів завдань у підручниках з мови іврит для початкових класів шкіл України є однією з актуальних щодо конструювання підручників з мов національних меншин України. ПОВТОР, ДИВ СТОР. 6, 9

На сучасному етапі розвитку системи освіти в цілому та кардинальних змін, що відбуваються в початковій освіті, вибір теми дослідження є не випадковим, а набуває все більшого наукового, теоретичного та практичного значення. Адже тенденції оновлення змісту загальної середньої освіти України потребують запровадження нових технологій навчання та повинні відповідати новим науково-методичним вимогам. Це, безумовно, стосується й мовної освіти як однієї з невід'ємних складових освітньої системи полікультурної України. Тому на часі одним із пріоритетних напрямів сучасної освітньої політики нашої держави постає проблема конструювання підручників, зокрема підручників з мов національних меншин.

Тема розділу становить значний інтерес і тому, що на сучасному етапі курс «Мова іврит» нарешті посів належне місце серед дисциплін, які забезпечують освіту та виховання громадян незалежної України. Нині навчання мов, зокрема мов національних меншин та іноземних мов, розглядається як один із пріоритетних напрямів модернізації шкільної освіти. Цей мовний курс упроваджується як окремий предмет у школах з навчанням українською мовою (як мова вивчення) і як іноземна мова в спеціалізованих школах з поглибленим вивченням іноземної мови. У початковій школі на вивчення мови іврит згідно з базовим навчальним планом, розробленим на основі нового Державного стандарту початкової загальної освіти, передбачено дві години на тиждень. Оскільки більшість учнів не володіють або майже не володіють мовою іврит на початок шкільного навчання, її вивчення передбачає переважно практичне оволодіння мовою. Тому постає

проблема розроблення концептуальних і науково-методичних засад конструювання підручників для такого типу мовних курсів.

Актуальність дослідження полягає й у тому, що впродовж значного періоду ці питання були зовсім не розробленими. Адже останні програми, підручники та посібники з єврейської мови були розроблені наприкінці XIX – початку XX ст., коли ця мова вивчалася в державних (початкових єврейських училищах) і приватних (хедерах, Талмуд-торах, єшивах) єврейських навчальних закладах Подолії, Волині, Київської губернії та на півдні країни, за часів Російської імперії та молодого радянської республіки. У радянський період мова іврит не вивчалася. Її відродження та включення в процес навчання розпочалося лише за незалежної України. Водночас, упродовж цих двадцяти років, навчання мови іврит у школах відбувалось із застосуванням окремих зарубіжних підручників і посібників, іншої навчальної літератури, але воно було безсистемним, що негативно впливало на результат навчання та не відповідало сучасним освітнім стратегіям.

Проблема дослідження має першорядне значення ще й тому, що старі та іноземні програми і підручники з мови іврит були орієнтовані на інтенсивне, значною мірою теоретичне вивчення, отже, лише фрагментарно можуть бути використані в курсі, що має мовленнєве спрямування.

Дослідження здійснювалося за допомогою теоретичних і емпіричних *методів*: аналізу наукової літератури з проблеми, класифікаційного аналізу підручників; вивчення шляхів розв'язання зазначених проблем у шкільній практиці; анкетування, тестування, експериментальної перевірки запропонованих теоретичних положень.

Основними концептуальними засадами конструювання компетентнісно орієнтованих підручників з початкового навчання мови іврит та інших мов етнічних меншин стали базові законотворчі документи та лінгводидактичні дослідження різних аспектів проблеми. Стратегічні освітні напрями висвітлено в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст. [83, с. 4-6], у новому Державному стандарті початкової загальної освіти [41, с. 4-6],

Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти [48, с. 10], Концепції мовної освіти України (О. Беляєв, М. Вашуленко, В. Плахотник), Концепції навчання мов національних меншин у загальноосвітніх школах України (І. Гудзик). Вихідними положеннями стали фундаментальні ідеї підручникотворення, розроблені В. Г. Бейлінсоном, Д. Д. Зуєвим [12, с. 42-54], І. Я. Лернером [55, с. 169; 56, с. 160], дослідження з теорії та практики підручників для початкової школи таких лінгводидактів, як Л. В. Занков [49, с. 34-35], Я. П. Кодлюк [59], А. В. Полякова [94, с. 65] тощо. Ураховано дослідження проблем теорії та практики підручникотворення з російської мови для іноземців та іноземної мови, які І. Л. Бім [18], М. В. Ляховицький [77], В. Г. Редько [101] та інші. Основоположними працями з проблем компетентісно орієнтованого навчання стали роботи І. А. Зимньої [51, с. 20-26], Є. І. Пасова [90], І. П. Гудзик [37, с. 150-178].

Конструювання підручників з мовних курсів ґрунтується як на загальних лінгводидактичних засадах, так і на суто методичних. Тому концептуальною основою теорії шкільного підручника можна вважати *положення про дворівневу структуру теорії підручника* (Д. Д. Зуєв, І. Я. Лернер). Перший рівень – загальнотеоретичний (загальнодидактичний), що визначає універсальні принципи конструювання навчальної книги. Другий рівень – методичний, який реалізує загальні положення побудови книги щодо розроблення конкретного підручника з урахуванням особливостей навчального предмета, вікових особливостей учнів, типу школи тощо. Зокрема, І. Я. Лернер зазначає, що *підручник повинен бути стратегічною та методичною моделлю навчального процесу та відображати систему навчання*.

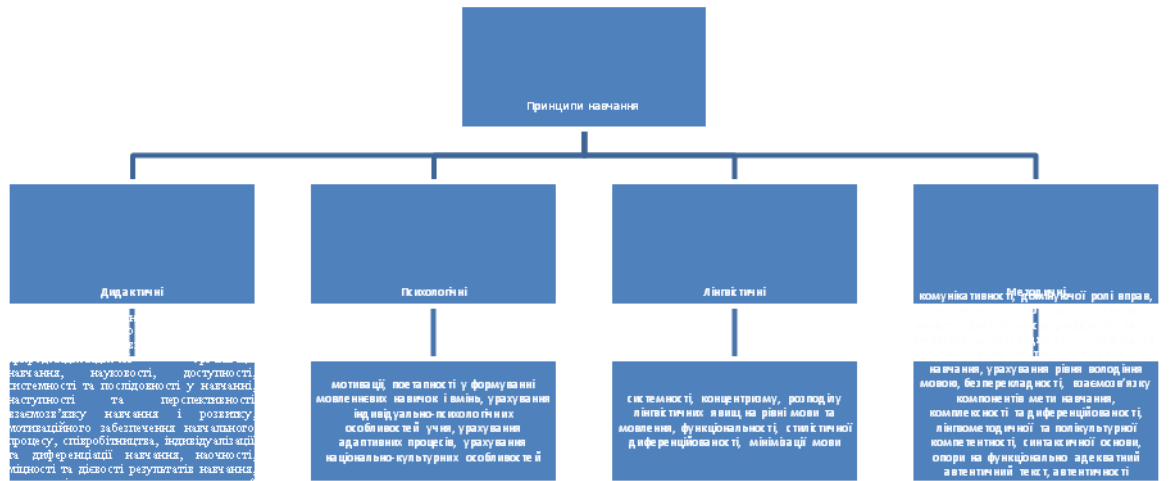
Також концептуальним є *положення про двоєдину сутність підручника* (Я. П. Кодлюк), за яким він повинен відображати змістову та процесуальну сторони навчального процесу, тобто зміст і завдання навчання, а також методи, прийоми й організаційні форми навчання. Тому вчена вважає, що шкільний підручник – «це вид навчальної літератури, який репрезентує

знання та види діяльності з конкретного навчального предмета відповідно до державних стандартів освіти та вимог навчальної програми з урахуванням особливостей цього предмета (його домінуючої функції), типу школи, вікових особливостей учнів і будується на засадах домінуючої концепції навчання».

Ураховуючи, що домінуючою концепцією навчання мови є *компетентнісний підхід* (І. П. Гудзик), концептуальним у конструюванні підручників з мови стає *положення про зорієнтованість мовної системи навчання на формування ключових компетентностей (мовної, мовленнєвої, соціокультурної та прагматичної)*. Так, учений виділяє три основних блоки компетентностей: ціннісно-смісловий, комунікативний і навчально-пізнавальний.

