

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Психолого-педагогічний факультет
Кафедра початкової освіти

«Допущено до захисту»

Завідувач кафедри

Павлик О. А.

«_____» _____ 2024 р.

Реєстраційний № _____

«_____» _____ 2024 р.

РОЗВИТОК МОВЛЕННЄВО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ СЛОВЕСНОСТІ
ЗАСОБАМИ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ

Кваліфікаційна робота
студентки групи ЗПОм-23
ступеня вищої освіти магістр
спеціальності 013 Початкова освіта
Д'якової Олени Володимирівни

Керівник канд. пед. наук, доцент
Кравцова Інна Адамівна

Оцінка

Національна шкала _____

Шкала ECTS _____ Кількість балів _____

Голова ЕК _____

Члени ЕК _____

Кривий Ріг – 2024

ЗАПЕВНЕННЯ

Я, Д'якова Олена Володимирівна, розумію і підтримую політику Криворізького державного педагогічного університету з академічної доброчесності. Запевняю, що ця кваліфікаційна робота виконана самостійно, не містить академічного плагіату, фабрикації, фальсифікації. Я не надавала і не одержувала недозволену допомогу під час підготовки цієї роботи. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають покликання на відповідне джерело.

Із чинним Положенням про запобігання та виявлення академічного плагіату в роботах здобувачів вищої освіти Криворізького державного педагогічного університету ознайомена. Чітко усвідомлюю, що в разі виявлення у кваліфікаційній роботі порушення академічної доброчесності робота не допускається до захисту або оцінюється незадовільно.

21.11.2024



ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВО- ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ СЛОВЕСНОСТІ ЗАСОБАМИ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ.....	7
1.1 Особливості формування мовленнєво-творчих здібностей в учнів молодшого шкільного віку.....	7
1.2 Уроки словесності, їх особливості щодо формування мовленнєво- творчих здібностей.....	19
1.3 Інтерпретація на уроках словесності в початковій школі.....	35
Висновки до розділу 1.....	45
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ СЛОВЕСНОСТІ.....	47
2.1 Аналіз програми та підручника.....	47
2.2 Вивчення передового педагогічного досвіду з обраної теми.....	53
2.3 Дослідно-експериментальна програма розвитку мовленнєво-творчих здібностей молодших школярів на уроках словесності засобами інтерпретації художніх творів.....	58
2.4 Результати дослідження.....	66
Висновки до розділу 2.....	69
ВИСНОВКИ.....	70
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	73
ДОДАТКИ.....	81

ВСТУП

Сучасна освіта України вже кілька років поспіль розвивається в складних соціально-історичних умовах, коли переважна більшість закладів освіти змушені функціонувати з використанням дистанційної або змішаної форм навчання спочатку через пандемію, а потім у зв'язку з активними воєнними діями на території нашої держави. Разом із тим, стратегічним завданням Нової української школи залишається забезпечення умов для виявлення та сприяння розвитку здібностей і творчого потенціалу кожного учня, адже її реалізація забезпечить формування резильєнтної особистості, здатної критично мислити та продуктивно функціонувати в складних умовах сьогодення. Організація мовленнєво-творчої діяльності молодших школярів дозволяє реалізувати означені завдання найбільш повно [4, с. 21].

У науковій літературі проблема розвитку мовленнєво-творчих здібностей була предметом багатьох наукових досліджень, а саме: проблема розвитку мовленнєво-творчих здібностей молодших школярів висвітлена в дослідженнях М. Вашуленко [3], Н. Гавриш [7], Л. Калініченко [21], В. Клименко [23], І. Кравцової [25], І. Лаголи [31], О. Савченко [57], Н. Сіранчук [62] та ін.; питання становлення словесної творчості у дітей розкрито в працях К. Пономарьової [52], А. Приходько [54], Н. Третяк [69] та ін.; особливостям прояву творчих здібностей у дитячому віці присвячені дослідження І. Білої [1], В. Клименко [23], О. Моляко [39], В. Роменця [56] та ін.

Аналіз наукових праць виявив, що проблема розвитку мовленнєво-творчих здібностей у учнів молодшого шкільного віку є досить дослідженою. Разом із тим, бракує методичних розробок вправ і завдань, які б ураховували особливості організації мовленнєво-творчої діяльності школярів в умовах дистанційного навчання. З огляду на сказане, тема нашого дослідження є **актуальною**.

Мета дослідження: теоретично дослідити розвиток мовленнєво-творчих здібностей молодших школярів на уроках словесності засобами

інтерпретації художніх творів та експериментально перевірити програму розвитку мовленнєво-творчих здібностей молодших школярів.

Завдання дослідження:

- проаналізувати наукову літературу з проблеми дослідження;
- систематизувати теоретичні відомості щодо методики розвитку мовленнєво-творчих здібностей молодших школярів на уроках словесності;
- дослідити рівень розвитку мовленнєво-творчих здібностей учнів третього класу засобами інтерпретації художніх творів;
- створити експериментальну програму з використанням вправ і завдань на розвиток мовленнєво-творчих здібностей засобом інтерпретації творів художньої літератури;
- перевірити ефективність запропонованої експериментальної програми.

Об'єкт дослідження: процес розвитку мовленнєво-творчих здібностей в учнів початкової школи.

Предмет дослідження: інтерпретації творів художньої літератури в учнів 3-го класу на уроках словесності.

Гіпотеза дослідження: розвиток мовленнєво-творчих здібностей молодших школярів буде ефективним за умови правильного використання засобів інтерпретації художніх творів на уроках словесності.

Методи наукового дослідження: теоретичні – аналіз, абстрагування, систематизація, узагальнення, екстраполяція; емпіричні – вивчення передового досвіду вчителів, опитування, статистичні методи.

Практичне значення дослідження: теоретичні узагальнення можуть бути використані в дослідженнях молодих науковців; методичні розробки вправ і завдань стануть у нагоді вчителям початкової школи під час літературного аналізу художніх творів, розвитку в учнів уміння інтерпретувати прочитані тексти.

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводилося на базі КЗ «Ліцей №6 Покровської міської ради Дніпропетровської області» у 3-А та 3-Б класах.

Апробація результатів дослідження: результати дослідження висвітлені в тезах:

1. «Роль інтерпретації художніх творів на уроках словесності як засобу розвитку мовленнєво-творчих здібностей молодших школярів», опублікованих в Актуальні проблеми та стратегії розвитку початкової освіти: матеріали IV Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції (16 травня 2024 року). Рівне: РДГУ, 2024. С. 111-113

2. «Роль інтерпретації художніх творів у формуванні мовленнєвої компетентності учнів початкових класів», опублікованих в Актуальні питання теорії і практики початкового навчання: Збірник наукових праць студентів. – Кривий Ріг: Криворізький державний педагогічний університет, 2024. – Вип. 17. – С. 42-44

3. «Роль інтерпретації художніх творів у формуванні мовленнєвої компетентності учнів початкових класів», у I Всеукраїнських педагогічних читаннях пам'яті академіка Володимира Бондаря «Контексти наукових досліджень Володимира Бондаря. Адаптивне навчання студентів в умовах воєнного стану та відновлення України» (подано до друку 2024 р.).

Структура роботи: робота складається зі вступу, двох розділів, списку використаної літератури та додатків. Загальна кількість сторінок – 102.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ СЛОВЕСНОСТІ ЗАСОБАМИ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ

1.1 Особливості формування мовленнєво-творчих здібностей в учнів молодшого шкільного віку

Особливості формування мовленнєво-творчих здібностей в учнів початкової школи обумовлені не лише особливостями розвитку дитини молодшого шкільного віку, а й необхідністю здобувати освіту в дистанційному або змішаному форматі в ситуації пролонгованого стресу. Складність досліджуваної проблеми полягає в необхідності враховувати не лише фактори вікового розвитку дитини (психічні новоутворення, соціальну ситуацію розвитку), а й чинники, що можуть негативно впливати на природній процес становлення дитини, ускладнювати або навіть викривлювати його (наприклад, регрес навичок як наслідок переживання гострого стресу чи адаптації до умов проживання в іноземній країні). До того ж умови дистанційного навчання висувають додаткові специфічні вимоги до створення розвивального середовища для мовленнєво-творчої діяльності молодших школярів. Слід зазначити, що якими б не були фактори соціально-культурного середовища суспільства, педагогу для розвитку мовленнєво-творчих здібностей учнів необхідно спиратися передовсім на знання типових особливостей вікового розвитку молодших школярів, а вплив негативних чинників враховувати для добору завдань розвитково-корекційного характеру [77, с. 278].

Розвиток мовленнєво-творчих здібностей молодших школярів був предметом дослідження багатьох науковців протягом останніх десятиліть, актуальними були такі аспекти наукових розвідок: особливості розвитку мовленнєво-творчих здібностей молодших школярів (М. Вашуленко [2], Г. Діновська [14], М. Оліяр [44], А. Приходько [54], О. Савченко [57], Н. Сіранчук [62], Н. Третяк [70], Ю. Хоменко [74] та ін.), проблема становлення словесної творчості у учнів (Р. Веремчук [5], М. Греб та

Н. Грона [11], І. Кравцова [25], І. Лагола та Л. Свиріпа [31] та ін.), особливості прояву творчих здібностей у дитячому віці (І. Біла [1], В. Клименко [23], О. Моляко [40], В. Роменець [56] та ін.).

Аналіз праць науковців виявив, що мовленнєво-творчі здібності є складним утворенням, для дослідження якого необхідно виокремити такі поняття, як: «творче мислення» і «мовленнєва творчість».

Творче мислення є предметом досліджень передовсім психологів, які докладно вивчили фази та стадії розвитку творчого мислення особистості (Г. Бієманс [76], Дж. Гілфорд [77], Т. Хофман [78] та ін.) природу та умови становлення дитячої творчості (І. Біла [1], Т. Журило [17], Я. Морено [80] та ін.).

На думку І. Білої, на молодший шкільний вік припадає фаза так званої «латентної творчості», для якої характерне накопичення життєвого досвіду та академічних знань, формування низки необхідних для вдосконалення творчого мислення новоутворень, засвоєння основних соціальних стереотипів як результату успішної соціалізації дитини [1, с. 11].

Молодший шкільний вік є ключовим етапом для розвитку творчого мислення, оскільки від характеру його перебігу залежить, чи буде розвинений творчий потенціал особистості, чи вона зможе успішно здійснювати переважно лише репродуктивну діяльність. Як зазначають науковці, у цей період центральною стає саме інтелектуальна діяльність, активно розвиваються когнітивні процеси, і разом із цим формується низка важливих новоутворень, як-от: довільність пізнавальної діяльності, рефлексія, внутрішній план дій, емоційна децентрація та самоконтроль. Дитина вперше в житті опановує соціальну роль – роль учня, здобувача освіти, що вимагає від неї засвоєння системи соціальних стереотипів, які стосуються не лише поведінки, а й системи цінностей і способів пізнавальної діяльності. З одного боку, перелічені новоутворення створюють сприятливі передумови для розвитку творчого мислення, адже соціальна взаємодія з однолітками та розширеним колом значимих дорослих, до якого вперше

залучаються сторонні люди – вчителі, спроможність сприймати емоційний стан іншої людини сприяють збагаченню життєвого досвіду дитини. Здатність до свідомої регуляції пізнавальних процесів та уваги, до самоаналізу розумової діяльності та поведінки, спроможність до мисленого планування подальших дій і свідоме управління власною активністю та поведінкою дозволяють не лише створювати щось оригінальне, а й цілеспрямовано працювати над удосконаленням продукту власної діяльності. Разом із тим, активний розвиток довільної сфери у сполученні з успішним засвоєнням стереотипів поведінки можуть негативно вплинути на спонтанність дитини, а суворе регламентація часу з акцентом на навчальну діяльність суттєво зменшити час для спонтанних ігор з однолітками. Натомість Я. Морено був переконаний, що саме спонтанні ігри сприяють розвитку творчого мислення учнів, основою якого є спонтанність. На думку психолога, саме засвоєння соціальних стереотипів і бажання їм повсякчас слідувати призводить до втрати дорослими спонтанності і, як наслідок, до зниження їх здатності мислити креативно [80, с. 121]. Крім того, в початковій школі переважно розвивають конвергентне мислення школярів, намагаючись сформувати у них визначені алгоритми пізнавальної діяльності, тоді як основою творчого мислення, на переконання Дж. Гілфорда, є дивергентне мислення. Отже, розвиток творчого мислення в молодшому шкільному віці є діалектичним процесом соціалізації особистості та збереження індивідуальності дитини, формування вміння вчитися та сприяння спонтанній ігровій діяльності з однолітками, здобуття академічних знань і подальшого розвитку дитячої фантазії [77, с. 3].

Успішний розвиток творчого мислення, на переконання сучасних педагогів (Л. Калініченко [21], О. Савченко [57]) залежить від кількох важливих факторів, а саме: рівня розвитку пізнавальної активності та пізнавальної самостійності; рівня розвитку вмінь, необхідних для повноцінної творчої діяльності, – які перебувають в центрі уваги вчителя початкових класів і потребують від нього цілеспрямованої та послідовної

організації спеціальних умов навчальної діяльності молодших школярів. Справа в тім, що пізнавальна активність учнів стосовно матеріалів, викладених у підручнику, досить низька, що обумовлено їх віковими особливостями сприйняття: навчальний матеріал, який безпосередньо не пов'язаний з їх життєвим досвідом, як правило, не викликає в школярів інтересу. Відповідно, виникає необхідність стимулювати пізнавальну активність учнів шляхом постановки завдань на порівняння навчального матеріалу з їх життєвим досвідом. Крім того, перед учителем стоїть ще одне важливе завдання: розвивати пізнавальну самостійність молодших школярів. Адже бажання пізнавати щось нове без сформованих умінь здійснювати це самостійно, поступово згасне, так і не сформувавшись у стійкий пізнавальний інтерес. Саме тому вчителю необхідно поступово й послідовно формувати в учнів навички, що є основою для самостійної пізнавальної діяльності й необхідні для здійснення повноцінної творчої діяльності. До таких умінь Л. Калініченко зараховує: здатність «аналізувати, виділяти головне, порівнювати, завершувати, шукати причину, передбачати наслідки, узагальнювати, доводити думку» [21, с. 19]. Зауважимо, що розвиток саме цих здібностей забезпечує не лише ефективність розвитку творчого мислення, а також є основою для формування вміння інтерпретувати тексти художньої літератури.

Вікові особливості психофізіологічного розвитку молодших школярів створюють усі необхідні передумови для формування пізнавальної самостійності та розвитку логіко-мовленнєвих умінь учнів початкової школи. Однак, якщо вчитель не створить на уроці розвивальне середовище, то ці потенціальні здібності можуть так і не сформуватися в повноцінні компетентності школярів. На думку науковця, не варто поспішати під час роботи з підручником, необхідно дати школярам час для обмірковування завдання, для формулювання відповіді. На думку автора, краще привернути увагу учнів до схеми чи малюнка системою евристичних запитань, допомогти їм сформулювати думку шляхом надання мовленнєвих зразків

(початку речення) для складання власного міркування з певної теми [21, с. 19].

Важливо, щоб молодші школярі не засвоювали, а відкривали для себе знання, оскільки саме це створює ситуацію успіху на уроці, дозволяє учню відчувати задоволення від процесу пізнавальної діяльності, упевнитися в своїх силах, засвоїти прийоми пошуку та опрацювання інформації, стимулює позитивну мотивацію до навчання, ініціативу. А для цього замало дібрати цікавий навчальний матеріал і пов'язати його з життєвим досвідом молодших школярів. Учителю необхідно навчити учнів елементарним прийомам логічного мислення та літературної творчості. Справа в тім, що учні початкової школи (в силу вікових особливостей розвитку психічних процесів) при сприйманні інформації звертають в першу чергу увагу на яскраві, але другорядні та несуттєві, деталі, не вміють відокремити типове та особливе, їм складно вербалізувати графічну інформацію (наприклад, узагальнену в таблиці), інтерпретувати абстрактні поняття. Відповідно, вчителю необхідно цілеспрямовано й послідовно вчити школярів виокремлювати головну думку речення, шукати ключові слова тексту, звертати увагу на нові чи малозрозумілі слова, уточнювати їх значення за словником, співвідносити ілюстрації до тексту із самим текстом, складати описи знайомих предметів, характеристики друзів, своїх відчуттів від прочитаного, образів, які виникають у процесі первинного сприйняття художнього твору. Усе це створює необхідні умови для розвитку творчого мислення молодших школярів.

Слід зазначити, що даючи учням максимальну свободу творчого самовираження, учитель повинен скеровувати цей процес, який не повинен перетворитися на стихійне фантазування, а бути підпорядкованим передовсім навчальним цілям. Разом із тим, керівництво педагога повинно мати переважно характер фасилітації, а не жорсткої регламентації. Цьому можуть сприяти організація групової роботи на уроці, демонстрація й аналіз зразків творчої діяльності письменників, заохочення школярів спочатку діяти за

зразком (схемою, шаблоном), а потім поступово створювати оригінальний продукт, який, проте, буде відповідати навчальному завданню. Для того, щоб спонтанне фантазування, яке притаманне ще дітям старшого дошкільного віку, перетворилося саме на творчий процес, у початковій школі необхідно навчити учнів підпорядковувати свою творчу діяльність певній меті, планувати етапи її виконання, використовувати елементарні прийоми творчого мислення, цілеспрямовано працювати над вдосконаленням свого твору, вміти розрізняти фантастичне й реальне.

Успішний розвиток творчого мислення учнів буде відбуватися, якщо педагоги дотримуватимуться чотирьох стадій формування дитячої творчості, а саме: перша стадія – наслідування, копіювання зразка; друга стадія – творче наслідування (прояв самодіяльності дитини без внесення істотних змін у запропонований зразок); третя стадія – репродуктивна творчість (уміння взяти за основу запропонований зразок, але істотно переробити його, додати щось нове, оригінальне); четверта стадія – власне творчість (створення оригінального продукту) [40, с. 7]. Педагогу важливо не лише здійснювати фасиліаційний вплив на дитину в процесі розвитку її творчого мислення, давати їй не лише готові зразки для наслідування, а й приклад власної творчої діяльності від використання готових зразків до створення оригінального продукту. Як зауважують науковці, творчості можна навчити, але для цього необхідно, щоб сам педагог був творчою особистістю.

Творче мислення є основою для розвитку мовленнєвої творчості. За визначенням науковців, мовленнєва творчість у школярів можлива за умови достатнього рівня розвитку психічних процесів і виявляється у здатності учня обирати відповідно до комунікативної мети засоби мови в межах лексико-граматичних діапазонів ситуативного варіювання [3, с. 2]. Мовленнєва творчість, як стверджують психологи, є природнім виявом потреби дитини в самоствердженні та самореалізації, крім того, це спосіб засвоєння культури та найвищий вияв пізнавальної самостійності. Мовленнєва творчість реалізується в процесі мовленнєво-творчої діяльності,

у якій дитина, користуючись закономірностями граматичної будови рідної мови, вербалізує у зв'язаних висловлюваннях свої враження, образи уяви, думки та почуття.

Експериментування з лексичними одиницями починається ще в дошкільний період й обумовлене прагненням дитини до виразнішого самоусвідомлення, а також є способом опанування граматичної системи рідної мови. Як стверджують науковці, подібна словотворчість є природним результатом перебігу мовленнєвого розвитку дитини. Поступово опановуючи за допомогою дорослих граматичні норми рідної мови, збагачуючи словниковий запас, набуваючи досвіду спілкування зі значимими дорослими та однолітками, старший дошкільник виходить за межі словотворчості та вже здатний складати невеличкі монологічні висловлювання. Тож на початок молодшого шкільного віку дитина вже має певний досвід мовленнєво-творчої діяльності та готова до творчого активного опанування мовою в різних видах пізнавальної та мовленнєвої діяльності.

Залежно від ситуації міжособистісної взаємодії мовленнєво-творча діяльність молодших школярів може бути як індивідуальною, так і груповою, відбуватися як в ситуації невимушеного спілкування з дорослим чи однолітками, так і в умовах виконання навчального завдання на уроці, може мати як форму монологу, так і діалогу.

Слід зауважити, що для того, аби дитина залучилася до мовленнєво-творчої діяльності, необхідно створити певні умови. Адже всім відомий феномен дітей-мауглі, які, потрапляючи в середовище людей після дворічного віку (сенситивного періоду розвитку мовлення), не могли опанувати людською мовою. Отже, хоча мовленнєва творчість і є результатом природнього розвитку дитини, однак для її актуалізації необхідно створити певні умови, а саме: безпосереднє спілкування з батьками; стимулювання дорослим дитини до створення власних висловлювань (дорослий має справляти фасилітаційний вплив на дитину в процесі безпосереднього спілкування); створення мовного середовища, яке

містить зразки грамотно оформлених мовленнєвих одиниць. Значимі дорослі (учитель, батьки) повинні пам'ятати, що їх мовлення є зразком для наслідування дитиною, і не лише в процесі навчальної діяльності, а й у ситуаціях спонтанної взаємодії під час неформального спілкування. Тож якщо дорослі прагнуть аби молодший школяр успішно опанував граматику рідної мови, мають стежити за власним мовленням постійно. Фасилітаційний вплив на розвиток мовленнєво-творчих здібностей здійснюється передовсім у невимушеному спілкуванні дорослого з дитиною шляхом постановки відкритих запитань проблемного характеру, заохочення школяра висловити власну думку.

Як слушно зазначає К. Пономарьова [52], на розвиток мовленнєво-творчих здібностей молодших школярів впливають «два фактори – психологічний і педагогічний». Психологічний фактор виражає залежність розвитку мовленнєво-творчих здібностей від рівня розвитку таких когнітивних процесів, як: пам'ять, увага, уява, мислення. Саме ці процеси відповідають за сприйняття, обробку, інтерпретацію та збереження інформації, а також за її відтворення чи трансформацію.

Особливу увагу науковці приділяють вдосконаленню розумових логічних операцій (аналіз, порівняння, класифікація, узагальнення, синтез, абстрагування, конкретизація), які в молодшому шкільному віці знаходяться на етапі сенситивного періоду розвитку, набуваючи довільності. Адже саме вони є основою для формування навички інтерпретації текстів художньої літератури та вміння створювати оригінальні зв'язні висловлювання різних жанрів. За твердженням психологів, найбільше молодші школярі в процесі навчання використовують процеси аналізу й синтезу, узагальнення й конкретизації. Аналіз і конкретизація дозволяють учням розкривати авторський задум твору, тлумачити значення засобів образної виразності для розкриття його ідеї. Молодші школярі залюбки залучаються під керівництвом учителя до обговорення власних вражень від прочитаного, до формулювання власних оцінних суджень і міркувань. Однак, аби школярі

могли співвідносити власний життєвий досвід та ідею твору, висловлювати свої думки щодо авторського задуму, педагогу варту звернути увагу на розвиток такої мисленнєвої операції як порівняння. Вона є ключовою при характеристиці персонажів твору, визначенні ролі та місця зображальних засобів твору. Вдосконалення логічної операції синтезу дозволить учням створювати власні зв'язні висловлювання відповідно до заданої комунікативної мети, з урахуванням стилістичних особливостей висловлювання (розповідь, міркування, есе), використовуючи набутий читацький досвід, усталені тропи, створюючи оригінальні зразки засобів образної виразності за аналогією до тих, з якими ознайомилися під час аналізу та інтерпретації тексту художньої літератури.

