

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ Г. С. СКОВОРОДИ

ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА

На правах рукопису

**ГНАТЕНКО КАТЕРИНА ІГОРІВНА**

УДК 373.3.016:003-028.31

ДИСЕРТАЦІЯ  
**МЕТОДИКА РОБОТИ НАД ХАРАКТЕРИСТИКОЮ  
ОБРАЗУ–ПЕРСОНАЖА В КУРСІ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ В  
ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)  
Освіта / Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

---

К. І. Гнатенко

Науковий керівник: Ємець Альона Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент

Харків – 2019

Тернопіль – 2019

## АНОТАЦІЯ

**Гнатенко К. І. Методика роботи над характеристикою образу-персонажа в курсі літературного читання в початковій школі.** – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова). Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Міністерство освіти і науки України. Тернопіль, 2019.

Дисертація «Методика роботи над характеристикою образу-персонажа в курсі літературного читання в початковій школі» є комплексним дослідженням теоретичних і практичних проблем, пов'язаних із методикою роботи над художнім твором.

У роботі розглянуто становлення поняття «образ» у філософських, педагогічних та літературознавчих категоріях. Проблема художнього образу розглянута в генезисі й в аспекті функціонування в суспільстві. Художній образ як одна з основних категорій мистецтва несе в собі відбиток культури й змінюється відповідно до основних тенденцій і вимог суспільства.

Основними рисами образу є його абстрактність, виразність, пластичність, самодостатність, багатозначність, експресивність та індивідуальна певність. Художній образ не тільки виявляє індивідуальні риси явища або групи явищ, він розкриває загальні особливості й закономірності, притаманні цим явищам.

Образний світ художнього твору містить усе те, що передається читацькій свідомості й уяві за допомогою художнього мовлення: образи персонажів з їхніми портретами, вчинками і внутрішнім світом; опис пейзажів та інтер'єрів; подій, організованих в сюжет; а також різноманітних відступів. Оскільки антропоцентричність є невід'ємною рисою художньої літератури, то найважливішим складником твору є персонаж.

Спрямованість дослідження на контингент початкової школи зумовила необхідність визначення специфіки художніх образів у дитячій літературі.

Аналіз літературознавчих джерел дозволив визначити специфічні риси образної системи дитячої літератури: 1) серед розмаїття образів людей, тварин, фантастичних істот у творах переважають образи дітей; 2) найчастіше використовується непрямий спосіб інтродукції персонажа, читач самостійно формує свою думку про героя на підставі його мовного портрета, що, на наш погляд, пов'язано з переважанням у літературі для молодших школярів творів невеликого обсягу.

Прямий спосіб інтродукції (портретна характеристика героя, що супроводжується коментарями автора) характерний для творів досить великого обсягу, переважно історичних або казкових повістей; 3) опис зовнішності персонажа займає значно менше місця, ніж у «дорослій» літературі; 4) у мовленнєвому портреті персонажів переважає зовнішнє мовлення, яке традиційно тримається в межах нормативності; 5) знижене, порівняно з дорослою літературою, психологічне наповнення поведінки персонажів, акцентується увага на вчинкові, а не на мотиваційній складовій; б) можна виділити дві групи героїв залежно від особливостей подання характерів: ті, які мають сталі, незмінні риси характеру (у фольклорних та авторських казках за фольклорними мотивами), та ті, характер яких змінюється (оповідання, оригінальні авторські казки тощо).

На сьогодні нагальною потребою є створення загальної класифікації образів дитячої літератури, що сприятиме подальшому розвитку образів дитячої літератури, що сприятиме подальшому розвитку як теоретичного, так і практичного напрямку літературознавства.

В аспекті нашого дослідження на особливу увагу заслуговує питання художнього сприйняття, яке отримало широке висвітлення в науковій літературі ХХ–ХХІ століття. У роботі схарактеризовано властивості художнього сприйняття: предметність, цілісність, структурність, константність, аконстантність, свідомість тощо. Особливу увагу приділено сприйняттю як передумові на шляху до розуміння літературного твору. Було проаналізовано погляди психологів, методистів і літературознавців і

мовознавців щодо особливостей сприйняття молодшими школярами образу-персонажа та літературного твору загалом.

Більшість досліджень із проблеми сприйняття й аналізу образу-персонажа має методичний характер і безпосередній зв'язок із загальноосвітньою школою, де робота над образами-персонажами посідає одне з ключових місць у системі опрацювання літературного твору.

У початковій школі проблема сприйняття образу-персонажа традиційно вирішувалась у межах питань, пов'язаних з умінням читати. На відміну від середньої школи, на уроках літературного читання в початкових класах робота над твором завжди відбувається під керівництвом учителя, оскільки самостійно молодшим школярам ще складно визначати мотиви персонажів, їх внутрішній стан, що пов'язан, перш за все з віковими особливостями, малим життєвим досвідом учнів.

Аналіз науково-методичних джерел дозволив дійти висновку, що для підвищення рівня смислового сприйняття учнів необхідна систематична робота на уроках літературного читання. Ефективними прийомами, які дозволяють якісно підвищити рівень сприйняття учнів, є використання наочного матеріалу, спрямованого на уточнення і розширення багажу знань учнів про минуле та сучасне (під час підготовки до читання), словесне і графічне малювання, різні види читання, складання розповіді про героя, інсценування.

Особливе місце в характеристиці персонажа складають емоційно-оцінні прояви: ставлення читача до персонажа та інших героїв до нього, ставлення автора до героя. Якщо ставлення читача до персонажа виявляється під час першого знайомства з твором у вигляді сміху, сліз, коментарів тощо, то ставлення до головного героя інших персонажів помічається важче і вимагає від учня певної розумової діяльності. Помилкові оцінки емоційного стану героїв вказують на недостатнє розуміння читачами-початківцями образів-персонажів і твору в цілому.

Аналіз чинних підручників з «Літературного читання» (2 – 4 класи)

для шкіл з українською та російською мовами навчання (у яких зафіксовано обов'язкове коло навчального читання) показав, що найбільшу групу в кожній з навчальних книжок складають твори, які містять образи-персонажі з мінімумом характеристик. Добір і послідовність розташування творів не передбачають принцип поступового ускладнення подання образів-персонажів. Запропоновані до творів завдання теж недостатньо враховують принцип системності й поступового ускладнення образів-персонажів. Замало завдань, спрямованих на формування вмінь уявляти зовнішність персонажа та місце подій, визначати характер, що заважає формуванню в учнів навичок повноцінного сприйняття персонажів та розвитку вмінь аналізувати їх (характер, зовнішність, мовлення, вчинки та мотиви). Це зумовило пошук додаткових художніх творів і прийомів роботи, які дозволили утворити більш струнку й послідовну методичну систему.

Добираючи твори, спиралися на принципи врахування вікових можливостей учнів, рівня читацьких можливостей, якості літературного матеріалу (твори переважно з класичного сегмента кола дитячого читання, перевірені часом, критикою, практикою), наявності в художніх творах описів зовнішності персонажів, їхніх учинків, рис характеру.

Було розроблено науково обґрунтовану й практично виправдану методику роботи над виділенням у творі персонажа, усвідомлення його характеру та складанням характеристики. Значне місце (порівняно з попередніми методичними підходами) приділялося завданням на сприйняття художнього твору.

Упродовж експериментального етапу дослідження в учнів формувалися основні уміння, необхідні для адекватної оцінки, та уміння складати характеристику персонажа: виділяти героїв твору, визначати серед них головних і другорядних; встановлювати час і місце подій у творі, причини виникнення та їх зв'язок; розповідати про свої враження, почуття, які виникли під час ознайомлення з твором; розкривати характер персонажа на підставі авторських характеристик, через дію, яскраві портретні деталі;

встановлювати авторське ставлення до персонажів та формулювати власне; знаходити характерні образні вирази для аргументації проголошеної думки. Завдання ускладнювались залежно від класу та сформованх умінь молодших школярів.

Результати контрольного етапу дослідження дозволяють стверджувати, що запропонована методика роботи над характеристикою образів-персонажів на уроках літературного читання в початковій школі дає змогу підвищити вміння молодших школярів сприймати й розуміти художні твори.

Наукову новизну визначає те, що дисертація є однією з перших спроб комплексно описати проблему роботи над образом-персонажем у початковій школі з урахуванням сучасних методів навчання, новітніх досягнень педагогіки та психології.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що викладені в дисертаційній праці наукові положення, висновки та пропозиції можуть бути використані:

а) у науково-дослідній діяльності для подальшого дослідження теоретичних і практичних проблем сприйняття і розуміння художнього образу в художніх творах;

б) у навчальному процесі під час підготовки лекцій для студентів у закладах вищої освіти, при проведенні практичних занять із навчальної дисципліни «Методика навчання української мови», а також для написання підручників, навчально-методичних і науково-практичних посібників та інших методичних матеріалів.

**Ключові слова:** *образ, художній образ, літературний твір, персонаж, сприйняття художнього твору, методика, характеристика, прийом, літературне читання, формування вмінь давати характеристику персонажа, молодші школярі.*

## RESUME

***Hnatenko K. I. Methodology of work on the characteristics of the image-character in course of literary reading in primary school.*** – As a manuscript.

Thesis for a Candidate Degree in Pedagogical Studies, Specialty 13.00.02 – Theory and Methods of Teaching (Ukrainian language). Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ministry of Education and Science of Ukraine. Ternopil, 2019.

The thesis «Methodology of work on the characteristics of the image-character in course of literary reading in primary school» is a complex study of the theoretical and practical problems related to the methodology of work on the piece of imaginative writing.

The paper discusses the emergence of the concept «image» in the philosophical, pedagogical and literary categories. The problem of the artistic image is considered in the development and from the perspective of its social role. The artistic image as one of the main categories of art carries the cultural imprint and varies according to the main trends and requirements of society. The main features of the image are abstraction, expressiveness, flexibility, self-sufficiency, ambiguity, expressiveness, and confidence. The artistic image reveals not only the individual features of the phenomenon or a group of phenomena, but it also reveals some common features and regularities inherent to these phenomena.

The imaginative world of artwork includes everything that is transmitted to the reader's mind and imagination through the artistic method: the images of the characters with their portraits, actions, and the inner world; description of the landscapes and interiors; events organized in a plot; but also a different kind of artistic license. Since anthropocentricity is an integral feature of the literature, the most important component of the work is a character.

The focus of the study on the contingent of primary schools necessitated the determination of the specificity of artistic images in childhood reading. The analysis of literary sources allowed for defining the set of patterns and images typical of childhood reading:

– despite the variety of images of people, animals, and fantastic creatures, the works are dominated by images of children;

– more often than not the indirect method of introduction of a character is used. This assumes that the reader forms an opinion on the character based on his speech portrait, which, in our opinion, stems from the predominance in the literature for elementary-school-age works of small volume. The direct method of introduction (portrait-characteristics of a hero that is accompanied by author's comments) is characteristic of the works of quite a large volume, which are for the most part historical or fantasy novels;

– description of the character's appearance is usually significantly smaller than in «adult» literature;

– the speech portrait of the characters is dominated by social speech, which is traditionally being kept within the limits of language norm or literary expressions;

– against the adult literature psychological content of the characters' behavior is reduced; the focus is on the action, not on the motivational component;

– based on presentation technique one can allocate two groups of characters: those with permanent, unchangeable traits (in folklore and author's fairy tales based on the folklore motives), and those, the nature of which is changing (stories, original author's fairy tales).

Today it is vital to establish common classification of the images of childhood reading that will contribute to the further development of both theoretical and practical areas of literary studies

In the context of our study, we should pay special attention to the problem of artistic perception, which was widely covered in the scientific literature of the XX-XXI century. In the work, the main properties of artistic perception are considered: objectivity integrity, structure, regularity, non-regularity, consciousness, and likes. Special consideration is given to perception as a prerequisite on the way to better understand literary works. One attends the concepts of psychologists, trainers and literary critics on perception in elementary-school-age of the image-character and



literary works in general.

The majority of the studies on the perception and analysis of the image-character are methodological in nature and therefore directly connected to the schools, where work on the images-characters holds one of the key places in the contents of literary works.

In primary school, the problem of perception of the image of the character has traditionally been shaped by the issues related to the reading and writing skills. Unlike the high school, the lessons of literary reading in the primary school are usually organized with under the teacher guidance, as the students find it difficult to determine the motives of characters, and their emotional state, which is primarily due to the age and insufficient life experience.

Analysis of scientific and methodological sources results in the conclusion that to increase the level of semantic perception of the students there is a need in the systematic work on the lessons of literary reading. Effective techniques that allow enhancing the qualitative level of perception of students are the use of visual material aimed at clarifying and expanding the knowledge of students about the past and the present (during the pre-reading stage), verbal and graphical imaging, different kinds of reading, compiling a story about the hero, the staging.

A special place in the characterization of the character is emotionally-evaluative reactions: the relationship of the reader to the protagonist, the attitude of other characters to him, the attitude of the author towards the hero. If the relation of the reader to the character is manifested during the first acquaintance with the work in the form of laughter, tears, comments and the like, the attitude to the main character as viewed from other characters is more difficult to identify, it requires of the pupil a certain mental activity. Incorrect assessment of the emotional state of the characters indicates a lack of understanding by novice readers the characters individually and the work as a whole.

The analysis of existing textbooks on «Literary reading» (grades 2-4) for schools with Ukrainian and Russian languages of instruction (where the obligatory range of academic reading is indicated) showed that the group of the books that

contain images of the characters with a minimum of characteristics prevails. The selection and sequence of works do not take into account the principle of progressive complexity of the representation of the character images. The given exercises also do not take into account the principle of consistency and the gradual complication of the character images. Insufficient number of tasks is focused on the skill formation to envision the appearance of the character and the scene, to determine the character. Thus the students are prevented from both getting the hang of complete perception of characters and developing skills to characterize them (appearance, speech, actions, and motives). This led to the search for additional works of art and methodology of work, which helped to create a more coherent and consistent methodological system.

While choosing the pieces of art, the principles of considering age of students, level of reading opportunities, quality of literary material (the classical works of childhood reading, proven over time by critique and practice), and the availability of description of appearance of the characters, their actions, and character traits were the most essential.

We developed scientifically sound and practically feasible methods to perceive the character, with the awareness of their nature and characterizing it. Significant place (compared to the previous methodological approaches) was on the job perception.

During the pilot phase of the study, pupils have formed the basic skills necessary to make an estimate of the character: to accentuate protagonist, to identify the secondary ones; to determine the setting of the novel, causes and their relationship; to talk about the reader's own experiences and the feelings that arose during the familiarization with the piece of art; to reveal the nature of the character on the basis of author characteristics, through action, a vivid portrait of the details to establish the author's attitude to characters, to formulate the reader's own attitude to what is depicted, to find the figurative expressions for reasoning enunciated thoughts. The tasks were complicated depending on the class and the developed skills of junior pupils.

The results of the control phase of the study allow asserting that the proposed methodology of work on the characterization of characters in the lessons of literary reading in elementary school helps increase the ability of junior pupils to perceive and understand artistic works.

The scientific novelty of the obtained results is that the thesis is one of the first attempts to comprehensively describe the problem of studying the images of the characters in elementary school, given modern training methods, the latest achievements of pedagogy and psychology.

The practical significance of the obtained results is presented in the scientific positions of the thesis, conclusions and suggestions can be used:

- a) in research activities for further studies of theoretical and practical problems of perception and understanding of the artistic image in literary works;
- b) in the educational process: in the preparation of lectures for students in the higher education institutions, for conducting practical classes on discipline "Methodology of the Ukrainian language teaching", and for writing textbooks, methodical and scientific textbooks, and other methodological materials.

**Keywords:** *the image, artistic image, literary work, character, perception of the artwork, method, characterization, technique, literary reading, development of skills to characterize the character, junior pupils.*

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

### *Публікації у фахових наукових виданнях України*

1. Гнатенко К. І. Особливості методичної роботи над характеристикою персонажа художнього твору в початковій школі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи.* Київ, 2018. Випуск 64. С. 52 – 56.
2. Гнатенко К. І. Психолого-педагогічні питання сприйняття художнього твору молодшими школярами. *Наука і Освіта: науково-практичний журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету імені Г. С. Ушинського.* Серія: педагогіка. Одеса, 2016. № 10. С. 18 – 23.

3. Гнатенко К. І. Проблеми вивчення художнього образу в літературному творі. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*: збірник наукових праць. Серія: філологічні науки (літературознавство). Миколаїв, 2016. № 1(17). С. 59 – 64.

4. Гнатенко К. І. Смысловое сприйняття художнього твору молодшими школярами на уроках літературного читання як методична проблема. *Педагогічні науки*: збірник наукових праць. Херсон, 2017. Випуск 77. Том 1. С. 70 – 75.

5. Гнатенко К. І. Сприйняття та розуміння образу-персонажа молодшими школярами під час роботи над художнім твором. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: педагогіка. Тернопіль, 2017. № 2. С. 169 – 174.

6. Гнатенко К. І. Шляхи методичної роботи над характеристикою персонажа в курсі літературного читання в початковій школі. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*: збірник наукових праць. Серія: педагогічні науки. Миколаїв, 2017. № 4 (59). С. 158 – 163.