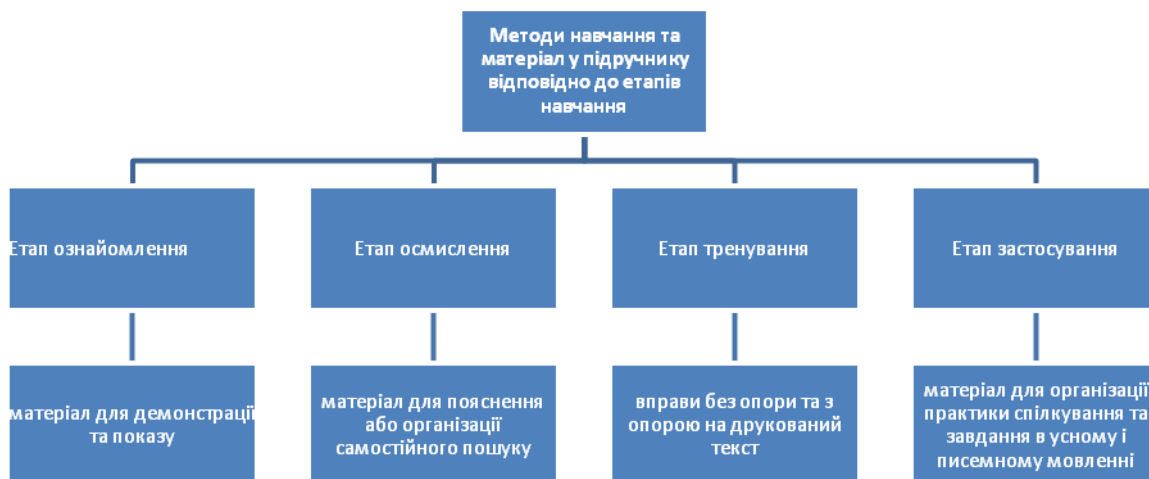
Виходячи з цього, підручник, як основний засіб навчання та модель навчального процесу, повинен спиратися як на загальнодидактичні, так і на суто методичні принципи навчання (див. таблицю 6).

Таблиця 6



Також підручник повинен відображати методи навчання на різних етапах засвоєння знань та формування навичок і умінь (див. таблицю 7).

Таблиця 7



Виходячи з комунікативного підходу, важливо закладати в підручник і методи для реалізації інтерактивного навчання (див. таблицю 8.).

Таблиця 8



Створюючи підручник, необхідно пам'ятати основні його функції – загальнодидактичні та специфічні. *Загальнодидактичними* функціями підручника вважаються інформаційно-пізнавальна, дослідницька, практична та самоосвітня. З огляду на *компетентнісний підхід* до навчання підручник як навчальний засіб виконує ці функції, що, за визначенням С. Е. Трубачової [2116, с. 53-58], «спрямовані передусім на сприяння формуванню та розвитку основних предметних і загальнопредметних компетентностей учнів». Учений зазначає, що забезпечення першої функції можливе завдяки тому, що джерелом інформації в підручнику є не лише готовий опис явищ, предметів або їх пояснення. Таку роль може відігравати й наочність – фотографія, предметні та сюжетні малюнки, схеми, таблиці тощо. Дослідницька функція компетентнісно орієнтованого підручника реалізується за наявності навчального матеріалу для самостійної роботи на доступному рівні. Практична функція здійснюється за допомогою вправ і завдань, які спрямовані на формування та вдосконалення різних практичних навичок і стимулюють учнів до практичної діяльності, застосування набутих умінь у нових мовленнєвих ситуаціях. Самоосвітня функція підручника забезпечується через формування в учнів навичок самоосвіти, створення умов для розвитку пізнавальної активності, творчих здібностей, зацікавленості в самостійному пошуку.

Специфічними функціями щодо навчання іноземної мови (за Н. Ф. Бориско) вважаються: моделююча, навчаюча, керуюча, інформуюча, мотивуюча, індивідуалізуюча, компенсаторна, контролююча, організаційно-плануюча, адаптивно-оптимізуюча, діагностична. Ці функції будуть притаманні й підручникам для мовних курсів національних меншин, якщо учні не володіють мовою.

Однією з важливих проблем конструювання підручників є відбір змісту навчання. Для забезпечення поступовості реалізації компетентнісного підходу в змісті шкільних підручників необхідною умовою є відповідність вимогам до рівня компетентності учнів, які закладені в Державному

стандарті початкової загальної освіти, у Концепції навчання мов національних меншин і навчальних програмах. Так, в курсі мови іврит та інших мов національних меншин, якими не володіють учні, основна увага приділяється розвитку вміння сприймати на слух усне мовлення, говорити в рамках тематики особистісної, ігрової, навчальної та публічної сфер спілкування, певною мірою читати та писати. При цьому розширюються знання учнів про культуру, традиції народу; формуються та розвиваються вміння дотримуватися правил мовленнєвої та немовленнєвої поведінки, що мають певну національну специфіку, уміння брати участь у тих видах діяльності, які яскраво характеризують культурну своєрідність народу. Курс мови іврит, як і подібні до нього, може бути більш поглибленим, тоді він повинен забезпечити більш високий рівень сформованості навичок аудіювання, говоріння, читання й письма з огляду на потреби використання мови в різних сферах діяльності. Такий курс передбачає засвоєння учнями більш широкого кола знань про мову, однак, ця робота повинна бути підпорядкована розвитку навичок мовлення та не суперечити практичному (мовленнєвому) характерові курсу. Важливим завданням цього курсу є також формування в учнів досить великого обсягу знань і вмінь із народознавства, володіння культурою спілкування з носіями своєї та інших мов і культур. Ці особливості повинні бути враховані в процесі конструювання підручників.

Здійснюючи науково-методичний аналіз проблеми дослідження, було з'ясовано різні *підходи та критерії до відбору змісту навчального матеріалу*. Так, учені Н. М. Бібік [16] та О. Я. Савченко [108, с. 61-65] основними критеріями відбору змісту навчального матеріалу підручників першого ступеня виділяють: *цікавість, науковість, систематичність, новизну, незвичність викладу, ступінь необхідності, значущість для молодших школярів*. Дослідник Л. В. Занков [49, с. 34-35] виділяє типові властивості методичної системи, що повинні поглибити теоретичні підходи до виділення критеріїв відбору предметного змісту освіти в підручниках розвивального спрямування, а саме: *багатогранність, процесуальність,*

колізії на варіативність. На думку А. В. Полякової [94], необхідно виділити такі критерії до відбору змісту: *процесуальний характер подання навчального матеріалу у взаємозв'язку з його багатогранністю, відображенням у ньому колізій; поглиблення теоретичного змісту навчальної дисципліни з метою забезпечення широти та системності знань; використання текстів різних типів; урізноманітнення репродуктивних завдань, включаючи ігрові форми та цікаві вправи; використання творчих завдань і класифікації, групування, порівняння, узагальнення навчального матеріалу; забезпечення засобами підручника функції індивідуалізації навчання (за допомогою варіативних завдань для надання дозованої допомоги учням).* Узагальнені критерії відбору змісту навчання виділяє Я. П. Кодлюк [59], вони, зокрема, включають: *критерії цілісності; наукової загально визнаності; наукової та практичної значущості матеріалу; його міжпредметності; перспективності знань; інформативної вагомості окремих фактів, понять тощо; необхідності й достатності інформації; відповідності навчального матеріалу віковим можливостям учнів; відповідності часу, відведеному на його засвоєння.* Окремо дослідниця виділяє критерії відбору текстового матеріалу, завдань і вправ.

Актуальною проблемою дослідження є способи презентації навчального матеріалу в підручниках з мови. Так, дослідник К. Манн виділяє такі способи: *інформаційно-описовий, проблемний і узагальнюючий.*

Учений І. П. Гудзик [37, с. 150-78] визначає такі способи презентації навчального матеріалу:

1) *суто практичний* (найбільш широко представлено в підручниках для усного курсу та реалізовано за допомогою предметних і сюжетних малюнків і текстів до них і має на меті розвиток в учнів мовних і мовленнєвих умінь на практичній основі);

2) *практичний з елементами теорії* (використання термінів, умовних позначень (схем речень, складових і звукових схем, живих звуків тощо), але без визначень і правил. Має на меті розвиток у школярів уміння розрізняти

окремі слова в реченні, звуки в слові, наголос, формування початкових уявлень про ці мовні одиниці);

3) *експліцитні відомості з мови та мовлення* (використовуються після завершення періоду навчання грамоти; залишаючись практичним, цілеспрямованим на розвиток комунікативної компетенції, з'являється матеріал з мови та мовлення; інформація подається традиційно основним текстом про те чи інше мовне явище на початку параграфу з подальшою роботою у вправах, або включається безпосередньо у вправи або декілька вправ);

4) *подання матеріалу з використанням підстановчих таблиць*, на основі яких складаються необхідні формулювання;

5) *подання матеріалу у вигляді алгоритму*.

Дослідник Я. П. Кодлюк [59], розглядаючи вказану проблему, зосереджується на способах презентації навчальних текстів і виділяє *макротексти* (інформація подається доказово, із використанням прикладів, пояснень, міркувань) і *мікротексти* (використовуються для повідомлення знань про окремі способи діяльності у вигляді правил, інструкцій, пам'яток тощо). Учений також вважає педагогічно виправданим наведення в підручниках *зразків виконання завдань, міркувань, таблиць, а також пам'яток, алгоритмів*.

До способів презентації навчального матеріалу належать і різноманітні *поліграфічні виділення*, а саме: шрифтові (курсив, напівжирний), набірні (розрядка), графічні (підкреслення, взяття в рамки), виділення за допомогою кольору, комбінування вказаних способів.