У процесі інтерпретації тексту школярам найлегше даються індуктивні умовисновки, однак, якщо вчитель може пов'язати навчальний матеріал із життєвим досвідом учнів, то за допомогою педагога вони здатні опанувати й дедуктивним способом мислення.

Найбільшої складності в молодших школярів викликає опанування логічною операцією абстрагування. Разом із тим, процес навчання передбачає ознайомлення учнів з багатьма поняттями, збагачення їх активного словника абстрактною лексикою, що створює сприятливі умови для розвитку такої мисленнєвої операції як абстрагування. Учителю слід приділяти особливу увагу формуванню в школярів здатності відокремлювати суттєве від другорядного, виокремлювати характерні для певного об'єкта чи персонажа риси, оскільки без цього не можливе розкриття авторського задуму твору та його адекватна інтерпретація.

До педагогічних факторів К. Пономарьова відносить систематичність і цілеспрямованість роботи з розвитку мовленнєво-творчих здібностей молодших школярів, а також наявність середовища з «високим виховним потенціалом» [52, с. 2]. Систематичність, на думку дослідниці, забезпечується поетапністю формування мовленнєво-творчих здібностей учнів. Дослідниця виокремлює чотири етапи, які вчитель повинен послідовно

реалізовувати, враховуючи індивідуальні особливості школярів, характер навчального матеріалу.

На першому етапі – підготовчому – учні працюють над збагаченням словникового запасу та набуття досвіду цілеспрямованої мовленнєвої творчої діяльності, зокрема, вправляються в доборі римованих слів, поширення чи завершення речень, добір слів заданої тематики (створення асоціативного куща, хмари слів тощо), а також створення власних висловлювань для вираження враження щодо почутого, побаченого чи прочитаного.

На другому етапі – частково-творчому – школярам пропонують переважно завдання репродуктивного характеру, а саме: створення текстів за аналогією, виконання різних видів переказів (докладного, стислого, вибіркового), інсценування/драматизація художніх творів. Творча діяльність учнів відбувається під керівництвом та за допомогою вчителя, зокрема, це редагування текстів; складання творчих переказів; створення текстів малих фольклорних жанрів (загадок, лічилок, чистомовок), казок за аналогією чи за допомогою вчителя; виконання словесного малювання.

Перехід до наступного етапу відбувається тоді, коли молодші школярі здатні виконувати творчі завдання частково-пошукового етапу без допомоги вчителя, спираючись лише на аналогічний зразок, мають достатній активний словниковий запас для творення власних висловлювань. Адже третій – творчий етап – передбачає формування в учнів здатності створювати оригінальні усні та письмові зв'язні висловлювання різних жанрів (розповідь, опис, міркування, есе) на задані теми щодо прочитаного твору, переглянутого фільму чи ситуації з власного життєвого досвіду. Учитель повинен добирати такі теми для творів, які викликають емоційний відгук у молодших школярів, є для них цікавими й актуальними. Це стимулює школярів висловлювати свої враження, залучає їх до інтерпретації побаченого/почутого.

На четвертому етапі вчитель цілеспрямовано формує в учнів навички редагування власних висловлювань. На нашу думку, цей етап варто поділити

на два підетапи: перевірка й редагування творів однокласників; аналіз й удосконалення власних зв'язних висловлювань. З огляду на те, що рефлексія є новоутворенням молодшого шкільного віку, учням легше аналізувати роботи своїх однокласників, ніж власні. Відповідно, більш ефективно навички редагування зв'язних висловлювань будуть формуватися в процесі аналізу й удосконалення тексту, створеного іншим. Переходити до роботи над покращенням власних зв'язних висловлювань доцільно лише після опанування школярами прийомів редагування творів однокласників.

Слід зазначити, що на всіх етапах розвитку мовленнєво-творчих здібностей молодших школярів, учитель повинен здійснювати фасилітативний супровід навчальної діяльності учнів. Педагог не лише стимулює мовленнєву активність школярів, а й навчає прийомам словесної творчості, надає їм зразки, заохочує їх використовувати при побудові власних висловлювань. Учитель при цьому створює такі умови міжособистісної взаємодії, які сприяють опануванню учнем різних ролей у процесі спілкування (ініціатора діалогу, слухача, співрозмовника) та різних стилістичних прийомів (залежно від комунікативної мети монологу чи діалогу). Для успішного розвитку мовленнєво-творчих здібностей у процесі навчання мають бути створені умови не тільки для пізнавальної діяльності та формального спілкування, а й для спонтанної комунікативної взаємодії в неформальних ситуаціях. Під час навчання офлайн учитель організовував різноманітні ігри на перервах, що сприяли розвитку мовленнєвої творчості школярів, також для цього використовувалися виховні години. Крім того, однолітки могли спонтанно спілкуватися на перерві, обговорюючи цікаві для них теми, що не стосувалися лише навчальної діяльності.

В умовах дистанційного навчання міжособистісна взаємодія опосередковується технічними засобами (комп'ютером, планшетом, смартфоном), що обумовлює низку утруднень при спілкуванні. По-перше, через нестійкий інтернет-зв'язок досить часто передача мовлення школярів і вчителя спотворюється (звук переривається або ж загальмовується й

розтягується); іноді переривається й сама трансляція уроку. Навіть якщо вчитель може забезпечити собі стабільний інтернет-зв'язок, він не здатний контролювати якість зв'язку, яким користуються учні. Це може негативно впливати на формування в учнів комунікативних компетенцій – основи для розвитку мовленнєво-творчих здібностей, оскільки, як слушно наголошують О. Мартіна та Н. Третяк, молодші школярі саме під час активного спостереження за живим мовленням здатні отримувати початкові уявлення про мовні явища. При цьому важливу роль під час засвоєння нового навчального матеріалу з української мови відіграє саме репродуктивна діяльність учнів, уміння їх наслідувати зразки [70, с. 43].

По-друге, з різних причин не всі учні використовують під час уроків камеру або ж камера низької якості, яка спотворює зображення, що утруднює зоровий контакт учителя з учнями – необхідну умову успішної комунікації. Учителю досить складно залучити школярів до навчального діалогу, спонукати їх до спонтанних висловлювань.

По-третє, незрілість довільної сфери молодших школярів суттєво ускладнює організацію міжособистісної взаємодії під час дистанційного уроку. Тож педагогу досить складно організувати діалогічну взаємодію з учнями, вже не говорячи про спонтанні діалоги між однокласниками.

Зазначені бар'єри спілкування є викликами для сучасного вчителя початкової школи та значно ускладнюють процес розвитку мовленнєво-творчих здібностей учнів. Разом із тим, стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій у сполученні із методичною грамотністю вчителя дає необхідні інструменти, що можуть компенсувати недоліки дистанційного навчання та «оживити» процес спілкування на дистанції.

Таким чином, особливості формування мовленнєво-творчих здібностей в учнів початкової школи обумовленні як психологічними факторами, так і педагогічними, що вимагає від учителя організації навчальної діяльності молодших школярів з урахуванням їх типологічних та індивідуальних особливостей, поетапності та послідовності формування мовленнєво-творчих

здібностей учнів, а також особливостей здобуття освіти в умовах дистанційного навчання.

1.2 Уроки словесності, їх особливості щодо формування мовленнєво-творчих здібностей.

Уроки словесності в початковій школі ґрунтуються на діяльнісно-компетентнісному підході та спрямовані на розвиток особистості дитини засобами різних видів мовленнєвої та читацької діяльності. Вони вирізняються тим, що їх зміст обумовлений жанровою специфікою художнього твору, з яким учні будуть знайомитися в межах певної теми, а також розмаїттям видів комунікативної діяльності, до якої залучаються школярі як активні суб'єкти учіння.

Оптимальне поєднання змістових ліній, які спрямовані на збагачення читацького досвіду молодших школярів, збагачення їх словникового запасу, розвитку здатності до усвідомленого читання, до проактивної позиції в різних ситуаціях міжособистісної взаємодії, створює сприятливі умови для формування мовленнєво-творчих здібностей учнів. На уроках словесності вони вчаться висловлювати свої враження від прочитаного, формулювати міркування як щодо зображених у творі подій, так і до життєвих ситуацій, чітко та аргументовано пояснювати факти, відокремлювати факти від суджень, визначати головну думку як окремих фрагментів тексту, так і його смислу в цілому.

При цьому уроки словесності не повинні перетворюватися на механічне вправляння в правильності відтворення чи створення граматичних форм і синтаксичних одиниць. Завдання вчителя розкрити учням красу рідного слова, розвинути естетичне сприймання різних жанрів художніх творів, а це можливе лише за умови апеляції до емоційно-чуттєвого досвіду школярів, усвідомлення ними ролі мови як основного засобу їх культурного самовираження. На важливості емоційної залученості школярів до процесу навчання наголошувала й О. Савченко [57, с. 13], яка вважала, що для успішного проведення уроку вчитель повинен зацікавити молодших

школярів новим розділом чи темою, створити ситуацію очікування відкриття нового й особистісно значущого. Для цього в методиці уроків читання є досить різноманітний арсенал методів і прийомів, як-от: передбачення змісту розділу, твору за його назвою; відгадування назви розділу чи твору, що зашифрований в ребусі чи загадці; зібрати назву з «розсипаних» слів чи складів; інтерпретації змісту ілюстрацій до розділу чи твору. Таким чином уроки словесності можна назвати творчою лабораторією формування мовленнєвої особистості учня початкової школи, де співпраця ґрунтується на партнерській взаємодії учасників освітнього процесу, стимулюється фасилітаційним впливом педагога.

Варіативність проведення уроків літературного читання обумовлена змістовими та жанровими особливостями творів, що вивчаються. Найбільш поширеними серед них, за визначенням авторки, є уроки вивчення творів одного жанру; уроки ознайомлення із творчістю письменника; уроки-інсценізації; уроки-презентації проєктів; уроки-мандрівки; медіауроки; інтегровані уроки; уроки-діалоги мистецтв; уроки розвитку літературних здібностей; уроки-узагальнення; уроки перевірки й оцінювання навчальних досягнень учнів [57, с. 13]. Спільним для всіх типів уроків літературного читання є ключові цілі, які ставить перед собою вчитель: вчити молодших школярів прийомам інтерпретації як окремих змістових і сюжетно-композиційних елементів твору, так і тексту в цілому; сприяти розвитку мовленнєво-творчих здібностей учнів. Залежно від типу уроку буде відрізнятися співвідношення завдань, які формуватимуть інтерпретаційні та мовленнєво-творчі здібності молодших школярів.

На уроках словесності молодші школярі послідовно й цілеспрямовано опановують різними видами мовленнєвої діяльності, а саме: говорінням, читанням, слуханням, письмом, – а також елементами драматизації в процесі інсценізації художнього твору чи його фрагментів. Усі ці види формуються в нерозривній єдності при реалізації принципу текстоцентризму на уроках української мови та читання. Особлива роль при цьому належить саме

урокам читання, адже вони надають можливість учителю демонструвати школярам приклади цілісного сприйняття текстів, надавати зразки їх літературного аналізу. Як слушно зауважує науковець, текст є не механічною сумою часткових змістів окремих речень, а цілісною смисловою єдністю, що утворилася в результаті взаємозв'язку змісту окремих речень, засобів художнього відображення дійсності, вираженням авторського ставлення до персонажів чи подій, форми самого тексту, обумовленою жанровою своєрідністю. Вона підкреслює, що це «зобов'язує вчителя звертати увагу не тільки на те, про що йдеться в творі, а як саме це відображено в сюжеті, структурі, образах дійових осіб, засобах виразності тощо» [57, с. 13]. На нашу думку, важливо не тільки звертати увагу третьокласників на ці багаторівневі смислові зв'язки в художньому творі, а послідовно вчити їх виявляти в процесі інтерпретації як окремих його компонентів, так й авторського задуму в цілому.

Інтерпретація є досить складним, але необхідним етапом аналізу художнього твору, оскільки її результатом є засвоєння культурних норм, формування моральної особистості, здатної до естетичного сприйняття світу, емпатійного спілкування та рефлексії. За допомогою інтерпретації відбувається суб'єктивне пізнання об'єктивного світу, уможлиблюється діалог поколінь. Саме в результаті інтерпретації молодші школярі здобувають особистісно цінний читацький досвід, асимілюють способи художнього зображення дійсності, що є необхідним для успішного розвитку їх мовленнєво-творчих здібностей.

У літературознавчому словнику поняття «інтерпретація» визначається як «1. Роз'яснення, тлумачення, розкриття змісту чого-небудь. 2. мист. Пояснення художнього твору з метою розуміння його змісту та ідейно-художньої концепції» [32, с. 266]. На привнесення в інтерпретацію суб'єктивного змісту читача вказує Л. Нечволд, автор словника іншомовних слів: інтерпретація – це «створення нового художнього твору на основі поглибленого сприймання відповідно до вікових і інтелектуальних

можливостей суб'єкта» [65, с. 316]. Слід зауважити, що науковці підкреслюють відмінність інтерпретації художнього твору, подану професійними літературознавцями та здійснену непрофесійним читачем. Відповідно, словникові дефініції поняття «інтерпретація» більшою мірою стосуються професійної діяльності літературознавців. Особливості інтерпретації непрофесійним читачем, яким є зокрема й школярі, відображено, на нашу думку, у визначенні, поданому Т. Дятленко: «інтерпретація – це створення читачем власного трактування художнього твору (в усній чи письмовій формі), в основу якого покладено індивідуальні особливості сприймання, мислення, уяви і розуміння поетики художнього тексту» [16, с. 122].

Інтерпретація є другим етапом аналізу художнього твору, якому передує первинне його читання. Первинне сприйняття твору надзвичайно важливе для подальшої його інтерпретації, оскільки бажання тлумачити текст виникає лише в тому випадку, якщо прочитане знаходить емоційний відгук в учнів, жвавий інтерес, є зрозумілим і доступним за змістом. Якщо художній текст не знайшов емоційного відгуку в учня, то навряд чи в нього з'явиться бажання більш глибоко проаналізувати твір і висловити власне розуміння авторського задуму. Не даремно науковці значну увагу в своїх методичних працях приділяють проблемі формування в молодших школярів навички усвідомленого читання. Вони наголошують на тому, що гарна техніка читання не є еквівалентом усвідомленого читання. Для того, щоб забезпечити усвідомлене сприйняття художнього тексту, в методиці існує низка методів і прийомів, а саме: словникова робота (ознайомлення учнів зі словами, тлумачення яких подано до тексту; визначення в процесі читання не зрозумілих чи малозрозумілих слів, їх тлумачення за допомогою вчителя чи словника); первинне читання різними способами (читає вчитель, окремий учень, кілька учнів ланцюжком) з певною установкою на сприйняття інформації (наприклад, після прочитання дати відповідь на запитання).

Науковці також зауважують, що інтерпретація має бути лише до певної міри суб'єктивною, щоб авторський задум і його тлумачення школярем співвідносилися. Інтерпретація не повинна спотворювати художній задум автора, а лише розкривати його, доповнювати суб'єктивними сенсами, що дозволяють читачу інтегрувати твір у власну систему цінностей і життєвий досвід, збагачуючи їх. Адекватність інтерпретації залежить від того, наскільки якісно було проведено аналіз художнього твору на першому етапі.

На першому етапі аналізу художнього твору відбувається перше читання учнями тексту та первинне сприймання художнього світу твору. За визначенням Н. Медведєвої, «сприймання визначається як цілісне відображення предметів, явищ, ситуацій і подій у їхніх чуттєво доступних часових і просторових зв'язках та відносинах» і є другою ланкою єдиного процесу чуттєвого пізнання [38, с. 254]. Дослідниця відзначає складність процесу сприймання, адже в ньому задіяні такі психічні процеси особистості як: мислення, мова, почуття та воля, – адже ми повинні свідомо організувати свою перцептивну діяльність для усвідомлення об'єкта сприймання та визначення нашого ставлення до нього, а також потім назвати його. Таким чином, уже перший етап роботи над художнім твором є досить складним (в аспекті протікання психічної діяльності) процесом.

Для якісного аналізу художнього твору на першому етапі педагогу варто враховувати особливості сприйняття текстів художньої літератури дітьми молодшого шкільного віку. В. Мартиненко зазначає, що в учнів початкової школи спостерігається два типи сприйняття художнього твору: емоційно-образний та інтелектуально-оцінний. При чому перший тип сприйняття переважає, що обумовлено віковими особливостями психічного розвитку когнітивної сфери дітей. Інтелектуально-оцінний тип формується в процесі навчальної діяльності та починає виявлятися в учнів 3-4 класів, оскільки до цього часу в школярів сформовані елементи аналізу та набутий певний читацький досвід. У цілому для молодших школярів притаманна безпосередня емоційна реакція на образи та події, відображені в художньому

творі. Таке чуттєве сприймання творів є необхідною передумовою художнього сприймання твору та для формування оцінних суджень – однієї із складових інтерпретації. Разом із тим, зауважує В. Мартиненко, емоційне захоплення художнім твором стимулює фантазію маленьких читачів, що часто призводить до того, що діти, відтворюючи зміст тексту, починають доповнювати його своїми враженнями, вигаданими елементами, які видозмінюють сюжетну канву твору та спотворюють авторський задум [35, с. 3].

Другий етап аналізу художнього твору присвячений використанню різних способів поглибленого читання й усвідомлення позиції автора, аналізу прочитаного (структурного, смислового, художнього). Саме на цьому етапі відбувається безпосередньо інтерпретації художнього твору, що полягає в дослідженні причино-наслідкових зв'язків подій, що складають сюжетну лінію твору, проникненню у внутрішній світ героя, розкриття мотивів його вчинків та авторського задуму. Учні визначають і пояснюють зв'язки між дійовими особами, вчинками та фактами.

Перше, з чим стикається педагог на другому етапі роботи з текстом художнього твору, це невміння молодших школярів встановлювати логічні зв'язки між компонентами художнього твору. Так, третьокласники досить легко виокремлюють основні етапи розвитку сюжетної лінії твору, знаходять характеристики персонажів у тексті, можуть визначити головну думку твору та засоби художньої виразності, однак без допомоги вчителя відчують значні утруднення в осмисленні та інтерпретації логічних зв'язків між цими компонентами як єдиного цілого, що підпорядковане авторському задуму. Це обумовлено віковими особливостями розвитку пізнавальної сфери молодшого школяра: домінування образного сприйняття та мислення, а не словесно-логічного (яке лише починає розвиватися). Відтак, дітям вкрай складно здійснювати художнє узагальнення за змістом твору, а їх ставлення до художніх творів наївно-реалістичне, тобто діти буквально розуміють зміст прочитаного та співвідносять його лише з власним життєвим досвідом.

Разом із тим, дослідники звертають увагу на те, що рівні читацької зрілості відрізняються в учнів 1-2 та 3-4 класів. Так, учні 1-2 класів не здатні самостійно усвідомити підтекст твору, його ідейне навантаження, встановити взаємозв'язки між вчинками героїв та елементами сюжету, сприймають текст художнього твору лише на емоційному рівні. Учні 3-4 класів уже вміють самостійно встановлювати взаємозв'язки між основними елементами тексту, прагнуть логічно пояснити те, що вони читають.

І хоча до третього класу діти починають опановувати словесно-логічним мисленням, однак, науковці наголошують, взаємозв'язки образного і поняттєвого в молодшому шкільному віці є ще досить складними. А це, в свою чергу, обумовлює труднощі при аналізі персонажів твору, розкритті підтексту та авторського задуму.

Безпосереднє сприйняття молодшими школярами літературного твору викликає в них яскравий емоційний відгук, що є основою для розвитку читацького інтересу учнів і формування оцінних суджень. З одного боку, як слушно зауважують науковці, чуттєве сприймання змісту прочитаного заважає школярам оцінити естетичну вартість художнього твору, проаналізувати його образну систему цілісно та пов'язати її з авторським задумом, адже, захоплюючись якимсь персонажем, молодший школяр не помічає другорядних або менш цікавих для нього героїв. До того ж, оцінюючи дії та вчинки персонажів твору через призму власного емоційного відгуку, дитина схильна ігнорувати негативні риси та дії улюбленого персонажа та не помічати позитивних рис персонажів, які не викликають симпатії.

З іншого боку, чуттєве сприймання прочитаного створює сприятливі умови для подальшого розвитку уяви та фантазії молодших школярів. Вони залюбки долучаються до мовленнєво-творчої діяльності, яку пропонує вчитель, як-от: придумати інше закінчення казки, оповідання; продовжити казку/оповідання та описати, як жили персонажі далі; придумати, як би розвивалися події твору далі, якби персонажі вчинили інакше тощо. Педагогу

необхідно лише спрямовувати дитячу фантазію та стежити, аби модифікації змісту твору не спотворювали авторський задум і залишалися еквівалентними твору-оригіналу. Адже саме за цієї умови відбуватиметься розвиток інтерпретаційних навичок молодших школярів.

Особливості інтерпретації літературних творів, як зазначає В. Мартиненко, обумовлені також життєвим і читацьким досвідом людини. Оскільки учні 3-4 класів, як правило, мають незначний досвід, то інтерпретація прочитаного полягає у співвіднесенні змісту твору з власною сукупністю знань, як наслідок – увагу школярів привертають лише ті персонажі й події, які є близькими до їх досвіду, решта елементів твору не зауважується або є нецікавою для учнів. Безпосередність сприйняття змісту прочитаного в сполученні з обмеженим читацьким досвідом обумовлюють буквальне сприйняття учнями прочитаного. Таким чином школярі здатні виокремити лише ті риси персонажа, що були названі автором, й утруднюються дати характеристику, аналізуючи його переживання, думки, почуття, які він проявляє, взаємодіючи з іншими персонажами твору. Разом із тим, як слушно зауважує дослідниця, «проникнення у внутрішній світ героя, мотиви його поведінки – необхідна умова сприймання літературного твору» [35, с. 6].

Під час аналізу літературного твору педагогу варто пам'ятати про таку особливість мислення учнів молодшого шкільного віку як синкретизм – осмислення предмету за однією несуттєвою його частиною. Синкретизм обумовлений недостатнім розвитком аналітичного мислення учнів, що є віковою нормою для учнів початкової школи. Тож якщо учні стикаються з мало зрозумілими або невідомими для них об'єктами, явищами, описаними в художньому творі, виникає значний ризик хибного їх сприймання та подальшої інтерпретації. Тому вчителю, перш ніж переходити до інтерпретації твору чи його персонажів, необхідно з'ясувати в бесіді з учнями, чи адекватно вони сприйняли зміст прочитаного, чи еквівалентні образи їхньої уяви тим, що зобразив автор.

