

МОДЕЛЮВАННЯ УРОКІВ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ ПІД ЧАС ОПРАЦЮВАННЯ ХУДОЖНІХ ТЕКСТІВ

У статті висвітлено питання моделювання уроків літературного читання у початкових класах під час опрацювання художніх текстів.

Проналізовано наукові роботи, пов'язані з означеною темою. Автор розкриває особливості художніх текстів, сутнісні характеристики визначених етапів (макроблоків) уроку, обґрунтовує провідні методи і прийоми опрацювання текстів з урахуванням родо-жанрової специфіки творів. Показано переваги запропонованої структурної організації уроків, оволодіння молодшими школярами важливими складниками досвіду читацької діяльності.

Ключові слова: *початкові класи; моделювання уроків літературного читання; особливості художніх текстів; етапи аналізу тексту; методи, прийоми роботи з текстом; досвід читацької діяльності.*

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

Якщо у другій половині ХХ століття у змісті і структурі уроку домінантною була діяльність учителя і виділялись традиційні етапи уроку: опитування, пояснення нового матеріалу, закріплення, домашнє завдання, то з розвитком ідей особистісно орієнтованого навчання, впровадження компетентнісного підходу, чільне місце у процесі моделювання уроків відводиться системі взаємопов'язаних видів діяльності вчителя й учня, об'єднаних темою і метою уроку, розвиток і виховання школяра як суб'єкта навчальної діяльності. Як зазначає О.Я. Савченко, «на сучасному уроці навчальна взаємодія (викладання-учіння) має бути дитиноцентрованою, забезпечувати розвиток кожної дитячої особистості, вносити свою лепту в

соціальну й освітню підготовку дітей шляхом формування предметних і ключових компетентностей» [5, с.337].

Аналіз змістових і структурних аспектів сучасних уроків літератури і літературного читання в початкових класах показує що в них помітно акумулювалися загальнодидактичні технології суб'єкт-суб'єктної взаємодії [2;5;9] .

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

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

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

У контексті сказаного, урок літературного читання вимагає в першу чергу суб'єкт-суб'єктної, полісуб'єктної взаємодії між учасниками комунікації з домінуванням суб'єктності учня [5, с.337]. Такий підхід до організації сучасного уроку літературного читання стимулює розвиток комунікативної компетентності учнів, і, що дуже важливо, формування не лише навичок міжособистісної комунікації, а й комунікації з джерелом інформації – текстом.

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

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

Отже, всі часткові завдання уроку підпорядковуються реалізації основної мети уроку.

Під час формулювання основних цілей уроку педагог враховує особливості навчального матеріалу, а також рівень підготовки учнів класу з предмета. Тому в різних класах до одного й того ж навчального матеріалу можуть визначатися цілі різного ступеня складності. Варто зауважити, що визначена мета уроку має

бути максимально конкретизована. Відтак, не доцільними є формулювання: «розвивати навички аналізу тексту твору», «формувати навичку читання», «продовжити опрацювання твору», і т. ін.. без конкретизації того, які саме уміння, навички, способи діяльності, якості особистості дитини є предметом основної уваги на уроці.

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

Як засвідчує аналіз літератури, попри багатоголосся щодо планування й моделювання уроків літератури і літературного читання в початковій школі, більшість дослідників обстоюють ідею посилення комунікативної спрямованості змісту уроків, діалогічної взаємодії учнів з текстом, автором твору, а у визначенні провідних етапів уроку, методів і прийомів роботи з текстами - спиратися на жанрово-родові особливості твору, що опрацьовується, на закономірності процесу його освоєння. Вагомий акцент у сучасних дослідженнях зроблено також на конструюванні уроків літературного читання на засадах компетентнісного підходу – формування читацької компетентності молодших школярів як важливого складника пізнавальної, комунікативної й інформаційної ключових компетентностей [3, с.71]

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

Мета статті – проаналізувати макроструктуру уроків літературного читання, провідні методи і прийоми під час опрацювання художніх текстів у початкових класах.