#### ***Статті у наукових періодичних виданнях іноземних держав***

7. Hnatenko K. General questions of the character description work at the lessons of literary reading in primary school. *European Journal of Humanities and Social Sciences*. Austria, Vienna, 2017. № 1. P. 50 – 52. URL: [http://eprints.ugd.edu.mk/17597/1/EJH-1\\_2017.pdf](http://eprints.ugd.edu.mk/17597/1/EJH-1_2017.pdf)

#### ***Праці, які додатково відображають зміст дисертації***

8. Гнатенко К. І. Загальні питання процесу сприйняття художніх творів молодшими школярами. *Методологія сучасних наукових досліджень*: збірник наукових праць за результатами XIII Міжнародної науково-практичної конференції (10 – 11 листопада 2016 р.) Харків, 2016. С. 28 – 30.

9. Гнатенко К. І. Робота над усвідомленням образів персонажів на уроках літературного читання в початковій школі. *Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість в умовах європейської інтеграції*:

збірник матеріалів XX Всеукраїнської науково-практичної конференції (21 квітня 2017 р.). Київ, 2017. С. 45 – 46.

10. Гнатенко К. І. Методичні питання роботи над характеристикою персонажа на уроках літературного читання. *Дошкільна і початкова освіта: реалії та перспективи*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції для студентів, магістрантів та молодих науковців (27 – 28 квітня 2017 р.). Суми, 2017. С. 121 – 123.

11. Гнатенко К. І. Організація роботи над характеристикою персонажа на уроках літературного читання в початкових школах України. *Forming of modern educational environment: benefits, risks, implementation mechanisms: International scientific-practical conference (September 29, 2017)*. Tbilisi, Georgia, 2017. P. 147 – 150.

12. Гнатенко К. І. Особливості методичної роботи над характеристикою персонажа в початковій школі. *Modern methods, innovations and operational experience in the field of psychology and pedagogics: International research and practice conference (October 20 – 21, 2017)*. Lublin, Republic of Poland, 2017. P. 47 – 50.

13. Гнатенко К. І. Робота над сприйняттям образів-персонажів у початковій школі на уроках літературного читання. *«Дитинство і література: поетика, методика, дидактика»*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (18 – 19 жовтня, 2018 р.). Львів, 2018. С. 20 – 22.

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	15
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОБОТИ НАД ХАРАКТЕРИСТИКОЮ ОБРАЗУ-ПЕРСОНАЖА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ</b> .....	25
1.1. Розвиток поняття «художній образ».....	25
1.2. Своєрідність образів у творах дитячої літератури.....	36
1.3. Особливості сприйняття та розуміння літературного образа-персонажа молодшими школярами .....	51
Висновки до першого розділу.....	71
<b>РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО АНАЛІЗУ ОБРАЗУ-ПЕРСОНАЖА ЛІТЕРАТУРНОГО ТВОРУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ</b> .....	74
2.1. Шляхи організації методичної роботи над характеристикою образу персонажа в початковій школі.....	74
2.2. Характеристика образу-персонажа в системі роботи над літературним твором у сучасній початковій школі.....	97
Висновки до другого розділу.....	124
<b>РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕТОДИКИ РОБОТИ НАД ХАРАКТЕРИСТИКОЮ ОБРАЗУ-ПЕРСОНАЖА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ</b> .....	127
3.1. Визначення стану навчальної роботи з формування в учнів початкових класів уміння виділяти і характеризувати персонажів на уроках літературного читання.....	127
3.2. Проведення формувального експерименту.....	141
3.3. Результати експериментальної роботи.....	161
Висновки до третього розділу .....	174
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	177
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	181
<b>ДОДАТКИ</b> .....	206

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості. У «Законі про освіту» зазначено, що її метою є всебічний розвиток людини як особистості, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей [86].

Одним із важливих засобів гармонійного розвитку особистості є література, яка дає можливість людині розуміти світ у різних його проявах. Зміни, які відбуваються в педагогічній галузі сьогодні, вимагають посилення уваги до усвідомлення художніх творів. У 2011 році початкова школа перейшла з навчального курсу «Читання» на «Літературне читання», метою якого є становлення і розвиток якостей читача, здатного до самостійної читацької, комунікативної, творчої діяльності. Одним із завдань, зазначених у програмі, є формування в школярів умінь сприймати, розуміти, аналізувати й інтерпретувати літературні тексти різних видів з використанням літературознавчих понять, визначених програмою. Оновлення програми у 2016 році акцентувало увагу на важливості сприйняття молодшими школярами літератури як мистецтва слова, оскільки на цьому ґрунтується аналіз художнього твору, основне завдання якого – сприймання художнього образу, усвідомлення ідеї твору [136].

Введення в початкову школу курсу «Літературне читання» викликає багато питань у вчителів-практиків щодо методики проведення уроків, складність проведення яких пояснюється багатогранністю завдань, зокрема, необхідністю поєднувати вироблення навичок читання з пізнавальною та виховною роботою над текстом.

Зміна освітньої парадигми, реформування школи й застосування нового підходу в навчанні вимагає від учителя ґрунтовної підготовки до роботи над твором, у тому числі й в аспекті теми нашого дослідження. Зокрема, у Типовій освітній програмі (НУШ 1 – 2 клас, 2018 р.), розробленій під керівництвом акад. О. Савченко, зазначено, що змістова лінія «Читаємо» передбачає формування в учнів умінь висловлювати своє ставлення до

прочитаного, сприймати художній текст як засіб збагачення особистого емоційно-чуттєвого, соціального досвіду.

Особливе місце літератури в освітньому просторі початкової школи, невирішеність питань формування читача в нових реаліях навчання зумовило необхідність дослідити проблему специфіки художнього образу, яка привертала увагу вчених упродовж усієї історії розвитку цивілізації. Тому склалося досить розгорнуте уявлення про це поняття, завдяки працям М. Бахтіна, В. Белінського, М. Епштейна, Л. Гінзбурга, М. Гіршмана, Г. Гегеля, Н. Гея, Ю. Коваліва, В. Кожинова, О. Лосєва, Н. Малініної, О. Потебні, О. Ревякіна, І. Роднянської, А. Ситченка, Л. Тимофєєва, В. Халізева, М. Храпченка, Ф. Шелінга та ін. Незважаючи на значний інтерес до художнього образу в різних сферах мистецтва, у літературознавстві це питання поки що не може вважатися остаточно вирішеним, що зумовлено насамперед багатоплановістю поняття. На нашу думку, проблему художнього образу в літературознавстві необхідно розглядати в генезисі, що дозволить урахувати надбання минулого й сучасності.

Розуміння природи художнього образу, його функціонування, компонентів є необхідним для адекватного сприймання творів мистецтва. Питання сприймання творів мистецтва як процесу відображення художнього образу в пізнанні людини досліджували Б. Ананьєв, Р. Арнхейм, Ю. Борєв, Л. Виготський, О. Леонтєв, Б. Мейлах, О. Мелік-Пашаєв, Н. Молдавська, Ю. Протопопов, С. Раппопорт, О. Скрипченко, Б. Юсов, П. Якобсон та інші. Існування значної кількості досліджень свідчить і про його важливість, і водночас про неоднозначність, складність, наявність недостатності в розумінні основних положень і необхідності прояснення нез'ясованих аспектів.

Зазначимо, що проблема сприймання є однією з ключових у педагогічних науках. У нашому дослідженні особливу увагу приділяємо визначенню специфіки читацького сприймання – складного психічного процесу, в якому беруть участь різноманітні психічні функції, що активізують весь життєвий досвід людини у відповідь на «сигнали», які надходять із



художнього тексту. У будь-якого читача для накопичення досвіду читання художньої літератури на основі загального розвитку мовлення розвивається й здатність мислити словесно-художніми образами, що називають літературним мисленням. Ця здатність формується у процесі сприймання художньої літератури і водночас забезпечує якість і рівень самого сприймання [36; 166]. Сприймання прочитаного, його глибина, емоційність розглядаються сьогодні як показник духовної зрілості. У багатьох працях йдеться про взаємозв'язок і взаємовплив літературно-художнього сприймання й розвиток особистості.

Особливе місце проблема сприймання художнього твору займає в системі навчання школярів, де література стає своєрідною формою пізнання реальної дійсності в житті дитини, яка через свій вік ще не може брати безпосередньої участі у всіх видах діяльності, які відповідають за формування особистості. Ця проблема перебувала в центрі уваги багатьох науковців ХХ століття (В. Голубков, О. Запорожець, Н. Карпінська, Г. Кудіна, М. Кудряшов, В. Маранцман, Н. Молдавська, О. Нікіфорова, О. Орлова, С. Паламар, Л. Рожина, О. Соловійова, О. Савченко та ін.). На сьогодні процес сприймання художніх творів розглянутий у різних аспектах: визначенні типів читацького сприймання та їхня залежність від вікових особливостей; взаємозв'язок емоційного сприймання з аналізом художнього тексту; залежність від жанрово-родової приналежності; психологічні основи; структура та етапи читацького сприйняття; специфіка сприймання друкованого та електронного тексту тощо.

Однак проблема сприймання дітьми змісту літературного твору залишається актуальною й складною методичною проблемою для сучасної педагогічної науки й практики. Молодший школяр – «наївний реаліст», який ще не усвідомлює особливих законів побудови художнього тексту і не помічає форми творів. Його мислення ще залишається діяльнісно-образним. У дитячій свідомості форма не відділяється від змісту, а зливається з ним. У зв'язку з цим одним із завдань учителя є навчити дітей засвоювати

закономірності побудови художнього світу.

За загальним визнанням учених, навчальний процес у початкових класах має будуватися не тільки з урахуванням сьогоденних, а й потенційних можливостей молодших школярів, оскільки успішне навчання неможливе без оволодіння раціональними прийомами роботи з книгою, що є основою для самостійного здобуття знань та відповідно зазначено в освітянських нормативних документах, зокрема Державному стандарті початкової освіти [192].

Державною програмою освіти [136] передбачається, що учень початкових класів має повноцінно сприймати художні тексти, однак результати досліджень [154; 167] свідчать про наявність значних проблем у цьому напрямку читацької підготовки. Зменшення частки населення, яке читає, призупинення традицій сімейного читання призводить до появи великої кількості некваліфікованих читачів із поверховим сприйманням твору. Читаючи, молодші школярі (а потім і дорослі) не усвідомлюють прогалини сприймання, що шкодить адекватному розумінню.

Проведене нами дослідження окремих аспектів сприймання молодшими школярами художніх творів показало, що більшість респондентів (70%) або не уявляють персонажів, або уявляють дуже невиразно, або неадекватно (що не відповідає авторському задуму), неправильно трактують їхні емоційні реакції і, відповідно, поверхово чи помилково розуміють художній твір. Дослідження виявило і той факт, що учні не намагалися звернутися до тексту і знайти в ньому відповідь. Вони давали оцінку герою, з огляду на вчинки, без урахування мотивів поведінки персонажа, умов, у яких він діяв. На недостатність розуміння читачами-початківцями образів персонажів указують помилкові оцінки емоційного стану героїв. Учнівські характеристики персонажів були дуже обмежені, у них переважали категоричні слова-характеристики («гарний» / «поганий»). Результати нашого дослідження показали, що молодші школярі потребують суттєвої методичної допомоги у сприйнятті та розумінні твору як загалом, так і в розвитку умінь роботи над

характеристикою персонажа.

Аналіз спостережень за навчальним процесом, розмаїття методичних матеріалів (в електронному та друкованому вигляді) показав, що сучасні вчителі у своїй роботі не завжди усвідомлюють особливості сприймання учнів і часто не враховують це в методичній роботі. Цьому є багато причин, серед яких і переваженість педагога, і певна шаблонність підходів до роботи над художнім твором. Крім цього, сучасна методична наука поки що не пропонує вчителю-практику чіткої обґрунтованої системи роботи над характеристикою персонажа в курсі літературного читання, відсутність якої, на нашу думку, негативно впливає на формування вмінь адекватно зрозуміти художні твори.

Вирішення питання спеціально організованої роботи над сприйманням образів-персонажів вимагає сучасна педагогічна наука і практика. Впровадження в початкову школу навчальної дисципліни «Літературне читання» з посиленням уваги до образності, адекватного сприймання художніх творів стало можливим завдяки досягненням методики читання, що дозволило підняти роботу над текстом у початковій школі на якісно новий рівень, посилити роль учителя в навчальному процесі.

На відміну від середньої школи, на уроках читання в початкових класах робота над персонажами та твором загалом завжди відбувалася під керівництвом учителя.

Сучасні уроки літературного читання спрямовані на реалізацію «принципу єдності діяльності дорослого і дитини...», що «дозволяє здійснити кваліфіковану навчальну читацьку діяльність у повному обсязі... в мовленнєвому, літературному і мовному аспектах з урахуванням доступності для сприймання і засвоєння дитиною молодшого шкільного віку» [72, с. 20]. Те, що не можуть зробити учні з причин низької техніки читання, малого життєвого досвіду, вікових особливостей тощо, допомагає вчитель, виконуючи роль посередника між літературою та дітьми, допомагаючи осягнути важливі життєві знання, зафіксовані в літературі. Але для того, щоб грамотно допомогти юному читачеві, вчителю необхідно розуміти специфіку

художнього образу, знати особливості дитячого сприймання, володіти ефективними методичними прийомами роботи над усвідомленням художнього твору.

Проблему дослідження становлять зміст, форми і методи роботи над образом-персонажем у початкових класах.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.**

Дисертацію виконано відповідно до наукової теми кафедри теорії та методики викладання філологічних дисциплін у початковій школі Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди «Теорія та методика викладання філологічних дисциплін у початковій школі» (РК № 0114U003934).

Тему дисертаційного дослідження «Робота над характеристикою персонажів в курсі літературного читання в початковій школі» затверджено рішенням вченої ради Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (протокол № 5 від 7 листопада 2014 року), уточнено в такому формулюванні – «Методика роботи над характеристикою образу-персонажа в курсі літературного читання в початковій школі» (рішення вченої ради Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, протокол № 8 від 18 грудня 2018 року).

**Мета дисертації** полягає в розробці й науковому обґрунтуванні методики формування вмінь характеризувати образ-персонаж художнього твору в початковій школі та перевірці її ефективності.

Реалізація поставленої мети передбачає виконання таких взаємопов'язаних завдань:

1) визначити генезис і специфічні риси художнього образу у філософських, естетичних та літературних дослідженнях;

2) проаналізувати й систематизувати своєрідність образів у творах дитячої літератури;

3) схарактеризувати специфіку сприймання й розуміння молодшими школярами художніх образів;

4) виявити особливості подання характеристики персонажа в системі роботи над літературним твором у сучасній початковій школі;

5) розробити й апробувати методика формування вмінь характеризувати образ-персонаж художнього твору на уроках літературного читання в початковій школі.

**Гіпотеза дослідження** ґрунтується на припущенні, що формування вмінь характеризувати образ-персонаж художнього твору в початковій школі можливе за умов: добору та використання в навчальному процесі творів, що представляють розмаїття образів дитячої літератури; послідовної та систематичної роботи над розумінням образів з урахуванням особливостей сприймання молодших школярів, що вимагає постійного унаочнення, ілюстрування; готовності до такої діяльності вчителя (обізнаність з особливостями художнього образу і твору, зі специфікою сприймання молодших школярів, уміння виразно читати, володіння прийомами, спрямованими на усвідомлення образів).

**Об'єктом дослідження** є процес навчання молодших школярів сприймати і розуміти художній твір.

**Предметом** – методика формування вмінь молодших школярів адекватно сприймати й характеризувати образ-персонаж художнього твору на уроках читання.

У процесі виконання наукової роботи використано комплекс **методів дослідження:**

– **теоретичні** – аналіз філософської, психолого-педагогічної, навчально-методичної літератури і синтез наукових положень із досліджуваної проблеми; порівняння, систематизація теоретичних ідей для визначення наукових засад роботи над характеристикою персонажів у курсі літературного читання в початковій школі

– **емпіричні** – спостереження за навчально-виховним процесом на уроках літературного читання, анкетування, бесіди з учителями й учнями, тестування, аналіз відповідей учнів для визначення рівня сприймання

молодшими школярами художнього твору, що в подальшому дозволить визначити методику роботи над характеристикою персонажів на уроках літературного читання;

– **експериментальні** – кількісний і якісний аналіз експериментальних даних для встановлення ефективності запропонованих методів і прийомів для роботи над характеристикою персонажів у початковій школі та інтерпретації й узагальнення результатів дослідного навчання.

**Експериментальна база дослідження.** Дослідно-експериментальну роботу проведено на базі Харківського лицею № 107 (довідка № 85/03-35 від 16 квітня 2018 р.); Харківських загальноосвітніх шкіл I-III ступенів № 10 (довідка № 152/01-44 від 4 травня 2018 р.), № 151 (довідка № 112/02-10 від 25 травня 2018 р.), Ізмаїльської спеціалізованої загальноосвітньої школи I-III ступенів № 16; Прудянської загальноосвітньої школи I-III ступенів Дергачівської районної ради Харківської області. Усього в педагогічному експерименті на різних етапах взяли участь 553 учні 2–4 класів та 45 учителів початкових класів загальноосвітніх шкіл.