Третій етап роботи з твором художньої літератури спрямований на вдосконалення якостей читацької навички, усвідомлення жарових особливостей твору, засобів виразності зображуваного. На цьому етапі школярі під керівництвом учителя продовжують роботу з текстом у напрямку розкриття та інтерпретації авторського задуму шляхом визначення головної думки та основного смислу тексту в цілому. Для реалізації цих завдань О. Савченко пропонує використовувати такі методи й прийоми: постановка учнями запитань до тексту; пошук ключових слів в окремих абзацах і в тексті в цілому; добір заголовків до частин тексту, а також придумування учнями власних альтернативних заголовків до всього тексту [57, с. 10]. Під час роботи над добором заголовків педагогу варто звертати увагу школярів на те, не лише на те, як співвідноситься зміст тексту з авторським заголовком, а й на те, наскільки є відповідність між їх відчуттями та враженнями від прочитаного та заголовком тексту, запропонованим автором, однокласниками. Така робота розвиває здатність учнів рефлексувати щодо змісту прочитаного, що є необхідною складовою успішної інтерпретації художнього твору. Учителю також варто спонукати молодших школярів відходити від певних шаблонів заголовків (заголовки-назви), стимулювати виявляти творчу ініціативу. Для цього можна запропонувати учням поміркувати над різними формами заголовків, наприклад, заголовок-запитання, заголовок-загадка, заголовок-прислів'я тощо. Крім того, що такі завдання сприяють розвитку мовленнєвої творчості учнів, вони спонукають школярів заглиблюватися в смисл твору, інтерпретувати його та оформлювати своє бачення в стислих і влучних фразах. Після проведення такої роботи над текстом учителю варто запропонувати молодшим школярам скласти план до твору.

Важливим інструментом вдумливого читання та розуміння тексту художнього твору великого за обсягом (прозові твори, що вивчаються протягом двох уроків – казки, оповідання) є запитання на встановлення послідовності та взаємозв'язку подій. Це сприяє розвитку логічного

мислення молодших школярів, уміння встановлювати причино-наслідкові зв'язки подій, аналізувати мотиви дій і вчинків персонажів. Науковці-методисти пропонують досить різноманітний арсенал методів і прийомів для реалізації цих завдань, а саме: створення схем, малюнків, таблиць, що відображають ключові етапи розгортання сюжету, взаємодії персонажів твору; метод «Тонкі та товсті запитання»; постановка запитань персонажу твору або одноліткам за змістом прочитаного. Виконання цих завдань, з одного боку, дозволяє вчителю перевірити, наскільки адекватно учні тлумачать зміст прочитаного, а з іншого боку, створює сприятливі умови для розвитку навичок інтерпретації текстів художніх творів, проникнення в авторський задум.

Розуміння учнями початкових класів тексту залежить також від архітектоніки твору. Так, розповіді, у яких події розгортаються лінійно, учнями сприймаються легше, ніж тексти, у яких для розгортання сюжетної лінії використано не лише розповідь автора, а й діалоги персонажів, передано сюжет через взаємодію персонажів, явищ, різних ситуацій. Особливу увагу вчителю слід приділяти тлумаченню тих фрагментів тексту, де використовуються для логічної зв'язки елементів сюжету слова на кшталт «у цей час», «при цьому» і т.ін.». Крім того, образні узагальнення та ліричні відступи також є складними для сприйняття й аналізу учнями молодшого шкільного віку. Ці утруднення пов'язані з особливостями розвитку мислення в молодшому шкільному віці, адже домінує наочно-образне, а словесно логічне лише починає розвиватися. Відповідно, твори, у яких сюжетна лінія розгортається через використання різних елементів тексту, вимагають для його розуміння сформованих аналітичних навичок, а також уміння розмірковувати та узагальнювати.

Разом із тим, розвиток у процесі читання аналітико-синтетичних навичок молодших школярів відповідає зоні найближчого розвитку дитини та сприяє вдосконаленню її здатності до інтерпретації художніх творів, до мовленнєво-творчої діяльності. Відповідно, учитель повинен організувати

роботу над літературним аналізом твору таким чином, аби школярі поступово опанували навичками інтерпретації складних за своєю архітектонікою текстів. Н. Медведева наголошує на тому, при сприйманні композиції твору дуже важливим є те, з яким питанням педагог звертається до учнів. Так, учитель може спрямувати увагу учнів на сприймання предметів і персонажів (важливих і другорядних), а може попросити встановити між ними функціональні зв'язки, запитавши, наприклад, про те, як ставилися персонажі до головного героя. При цьому дослідниця зауважує, що молодшим школярам легше встановлювати функціональні зв'язки між предметами та явищами, більш складні (причино-наслідкові) зв'язки діти вчать виявляти ближче до завершення навчання в початковій школі [38, с. 257].

Труднощі інтерпретації текстів художньої літератури в початковій школі можуть виникати вже рівні розуміння лексем у певному контексті. Вікові особливості розвитку мислення дітей молодшого шкільного віку обумовлюють труднощі, пов'язані з нормами вживання слів і їх розуміння залежно від контексту. Як правило, при читанні образного, метафоричного вислову, з яким дитина раніше не стикалася, розуміння й тлумачення вислову відбувається шляхом ідентифікації дитиною їх номінативного значення. Як наслідок, вислів набуває неточного або взагалі спотвореного значення. Такі труднощі пояснюються не лише недостатньо сформованими аналітико-синтетичними навичками, а й обмеженим досвідом вживання слів. Слід зауважити, що хоча молодші школярі здатні опанувати елементами літературного аналізу текстів, які містять образні, метафоричні засоби вираження авторської думки, разом із тим, твори, у яких головна думка міститься в підтексті, для них залишаються непосильними.

Аналіз й глибоке розуміння персонажів викликають утруднення у дітей через дихотомічне сприйняття дійсності в категоріях «добро – зло», тобто дії і вчинки літературного героя учні схильні оцінювати як тотально хороші чи абсолютно погані. Це заважає школярам адекватно уявляти персонажа,

відповідно, вони припускаються помилок у власних судженнях і висновках, що негативно позначається на сутнісному розумінні твору. Крім того, як зауважує К. Гнатенко, намагаючись дати характеристику герою літературного твору, учні не вміють спиратися на текст, вдаються до шаблонних суджень, повторюють почуті один від одного вислови [10, с. 52]. Категоричність суджень та невміння міркувати негативно відбиваються на здатності молодших школярів створювати еквівалентні тексти інтерпретації художнього твору.

На четвертому етапі роботи з текстом художнього твору молодші школярі виконують творчі завдання за прочитаним. Якщо основною метою перших трьох етапів була послідовна інтерпретація окремих змістових і сюжетно-композиційних компонентів, авторського задуму та ідеї твору, то четвертий етап спрямований саме на розвиток мовленнєво-творчих здібностей школярів. Основні методи й прийоми, що використовує вчитель на цьому етапі роботи з твором, є зміни і доповнення тексту, продукування діалогів, інсценізація та драматизація прочитаного, словесне малювання, творчий переказ (переказ від імені одного з персонажів, переказ від першої особи), складання казок, написання есе, описів з елементами міркування, стислої розповіді за змістом прислів'я.

Зміни й доповнення тексту можуть стосуватися не лише його кінцівки. Учня можна запропонувати додати, наприклад, описи природи чи інтер'єру, яких немає в творі, але вони могли би бути доречними для розкриття психоемоційного стану чи рис характеру персонажа. Для того, щоб допомогти школярам скласти такий опис, учителю доцільно провести евристичну бесіду, у процесі якої не лише нагадати учням ключові результати проведеного літературного аналізу даного твору, а й звернутися до читацького та життєвого досвіду молодших школярів. Наприклад, пригадати, які засоби художньої виразності для відтворення настрою, рис характеру чи зовнішності персонажа використовували інші письменники в творах, які вже вивчили учні, як почувалися та виглядали їх друзі в певних

обставинах тощо. Слід зауважити, що творчі доповнення тексту будуть правильно зроблені лише за умови їх вдалої інтерпретації на попередніх етапах роботи з текстом, у результаті якого школярі добре усвідомили зміст тексту, з'ясували причино-наслідкові відношення між зображуваними подіями, мотиви вчинків персонажів, ідею твору та авторський задум.

Розвитку мовленнєво-творчих здібностей також сприяє метод словесного малювання, який покликаний не лише підвищити рівень емоційного сприйняття тексту, залучаючи власний досвід переживання аналогічних ситуацій, а й дозволяє заглибитися у внутрішній світ персонажа чи автора твору. Учитель пропонує молодшим школярам поміркувати над тим, як вони уявляють головного героя твору, місце подій чи явища природи та спробувати описати їх. Також після аналізу ілюстрації до твору та зіставленням її зі змістом тексту, учням можна запропонувати уявити себе художниками й усно описати власну ілюстрацію до твору. Учитель звертає увагу школярів на те, що ілюстрація може стосуватися як певної події твору, зображувати головного героя твору, так й відображати головну думку твору, його ідею. У першому випадку ілюстрації подібні до картин, а в другому більше нагадують колаж, на якому відображено ключові образи-символи твору. Для успішного виконання учнями цього завдання вчитель може запропонувати їм скористатися різними цифровими застосунками для створення арт-продуктів (наприклад, ToonyTool, Leonardo AI, Padlet Art тощо), а потім усно описати готову ілюстрацію. Ці за стосунки легкі у використанні та не вимагають багато часу для створення чи генерації малюнків, однак, вони вимагають від школярів уміння виокремити ключові слова для створення композиції, знання змісту символів, здатності стисло відтворити основний смисл твору. Без цих навичок створити вдалу ілюстрацію до твору навіть із використанням можливостей штучного інтелекту та цифрових застосунків досить складно.

Цікавим варіантом поєднання словесного малювання та драматизації є екранізація. Її суть полягає в тому, що один учень, виконуючи роль режисера,

усно змальовує ряд кадрів, що відтворюють певний фрагмент сюжетної лінії, уявляючи як би це могло відбуватися на екрані. Потім школярі разом обирають, хто з однокласників найбільше підходить на виконання тієї чи іншої ролі. Потім учень-режисер називає уявні кадри – картини подій, що відбувалися в творі, а учні-актори їх намагаються відтворити. При цьому репліки персонажів мають відповідати змісту твору, а сама драматизація розкривати авторським задум. Оскільки така діяльність для третьокласників є ще досить складною, учитель допомагає їм шляхом постановки проблемних чи евристичних запитань знайти найбільш вдале втілення драматизації.

У третьому класі школярі вивчають п'єси, які є найбільш вдалим прикладом текстів для інсценізації. Для успішної інсценізації вчителю необхідно сфокусувати увагу учнів на жанровій своєрідності текстів п'єс, зокрема зауважити авторські коментарі, які подаються до реплік персонажів, поміркувати над інтонуванням фраз, над тим, де і як доречно зробити паузи та розставити логічні акценти, звернути увагу на можливий підтекст й особливості мовлення персонажів. Власне, у процесі підготовки до інсценізації значна частина часу відводиться саме інтерпретації тексту п'єси. Словесна творчість передовсім полягає в умінні майстерно передавати характер і настрій персонажа за допомогою виразного мовлення.

Переказ від першої особи вимагає від учня трансформувати відповідним чином граматику синтаксичних конструкцій, а і внести певні зміни в зміст самого твору. Переказуючи твір від першої особи, школяр не лише відтворює авторський задум, він привносить у розповідь свої емоції, інші засоби виразності, яких немає в творі, але які, разом із тим, не суперечать авторському задуму, а можуть навіть більш яскраво виражати його.

Більш складним видом мовленнєво-творчої діяльності для молодших школярів є переказ від імені одного з персонажів твору, адже вимагає від учня навичок децентрації – уміння стати на позицію іншого. Ця навичка лише починає формуватися у дітей молодшого шкільного віку, тому цей вид

творчої діяльності потребує активного керівництва та допомоги з боку вчителя.

Розвиток мовленнєво-творчих здібностей молодших школярів відбувається більш успішно, якщо створити умови для подолання стереотипного мислення шляхом стимулювання асоціативного. І саме контекст казки створює оптимальні умови для цього, адже молодші школярі не лише люблять слухати казки, вони з цікавістю та бажанням долучаються до створення власних казок. Учителі пропонують різні прийоми як індивідуальної, так і групової роботи зі створення казки. Так, Приходько А. пропонує метод «Казка по колу» використовувати для групової роботи. Учителька презентує школярам тему та сюжетну канву казки в схемі, наприклад: «герой покидає дім» – «перешкода на шляху» – «добрий вчинок» – «щаслива кінцівка» [54, с. 14]. Учні вигадують головного героя казки, розповідаючи по колу, кожен має можливість додавати свого персонажа, змінювати хід розповіді, але не порушуючи загальної логіки та зв'язності розповіді, дотримуючись визначеної теми та сюжетної канви. Після складання казки вчителю доцільно обговорити з учнями їх почуття та загальні враження від спільної творчої діяльності. За цією ж методикою школярі можуть складати індивідуальні казки та переповідати їх однокласникам. Така діяльність не тільки розвиває уяву та мовлення учнів, вона допомагає кожному виразити свою індивідуальність, навчитися слухати співрозмовника.

У третьому класі учні вже мають необхідні знання та вміння для створення есе – невеликих за обсягом творів із довільною композицією, у яких автор розкриває певну тему в підкреслено суб'єктивному тлумаченні. О. Савченко пропонує третьокласників залучати до створення есе усно під керівництвом вчителя [57, с. 7]. Форма есе дозволяє учням створювати зв'язні висловлювання, у яких виражати власні оцінні судження морального чи естетичного характеру за змістом прочитаного, а саме: про події, описані в творі; дії і вчинки персонажів; описи в художньому творі. Під час роботи над

есе учні вчать ся влучно та яскраво висловлювати свою думку, доступно розкривати свою позицію, втілювати свої відчуття, емоції та враження в слові. Есе є результатом емоційного відгуку учня на той читацький досвід, що він здобув у процесі інтерпретації художнього твору.

Одним із цікавих методів, що органічно поєднує інтерпретацію та мовленнєву творчість, є розповідь за змістом прислів'я. Складання розповіді за змістом прислів'я є втіленням інтерпретації образного вислову в невеличку розповідь, перекладання його алегоричного змісту в буквальний. Робота над змістом прислів'я розвиває в молодших школярів мислення, уважне ставлення до слова, навички інтерпретувати підтекст. В основу кожного прислів'я покладено широке узагальнення про випадок, предмет, явище, факт, рису людської вдачі тощо. Саме це дає можливість розгорнути цей стислий і влучний вислів у розповідь про відповідний, але вже досить конкретний, випадок, що ілюструє зміст прислів'я. Як зазначають методисти, для успішної інтерпретації узагальненого змісту прислів'я, вчителю необхідно спочатку допомогти їм роз'яснити його буквальний смисл, пряме значення. З огляду на те, що в молодшому шкільному віці переважає індуктивний спосіб мислення, то дітям легше буде перейти від тлумачення конкретних фактів до інтерпретації узагальненого смислу. Така робота над прислів'ям має сприяти введенню влучних висловів в активний словник школярів, використання їх в подальшому під час характеристики персонажів твору, складання есе та переказів.

Слід зазначити, що виконання творчих завдань вимагає від молодших школярів здійснення доволі складної аналітико-синтетичної діяльності, яка передбачає здатність використовувати результати інтерпретації текстів художніх творів при складанні оригінальних зв'язних висловлювань. При цьому інтерпретація є тим інструментом, що дозволяє показати школярам красу художнього слова, збагатити свій словниковий запас, розкрити секрети майстерності втілення авторського задуму, надати зразки словесної творчості, розвивати естетичний смак і стилістичну вправність. Саме в

процесі інтерпретації текстів художніх творів учні набувають необхідного досвіду мовленнєво-творчої діяльності шляхом розкриття та усвідомлення логічно-сміслових зв'язків усіх компонентів тексту, починаючи від його форми, обумовленою жанровою своєрідністю твору, і завершуючи авторським задумом, втіленим у сюжеті, образній системі, темі та ідеї твору.

Отже, складнощі у створенні в результаті інтерпретації молодшими школярами творів художньої літератури еквівалентних текстів пов'язані передовсім з віковими особливостями розвитку психічних процесів, зокрема з домінуванням наочно-образного мислення, синкретичного сприймання, невмінням виявляти причино-наслідкові зв'язки в сюжеті твору, діях і вчинках персонажів, в обмеженому читацькому та життєвому досвіді, словниковому запасі. Разом із тим, новоутворення молодшого шкільного віку створюють сприятливий ґрунт для успішного подолання зазначених недоліків під керівництвом учителя.

1.3. Інтерпретація на уроках словесності в початковій школі

Особливості психічного розвитку дітей молодшого шкільного віку створюють сприятливі умови для формування і вдосконалення мовленнєво-творчих здібностей учнів. Цей процес буде успішним лише за умови цілеспрямованого методично грамотно організованого педагогом процесу навчання.

Науковці зазначають, що найбільші труднощі в розвитку мовленнєво-творчих здібностей учнів початкової школи пов'язані з обмеженим словниковим запасом дітей, невмінням встановлювати причино-наслідкові зв'язки, синкретичністю мислення. Одним із ефективних шляхів подолання зазначених недоліків дослідники вважають детальний аналіз усіх елементів художнього твору (починаючи від з'ясування семантики малозрозумілих слів, функціонування невідомих дітям явищ і предметів і до виявлення спочатку функціональних, а потім і причино-наслідкових зв'язків між персонажами та композиційними елементами сюжетної лінії). Результатом такої кропіткої роботи над текстом має стати створення учнями власної

інтерпретації художнього твору. Як зазначає Л. Нечволд, суть інтерпретації полягає в створенні нового художнього твору (в усній чи письмовій формі) на основі глибокого розуміння ідейного змісту твору художньої літератури [65, с. 316]. Це результат творчого осмислення учнем художнього твору та співвіднесення його з власним життєвим досвідом, системою цінностей і суб'єктивних смислів. При цьому важливо, щоб створений школярем текст інтерпретації був еквівалентним аналізованому твору художньої літератури. Таким чином інтерпретація творів художньої літератури виявляється дієвим інструментом у процесі розвитку мовленнєво-творчих здібностей молодших школярів.

Аналіз праць науковців дозволяє стверджувати, що першочерговим завданням у розвитку мовленнєво-творчих здібностей молодших школярів є методично грамотно організована робота над значенням слова. Така робота не лише сприяє розширенню словникового запасу учнів, а й розвиває здатність розмежовувати фонологічну та семантичну складову мовлення, здійснювати перехід від зовнішнього мовлення до внутрішнього, висловлювати свої думки (перехід від внутрішнього мовлення до зовнішнього). Як слушно зауважує Н. Сіранчук, під час роботи над значенням слова необхідно, з одного боку, «формувати алгоритм пошуку слова, виходячи з його значень. З іншого боку, важливо формувати творче ставлення до слова, ...коли після алгоритмізованого пошуку слова йде творче осмислення його значення» [62, с. 185]. Увесь процес розвитку мовленнєво-творчих здібностей школярів, зазначає дослідниця, доцільно будувати на комунікативній основі. При цьому діяльність дитини зі створення власних висловлювань проходить, як зазначають науковці, два етапи: репродуктивний (дитина створює власні комунікативні одиниці за зразком, переказує прочитані тексти) і творчий (синтез словесних образів шляхом використання елементів набутого досвіду).

На репродуктивному етапі, перш ніж учні почнуть створювати власні зв'язні висловлювання за зразком, учитель має провести значну підготовчу

роботу, невід'ємною складовою якої є озброєння школярів методам і прийомам інтерпретації творів художньої літератури. Науковці розглядають інтерпретацію творів як основу розвитку мовленнєво-творчих здібностей з огляду на те, що вона не зводиться лише до тлумачення семантики слів чи роз'яснення смислів. Зрештою, якщо інтерпретацію художніх творів звести лише до процедури тлумачення, вона видасться молодшим школярам тяжким і нудним завданням, адже вимагає розвиненого абстрактного та логіко-понятійного мислення, яке в учнів початкових класів лише формується. Інтерпретація – це творчий процес відкриття для себе художнього світу письменника, який має відбуватися передовсім через залучення емоційно-чуттєвого досвіду школярів, поступово й послідовно розкриваючи перед ними й додаткові смисли, що розширюють їх кругозір. Інтерпретація має зачіпати важливі для молодшого школяра проблеми, стимулювати бажання поділитися власними думками чи життєвим досвідом, спонукати до роздумів і міркувань. Слід зауважити, що не варто ототожнювати інтерпретацію та аналіз художнього твору, оскільки інтерпретація – це єдність аналізу і синтезу, це складний і творчий процес, який не може бути якісним без належного літературного аналізу тексту.

Траєкторія інтерпретації художнього твору залежить від його жанрової своєрідності, від мети уроку, однак вона має вибудовуватися вчителем так, щоб школярам було що відкривати для себе як читачам, інакше діалог про смислове навантаження твору їх не зацікавить. Найбільш доступним для молодших школярів є емоційно-ціннісна оцінка твору, яку можна розглядати як першу сходинку інтерпретації. Після первинного сприйняття твору вчитель організовує бесіду, у якій просить поділитися учнів першим враженням від прочитаного: які емоції, настрої виникають після прочитання твору; які образи малювалися в уяві під час прочитання; які кольори би обрали, якби малювали ілюстрацію до твору тощо.

Одним із основних методів, що залучає учнів до обговорення твору, є формулювання запитань до його змісту. Уже починаючи з першого класу

вчитель формує в школярів навичку ставити запитання з питальним словом. Поступово завдання ускладнюється: учні мають навчитися формулювати запитання без таких допоміжних слів, виділяючи головне слово наголосом. Уміння поставити запитання до прочитаного є базовою навичкою для розвитку здатності інтерпретувати тексти, адже сформульоване учнем запитання відображає, наскільки він вловив смисл прочитаного, осягнув причино-наслідкові зв'язки між складовими сюжету, що йому складно зрозуміти в змісті тексту.

Поступово вчитель ускладнює завдання, обмежуючи коло питань, які можуть поставити школярі. Так, учнів не просто просять поставити запитання однокласникам за змістом прочитаного, а, наприклад, поміркувати над тим, про що б вони хотіли спитати головного героя твору чи навіть самого письменника. Формулювання таких питань вимагає від учнів не лише добре орієнтуватися в сюжеті твору, знати всіх персонажів, а передовсім усвідомлювати його проблематику, осягнути який авторський задум втілює певний персонаж. Таким чином, якщо питання за змістом прочитаного школярі можуть ставити своїм однокласникам на етапі первинного сприйняття тексту художнього твору, то завдання на формулювання запитань до персонажа твору чи його автора доцільно ставити перед учнями на етапі узагальнення.