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

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

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

Читання художніх текстів вимагає естетичної діяльності: взаємопов'язаної роботи емоцій, уяви, мислення, - процесів, які забезпечують повноцінне сприймання художніх образів твору, осягнення авторської ідеї. В основі освоєння змісту художніх текстів лежать етапи сприймання школярем творів словесного мистецтва.

Отже, базовою під час аналізу твору є технологія поетапного опрацювання змісту. Вона містить такі послідовні макроблоки у структурі кожного уроку, на якому опрацьовується новий художній твір(частина, розділ) : *підготовку учнів до сприймання тексту → організацію первинного сприймання учнями змісту → перевірку первинного безпосереднього сприймання → проведення поглибленого смислового й структурного аналізу тексту → рефлексивний аналіз змісту прочитаного.*

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

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

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

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

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

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

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

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

На етапі поглибленого аналізу твору, його інтерпретації (*текстова діяльність*) учитель застосовує методи і прийоми, систему завдань, які активізують аналітико-синтетичну читацьку діяльність учнів з усвідомлення не лише змісту, а й форми твору: найпростіших жанрових ознак, композиції, мови. Школярі набувають важливого читацького досвіду - раціональних способів і прийомів самостійної роботи з текстом: розрізнявати твори за найпростішими жанровими ознаками; усвідомлювати смислові зв'язки між частинами тексту, подіями, проводити спостереження за тим, як побудований твір структурно, як розгортаються події в епічному творі, хто його герої, як вони характеризуються за вчинками, поведінкою, як ставиться до них автор, які епізоди у творі були найбільш напруженими, який загальний емоційний настрій твору, з допомогою

яких засобів художньої виразності автор створює такий настрій, такий художній образ; спостереження за вираженням авторських почуттів, емоцій у ліричній поезії; що основне письменник хотів сказати своїм твором, які важливі думки і почуття донести до свого читача. Поглиблений аналіз змісту твору сприяє формуванню умінь, способів читацької діяльності, які мають загальнонавчальний характер: визначати тему, основну думку твору, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, складати план, самостійно ставити запитання до змісту тексту тощо.

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

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

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

Етап рефлексивного аналізу змісту твору (*післятекстова діяльність*) покликаний сприяти розвитку компонентів ціннісно-сміслової, емоційно-вольової сфер особистості дитини: усвідомлення й оцінку учнем результатів своєї читацької діяльності; оцінювальні судження; ставлення до змісту прочитаного. Так, учень здійснює самоаналіз, самооцінку своєї читацької діяльності, усвідомлює, які елементи аналізу змісту художнього твору виявилися знайомими, легко освоюваними, а над чим ще варто попрацювати; висловлює власну аргументовану думку до загального змісту прочитаного; співвідносить, оцінює її з думками однолітків під час колективного обговорення змісту твору; висловлює оцінні судження щодо вчинків персонажів, мотивів їхньої поведінки (з використанням емоційно-оцінної лексики); виявляє емоційне ставлення до змісту прочитаного, вчинків персонажів, використовуючи мовленнєві та позамовні (жести, міміку) засоби художньої виразності; виявляє власне ставлення до змісту прочитаного під час виконання письмових творчих робіт, ілюстрування тощо. Тут варто наголосити, що рефлексивний аналіз доцільно вербалізувати в усну словесну, письмову форми, виконання творчих робіт тощо. Саме під час вербалізації хід думок, який виникав у дитини в процесі аналізу тексту на попередньому етапі, систематизується, структурується, перетворюючись у нові знання, чи набуття нових способів читацької діяльності, усвідомлення нових смислів Крім того, під час колективного обговорення змісту прочитаного, учні оволодівають досвідом міжособистісної комунікації, вчаться співвідносити свої думки з думками однолітків, усвідомлюють, що один і той самий текст може викликати різні оцінки, трактування, різні ставлення (почасти протилежні) до персонажів твору. Обмін враженнями дає можливість розширити словниковий запас дітей емоційно-оцінною лексикою, усвідомити нові смисли змісту твору.

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

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

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

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

Зміст уроків з *опрацювання лірики* відрізняється від уроків освоєння змісту епічних (розповідних) творів. На відміну від епічних творів, у ліриці почасти відсутній опис подій, вчинків персонажів і т.ін. У ній предметом зображення є внутрішній світ людини, її переживання, почуття, розмірковування.