**Наукова новизна одержаних результатів** полягає в тому, що дисертація є однією з перших спроб комплексно, з використанням сучасних методів пізнання, урахуванням новітніх досягнень науки представити методику роботи над образом-персонажем на уроках літературного читання в початковій школі.

За результатами дослідження сформульовано основні авторські положення, що виносяться на захист та які містять елементи наукової новизни. Основні з них такі: *уперше*:

– *розроблено й апробовано* методику роботи над характеристикою персонажа учнями в початковій школі;

– *здійснено* типологію образів-персонажів, наявних у творах, представлених у сучасних підручниках з літературного читання для початкової школи;

– висвітлено своєрідність образів у творах дитячої літератури;

*удосконалено:*

- питання розвитку поняття «художній образ»;
- аналіз класичної методики образу-персонажа за основними параметрами у структурі дитячої літератури;
- добір методів та прийомів під час роботи над художнім твором на уроках літературного читання.

*дістали подальшого розвитку:*

- питання вивчення особливостей сприймання та розуміння художніх творів молодшими школярами;
- шляхи організації методичної роботи над характеристикою персонажа на уроках літературного читання в початковій школі.

**Практичне значення одержаних результатів** полягає в тому, що викладені в дисертації наукові положення, висновки та пропозиції можуть бути використані:

а) у науково-дослідній діяльності – для подальшого студіювання теоретичних і практичних проблем вивчення роботи над характеристикою персонажа в курсі літературного читання в початковій школі;

б) у навчальному процесі – під час підготовки лекцій для студентів у закладах вищої освіти, при проведенні практичних занять із навчальної дисципліни «методика навчання української мови», а також під час укладання підручників, навчально-методичних і науково-практичних посібників тощо.

Запропонована методика роботи над характеристикою персонажів у курсі літературного читання в початковій школі забезпечена комплексом завдань, спеціально дібраних текстів, що дає змогу підвищити мотивацію молодших школярів до читання, покращити якість роботи з художніми творами, забезпечити індивідуальний підхід у навчанні, інтенсифікацію й результативність процесу роботи над характеристикою персонажів. Сформульовані в роботі положення, висновки, методичні рекомендації можуть бути використані в процесі вдосконалення навчально-методичних посібників із літературного читання, у шкільній практиці мовної освіти, під час

викладання методики навчання української мови студентам – майбутнім учителям початкових класів педагогічних закладів вищої освіти.

**Достовірність наукових результатів дослідження** забезпечено теоретичним і методологічним обґрунтуванням його вихідних положень; відповідністю методів дослідження меті й поставленим завданням; експериментальною перевіркою розроблених положень і рекомендацій, кількісним і якісним аналізом експериментального матеріалу; широким упровадженням розробленої методики роботи над характеристикою персонажів у курсі літературного читання в початковій школі.

**Апробація результатів дисертації.** Основні теоретичні та практичні положення дисертації оприлюднено у виступах автора й обговорено на наукових конференціях різних рівнів, зокрема *міжнародних*: «Методологія сучасних наукових досліджень» (м. Харків, 10 – 11 листопада 2016 р.), «Forming of modern educational environment: benefits, risks, implementation mechanisms» (Tbilisi September 29, 2017), «Modern methods, innovations and operational experience in the field of psychology and pedagogics» (Lublin, October 20 – 21, 2017 р.); *всеукраїнських*: «Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість в умовах європейської інтеграції» (м. Київ, 21 квітня 2017 р.), «Дошкільна і початкова освіта: реалії та перспективи» (м. Суми 27 – 28 квітня 2017), «Дитинство і література: поетика, методика, дидактика» (м. Львів 18 – 19 жовтня, 2018 р.).

**Публікації.** Основні результати дослідження відображено в таких публікаціях автора: 6 статтях у фахових виданнях України; 1 – у зарубіжному науковому періодичному виданні; 6 робіт апробаційного характеру в збірниках матеріалів науково-практичних конференцій.

**Структура та обсяг дисертації.** Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (261 найменування, серед них 3 – іноземною мовою) та 8 додатків. Загальний обсяг дисертації становить 235 сторінок, із них основного тексту – 180 сторінок. Робота містить 22 таблиці та 9 діаграм.



## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОБОТИ НАД ХАРАКТЕРИСТИКОЮ ОБРАЗУ-ПЕРСОНАЖА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

#### 1.1. Розвиток поняття «художній образ»

Центральною категорією будь-якого мистецтва є художній образ, «першопринцип», «наноелемент естетики», головна категорія, яка характеризує своєрідність художнього пізнання. Розуміння його природи, функціонування, складників є необхідним для адекватного сприймання творів мистецтва.

Уявлення про образ сягають своїм корінням у глибоке минуле. Одне з перших наукових трактувань цього поняття трапляється у філософсько-естетичній думці Стародавньої Греції. Античний термін, еквівалентний поняттю «образ», – «ейдос» – мав два значення: зовнішній вигляд, вигляд предмета і його чиста, позачасова сутність. Пізніше ідею двоплановості образу розвинули в новоєвропейській теорії. Дослідник античної філософії О. Лосєв звертав увагу на те, що поняття «образ» у Платона має суперечливий характер. Античний філософ відрізняв образ матерії від самої матерії, знаходячи специфіку образності в тому, що образ є відображенням матерії [139, с. 545]. Якщо для Платона образ у мистецтві – це копії реальних предметів, які самі є копіями вічних ідей, то для Аристотеля образи вже не поступаються реальним речам, а в чомусь навіть підіймаються над ними, бо наслідують не реальне, а можливе, й укладають у собі не одиничне, а загальне. Філософ у трактатах «Про поетичне мистецтво», «Риторика» стверджував, що мистецтво дозволяє своєрідно пізнавати світ, здійснювати естетичне пізнання. Перед художником постає завдання: увести читача й глядача в образно перетворену реальність [4].

Загальні уявлення про образ у візантійському світосприйнятті, за Н. Малініною, оформилися в V – VI ст. н.е. У період іконоборства у VIII -

IX ст. н. е. більш детально розроблялася «приватна» теорія образу-зображення, теорія ікони. Стосовно живописних зображень Христа йшла боротьба трактувань «подібних» і «неподібних» образів, а в центрі розбіжностей стояло питання про співвіднесення образу й архетипу [147, с. 12]. Релігійна полеміка навколо поняття «образ» вплинула й на визначення цієї категорії у світській літературі.

У добу Середньовіччя в поняття «образ» не вкладалося значення «художній образ», тобто, на думку Н. Малініної, воно не визначало специфічних рис художнього способу відображення реальності. Узагальнений зміст поняття «художній образ» ще не усвідомлювався філософською думкою, а сам термін уживався як еквівалент конкретної форми одиничного [147, с. 15]. Початок розвитку письменства – новий етап у розумінні образу. На думку О. Сліпушко, у книжності Раннього християнського Середньовіччя (XII – перша половина XIII ст.) відбувається поступовий відхід від канону, інтерпретація образів стає більш авторською. «Середньовічний автор зображував факти і події реального життя детально, відзначав усі головні їхні характеристики. Фактично людина цікавила автора не сама собою, а як центр певної події. У книжках внутрішній світ, думки, почуття, емоції людини викликають інтерес дуже рідко, лише тоді, коли це сприяє висвітленню додаткової глибинної суті фактів» [222, с. 44].

Серед літературознавців, культурологів, філософів загальноновизнаною є думка про те, що першим питання естетичного трактування образу в сучасному вигляді поставив Г. Гегель при аналізі поетичного мистецтва, він же й виокремив основний напрям його розуміння й вивчення. Згідно з Гегелем, образ дозволяє людині побачити предмет у всій його реальній конкретно-чуттєвій повноті. Тому «змістом мистецтва є ідея, а його формою – чуттєве, образне втілення» [44, с. 75]. Так, із плином часу поняття «образ» поступово стає центральною категорією філософського аналізу мистецтва, його ставлення до дійсності, його специфічної структури. Але, на думку Н. Малініної, у Гегеля воно поки позначало тільки формальний бік мистецтва,

а не ту єдність форми і змісту, яка буде пізніше визначатися поняттям «художній образ» [147, с. 15].

Погляди Гегеля на категорію «образ» мали значний вплив на літературну теорію, де закріпилося визначення, що література – це мислення в образах, а художній образ має відображати високий ідеал. У ХІХ столітті розуміння художнього образу в літературі стало сприйматися ширше, він аналізувався як результат художнього мислення, частина твору як художнього цілого. Істотний крок уперед у становленні художнього образу був зроблений В. Белінським. Приймавши гегелівську концепцію мистецтва, учений писав: «Поезія є та ж філософія, те ж мислення, бо має той же зміст – абсолютну істину, але тільки у формі діалектичного розвитку йде з самої себе, у вигляді безпосереднього явища ідеї в образі. Поет мислить образами; він не доводить істину, а показує її» [9, с. 431].

Важливим внеском у розвиток вчення про художній образ є теорія О. Потебні. Саме цей філолог ґрунтовно досліджував як сутність художнього мислення, так і структурні особливості словесного художнього образу – фундаментального складника частини такого мислення. На думку М. Коцюбинської, саме погляд на художній образ як на одну з форм пізнання, закономірну й необхідну в загальному розвитку людської думки, є найціннішим у його філологічній концепції [107, с. 47]. О. Потебня розрізняв у мові слова образні й безобразні. «Внутрішня форма слова виявляється основною, виділеною для утворення нового поняття ознакою і центром образу. Отже, цей центр образу, внутрішня форма слова, виступає як уявлення про предмет», – вважав О. Потебня [188, с. 22].

Проблема художнього образу була однією з центральних у літературознавстві ХХ століття. На початку ХХ століття доктор філологічних наук Л. Тимофеев писав, що «таке основне поняття як образ не має досі чіткого й загальноприйнятого змісту. Ми користуємося низкою майже паралельних термінів, що знову-таки часто-густо призводить до непорозумінь.

Образ, тип, характер, герой, дійова особа, персонаж – ось низка термінів, які, з одного боку, наповнені кожен своїм змістом, а з іншого – як ніби є однорідними» [232, с. 53].

Вивчення питань художнього образу в ХХ столітті дозволило визначити його основні літературознавчі характеристики. «Художній образ є конкретно-чуттєвою формою відтворення і перетворення дійсності. Образ передає реальність і в той же час створює новий вигаданий світ, який сприймається нами як реальний. Образ має багато складників, включаючи всі моменти органічного взаємоперетворення дійсного і духовного; через образ, який з'єднує суб'єктивне з об'єктивним, сутнісне з можливим, одиничне із загальним, ідеальне з реальним, виробляється їх всеосяжна гармонія» [135, с. 252].

Художній образ – багатозначний, він має глибокий зміст. Кожна епоха знаходить свої риси в художньому образі. Йому властива неомовленість. Глибокий художній твір завжди має цю рису. Художній образ – це «система думок, і автор не завжди повністю та всебічно розкриває їх. Якби художній образ був повністю розкритий, він перестав би цікавити людину. Коли художній образ не повністю розкритий митцем, він сприяє розвитку публіки, її фантазії, уявлення, процесу мислення, він перетворює її у творця мистецтва. Художній образ відповідає багатоплановості, багатогранності дійсності» [78].

Важливою особливістю художнього образу є «індивідуальна певність». Художній образ «виступає або як деяке зображення тих чи інших явищ дійсності, або як вираження дії духовного життя людини, або як зв'язок між першим і другим. Але художній образ не тільки виявляє індивідуальні риси явища або групи явищ, він розкриває загальні особливості і закономірності, притаманні цим явищам. Ці суттєві риси дійсності в образі розкриваються інакше, ніж у логічному понятті» [78, с. 120].

Художній образ є експресивним – висловлює ідейно-емоційне ставлення автора до предмета. Він звернений не тільки до розуму, а й до

почуттів читачів, слухачів, глядачів. За силою емоційного впливу зображення зазвичай перевершує міркування [27]. Про ідейно-емоційні оцінки автором зображуваних характерів свідчить міцно вкорінена традиція поділу героїв на «позитивних», «негативних», «суперечливих». Художній образ самодостатній, він є формою вираження змісту в мистецтві. Іншу функцію мають образи в науці, де, крім образів-понять, нерідко використовуються образи-символи, образи-порівняння та ін., близькі за своєю природою до образів, що використовуються в мистецтві; у науці їх роль другорядна, вони передусім ілюструють доказові положення. Узагальнення, яке несе в собі художній образ, зазвичай ніде не «сформульовано» автором [27]. Пояснюючи свій твір, письменник, за словами О. Потебні, «стає вже в ряди критиків і може помилятися разом із ними» [189, с. 330].

Однією з провідних рис художнього образу є його типовість. Типові образи художньої літератури, на думку О. Ревякіна, «відображають типові характери і явища реальної дійсності. Однак художня література зображує типові характери і явища реальної дійсності не в усіх їх подробицях, а в їх основних, провідних рисах, відкидаючи випадкове. Письменник відбирає в життєво-типовому характері або явищі ті їх визначні сторони, за допомогою яких створює цілісну, повну картину зображуваного. У художньому образі істотні риси життєво-типового розкриваються через індивідуальне, конкретне, безпосереднє» [195].

У другій половині ХХ століття у зв'язку з ростом авторитету семіотики – науки про знакові системи – акцент у розгляді образу змістився в бік знака. Художній образ, з погляду семіотики, є знаком, який отримав додаткове значення в певній системі знаків. Завдяки семіотичному підходу розмова про художній образ стає конкретною, філологічно коректною [173]. Однак, як вважає О. Ніколаєв, «серйозним недоліком семіотичного підходу є те, що його ефективність виявляється лише на рівні відносно простих знаків (слово, центральний образ невеликого вірша й т. д.). У великих прозових жанрах художній образ не так тісно пов'язаний зі словом і не підлягає

аналізу за схемою «нарошеного значення» [173, с. 101].

Із середини 60-х років до кінця ХХ століття здійснюється потужний прорив у теорії художнього образу. Про художній образ як прояв загального в частковому писав М. Гіршман. За його визначенням, «художній образ – це не просто зображення якихось явищ, сторін, властивостей дійсності, а саме образ життєвого цілого, відтворення цілісності світу, людської життєдіяльності» [46, с. 50]. У свою чергу Г. Поспелов проводив розмежування понять «характер» як категорії змісту, що втілює «характер персонажа», і «образ персонажа» як систему засобів предметної образотворчості, що відтворює персонажів [187, с. 255].

Важливими віхами теоретичної розробки проблеми образу стала поява енциклопедичних статей І. Роднянської і В. Кожінова, М. Епштейна [256], С. Аверінцева про символ [112]. М. Епштейн підбив підсумки багатоаспектного вивчення проблеми художнього образу. За його словами, художній образ – це «категорія естетики, яка характеризує особливий, притаманний тільки мистецтву спосіб освоєння і перетворення дійсності» [256, с. 252]. Основною метою художнього образу, за М. Епштейном, є зміна речі, перетворення її на щось інше, досягнення найвищої смислової напруги між двома полюсами, розкриття взаємопроникнення різних планів буття [256, с. 252].

Серед праць, присвячених художньому образу, що з'явилися у 80-90-і роки, можна відзначити дослідження О. Дьоміна [71, с. 51], Н. Дворцової [69, с. 14], С. Дауговіша [68].

Наприкінці ХХ століття проблема художнього образу відійшла на периферію наукових інтересів у літературознавстві. Категорія «художній образ» не згадується в «Антології світової літературно-критичної думки ХХ століття» (за ред. М. Зубрицької) [3], і в «Літературознавчому словнику-довіднику» (за ред. Р. Гром'яка) [137]. «Словник літературознавчих термінів» (1997 р.) пропонує звужене тлумачення терміна «образ» як «узагальненої картини реальної дійсності або переживань художника у формі

конкретного життєвоповного явища» [117, с. 166].

Позитивним винятком у цьому плані є новий український підручник «Теорія літератури» (за ред. А. Галича, 2001), автори якого приділяють художньому образу належну увагу [41, с. 98]. Особливий інтерес викликає типологізація художнього образу залежно від характеру змістовного узагальнення, тобто смислового співвідношення між чуттєвим та ідеєю. Пропонується розрізнити групу автологічних образів, у яких чуттєвий образ є формою прояву такої ідеї, яка не виходить за межі образу, що не вказує на жодний предмет [41, с. 105], і групу металогічних образів, у яких чуттєвий образ є формою прояву такої ідеї, яка, узагальнюючи зміст одиничного предмета, виходить за його межі, вказуючи на якісно відмінний від нього предмет [41, с. 112]. У першій групі художній образ і його значення належать до одного кола явищ, до якого відносять і гротеск, а у другій групі – до різних кіл явищ, до яких зараховують символ, алегорію і підтекст.