На репродуктивному етапі розвитку мовленнєво-творчих здібностей молодших школярів також значну увагу варто приділяти розвитку в учнів уважного ставлення до слова, формуванню здатності тлумачити як семантичне значення окремого слова, так й інтерпретувати смисл висловлювання (словосполучення, фрази), до складу якого воно входить. На цьому етапі роботи зі словом стануть у нагоді передовсім знання учнів, здобуті на уроках української мови з тем лексикології про багатозначні слова, слова близькі та протилежні за значенням. Крім того, вчителю необхідно в доступній формі наочно продемонструвати, як, поєднуючись з іншими словами, лексема набуває додаткових емоційно-експресивних,

асоціативно-сміслових відтінків значення, що створює певний підтекст, формує ставлення читача до прочитаного, транслює авторську думку. Найбільш простим в даному випадку є аналіз порівнянь, оскільки їх легко відобразити в картинках, що наочно демонструють, які асоціації намагався викликати автор в читача. Відповідно, можна наочно зіставити семантику конкретного речення та того підтексту, що виникає через асоціації, що детермінує порівняння.

Більш складними для інтерпретації є метафори, у яких конотативне значення обумовлене не стільки смисловими відношеннями конкретних лексем, а культурно-історичним контекстом, національною символікою. Для успішної інтерпретації певної метафори вчителю необхідно організувати та провести з учнями цілу інформаційну розвідку: не просто уточнити семантичне значення лексем метафори, а звернутися до публіцистичних чи науково-популярних джерел інформації, що роз'яснюють символіку рослин, птахів чи звірів для українців (наприклад, калина, сокіл, тополя тощо). Така кропітка робота дозволяє не лише розширити словниковий запас учнів, привчає їх до глибокого аналізу смислів тексту (не лише явних, а й тих, що містить підтекст), розвиває їх мислення та емоційний інтелект, а й залучає їх до культурної спадщини українського народу, формує національний світогляд.

Важливим аспектом розвитку навичок інтерпретації творів художньої літератури є навчання школярів бачити логічні зв'язки між елементами сюжетної лінії, виявляти закономірності в розвитку подій, мотиви поведінки персонажів. Для цього методисти пропонують використовувати прийоми розвитку критичного мислення, а саме: будувати логічні схеми, що графічно відображають розвиток подій, сюжет твору, систему образів, відношення між персонажами твору. Такі схеми дозволяють наочно продемонструвати логічні зв'язки між компонентами сюжету твору, які через вікові особливості молодшим школярам ще складно сприймати без візуальної основи, та полегшують тлумачення їх смислових відношень. Крім того, вчителю

доцільно організовувати евристичну бесіду за складеною схемою, що містить систему запитань, відповіді на які допоможуть школярам інтерпретувати причино-наслідкові зв'язки між подіями та вчинками, розкрити авторський задум.

На творчому етапі фасилітаційний вплив на розвиток мовленнєво-творчих здібностей здійснюється передовсім у невимушеному спілкуванні вчителя з учнем шляхом постановки відкритих запитань проблемного характеру, заохочення школяра висловити власну думку. Для цього педагог може організовувати евристичні бесіди, шерінги (обговорення з учнями актуальних для них питань, коли кожна дитина може висловити свою думку з теми), складання усних творів, оповідань, казок ланцюжком чи по колу тощо. Головне стежили за логікою побудови фраз, за їх грамотним мовним оформленням. Молодших школярів варто вчити під час висловлення власної думки зауважувати реакцію слухачів (щоб зорієнтуватися, наскільки зрозумілим і цікавим є для них повідомлення), формувати вміння максимально точно доносити свою думку до співрозмовника, звертати їх увагу на те, як змінюється значення слова залежно від контексту. При цьому вчителю можна виправляти мовленнєві помилки учнів, а можна запитати в інших слухачів (однокласників), чи всі зрозуміли і як зрозуміли те, що намагався сказати учень. Це допомагає не лише вдосконалити оповідь доповідача, а й формувати здатність до децентрації: тоді учні під час мовленнєво-творчої діяльності будуть намагатися дібрати такі мовні засоби, щоб їх думку зміг адекватно сприйняти адресат спілкування.

Зазначимо, що К. Гнатенко також визначає бесіду як найбільш результативний прийом у роботі з інтерпретації змісту твору, адже «вона навчає молодших школярів висловлювати свої думки, добирати найточніші слова, а вчитель може почути думки учнів та їхні аргументи стосовно того чи іншого питання» [10, с. 53]. При цьому педагог у ситуації бесіди стає співрозмовником, який висловлює свої міркування, тим самим надаючи школярам зразки їх побудови, демонструє, як він сприйняв події, які

відбуваються твори, висловлює своє емоційне враження від них, але не нав'язує свого бачення учням.

Для формування навичок інтерпретації художніх текстів у методичній науковій літературі також пропонують учням складати власні твори на основі вражень від прочитаного твору. Відповідно до типової освітньої програми, це можуть бути розповіді, описи, міркування, есе. Важливою складовою творчого етапу формування мовленнєво-творчої діяльності молодших школярів є розвиток здатності перевіряти та редагувати власні висловлювання.

Досліджуючи проблему розвитку мовленнєво-творчих здібностей дітей молодшого шкільного віку, переважна більшість науковців акцентує увагу на важливості вдалого добору певного типу художніх текстів для аналізу та подальшої інтерпретації. Так, оскільки розуміння текстів, які мають метафори та абстрактні узагальнення, для дітей є досить складним, тому для формування навичок інтерпретації краще обирати твори, що містять переважно фактологічну інформацію, яка відповідає життєвому досвіду молодших школярів. Разом із тим, учителю доцільно поступово залучати дітей і до більш складних текстів, які містять образні вислови з високим ступенем узагальнення. Це забезпечить необхідні умови для розвитку мовленнєво-творчих здібностей дітей, оскільки сприятиме збагаченню їх словникового запасу, засвоєння норм слововживання, закономірностей побудови образних, метафоричних висловів, вдосконаленню власних оригінальних текстів.

Під час добору текстів для аналізу та інтерпретації педагогу варто звернути увагу на особливості сприйняття дітьми ліричних поезій. Специфічною ознакою цього жанру є своєрідність створення художніх образів, які передаються через настрій і почуття ліричного героя. Як зауважує В. Мартиненко, переважна більшість молодших школярів не здатна сприймати та інтерпретувати підтекст ліричних творів. Однак саме розуміння підтексту дає можливість відкрити для себе почуття та стан ліричного героя.

Натомість школярі сприймають тексти ліричних поезій буквально, без емоційного їх залучення, оскільки в даному випадку вони не здатні задіяти власну уяву [35, с. 11]. Разом із тим, здатність до емоційної децентрації, яка є одним із центральних новоутворень молодшого шкільного віку, створює сприятливі умови для розвитку навичок учнів початкової школи інтерпретувати ліричні твори. Жанрова своєрідність цих творів полягає передовсім у намаганні автора передати внутрішній світ ліричного героя, його емоції та почуття. Ліричні твори, за умови опанування учнями прийомів інтерпретації їх поетичного змісту, аналізу засобів художньої виразності, є потужним засобом формування образного сприймання школяра, розвитку його емоційного інтелекту. Отже, аналіз ліричних творів сприяє розвитку творчого мислення, збагаченню читацького досвіду дитини, розширює арсенал виражальних засобів, які вона використовує для створення власних оригінальних текстів. Слід зазначити, що для успішної інтерпретації ліричних текстів учителю необхідно приділити особливу увагу тому, наскільки точно розуміють учні слова, які рідко вживаються дітьми в побуті, слова з індивідуально-стилістичними забарвленнями, речення з інверсією. Крім того, необхідно забезпечити розширення та поглиблення фонових знань школярів про явища, об'єкти, предмети, які автор використав для побудови цілісного поетичного образу.

Інтерпретація текстів художньої літератури не дозволить створювати еквіваленті оригіналу твори без сформованого уявлення про його персонаж/персонажі. Оскільки саме аналіз системи образів твору, як правило, дозволяє розкрити його проблематику та ідейне навантаження. Разом із тим, методисти-практики зауважують, що більшість молодших школярів після прочитання твору мають досить неточні уявлення про героїв художнього твору, припускаються помилок, даючи їм характеристику, що в цілому негативно впливає на сутнісне розуміння. Для відпрацювання навичок давати характеристику персонажам дослідниця радить обирати невеликі за обсягом художні твори. Найбільш доступними для розуміння та інтерпретації учням

початкової школи є твори морально-етичного спрямування, що описують ситуації близькі життєвому досвіду дітей.

К. Гнатенко визначає три основні напрями роботи над сприйняттям художніх творів: 1) усвідомлення окремих слів, речень, образів; 2) розвиток емоційності; 3) розвиток уяви [10, с. 53]. Методи та прийоми під час реалізації зазначених напрямів роботи вчитель добирає відповідно до вікових особливостей розвитку психічних процесів молодших школярів. Для усвідомлення окремих слів, речень, образів необхідно здійснювати аналіз змісту й форми, розкладаючи на окремі елементи образ, демонструючи співвідношення конотативного та денотативного значення слова, зміну денотативного значення залежно від контексту тощо. Для цього вчитель організовує роботу з формування навичок будувати речення різні за метою висловлювання, інтонацією та структурою з використанням нових для учнів слів. Дітям можна запропонувати за допомогою тих же слів, які використав автор для створення певного образу, висловити власні думки, почуття, враження.

Розвитку емоційності сприятимуть виразне читання творів учителем, а потім дітьми. При цьому варто звертати увагу учнів на те, як від інтонування може залежати сприймання тексту. Також можна під час первинного прочитання вчителем твору залучати інші види мистецтва, що допомагають розкрити авторський задум (наприклад, відповідну за настроєм музику; ілюстрації до твору, виконані різними художниками). Робота над розвитком уяви передбачає використання словесного та графічного малювання. Дітям можна запропонувати, наприклад, створити власні ілюстрації до прочитаного твору, використовуючи застосунки штучного інтелекту, а потім на уроці розповісти про те, які враження від прочитаного твору вони відбивають. Обов'язково вчителю слід зауважувати, наскільки продукти творчої діяльності дітей є еквівалентними твору художньої літератури, авторському задуму. Якщо діти припускаються неточностей або викривлення авторського задуму в процесі створення власних творів, слід разом з ними

проаналізувати, де саме допущено помилку й чому. При цьому варто не просто зазначити неточність, а шляхом постановки системи проблемних питань, поелементного аналізу, виокремлення ключових слів тексту допомогти учневі самому виявити неточність сприймання та інтерпретації.

Для активізації сприйняття змісту художнього тексту методисти пропонують використовувати прийом прогнозування змісту твору за його назвою. При цьому, якщо доречно, можна використовувати читацький досвід дітей, пояснювати незрозумілі слова (якщо є такі в назві), міркувати над тим, які моральні проблеми підіймає автор у творі (якщо назва твору вказує на це).

Аналіз системи образів твору доцільно розпочинати із визначення головних і другорядних персонажів, при цьому просити дітей аргументувати свій вибір. Далі доцільно, використовуючи вибіркоче читання, здійснити цитатну характеристику головного персонажа. К. Гнатенко пропонує також учителю дібрати зображення, які б могли бути «портретами» головного героя, та попросити учнів обрати той, який найбільш точно передає зовнішність літературного героя, обґрунтувати свій вибір. Потім можна запропонувати розглянути ілюстрацію до твору, створену професійним художником, та порівняти, чи збігаються уявлення школярів з тим, як представив собі персонажа художник [10, с. 52].

Цікавим, на нашу думку, є використання незавершених речень для характеристики персонажів твору. Науковці пропонують використовувати цей прийом в тих випадках, коли в творі відсутній опис його зовнішності. Це розвиває уяву дітей, спонукати зважати на художні деталі, які допомагають нам уявити героя твору.

Для складання характеристики персонажів твору необхідно, крім виявлення характерних рис зовнішності, здійснити з учнями докладний аналіз його дій і вчинків. Учитель знову звертає увагу дітей на аналіз тексту літературного твору, особливо на ті фрагменти твору, які потенційно є складними для сприймання молодшими школярами, а саме: де дії, вчинки,

думки персонажа передані через діалоги, через взаємодію з іншими персонажами твору, а не просто описані автором. Для більш повного розкриття образу головного героя звертаємо увагу дітей на ті обставини, у яких змушений був він діяти.

Найбільш складним етапом аналізу художнього тексту для учнів молодшого шкільного віку є виявлення ставлення автора до персонажів твору. Молодшим школярам часто складно диференціювати власні враження від прочитаного та авторську позицію щодо зображуваних подій і персонажів. Тому вчителю важливо навчити школярів знаходити фактологічну інформацію в тексті на підтвердження своїх міркувань, спиратися на текст під час його інтерпретації. На цьому етапі вчитель знову спонукає учнів до аналізу тексту літературного твору з метою виявлення тих художніх деталей, що допомагають читачу усвідомити ставлення автора до героя твору.

Таким чином, розвиток навичок інтерпретації художніх текстів відбувається поетапно, від використання репродуктивних до застосування творчих методів навчання. Невід'ємною складовою успішної інтерпретації літературного твору є глибокий аналіз його образної та ідейно-тематичної системи. Створення інтерпретацій є одним із аспектів розвитку мовленнєво-творчої діяльності молодших школярів.

Висновки до розділу 1

Аналіз наукових праць дозволяє стверджувати, що молодший шкільний вік є сенситивним періодом для розвитку мовленнєво-творчих здібностей. Це обумовлено розвитком когнітивної сфери в процесі систематичного навчання, дозріванням емоційно-вольової сфери та здатністю довільно керувати своєю поведінкою і пізнавальною діяльністю. Умови дистанційного навчання в ситуації постійного стресу, пов'язаного з воєнними діями на території України, значно ускладнюють розвиток мовленнєво-творчих

здібностей молодших школярів. Разом із тим, використання вчителем інтернет-застосунків дозволяє компенсувати брак безпосереднього спілкування, створювати цікаві завдання для розвитку мовленнєвої творчості учнів.

Уроки словесності в початковій школі будуються циклічно за певними змістовими лініями, спрямованими на розвиток особистості молодшого школяра засобами різних видів читацької та мовленнєвої діяльності. Пріоритетними завданнями для реалізації цієї мети є розвиток мовленнєво-творчих здібностей школярів шляхом збагачення їх словникового запасу, створення сприятливих умов для опанування граматичного ладу рідної мови, удосконалення їх стилістичної вправності. Найбільш ефективним способом формування цих компетенцій є інтерпретація текстів художніх творів, оскільки дозволяє цілеспрямовано та послідовно розвивати здатність уважно ставитися до слова, усвідомлено аналізувати текст як смислову цілісність, а також набувати практичного досвіду для створення власних зв'язних висловлювань.

Інтерпретація є складним видом аналітико-синтетичної діяльності, яка вимагає від молодших школярів певного рівня інтелектуальної готовності, створення умов для особистісного емоційного відгуку учнів на прочитане, стимулювати їх до міркувань й обговорення своїх вражень. Учитель має озброїти школярів прийомами інтерпретації текстів, методами роботи з текстом на різних рівнях (лексичному та синтаксичному; тексту та підтексту), способами тлумачення смислів засобів художньої виразності та образної системи твору як утілення авторського задуму, аналізувати зв'язок між формою та змістом творів, між їх жанровою своєрідністю та особливостями втілення теми та ідеї твору.

Отже, розвиток мовленнєво-творчих здібностей молодших школярів на уроках словесності відбувається передовсім шляхом збагачення читацького досвіду учнів, їх словникового запасу, розширення в результаті інтерпретації текстів їх світогляду через розкриття смислових нашарувань художнього твору, способів створення засобів художньої виразності, досвіду їх відтворення та створення у власному зв'язному мовленні.

РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ СЛОВЕСНОСТІ

2.1 Аналіз програми та підручника

Чинні типові освітні програми орієнтують учителя початкових класів на всебічний розвиток особистості, її талантів, здібностей і компетентностей, на підготовку школярів до навчання на II рівні повної загальної середньої освіти, ґрунтуються передовсім на принципах дитиноцентризму та наступності між дошкільною та початковою ланками освіти. Велика увага приділяється формуванню в учнів комунікативної компетентності як ключової, що забезпечує успішне опанування всіма навчальними предметами початкової ланки освіти та ефективній міжособистісній взаємодії, як у межах освітнього процесу, так і поза школою.

Для сучасної початкової школи розроблено дві типові освітні програми під керівництвом Савченко О.Я. [67] та Шияна Р.Б. [68]. Обидві програми орієнтовані на реалізацію мети та завдань початкової освіти, містять комплекс рекомендацій щодо організації та планування освітнього процесу. рекомендовані підходи до досягнення очікуваних результатів навчання. Разом із тим, ці типові програми мають певні відмінності в підходах щодо реалізації комплексу освітніх компонентів для досягнення учнями очікуваних результатів навчання. Крім того, аналіз педагогічного досвіду вчителів криворізьких закладів освіти, виявив, що вони надають перевагу типовій освітній програмі під керівництвом Савченко О.Я. [67].

У типовій освітній програмі, розробленій під керівництвом Савченко О. Я., в інваріантному складнику виокремлено як навчальний предмет і українську мову, і літературне читання, на вивчення яких відводиться 7 годин на тиждень. У рекомендаціях щодо реалізації мовно-літературної галузі робиться акцент зокрема на розвитку мовленнєво-творчих здібностей здобувачів освіти. До чотирьох змістових ліній, які пропонують автори типової освітньої програми під керівництвом Савченко О. Я.

(«Взаємодіємо усно», «Взаємодіємо письмово», «Досліджуємо медіа», «Досліджуємо мовні явища»), подано опис очікуваних результатів навчання здобувачів освіти та зміст навчання. У межах усіх чотирьох змістових ліній приділяється значна увага розвитку здатності сприймання усної/писемної інформації, її аналізу та інтерпретації.

В аналізованій типовій освітній програмі реалізацію мети і завдань навчального предмету «Літературне читання» рекомендується втілювати за сімома змістовими лініями, які орієнтовані на розвиток саме літературно-творчих здібностей молодших школярів і, по суті, більш диференційовано визначають зміст навчання та комплекс очікуваних результатів. У програмі значна увага приділяється формуванню вміння учнів інтерпретувати тексти різних жанрів як необхідної складової розвитку здібностей школярів до словесної творчості. Крім того, велика увага приділяється розвитку вміння здобувачів освіти створювати власні висловлювання та медіапродукти. Савченко О. Я. наголошує на важливості розвитку в учнів уміння не лише комунікувати усно, а й складати різні за жанром писемні твори (есе, казки, вірші тощо). Також, на нашу думку, є важливим виокремлення таких змістових ліній, як: «Пізнаємо простір дитячого читання» «Оволодіваємо прийомами роботи з дитячою книжкою», – які не лише сприяють формування кола читацьких інтересів здобувачів освіти, а й спрямовані на розвиток «умінь зв'язно висловлювати власні емоційно-оцінні враження щодо змісту прочитаного, складати короткий відгук на прочитану книжку» [67, с. 18].

На нашу думку, диференційовані змістові лінії, які запропоновані в аналізованій типовій освітній програмі, містять докладний алгоритм розвитку мовленнєво-творчих здібностей здобувачів освіти, що полегшує організацію та планування роботи вчителя, спрямованої на реалізацію очікуваних результатів навчання із формування комунікативної компетентності учнів.

Розвиток мовленнєво-творчих здібностей є обов'язковою умовою для формування комунікативної компетентності школярів, адже лише

навчившись створювати власні висловлювання, які відповідають ситуації спілкуванню та комунікативній меті, здобувачі освіти зможуть ефективно взаємодіяти як з однолітками, так і з дорослими.

Міністерством освіти і науки України рекомендовано низку підручників з української мови та читання для учнів 3-го класу, що дозволяє вчителю самостійно обрати підручник, що найбільше відповідає обраній типовій освітній програмі, поглядам і підходам, яких дотримується сам учитель, і який буде найбільше відповідати особливостям дітей певного учнівського колективу.

Підручник «Українська мова та читання» Савчук А. (2020 рік, 3 клас) складено відповідно до Типової освітньої програми, розробленої під керівництвом Савченко О. Я. Він містить твори різних жанрів, як-от: малі фольклорні (прислів'я та приказки, загадки, лічилка), медіатексти, статті, оповідання, легенди, казки, п'єси, байки та вірші. Кількісно переважають прозові твори, хоча трохи менше половини – це твори поетичні.

Аналіз завдань до текстів дає можливість стверджувати, що в цілому підручник містить досить різноманітні завдання, які сприяють розвитку навичок інтерпретації та мовленнєво-творчих здібностей третьокласників. Ці завдання відповідають змісту навчання типової освітньої програми та віковим особливостям молодших школярів.

Найбільш поширеними завданнями на розвиток навичок інтерпретації до прозових творів є система запитань за змістом прочитаного (назвати дійові особи, ключові події сюжету тощо), запитання, що пропонують учням пояснити мотиви вчинків персонажів. Крім того після переважної більшості художніх творів подається тлумачення нових чи незрозумілих слів, також кожний розділ підручника містить рубрику «Збагачуй своє мовлення», у якій містяться не лише пояснення семантики окремих лексем, а й прислів'я. Разом із тим, слід зауважити, що лише в одному завданні рубрики було надано пояснення до того, що означає прислів'я, в інших випадках надавалися прислів'я без жодних коментарів чи запитань до них. Також зауважимо, що в

кожному розділі (підручник складається із 9 розділів, а саме: «Осінь наша, осінь – неба ясна просінь», «Наша слава – Українська держава», «Оповідання про дітей», «Кожне відкриття – це чиєсь захоплення», «До казки приказка годиться», «Давня й сучасна байка. П'єси», «Поезія – це завжди неповторність», «Зеленим променем весна повідмикала води», «Найдорожче, що ми маєм, – це дружна і міцна сім'я») подаються по кілька завдань на складання прислів'їв із запропонованих частин, але не щоразу вимагають від школярів роз'яснення того, що вони означають. Є завдання до трьох текстів (казка «Як пан гавкав на старого пня», вірш «Зелений промінь», вірш «Про козаків»), що пропонують третьокласникам поміркувати, яке прислів'я могло би бути заголовком до твору, та одне завдання на співвідношення назви байки («Чиж та голуб», «Рибалка з сопілкою», «Вісюк і Журавель») та прислів'я, яке могло би бути мораллю байки [59, с. 92].

Менш поширеними, однак, на нашу думку, досить ефективними для розвитку навичок інтепретації є завдання на передбачення змісту художнього твору за заголовком чи початком/фрагментом основної частини. Такі завдання вимагають від третьокласників не тільки уважного ставлення до тексту, а й здатності тлумачити зміст фрази чи фрагменту тексту не на рівні окремої лексеми, а на рівні семантичного поля синтаксичної одиниці. Цікавими є питання, що спонукають учнів поміркувати над авторським задумом, наприклад: чому саме такий заголовок тексту, або ж як автор ставиться до персонажа твору, чи схвалює його вчинки. Після тексту окремих прозових творів подано образні словосполучення та пропозиція до учнів пояснити їх значення.