У ході експериментального етапу дослідження за допомогою анкетування вчителів було виявлено, що в процесі навчання мови іврит у початковій школі найбільш ефективними та доцільними є такі способи презентації навчального матеріалу, за якого матеріал подано за допомогою предметних і сюжетних малюнків і текстів до них; матеріал з мови та мовлення подається традиційно основним текстом про те чи інше мовне явище на початку

параграфу з подальшою роботою у вправах, або включається безпосередньо у вправи або декілька вправ; матеріал подано у вигляді гри. При чому, саме ці способи подання матеріалу з використанням підставних таблиць, на основі яких складаються необхідні формулювання, також зрозумілі та доступні учням.

Тому в ході створення підручника з мови іврит для 1 класу було застосовано суто практичний і практичний з елементами теорії методи подання матеріалу. Так, предметні малюнки в підручнику стали основою для роботи над лексико-граматичним матеріалом, сюжетні малюнки були використані для організації усно-мовленнєвої діяльності (формування навичок діалогічного та монологічного мовлення), ілюстрації до текстів стали основою для формування та розвитку навичок аудіювання та говоріння тощо. Також було використано окремі схеми для роботи з аудіювання, відпрацювання мовних явищ, для розв'язання завдань із логічним навантаженням. У створеному підручнику було розроблено й умовні позначення, метою яких є орієнтація учнів і вчителів на той чи інший вид мовленнєвої діяльності, спосіб організації учнів (індивідуальний, парний, груповий).

Одним із головних компонентів конструювання підручника є апарат організації засвоєння, а серед його елементів чинне місце займають навчальні завдання. Розрізняють вправи, задачі та запитання (А. І. Уман [119, с. 56], В. С. Цетлін, В. О. Онищук [88, с. 135], Я. П. Кодлюк [59]), що можуть бути передтекстовими, у ході тексту та післятекстовими. Завдання по ходу тексту в сучасних підручниках зустрічаються рідко.

У педагогічній літературі навчальні завдання розглядаються як завдання учням для самостійного виконання на уроці чи вдома [91], як цілеспрямована дія, виконання якої індивід вважає потрібним для досягнення певного результату [48, с. 10], як форма організації діяльності учня, що передбачає самостійне виконання ним сукупності послідовних дій, спрямованих на досягнення певних цілей [118].

У сучасній дидактиці існують різні класифікації *типології навчальних завдань*:

I. За характером пізнавальної діяльності: репродуктивні та творчі.

II. За характером діяльності (А. І. Уман): рецептивні, репродуктивні, завдання творчого характеру.

III. За рівнем складності (А. Й. Сиротенко): репродуктивні, частково-пошукові, завдання, що потребують самостійного дослідження.

IV. За провідною функцією (Д. Д. Зуєв): для закріплення знань, для оволодіння методами логічного мислення і досвідом творчої діяльності, для застосування знань.

V. За навчальною функцією: вправи, що випереджують виклад нового матеріалу; репродуктивні завдання, які наводяться безпосередньо після нового матеріалу; вправи, спрямовані на оволодіння вміннями та навичками.

VI. З урахуванням дидактичної мети (В. О. Онищук): пропедевтичні вправи, ввідні вправи, тренувальні вправи, творчі завдання, контрольні завдання.

VII. З урахуванням основних елементів змісту освіти: на усвідомлене сприймання навчального матеріалу, на застосування знань та умінь за зразком, на творче застосування знань, на формування емоційно-ціннісного ставлення. Як на мене, слововживання *сприймання – сприйняття* у монографії не завжди вмотивоване, адже в ньому є свої психологічні, методичні нюанси. Аби не спотворити суті – не правила... На мою думку, автор зробить це краще...

Основними критеріями відбору навчального матеріалу, закладеного у завданнях, І. Я. Лернер вважає такі чинники: змістові, процесуальні, форма та функції.

Характеризуючи вправи та завдання, В. М. Плахотник [93, с.207–208] чітко розрізняє їх функції:

- у вправах опрацьовуються окремі явища, а в завданнях учень повинен виконати комплекс послідовних дій;

- за допомогою вправ можна сформувати навички, а основна мета навчальних завдань – формування складних умінь, без яких неможлива така специфічна форма діяльності, як мовленнєва;

- вправи не можуть бути мовленнєвими (комунікативними), а завдання можуть мати мовленнєвий характер.

Також він вказує на певні особливості вправ і завдань (див. таблицю 9):

Таблиця 9

НАЗВА??

Вправи	Завдання
1. Багаторазовість виконання дії (операції)	1. Одноразовий характер, хоча можливе й повторне виконання
2. Короткочасність: вважають, що у вправі достатньо 7+/-2 операцій	2. Виконання завдань може тривати від кількох хвилин до кількох годин і більше
3. Подолання обмеженої кількості труднощів (краще однієї)	3. Вважається, що навички та вміння для виконання завдання вже подолано
4. Формуються та закріплюються окремі навички і вміння	4. Навички та вміння вдосконалюються
5. Виконуються після пояснень або на основі зразка	5. Виконуються на основі сформованих умінь і навичок, але можуть передувати вивченню теми
6. Можливі ключі для самоконтролю	6. Ключі не можливі, оскільки результат виконання завдання різними учнями є різний
7. Переважно навчальна функція	7. Переважно контрольна функція

З огляду на компетентнісно орієнтований підхід, І. П. Гудзик [37] розглядає типи завдань, розрізняючи навчальні завдання (мовленнєві,

спрямовані на розвиток умінь користуватися різними видами мовленнєвої діяльності, та мовні, спрямовані на формування знань про мову та мовних умінь) і контрольні завдання відповідно до критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів (тестові завдання, читання мовчки, списування, диктант, переказ тощо).

У ході створення компетентісно орієнтованого підручника з мови іврит для 1 класу, одним із важливих компонентів стала проблема розроблення завдань. Навчання мови іврит у 1 класі передбачає розвиток усного мовлення та формування умовно-мовленнєвих умінь здійснювати такі види мовленнєвої діяльності, як аудіювання та говоріння (діалогічне та монологічне мовлення), а також формування та розвиток в учнів знань з мови та мовних умінь. У процесі дослідження цієї проблеми необхідно було вирішити низку важливих питань: проаналізувати наявність навчальних завдань у впроваджувальних підручниках з мови іврит, їх мову та здатність учнів розуміти завдання, виявити здатність учнів виконувати навчальні завдання самостійно, у парах і групах, рівень сформованості навичок аудіювання та говоріння першокласників і визначити види завдань для формування та розвитку усного мовлення учнів.

Результати констатувального зрізу показали, що у впроваджувальних підручниках з мови іврит для початкової школи 92,5% навчальних завдань спрямовано на навчання читання, 47,5% – говоріння, 27,5% – письма і лише 22,5% – аудіювання. Навчальні мовні завдання, спрямовані на формування знань про мову та мовні уміння взагалі відсутні. Спостереження над навчальною діяльністю учнів за діючими підручниками засвідчили: більшість дітей не можуть самостійно опанувати матеріал підручника та виконувати навчальні завдання або виконують їх за умови попереднього опрацювання у класі; учні не розуміють мови завдань до навчального матеріалу; у підручниках недостатньо завдань для організації парної та групової роботи; у змісті навчального матеріалу підручників відсутні доступні автентичні матеріали та автентичні завдання тощо. За результатами анкетування

першокласників було виявлено обмежену кількість і невисокий рівень сформованих мовленнєвих умінь. Так, у процесі слухання 58% учнів розуміють імена, що їм називають, 26% – назви предметів, 16% – розуміють, коли запитують, як їх звать і де вони мешкають, 11% – розуміють, коли хтось розповідає про те, як його звать і де він мешкає; впізнають окремі слова та речення у віршах, піснях, невеликих текстах. У процесі говоріння 63% першокласників уміють привітатися та попрощатися, 32% вміє називати кольори та назви тварин, 26% можуть розповісти вірш, а по 16% уміють називати деякі імена людей, предмети, місця, відповідати на запитання «так» або «ні» та подякувати своєму співрозмовникові; близько 30% учнів можуть порахувати від 1 до 8. Інші вміння в учнів не сформовано.

Отримані результати дослідження стали основою для розроблення навчальних завдань для навчання мови іврит першокласників. Нами було розроблено мовленнєві завдання, спрямовані на розвиток аудіативних умінь, зокрема, розрізнення на слух різних одиниць усіх мовних рівнів, цілісне та смислове сприйняття та розуміння почутого (від слова до тексту) і вмінь побудови діалогічного та монологічного мовлення – формування вмінь уважно слухати та реагувати на репліки співрозмовника, використання формул ввічливості, побудова та розігрування діалогів за зразком, ролями, допоміжними матеріалами, запитувати та відповідати на запитання; розрізнення різних типів висловлювання, переказ за зразком і побудова власного монологічного висловлювання за певною темою, ситуацією, малюнком тощо. Було запропоновано також мовні завдання, спрямовані на формування знань про мову та мовні вміння, а саме – правильно вимовляти звуки, склади, слова, читати звукову схему, ділити слово на склади, виділяти їх кількість і місце наголосу; співвідносити слово та зображення предмета, дії, ознаки, запитувати про значення слова, будувати словосполучення, речення за зразком, малюнком тощо; читати схему речення, будувати речення з поданих слів, вимовляти речення з певною інтонацією, розрізняти

закінчене та незакінчене речення, визначати кількість речень у тексті, підбирати заголовки до тексту.