На сучасному етапі розвитку літературознавства існує низка визначень терміна «образ». Так, у «Літературознавчій енциклопедії» (2007 р.) Ю. Коваліва подається одне з найбільш розгорнутих і ґрунтовних визначень, згідно з яким образ – це «особлива форма художнього структурування дійсності, якій притаманна яскрава предметна чуттєвість». Образ вважається «категорією художньої гносеології як єдність форми і змісту, знаково виражений наслідок творчої діяльності, суб'єкт якої (письменник) відчув об'єкт, підтвердивши правочинність мімезису» [98, с. 139].

На думку А. Ситченка, «образ як результат процесу художнього відбиття утворює єдність емоційного й логічного аспектів, зумовлену об'єктивно-суб'єктивною природою художньої творчості і сприймання, що визначається естетичним ідеалом митця і впливає на особистісне формування читача» [219, с. 10].

Ця єдність характерна для всіх образних компонентів художнього твору, що спрямовує на складну структуру його засвоєння. Наприклад, вивчення образу-персонажа, заглиблення в його характер пов'язані з осягненням

узагальненої конкретної сутності, вираженої в наочно-чуттєвій формі дійової особи твору. Під конкретизацією образу літературного героя розуміємо контекстне відтворення читачем його ідейно-художнього змісту і значення, виведення відповідних авторських ідей образних узагальнень. Логічний аспект художнього образу полягає в тому, що література є однією з форм суспільної свідомості; так само емоційний аспект художнього образу передбачає активну позицію читача відповідно до зображуваного письменником [219].

Незважаючи на неоднозначність і багатозаровість такої складної категорії мистецтва, як художній образ, учені не полишають спроб диференціювати це поняття, створити узагальнену класифікацію. Подібна спроба була здійснена Х. Морієр в праці «Dictionnaire De Poetique Et De Rhetorique» [261], де запропоновано п'ять категорій образів (абстрактний, виразний, непов'язаний, пластичний, тангенціональний), однак поширення така класифікація не отримала.

У дослідженнях окремих науковців поняття «художній образ» нерідко ототожнюється з поняттям «образ літературного персонажа». Подібний підхід наявний, наприклад, у навчальному посібнику «Основи літературознавства» за редакцією В. Мещерякова, де автори під «художнім образом» розуміють, перш за все, образи героїв літературного твору, тобто людей. Що стосується інших елементів художності, наприклад, предметів або явищ, зображених у творі, то їх пропонується визначати за допомогою терміна «образна деталь» [162, с. 31].

Аргументами такої позиції є твердження про абсолютну антропоцентричність як невід'ємну рису художньої літератури: будь-який художній твір, по-перше, спрямований на пізнання людини і розгляд різних аспектів людського життя, по-друге, відображає особистість автора як творця цього твору, і, по-третє, осмислюється читачем, який сприймає художні образи й перетворює їх у своїй свідомості відповідно до власних взаємин із дійсністю [133, с. 78].

Говорячи про образи людини, здебільшого оперують такими поняттями,



як персонаж, герой, дійова особа і характер. Л. Чернець вважає, що ці синонімічні терміни далеко не тотожні. Так, термін «персонаж» є найбільш нейтральним і загальноживаним та означає різновид художнього образу як суб'єкта дії, висловлювання або переживання [27, с. 37]. Поняття «герой» зазвичай використовується для характеристики позитивних персонажів, наділених найкращими властивостями і рисами характеру, чії шляхетні вчинки гідні наслідування. Термін «дійова особа» є найбільш уживаним у контексті творів драматичного жанру, а в його семантиці підкреслені активність, прагнення до дії, здійснення вчинків. Далеко не кожен персонаж може виступати як характер – є персонажі винятково прохідні, функційні, важливі тільки для розвитку сюжету [105, с. 26].

Цікавий підхід до трактування літературного персонажа представлений у праці Л. Гінзбург. Дослідниця виходить з того, що персонаж художнього твору – це явище динамічне, яке зазнає в процесі сюжетного розгортання певного розвитку. У межах одного тексту (що особливо помітно у великих за обсягом творах, яким є роман), літературний персонаж здатний поставати в різних формах, сукупність яких формує його змістову цілісність і завершеність [45, с. 90].

Отже, проблема художнього образу містить безліч питань, що стосуються, насамперед, його генезису і функціонування в суспільстві. Переважна більшість дослідників вважає, що саме категорія художнього образу відрізняє мистецтво від інших сфер духовного життя людини.

Функціонування художнього образу, його структурне наповнення тісно пов'язане з еволюцією художніх систем у певні часові періоди:

– в античний період «образ» розглядався у філософському аспекті у двох значеннях: зовнішній вигляд предмета і його позачасова сутність, ідея; метафоричність визначалася як основа мистецтва;

– у період Середньовіччя в поняття «образ» не вкладалося значення «художній образ», воно не визначало специфічні риси художнього способу відображення реальності й було пов'язано переважно з іконописом;

– у XIX столітті образ розглядається переважно як категорія естетики, але поступово виокремлюється поняття «художній образ» в літературі, який почав розглядатися як результат художнього мислення, частина твору як художнього цілого;

– у першій половині XX століття відзначається певна термінологічна плутанина і невизначеність схожих термінів (образ, тип, характер, герой, дійова особа, персонаж), образ привертає увагу вчених різних галузей знань. З'являється одне з популярних визначень художнього образу як «конкретної і водночас узагальненої картини людського життя, що створена за допомогою вимислу і має естетичне значення» (Л. Тимофєєв);

– у другій половині XX століття відбувається потужний прорив у теорії художнього образу. Визначені основні риси художнього образу: багатозначність, експресивність, типовість, також властива «індивідуальна певність» та недовомовленість;

– наприкінці XX століття відзначається згасання інтересу науковців до проблеми художнього образу;

– на початку XXI століття з'являються окремі праці, в яких зроблено спроби типологізації художнього образу і визначення його як категорії художньої гносеології.

Наука ще не знає чітких відповідей на запитання, якими є загальні закони побудови образу. З цього приводу ведеться чимало дискусій, що частково підтверджують існування єдиного «фундаменту», проте доказова теорія ще не сформульована.

Сьогодні наукою накопичений великий матеріал, який так чи інакше торкається специфіки і властивостей художнього образу, але матеріал цей вельми різномірний, погляди вчених часом суперечать одні одним, та й сам обсяг значень терміна «образ» у різні періоди неоднаковий.

Специфіка художнього образу визначається не тільки тим, що він осмислював та осмислює дійсність, але й тим, що він створює новий вигаданий світ. Межі художнього образу охоплюють сучасне життя людства

в усьому його безмежному розмаїтті, це неосяжні простори всього живого і творчості. На сьогодні можна визначити такі основні риси образу: абстрактність, виразність, пластичність, самодостатність, багатозначність, експресивність, індивідуальна певність, типовість. Розуміння специфічності образу в мистецтві впливатиме на побудову методичної системи роботи над образами художньої літератури в школі. Конструктивним стрижнем методичної системи роботи над образами художніх творів, на нашу думку, має стати твердження Гегеля, що «змістом мистецтва є ідея, а його формою – чуттєве, образне її втілення».

Усвідомлюючи форму, чуттєве втілення, зможемо дійти до розуміння ідеї твору.

Оскільки наше дослідження спрямоване на формування певних умінь в учнів початкової школи, важливо визначити специфіку художніх образів у дитячій літературі. Це питання буде висвітлено в наступному підрозділі.

## 1.2. Своєрідність образів у творах дитячої літератури

У сучасну культурну свідомість увійшло уявлення про самоцінність дитячої культури та її складової частини – літератури.

Інтерес до дитинства і саме поняття «дитинство» практично були відсутні до XVIII століття. Дослідження вчених-мистецтвознавців довели, що до XIII століття мистецтво майже не зверталось до зображення дітей. Якщо у творах вони і з'являлися, то виглядали як зменшені дорослі. За словами Ю. Камардіної, у літературі класицизму дитячі образи не займали значного місця, тому що цей мистецький напрям цікавить загальне, зразкове в людях, а дитинство постає як незрілість, вікове ухилення від норми [92].

XIX століття вважається дослідниками етапом основного формування дитячої літератури, якою почали називати твори, написані спеціально для дітей поетами, педагогами, видавцями з урахуванням вікових можливостей дитини. На думку Г. Первової, «тогочасні книжки для дітей відрізнялись обсягами текстів, жанровими уподобаннями, дидактизмом, цікавістю й доступністю змісту і форми, тобто в певному наборі ідейно-художніх ознак твору, які згодом розвинулися в риси поезики» [184, с. 64].

На сьогодні актуальним питанням залишається наукове обґрунтування термінів, що сприяє адекватному інтерпретуванню літературного процесу, усуненню нечітких понять «література для дітей та юнацтва», «література для дітей», «дитяча література», «коло дитячого читання», «текст для дітей». Авторські використання зазначених понять поширені в навчальних (підручниках, посібниках), енциклопедичних (словниках, довідниках), наукових (дисертації, монографії, публікації в періодичних виданнях) джерелах. Свої версії розуміння цього терміна пропонують літературознавці (У. Гнідець, С. Іванюк, Ю. Ковалів, В. Костюченко та ін.), педагоги (І. Вавілова, А. Ємець), автори навчальних видань і програм (Л. Кіліченко, Л. Овдійчук, Р. Стаднійчук). Як зазначає В. Кизилова, неточне оперування ними в літературознавчих працях зумовлює термінологічну

неузгодженість [95, с. 9].

На нашу думку, дитяча література – сталий термін, який охоплює значні шари книжкового дитячого світу: твори, створені дорослими для дітей, твори, які перейшли в дитяче читання з дорослої літератури, фольклорні твори, оброблені кращими дитячими письменниками. Вважаємо, що до дитячої літератури не варто включати твори, авторами яких є діти: приносячи безперечну користь мовленнєвому й загальному розвитку дитини, вони не мають для широкого кола читачів естетичного значення, оскільки в «автора» ще відсутній достатній життєвий, соціальний, творчий та інший досвід.

Незважаючи на тривалу історію існування дитячої літератури, зауважимо, що на сьогодні не існує однозначної думки про критерії виділення дитячої літератури, визначення її специфіки. Література для дітей розглядалася як педагогіка в картинках, як різновид масової, другосортної літератури, що має невисокий художній рівень. Український літературознавець У. Вовк зазначає, що специфіка дитячої літератури полягає «у хисті митця відобразити і навіть зробити видимою для реципієнта будь-якої вікової категорії саму природу дитини, а через неї вказати на помилки та недоліки дорослого світу» [32, с. 355].

Узагальнюючи матеріали наукових дискусій, досліджень сучасних науковців (Т. Алієвої, М. Волочай, О. Дем'янчука, М. Лещенко, Л. Ляхоцької, Н. Миропольської, Д. Ольшанського, Г. Ткачук, А. Щербо, Г. Яблонської та ін.), можна стверджувати, що своєрідність дитячої літератури полягає в образності, доступності лексики, емоційності, особливій інтонації та наявності певної читацької адреси, що передбачає «врахування вікових особливостей адресата, а також уміння письменника адаптуватися до дитячої аудиторії та знаходити з нею спільну мову» [94, с. 23].

Виділення і розуміння своєрідних рис образної системи дитячої літератури дозволить грамотно побудувати роботу над творами. Образний світ художнього твору містить все те, що передається читацькій свідомості й

уяві за допомогою художнього мовлення. Сюди відносять образи персонажів з їхніми портретами, вчинками і внутрішнім світом; опис пейзажів та інтер'єрів; події, організовані в сюжет; а також різноманітні відступи [105, с. 49].

Найважливішим компонентом художнього твору є образ-персонаж. Аналіз кола дитячого читання дозволяє стверджувати, що у творах дитячої літератури найпопулярнішими є образи дітей, дорослих, тварин, фантастичних істот. Вибір образної системи залежить від авторського задуму та обраного ним жанру і реалізується навколо протагоніста – головного героя. Зазначимо, що існують різні класифікації образів дитячої літератури. Така спроба класифікації була запропонована у працях О. Кобзевої, присвячених аналізу творчості Р. Даля [96]. Дослідниця виділила дві великі групи: 1) діти-протагоністи і символічні образи дітей, 2) дорослі-протагоністи, дорослі-батьки та дорослі-антагоністи. У творах відомого англійського письменника образи дітей протиставляються образам дорослих.

Для дитячої літератури поділ героїв на позитивних і негативних має давні корені й, на нашу думку, пов'язаний, перш за все, з виховною функцією, яка в період формування творів для дітей була провідною. Оскільки авторами творів були дорослі, то, звичайно, вони в художній формі відтворювали своє бачення світу й місця дитини в ньому. Саме тому на початковому етапі формування дитячої літератури (у кінці XVIII століття) з'являється велика кількість повчальної літератури, в якій засуджуються неслухняні діти, «злочинне дитя» суворо карається, а добродієсне нагороджується. Із сучасного погляду, художня якість цих творів є вельми сумнівна.

З плином часу негативний образ неслухняної дитини поступово отримує додаткове психологічне навантаження, і у XX столітті акценти зміщуються зі змалювання визначної риси характеру на ситуативну поведінку (Г. Бойко «Вереда», І. Сенченко «Сердитий Юрчик», Ю. Ярмиш «Чарівні ліки», твори О. Буценя тощо), хоча актуальним зображення вад

поведінки є сьогодні, особливо для читачів дошкільного віку (С. Прокоф'єва «Марійчині казки», Г. Малик «Страшна дівчина», В. Нестайко «Казка про комарика Зюзю»).

В історії дитячої літератури відомі періоди створення негативного образу дитини, пов'язані з історико-соціальним компонентом, ідеологічними нашаруваннями. Мається на увазі протиставлення «гарний бідний» – «поганий багатий» (Б. Грінченко «Украла», В. Винниченко «Федько-халамидник», О. Купрін «Білий пудель», І. Багмут «Шматок пирога»). Зазвичай, поряд з образом негативної дитини-багатія змальовується образ дорослого, який має таке ж емоційне забарвлення.

Твори дитячої літератури завжди містили образи дорослих, як перспективи того, що чекає кожну дитину. Для літератури ХІХ-ХХ століть образ дорослого має переважно позитивне забарвлення. Це батьки, бабусі й дідусі, вихователі, учителі, сусіди, небайдужі люди. Негативне зображення наявне у творах із виразним соціальним ідеологічним навантаженням, про що йшлося вище. Психологічне ускладнення образів спостерігається в літературі другої половини ХХ століття, автори починають змальовувати недосконалих дорослих, які можуть помилятися або робити негарні вчинки. Так, у збірках В. Драгунського, В. Сухомлинського є твори, в яких дорослі говорять неправду, поводяться безцеремонно. Виразно негативні дорослі наявні в казкових повістях Е. Успенського. Кількість негативних змалювань дорослих зростає у ХХІ столітті (казкові повісті Г. Малик, С. Дерманського). Навіть традиційно позитивний образ учителя зазнає подібних змін [84, с. 81].

Значне місце в дитячій літературі займають образи тварин, які неможливо розглядати без урахування жанрово-видової специфіки. У дитячій літературі можна виділити різні групи образів тварин:

– реальні тварини, зображення яких має переважно пізнавальне значення або створює ситуацію, на фоні якої герой виявляє свої риси. Основний жанр – науково-художні казки та оповідання (П. Ловецький «Голки не завжди рятують», О. Копиленко «Майстер», І. Прокопенко «Як

павучок братів шукав»);

– казкові образи тварин, але фантастичний елемент у таких творах знижений, фактично за образом тварини приховано людину – дитину або дорослого (М. Горький «Горобчик», В. Нестайко «Про Кешу і Решу», «Про комарика Зюзю», «Незвичайні пригоди в лісовій школі»);

– образи чарівних тварин (О. Волков «Чарівник Смарагдового міста», А. Погорельський «Чорна курка, або Підземні мешканці»).

Крім тварин, у творах дитячої літератури трапляються різноманітні чарівні істоти. Їхні образи мають переважно позитивне забарвлення. Вони взаємодіють із дітьми, допомагають їх дорослішати (М. Павленко «Домовичок з палітрою», Т. Александрова «Домовичок Кузя», О. Дерманський «Чудове чудовисько», А. Костецький «Все як насправді»).

З розвитком фантастичного й фантазійного напрямку в дитячій літературі, великої популярності почали набирати образи супергероїв – звичайних людей, але з певними надздібностями: магічними, інтелектуальними, силовими: Гриць Мамай (Л. Вороніна «Суперагент 000»), Іккінг (К. Коуелл «Як приборкати дракона»), Ліра (Ф. Пулман «Золотий компас»). Ці персонажі борються зі вселенським злом, яке загрожує існуванню людства. Саме їхня обдарованість – ключ успіху для здолання супротивника і загрози, яку він несе.