Більше уваги інтерпретації образних засобів виразності (метафор, фразеологічних одиниць, порівнянь) приділяється під час вивчення поезії («Осінь», «Калина», «Рідний край», «Я слухаю – співає Соломія», «Моя країна – Україна», «Чесне слово!», «Над колискою», «Весняні квіти», «Вишеньки», «Зелений промінь», «Тріумф життя»). Так, третьокласникам пропонують не тільки пояснити, як вони розуміють виділені у строфі вірша

словосполучення, а й знайти пестливі слова та пояснити, чому автор їх використовує. Також сприяють формуванню вміння інтерпретувати авторський задум запитання про те, як, на думку учнів, ставиться поет до зображуваного в творі. Цінним є те, що в окремих завданнях такого типу (до віршів «Калина» [59, с. 20], «Моя країна – Україна» [59, с. 38]) школярам пропонують знайти рядки вірша на підтвердження своєї думки. Однак, слід зауважити, що в переважній більшості аналогічних завдань третьокласників не заохочують обґрунтовувати свої міркування стосовно авторського задуму. У межах аналізу поетичного твору також є низка запитань за змістом прочитаного, як-от: яких тварин описує автор у вірші, яку вдачу має певних персонаж, про яку пору року йдеться тощо. В окремих поетичних творах школярам пропонують знайти порівняння та пояснити, чому їх використав автор.

Під час вивчення байок («Чиж та Голуб» [59, с. 85], «Рибалка з сопілкою» [59, с. 86], «Віслик і Журавель» [59, с. 87]) до кожного твору є запитання, які спонукають учнів інтерпретувати її зміст, а саме: пояснити мораль байки; якими людськими якостями наділив автор тварин – персонажів твору; знайти відповідність між рисами характеру людини та тваринами, які їх уособлюють. Саме в процесі літературного аналізу байки третьокласники мають можливість простежити, як авторський задум втілюється саме в підтексті художнього твору. Крім того, розвитку навички інтерпретації сприяють завдання, що пропонують учням подумати, з якою інтонацією необхідно читати певний фрагмент байки. Виконання такого завдання вимагає від учня не лише вправної інтерпретації авторського задуму, а й виявлення власного ставлення до персонажів твору.

З огляду на вікові особливості інтерпретації художніх текстів молодшими школярами, а саме: не вміння чітко диференціювати фантастичні події та які могли відбуватися в реальному житті, – для розвитку навичок інтерпретації текстів художньої літератури є завдання, що пропонують третьокласникам поміркувати, які події твору могли відбуватися насправді, а

які є вигаданими; або ж знайти в тексті казки фантастичні події. Разом із тим, такі завдання є поодинокими й не використовуються систематично.

Підручник «Українська мова та читання» [59] містить досить різноманітні завдання на розвиток мовленнєво-творчих здібностей третьокласників. Так, після вивчення окремих творів (оповідання «Як черепаха Наталка до школи збиралася» [59, с. 12], вірш «Білочка восени» [59, с. 18], вірш «Тямущий котик» [59, с. 96], вірш «Рідний дім» [59, с. 121]) учням пропонують подискутувати із заданої теми, використовуючи шаблони-підказки речень, які стилістично відповідають жанру дискусії; висловити свої міркування за зразком. Також до семи текстів подано завдання на різні види переказу: за раніше складеним планом, стислий, близько до тексту. Розвитку мовленнєво-творчих здібностей сприяють завдання на створення власних висловлювань, наприклад, скласти розповідь за репродукцією картини; взяти інтерв'ю у відомого спортсмена / однокласника; описати образи, які виникають в уяві після прочитання вірша. Після вивчення творів, у яких автор піднімає морально-етичні проблеми, школярів просять скласти поради для персонажа твору, який порушив певну норму, щодо того, як виправити ситуацію та в подальшому не припускати таких помилок.

В останніх розділах підручника («До казки приказка годиться», «Зеленим променем весна повідмикала води», «Найдорожче, що ми маєм, – це дружна і міцна сім'я») подано завдання, які інтегрують навички інтерпретації та вміння створювати власні висловлювання. Це завдання (до казки «Іван-Побиван» [59, с. 69], до оповідань «Їдемо на "Бережок"» [59, с. 55], «Їхній сад» [59, с. 106], «Лесина квітка» [59, с. 113], «Васильків портрет» [59, с. 127]), які пропонують учням за алгоритмом скласти характеристику персонажа. Цей алгоритм передбачає питання щодо ставлення автора до персонажа, а також тлумачення його вчинків і їх наслідків.

Аналіз типової освітньої програми (розробленої під керівництвом Савченко О.) [67] дає можливість зробити висновок про те, що

пріоритетними завданнями при реалізації мовно-літературної галузі є розвиток комунікативної компетентності, що досягається завдяки здійсненню низки завдань, зокрема, розвитку мовленнєво-творчих здібностей школярів.

2.2 Вивчення передового педагогічного досвіду з обраної теми

Розробка ефективної системи методів і прийомів розвитку мовленнєво-творчих здібностей учнів залишається в центрі уваги учителів початкової школи. Аналіз передового педагогічного досвіду дозволяє стверджувати, що вже напрацьований певний алгоритм формування мовленнєвих умінь у процесі аналізу літературного твору. Крім того, на уроках словесності вчителі пропонують використовувати окремі форми роботи, що дозволяють цілеспрямовано розвивати мовленнєво-творчі здібності школярів.

Учителі-практики наголошують на тому, що успішність формування мовленнєво-творчих умінь школярів залежить від рівня розвитку навички інтерпретації текстів художньої літератури, яка забезпечує не лише збагачення словникового запасу учнів, а й сприяє виробленню вміння бачити в тексті художні засоби та використовувати їх у своєму мовленні, розуміти авторський задум і висловлювати власне бачення подій, ситуацій. Відповідно, вміння будувати власні зв'язні висловлювання безпосередньо залежить від рівня розвитку здатності проникати у світ художнього твору, бачити архітектоніку тексту, розуміти закономірності його побудови.

Аналіз передового педагогічного досвіду засвідчив, що вчителі велику увагу приділяють етапу первинного сприйняття художнього твору. Так, на думку вчителів Криворізької гімназії №98 Шевченко О. І. та Торжевської І. В., розвитку мовленнєво-творчих здібностей сприяє прийом прогнозування змісту твору за його назвою (заголовком). Цей прийом, на їх думку, спонукає учнів будувати власні зв'язні висловлювання, розгортати та обґрунтовувати власну думку. До того ж, після первинного сприйняття твору школярам пропонують висловитися щодо того, чи справдилися їхні прогнози, чи збігається їх інтерпретація назви твору з думкою автора. Цікавим, на нашу думку, є використання прийому прогнозування змісту

твору, який запропоновано у вправі «Проба пера» А. Медведєвою. На етапі первинного ознайомлення з притчею «Як людина зруйнувала Землю» учителька знайомить учнів лише з першою частиною притчі та запрошує школярів поміркувати, що саме раптом змінилося. Після того, як учні презентують власні варіанти продовження притчі, учитель зачитує другу її частину та пропонує поміркувати над авторським задумом твору та над тим, чим відрізняються варіанти учнів від авторського задуму [39, с. 44].

Наступним етапом є організація словникової роботи. Учителі-практики накопичили значний арсенал методів, що сприяють передовсім поповненню активного словникового запасу школярів, а також розвитку уважного ставлення до слова, вміння точно інтерпретувати зміст прочитаного. Так, учителі Криворізької спеціальної школи «Сузір'я» ДОР Приходько С. О. та Романовська О. О. у своїй роботі використовують такі методи, як: складання словника незрозумілих слів; пояснення запропонованих словникових слів; з'єднати словникове слово та його значення. Ці вчителі звертають увагу на необхідність формувати в учнів уважне ставлення до слова, а саме: під час первинного ознайомлення з текстом учні повинні самостійно визначити малозрозумілі або незрозумілі для них слова, а потім за словником або за допомогою однокласників і вчителя розтлумачити їх значення.

Після первинного сприйняття тексту художнього твору педагоги звертають увагу на важливості перевірки засвоєння змісту прочитаного, на фактичне знання тексту. Зазвичай учителі-педагоги для цього використовують метод бесіди, яка містить низку запитань про імена головних героїв твору, основні етапи розвитку сюжетної лінії. Цікавим, на нашу думку, є прийом, який використовує у своїй практиці О. Собко, пропонуючи учням не лише назвати імена головних героїв казки, а й поміркувати над тим, які б імена їм дали самі учні [63, с. 43]. Цей прийом спонукає школярів не лише відтворювати зміст прочитаного, а й інтерпретувати його, адже для того, щоб по-своєму назвати персонажа казки, необхідно звернути увагу та його істотні риси та висловити своє ставлення до

нього. Така діяльність також сприяє розкриттю та усвідомленню учнями авторського задуму, оскільки імена персонажів добираються автором не випадково. Крім того, доцільним, з огляду на вікові особливості учнів, є використання ігрових методів і прийомів. Так, А. Медведєва пропонує перевірити те, наскільки учні точно сприйняли текст, використовуючи ігри «Правда – Неправда» та «Уважний читач». Зміст гри «Правда – Неправда» полягає в тому, що вчитель висловлює низку тверджень за містом твору, а учні мають визначити, що дійсно було в тексті, а яке твердження є неправдивим. Під час гри «Уважний читач» школярі отримують уривки тексту, у яких пропущені окремі слова. Їх завдання – пригадати, які слова пропущені та вставити їх. Слід зауважити, що є певна варіативність у назвах деяких методів і прийомів, що використовують учителі. Так, А. Медведєва називає гру на виявлення знання тексту учнями «Правда – Неправда» [39, с. 43], Н. Зілінська аналогічну за змістом гру називає «Плутанина» [18, с. 8], а Ю. Сиромятнікова – «Чи вірите ви що...?» [60, с. 12].

Розкриття авторського задуму не можливе без інтерпретації тексту твору. Це кропітка робота, яка займає більшу частину уроку та вимагає від учителя методичної майстерності. На нашу думку, заслуговує на увагу метод «Товсті і тонкі запитання», який дозволяє учням не лише інтерпретувати зміст прочитаного, а й готує їх до побудови власних розгорнутих висловлювань. Цей метод передбачає послідовну відповідь учнів на закриті та відкриті запитання. Закриті запитання стосуються фактологічного знання тексту, а відкриті – розкриттю авторського задуму твору [18; 39].

Розкриттю авторського задуму сприяє робота над характеристикою персонажів твору. А. Тищенко пропонує використовувати картки із переліком рис певного персонажа твору, а учні мають визначити, кому ці риси належать [69]. Для розкриття мотивів поведінки персонажів твору І. Лагола та Л. Свиріпа пропонують використовувати метод «Фішбоун». Після прочитання оповідання педагог пропонує учням проаналізувати текст, вказуючи причини поведінки головної дійової особи і підтверджуючи це

фактами з твору. Графічний організатор спрямовує учнів на пошук у тексті фактів і думок, зв'язків між ними. У результаті такого аналізу змісту доходять висновку про причини поведінки персонажа [31, с. 10–11]. Н. Зілінська, І. Лагола та Л. Свиріпа також підкреслюють важливість роботи над виражальними засобами, які не лише допомагають краще зрозуміти характеристику персонажів, авторське ставлення до них, а й розкривають учням багатство виражальних засобів рідної мови, сприяють розвитку чуття мови і вихованню високої культури мовлення. Цьому слугує також робота з прислів'ями. Так, М. Іванова пропонує учням спочатку скласти прислів'я, зіставивши запропоновані їх відповідні частини, пояснити їх значення, а потім вибрати те, що найбільш точно відображає головну думку твору [19].

Учителі також використовують різноманітні методи та прийоми роботи над сюжетною лінією твору. Аналіз послідовності розгортання подій твору сприяє розвитку логічного мислення, формуванню вміння будувати власні висловлювання, послідовно розгортаючи свою думку. Л. Паленко, І. Джулинська пропонують такі методи й прийоми, як: малювання ілюстрацій, схем, сюжетних ланцюжків; позначення послідовності подій за ілюстраціями, за ходом сюжету тексту; пошук й усунення зайвих ілюстрацій до твору. Розвитку творчих здібностей, на нашу думку, сприяють вправи «Склади кольбrogramу» та «Смайлики вам у поміч». Зміст вправи «Склади кольбrogramу» полягає в тому, що учні за допомогою певного кольору, інтуїтивного дібраного, відтворюють сюжет тексту у вигляді веселки, різнокольорової стрічки. Аналогічне відображення сюжету, але за допомогою смайликів, передбачає виконання вправи «Смайлики вам у поміч» [46].

Після детального аналізу тексту твору вчителі пропонують завдання на розвиток мовленнєво-творчих умінь учнів. Слід зазначити, що ці завдання досить різнопланові як за рівнем складності, так і за методами та прийомами, які є в їх основі. Найбільш поширеними та відносно нескладними є завдання, які спонукають учнів висловити власну думку, ставлення до прочитаного чи до окремого персонажа. Учителі пропонують використовувати такі методи,

як: кубування; кубик Блума; читацька вікторина. Метод «Кубик Блума», який використовує у своїй практичній діяльності Н. Зілінська, спрямований на розвиток творчої уяви молодших школярів, їх мовленнєво-творчих здібностей, адже учні мають знайти відповіді зокрема на такі питання: якби ти був у казці, що б ти міг побачити та почути; якщо б ти зустрівся з якимось героєм казки, що б ти хотів у нього запитати [18, с. 9]. М. Іванова пропонує учням дати відповіді на такі питання читацької вікторини, як-от: про що ти хочеш запитати в героїв твору; якби ти потрапив в історію, щоб змінив. А. Тищенко просить поміркувати школярів про те, якби вони вчинили на місці персонажа. Перелічені прийоми, з одного боку, не вимагають від учнів побудови зв'язних текстів, а з іншого боку, спонукають до висловлення своєї думки, свого ставлення, що сприяє розвитку навички будувати невеликі за обсягом зв'язні фрази. Крім того, ці завдання зверненні до особистого досвіду школярів, апелюють до їх емоцій і почуттів, що створює додаткову мотивацію для висловлювання власних міркувань.

Розвитку навичок інтерпретації та мовленнєво-творчих здібностей сприяє метод інсценізації. При цьому вчителя пропонують інсценізувати не весь твір, а його певну частину (початок, основну частину чи кінцівку) – усе залежить від особливостей композиції твору, від того, яка частина містить найбільше смислове чи емоційне навантаження. Під час інсценування школярі більш глибоко осмислюють авторський задум і при цьому привносять своє бачення подій і персонажів. До того ж, запам'ятовуючи та відтворюючи репліки персонажів, учні заучують певні засоби художньої виразності (епітети, метафори, прислів'я, афоризми тощо), які потім можуть використовувати під час конструювання власних висловлювань.

Більш складними формами роботи є складання свого фіналу твору, оскільки вимагає від учня не тільки розвиненої фантазії, а й мовленнєво-творчих навичок. Під час створення власного закінчення твору слід звертати увагу учнів на особливості авторського стилю тексту, на те, щоб новий фінал був логічним продовженням канви твору та не привносив дисгармонію.

Також варто звернути увагу й на те, як змінюється авторський задум, коли з'являється новий фінал твору. Це складна та кропітка робота. Для того, щоб школярі могли успішно з нею впоратися, учителю необхідно провести ретельно всі попередні етапи аналізу художнього твору.

Досить ефективними для розвитку мовленнєво-творчих здібностей є складання усних переказів. Так, Л. Паленко, І. Джулинська використовують у своїй роботі такі види переказу, як: переказ близько до тексту; переказ уривку тексту; переказ діалогу героїв; переказ опису героя (портрет героя); переказ вільний; переказ вибіркового; переказ навпаки; переказ від імені певного персонажа [46].

Отже, передовий педагогічний досвід містить арсенал різноманітних вправ, методів і прийомів, які дозволяють учителя ефективно працювати над розвитком мовленнєво-творчих здібностей молодших школярів, ураховуючи їх індивідуальні та вікові особливості.

2.3 Дослідно-експериментальна програма розвитку мовленнєво-творчих здібностей молодших школярів на уроках словесності засобами інтерпретації художніх творів

У дослідно-експериментальній програмі взяли участь учні двох третіх класів КЗ «Ліцей №6 Покровської міської ради Дніпропетровської області».

З метою вивчення рівня сформованості мовленнєво-творчих здібностей і здатності до інтерпретації текстів третьокласників було використано такі методи дослідження: тест «Діагностика схильності до творчості» та методика обстеження мовлення дітей (А. Я. Малярчук). У дослідженні взяли участь 26 учнів 3-А класу та 28 учнів 3-Б класу.

Тест «Діагностика схильності до творчості» (див. Додаток А) містить 24 тверджень, спрямованих на визначення характеру творчих здібностей учнів 7–12 років і їх здатності до інтерпретації текстів художніх творів. Максимальний час виконання тесту – 45 хвилин. Третьокласникам було запропоновано дати відповіді на закриті запитання тесту, які містилися на роздрукованих бланках. Учитель вголос зачитував запитання, що

полегшувало розуміння змісту питання для учнів з низьким рівнем техніки читання, а учні на бланку обводили твердження («так» або «ні»), яке стосувалося їх. За результатами тестування третьокласники могли отримати максимально 18 балів, що свідчило про високий рівень схильності до творчої діяльності та здатності до інтерпретації текстів художніх творів.

Аналіз результатів тестування виявив, що більше половини учнів обох класів мають середній рівень діагностованої якості, майже третина учнів – достатній рівень. Низький рівень схильності до творчої діяльності виявило 5 учнів 3-А класу, що становить 19,23% від загальної кількості опитаних, та 4 учні 3-Б класу, що становить 14,29% від загальної кількості школярів. Зауважимо, що в 3-Б класі лише один учень виявив високий рівень схильності до творчої діяльності та здатності до інтерпретації текстів художніх творів, тоді як в 3-А класі не виявили жодного школяра з такими показниками. Результати тестування узагальнено в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Результати діагностики схильності третьокласників до творчості та здатності до інтерпретації художніх текстів

рівні \ класи	3-А клас (26 учнів)		3-Б клас (28 учнів)	
	кількість	%	кількість	%
високий (18–16 балів)	0	0	1	3,57
достатній (15–12 балів)	7	26,92	8	28,57
середній (11–6 балів)	14	53,85	15	56,57
Низький (5–0 балів)	5	19,23	4	14,29

Результати тестування дають можливість стверджувати, що переважна більшість третьокласників відчуває труднощі під час інтерпретації змісту текстів художньої літератури та не мають особливого інтересу до творчої діяльності.

Обстеження мовлення учнів відбувалося за методикою, запропонованою А. Я. Малярчук і було спрямоване на виявлення рівня

сформованості мовленнєвих здібностей третьокласників. Методика містила 4 завдання (див. Додаток Б), які школярі виконували поетапно під керівництвом учителя. Метою перших двох завдань було виявлення багатства словникового запасу третьокласників (потрібно було побудувати синонімічні ряди та пари антонімів). Третє та четверте завдання були спрямовані на виявлення їх здібностей до словесної творчості, а саме: складання на записування речень із порівняннями за малюнками (необхідно було зіставити два малюнки та дібрати відповідне порівняння); складання оповідання за серією сюжетних малюнків.

За правильне виконання всіх чотирьох завдань школярі могли отримати максимально 10 балів, які розподілялися між завданнями таким чином: за перше завдання – 2 бали (за кожен правильно утворену синонімічну пару нараховували 0,5 балів); за друге завдання – 3 бали (за кожен правильно утворену антонімічну пару нараховували 0,5 балів); за третє завдання – 2 бали (якщо в структурі речення було порівняння, яке було доречним і не спотворювало смисл речення в цілому; 1 бал нараховувався, якщо було дібрано порівняння, але були лексичні чи граматичні огріхи); за четверте завдання – 3 бали (при оцінюванні враховували смислову цілісність, відносну завершеність, наявність лексичного та граматичного зв'язку між реченнями).

Результати обстеження мовленнєво-творчих здібностей третьокласників виявили, що переважна більшість учнів обох класів мають середній рівень розвитку діагностованої якості, майже чверть школярів виявили достатній рівень. Разом із тим, досить високими є показники низького рівня розвитку мовленнєвих здібностей. Аналіз робіт третьокласників виявив, що найбільш легкими для них виявилось завдання на добір протилежних за значенням слів, трохи менше учнів успішно впоралися із завданням на добір близьких за значенням слів. Найбільші утруднення викликало третє завдання, оскільки деякі учні в обох класах взагалі не змогли дібрати порівняння за картинками та жодної відповіді не надали.

Результати діагностики узагальнено в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

**Результати діагностики розвитку мовленнєво-творчих здібностей
третьокласників**

рівні \ класи	3-А клас (26 учнів)		3-Б клас (28 учнів)	
	кількість	%	кількість	%
високий (10–9 балів)	0	0	0	0
достатній (8–6 балів)	6	23,08	8	28,57
середній (5–3 балів)	14	53,85	15	56,57
Низький (2–0 балів)	6	23,08	5	17,86

Слід також зауважити, що досить часто в текстах, які складали третьокласники, траплялися русизми. На нашу думку, це пов'язано з особливостями мовного середовища, у якому учні перебувають поза школою.

Таким чином, аналіз результатів діагностики рівня розвитку мовленнєво-творчих здібностей третьокласників дозволяє зробити такі висновки: третьокласники мають достатній словниковий запас, у цілому вміють складати зв'язні висловлювання та використовувати засоби художньої виразності у власному мовленні. Разом із тим, переважна більшість школярів мають середній рівень мовленнєво-творчих здібностей, що вимагає від учителя цілеспрямованої роботи з їх розвитку та вдосконалення.