Результати формувального експерименту показали значне підвищення рівня сформованості та кола умовно-мовленнєвих умінь з аудіювання і говоріння та елементарних мовних умінь у першокласників у процесі навчання мови іврит. Також, розроблені завдання сприяли організації парної та групової роботи на уроці, а включення автентичних завдань сприяло більш глибокому зануренню в єврейську мову та культуру. Показники труднощів, які виникали в учнів, суттєво змінилися. Так, на етапі констатувального експерименту труднощі аудіювання виникали у 68% учнів, а говоріння – у 79%, а після запровадження у шкільну практику запропонованих завдань вони становили 37,5% та 31% відповідно, що засвідчує ефективність розроблених навчальних завдань.

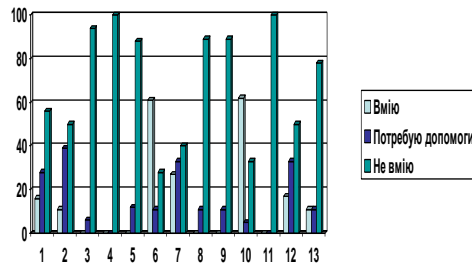
У процесі дослідження було отримано результати, що показали динаміку розвитку цих навичок за умови впровадження розроблених завдань (див. таблиці 10, 11). ДІАГРАМИ??

Таблиця 10

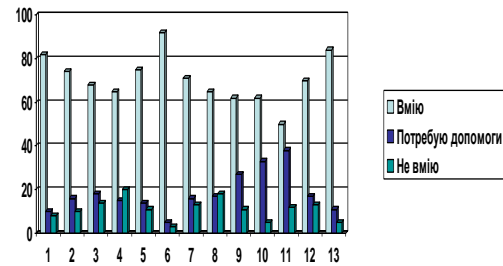
Результати експериментальної роботи з мови іврит, 1 клас

Типи завдань з навчання аудіювання у підручнику

Результати констатувального експерименту



Результати формувального експерименту



- 1 - коли мене запитують, як мене звати
- 2 – коли мій співрозмовник говорить як його звать, де він живе
- 3 – прості команди
- 4 – прості прохання
- 5 – прості запитання у повільному темпі
- 6 – імена, що мені називають
- 7 – назви предметів, що мені називають
- 8 – дії, які виконують люди або предмети
- 9 – якими можуть бути люди або предмети
- 10 – назви чисел, які мені називають
- 11 – слова та вирази, що позначають час
- 12 – прості вірші та пісні
- 13 – окремі слова, словосполучення, речення у тексті

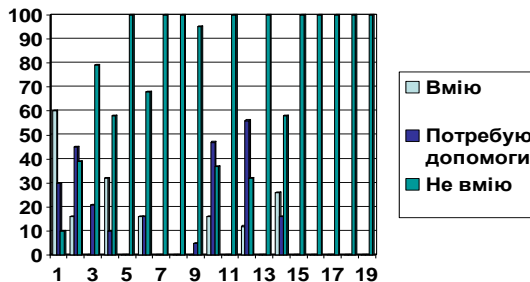
У табл. виправити:

- ... навчання аудіюванню в підручнику
- як мене звать
- ... говорить, як його звать, де він мешкає
- ... чисел, що мені...
- ... речення в тексті

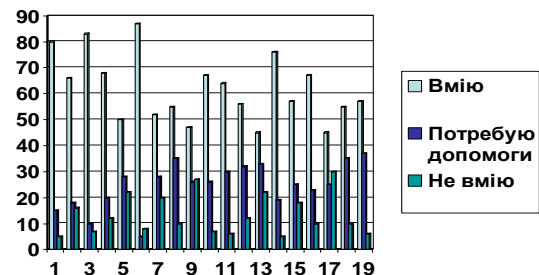
Таблиця 11

Результати експериментальної роботи з мови іврит, 1 клас Типи завдань з навчання говоріння у підручнику

Результати констатувального експерименту



Результати формувального експерименту



- 1 – привітатися та попрощатися
- 2 – називати деякі імена людей, предмети, місця
- 3 – називати своє ім'я та дізнаватися про ім'я співрозмовника
- 4 – називати кольори, тварин, продукти
- 5 – відповідати на запитання про те, де я живу та що мені подобається
- 6 – подякувати
- 7 – задавати прості запитання
- 8 – попросити щось та зрозуміти, що просять у мене
- 9 – повторювати почуте
- 10 – давати відповіді "так" або "ні"
- 11 – розповідати про себе, свою сім'ю, друзів
- 12 – рахувати до 10
- 13 – розповідати що мені подобається та не подобається
- 14 – розповідати вірш та співати пісню
- 15 – розповідати про те, що вмію робити
- 16 – задавати запитання "що або хто це?", "де живе?", "що подобається?", "кого знає?", "що є або немає?"
- 17 – робити покупки
- 18 – представляти когось
- 19 – висловлювати свою думку за допомогою знайомих слів та жестів

- ... навчання говорінню в підручнику
- ... про те, де я мешкаю...
- ... зрозуміти, що просять... (пробіл)
- ... «так» або «ні» (інші лапки також)
- розповідати, що мені...
- ... слів і жестів

Було розроблено також ігрові вправи та завдання для групової роботи, важливої для компетентісно орієнтованого навчання з урахуванням вікових особливостей молодших школярів і враховуючи ігровий характер навчальної діяльності. Наведемо приклади цих завдань.

I. Завдання для формування навичок розуміння прослуханого чи прочитаного.

- «Знайди слова». Гра в парах. На сторінці підручника розташовано таблицю зі словами. Один учень читає 2-4 слова, а другий повинен швидко доторкнутися до них у правильній послідовності.
- «Три підряд». Грають троє учнів – один «суддя» та двоє суперників. На сторінці підручника намальовано 2 сходинки слів по 7 слів у кожній і словничок із раніше вивчених слів. Суддя читає слова зі словника, а кожний учень відмічає прочитане слово на своїй сходинці. Виграє той, хто перший відмітив 3 слова підряд.
- «Бінго» (Лото). Гравці поділяються на дві групи – *a* та *b*, кожний учень отримує таблицю з 9 слів. Ведучий читає речення, які написані під таблицями незалежно від їхнього розташування. Гравці кожної групи відмічають у своїх таблицях прослухані слова. Виграє та група, яка першою відмітила три слова підряд по горизонталі, вертикалі або діагоналі.

II. Завдання для формування навичок говоріння.

- Гра «Запитай товариша». Робота в парах. За наведеним у підручнику зразком учні в парах задають відповідні запитання товаришу.
- Гра «Сніговий клубок». Робота в групах із 4-6 осіб. Перший учень говорить речення з трьох слів, наприклад, «На столі книга». Другий – вимовляє те ж речення, додаючи один однорідний член, наприклад, «На столі книга та олівець». Третій – вимовляє речення, яке сказав другий, і додає своє слово – ще один однорідний член, наприклад, «На столі книга, олівець і зошит». І так далі. Чим більше слів – тим краще. Якщо хтось із гравців заплутався, забувся або помилився, гра розпочинається з початку. Гру можна використовувати і для відпрацювання мовленнєвих кліше «дай мені, будь ласка...», і «взьми, будь ласка...», і «я хочу/я не хочу...» тощо.
- Гра «Правильно-неправильно». Робота в групах із 2-6 осіб. У підручнику намальовано сюжетний малюнок. Гравці сідають у коло і перший промовляє фразу за зразком «на малюнку є...». Другий учень повинен відповісти «правильно чи неправильно». Потім другий гравець вимовляє свою фразу, а третій йому відповідає «правильно чи неправильно». Той, хто помилився, вибуває з гри.
- «Хто це?» Гра в міні-групах із 3-6 осіб. Один із гравців описує будь-якого учня з класу, інші повинні здогадатися, про кого йдеться. Той, хто вгадав, приносить своїй команді призове очко.
- «Склади речення». Гра в парах. Один учень вимовляє слово. Другий повинен скласти речення з цим словом.
- «Капризні дітки». Гра в парах. Перший учень говорить другому: «Ти маленький хлопчик/ти маленька дівчинка». Другий учень повинен заперечити, використовуючи антонім: «Ні, я великий хлопчик/ні, я велика дівчинка». Перший учень: «Ти любиш морозиво», другий учень: «Я не люблю морозиво» тощо. Слова для цієї гри: великий – маленький, чорний – білий, новий – старий, можу – не можу, хочу – не хочу, багато – мало, день – ніч, швидко – повільно, світло – темрява тощо.
- «Реклама». Гра в парах або міні-групах (4-6 осіб). Учні отримують картки із зображенням різних предметів. Не показуючи один одному малюнки, вони по черзі рекламують зображений на картці

предмет: описують зовнішній вигляд, корисність, можливі способи використання тощо. Інші учні повинні відгадати, про який предмет ідеться в розповіді товариша. Той, хто вгадав, отримує відповідний малюнок.