Значне місце в сучасній дитячій літературі займають чарівні та казкові герої, що живуть у дивовижній країні: принци та принцеси, феї, тролі, гноми, домові, мутанти, олюднені тварини і предмети тощо: мишеня Десперо (К. ДіКаміло «Пригоди мишеня Десперо»), хоббіт Більбо Торбінс (Дж. Толкін «Хоббіт, або Туди і Звідти»), гном Гномич та поросля Ізюмка (А. Балінт «Гном Гномич і Ізюмка»), троль Пайко (С. Беє «Жили були Троллі»). На думку К. Шулькової, ці образи, «максимально наближені до свідомості найменших читачів і у доступний для них спосіб презентують картину світу й модель взаємин між людьми. Незалежно від типу героя, вони наділені найкращими рисами характеру, які протиставляються негативним



особам творів: добрі, сильні, розумні, мужні, справедливі, винахідливі, ерудовані, фізично розвинені, завжди готові прийти на допомогу або навіть пожертвувати собою заради інших. Персонажі дитячої літератури – психологічно складні, оскільки є провідниками панівних у соціумі ідеалів» [255, с. 298].

Отже, на сьогодні залишається багато питань щодо розмаїття образів у творах для дітей і нагальною потребою є створення загальної класифікації образів дитячої літератури, що сприятиме подальшому розвитку як теоретичного, так і практичного напрямку літературознавства.

Класична методика літературознавчого аналізу образу-персонажа в художній літературі (Є. Борисова, Л. Козеняшева, Г. Борисов) [18; 19; 101; 20] передбачає п'ять основних параметрів (інтродукція персонажа, словесний портрет, мовленнєва характеристика, опис вчинків і авторське ставлення). Зауважимо, що ці літературознавці не торкалися специфіки аналізу образів дитячої літератури.

Інтродукція персонажа – це введення автором персонажа у твір, створення його первинного образу, за допомогою якого у читача формуються перші уявлення про нього [19, с. 231]. Надалі вони (уявлення) або доповнюються, підтверджуються фактами, або змінюються. Аналізу при цьому підлягають художньо-композиційні та словесно-мовні засоби. У зв'язку із цим, на думку О. Кобзевої [97], розглядаючи образи персонажів у художніх текстах, необхідно приділити увагу саме цьому параметру в першу чергу. Основний спосіб інтродукції персонажа – його портретна характеристика, що супроводжується коментарями автора; інший спосіб – це введення в розповідь прямої мови героя, його реплік у діалогах із другорядними персонажами. У першому випадку ми спостерігаємо прямий спосіб опису персонажа, суттю якого є зображення автором героя так, як його бачить він сам; у другому – непрямий, який передбачає, що читач самостійно формує свою думку про героя на підставі його мовного портрета [96].

Аналіз класичного кола дитячої літератури дозволив нам дійти висновку, що перший спосіб інтродукції персонажів характерний для творів досить великого обсягу, переважно повістям, історичним або казковим, наприклад: М. Пригара «Михайлик – джура козацький», А. Костецький «Все як насправді», С. Дерманський «Чудове Чудовисько», Р. Даль «Матильда». При цьому більш докладні портретні характеристики має не протагоніст, а його оточення. Наприклад, таку характеристику мати Матильди пропонує Р. Даль в своєму творі: *«Місіс Вормвуд була дебела жінка з фарбованим у яскраво-біле волоссям, хоч біля коренів воно мало рудий мишачий відтінок. Була вона густо намазюкана косметикою і мала неоковирно розбухлу фігуру – з тих, що, здається, стягнені пасками власної плоті, які не дають тілу остаточно розвалитися»*. Другий спосіб інтродукції найчастіше трапляється у творах невеликого обсягу – оповіданнях, казках, наприклад: В. Осєєвої, В. Сухомлинського, М. Носова, О. Буцєня, Б. Грінченка.

Літературно-художній портрет як невід’ємна частина структури образу персонажа неодноразово ставав предметом літературознавчих досліджень зокрема творів для дорослих. Літературознавці, які займаються вивченням питань портретизації, передусім, звертаються до індивідуальних авторських прийомів створення портрета [217, с. 42].

Враховуючи специфіку дитячої літератури, необхідно окремо розглянути особливості портретизації головного героя. Серед портретних рис персонажа дослідники насамперед виокремлюють природні (риси обличчя й особливості фігури) риси, що свідчать про душевний стан (міміка, жести, поза, вираз обличчя), портретні особливості, що характеризують людину як члена соціуму (одяг, манера мови, уміння себе подати) [27, с. 253]. Наприклад, так описує природні риси Хариті М. Коцюбинський в однойменному оповіданні: *русява головка дівчини; їй було вісім років; її дрібненькі, запечені на сонці рученята; великі сиві очі з-під довгих чорних вій дивилися пильно й розумно; смугляве личенько розчервонілося, повні уста розтулилися, – вся увага її була звернена на роботу»*. Створений автором

привабливий портрет сільської дівчинки, яка вже звикла працювати, приваблює читача.

Приклад портретних рис, що свідчать про душевний стан (міміка, жести, поза, вираз обличчя), знаходимо у творі Б. Грінченка «Украла». Душевний стан Олександри описується так: *«Вона вхопилася руками за стіл, мов боялася, що її тягтимуть кудись силоміць; вона й тепер сиділа, мов скам'янівши; вона сховала голову межі плечі й прищулилась, неначе сподівалась, що її ось-ось ударять, хоча знала, що в школі не б'ються»*.

Портретні особливості, що характеризують людину як члена соціуму (одяг, манера мови, уміння себе подати), ми можемо побачити у творі Р. Даля «Матильда»: *«І ось заходить містер Вормвуд у крикливому картатому костюмі та жовтій краватці. Великі огидні оранжево-зелені клітини його піджака та штанів аж очі сліпили. Він нагадував третьосортного букмекера, що вбрався на доччине весілля»*. Яскравим прикладом є опис Дмитрика в оповіданні М. Коцюбинського «Маленький грішник»: *«...на Дмитрикові була стара руда материна юпка з клаптиками вати, що висіли крізь дірки з пошарпаної одежини, довгі рукава теліпались нижче рук, заважали йому, русяву головку прикривав старенький картузик з одірваним козирком»*. Так «за допомогою портрета головного героя М. Коцюбинський описує страшну нужду міської бідноти, скрутне матеріальне становище» [100].

У художньому творі словесний портрет виконує відразу дві значущі і невід'ємні одна від одної функції: візуального зображення і психологічної характеристики [65, с. 8]. У творах з кола читання молодших школярів опис зовнішності займає значно менше місця, ніж у «дорослій» літературі. У казках, оповіданнях, віршах, які традиційно відносять до читання в початковій школі, такі описи майже відсутні. Герої твору названі переважно по іменах, що відкриває широкі можливості для творчої уяви та зіставлення дитиною-читачем деяких власних рис з наявними в художньому образі. Особливо це характерно для оповідань письменників ХХ століття.

У літературних казках трапляються поодинокі характеристики зовнішності, які зазвичай поєднуються з іменем персонажа: так, зайчика у творі В. Струтинського «Чому рипить сніжок?» називають «вуханчик», «куцохвостий», а в казці М. Пономаренко «Подарунок» – Сіра Шубка. Стислі портретні описи в дитячій літературі часто трапляються в пізнавальній літературі, де виконують інформаційну функцію: *«Коли глядь, а край лісу, в посадці, ще одна квітка красується. Два широких листочки, мов зелені долоньки, обхопили високе стебельце з білою китичкою дрібненьких квіточок»* (О. Буцень «Хитра квітка»).

Зовнішність персонажа додає виразності образу, робить характеристику більш конкретною. Наприклад: *«Якось сидів я в парку на лаві. Поряд зі мною читав газету старенький дідусь у солом'яному брилі й барвистій вишиванці. А неподалік грався м'ячиком маленький хлопчик»* (А. Григорук «Дивовижні імена»).

Іноді портретні характеристики несуть відбиток минулого. Ось, наприклад, в оповіданні О. Іваненко «Галочка» можемо побачити такі рядки: *«Все було приготовлено звечора: повний портфель, коричнева форма, чорний фартушок, – все як належить, і, як належить всім семирічним, у цей день Галя прокинулася о шостій годині і вже не дала нікому спати»; «– А чому ти не в класі? – проходячи коридором, спитала її якась учителька в пенсне, висока і, мабуть, строга, бо навіть і не подивилася на Галю»*. Для того, щоб уявити героя, зуміти побачити за окремими елементами загальну картину, читачеві необхідно знати специфіку часу.

Співвідношення прийомів характеристики і візуалізації залежить від того завдання, яке покладає на себе автор. У роботах багатьох дослідників відзначається той факт, що словесно художній портрет героя є носієм авторського ставлення до нього. Так, С. Титова бачить складність словесно-художнього портрета в тому, що разом з образом самого персонажа, він несе відбиток авторського ставлення. Описуючи зовнішність того чи іншого героя, письменник одночасно виражає своє ставлення і враження про

нього [233, с. 7]. Наприклад, М. Коцюбинський «Харитя»: *«Любо було глянути на її дрібненькі, запечені на сонці рученята, що жваво бігали від одної роботи до другої. Великі сиві очі з-під довгих чорних вій дивилися пильно й розумно. Смугляве личенько розчервонілося, повні уста розтулилися, – вся увага її була звернена на роботу. Вона забула навіть і за нові червоні кісники, що двічі обмотували її русяву, аж білу, головку»*.

Зазначає високу значущість портрета для розкриття образу персонажа С. Колосова [102, с.11], яка вважає художній портрет унікальним явищем, в якому простежується кілька одночасних зв'язків: художника та предмета, обраного ним, зовнішнього втілення образу і внутрішнього стану героя, характеру персонажа, почуттів автора до героя, індивідуальних особливостей стилю художника і своєрідності епохи.

Одним із ключових параметрів способу, що відображає світогляд і світовідчуття літературного героя, є мовленнєвий портрет. У вітчизняній лінгвістиці під мовленнєвою характеристикою персонажа розуміються особливий добір слів, висловів та зворотів, які виступають засобом художнього зображення дійових осіб. У художньому творі мова персонажа виступає маркером його походження, соціального статусу, відображає його характер, думки, переживання, а також ставлення до описуваних подій [250, с. 3].

Розрізняють зовнішнє і внутрішнє мовлення. Основною формою подання внутрішнього мовлення у творі є монолог. Значущість цього художнього прийому для розкриття образу важко переоцінити, оскільки звернення до думок, переживань, роздумів, мотивів поведінки героя дозволяє читачеві глибше проникнути в його внутрішній світ, отримати інформацію про персонаж, що називається «з перших рук» [153, с. 117]. Так, в оповіданні М. Носова «Огірки» трапляються такі рядки: *«Кину їх тут в канаву, а скажу, що відніс, – вирішив Котька і став озиратися навколо. – Ні, віднесу: ще хто-небудь побачить і дідусь з-за мене постраждає»*. «Внутрішній голос» – це невід'ємна складова кожної людини, а звернення до нього персонажів

дозволяє читачеві краще поринути в думки героя, зрозуміти стан його душі.

Проблема вивчення мовленнєвого портрету літературного персонажа в дитячій літературі поки що вивчена недостатньо. Є окремі цікаві дослідження щодо ненормативної лексики у творах сучасних письменників [81, с. 28]. Наприклад, у творах О. Дерманського найчастіше ненормативну лексику використовують негативні герої, автор у такий спосіб хоче показати їхню грубість, непривабливість, але й позитивні персонажі використовують таку лексику, що пов'язано з бажанням зробити казку сучасною. Твори О. Дерманського мають усі ознаки сучасності, що і приваблює, і відштовхує читачів. З одного боку, наскрізні теми дружби, родинних стосунків, пригоди, казкові країни і персонажі, що привертає читача, а з іншого – ненормативна лексика, руйнування позитивного образу дорослого, постійне глузування [143, с. 86].

Характер персонажа виявляється в дії, у його вчинках і в значущих подіях, що відбуваються з ним [19, с. 292]. Яскравий приклад цього ми можемо побачити в оповіданні К. Бабкіної «Мсьє Жак та квітнева риба»: *«Мсьє Жак прилаштував крихітних паперових риб до спинок стільців, а до кожної причепив двосторонній скотч. Зовсім крихітний шматок, щоб не пошквувати нашого одягу. Коли ми всідалися на початку уроку, риби поприклеювалися нам до спин. Кожному він написав щось хороше, щось таке, що можна було сказати тільки про цю людину. Мабуть, він малював і вирізав їх до пізньої ночі»*. Зазначимо, що саме опис вчинків, дій персонажів привертає увагу маленьких читачів, особливо якщо вони є близькими їхньому життєвому досвіду.

Учинок – це свідомо дія, що оцінюється як акт морального самовизначення людини, в якому вона стверджує себе як особистість – у своєму ставленні до іншої людини, самої себе або суспільства, до природи в цілому. Ця особистісна форма поведінки, в якій проводиться самостійний вибір цілей і способів поведінки, часто суперечить загальноприйнятим правилам. У вчинку проявляється і формується особистість

людини [237, с. 121]. Наприклад, у творі М. Носова «Льодяник» описується вчинок хлопчика Мишка, який не послухав мами і заліз без дозволу в цукорницю за льодяником, а потім випадково розбив її: *«Що тепер мама скаже!»* Взяв він дві половинки і притулив одну до одної. Вони нічого, тримаються. Навіть непомітно, що цукорниця розбита. Він склав цукор назад, накрив кришкою і обережно поставив до буфету». Примітно, що вчинок може бути виражений як в дії, так і в бездіяльності. Сукупність учинків як актів дії або бездіяльності, що здійснюються людиною, визначається через поняття «поведінка».

Персонаж існує у творі як мотивний комплекс [42, с. 335]. Мотив є те, що передує здійсненню вчинку, а оцінка – це подальша за вчинком рефлексія. Аналіз мотиваційної сфери персонажа дозволяє виявити першопричину його поведінки, зробити висновок про його ціннісні орієнтації.

Оцінювати скоєний вчинок може як сам герой (у цьому випадку ми маємо справу з саморефлексією), так і другорядні персонажі. Відомо, що не кожна людина схильна до саморефлексії, оскільки це вдумливий, психічно складний процес, що вимагає високого ступеня зрілості особистості. Виходячи вже з самого факту аналізування персонажами власних вчинків, читач може зробити певні висновки про характер персонажів. Те, як оцінюють вчинки героя інші персонажі, як ця оцінка впливає на систему стосунків між ними, також вимагає певної уваги.

Особливе місце у творі займає авторське ставлення до персонажа і місце автора в художньому творі. Досліджуючи способи втілення автора в художньому тексті, дослідники, зазвичай, оперують такими поняттями, як образ автора, авторська свідомість, авторське ставлення, авторська думка, концепція автора і т. п. В. Виноградов пов'язує образ автора зі стильовою індивідуалізацією тексту, з його художньо-мовним виразом [29]. Учений ставить образ автора в центр художньо-мовного світу твору, в межах якого виявляється естетичне ставлення автора до змісту власного тексту. При

цьому особистісне ставлення автора визначається як «концентроване втілення суті твору, що об'єднує всю систему мовних структур» [29, с. 182]. На думку Є. Борисової, авторське ставлення є наскрізною категорією, в тій чи іншій мірі пронизує всі виділені раніше аспекти (опис зовнішності персонажа, його мовленнєвий портрет тощо) [19, с. 335]. Яскравим прикладом різного авторського ставлення до персонажів може слугувати оповідання Б. Грінченка «Украла». Аналіз дієслів, які характеризують поведінку героя твору, свідчить про співчутливе, м'яке ставлення автора до Олександри (*соромилася, мовчала, сиділа нерухомо, сховала голову меж плечі й прищулилась, зізналася, плакала, ридала*) та засудливе, навіть сатиричне до Пріськи (*сміялась, гомоніла, зареготалася, побачила, не змовчала, торохтіла*). Обрані автором імена дівчат теж свідчать про ставлення до кожної з них: із повагою до Олександри (повне ім'я) і негативно до Пріськи (спрощене ім'я Євфросинії). На сьогодні аспект авторського ставлення до героїв у творах дитячої літератури є поки маловивченим. Зазвичай воно розглядається в межах інших тем.

Одним із результатів аналізу різних компонентів твору є розуміння характеру героя. Узагальнюючи особливості подання характерів у творах дитячої літератури, можна виділити дві великі групи: 1) герої, які мають сталі, незмінні риси характеру впродовж усього твору, 2) герої, характер яких змінюється, частіше, на кінець твору у позитивний бік. До першої групи можна віднести героїв фольклорних та авторських казок за фольклорними мотивами. За М. Новіковим, герої казок – «це типи, а не індивідуальності, саме тому вони змальовуються загальними рисами, часто ідеалізуються, звеличуються, гіперболізуються» [174, с. 8]. Друга група – перш за все герої авторських оригінальних казок, що відходять від фольклорного канону. Ці персонажі мають риси характеру, які змінюються після випробування (наприклад, герой казки Л. Українки «Біда навчить»). Герої оповідань демонструють певну характеристичну поведінку, але наявні зміни часто не помітні (оповідання О. Буценья, В. Осєєвої). Зміни в



характерах героїв легше помітити у творах великого обсягу – повістях (А. Костецький «Все як насправді», М. Носов «Вітя Малєєв у школі та вдома», В. Каверін «Пісочний годинник»).