Одержані дані свідчать про необхідність провадження систематичної роботи з розвитку мовленнєво-творчих здібностей учнів 3-А класу, який за результатами діагностики ми визначили як експериментальний клас (далі в тексті – ЕК). Із цією метою ми розробили систему вправ і завдань для учнів, які, на нашу думку, органічно доповнювали та розширювали можливості завдань, запропонованих в підручнику Савчук А. «Українська мова та читання» (частина 2). Складені нами завдання використовувалися на різних етапах роботи над художнім твором та охоплювали 10 тем уроків словесності. Програму дослідно-експериментальної діяльності, спрямованої

на формування мовленнєво-творчих здібностей третьокласників ЕК подано в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

**Програма формування мовленнєво-творчих здібностей
третьокласників**

№ з/п	Тема уроку	Засоби розвитку навичок інтерпретації текстів художніх творів	Зміст діяльності учнів з інтерпретації складових тексту художнього твору
1.	Урок 15. Микола Верещака «Калина»	1) завдання «З'єднай слово та його значення»; 2) завдання «Порівняння в картинках»; 3) гра «Пазли смислів»	тлумачення значення слів; інтерпретація тропів
2.	Урок 16. 14 жовтня – свята Покрова. Дослідження медіа «Історія дослідження свята Покрови Пресвятої Богородиці»	1) вправа «Передбачення»; 2) складання словничка «Нові слова в моєму мовленні»	інтерпретація назви твору та прогнозування його змісту; занотовування тлумачення значень незрозумілих слів
3.	Урок 19. Яна Яковенко «Про козаків». Дослідження медіа «Козаки Поділля». Визначення настрою твору	1) завдання «Сканер незрозумілих слів»; 2) творче завдання «Дешифратор»; 3) вікторина «У пошуках авторського задуму»	виявлення самостійно незрозумілих слів у тексті, їх тлумачення; інтерпретація строфи, у якій автор метафорично висловив ідею твору
4.	Урок 20. Поняття про легенду. Народна легенда «Про козака Щербія»	1) гра «Пазли смислів»; 2) вправа «Чи вірите ви в те, що..?»; 3) метод «Тонкі і товсті запитання»	тлумачення незрозумілих слів у тексті та занотовування їх значень; робота над змістом твору, точністю його сприйняття та інтерпретації
5.	Урок 22. Передбачення подій у творі за заголовком. За Лесею Храпливою-Щур «Вишивані квіти». Порівняння рис характеру персонажів.	1) гра «Стіна слів»; 2) вправа «Синонімічний ланцюжок» 3) гра «Знайди рису персонажа» 4) переказ за схемою «Ілюстрації та опорні слова»	самостійно знаходять слова, вислови, речення, які є ключовими для розуміння подій і характеристики персонажів; користуються планом і малюнками для переказу прочитаного
6.	Урок 23. Наталка Поклад «Рідний край». Прислів'я про Україну. Добір прислів'їв з вільних інтернет-джерел.	1) хмара слів «Рідний край» 2) завдання «З'єднай прислів'я та його тлумачення» 3) евристична бесіда «Розшифруй авторський задум»	виокремлення опорних слів твору; тлумачення значень прислів'їв; робота над інтерпретацією авторського задуму, розкриттям ідеї твору

7.	Урок 24. Петро Осадчук «Попід гору в'ється річечка». Робота з таблицею.	1) евристична бесіда «Дешифратор символу» 2) завдання «Знайди відповідник до образного вислову»	пояснення змісту символу вірша та зв'язок його з авторським задумом; інтерпретація метафоричних висловів
8.	Урок 25. З вільних інтернет-джерел «Леонід Каденюк». Порівняння вірша і статті. Прислів'я народів світу.	1) завдання «З'єднай прислів'я та його тлумачення» 2) мінівікторина «Головна думка твору» 3) гра «Знайди рису персонажа»	інтерпретація смислу прислів'їв, головної думки твору; порівняння героя вірша та статті, інтерпретація авторського задуму
9.	Урок 26. Анатолій Житкевич «Я слухаю – співає Соломія».	1) завдання «Сканер незрозумілих слів» 2) завдання «Дешифратор фразеологізмів» 2) завдання «Порівняння в картинках»	виявлення в тексті незрозумілих слів і їх тлумачення за словником; інтерпретація образного вислову та пояснення авторського задуму
10.	Урок 27. Анатолій Житкевич «Я слухаю – співає Соломія». З вільних інтернет-джерел «Соломія Крушельницька – гордість України»	1) завдання «Добери до фактів судження» 2) завдання «Мовне експериментування»	аналіз медіатексту за критеріями – факти і судження про них; інтерпретація суджень та їх значення в тексті

Варто зауважити, що половина художніх творів, які містяться в підручнику Савчук А. [59], за жанром є поезією. Літературний аналіз творів цього жанру викликає багато труднощів у молодших школярів, оскільки авторський задум розкривається через поетичні тропи (метафори, епітети, порівняння), які несуть додаткове семантичне навантаження, мають крім денотативного ще й конотативне значення, що не може бути виявлене учнями безпосередньо з тексту. Саме тому, працюючи над літературним аналізом поетичних творів, ми значну увагу приділяли інтерпретації засобів художньої виразності. З цією метою намагалися добирати різноманітні прийоми, що відповідають віковим особливостям третьокласників, їх базовим знанням з української мови, урахувують їх життєвий досвід. Крім того, визначаючи порядок використання прийомів, ми керувалися передовсім такими загально дидактичними принципами: 1) принцип свідомості й активності; 2) принцип систематичності та послідовності; 3) принцип наочності; 4) принцип зв'язку навчання з життям.

Розвиток навичок інтерпретації ґрунтується на сформованій здатності тлумачити значення окремих слів, тому велику увагу ми приділяли використанню прийомів словникової роботи. При чому спочатку ми звертали увагу учнів на слова, тлумачення яких подавалося в підручнику після художнього твору, а також виокремлювали в тексті лексеми, значення яких третьокласники могли інтерпретувати неточно чи помилково, та з'ясовували ступінь розуміння їх школярами, використовуючи прийом з'єднай слово та його значення. Згодом після первинного сприйняття твору ми просили учнів самостійно визначити слова, семантика яких їм не зрозуміла чи які складно пояснити (завдання «Сканер незрозумілих слів»). Таким чином у третьокласників розвивалася навичка вдумливого читання та уважного ставлення до слова. На нашу думку, без цих сформованих навичок неможливо навчити учнів інтерпретувати тексти художніх творів, і як наслідок, точно й влучно використовувати слова під час конструювання власних висловлювань.

Одним із найбільш складних завдань під час літературного аналізу поетичного твору є інтерпретація засобів художньої виразності, оскільки школярів необхідно навчити розкривати багатозаровий зміст тропів, аналізувати їх конотативне значення і при цьому зберігати цілісне бачення художнього образу, втіленого автором у слові. Для реалізації цих завдань ми використовували такі прийоми інтерпретації: добір до метафор синонімічних словосполучень, у яких слова вжито в прямому значенні; співвідношення порівнянь з відповідними ілюстраціями та подальше обговорення емоційно-експресивного забарвлення тексту, якого автор досягає завдяки цьому образу. Крім прийомів інтерпретації на цьому етапі ми використовували також творчі завдання на конструювання речень. Так, ми пропонували школярам із синонімічних словосполучень, які ми добирали для інтерпретації метафор, скласти речення та зіставити його з відповідними рядками вірша. Далі проводили евристичну бесіду, спрямовану на те, щоб допомогти третьокласникам осягнути авторський задум, ідею твору. На наше

переконання, саме така кропітка робота над поетичним словом дозволяє учням побачити глибину авторського задуму, оцінити красу рідної мови, збагатити власний активний словниковий запас, набути необхідного досвіду для конструювання власних текстів, що в цілому сприяє розвитку їх мовленнєво-творчих здібностей.

Приклади завдань, які ми пропонували третьокласникам, подано в додатку В.

У процесі літературного аналізу прозових текстів ми зосереджували увагу на розвитку вміння виокремлювати опорні слова, знаходити характеристики персонажів, зіставляти факти та судження про них, інтерпретувати авторський задум. Із цією метою ми використовували прийом «Тонкі і товсті запитання», завдання «З'єднай прислів'я та його значення», міні вікторини на розуміння змісту тексту та ідеї твору. При цьому звертали увагу учнів на розкриття значення символів, на їх додаткове змістове навантаження, яке сприяє більш глибокому розумінню авторського задуму та більш точній інтерпретації художнього твору. Крім того, для розвитку мовленнєво-творчих здібностей ми пропонували третьокласникам виконати завдання на мовне експериментування, а саме: порівняти текст, у якому міститься лише фактологічна інформація, із новоутвореним текстом, до якого школярі додавали судження. Реалізації цієї мети також сприяли усний переказ з опорою на картинки та ключові слова; питання, які мотивували учнів висловити власне ставлення до тексту, поділитися своїми відчуттями від прочитаного; міркуваннями про те, яким чином засоби образної виразності сприяють розкриттю авторського задуму. Такі завдання спонукають школярів використовувати точно слова, зокрема й ті, які для них були новими чи малозрозумілими, грамотно будувати синтактичні конструкції, фрази, орієнтуючись на зразки текстів художніх творів.

Під час проведення уроків для виконання деяких завдань ми використовували дошку Miro і Padlet, застосунки LearningApps і ToonyTool,

які дають можливість спільної роботи вчителя та всіх учнів у режимі онлайн через покликання.

Отже, завдання на розвиток мовленнєво-творчих здібностей містили вправи на розвиток навичок інтерпретації засобів художньої виразності, розкриття авторського задуму, стимулювали школярів до власної мовленнєвої активності.

2.4 Результати дослідження

Після реалізації нашої програми в ЕК, ми знову провели діагностику рівня розвитку мовленнєво-творчих здібностей учнів 3-А та 3-Б класів. Для цього ми використали ті ж інструменти дослідження, що й на етапі первинної діагностики, а саме: тест «Діагностика схильності до творчості»; методика «Обстеження мовлення учнів» (А. Я. Малярчук).

Результати тестування виявили, що переважна більшість школярів обох класів мають середній рівень розвитку схильності до творчості та здібності до інтерпретації художніх текстів, достатній рівень сформованості діагностованих якостей має третина учнів 3-А класу і лише чверть учнів 3-Б класу. Кілька третьокласників в обох класах виявили низький рівень й по одному учню в кожному класі – високий рівень схильності до творчості та здібності до інтерпретації текстів художньої літератури.

Результати тестування узагальнені в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Результати повторної діагностики схильності третьокласників до творчості та здатності до інтерпретації художніх текстів

рівні \ класи	3-А клас (26 учнів)		3-Б клас (28 учнів)	
	кількість	%	кількість	%
високий (18–16 балів)	1	3,85	1	3,57
достатній (15–12 балів)	9	34,62	8	28,57
середній (11–6 балів)	13	50,00	15	56,57
Низький (5–0 балів)	3	11,53	4	14,29

Результати повторного обстеження мовлення третьокласників виявили, що переважна більшість школярів в обох класах мають середній рівень розвитку мовленнєво-творчих здібностей, достатній рівень діагностованої якості мають третина учнів 3-А класу і трохи більше чверті учнів 3-Б класу. Також кілька третьокласників в обох класах мають показники низького рівня розвитку мовленнєво-творчих здібностей та одна учениця 3-А класу виявила високий рівень.

Результати діагностики узагальнено в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Результати повторної діагностики розвитку мовленнєво-творчих здібностей третьокласників

рівні \ класи	3-А клас (26 учнів)		3-Б клас (28 учнів)	
	кількість	%	кількість	%
високий (10–9 балів)	1	3,85	0	0
достатній (8–6 балів)	8	30,77	8	28,57
середній (5–3 балів)	13	50,00	15	53,57
Низький (2–0 балів)	4	15,38	5	17,86

З метою визначення ефективності запропонованої нами програми ми здійснили порівняння даних, одержаних в 3-А та 3-Б класах на діагностичному та контрольному етапах експерименту. Аналіз результатів дослідження виявив, що за обома діагностичними методиками на контрольному спостерігається позитивна динаміка в 3-А класі. Так, показники високого рівня збільшилися на 3,85%, достатнього рівня – майже на 8%, за рахунок цього знизилися показники середнього рівня майже на 4% та низького рівня – майже на 8%. Слід зауважити, що показники 3-Б класу за обома методиками залишилися без змін.

Результати порівняльного аналізу даних, одержаних під час тестування третьокласників за методикою «Діагностика схильності до творчості» на

діагностичному та контрольному етапах, відображено в діаграмі (див. рис. 2.1).



Рис. 2.1. Порівняння результатів діагностики схильності до творчості на діагностичному та контрольному етапах експерименту

Результати порівняльного аналізу даних, одержаних під час діагностики третьокласників за методикою «Обстеження мовлення учнів» (А. Я. Малярчук) на діагностичному та контрольному етапах, відображено в діаграмі (див. рис. 2.2).

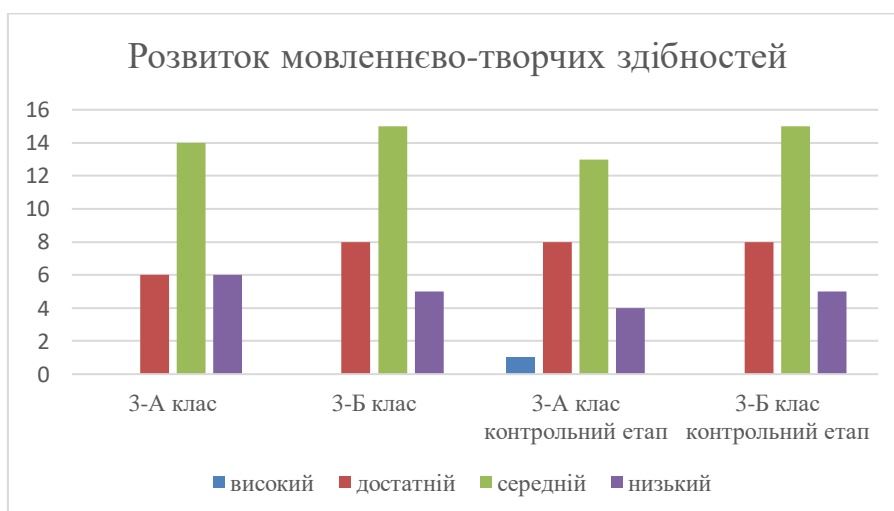


Рис. 2.2. Порівняння результатів діагностики мовленнєво-творчих здібностей на діагностичному та контрольному етапах експерименту

Отже, результати дослідження засвідчили позитивну динаміку розвитку мовленнєво-творчих здібностей третьокласників під час інтерпретації художніх творів, що дозволяє зробити висновок про ефективність запропонованих вправ і завдань.

Висновки до розділу 2

У проаналізованій нами програмі О. Савченко та підручнику А. Савчук складеному відповідно до неї, значна увага приділяється розвитку мовленнєво-творчих здібностей третьокласників. У семи змістових лініях програми прописано систему роботи з текстами художніх творів, що спрямована на формування вмінь аналізувати тексти та складати власні зв'язні висловлювання. У підручнику подано тексти різних жанрів і різнопланові завдання для їх літературного аналізу та інтерпретації, що дозволяють учителю досить ефективно організовувати роботу з розвитку мовленнєво-творчих здібностей третьокласників. Однак, аналіз підручника виявив необхідність розроблення додаткових завдань для опанування учнями навички інтерпретації засобів художньої виразності як способу втілення авторського задуму.

Аналіз результатів діагностики вихідного рівня сформованості мовленнєво-творчих здібностей учнів третього класу виявив, що більше половини третьокласників обох класів мають середній рівень розвитку діагностованої якості, майже третина школярів мають достатній рівень. У кожному класі були учні, які виявили низький рівень, та жодного третьокласника з високим рівнем розвитку мовленнєво-творчих здібностей.

Експериментальна програма складалася із завдань до десяти тем уроків читання в третьому класі, які органічно доповнювали завдання підручника, що пропонувалися для аналізу текстів, і були спрямовані переважно на формування навичок в учнів інтерпретувати засоби художньої виразності, авторський задум твору, здійснювати редагування власних висловлювань.

Аналіз результатів повторної діагностики рівня сформованості мовленнєво-творчих здібностей молодших школярів після реалізації експериментальної програми, виявив позитивну динаміку в експериментальному класі, порівняно з результатами, одержаним в контрольній групі школярів, що дозволяє зробити висновок про її ефективність.

ВИСНОВКИ

Аналіз наукових праць дозволяє зробити висновки про те, що мовленнєво-творчі здібності є складним утворенням, що визначається рівнем розвитку творчого мислення та мовленнєвої творчості. Рівень творчого мислення залежить передовсім від інтелектуальних здібностей і рівня розвитку когнітивних процесів молодших школярів, їх загальної обізнаності та пізнавальної активності. Мовленнєва творчість обумовлена схильністю учня до творчості, а також обсягом активного словникового запасу, рівнем опанування граматичною системою рідної мови, читацьким досвідом і здатністю синтезувати власні образні висловлювання, оригінальні твори. На розвиток мовленнєво-творчих здібностей впливають також педагогічні та психологічні фактори, що вимагає від учителя організації навчальної діяльності молодших школярів з урахуванням їх типологічних та індивідуальних особливостей, урахування особливостей організації дистанційного навчання в умовах війни.

Уроки словесності будуються на основі комунікативно-діяльнісного підходу, що обумовлює активну позицію школяра в навчальній діяльності, діалоговий характер пізнавальної діяльності. Це створює сприятливі психолого-педагогічні умови для розвитку мовленнєво-творчих здібностей молодших школярів. Крім того, жанрова різноманітність програмових творів обумовлює варіативність проведення уроків словесності, на яких учні послідовно вчать аналізувати тексти, визначати ключові слова та головну думку твору, тлумачити зміст лексем і розкривати смисл засобів художньої виразності, виявляти смислові зв'язки між компонентами сюжетної лінії та інтерпретувати авторський задум. Ці завдання сприяють розвитку навичок інтерпретації текстів художніх творів і готують школярів до створення власних зв'язних висловлювань, є ключовими для розвитку мовленнєво-творчих здібностей.

У процесі формування навичок інтерпретації вчителю необхідно враховувати особливості сприйняття текстів художньої літератури молодшими школярами, що обумовлено їх віковими особливостями. Недостатньо розвинене аналітичне мислення призводить до синкретичного сприйняття художнього твору – осмислення предмету за однією несуттєвою його частиною, що призводить до хибної інтерпретації тексту в цілому. Саме тому вчителю необхідно організовувати послідовно роботу із формування навички вдумливого читання тексту. Слід пам'ятати, що інтерпретація є складною аналітико-синтетичною діяльністю, яка успішно може відбуватися лише за допомогою та під керівництвом учителя.

Аналіз типової програми та підручника виявив, що пріоритетним завданням мовно-літературної галузі є розвиток комунікативної компетентності третьокласників, що реалізується зокрема шляхом удосконалення мовленнєво-творчих умінь учнів. Підручник містить твори різних жанрів літератури та досить різнопланові завдання до них, які дозволяють учителю організувати ефективно роботу з аналізу художнього твору. Майже половина текстів підручника належить до поетичних творів, з характерною для цього роду літератури концентрацією засобів художньої виразності, поетичних тропів, які складні для інтерпретації третьокласникам. Однак, у підручнику бракує завдань, які б допомагали їм проаналізувати та інтерпретувати поетичні твори.

Це обумовило формування змісту експериментально-дослідницької програми з розвитку мовленнєво-творчих здібностей учнів третього класу. Завдання розробленої нами програми органічно доповнюють ті, що пропонуються в підручнику, та розширюють можливості із формування в учнів навичок інтерпретації та розвитку мовленнєво-творчих здібностей. Послідовна робота з розкриття механізму створення поетичних тропів, тлумачення фразеологізмів й образних висловів сприяють збагаченню читацького досвіду учнів, їх словникового запасу, усвідомлення того, як виникає підтекст твору та його зв'язок з авторським задумом. Стимулювання

учнів використовувати цей досвід у процесі створення власних зв'язних висловлювань і під час їх редагування та вдосконалення, сприяє розвитку мовленнєво-творчих здібностей школярів.

Проведення діагностики в третіх класах щодо виявлення схильності учнів до творчості та визначення рівня сформованості їх мовленнєво-творчих здібностей дозволяє зробити висновки про те, що на початку експерименту учні обох класів мали переважно середній рівень розвитку діагностованої якості. Після впровадження експериментальної програми з метою з'ясування її ефективності ми повторно провели діагностику рівня сформованості мовленнєво-творчих здібностей в обох класах і порівняли їх з тими, що були одержані на початку дослідження. Аналіз результатів виявив позитивну динаміку в показниках рівня розвитку мовленнєво-творчих здібностей учнів експериментального класу, тоді як ці ж показники в контрольному класі залишилися без змін.

Таким чином, одержані в результаті діагностики дані дозволяють стверджувати, що запропонована нами експериментальна програма з розвитку мовленнєво-творчих здібностей третьокласників є ефективною.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Біла І. М. Психологія дитячої творчості. Київ: Фенікс, 2014. 137 с.
2. Вашуленко О. Особливості роботи з науково-художніми текстами на уроках літературного читання в початковій школі. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/722416/1/%D0%92%D0%B0%D1%88%D1%83%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%9E.%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8%20\(1\).pdf](https://lib.iitta.gov.ua/722416/1/%D0%92%D0%B0%D1%88%D1%83%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%9E.%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8%20(1).pdf) (дата звернення 25.05.2024)
3. Вашуленко О. Розвиток творчих здібностей молодших школярів на уроках літературного читання. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/717392/2/%D0%92%D0%B0%D1%88%D1%83%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%9E.%D0%A2%D0%B5%D0%B7%D0%B8.pdf>
4. Вашуленко О. Формування комунікативно-мовленнєвих умінь молодших школярів на уроках літературного читання. *Початкова школа. 2017. №8.* С. 20–24.
5. Веремчук Р. І. Формування навичок самостійного складання казки як один з етапів розвитку творчої активності учнів початкових класів. *Початкове навчання та виховання. 2020. №13.* С. 34–38.
6. Волощук І. С. Науково-педагогічні основи формування творчої особистості. Київ: Педагогічна думка, 2018. 160 с.
7. Гавриш Н. В. Розвиток мовленнєво-творчої діяльності в дошкільному віці: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2002. 42 с. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/7896/Gavrysh.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
8. Гамза А. В. Аналіз тексту – теоретико-практична основа розвитку мовлення в учнів початкових класів. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. 2015. №1.* С. 72–75.

9. Гетьман О. Щоб у навчанні мати успіхи помітні, освоюємо стратегії новітні. *Учитель початкової школи*. 2019. №9. С. 32–34.
10. Гнатенко К. І. Особливості методичної роботи над характеристикою персонажа художнього твору в початковій школі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2018. Вип. 64. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. С. 52–56. URL: <https://www.chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/64-2018/13.pdf> (дата звернення 09.03.2024)
11. Греб М., Грона Н. Есе в початковій школі: композиційні особливості, методика написання. *Наукові записки БДПУ*. 2019. Серія: Педагогічні науки. Вип. 2. С. 143–150.
12. Грона Н. В. Сучасні підходи до аналізу тексту на уроках літературного читання. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка: Педагогічні науки*. 2019. Вип. 2. С. 97–103.
13. Гузь О. Актуальні шляхи вдосконалення читацької компетентності учнів в умовах НУШ. *Початкова школа*. 2019. №5. С. 14–16.
14. Діновська Г. А. Розвиток творчих здібностей молодших школярів на уроках української мови та читання у контексті компетентнісного підходу. Київ: Академвидав, 2019. 235 с.
15. Дубовик С. Г., Борисовець О. С. Організація роботи вчителя з розвитку мовленнєво-творчих здібностей молодших школярів на уроках української мови. *Наука і техніка сьогодні*. Серія: Педагогіка. 2023. Вип. 14 (28). С. 380–392.
16. Дятленко Т. І. Аналіз художнього твору та інтерпретаційна діяльність на уроках літератури як важливий складник літературної освіти учнів. *Педагогічні науки*. 2019. №86. С. 119–123.
17. Журило Т. В. Психологія розвитку обдарованої особистості: наук.-метод. посіб. Київ: НАПН України, ІПОіОД, 2010. 440 с.
18. Зілінська Н. Використання лепбуку на уроці літературного читання. *Початкова школа*. 2019. №6. С. 6–11.