III. Завдання для формування навичок читання та письма.

- Гра «Руки». У грі беруть участь четверо учнів – дві дівчинки та два хлопчики. Той, хто розпочинає гру, обирає одну з пар слів (наприклад, «жж»«я» – «лл» «ти») і представляє вибрані слова пантомімою (вказує на себе та на іншого хлопчика). Наступний учасник повинен швидко вказати на обрані слова та прочитати їх уголос.
- «Комікс». Читання за ролями: клас об'єднується в групи по два- три учні в кожній; кожна група читає комікс за ролями, а потім розігрує сценку перед усім класом (за бажанням учнів і відповідно до їхніх мовленнєвих умінь можливі варіації).
- Гра «Від складу до слова». Учитель роздає учням картки зі складами (наприклад, ???). Кожен учень шукає в інших склад, за допомогою якого можна скласти ціле слово з тим складом, що він має. Виграє та пара, яка першою віднайшла та прочитала ціле слово (список слів учитель може написати на дошці).
- «Жива статуя». Група учнів створює написане слово так, щоб інші мали змогу його прочитати.
- «Жмурки». Гра в парах. Один із учнів продиляється слова та зажмурює очі, а інший закриває пальцем одне зі слів і пропонує товаришеві відкрити очі й вимовити приховане слово. Якщо перший учень пригадав і правильно вимовив приховане слово, він отримує 2 очки, якщо не пригадав, але правильно прочитав це слово, коли його відкрили, – 1 очко.
- «Тягни квиток». У гру грають троє учнів. Учитель готує картки зі складами, з яких можна утворити слова та роздає, їх гравцям. Кожен учень по черзі «тягне» картку в іншого учасника гри. Якщо йому вдається скласти слово – він читає його вголос, забирає витягнуту картку й отримує право ще раз «тягнути квиток». Виграє той, хто накопичує найбільшу кількість карток.
- «Що у клітинках?» Гра в парах. Учням пропонується таблиця слів, із яких можна скласти фразу з двох слів. По вертикалі – слова... , по горизонталі – слова... Один учень вказує на будь-яку пусту клітинку, його напарник будує фразу з відповідних двох слів, розташованих зверху над клітинкою та справа від неї. Наприклад,...
- «Стоп». Варіація попередньої гри. Один учень із закритими очима водить пальцем по клітинкам. За командою напарника «Стоп!» він зупиняє палець та, відкривши очі, будує фразу для тієї клітинки, на яку вказує палець.
- «Хрестики-нулики». Ще одна варіація гри на основі таблиці слів. Перший гравець ставить хрестик в одній із клітинок і вимовляє відповідну фразу, інший ставить нулик, вимовляючи також відповідну фразу. Так відбувається допоки учні не заповнять усю таблицю. Прочитані та вимовлені фрази можна записати в зошит самостійно або під диктовку (один учень диктує, інший записує та навпаки).
- Гра «Запам'ятай місце». Грають від двох до чотирьох учасників. Картки зі складами розкладені на столі текстом униз. Гравці по черзі перегортають одночасно дві картки. Якщо учень зміг скласти слово, він читає його, бере собі картки та продовжує гру. Якщо ні – залишає картки на місці, перегорнувши їх написаним текстом униз, і намагається запам'ятати їх місце. Виграє той, хто зібрав найбільшу кількість карток.

- Гра «Є!» Гра парами або групами. Картки зі складами двоскладних слів (по дві картки на кожний склад) розкладені у два стовпчики – перші склади слів та останні. Гра парами: кожен гравець тримає одну з стовпчиків карток. Обидва разом перегортають верхні картки та намагаються скласти з них слово. Перший, хто зміг це зробити, вигукує «Є!», читає слово вголос та отримує обидві картки. Виграє той, хто отримав найбільшу кількість карток. Гра групами: члени кожної групи беруть по черзі картку зі свого стовпчика та прикріплюють її до дошки. Той, хто зможе утворити слово, приносить своїй групі одне очко.
- «Знайди слово». Гра в парах. Один учень вимовляє слово, написане в підручнику, інший вказує на це слово в книзі, та навпаки.
- «Кинь м'ячик». Один із учнів читає слово та кидає м'ячик іншому учневі, який повинен прочитати речення, написане під словом.
- «Цей – ця». Гра в парах. Один учень показує картку зі словом (іменник чоловічого або жіночого роду), інший повинен скласти словосполучення («цей + ім. ч. р.» або «ця + ім. ж. р.»).
- «Знайди речення». На сторінці підручника у 4-5 рамочках подано по два речення (мікродіалог із двох реплік). Клас об'єднується парами або групами. Один учень читає одне з речень, інший повинен знайти це речення серед запропонованих і прочитати друге речення (другу репліку).
- «Речі». Гра в парах. На сторінці підручника подано малюнки речей і слова, що їх позначають. Один учень вказує на малюнок, інший – шукає та читає відповідне слово. Для підвищення складності можна вказувати послідовно на два малюнки, і відповідно, на два слова. Чим більша швидкість, тим веселіша гра.
- «Деформоване речення». Гра в міні-групах (до 6 осіб). Учні у групах отримують картки зі словами одного речення, перевернуті написаним текстом донизу. За сигналом ведучого учні швидко перевертають слова та складають з ними речення. Виграє та група, яка першою правильно склала речення. Варіацією гри може бути складання прислів'я з наданих частин. Учні повинні з частини прислів'я відновити його.
- «Віднови фразу з граматичним завданням». Грають парами. Учні отримують картки зі словами, з якими потрібно скласти фразу, та пусті картки, куди вони повинні вписати відповідні приємниками, поставивши їх на потрібні місця у фразі.
- «Деформований текст». Гра в міні-групах (2-4 осіб). Учні у групах отримують картки, на яких написано по одній фразі з вірша чи невеликого тексту. Ці фрази в сукупності повинні складати зв'язний текст. Завдання учнів – прочитати кожний свою фразу та розкласти всі речення по порядку, відновивши текст.
- Гра «Кольорові літери». Гравці об'єднуються в пари. Один учень пише літеру, що вивчається, у зошиті, або на слові пальцем, або у повітрі, або на спині іншого учня, який вгадує відповідну літеру та вказує на неї на сторінці підручника.

У результаті дослідження здійснено науково-методичний аналіз проблеми відбору змісту, способів презентації навчального матеріалу, типів завдань у підручниках з мови іврит для початкових класів шкіл України.

Було визначено також способи презентації навчального матеріалу та особливості типів навчальних матеріалів і завдань у підручниках для

початкового навчання мови іврит з огляду на компетентнісний підхід до навчання мови.

Теоретичні положення експериментально перевірено та апробовано у шкільній практиці, на семінарах і наукових конференціях.

Узагальнені результати дослідження впроваджено у практику підручникотворення та застосовано до конструювання підручника з мови іврит для 1 класу загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням українською мовою.

Вказане дослідження є перспективним та вимагає подальшого розроблення для застосування результатів у процесі конструювання підручників з мови іврит для наступних етапів навчання (2-4 класів).

Вважаємо, що проведена робота матиме як теоретичну, так і практичну цінність не лише для методики навчання мови іврит, а й інших мов національних меншин, які представлені в системі мовної освіти України.

Висновки

У монографії відображено як теоретичний, так і практичний аспекти дослідження: визначення засад реалізації лінгвокультурологічного підходу до навчання мов і літератур етнічних меншин; з'ясування змісту, методів і прийомів навчання; розроблення навчальних матеріалів на основі компетентісно орієнтованого підходу для проведення апробації та подальшої реалізації в підручниках і посібниках з мов і літератур етнічних меншин, експериментальну перевірку запропонованих теоретичних положень.

Перевірено ефективність навчальної роботи за експериментальними текстами підручників з російської мови та інтегрованого курсу літератури для 5-6 класів шкіл з українською та російською мовами навчання, ураховано чинники підвищення ступеня зрозумілості та доступності навчального тексту – зменшення абстрактності викладення матеріалу; зменшення в реченнях кількості складних конструкцій, які утруднюють розуміння міжсловесних зв'язків; підвищення доступності лексики навчальних текстів; удосконалення та виділення структури навчального тексту підручника; встановлено, що доступність навчального матеріалу значною мірою залежить від обраного автором стилю викладу – наукового чи науково-популярного; доведено, що науково-популярний і публіцистичний стилі, а також діалогізація навчального тексту з літератури покращують його сприйняття учнями. Засоби виразності мови оживлюють його, вносять певне емоційне забарвлення, що сприяє позитивній мотивації.

Виділено етапи роботи над змістом прочитаного: орієнтування у фактичному змісті навчального тексту; смисловий аналіз тексту; структурний аналіз тексту; діалогічна взаємодія учня з текстом, узагальнення. У відповідності з указаними етапами роботи над навчальними текстами в дидактичному забезпеченні передбачено цілеспрямоване формування таких умінь (прийомів) роботи над ним: знаходження в тексті пізнавальних

труднощів, відповіді на запитання за прочитаним, складання плану тексту, стислий переказ; визначення головного, самостійне формулювання питань до тексту, оцінні судження.