Сприймання образу-переживання здебільшого викликає труднощі у молодших школярів, що пов'язано з віковими особливостями дітей, недостатністю читацького кругозору, відповідних фонових знань, емоційного досвіду. Для того, щоб не звести розмову про лірику до побутового рівня, важливо формувати у дітей уміння сприймати образ-переживання у його відношенні до ідеї. До сприймання ліричного твору насамперед повинна бути підготовлена емоційно-чуттєва сфера дитини.

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

Цінність опрацювання *лірики* на уроках літературного читання у тому, що вона збагачує духовний світ дітей, вчить співпереживанню і розумінню внутрішнього світу іншої людини..

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

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

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

В основі освоєння змісту художніх текстів лежать етапи сприймання школярем творів словесного мистецтва, що зумовлює виділення у змісті уроків літературного читання співвідносних макроблоків як усталених, послідовних етапів у структурі всіх уроків, на яких опрацьовуються нові художні і науково-художні тексти. В свою чергу - родо-жанрові ознаки художніх творів (епічні, ліричні, драматичні) мають вплив на вибір провідних методів і прийомів їх опрацювання, організацію внутрішньої структури уроків літературного читання.

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

Список використаних джерел

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

1. Derzhavnyy standart pochatkovoyi zahal'noyi osvity: osvitnya haluz' «Movy i literatury» [elektronnyy resurs]. - [http://www. mon.gov.ua](http://www.mon.gov.ua)
2. Lavlinskiy S.P. Tehnologiya literaturnogo obrazovaniya. Kommunikativno-deyatelnostnyiy podhod / S.P. Lavlinskiy. – M.: Progress – Traditsiya, 2003. – 384 s.
3. Literaturne chytannya. Prohrama dlya zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv. 2-4 klasy // Navchal'ni prohramy dlya zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv iz navchanniam ukrayins'koyu movoyu. – K.: Vydavnychyy dim «Osvita», 2012. – S. 71 – 97.
4. Perevoznaya E. V. Sovremennyiy urok literatury / E.V. Perevoznaya // Russkiy yazyk i literatura, 2009. - № 8. – S. 34 – 45.
5. Savchenko O.Y. Dydaktyka pochatkovoyi osvity: pidruchn. / O.Y. Savchenko. – K.: Hramota, 2012. – 504 s.
6. Somova L.A. Kommunikativnyie osobennosti modelirovaniya uroka literatury: monografiya / L.A. Somova. – Tolyatti. 2008. – 437 s.
7. Stanchek N.A. Urok literatury/ N.A. Stanchek //Metodika prepodavaniya literatury / pod red. Z.Ya. Rez. – M., 1985. – 328 s.
8. Chepeleva N.V. Tehnologiy chitannya / N.V. Chepeleva. – K.: Glavnik, 2004. – 96 s.

Martynenko V.

MODELLING LITERARY READINGS LESSONS IN THE PROCESS OF FICTION TEXTS COMPREHENSION

In the article, the issue of modeling the literary readings lessons in the process of fiction texts comprehension in the primary school was observed.

The scholarly works which cover the abovementioned topic were analyzed; its dominating aspects such as subject-subject, polysubject reciprocity in the academic process, putting a special emphasis on the communicative purpose of the literary readings lessons content, the dialogic intercommunication of the pupils with the text, the author of the text, modeling the lessons in accordance with the competence-based approach, gradual technology of the fiction text comprehension were represented.

The author outlines the fiction texts features, the main characteristics of the defined stages (macroblocks) of the lesson, specifies the leading methods and ways of texts comprehension taking into consideration the genre characteristics of

the texts. The advantages of the suggested structural lessons organization, the acquisition of the important components of the literary activity by the schoolchildren: forecasting and anticipation, rational ways and methods of the independent work with a text, positive literary motives, experience of the dialogic interprocity of a reader with the text at the different stages of the text activity, realization of the new senses of a text were demonstrated.

Keywords: *primary grades, modeling the literary readings lessons, fiction texts peculiarities, stages of the text analysis, methods, ways of the work on a text, experience of the pupils' literary activity.*