- 19.Іванова М. У світі казки чарівної. Урок-студія. *Початкова освіта*. 2021. №3–4. С. 72–82.
- 20.Іщенко Н. Технології та особливості розвитку творчих здібностей молодших школярів у процесі вивчення української мови та літератури. *Педагогічний альманах: зб. праць молодих науковців*. Ніжин: МДУ ім. М. Гоголя. 2018. Вип. 2. С. 97–102.
- 21.Калініченко Л. М. Ідеї О. Савченко про формування творчого мислення молодших школярів (1970–1990-ті рр.). *Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія: зб. наук. праць*. 2017. №28. С. 16–22.
- 22.Кірик М., Данилова Л. Нова українська школа: організація діяльності учнів початкових класів закладів загальної середньої освіти: навч.-метод. посіб. Львів: Світ, 2019. 136 с.
- 23.Клименко В. В. Механізм творчості: чи можна його розвивати. Київ: Шкільний світ, 2001. 96 с.
- 24.Колот М. Творчі види робіт на уроках української мови. *Початкова школа*. 2018. №3. С. 15–18.
- 25.Кравцова І. А. Розвиток мовленнєвих здібностей молодших школярів у театральній діяльності. *Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. праць*. Кривий Ріг, 2017. №15. С. 378–383. / URL: <https://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/123456789/6641/3/55.pdf>
- 26.Крившенко Л. М. Опанування молодшими школярами вмінням аналізу тексту на уроках літературного читання в евристичному навчанні. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. №9. С. 281–291.
- 27.Кузьма-Качур М. І., Горват М. В., Сігетій К. І. Розвиток творчих здібностей молодших школярів. Київ: Академія, 2019. 123 с.
- 28.Кучерявий І. Т., Клепиков О. І. Творчість – основа розвитку потенційних джерел особистості: навч. посіб. Київ: Вища школа, 2020. 288 с.

29. Кучерявий О. Г. Педагогіка і психологія дитячої творчості: Аспект самоформування вмінь організувати творчість дітей: навч. посіб. Київ: Академія, 2018. 156 с.
30. Лагола І. Читач – текст – автор: навчаємо сприймати художній твір вдумливо. *Учитель початкової школи*. 2020. №2. С. 6–9.
31. Лагола І., Свиріпа Л. Хай книжечка дитині допоможе зробити світ барвистим і погожим. Формування мовленнєвих умінь у процесі аналізу літературного твору. *Учитель початкової школи*. 2019. №1. С. 8–12.
32. Літературознавчий словник-довідник. Київ: Академія, 2007. 751 с.
33. Малихіна О. Є. Особливості та динаміка розвитку літературно-творчих здібностей школярів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2018. №4. С. 112–117.
34. Малярчук А. Я. Обстеження мовлення дітей: дидактичний матеріал. Київ: Літера ЛТД, 2002. 104 с.
35. Мартиненко В. Аналіз труднощів сприймання художніх творів молодшими школярами. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/32307723.pdf> (дата звернення 28.02.2024)
36. Мартиненко В. Реалізація базових навчальних технологій під час опрацювання художніх текстів на уроках літературного читання. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/714482/1/%D0%A0%D0%B5%D0%B0%D0%BB%D1%96%D0%B7%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F.pdf> (дата звернення 25.05.2024)
37. Марчук Ж. С. Методи навчання молодших школярів у НУШ. Київ: Освіта, 2019. 249 с.
38. Медведева Н. В. Сприймання молодшими школярами художніх інформаційних структур. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. Київ: Фенікс, 2013. Т. 12. Психологія творчості. Вип. 16. С. 254–259. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/1824/1/%D0%9C%D0%B5%D0%B4%D0%B2%D0%B>

[5%D0%B4%D0%B5%D0%B2%D0%B0_%D0%9D.%D0%92._docx.pdf](#)

(дата звернення 09.03.2024)

- 39.Медведєва А. Тексточентричний підхід у навчанні. *Початкова освіта*. 2019. №2. С. 42–49.
- 40.Моляко В. О. Психологічна теорія творчості. *Обдарована дитина*. 2004. №6. С. 2–9.
- 41.Муковіз О.П. Основи дистанційного навчання у початковій школі: навч.-метод. посіб. Умань: Візаві, 2018. 128 с. URL: https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/8821/1/%D0%9C%D1%83%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D1%96%D0%B7_%D0%BF%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA.pdf (дата звернення 02.03.2024).
- 42.Мусатова О. О. Словесні аналогії як інструмент креативної освіти. *Початкове навчання та виховання*. 2020. №34–36. С. 57–60.
- 43.Науменко В. Читання як задоволення і потреба. *Учитель початкової школи*. 2019. №7. С. 8–10.
- 44.Оліяр М. Методичні засади формування творчої особистості учня початкової школи. *Освітні обрії*. 2019. №2. С. 31–35.
- 45.Оніщенко І. В. Практика впровадження методики «Щоденні 5». *Початкове навчання та виховання*. 2020. №1–3. С. 15–24.
- 46.Паленко Л., Джулинська І. Слухання і театралізація за педагогічною технологією навчання читання та письма «Щоденні 5». *Початкова школа*. 2020. №3. С. 45–47.
- 47.Парфілова С. Л. Теоретико-методичні засади розвитку літературно-творчих здібностей молодших школярів. *Дошкільна та початкова освіта в сучасному педагогічному просторі: монографія* / за ред. О. В. Лобової, С. М. Кондратюк. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. С. 220–239.
- 48.Парфілова С., Литвиненко І. Розвиток творчих здібностей молодших школярів на уроках української мови та літературного читання.

- Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2019. №9 (93). С. 98–108.*
- 49.Петренко Н. Важливе дуже в префікса призначення: уміє він змінити слова значення. Урок української мови у 3-му класі. *Учитель початкової школи. 2019. №4. С. 34–35.*
- 50.Петрик О. Реалізація комунікативно-діяльнісного підходу у мовно-мовленнєвій освіті молодших школярів. *Початкова школа. 2019. №6. С. 39–43.*
- 51.Поліщук В. М. Вікова і педагогічна психологія: навч. посіб. Суми: Університетська книга, 2019. 352 с. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/29700/1/V_Polishchuk_WPP_IL.pdf
- 52.Пономарьова К. Засоби розвитку в молодших школярів мовленнєво-творчих здібностей у процесі навчання української мови. URL: <http://surl.li/umgjl> (дата звернення 05.06.2024)
- 53.Пономарьова К. І. Формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови: метод. посіб. Київ: КОНВІ ПРІНТ, 2020. 88 с.
- 54.Приходько А. Розвиваємо і збагачуємо мовлення учнів. *Початкова школа. 2020. №7. С. 12–14.*
- 55.Роєнко Л. М. Методика навчання української мови у початковій школі: посіб. для студ. Умань: Візаві, 2021. 148 с.
- 56.Роменець В. А. Психологія творчості: навч. посіб. Київ: Либідь, 2001. 288 с.
- 57.Савченко О. Методичні рекомендації до впровадження програми з літературного читання у 3 класі. *Початкова школа. 2021. №9. С. 7–13.*
- 58.Савченко О. Я. Розуміння молодшими школярами літературних творів: сутність процесу і засоби формування. *Початкова школа. 2018. №8. С. 5–8.*
- 59.Савчук А. Українська мова та читання: підруч. для 3 кл. ЗЗСО: у 2-х частинах. Тернопіль: Підручники та посібники, 2020. Ч. 2. URL:

<https://pidruchnyk.com.ua/1531-ukrainska-mova-ta-chytannya-savchuk-3-klas.html> (дата звернення 28.04.2024).

60. Сиромятнікова Ю. Урок літературного читання у 3–4 класах із використанням методів критичного мислення. *Початкова школа. 2020. №5–6. С. 11–13.*
61. Сиротенко О. Розвиток комунікативних навичок. Вправи та ігри. *Початкова освіта. 2019. №7. С. 8–23.*
62. Сіранчук Н. М. Учення Л. С. Виготського про мислення та мовлення і методична стратегія розвитку мовленнєвих творчих здібностей молодших школярів. URL: <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/download/289/249/> (дата звернення 28.01.2024)
63. Собко О. Пінгвіня Джо та черепашка Джейн. Конспект заняття. 3-й клас. *Початкова освіта. 2021. №5–6. С. 42–49.*
64. Стрілько Л. Твоє коріння там, де ти народився (Урок літературного читання у 3 класі). *Початкова школа. 2020. №5–6. С. 8–10.*
65. Сучасний словник іншомовних слів Л. Нечволд. Харків, 2011. С. 316.
66. Сучасні технології початкової освіти: реалії та перспективи: зб. наук. праць Кам'янець-подільський національний університет імені Івана Огієнка; редкол. Н. В. Бахмат, Н. В. Гудима, О. В. Ковальчук. Київ: Міленіум, 2020. Вип. 3. 184 с.
67. Типова освітня програма: 3–4 кл. розроб. під кер. Савченко О. Я. Київ, 2022. URL: <http://surl.li/cvuza> (дата звернення 27.04.2024).
68. Типова освітня програма: 3–4 кл. розроб. під кер. Шияна Р. Б. Київ, 2022. URL: <http://surl.li/zqqxio> (дата звернення 27.04.2024).
69. Тищенко А. Ми ще не знаємо, що будем майструвати, та дружними майстрами хочем стати: урок літературного читання у 3-му класі. *Учитель початкової школи. 2019. №1. С. 34–35.*

- 70.Третяк Н. Методика розвитку творчих здібностей молодших школярів у роботі над текстами різних типів на уроках української мови. *Педагогічна освіта: теорія та практика*. 2019. №27. С. 37-50.
- 71.Федотова С. О. Методичні прийоми опрацювання казки на уроках літературного читання в початковій школі. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2020. Вип. 190. С. 156–162.
- 72.Фенцик О. М., Шух М. А. Формування творчих здібностей молодших школярів на уроках мовно-літературної освітньої галузі. *Сучасні тенденції розвитку науки й освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів: зб. наук. праць*. Мукачево: Вид-во МДУ, 2022. С. 204–206.
- 73.Філінюк В., Білозор Н. Готуємо учнів до написання есе. Формуємо вміння чути, бачити, переживати й передавати словами. *Учитель початкової школи*. 2019. №4. С. 20–24.
- 74.Хоменко Ю. Розвиток творчих здібностей молодших школярів у навчальній діяльності. *Інновації в початковій освіті: досвід, виклики сьогодення, перспективи*. 2022. Ч. 2. С. 18–22.
- 75.Чепелєва Н. В. Розуміння – інтерпретація – тлумачення. *Технології розвитку інтелекту*. 2018. Т. 2, Вип. 6. С. 9–12.
- 76.Biemans H. Competence-based VET in the Netherlands: background and pitfalls. *Journal of Vocational Education and Training*. 2021. Vol. 56.4. P. 523–538.
- 77.Guilford J. P. Some changes in the structure of intellect model. *Educational and Psychological Measurement*. 1998. #48. P. 1–4.
- 78.Hoffmann T. The meanings of competency. *Journal of European Industrial*, 2019. Vol. 23.6. P. 275–285.
- 79.Hyland T. Book review of Competency Based Education and Training: A World Perspective by A. Arguelles and A. Gonczi (eds.). *Journal of Vocational Education and Training*, 2021. Vol. 53. P. 487–490.
- 80.Moreno J. L. Psychodrama. N.Y.: Beacon House Inc., 1991. Vol. 2: Foundation of Psychodrama. 763 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Тест «Діагностика схильності до творчості» (модифікований)

Мета: визначити характер мовленнєво-творчих здібностей учня.

Категорія респондентів: 7–12 років.

Інструкція. Уважно прочитай кожне твердження, обери відповідь – «так», якщо ти згоден (згодна), відповідь – «ні», якщо написане не збігається з твоєю думкою.

Загальна кількість запитань (тверджень) – 24. Максимальний час для проходження – 45 хвилин.

1. Я люблю складати власні пісні.

Так. Ні.

2. Я люблю розповідати історії, які сам вигадав / сама вигадала.

Так. Ні.

3. Я люблю слухати, коли мені мама чи тато читають книжку.

Так. Ні.

4. Я ставлю багато запитань.

Так. Ні.

5. Складання розповідей і казок – нікчемне заняття.

Так. Ні.

6. Я люблю вигадувати нові слова.

Так. Ні.

7. Я люблю дізнаватися, що означають нові для мене слова.

Так. Ні.

8. Я більше люблю слухати історії, ніж їх розповідати.

Так. Ні.

9. Я люблю читати.

Так. Ні.

10. Я люблю складати історії за малюнками.

Так. Ні.

Продовження додатку А

11. На уроці я люблю переказувати прочитані твори.
Так. Ні.
12. Я люблю пояснювати, про що говорив автор у творі.
Так. Ні.
13. Мені легко вдається зрозуміти, про що розповідав автор у вірші.
Так. Ні.
14. Я люблю складати вірші.
Так. Ні.
15. Я люблю брати участь в інсценуванні творів, читати твір виразно за ролями.
Так. Ні.
16. Я люблю пояснювати прислів'я та приказки.
Так. Ні.
17. Я люблю обговорювати на уроці вчинки героїв, прочитаного твору.
Так. Ні.
18. Мені складно переказувати прочитаний твір.
Так. Ні.
19. Мені важко складати власні історії.
Так. Ні.
20. Мені складно пояснити, про що говориться в прислів'ях чи приказках.
Так. Ні.
21. Я не завжди розумію, чому герої оповідань себе поводять саме так, а не інакше.
Так. Ні.
22. Мені складно зрозуміти, кому із героїв твору симпатизує автор, а кого засуджує.
Так. Ні.
23. Я завжди яскраво можу собі уявити, про що буде оповідання чи казка, тільки прочитавши їх заголовки.
Так. Ні.
24. Я легко можу дібрати власний заголовок до прочитаного твору.
Так. Ні.

Продовження додатку А

Схильність дитини до мовленнєво-творчої творчості складається з таких її якостей, як: здатність розуміти зміст прочитаного, вміти пояснити (інтерпретувати) цей зміст, цікавість до нових слів і прагнення до власної словесної творчості.

Ключ до тесту

За кожну відповідь «так» на запитання 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 23, 24 – нараховуємо по 1 балу.

За кожну відповідь «так» на питання 5, 18, 19, 20, 21, 22 – нараховуємо 0 балів.

Інтерпретація даних

Максимально за тест учень може отримати 18 балів.

18–16 балів – високий рівень.

15–12 балів – достатній рівень.

11–6 балів – середній рівень.

5–0 балів – низький рівень.

Методика «Обстеження мовлення учнів» (А. Я. Малярчук)

Завдання 1.

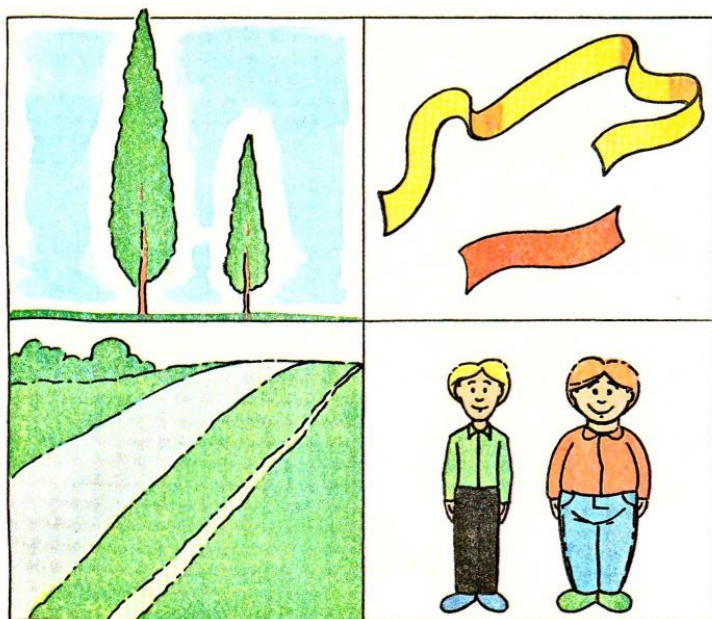
Яким близьким за змістом словом можна замінити слова: *лікар, сум, радість, швидко*.

Завдання 2.

Підбрати слова з протилежним змістом: *холодний, товстий, гострий, ледачий, твердий, мокрий*.

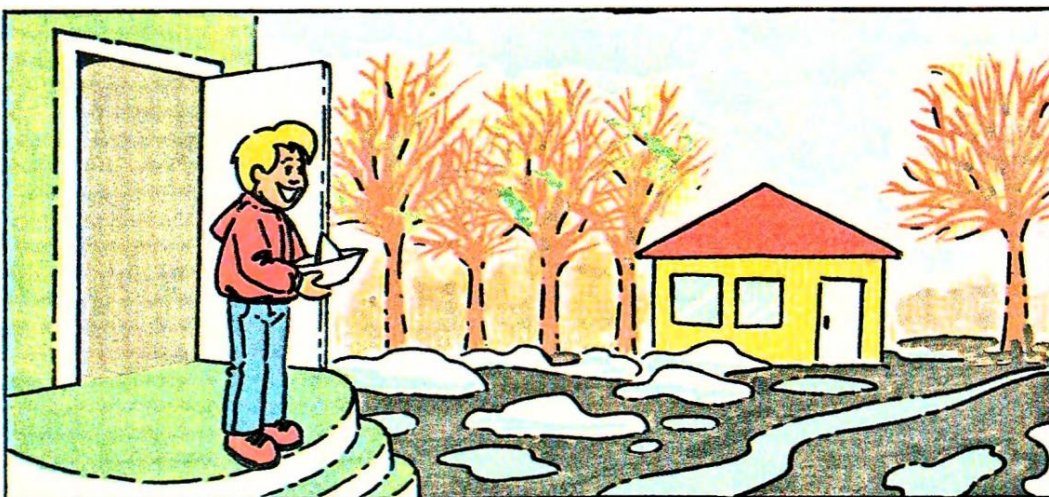
Завдання 3.

Розглянь малюнки. Використовуючи зображення на малюнках, добери слова, які прикрашають мовлення. Склади речення із порівняннями. Наприклад: *Хлопець стрункий, як тополя*.



*Продовження додатку Б**Завдання 4.*

Розглянь малюнки склади та запиши невелику розповідь за змістом малюнків (2–3 речення).



Додаток В

**Вправи та завдання на розвиток мовленнєво-творчих здібностей
третьокласників**

На уроці на тему «Микола Верещака "Калина"» (урок 15) під час словникової роботи ми виокремили у вірші слова, які потенційно можуть бути неточно витлумаченні учнями. Так, крім слова «звитяжець», роз'яснення якого подано в підручнику [с.20], запропонували учням перевірити себе та уточнити значення таких слів, як-от: січа, кріпити, жага. Для цього їм необхідно було виконати *ігрове завдання «З'єднай слово та його значення»*:

Січа	міцно закріплювати
Кріпити	велике, нестримне бажання чого-небудь
Жага	бій із застосуванням холодної зброї (шаблі, меча, списа)

Відомо, що найбільші утруднення під час інтерпретації віршованих творів викликають саме поетичні тропи (епітети, порівняння, метафори). Разом із тим, їх інтерпретація є ключовим моментом у розумінні авторського задуму, виокремлення головної думки твору, а також у збагаченні читацького досвіду школярів, розвитку здатності до власної словесної творчості. Тому під час роботи над аналізом твору ми запропонували третьокласникам виконати завдання «*Порівняння в картинках*».

- Знайдіть порівняння в тексті вірша (*він [образ] чистий і ніжний, як цвіт на весні*).
- Доберіть до поданих словосполучень картинку, що відповідає авторському порівнянню у вірші.

...він чистий і ніжний, як...



І кров їх гаряча горіла багряно, мов...



- Як ви думаєте, чому автор дібрав саме такі порівняння?
- Які почуття у вас викликають ці рядки вірша?

Гра «Пазли смислів»

Для пояснення значення епітетів і метафор ми запропонували учням гру «Пазли» на дошці Міго.

- З'єднай словосполучення з фразою, що розкриває його значення. Якщо ти правильно з'єднав пазл, то вийде картинка.

Наприклад:

					
«світлий образ»	«кріпити до волі жагу»	«ввібрала красу України»	який сповнений радості, святості	стала символом України, відображає уявлення українців про красу	зміцнювати своє прагнення бути вільною людиною

Аналогічно третьокласники шукали пояснення метафор «кров горіла багряно» (яскраво виділятися на темному тлі); «життя забирати» (позбавити життя, убити).

Під час уроку на тему «14 жовтня – свята Покрова. Дослідження медіа «Історія свята Покрови Пресвятої Богородиці» (урок 16) на етапі повідомлення теми та мети уроку було виконано вправу «Прогнозування».

Вправа «Прогнозування».

Учитель демонструє картки зі словами «Покрова», «Божа Матір», «козак», «Запоріжжя», у яких пропущено букви, на позначення голосних: П...кр...в...; Б...ж... М...т...р; к...з...к; З...п...р...жж...

- Сьогодні ми з вами познайомимося з новим твором, який називається «14 жовтня – свята Покрова». Слова, які ви розшифрували, пов'язані зі змістом цього твору.
- Як ви думаєте, про що буде розповідатися в цьому тексті?

Урок 19. Тема уроку: «Яна Яковенко «Про козаків». Дослідження медіа «Козаки Поділля». Визначення настрою твору».

Після первинного сприйняття віршованого твору ми запропонували третьокласникам самостійно визначити в тексті слова, значення яких вони не розуміють або які їм складно пояснити.

Завдання «Сканер незрозумілих слів».

- Знайди в тексті слова, які тобі незрозумілі, або значення яких тобі складно пояснити.
- Знайди в тлумачному словнику значення цього слова та занотуй його у свій словничок «Нові слова в моєму мовленні».

Зазначимо, що зі словником учням допомагає працювати вчитель.

На етапі літературного аналізу твору ми використали творче завдання «Дешифратор», яке передбачало послідовне виконання трьох вправ.

Творче завдання «Дешифратор».

Перша вправа «Скажи одним словом».

- Спробуйте замінити одним словом чи двома словами рядок вірша «*І не буде переводу українському народу*» (не зникне, житиме завжди).

Друга вправа «Синонімічний ланцюжок».

На уроках української мови третьокласники вже ознайомилися з поняттями «синонім», «синонімічний ряд». Учні за допомогою вчителя складають синонімічний ряд до словосполучень:

- 1) *глибина сторіч* (прадавні часи; дуже давно; за давніх часів);
- 2) *долина козацький клич* (доноситься козацький заклик; чується козацький заклик; звучить козацький заклик).

Третя вправа «Проба пера».

- Складіть речення, використовуючи запропоновані синонімічні словосполучення:

не зникне український народ; з прадавніх часів; доноситься козацький заклик (Не зникне український народ, доки з прадавніх часів доноситься козацький заклик).

З метою розкриття авторського задуму та ідеї вірша ми запропонували учням **вікторину «У пошуках авторського задуму»**:

- Поміркуйте, чи можемо ми чути заклики козаків, які жили кілька сторіч тому? (Ні).
- А ви знаєте до чого закликали козаки? За що боролися? (Так, закликали не терпіти пригноблення, бути вільними, захищати рідну землю. Боролися за те, щоб Україна була вільною державою).
- А звідки ви дізналися про заклики козаків? (З козацьких пісень, з легенд про козаків, з фільмів про козаків, на уроках розповідав учитель тощо).
- Як ви думаєте, що мав тоді на увазі автор, коли говорив про те, що український народ не зникне, доки звучить козацький заклик? (Поки ми пам'ятаємо те, що наші пращури боролися за вільну Україну, закликали не коритися ворогу, доти український народ не зникне, буде жити).