Виявлено результативність взаємозв'язку завдань, що зумовлюють найбільш емоційну реакцію учнів у процесі роботи над художнім твором, із завданнями, спрямованими на активізацію їх інтелектуальної діяльності (уміння узагальнювати, робити висновки, аргументувати особисту точку зору, давати самостійну оцінку). Використання завдань у такій послідовності сприяє більш глибоким самостійним відповідям учнів, формує уміння спиратися у своїх відповідях на художній текст. Визначено, що ефективність роботи учнів над текстом виучуваного твору зростає, коли завдання містять інформативний текст і сприяють рефлексії учнів, пробуджують прагнення зацікавленого, невимушеного читання й осмислення художнього твору.

У процесі констатувального експерименту було визначено рівні засвоєння учнями 5-6 класів навчального матеріалу з літератури. Це – рівень відтворення, коли учень може лише переказати зміст прочитаного; рівень інтерпретації, коли він здатен проаналізувати засвоєний матеріал, співвіднести його з власним досвідом, виділити головне, важливе; і рівень застосування знань, який виявляє здатність учнів використати здобуті знання в новій навчальній ситуації, для аналізу нового художнього тексту.

На основі результатів констатувального експерименту розроблено критерії складності навчальних текстів підручників з літератури для основної школи, які ґрунтуються на показниках складності слів, речень, логіки викладу матеріалу, його обсягу, структури, способів презентації.

Експериментально перевірено, що оптимальною є така організація навчального матеріалу з теорії літератури в підручниках, за якої вивчення того чи іншого літературознавчого поняття пов'язується з конкретним художнім твором, на прикладі якого не лише найбільш яскраво розкривається сутність певного поняття, а й оперування ним допомагає повніше зрозуміти ідейно-художній зміст твору.

З'ясовано, що найбільш зрозумілими для учнів є навчальні тексти, побудовані з опорою на художній текст і особистий читацький досвід учнів, їхні предметні компетенції. У ході експерименту доведено також важливу роль матеріалу, що доповнює, роз'яснює основні відомості. Формувальний експеримент спростував переконання певної частини вчителів літератури, які надають перевагу короткому, лаконічному викладу теоретичних відомостей з літератури, без додаткового матеріалу. Це підтверджують і спеціальні дослідження, у яких відзначається, що зрозумілим є той текст, у якому базових речень у чотири-п'ять разів менше, ніж тих, що їх доповнюють (Я. Мікк).

Розроблено систему завдань, що використовуються під час засвоєння нових знань з мови та мовлення; навчання дітей застосовувати одержані знання; формування вмінь і навичок. Завдання першого етапу включають у себе такі елементи роботи: сприйняття явища, усвідомлення суттєвих ознак цього явища, ознайомлення з терміном, який позначає виучуване явище. Завдання другого етапу вчать учнів запам'ятовувати нові відомості, відтворювати засвоєне, користуватися алгоритмом застосування знань. Завдання третього етапу пов'язані з умінням школярів ставити мету виконання вправи, визначати спосіб розв'язання поставленого завдання, засвоювати зразки виконання, самостійно виконувати саму вправу та перевіряти виконану роботу.

У результаті дослідження здійснено науково-методичний аналіз проблеми відбору змісту, способів презентації навчального матеріалу, типів завдань у підручниках з мови іврит для початкових класів шкіл України.

Було визначено також способи презентації навчального матеріалу та особливості типів навчальних матеріалів і завдань у підручниках для початкового навчання мови іврит з огляду на компетентнісний підхід до навчання мови.

Теоретичні положення експериментально перевірено й апробовано у шкільній практиці, на семінарах і наукових конференціях.

Узагальнені результати дослідження впроваджено в практику підручникотворення та застосовано до конструювання підручника з мови іврит для 1 класу загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням українською мовою.

Інноваційність дослідження полягає у визначенні теоретичних положень, важливих для конструювання підручників з мов і літератур етнічних меншин на основі компетентнісного підходу; розробленні змісту, способів презентації навчального матеріалу, типів завдань і перевірки їх відповідності сучасним уявленням про цілі шкільного навчання мови.

Вказане дослідження є перспективним і потребує подальшого розроблення для застосування результатів до конструювання підручників з мов і літератур етнічних меншин.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Александренко А. П.* Формирование иноязычной коммуникативной компетентности младших школьников на основе интегративного подхода (на примере изучения английского языка) : Автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01/ А. П. Александренко. – Майкоп, 2005.
2. *Алексеев Н. А.* Личностно-ориентированная педагогика / Н. А. Алексеев. – М., 2005. – 439 с.
3. *Андреев А. Л.* Компетентностная парадигма в образовании : опыт философско-методологического анализа / А. Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19-27.
4. *Андреев А.* Знания или компетенции? / А. Андреев // Высш. Образование в России : науч.-пед. журнал. – 2005. – № 2. – С. 3-11.
5. *Андрієвська В. В., Балл Г. О., Волинець А. Г.* Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи : Книга для вчителя / В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, А. Г. Волинець / За ред. Г. О. Балла, О. В. Киричука, Р. М. Шамелашвілі. – К. : ІЗМН, 1997. – 136 с.
6. *Бабайлова А. Э.* Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку / А. Э. Бабайлова. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1987. – 152 с.
7. *Бандура О. М.* Шкільний підручник з української літератури / О. М. Бандура. – К. : Педагогічна думка, 2001.
8. *Баранов М. Т.* Методика работы над новыми языковыми явлениями // Методика преподавания русского языка : Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.» / М. Т. Баранов. – М. : Просвещение, 1990.
9. *Бахтин М. М.* К философским основам гуманитарных наук. – Собрание сочинений / М. М. Бахтин. – Т. 5. – М. : Русские словари, 1997. – 732 с.
10. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Художественная литература, 1979. – 412 с.

11. *Бацевич Ф. С.* Основы коммуникативной лингвистики / Ф. С. Бацевич. – К. : Академія, 2004. – 342 с.
12. *Бейлинсон В. Г., Зуев Д. Д.* О функциональном подходе к оценке школьных учебников / В. Г. Бейлинсон, Д. Д. Зуев // Проблемы школьного ученика. – М. : Просвещение, 1977. – Вып. 5 . – С. 42-54.
13. *Белый Ю. А., Рапопорт И. А.* Тексты как инструмент и как объект педагогических исследований / Ю. А. Белый, И. А. Рапопорт / Объективные характеристики, критерии, оценки и измерения педагогических явлений и процессов. – М., 1973. – С. 311-320.
14. *Бех І.* Інтеграція як освітня перспектива / І. Бех // Початкова школа. – 2002. – № 5. – С. 5-6.
15. *Бібік Н. М.* Компетентнісний підхід : рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики). – К. : К.І.С., 2004. – С.47-52.
16. *Бібік Н. М.* Формування пізнавальних інтересів молодших школярів Н. М. Бібік. – К. : Віпол, 1998. – 200 с.
17. *Библер В. С.* Мышление как творчество / В. С. Билер. – М. : Политиздат, 1975.
18. *Бим И. Л.* Методика обучения иностранным языкам как наука и теория школьного ученика / И. Л. Бим. – М. : Просвещение. – 1977. – 264 с.
19. *Блонский П. П.* Избранные психологические произведения / П. П. Блонский. – М. : Просвещение, 1964.
20. *Богданович Г. Ю.* Русский язык в аспекте проблем лингвокультурологии / Г. Ю. Богданович. – Симферополь : Доля, 2003. – 392 с.
21. *Болотов В. А., Сериков В. В.* Компетентносная модель : от идеи к образовательной парадигме / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 130-138.

22. *Бондарко А. В.* Основы функциональной грамматики. Языковая интерпретация идеи времени / А. В. Бондарко. – Изд-во С.-Пб. ун-та. – 2001.
23. *Брудный А. А.* О сознании текста / А. А. Брудный // Мысль и текст : Сб. науч. тр. / Под ред. А. А. Брудного. – Фрунзе, 1988. – С.3-9.
24. *Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.* Язык и культура : Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Русский язык, 1990. – 246 с.
25. *Волощук Е.* Литература. Учебник-хрестоматия для 6 класса / Е. Волощук. – К. : Генеза, 2006.
26. *Всеволодова М. В.* Теория функционально-коммуникативного синтаксиса. Фрагмент прикладной (педагогической) модели языка : Учебник / М. В. Всеволодова. – М. : Из-во Моск. ун-та, 2000. – 502 с.
27. *Выготский Л. С.* К вопросу о многоязычии в детском возрасте // Умственное развитие детей в процессе обучения / Л. С. Выготский. – М.-Л., 1935.
28. *Выготский Л. С.* Психология искусства / Л. С. Выготский. – С.-Пб., 2000. – 410 с.
29. *Выготский Л. С.* Мышление и речь / Л. С. Выготский. – 5-е изд., испр. – М., 1999.
30. *Галицких О. Е.* Диалог в образовании как способ становления толерантности / О. Е. Галицких. – М. : Академический проект, 2004. – 234 с.
31. *Гальперин И. Р.* О понятии «текст» / И. Р. Гальперин // Лингвистика текста : Материалы научной конференции МПГПИИЯ им. М. Тореза. – М., 1974.
32. *Гачев Г. Д.* Национальные образы мира. Космо-Психо-Логос / Г. Д. Гачев. – М., 1995.