Отже, на сьогодні активізується наукове обґрунтування термінів, що сприяє усуненню нечітких понять «література для дітей та юнацтва», «література для дітей», «дитяча література», «коло дитячого читання», «текст для дітей». На нашу думку, цьому заважає відсутність єдиних критеріїв виділення дитячої літератури із загальних рамок літератури, визначення її специфіки.

Центральною ланкою кожного твору є персонаж із його портретом, вчинками і внутрішнім світом, він є яскравим виразником ідеї художнього твору. Спираючись на вимоги літературознавчого аналізу, були визначені специфічні риси образної системи дитячої літератури:

- серед розмаїття образів людей, тварин, фантастичних істот у творах переважають образи дітей;

- найчастіше використовується непрямий спосіб інтродукції персонажа, який передбачає, що читач самостійно формує свою думку про героя на підставі його мовного портрета, що, на нашу думку, пов'язано із переважанням у літературі для молодших школярів творів невеликого обсягу. Прямий спосіб інтродукції (портретна характеристика героя подана на початку твору, що супроводжується коментарями автора) характерний для творів досить великого обсягу, переважно історичних або казкових повістей;

- опис зовнішності персонажа займає значно менше місця, ніж у «дорослій» літературі. У казках, оповіданнях, віршах, які традиційно відносять до читання в початковій школі, такі описи майже відсутні. Більш розлогі описи трапляються у творах письменників XIX століття – авторів, які не присвячували все своє життя дитячій літературі;

- у мовленнєвому портреті персонажів переважає зовнішнє мовлення, яке традиційно тримається в межах нормативності. Відхилення від норми характеризують переважно персонажів з негативним забарвленням у творах,

читацька адреса яких – підлітки;

– знижене, порівняно з дорослою літературою, психологічне наповнення поведінки персонажів у творах дитячої літератури акцентується увага на вчинках, а не на мотиваційній складовій;

– враховуючи особливості подання характерів у творах дитячої літератури, можна виділити дві великі групи героїв: ті, які мають сталі, незмінні риси характеру (у фольклорних та авторських казках за фольклорними мотивами), та ті, характер яких змінюється (оповідання, оригінальні авторські казки тощо).

Специфіку образів дитячої літератури необхідно враховувати, будуючи методику роботи над творами. Відзначимо, що на сьогодні ще залишаються значні прогалини у вивченні розмаїття образів у творах для дітей, способів їх репрезентації. Нагальною потребою є створення загальної класифікації образів дитячої літератури, що сприятиме подальшому розвитку як теоретичного, так і практичного напрямку літературознавства.

Дослідивши своєрідність образів у творах дитячої літератури, вважаємо за необхідне перейти до визначення особливостей сприймання та розуміння літературного образу-персонажа молодшими школярами. Це питання буде висвітлено у наступному підрозділі.

### **1.3. Особливості сприймання та розуміння літературного образу-персонажа молодшими школярами**

Проблема сприймання є однією з ключових у педагогічних та психологічних науках. На сьогодні існує значна кількість досліджень, присвячених цьому питанню, що свідчить і про його важливість, і водночас про неоднозначність, складність, наявність неостаточності в розумінні багатьох положень та необхідності висвітлення нез'ясованих аспектів. Американський психолог В. Джеймс зазначав: «Найважливішими фізіологічними умовами сприймання слугують утворені у мозку шляхи асоціацій, що йдуть від зовнішніх чуттєвих вражень» [75, с. 215]. Сучасні дослідження доводять, що початкові форми сприймання визначаються особливостями постійних сполучень стимулів. Однак розвинені процеси сприймання знаходяться під контролем цілей, що стоять перед суб'єктом [154].

За Л. Виготським, «ми сприймаємо дійсність зі смисловими предметними зв'язками та відношеннями» [39, с. 232]. Саме цей учений довів, що маленька дитина спочатку сприймає ситуацію і лише потім може виділити окремі елементи. Це положення дуже важливе в контексті нашого дослідження, де в центрі уваги знаходиться саме учень молодшого шкільного віку та особливості його художнього сприймання.

Сучасна наука розглядає сприймання як процес цілісного відображення предметів і явищ, що впливають на людину. Цей процес відбувається на основі відчуттів. На їх основі у свідомості людини виникають сприйняття – уявлення та образи. Проте це не означає, що закономірностями відчуттів вичерпується зміст цього процесу [154]. Сприймання не зводиться до простої суми відчуттів. Воно завжди є більш-менш складним цілим, якісно відмінним від тих елементарних відчуттів, які входять до його складу.

За О. Скрипченком [221], найважливішими особливостями сприймання є предметність, цілісність, структурність, константність, апперцепція,

ілюзія, осмисленість, вибірковість.

Предметність сприймання виявляється в тому, що будь-який предмет або явище відображається не як механічна сума якостей і властивостей, а як об'єкт, який має свій зміст, природу, призначення. Цілісність сприймання полягає в тому, що образи відображених предметів та явищ постають у свідомості в єдності багатьох якостей і властивостей. Структурність сприймання виявляється в тому, що, відображаючи предмети та явища в цілісності, людина виокремлює в них різні елементи, компоненти, підсистеми тощо.

Константність – це відносна постійність величини, форми, кольору предметів та явищ, що сприймаються. Ця особливість формується в процесі предметної діяльності та є необхідною умовою життя людини. Вона забезпечується досвідом, що набувається в процесі індивідуального розвитку особистості й має велике практичне значення. «Якби сприймання не було константним, то під час кожного кроку, повороту, руху, кожної зміни освітлення ми б мали справу з новими предметами, переставали б упізнавати те, що було відоме раніше» [221, с. 205].

Апперцепція – одна з найважливіших особливостей сприймання – це залежність змісту і спрямованості сприймання від досвіду людини, її інтересів, ставлення до життя, установок, багатства знань. Усі види сприймання здійснює конкретна людина. У сприйманні завжди виявляються індивідуальні особливості людини, її бажання, інтереси, певне ставлення до предмета сприймання.

Отже, сприймання залежить від попереднього досвіду людини. Що більше людина обізнана з певним об'єктом, тим повнішим, точнішим і змістовнішим є її сприймання цього об'єкта [25].

Психологи, як вітчизняні, так і зарубіжні (Л. Виготський, О. Леонт'єв, П. Якобсон, Л. Рубінштейн), особливу увагу звертають на те, що «сприймання є не просте фотографування, не простий прийом інформації».

Для правильного сприймання, окрім активності та використання

зворотного зв'язку, як пише О. Винославська, «обов'язковим є також виконання таких умов: підтримання певного мінімуму інформації, що надходить у мозок із зовнішнього та внутрішнього середовища (значення цієї умови переконливо демонструється в дослідженнях, пов'язаних з сенсорною і перцептивною депривацією), і збереження звичної структуризації інформації (наприклад, попадання в новий ландшафт призводить до порушень не тільки сприймання, але може порушити протікання й інших психічних функцій)» [194, с. 242].

Л. Рубінштейн, розглядаючи сприймання як чуттєве відображення предмета або явища об'єктивної дійсності, що впливає на наші органи чуття, відзначив, що «життєва практика змушує людину перейти від ненавмисного сприймання до цілеспрямованої діяльності спостереження; на цій стадії сприймання вже перетворюється на специфічну теоретичну діяльність, яка включає аналіз і синтез, осмислення і тлумачення сприйнятого» [202, с. 226].

Розглянемо специфічні риси дитячого сприймання як дошкільників, так і молодших школярів, оскільки вікові можливості учнів останнім часом або випереджають визначену у ХХ столітті норму, або виявляють певні риси відставання. На думку О. Запорожця, розвиток сприймання інтенсивно здійснюється при переході від переддошкільного до дошкільного віку під впливом ігрової та конструктивної діяльності: у дітей розвиваються складні види зорового аналізу і синтезу, у тому числі здатність подумки розчленовувати об'єкт сприймання на частини в зоровому полі, досліджуючи кожен з цих частин окремо й потім об'єднуючи їх в одне ціле [194].

Узагальнюючи праці психологів ХХ століття, можна виділити такі особливості сприймання дошкільників: [31; 33; 118]:

- дитина робить велику кількість помилок при оцінці просторових властивостей предметів – лінійний окомір у дітей розвинений значно гірше;
- значні труднощі викликає сприймання часу – дуже важко діти опановують поняттями «завтра», «вчора», «раніше», «пізніше»;
- труднощі виникають у дітей при сприйнятті зображень предметів,

діти дошкільного віку часто роблять помилки в розпізнаванні зображених на малюнках предметів і називають їх неправильно, спираючись на випадкові або малоістотні ознаки;

– недостатнє вміння виділити головне в тому, що сприймається; пропуск багатьох деталей; обмеженість сприймання інформації;

– сприймання дошкільника надзвичайно емоційне.

У віці шести років сприймання починає здійснюватися за типом сукцесивного процесу – послідовного розглядання, однак, на відміну від дорослої людини, в якій огляд об'єкта здійснюється швидко, за двома-трьома найбільш значущими точками, які стають сигналами складних образів, молодші школярі часто виділяють дрібні, випадкові деталі, їх сприймання ще неповне, поверхнєве, погляд хаотично переміщується по предмету. Об'єкт спостереження описується безсистемно й нелогічно. Діти гірше сприймають схематичні й символічні зображення, ніж наочні [180]. Здатність молодшого школяра до зорової конкретизації поки ще розвинена недостатньо. Як зауважував Л. Виготський, хоча уява дитини активна, але мимовільна і досить бідна [40].

Для сприймання дітей 6 – 7 років уже менш характерна всеохоплююча емоційність, проте гама емоцій стає складнішою, а почуття більш інтелектуальними [142, с. 95].

У ракурсі нашого дослідження на особливу увагу заслуговує художнє сприймання. Проблеми художнього сприймання знайшли широке висвітлення в науковій літературі ХХ-ХХІ століття. В естетиці художнє сприймання розуміється як «особлива форма творчої пізнавальної діяльності, що емоційним осмисленням художнього твору за допомогою осягнення специфічної образної мови мистецтва і формуванням певного естетичного ставлення, що виражається в оцінці» [78]. Відомий психолог О. Мелик-Пашаєв вважає, що художнє сприймання – це «здатність осягнути твір мистецтва як зоровий образ неповторного ідейно-емоційного змісту» [156, с. 36].

Практичну значущість у ракурсі досліджуваної проблеми має модель художнього сприймання, яку розробив Є. Зальцман. Він виділив п'ять рівнів (від нульового до четвертого) і на їх основі – зміст і послідовність навчання [87, с. 18]. Якщо для нульового рівня характерна відсутність історико-культурних асоціацій, брак розуміння умовності художнього твору, то найвищий – четвертий – рівень відзначається творчою самостійною роботою над твором сучасного мистецтва, застосуванням навичок самостійно аргументованої оцінки твору; вмінням обирати правильний хід аналізу [87].

Сприйняти твір мистецтва – означає проникнути в таємницю його численних семантичних відтінків настільки, щоб проіннятися емоційністю та уявою, співпережити, тобто перетворити інформативний процес на творчо продуктивний [79].

Науковці (Ю. Борєв, М. Волков, М. Дукаревич, В. Зінченко, Н. Под'яков, Ю. Протопопов, Є. Торшилова) виявили основні умови сприймання творів мистецтва: налаштованість; підготовленість, чуйність глядача, зовнішні умови (час сприймання). Умова налаштованості глядача на сприймання пояснюється вченими, з одного боку, як опора на попередню систему культури, історично закріплену у свідомості попереднім досвідом поколінь, з іншого – як рецепційна настанова, що породжує очікування і налаштування на сприймання твору (М. Волков, Ю. Борєєв). Велике значення для повноцінного сприймання мають загальна підготовка глядача (інтелектуальний досвід, ерудиція), його чуйність (Ю. Протопопов). Знання специфіки мистецтва, розуміння його мови сприяє глибокому розумінню суті твору. Чуйність – емоційний відгук на єдність форми і змісту твору [2, с. 428]. Ця умова, на думку В. Зінченко, Н. Под'якова, взаємопов'язана зі збагаченням емоційного й естетичного досвіду особистості. Названі умови й основні закономірності (фазність і властивості сприймання) є передумовою активного, повноцінного і адекватного сприймання творів, що позначається на рівні оцінних суджень, смаку особистості.

Упродовж ХХ ст. у психологічній теорії сформувалося два підходи до

розуміння сутності сприймання мистецтва – діяльнісний (Л. Виготський, О. Леонтьєв) та особистісний (Б. Ананьєв, С. Смірнов, П. Якобсон). Діяльнісний напрямок у вивченні художнього сприймання, за Л. Виготським, полягає в «переході від форми мистецького твору через функціональний аналіз її елементів та структури до відтворення естетичних переживань і встановлення певних законів» [39, с. 33]. О. Леонтьєв одним із перших заявив, що художнє сприймання – це своєрідна творча діяльність, складна та важка розумова робота. Науковець зазначив, що «художній твір сприймається за допомогою складної внутрішньої діяльності людини, в якій моменти сенсорних відчуттів, подразнень виступають лише необхідними початковими поштовхами для стимуляції більш складних дій. Цей особливий стан пов'язаний з естетичними переживаннями, під впливом яких будується складна конструктивна діяльність, що здійснюється суб'єктом безпосередньо в момент комунікації з мистецьким твором або після нього» [38, с. 279].

Результатом і продуктом будь-якого сприймання завжди виступає образ. У свою чергу, зауважимо, що науковий інтерес до проблеми образного сприймання почав активно виявлятися у 80-ті роки ХХ століття (Р. Арнхейм, В. Барабанщиков, М. Волков, В. Любімов, Б. Мейлах, С. Раппопорт) у зв'язку з новим осмисленням мети і змісту освіти в педагогіці. У ці роки «образне сприймання» розглядалося в науці і практиці поряд із поняттями «художнє сприймання», «естетичне сприймання».

У сучасній науці поняття «образне сприймання» взаємопов'язане з естетикою, філософією. Щодо художнього, то сприймання характеризується аналізом, осмисленням, розумінням та оцінкою художнього образу в творі. Процес сприймання творів мистецтва базується на низці загальних закономірностей, до яких слід віднести властивості сприймання. Сприймання творів мистецтва, на думку П. Якобсона, може проходити кілька стадій – «від поверхневого, зовнішнього охоплення найбільш яскравих ознак твору до осягнення його сутності і смислу» [258, с. 46].

Сприймання художньої літератури є надзвичайно складним видом



психічної діяльності, зумовленим специфікою літератури, і складається з безпосереднього сприймання, обдумування ідейного змісту твору, його естетичної оцінки і, як результат, впливу художньої літератури на особистість читача. Процес сприймання твору є індивідуальним актом, перебіг якого залежить від багатьох психологічних, соціокультурних та інтелектуальних чинників.

Процес сприймання, як і більшість психологічних процесів, є не тільки складним, але й комплексним процесом і містить у собі певні рівні розвитку сприймання, які залежать від багатьох факторів: культури читача, глядача, його психофізіологічних особливостей, життєвих ситуацій. Тому сприймання художньої літератури як витвору мистецтва вимагає багатоаспектного дослідження, яке може бути досягнуте тільки при комплексному вивченні, на перетині різних галузей знань, що зумовлено, на думку Б. Мейлаха, тим, що «він є складовою частиною більш широкої проблеми людини як предмета пізнання» [155, с. 23].

Сприймання художньої літератури розглядається сучасною наукою як безпосередня чуттєва та оцінна реакція на художній твір. Спілкування читача з художнім твором – складний психологічний процес, який розпочинається актом чуттєвого сприймання та відбувається як поступально-зворотнє явище. Під час сприймання за рахунок читацького досвіду, асоціативного мислення й уяви реципієнтом осмислюється художньо-естетична сутність твору, здійснюється хоча б часткова інтерпретація його компонентів і сенсу в цілому, досягаються співвідношення тексту, підтексту і контексту, позицій автора, оповідача, розповідача, ліричного героя, персонажів, їхнього багатоголосся [178]. Отже, як зазначає О. Орлова, цей емоційно насичений процес тісно пов'язаний з мисленням, пам'яттю, зумовлюється мовною структурою тексту й властивостями суб'єктивної картини світу читача. Сприймання художнього твору індивідуально-суб'єктивне, неповторне й варіативне, але спрямоване інваріантністю авторського задуму, втіленого у структуру зображеного предметного та чуттєвого світу [178].

Сьогодні приділяється увага саме якості сприймання – його глибині й усвідомленості. Останнім часом набув поширення термін «повноцінне сприймання». Від повноцінного сприймання твору мистецтва, на думку Т. Стрітьєвич, «залежить рівень його розуміння реципієнтом, сила та характер впливу на духовний світ людини» [230]. Під повноцінним сприйманням розуміють результат читацької діяльності, що полягає у співпереживанні читача героям твору і його точних емоційних реакціях на їхні вчинки; в розумінні характерів персонажів, їх стосунків один з одним і світом загалом, причин і наслідків їхніх вчинків і точної їх оцінки; авторського ставлення до ситуацій, персонажів їхніх учинків; авторської позиції і художньої ідеї твору [21, с. 118].