Урок 20. Тема. Поняття про легенду. Народна легенда «Про козака Щербія».

Гра «Пазли смислів»

На дошці Міро ми запропонували скласти пазли, з'єднавши частини малюнка таким чином, щоб слово поєднувалося з відповідним тлумаченням його значення.

Перелік слів і їх тлумачення, які пропонували учням:

- дужі – який має велику фізичну силу, сильний;
- немічний – недостатньо сильний, слабкий, безсилий;
- буковинці – жителі Буковини, регіону України в Чернівецькій області;
- селище – невеликий населений пункт у сільській місцевості;
- кремінь – міцний камінь;

- бистрина – частина річкового потоку, що має швидкість більшу від середньої швидкості річки;
- ринули – швидко рухатися разом в одному напрямку.

Вправа «Чи вірите ви в те, що..?»

Учитель зачитує твердження, які стосуються змісту легенди, учні сигналізують «вірю», якщо твердження правильне, і «не вірю», якщо твердження хибне. Потім в тексті знаходять відповідне речення на підтвердження своєї думки.

Твердження	Відповіді учнів
Татарські орди часто нападали на Черкащину.	(не вірю)
Безстрашно стали козаки до бою тверді, мов креміль.	(вірю)
Наступали козаки та встеляли дорогу ворожими трупами.	(не вірю)
Його вірні побратими довго вагалися, чи йти за ватажком.	(не вірю)
Татари жажнулися, згорнули намети і рушили геть від Черемошевих скель.	(вірю)

Метод «Тонкі і товсті запитання»

Цей метод дозволяє не тільки перевірити наскільки точно школярі сприйняли фактологічний зміст тексту, а й допомагає їм розкрити авторським задум, обговорюючи відповіді на «товсті запитання». Учні залучаються до діалогу, що стимулює їх до висловлювання власної думки, спонука до міркувань. Ми запропонували третьокласникам дати відповіді («так» або «ні») на закриті запитання, що містяться в лівій колонці, та поміркувати над відкритими запитаннями. Запитання вчитель послідовно зачитував по одному з лівої та правої колонки по черзі. Це дозволяло чергувати легкі та складні запитання.

«тонкі» запитання	«товсті» запитання
Хто? (Щербій) Де? (Путівль)	1. Як пояснити, чому Щербій не втік від татар в лісі разом з іншими мешканцями Путівля?
Чи дійсно козаки відступили в бою з татарами?	2. Що було б, якби козаки не відступили?
Чи дійсно Щербій запропонував козакам втопити зброю та втопитися самим у Черемоші?	3. Чому козаки погодилися з Щербієм і втопилися в Черемоші?
Татари жажнулися і рушили геть після того, як побачили кам'яну голову Щербія на скелі над Черемошем?	4. За що були вдячні жителі Путівля полку козака Щербія?

Орієнтовні відповіді учнів на «товсті запитання».

1. Щербій не втік разом з іншими мешканцями Путивля від татар в ліс, бо розумів, що його обов'язок як козака захищати рідну землю та людей, які не знають військової справи. А козаки завжди славилися саме як вправні, мужні та безстрашні воїни.
2. Якби козаки не відступили, то численне військо татар просто знищило б їх усіх. Це дало б татарам відчуття, що вони непереможні, що більше немає кому захищати місто, що народ можна перемогти.
3. Козаки погодилися з Щербієм та втомилися разом із ним в Черемоші, бо вірили своєму ватажку та в усьому його підтримували. Вони були такі ж хоробрі та мужні, як і Щербій, тому не вагаючись віддали своє життя за рідну землю. Цим вчинком вони не дали татарам можливості відчутти себе переможцями. Адже люди, які так безстрашно й не вагаючись віддають своє життя за рідну землю викликають повагу й навіть страх у ворогів.
4. Жителі Путивля були вдячні полку Щербія за їх мужність і відданість рідній землі. Адже саме завдяки їх сміливому вчинку татари злякалися та відступили, коли на місці, де зі скелі стрибнули козаки в Черемош, з'явилася кам'яна голова їх ватажка Щербія.

Під час відповіді на «товсті запитання» ми стежили за тим, щоб учні давали повні відповіді, логічно та грамотно формулювали власні міркування.

Урок 22. Тема: «Передбачення подій у творі за заголовком. За Лесею Храпливою-Щур «Вишивані квіти». Порівняння рис характеру персонажів».

Вправа «Передбачення».

На уроці ми використали вправу, яка є в підручнику [51, с. 26].

Завдання «Стіна слів»

Для пояснення значення незрозумілих слів ми використали кубики «Лего», які розмістили на дошці Міґо. Слово та відповідне до нього тлумачення були прикріплені до однакових за кольором та кількістю отворів

кубиків. Таким чином з'єднуючи кубики учні будували стіну слів і їх значень, в ігровій формі з'ясовували, наскільки точно вони їх розуміють.

– Поясни, як ти розумієш значення цих слів, які авторка використала в легенді?

Вступалися – кубик на 4 отвори синій – відходили, поступалися.

Половці – кубик на 3 отвори зелений – тюркський народ з Азії.

Дружинники – кубик на 4 отвори жовтий – воїни князя.

Сторожа – кубик на 3 отвори червоний – охорона.

Пробуває – кубик на 4 отвори червоний – бути де-небудь.

Буйний – кубик на 2 отвори жовтий – який виявляється з великою силою; сильний, навальний.

– Перевір себе, склавши із кубиків «Лего» стіну слів і їх значень.

– А тепер запитання для спостережливих знавців української мови: чому кубики до різних слів мають різну кількість отворів – чотири, три і два? (Кількість отворів на кубиках відповідає кількості складів у слові).

Вправа «Синонімічний ланцюжок»

– Дібрати синоніми до слова *помчала* з тексту легенди (*пішла, блукала, погнався*). Продовжити синонімічний ряд своїми словами (*прямувати, простувати, цибати, чимчикувати, шкандибати, пускатися*).

– Дібрати синоніми до слів *лютий, благати, чахнути*.

Лютий – *безпощадний, грізний, жорстокий, заклятий, затятий*.

Благати – *заклинати, молити, випрошувати, вмовляти, просити, переконувати*.

Чахнути – *в'янути, згасати, марніти, занепадати, скніти, сохнути, нидіти*.

Гра «Знайди рису персонажа»

У застосунку LearningApps ми створили пазли із зображеннями героїв легенди. На кожному пазлі була занотована певна риса персонажа. Вгорі над пазлами було розміщено дві комірки «риси характеру Доброслави» та «риси характеру Яромира»:

- 1) риси характеру Доброслави: любляча, непокірна, винахідлива, рукодільниця
- 2) риси характеру Яромира: хоробрий, мужній, сміливий, вірний князю і своїй землі, спритний

Коли школярі правильно співвідносили рису характеру та комірку з ім'ям персонажа, пазл перегортався та відкривалася частина рак тинки. По завершенню, якщо завдання було виконане правильно, складалася ілюстрація до твору «Вишивані квіти».

Переказ за схемою «Ілюстрації та опорні слова»

- Ознайомся зі схемою та, використовуючи опорні слова зі неї, перекажи легенду. Під час переказу також використовуй ті характеристики персонажів, з якими ознайомився під час гри в пазли.



- ✓ Чернігів;
- ✓ брат Яромир і сестра Доброслава;
- ✓ лицар і дружинник князя;



- ✓ похід на лютих половців;
- ✓ полон Яромира;
- ✓ Доброслава шукає брата;
- ✓ пропозиція хана до Яромира;
- ✓ розмова хана і Доброслави;



- ✓ Доброслава плете сорочку брату;
- ✓ втеча Яромира з полону;



- ✓ усі українки вишивають квіти

Оскільки не було часу на уроці заслухати всіх учнів, то першими ми запросили переказати легенду більш сильних учнів, а далі заслуховували тих, кому переказати було більш складно.

Урок 23. Тема: «Наталка Поклад «Рідний край». Прислів'я про Україну. Добір прислів'їв з вільних інтернет-джерел».

Хмара слів «Рідний край»

Для створення хмари слів використовували застосунок ToonyTool.

- Вибери з вірша слова, що розкривають значення словосполучення «рідний край», додай свої і створи із них хмару слів (*соловей, жито, Вітчизна, бабуні, дідусі, сім'я, Україна, кобзар; свої слова – друзі, школа, калина, верба, тризуб, мама, тато тощо*).

Хмара слів «Рідний край»

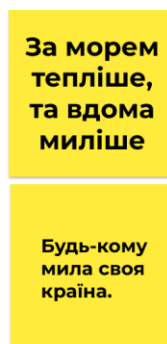
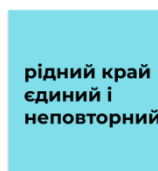
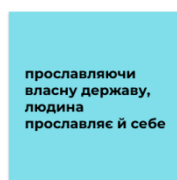
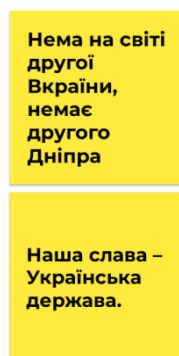


Завдання «З'єднай прислів'я та його значення»

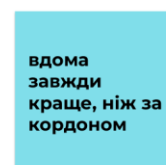
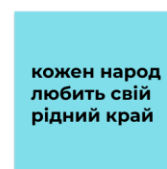
Під час виконання цього завдання вчитель та учні спільно працювали на дошці Міро. Третьюокласники розподілилися на дві групи: кожна група працювала на своїй дошці. На першій і другій дошці було розміщено по два прислів'я та пояснення до них.

- Перша група учнів працює на першій дошці, друга група – на другій. Ваше завдання поєднати стікер з прислів'ям зі стікером, який, на вашу думку, пояснює його зміст.
- Представник першої групи має зачитати прислів'я та пояснення до нього, а учасники другої групи сказати «вірю», якщо, на їх думку, прислів'я пояснили правильно, і «не вірю», якщо вважають, що прислів'я пояснили не правильно. Потім групи міняються ролями.

Дошка 1



Дошка 2



Завдання «Розшифруй авторський задум»

На етапі первинного сприйняття та усвідомлення нового матеріалу під час аналізу вірша з метою розкриття конотативного значення метафор, ми провели евристичну бесіду.

- Поміркуй, як пов'язані між собою слова асоціативному ланцюжку, а саме: мова і слова; нектар і метелик; слова, нектар і метелик тощо)?

мова – слова – нектар – метелик – душа – кобзар – пісня – слова – мова

(Мова складається зі слів. Нектар – це їжа для метеликів. Метелик у давніх греків символізував душу. Відповідно, слова рідної мови є поживою для людської душі, зміцнюють її. Кобзарі співали пісні, у яких розповідали про історичні події, про народних героїв, тому не давали звичайним людям забути історію рідного краю, а також давали можливість пишатися своїми героями. Це також зміцнювало в душах людей патріотичні почуття. Відповідно, ідея твору така: рідна мова є джерелом духовної сили для людини).

- Зістав асоціативний ланцюжок слів і рядки вірша. Спробуй пояснити, яким чином вони пов'язані за змістом? (Поетеса порівнює мову з нектаром, який додає людині сил, а пісня кобзаря, що нагадує українцям про їх славетне минуле, надихає їх й надалі виборювати своє право бути вільною нацією).

Мови рідної нектар

додає нам сили...

*Будить душу тут кобзар –
щоб заговорили.*

*мова – слова – нектар – метелик – душа –
кобзар – пісня – слова – мова*

- Поміркуй, що хотіла сказати поетеса, добираючи такі образні вислови? (Поетеса хотіла сказати те, що, як метелик живиться нектаром квітки, так і душа людини черпає свою силу та наснагу в рідній мові. Як метелик не може жити без квітки, так і людина не може жити, якщо забуває історію свого народу).

**Урок 24. Тема: «Петро Осадчук «Попід гору в'ється річечка».
Робота з таблицею».**

Евристична бесіда «Дешифратор символу»

На етапі первинного сприйняття та усвідомлення нового матеріалу під час аналізу вірша з метою розкриття конотативного значення порівняння, ми провели евристичну бесіду.

- Послухайте повідомлення про те, що символізує, на переконання українців, сокіл.

Сокіл – символ мужності та військової доблесті, обєрїг в битві, походї. Також сокіл – це сонячний символ, що означає натхнення, перемогу. З давніх часів образ сокола втілював перевагу, сильне бажання, дух, світло, був символом сміливості та відваги, гордості та благородства.

- Як ви думаєте, яке з цих значень мав на увазі Петро Осадчук у своєму вірші? (Сокіл як символ, що означає натхнення, сильне бажання, дух; це символ сміливості та відваги).
- Знайдіть рядки вірша на підтвердження своїм думкам.

*Хлопчик сокола побачив –
серце тьохнуло хлопчаче:
ох, якби він міг від річки
та доплигнуть до смерічки,
сам зумів би так високо
покружлять, як сизий сокіл.*

- Як ви думаєте, про що мріє хлопчик? Чи досяг він своєї мети? (Хлопчик мріє літати, як сокіл, отже, він, очевидно, хоче стати льотчиком чи космонавтом. Так, коли він виріс, мрія його здійснилася.)
- Обговоріть, що потрібно робити, щоб досягнути мети і стати тим, ким мрієш. (Потрібно гарно вчитися, бути дисциплінованим, цілеспрямовано йти до своєї мети, долаючи наполегливо всі труднощі.)

Завдання «Знайди відповідник до образного вислову».

У застосунку LearningApp ми створили завдання на кшталт тесту, де учні могли самостійно обрати варіант відповіді, а вчитель бачив, скільки третьокласників обрали правильні відповіді, а також хто помилився. Це завдання було спрямоване на розвиток навичок інтерпретувати засоби художньої виразності (метафори).

– Прочитай рядки вірша та знайди речення, що відповідає смислу цього образного вислову.

*Хлопчик ходить і не знає,
... як зросте, ввібравши в себе,
силу річки, гір і неба.*

А) Хлопчик виросте міцним і дужим, бо любить природу рідного краю, багато гуляє на природі, спостерігає та спілкується з нею.

Б) Хлопчик виросте, бо багато п'є джерельної води та їсть натуральні продукти харчування.

В) Хлопчик виросте великим, бо дотримується режиму дня та слухається батьків.

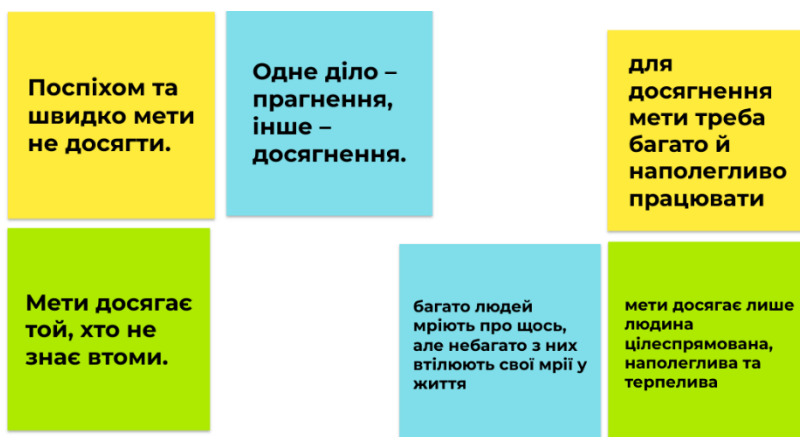
– Які слова в наведених рядках вірша свідчать про правильність вашого вибору? (...зросте, ввібравши в себе, силу річки, гір і неба.)

Урок 25. Тема: «З вільних інтернет-джерел «Леонід Каденюк». Порівняння вірша і статті. Прислів'я народів світу»

Завдання «З'єднай прислів'я та його тлумачення».

На етапі первинного сприйняття та усвідомлення нового матеріалу з метою інтерпретації значень прислів'їв ми використали дошку Miro. Це завдання сприяло розвитку навичок тлумачення змісту прислів'їв, збагачення мовлення школярів влучними висловлюваннями. Слід зазначити те, що іноді третьокласникам складно було пояснити свій вибір, тоді вчитель звертався або по допомогу однокласників, або ставив навідні запитання, що дозволяли учню знайти правильну відповідь.

– З'єднайте на дошці стікер з прислів'ям з відповідними стікером, що пояснює його зміст, та поясніть свій вибір.



Мінівікторина «Головна думка твору».

Для того, щоб допомогти учням розкрити головну думку твору, розкрити авторський задум, у застосунку LeringApp ми створили завдання для мінівікторини. Третьокласники могли самостійно обрати варіант відповіді, а вчитель бачив, скільки учнів обрали правильні відповіді, а також хто помилився.

1. Яке речення виражає головну думку твору?

А. Він наполегливо йшов до здійснення мети.

Б. Леонід закінчив школу зі срібною медаллю.

В. саме завдяки Леонідові на орбіті Землі пролунав Державний Гімн України.

2. Яке прислів'я найбільш повно відповідає головній думці статті?

А. Поспіхом та швидко мети не досягти.

Б. Мети досягає той, хто не знає втоми.

В. Одне діло – прагнення, інше – досягнення.

3. Гра «Знайди рису персонажа» (leringapp)

Гра «Знайди рису персонажа».

У застосунку LeringApp ми створили пазли, на кожному з яких було написано або рису хлопчика з вірша П. Осадчука «Попід гору в'ється річечка», або рису Леоніда Каденюка. Учням треба було розподілити ці риси за двома комірками «риси хлопчика» та «риси Л. Каденюка». Якщо завдання

виконане правильно, то складався пазл із зображеннями ілюстрацій до вірша «Попід гору в'ється річечка» та до медіатексту «Леонід Каденюк».

Дві комірки:

- 1) риси хлопчика: мрійливий, любить природу, набирається сили, зростає;
- 2) риси Леоніда Каденюка: цілеспрямований, наполегливий, успішний, працьовитий, відповідальний, любить свою країну.

Після виконання завдання учитель провів бесіду:

- Що спільного між хлопчиком із вірша «Попід гору в'ється річка» та Леонідом Каденюком? (Обидва мріяли стати космонавтами та втілили свою мрію в життя.)

Урок 26. Тема: «Анатолій Житкевич "Я слухаю – співає Соломія"».

Завдання «Сканер незрозумілих слів».

- Прослухайте уважно вірш Анатолія Житкевича «Я слухаю – співає Соломія» та виокремте незрозумілі слова. Знайдіть їх пояснення в тлумачному словнику та запишіть їх до словничка «Нові слова в моєму мовленні».

Тривкий – міцний; який важко зіпсувати, знищити.

Платівка – аналоговий носій звукових даних для відтворення на програвачі вінілових дисків.

Мінівікторина «Дешифратор фразеологізмів».

З метою розвитку в учнів навички інтерпретації фразеологізмів, уміння виокремлювати конотативне та денотативне їх значення, у застосунку LeringApp ми створили завдання міні вікторини.

1. ...серцем розумію:

- а) інтуїтивно здогадуватися, відчувати;
- б) хтось або щось дуже подобається;
- в) сповнений доброзичливості, чуйності.

2. вміла через душу перелити:

- а) вміла передавати в піснях доброту, тепло та любов до людей;
- б) вміла передавати свій сум і жаль;

в) вміла співати голосно й гучно.

Завдання «Порівняння в картинках».

З метою розвитку відчуття краси рідної мови, навички інтерпретувати засоби художньої виразності, збагачення досвіду школярів у створенні власних порівнянь, ми запропонували дібрати замість порівняння картинку, яка, на їх думку, найбільше відповідає авторському задуму.

– Знайдіть порівняння в тексті вірша.

...який величний голос,

...як той тривкий пшеничний дужий колос...

– Доберіть до словосполучення картинку, що відповідає авторському порівнянню у вірші.

...який величний голос, як той...



- Як ви думаєте, чому автор дібрав саме такі порівняння? (Автор порівняв голос співачки зі стиглим колосом пшениці, бо хотів підкреслити його красу та силу.)
- Як ви розумієте словосполучення «золотий колос» і «золотий голос»? (Золотий колос – стиглий колос пшениці, наповнений зерном. Золотий голос – особливої краси голос, неповторний, винятковий.)
- Отже, порівнюючи голос Соломії Крушельницької із золотим колосом пшениці, що хотів підкреслити поет? (Порівнюючи голос Соломії Крушельницької із золотим колосом поет хотів підкреслити його виняткову силу, неповторну красу.)
- Які почуття у вас викликають ці рядки вірша?

Урок 27. Тема: «Анатолій Житкевич "Я слухаю – співає Соломія". З вільних інтернет-джерел "Соломія Крушельницька – гордість України"».

На етапі первинного сприйняття та усвідомлення нового матеріалу ми запропонували учням дібрати до фактів, які були названі в тексті, відповідні судження. Такий аналіз дозволяє третьокласникам вчитися відокремлювати в текстах фактологічну інформацію від оціночних суджень, які, власне, є інтерпретацією автора об'єктивної інформації. Це сприяє усвідомленню третьокласниками того, що будь-який текст містить авторську точку зору, вчить її виокремлювати. Уміння відокремлювати факти та судження в тексті забезпечує його успішну інтерпретацію, запобігає викривленню його змісту.

Завдання виконували на дошці Міро.

Завдання «Добери до фактів судження».

- Добери до стікерів із фактами стікери з відповідними судженнями.

навчання у Львівській консерваторії	уроки вокалу в Мілані	викладачі високо оцінювали її здібності	тріумф в Італії розкрив перед Соломією двері найкращих театрів світу
знайомство з оперною співачкою Дж. Беллінчоні	співала головні партії в оперних театрах Італії	Соломія розкрила неймовірні можливості свого голосу	дружнє ставлення Дж. Беллінчоні до С. Крушельницької

- Поміркуй, чим судження відрізняється від факту? (Факти не мають яскравого емоційного забарвлення та оцінки, тоді як судження містять інформацію про ставлення мовця / автора до повідомлюваного факту.)

Завдання «Мовне експериментування».

- Прочитай текст.
- Цей текст складається із фактів. Добери до кожного факту відповідне судження із довідки.

Соломія Крушельницька навчалася у Львівській консерваторії. Там вона познайомилася з оперною співачкою Дж. Беллінчоні, яка запросила її на навчання в Італію. Соломія брала уроки вокалу в Мілані. Це дало їй можливість виконувати головні партії в оперних театрах Італії.

Довідка. Судження: 1. Викладачі консерваторії високо оцінювали її здібності. 2. Дж. Беллінчоні по-дружньому ставилася до С. Крушельницької. 3. Соломія розкрила неймовірні можливості свого голосу. 4. Триумф в Італії розкрив перед Соломією двері найкращих театрів світу.

- Порівняй два тексти. виправ, де потрібно новоутворений текст так, щоб уникнути небажаних повторів слів.
- Поміркуй, чим вони відрізняються? (Новоутворений текст містить більш розгорнуту інформацію, ніж попередній, у ньому можна побачити ставлення автора до повідомлюваних фактів.)