33. *Гельфман Э. Г., Холодная М. А.* Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся / Э. Г. Гельфман, М. А. Холодная. – С.-Пб. : Питер, 2006.
34. *Головаха Е. И., Панина Н. В.* Психология человеческого взаимопонимания / Е. И. Головаха, Н. В. Панина. – К. : Изд-во полит. лит-ры, 1989. – 181 с.
35. *Головина Н. Ф.* Общая педагогика / Н. Ф. Головина. – С.-Пб.: Речь, 2005.
36. *Граник Г. Г., Борисенко Н. А.* Особенности построения учебников нового типа, позволяющих реализовать функцию общения / Г. Г. Граник, Н. А. Борисенко // Русский язык в школе. – 2001. – № 4.
37. *Гудзик И. Ф.* Компетентностно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах (в школах с украинским языком обучения) / И. Ф. Гудзик. – Черновцы : Букрек, 2007.
38. *Гудзик И. Ф.* Воспринимать новые идеи и применять их на практике. О развитии у учащихся умений решать учебные задачи на уроках русского языка / И. Ф. Гудзик // Русская словесность в школах Украины. – 2008. – № 5.
39. *Гумбольдт В.* О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества / В. О. Гумбольдт // Избранные труды по языкознанию / Пер. с нем. – М. : ОАО ИГ «Прогресс», 2000. – 398 с.
40. *Дайри Н. Г.* Современные требования к уроку истории / Н. Г. Дайри. – М. : Просвещение, 1978.
41. Державний стандарт початкової загальної освіти / Кабінет Міністрів України. – [Чинний від 2011-04-01]. – К., 2011 [Електронний ресурс] . – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua>
42. Дидактика современной школы : Пособие для учителя / Под ред. В. А. Онищука. – К. : Радянська школа, 1987. – 352 с.

43. *Доблаев Л. П.* Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Л. П. Доблаев. – Дис. ... докт. пед. наук. М., 1972.
44. *Дьюї Джон.* Моральні принципи освіти / Дьюї Джон / Пер. з англ. – Львів : Літопис, 2001. – 32 с.
45. *Дьяченко В. К.* Сотрудничество в обучении. О коллективном способе учебной работы : Книга для учителя / В. К. Дьяченко. – М. : Просвещение, 1991. – 192 с.
46. *Ерасов Б. С.* Социальная культурология. В 2-х частях / Б. С. Ерасов. – М. : Аспект-Пресс, 2004.
47. *Заботин В. В.* О познавательной роли вопросов в процессе обучения / В. В. Заботин. – Советская педагогика, 1967. – № 9. – С. 57.
48. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання. – Відділ сучасних мов, Страсбург. – К. : Ленвіт, 2003. – 262 с.
49. *Занков Л. В.* Некоторые вопросы теории учебника для начальных классов / Л. В. Занков // Проблемы школьного учебника. – М. : Просвещение, 1978. – Вып. 6. – С. 34-35.
50. *Зимняя И. А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование, 2003. – № 5. – С. 34-42.
51. *Зимняя И. А.* Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) / И. А. Зимняя // Высш. образование сегодня : реформы, нововведения, опыт : журнал. – 2006. – № 8. – С. 20-26.
52. *Жинкин Н. И.* Развитие письменной речи учащихся III-VII классов / Н. И. Жинкин // Труды. Язык – Речь – Творчество. – М. : Лабиринт, 1998. – 368 с. – С. 183-319.
53. *Ипполитова Н. А.* Средства обучения языку // Методика русского языка / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов и др.; Под ред. М. Т. Баранова. – М., 1990.

54. *Исаева Е. А., Сафарян С.И.* Литература. Учебник-хрестоматия для 6 класса школ с русским языком обучения / Е. А. Исаева, С. И. Сафарян. – К. : Навчальна книга. – 2006.
55. Каким быть учебнику : Дидактические принципы построения / [И. Я. Лернер, Н. М. Шахмаева]; – М. : Издательство РАО, 1992. – Ч. 1. – 169 с.
56. Каким быть учебнику : Дидактические принципы построения / [И. Я. Лернер, Н. М. Шахмаева]; – М. : Издательство РАО, 1992. – Ч. 2. – 160 с.
57. *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, 1987. – 203 с.
58. *Коваль Г. П.* Специфіка вивчення правил російського правопису / Г. П. Коваль // Початкова школа. – 1971. – № 7.
59. *Кодлюк Я. П.* Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті / Я. П. Кодлюк. – К. : Наш час, 2006. – 367 с.
60. *Колесов В. П.* О классификации компетенций / В. П. Колесов // Высшее образование сегодня : Реформы, нововведения, опыт : журнал. – 2006. – № 2. – С. 20-22.
61. Конвенція ООН про права дитини. Прийнята резолюцією 44/25 Генеральної Асамблеї від 20 листопада 1989 р. Набрала чинності для України з 27 вересня 1991 року.
62. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Педагогічна газета, 200. – № 6.
63. *Костюк Г. С., Балл Г. А.* Категория задачи и ее значение для психолого-педагогических исследований / Г. С. Костюк, Г. А. Балл. – Вопросы психологии, 1977. – № 3.
64. *Костюк Г. С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К. : Радянська школа, 1989. – 608 с.

65. *Краевский В. В., Хуторской А. В.* Предметное и общепредметное в образовательных стандартах/ В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 3-10.
66. *Красных В. В.* Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология : лекционный курс / В. В. Красных. – М. : Гнозис, 2002. – 284 с.
67. *Леонтьев А. А.* Основы психоллингвистики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 287 с.
68. *Леонтьев А. А.* Поэтический язык как способ общения с искусством / А. А. Леонтьев // Вопросы литературы, 1973. – № 6.
69. *Леонтьев А. А.* Психология общения. – М., 1997. Бориснев С. В. Социология коммуникации. Учебное пособие для ВУЗов. – М. : Юнити-Дана, 2003.
70. *Лернер И. Я.* Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.
71. *Ліпман Метью.* Рефлексивна модель практики освіти / Метью Ліпман // Шлях освіти. – 2005. – № 1. – С. 7-15.
72. *Література (Російська і зарубіжна).* 5-12 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з російською мовою навчання. – Чернівці, 2004.
73. *Лихачев Д. С.* Художественное наследие Древней Руси и современность / Д. С. Лихачев. – Л., 1971.
74. *Лосев А. Ф.* Знак, символ, миф / А. Ф. Лосев. – М., 1978.
75. *Лотман Ю. М.* О двух моделях коммуникации в системе культуры / Ю. М. Лотман // Избранные статьи : В 3 т. – Таллинн, 1992. – Т. 1.
76. *Лыжова Л. К.* Логический анализ содержания учебников как основа для выбора оптимальных форм и методов обучения / Л. К. Лыжова // Русский язык в школы. – 1987. – № 5.
77. *Ляховицкий М. В., Миролубов А. А.* Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебник / М. В. Ляховицкий, А. А. Миролубов. – М., 1982.

78. Методична система «Розвиток критичного мислення у навчанні різних предметів». Ч. 1-8 (Д. Стил, К. Мередит, Ч. Темпл). – 1998.
79. *Микк Я. А.* Оптимизация сложности учебного текста : в помощь авторам и редакторам / Я. А. Микк. – М. : Просвещение, 1981. – 119 с.
80. *Митрофанова О. Д.* Преподавание русского языка как иностранного : вчера, сегодня, завтра / О. Д. Митрофанова // Русский язык, литература, культура в школе и вузе. – 2005. – № 2. – С. 19-23.
81. *Молдавская Н. Д.* Литературное развитие школьников в процессе обучения / Н. Д. Молдавская. – М. : Педагогика, 1976.
82. *Наролина В. И.* К проблеме уровней понимания / В. И. Наролина. – Вопросы психологии, 1986-2005. – С. 126.
83. Національна доктрина розвитку освіти України ХХІ ст. // Освіта України. – 2002. – № 33. – С. 4-6.
84. *Никифорова О. И.* Восприятие художественной литературы школьниками / О. И. Никифорова. – М., 1969. – 206 с.
85. *Никифорова О. И.* Психология восприятия художественной литературы / О. И. Никифорова. – М. : Книга, 1972.
86. *Огородников И. Т.* НАЗВА? / И. Т. Огородников. – Народное образование, 1973. – № 4.
87. *Онищук В. А.* Активизация обучения старшеклассников / В. А. Онищук. – К. : Радянська школа, 1978.
88. *Онищук В. А.* Психолого-дидактические требования к заданиям и упражнения в учебнике / В. А. Онищук // Проблемы школьного учебника. – М. : Просвещение, 1975. – Вып. 3. – С. 135.
89. *Осмоловская И. М.* Содержание и структура учебного предмета в условиях компетентностного подхода / И. М. Осмоловская // Дидактика современного учебного предмета : сборник научных трудов / Под научн. ред. И. М. Осмоловской. – М. : Ин-т теории и истории педагогики, 2006. – С. 93-96.