В. Прозоров виявив такі взаємопов'язані рівні сприймання, мета яких полягає в «розумінні позиції автора та уявного читача і дає підстави для висновку про багатозначність, цілісність процесу сприймання художнього твору»: 1) прояв уваги, при якому досягається спрямоване і зосереджене залучення читача до художньої оповіді, знайомство із зовнішніми обрисами реальності; збудження, тимчасовий або ситуаційний інтерес; 2) виявлення співучасті; створювання та підтримка тривалого та зацікавленого ставлення до тексту; відкриття, осягнення авторського пафосу, залучення до поетичного секрету, самостійне знаходження істини [193, с. 6].

Усі закладені в літературному тексті рівні сприймання зумовлені взаємодією автора і читача, діалогом між ними. Так, перший рівень сприймання пов'язаний з бажанням автора пробудити інтерес до твору, ввести читача у створений ним художній світ сюжетною інтригою. Якщо читач залишається на цьому рівні сприймання, значить умовність мистецтва йому недоступна. На наступних більш високих рівнях сприймання читач проектує твір на себе, емоційно відгукуєчись і співпереживаючи героям.

Комплексний характер дослідження сприймання художньої літератури зумовив його структурно-рівневий аналіз. Виділяють дві стадії сприймання художнього твору:

1) стадію безпосереднього сприймання (О. Нікіфорова); стадію сенсуально-емоційну (П. Русєв); стадію живого споглядання (О. Левідов).

2) стадію розуміння ідейного змісту (О. Нікіфорова); стадію розуміння образного змісту (П. Русєв); стадію абстрактного мислення і споглядання (О. Левідов).

О. Нікіфорова виділяє ще одну стадію: вплив художньої літератури на особистість читача та естетичну оцінку, хоча ці явища можна віднести до третьої фази читацької діяльності – постфази, а первинна оцінка та вплив тексту на читача відбувається вже в процесі безпосереднього сприймання тексту.

Вивчення проблем художнього сприймання творів мистецтва слова є одним із суперечливих та насичених напрямків теорії літератури останніх років. Літературний твір як складна триєдність автора, тексту та читача дозволяє сучасному літературознавству досліджувати проблеми сприймання кожної складової як окремо, так і синтезуючи їх в одне ціле, вважає О. Орлова [178].

Вивчення сприймання мистецтва слова – одна з актуальних тем сучасної науки. У нашому дослідженні ми розглядаємо це питання у взаємозв'язку зі специфікою читацького сприймання і розуміння творів художньої літератури учнями початкових класів.

У початковій школі питання сприймання і засвоєння учнями творів художньої літератури є однією з найважливіших проблем сучасної педагогіки, вирішення якої неможливе без урахування фізіології, психології, лінгвістики, літературознавства, комплексу педагогічних наук тощо.

Сприймання дітьми літературного твору знаходилося в центрі уваги багатьох науковців ХХ століття (Д. Арановська, Л. Білецька, О. Запорожець, Н. Карпінська, Г. Кудіна, Є. Лукіна, Є. Любімова, О. Нікіфорова, З. Новлянська, Л. Рожина, З. Романовська, О. Соловійова). На думку учених, основна відмінна риса сприймання художнього тексту молодшими школярами полягає в наївно-реалістичному ставленні до літератури, тобто

конкретному, неузагальненому ототожненні літератури з дійсністю. Наївний реалізм характеризується розумінням того, що твір мистецтва кимось і для когось створено, недостатньою увагою до художньої форми твору, зниженням потреби в аналізі прочитаного. Молодший школяр не усвідомлює особливих законів побудови художнього тексту і не помічає форми творів. Його мислення ще залишається діяльнісно-образним. Дитина не розводить предмет і слово, що позначає цей предмет, і дію, що виконується самим предметом, тому у свідомості дитини форма не відділяється від змісту, а зливається з ним. Часто складна форма стає перешкодою на шляху до розуміння змісту. Молодші школярі не розуміють глибинний сенс, задум автора, заради якого і створювався літературний твір. В. Маранцман зазначала, що «відсутність конкретизації літературних образів у школярів створює ризик неповноти, неточності сприймання авторської позиції» [150, с. 92]. Вплив літератури на таких читачів має недостатню силу через недосконалість їх сприймання, недостатню сформованість абстрактного мислення. У молодших школярів викликає труднощі осягнення художнього тексту, усвідомлення його концептуальної інформації. Частіше у своїх відповідях учні вказують на тему твору, ніж розкривають авторську ідею. Осмислення змісту художнього твору, розуміння авторської ідеї характеризуються в цьому віці схематизмом і суб'єктивністю.

Психологи та педагоги відзначають насамперед фрагментарність, відсутність цілісності сприймання дитиною дитячої літератури, слабкість абстрактного й узагальнювального сприймання, залежність сприймання від життєвого досвіду дитини, зв'язок із діяльністю. Безпосередність сприймання характеризується яскраво вираженою емоційністю, щирістю співпереживання [176, с. 55]. Сильна емоційна реакція дитини на твір часто генерується читацькою уявою. Силою уяви читач не тільки відтворює життя, а й доповнює і видозмінює її, при цьому дитина виявляє здатність перевтілюватися в образ-персонаж і бачити світ його очима. Без емоційного впливу, співпереживання конкретизація літературних образів не відбувається.

Молодшим школярам ще важко простежити динаміку емоцій у художньому тексті, помітити і передати словом відтінки почуттів, але уміння зафіксувати емоційний стан, зробити його предметом осмислення, вловити динаміку емоцій лежить в зоні їх найближчого розвитку. Дослідження Л. Біленької показали, що саме за рахунок підвищеної емоційності сприймання дитина може подолати недоліки, пов'язані зі слабкою здатністю до узагальнення [7].

За О. Чинділовою, особливості сприймання художнього твору молодшими школярами визначаються егоцентризмом і синкретизмом мислення учнів цього віку [252].

Егоцентризм – це особлива розумова позиція, зумовлена відсутністю знань, необхідних для правильного розв'язання певних проблемних ситуацій [253]. Відсутність систематичності знань, недостатній розвиток понять призводить до того, що в мисленні дитини панує «логіка сприймання» [252, с. 79]. У початкових класах дитина може зіставити подумки окремі факти, поєднати їх у цілісну картину й навіть сформулювати для себе абстрактні знання, віддалені від прямих джерел [254].

Синкретизм полягає у тому, що явища, які сприймаються одночасно в часі або в просторі або разом дані у сприйманні, мають причинний зв'язок. Справжні (глибинні) причинні зв'язки ще недоступні самостійному сприйманню школяра. Він бачить залежність причини і наслідку в поверхневих зв'язках там, де явища, факти, предмети реального світу дійсно пов'язані часом або місцем (але не причинними зв'язками). Це особливо проявляється у сприйманні графічних творів (ілюстрацій, малюнків) [39].

Л. Виготський, характеризуючи образне сприймання літератури молодшими школярами, зазначав такі його особливості:

1) емоційна реакція як чуйний і сильний елемент сприймання набагато випереджає інші його сторони, хоча така реакція не завжди мотивована самим текстом;

2) увага до автора, творця художнього тексту, до естетичної форми

твору, до осмислення через неї позиції автора мінімальна;

3) характер і повнота сприймання художнього твору визначаються, насамперед, конкретно-чуттєвим досвідом дитини-читача. Сприймання молодшого школяра синкретичне: не виділяючи деталей, він сприймає твір цілком, але «цілісне» уявлення ґрунтується при цьому на одній вихопленій деталі. Ще Л. Виготський зауважував, що «досить часто діти, читаючи художній твір, сприймають зображене неточно і навіть неправильно» [39, с. 247].

Отже, характерними особливостями сприймання художнього твору молодшими школярами є наївно-реалістичний характер, егоцентричність, синкретичність, фрагментарність та емоційність, які тісно пов'язані між собою на шляху до сприймання.

Велике значення для практики початкової школи мають визначення рівнів (стадій, етапів) сприймання художнього твору дітьми, оскільки це впливає на концептуальні підходи до освітнього процесу. У зв'язку із цим методист Т. Рижкова [207, с. 14] виокремлює три сфери читацького сприймання: читацьких емоцій; уяви (здатності до конкретизації словесного образу і передбачення, прогнозування); осмислення, в якому умовно виділяють дві складові: осмислення змісту і осмислення художньої форми.

Усі три ці сфери, формуючи «повноцінне сприймання», на думку науковця, є «результатом читацької діяльності, що полягає у співпереживанні читача героям твору і його точних емоційних реакціях на їхні вчинки; в адекватному авторським намірам відтворенні в уяві художніх образів і в побудові їх до цілісних; у розумінні характерів персонажів, їхніх відносин один з одним і світом в цілому, причин і наслідків їх вчинків і точної їхньої оцінки; у розумінні авторського ставлення до ситуацій, персонажів і їхніх вчинків, до соціуму і причин зміни цього відношення; в розумінні авторської позиції і художньої ідеї твору» [207, с. 14].

Фахівці в галузі керівництва дитячим читанням зазначають, що сприймання творів учнями різних класів початкової школи має відмінності.

Варіативність сприймання одного й того ж тексту, на думку вчених, залежить від різних чинників: проявів мотиваційної, когнітивної, емоційної сфер особистості (потреб, мотивів, мети), що спонукають читача звернутися до певного твору; емоційного настрою на час його сприймання; ступінь концентрації уваги на змісті тощо [89].

Значну цінність мають дослідження О. Нікіфорової, яка визначила три стадії сприймання літературного твору молодшими школярами.

Перша стадія – «безпосереднє сприймання твору, тобто відтворення і переживання образів твору. У ній розрізняють сторони безпосереднього сприймання літературного твору, розуміння ідейного змісту, естетичні оцінки і вплив літератури на читача. Друга стадія – розуміння ідейного змісту твору. На цій стадії сприймання твору провідним стає мислення, але воно не вбиває емоційності сприймання, а поглиблює її. Третя стадія сприймання – вплив художньої літератури на особистість читача як результат сприймання творів» [172, с. 7].

На відміну від О. Сосновської, яка виокремлювала два рівні сприймання, М. Воюшина стверджувала, що для дітей молодшого шкільного віку характерні чотири рівні сприймання.

1. Фрагментарний рівень. У дітей відсутнє цілісне уявлення про твір, їхня увага зосереджена на окремих подіях, вони не можуть встановити зв'язки між епізодами. Діти не співвідносять мотиви, обставини і наслідки вчинків героя. Відповідаючи на запитання вчителя, школярі не звертаються до тексту твору, неохоче виконують завдання, часто відмовляються говорити. Художні твори сприймаються ними як опис випадку, що мав місце в дійсності, вони не намагаються визначити авторську позицію, не узагальнюють прочитане. При постановці запитань до тексту твору діти або зовсім не виконують завдання, або ставлять одне-два питання до початкових речень тексту.

2. Констатувальний рівень. Читачі, які належать до цієї групи, відрізняються точною емоційною реакцією, вони здатні побачити зміну настрою, проте висловити свої відчуття їм ще важко. Під час спеціальних

запитань учителя учні можуть правильно визначити мотиви поведінки персонажів, орієнтуючись при цьому не стільки на зображення героя автором, скільки на життєві уявлення про причини того чи іншого вчинку.

3. Рівень «героя». Діти мають розвинену уяву, вони здатні відтворити образ на основі художніх деталей. У творі їх цікавлять, перш за все, герої. Діти чітко визначають мотиви, наслідки вчинків персонажа, дають оцінку героям, обґрунтовують свої погляди посиланням на вчинок. При постановці запитань до твору в дітей переважають запитання на виявлення мотивів поведінки персонажів, на оцінку героїв і на встановлення причинно-наслідкових зв'язків.

4. Рівень «ідеї». Читачі, які належать до цієї групи, здатні емоційно відреагувати не тільки на те, які події відбуваються у творі, а й на художню форму. Вони володіють розвиненою уявою, люблять перечитувати текст, міркувати над прочитаним. Діти здатні визначити призначення того чи іншого елемента в тексті, їх узагальнення виходять за межі конкретного образу. При самостійному читанні і постановці питань до тексту здатні побачити основний конфлікт твору, їх цікавить авторське ставлення до персонажів, вони часто звертають увагу на назву твору, на окремі художні деталі [37, с. 50].

Згідно з дослідженнями М. Воюшиної, кожен із цих етапів характерний для певної вікової категорії молодших школярів; за рівнем сприймання можна судити про літературний розвиток учня та про його здатність до аналізу твору.

Психологи (Л. Виготський, С. Рубінштейн, О. Леонтьєв та ін.) вважають, що для учнів початкових класів характерні два типи ставлення до художнього світу твору: емоційно-образне, яке виявляється безпосередньою емоційною (чуттєвою) реакцією дитини на образи, які перебувають у центрі твору, та інтелектуально-оцінне, що залежить від життєвого і читацького досвіду дитини. Отже, вікова динаміка розуміння художнього твору може бути висвітлена як певний шлях від співпереживання конкретному герою до розуміння авторської позиції і далі до узагальненого сприймання художнього світу й усвідомлення власного ставлення до нього,



до осмислення впливу твору на свої особистісні настанови.

У зв'язку з тим, що сприймання безпосередньо пов'язане з розумінням прочитаного, важливим питанням є врахування рівнів розуміння творів молодшими школярами. Більшість учених схиляється до триетапного процесу: фактичне розуміння (відповіді на конкретні запитання за змістом тексту «хто?», «що?», «де?», «коли?»), когнітивний рівень або освоєння підтексту (усвідомлення інформації, яка висвітлена автором опосередковано) і освоєння концептуальної інформації тексту або розуміння ідейно-образного змісту твору.

Науковцями були виділені такі закономірності, які пов'язані з проблемою розуміння тексту:

- 1) розуміння тексту є встановлення читачем зв'язків або відношень між предметами реальної дійсності, що відображені в цьому тексті;
- 2) розуміння тексту завжди спирається на досвід і знання читача, ступінь володіння ним мовними засобами знання описуваного предмета;
- 3) розуміння тексту залежить від складності самого об'єкта розуміння (тексту);
- 4) розуміння тексту передбачає його аналіз, виділення основних елементів, встановлення їх взаємозв'язку й об'єднання цих елементів у загальну смислову структуру тексту [175].

А. Коваленко, вивчаючи розуміння твору, зауважувала, що залежно від складності та рівня прояву, розуміння може відбуватися в різних площинах:

- 1) розуміння-впізнавання (суб'єкт користується готовим еталоном (моделлю), який, у разі необхідності, зіставляється з об'єктом розуміння, і всі деталі еталону повністю збігаються з деталями розуміння);
- 2) розуміння-пригадування (на відміну від попереднього рівня, коли суб'єкт зіставляє об'єкт з відомим еталоном і досягає розуміння без помітних зусиль, на цьому рівні йому потрібно затратити певні зусилля для того, щоб пригадати об'єкт);
- 3) розуміння-аналізування (розуміння відбувається на основі

порівняння, встановлення аналогів із попереднього досвіду суб'єкта та подальшого їх перенесення);

4) розуміння-комбінування (виділення смислу завдання передбачає використання різних комбінацій елементів, що містяться в ньому);

5) розуміння, що виникає внаслідок руйнування стереотипів (пов'язане зі зміною звичних уявлень, абстрагуванням, перенесенням явищ із звичного контексту їх осмислення, руйнуванням старого смислу; на підґрунті таких зруйнованих смислів і вибудовується новий смисловий ряд);

б) продуктивне розуміння (виникає як результат швидкого, повного і глибокого аналізу об'єкта, вміння побачити його з різних боків і виділити найбільш суттєві деталі; суб'єкт здатний на основі наявних у нього знань продукувати нові знання).

Досягнення суб'єктом того чи іншого рівня розуміння забезпечується домінуючою у нього мисленневою стратегією, є результатом її функціонування. Якщо стратегія є процесуальною характеристикою розуміння, то рівень розуміння – результативною його характеристикою [229, с. 230]. Дослідженню розуміння творів молодшими школярами присвячувались роботи В. Неделевич [171]; Т. Беришвилі [10], К. Хоменка [186], Н.Чепелева [250]. Оскільки для літератури характерний антропоморфізм, розглянемо особливості сприймання і розуміння художнього образу молодшими школярами.

Сприймання літературного образу передбачає розуміння його внутрішнього вигляду: його світогляду, характеру, який виявляється у ставленні до людей, до речей, до природи; активного емоційно-вольового ставлення до особистості літературного героя, її оцінки. Читач, глибоко сприймаючи художній текст, живе думками і почуттями героя, переживає разом з улюбленим героєм і, навпаки, відштовхується від переживань негативного героя [185, с. 39]. М. Оморокова зазначає, що читач молодшого шкільного віку не відокремлює себе від героя і переносить його вчинки на себе [176, с. 55].

Проблема сприймання і розуміння літературних героїв школярами привертала значну увагу науковців у ХХ столітті, особливо в 60-ті роки. У переважній більшості досліджень, присвячених розумінню характеру літературного героя і мотивів його поведінки, розглядають навчальну діяльність школярів середньої і старшої школи О. Бурлаченко [22], М. Цейтлін [246].