90. *Пассов Е. И.* Программа – концепция коммуникативного иноязычного образования : концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 2000.
91. Педагогічний словник. – К. : Педагогічна думка, 2001.
92. *Пидкасистый Н. И.* Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении : теоретико-экспериментальное исследование / Н. И. Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1980.
93. *Плахотник В. М.* Навчальні завдання як лінгводидактична проблема / В. М. Плахотник // Анатовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2008 рік : інформаційне видання. – К. : Педагогічна думка, 2009. – 424 с. – С. 207-208.
94. *Полякова А. В.* Дидактические основы ученика для начальных классов в условиях развивающего обучения : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / А. В. Полякова. – М., 1993. – 65 с.
95. *Поппер К. Р.* Открытое общество и его враги / К. Р. Поппер. – К. : Ника-Центр, 2005. – 800 с.
96. *Потебня А. А.* Мысль и язык / А. А. Потебня. – К. : СИНТО, 1993. – 191 с.
97. Програми середньої загальноосвітньої школи. 1-4 класи. – К. : Радянська школа, 1986 / И. Гудзик. Русский язык ; Програми середньої загальноосвітньої школи. 1-4 класи. – К. : Освіта, 2003 / И. Гудзик. Русский язык; Програми середньої загальноосвітньої школи. 1-4 класи. – К.: Початкова школа, 2006 / И. Гудзик. Русский язык.
98. *Пропп В. Я.* Морфология <волшебной> сказки. Исторические корни волшебной сказки. – Собрание трудов В. Я. Проппа. Комментарии Е. М. Мелетинского, А. В. Рафаевой. – М. : Лабиринт, 1998. – 512 с.
99. *Радзиевская Т. В.* Текстовая коммуникация. Textoобразование / Т. В. Радзиевская // Человеческий фактор в языке : Коммуникация, модальность, дейксис. – М. : Наука, 1992. – С. 79-108.

100. *Разумовская М. М.* О соотношении теории и практики при обучении русскому языку / М. М. Разумовская // Обучение русскому языку в школе : Учеб. пособ. для студентов пед. вузов. – М. : Дрофа, 2004.
101. *Редько В. Г.* Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів початкової школи / В. Г. Редько. – К. : Генеза, 2007.
102. Рекомендации по оцениванию учебных достижений учащихся по русскому языку // Русская словесность в школах Украины. – 2008. – № 5.
103. *Роменець В. А.* Психологія творчості : Навчальний посібник для студентів ВНЗ / В. А. Роменець. – К. : Либідь, 2001. – 286 с.
104. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Изд-во АПН СССР, 1973.
105. Русский язык : Учеб. для 5 кл. общеобразоват. учеб. заведений с укр. яз. обучения (первый год обучения) / И. Ф. Гудзик, В. А. Корсаков, Е. И. Быкова. – К. : Освіта, 2006.
106. Русский язык : Учеб. для учащихся 5 кл. общеобразоват. учеб. заведений с укр. яз. обучения (первый год обучения) / Н. А. Пашковская, И. Ф. Гудзик, В. А. Корсаков. – К. : Освіта, 2005.
107. *Рыбникова М. А.* Очерки по методике литературного чтения / М. А. Рыбникова. – М. : Учпедгиз, 1945.
108. *Савченко О. Я.* Дидактика початкової школи / О. Я. Савченко. – К. : Генеза, 1999. – С. 61-65.
109. *Симакова Л. А.* Литература. Учебник-хрестоматия для 5 класса школ с русским языком обучения / Л. А. Симакова. – К. : Вежа, 2000.
110. *Симакова Л. А., Орлова А. Д., Снегирева В. В.* Литература. Учебник для 6 класса общеобразовательных учебных заведений с русским языком обучения / Л. А. Симакова, А. Д. Орлова, В. В. Снегирева. – К. : Вежа, 2006.

111. *Симакова Л. А.* Самостоятельная работа учащихся в процессе анализа художественного произведения в 4-7 классах / Л. А. Симакова. – К. : Радянська школа, 1987.
112. *Симонов П. В.* Что такое эмоция / П. В. Симонов. – М. : Наука, 1966. – С. 31.
113. *Стоюнин В. Я.* О преподавании русской литературы / В. Я Стоюнин. – С.-Пб.,1908.
114. *Сурыгин А. И.* Основы теории обучения на неродном для учащихся языке / А. И. Сурыгин. – С.-Пб. : Златоуст, 2000. – 226 с.
115. *Тарасов Л., Тарасова Т.* Смена глобальной стратегии мышления и новая концепция школьных учебников / Т. Тарасов, Т. Тарасова // Філософія освіти. – 2005. – № 1. – С. 239-248.
116. *Трубачева С. Е.* Умови реалізації компетентнісного підходу в навчальному процесі / С. Е. Трубачева // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи [Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І Локшина, О. В. Овчарук, Л. І. Паращенко, О. І. Пометун, О. Я. Савченко, С. Е. Трубачева]. – К. : К. І. С. , 2004. – 112 с. – (Бібліотека з освітньої політики). – С. 53-58.
117. *Тюпа В. И.* Аналитика художественного / В. И. Тюпа. – М. : Лабиринт, 2000. – 123 с.
118. Український педагогічний словник. – К. : Либідь, 1997.
119. *Уман А. И.* Учебные задания и процесс обучения / А. И. Уман. – М. : Педагогика, 1989. – 56 с.
120. Учебный материал и учебные ситуации. Психологические аспекты / Под ред. Г. С. Костюка, Г. А. Балла. – К. : Радянська школа, 1986. – 144 с.
121. *Ушинский К. Д.* Избранные произведения / К. Д. Ушинский. – М.-Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1946. – 188 с.
122. *Форми навчання в школі : Книга для вчителя / За ред. Ю. І. Мальованого.* – К., 1992. – 162 с.

123. *Фромм Эрих*. Бегство от свободы. Человек для себя / Эрих Фромм / Пер. с англ. Д. Дудинской. – Минск : Попурри, 2000. – 672 с.
124. Фуллан М. Сили змін : вимірювання глибини освітніх реформ / М. Фуллан / Пер. з англ. – Львів : Літопис, 2000. – 270 с.
125. *Хуторской А. В.* Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование, 2003. – № 2. – С. 58-64.
126. *Хуторской А. В.* Место ученика в дидактической системе / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 8 июня. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2005/0608.htm>
127. *Цукерман Г. А.* Сотрудничество со сверстниками как необходимое условие развивающего обучения / Г. А. Цукерман // Новые исследования в психологии. – № 1 (30). – М. : Педагогика, 1984. – 72 с.
128. *Якобсон П. М.* Психология художественного восприятия / П. М. Якобсон. – М. : Искусство, 1964.
129. *Яковлев И. П.* Ключи к общению. Основы теории коммуникаций / И. П. Яковлев. – С.-Пб. : Авалон, 2006; *Ионин Л. Г.* Социология культуры. – М., 1996.
130. *Ярулов А. А.* Познавательная компетентность школьников / А. А. Ярулов // Школ. технологии : науч.-практ. журн. школ. технолога (завуча). – 2004. – № 2. – С. 43-84.
131. Allington R.L., Mc Gill_Franzen A. Looking back? Looking forward^ A conversation about teaching reading in the 21st century // Reading Research Quaterly. – V. 35. – № 1, 2000. – P. 136-153.
132. Concepts in Communication. Purpose and Change. Albert R. Kitzhaber, General editor. – Holt, Rinehart and Winstin, Inc. – NY, 1974. – 487 p.
133. Dillon D.R., O'Brien, Heilman E.E. Literacy research in the next millennium: From paradigms to pragmatism and practicality // Reading Research Quaterly. – V. 35. – № 1, 2000. – P. 10-26.

134. Information Literacy Competency Standards for Higher Education. – Association of College and Research Libraries. – Chicago, IL 60611, 1999.
135. The International Encyclopedia of Education. Research and Studies. V. 6. – Pergamon Press.first edition, 1985. – 3441 p.
136. The Literacy profile scales. Toward effective assessment and reporting. P. Griffin, P. G. Smith, L. E. Burrill. Australian curriculum studies association (INC). – Victoria, Australia, 1995. – 160 p.
137. Mackey, W.F. Mother tongue. Other tongues and link languages. What they mean in a changing world. – Prospects quarterly review of education. Vol. XXII, № 1. – Unesco Publishing, 1992.
138. McCartey S.J. Identity construction in elementary readers and writers // Reading Research Quarterly. – 2001. – № 2. – P.122-151.
139. Mark K. Smith. WWW.inFeD.org. – First listing : July,1996. Last update : 30 January 2005.
140. Stoof Angela, Martens Rob L., Merrienboer Jeroen J.G. van. Open university of the Netherlands. – Ht.ru, 12 мая 2004.
141. Temple Ch., Meredith K., Steel J. How children learn : A statement of first principles. Geneva, NY : Reading and Writing for Critical Thinking Project,1998.
142. Threshold level 1990. – Strasbourg: Council of Europe Press, 1991.
143. Vantage. Council of Europe. J. A. Van Ek and J. M. Trim. Cambridge University press. First published 2001.
144. Waystage 1990. – Strasbourg : Council of Europe Press, 1991.
145. Wollman-Bonilla J. E. Can first-grade writers demonstrate audience awareness? // Reading Research Quarterly. – V. 36. – № 2, 2001. – P. 184-201.