Ставлення до літературних героїв дітей молодшого шкільного віку розглядається в працях Л. Благонадьожині [15], О. Нікіфорової [172], Б. Прайсман [190] та інших. У дослідженнях розкривається значення особистого досвіду дитини для формування її ставлення до персонажа.

Учені неодноразово зазначали, що інтерес учнів початкової школи зосереджений в основному на зображених письменником подіях, передусім на вчинках героїв, тоді як внутрішній їхній світ цікавить дуже мало. Однак Л. Рожина у своєму дослідженні зазначає, що «учні молодшого шкільного віку в багатьох випадках сприймають зображені в оповіданні переживання літературних героїв, доступні їх розумінню, і виявляють до них інтерес» [196; 197]. Л. Рожина [197] стверджує, що увага дітей до переживань героя та інтерес до них значною мірою залежать від способу їх зображення у творі. Найлегше сприймаються і викликають до себе найбільший інтерес переживання, які реалізувалися в цілісній поведінці героя, у його вчинках. Щодо думок героя найбільший інтерес молодших школярів викликають думки про діяльність персонажа (здійсненої або бажаної, планованої), але за умови достатньої їхньої розгорнутості, коли вони нібито змальовують картину самої діяльності. Найменш усвідомлюються переживання, прямо названі в тексті, але які не виявилися у вчинках героя. Думки, в яких герой обмірковує, як йому вчинити, рідко передаються дітьми, протиріччя, боротьба мотивів, залишаються непоміченими дітьми цього віку. Дослідження Л. Рожині показали, «практичне значення інтересу дітей до переживань і думок літературних героїв для навчання: саме в них найбільш повно розкриваються позитивні або

негативні якості персонажа, ясніше виступають мотиви його вчинків. Спеціальної уваги потребує розкриття перед дітьми таких переживань і думок героїв, які вони самостійно рідко помічають, але які можуть збагатити їхні уявлення про героя» [197, с.143].

О. Нікіфорова розрізняє три типи ставлення молодших школярів до літературних героїв:

1) емоційне ставлення, яке усвідомлюється і довільно висловлюється «подобається – не подобається»;

2) інтелектуально-оцінне, яке усвідомлюється і довільно висловлюється у словесній формі «гарне-погане»;

3) ставлення, яке може не усвідомлюватися дитиною, але мимовільно виявляється в її діяльності, коли не ставиться завдання висловити своє ставлення (у грі, переказі, творі) [172].

Отже, проблема сприймання дітьми літературного твору залишається важливою для сучасної педагогічної науки і практики, про що свідчить велика кількість наукових праць [163; 28; 154; 11; 103; 201; 93; 246; 63].

Аналіз робіт психологів і педагогів із проблем формування образного сприймання молодших школярів показав, що постає питання керування дитячим сприйманням. Сприймання і засвоєння учнями літературного матеріалу є однією з найважливіших проблем методики літературного читання. Це є надзвичайно складним видом психічної діяльності, який складається з безпосереднього сприймання, обдумування ідейного змісту твору, його естетичної оцінки і, як результат усього цього, впливу художньої літератури на особистість читачів. Уміння детально уявити картину, створену словами, вимагає спеціальної і копіткої роботи педагога і дитини-читача. Сприймання творів мистецтва може досягати різного ступеня складності та повноти. Багато що тут залежить від того, хто сприймає: від його підготовленості або не підготовленості до такого сприймання, від характеру його естетичного досвіду, від кола його інтересів тощо. Але, перш за все, це залежить від самого твору, від значущості або незначності його художнього

змісту, низки ідей і почуттів, які він виражає. Сприймання художнього твору – складний психологічний процес, зумовлений специфікою літератури. Процес сприймання твору є індивідуальним актом, перебіг якого залежить від багатьох психологічних, соціокультурних та інтелектуальних чинників.

Зазначимо, що ознаки предметного сприймання спостерігаються у дітей уже в ранньому віці, коли починають формуватися дії з предметами. Для дошкільного віку характерні такі особливості сприймання: дитина робить велику кількість помилок при оцінці просторових властивостей предметів; значні труднощі викликає сприймання часу – дуже важко діти опановують поняттями «завтра», «вчора», «раніше», «пізніше»; труднощі виникають у дітей при сприйманні зображень предметів, діти дошкільного віку часто роблять помилки в розпізнаванні зображених на малюнках предметів і називають їх неправильно; недостатнє вміння виділити головне в тому, що сприймається; пропуск багатьох деталей; обмеженість сприймання інформації; сприймання дошкільника надзвичайно емоційне.

У віці шести років сприймання починає здійснюватися за типом послідовного розглядування, молодші школярі часто виділяють дрібні, випадкові деталі, їх сприймання ще неповне, поверхнєве, погляд хаотично переміщується по предмету. Також сприйняття молодшого школяра має не фотографічний, а вибіркового характер. Особливість художнього сприймання полягає в наявності позитивної мотивації, потреби й інтересу до мистецтва.

На сьогодні процес сприйняття художніх творів розглянутий у різних аспектах: визначені типи читацького сприймання та їхня залежність від вікових особливостей; взаємозв'язок емоційного сприймання з аналізом художнього тексту; залежність від жанрово-родової приналежності; психологічні основи; структура та етапи читацького сприймання. Молодший школяр – «наївний реаліст», який у цьому віці не усвідомлює особливих законів побудови художнього тексту і не помічає форми творів. Його мислення ще залишається діяльнісно-образним. Дитина не розрізняє предмет, слово, що позначає цей предмет, і дію, яка виконується самим предметом,

тому в дитячій свідомості форма не відділяється від змісту, а зливається з ним. Часто складна форма стає перешкодою на шляху до розуміння змісту. Звідси одним із завдань учителя є навчання дітей мати свою думку, щодо вміння усвідомлювати структуру твору і засвоювати закономірності побудови художнього світу.

## Висновки до першого розділу

Аналіз сучасних вітчизняних та зарубіжних досліджень довів, що проблема художнього образу стосується, насамперед, його генезису і функціонування в суспільстві. Багато дослідників вважають, що саме категорія художнього образу відрізняє мистецтво від інших сфер духовного життя людини, є його необхідним конструктивним елементом. Основними рисами образу є його абстрактність, виразність, пластичність, самодостатність, багатозначність, експресивність та індивідуальна певність. Розуміння специфічності образу в мистецтві впливатиме на побудову методичної системи роботи над образами художньої літератури в школі.

Специфікою образної системи дитячої літератури вважаємо:

- серед розмаїття образів людей, тварин, фантастичних істот у творах переважають образи дітей;

- найчастіше використовується непрямий спосіб інтродукції персонажа, що, на нашу думку, пов'язано із переважанням у літературі для молодших школярів творів невеликого обсягу. Прямий спосіб інтродукції характерний для творів досить великого обсягу, переважно історичних або казкових повістей;

- опис зовнішності персонажа займає значно менше місця, ніж у «дорослій» літературі. У казках, оповіданнях, віршах, які традиційно відносять до читання в початковій школі, такі описи майже відсутні. Більш розлогі описи трапляються у творах письменників XIX століття – авторів, які не присвячували все своє життя дитячій літературі;

- у мовленнєвому портреті персонажів переважає зовнішнє мовлення, яке традиційно тримається в межах нормативності;

- знижене, порівняно з дорослою літературою, психологічне наповнення поведінки персонажів, у творах дитячої літератури акцентується увага на вчинкові, а не на мотиваційній складовій;

- враховуючи особливості подання характерів у творах дитячої

літератури, можна виділити дві великі групи героїв: ті, які мають сталі, незмінні риси характеру (у фольклорних та авторських казках за фольклорними мотивами) та ті, характер яких змінюється (оповідання, оригінальні авторські казки тощо).

На сьогодні залишається багато відкритих питань щодо розмаїття образів у творах для дітей і нагальною потребою є створення загальної класифікації образів дитячої літератури, що сприятиме подальшому розвитку як теоретичного, так і практичного напрямку літературознавства.

Результати аналізу педагогічної на психологічної літератури показали, що найважливішими особливостями сприймання є: предметність (будь-який предмет або явище відображається не як механічна сума якостей і властивостей, а як об'єкт, який має свій зміст, природу, призначення); цілісність (образи відображених предметів та явищ постають у свідомості в єдності багатьох якостей і властивостей); структурність (відображаючи предмети та явища в цілісності, людина виокремлює в них різні елементи, компоненти, підсистеми тощо); константність (відносна постійність величини, форми, кольору предметів та явищ, що сприймаються); апперцепція (залежність змісту і спрямованості сприйняття від досвіду людини, її інтересів, ставлення до життя, настанов, багатства знань).

Характеристика праць психологів і педагогів з проблеми формування образного сприймання молодших школярів засвідчила, що постає питання керування цим процесом. Сприймання і засвоєння учнями літературного матеріалу є однією з найважливіших проблем методики літературного читання. Це є надзвичайно складний вид психічної діяльності, який складається з безпосереднього сприймання, обдумування ідейного змісту твору, його естетичної оцінки і, як результат всього цього, впливу художньої літератури на особистість читачів. Уміння детально уявити картину, створену словами вимагає спеціальної і копіткої роботи педагога і дитини-читача.

Доведено, що сприймання творів мистецтва залежить від того, хто сприймає: від його підготовленості або непідготовленості до такого



сприймання, від характеру його естетичного досвіду, від кола його інтересів тощо. Але, перш за все, воно залежить від самого твору, від значущості або незначності його художнього змісту, низки ідей і почуттів, яке воно виражає. Сприймання художнього твору – складний психологічний процес, зумовлений специфікою літератури. Процес сприймання твору є індивідуальним актом, перебіг якого залежить від багатьох психологічних, соціокультурних та інтелектуальних чинників.

Основні положення першого розділу викладено в таких публікаціях автора: [52], [53], [56].

## РОЗДІЛ 2

### МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО АНАЛІЗУ ОБРАЗУ-ПЕРСОНАЖА ЛІТЕРАТУРНОГО ТВОРУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

#### 2.1. Шляхи організації методичної роботи над характеристикою образу-персонажа в початковій школі

У художньому творі образ займає центральне місце і є носієм, виразником авторської ідеї. Художні образи «перебувають у взаємозв'язку і становлять певну систему. В епічних і драматичних творах – це стосунки персонажів, у ліричних – взаємозв'язок поетичних образів, художніх деталей. Високохудожні твори мають гармонійну систему образів, де немає нічого зайвого і випадкового» [14, с. 158]. Л. Толстой говорив: «Кожен твір мистецтва демонструє те, що той, хто сприймає, вступає передусім у спілкування з тим, хто створив або створюватиме мистецтво, і з усіма тими, хто одночасно з ним, перед або після нього сприйняли або сприйматимуть ті самі художні враження» [235, с. 85].

Людина стає читачем, коли вона вступає в діалог із письменником, який той спрямовує за допомогою образу: «Автор – образ – читач» – єдина система, в центрі якої знаходиться художній образ, найважливіша проміжна «інстанція» в спілкуванні читача з автором, коли він читає, автора з читачем, коли він творить. Саме тут – у художньому образі – перетинаються їхні творчі шляхи» [128, с. 179].

Усвідомлення багатовекторності художнього образу певним чином скеровує наукові пошуки. Значна кількість досліджень із проблем сприймання й аналізу художнього образу має методичний характер і безпосередньо пов'язана із загальноосвітньою школою, де робота над характеристикою персонажів займає одне з ключових місць у системі опрацювання літературного твору. Серед науковців, які присвячували свої праці цій темі, необхідно згадати Ю. Бондаренка, Т. Бугайко, Ф. Буслаєва, О. Джежелей, В. Водовозова, В. Голубкова, В. Гриневич, А. Ємець,

М. Жулинського, О. Забарного, М. Кудряшова, А. Лісовського, Л. Мірошніченка, В. Неділько, М. Оморокову, Є. Пасічника, Г. Рижкову, З. Рез, О. Савченко, К. Сізову, А. Ситченка, Н. Соловйову, Б. Степанишина та ін.

Традиційно питання роботи над художніми образами ставилися й вирішувалися в середній і старшій ланках школи. Сьогодні цей досвід є цінним для нас, оскільки допомагає визначити можливі шляхи роботи в початковій школі, яка вже має більше можливостей, ніж школа колишня: широкий доступ до великих масивів інформації, значна кількість різноманітно оформлених книжок, наявність цікавих педагогічних технологій, можливість учителя складати й використовувати власні навчальні програми, обирати комплекти підручників.

Змінився й учень, який прийшов до школи. Серед інших зазначається, що «в молодшому шкільному віці з'являється нова тенденція в читацькій діяльності: дитина не задовольняється тільки чуттєвою, емоційною реакцією на прочитане, вона прагне для себе логічно пояснити прочитане; все, що читається, має бути обов'язково зрозумілим їй. Однак ця тенденція поряд із позитивною стороною має і негативну: все, що незрозуміле, просто не читається в тексті» [140]. Ненавченому читачеві важко докладати зусилля до розкриття «коду твору», і поступово із цієї причини розвивається так звана «читацька емоційна глухота», коли за словом не виникає образу. Читати стає нецікаво і нудно, читацька діяльність згасає, людина дорослішає, але читачем не стає. Ще К. Ушинський, вважаючи одним із найважливіших завдань школи «привчити дитя до розумної бесіди з книгою», звертав увагу на необхідність створення «сприятливих умов для роботи над змістом, розбором і засвоєнням прочитаного на основі різноманітних видів роботи» [242, с. 13].

Організовуючи роботу учнів над твором, учитель спирається на аналіз художнього твору. Шкільний аналіз, на відміну від літературознавчого, вибіркового, більш вузького, спирається на найяскравіші моменти, оскільки його мета – комерція первинного сприймання твору. М. Цейтлін розглядає

такі аспекти шкільного аналізу образу: «складання характеристики героя, виявлення особливостей його характеру в розвитку та оцінці літературного образу з урахуванням авторської позиції». Предметом аналізу, на погляд дослідника, «мають стати тільки основні герої твору. Інші персонажі розглядаються лише у зв'язку з образами героїв у плані розкриття їх характерів» [249, с. 89].

Н. Мещерякова [161] вважає, що в центрі уваги аналізу мають перебувати питання, пов'язані з осмисленням сюжету і морального обличчя літературних персонажів. Вивчаючи в школі образи-персонажі, важливо, перш за все, враховувати, як вони подані автором. У деяких творах автор безпосередньо від себе дає характеристику героя. В інших – поряд з авторською характеристикою подається низка додаткових моментів: самохарактеристика героя, відгук про нього інших персонажів, його вчинки.

На думку сучасного українського методиста Ю. Бондаренка [17], опрацювання образів-персонажів на уроках літератури складається з духовної, морально-етичної оцінки та виявлення й осмислення художніх компонентів, що беруть участь у творенні образу. Такий підхід входить у групу основних дидактичних настанов для вчителя-словесника. «...Треба ставити і розв'язувати такі питання, які б допомагали розкривати основні риси характеру героя та показати художні якості аналізованого образу» [131, с. 111].

У методиці літератури доведено можливість застосування різних шляхів вивчення літературних героїв: «услід за автором», за образами (коли в центрі уваги – герой твору), за проблемою. У працях методистів [60] простежується думка про те, що робота над образом має іти від цілісного враження про героя до його аналізу, а потім завершувати висновками – цілісним розумінням, узагальненням знань про персонажа. Методист середньої школи Г. Звягінцева зазначає, що «найбільш глибокому розумінню героя сприяє пильна увага до портрету персонажа, його внутрішнього світу, діалогічного і монологічного мовлення, до виявлення ставлення автора до

героя». З метою подолання формального оволодіння поняттям «портрет» науковець рекомендує проводити роботу з його формування за допомогою «розкриття основних функцій портрета в художньому творі на прикладі аналізу конкретних описів зовнішнього вигляду літературних персонажів» [88, с.112].

Н. Мещерякова виділила низку прийомів, що сприяють виявленню авторського ставлення до дійових осіб:

– учитель сам характеризує ставлення автора до героя, а учні підтверджують це за допомогою тексту;

– учитель привертає увагу дітей до авторських слів, учні «розшифровують» ту чи іншу дію, вираз обличчя, інтонацію героя і на цій підставі визначають характер ставлення автора до персонажа;

– спільно з учителем діти проводять «експеримент»: виключають із тексту слова, вирази, що містять авторську оцінку, що допомагають краще усвідомити роль цієї оцінки в характеристиці персонажа;

– при відсутності ремарок автора учні вигадують їх спільно з учителем [162].

На сучасному етапі методисти виділяють певні проблеми опрацювання образів-персонажів. Є. Пасічник [183] стверджує, що вчителі під час аналізу творів різних літературних жанрів часто практикують одноманітні форми та методичні прийоми, одну схему аналізу образу-персонажа: змалювання письменником зовнішності персонажа; зображення його вчинків, відтворення його думок і почуттів; демонстрація ставлення героя твору до інших персонажів; розкриття характеру за допомогою різних прийомів (пейзажі, описи речей, мовна характеристика тощо); ставлення автора до свого героя; типовість образу, його пізнавальне і виховне значення. Методист наголошує на тому, що не слід під час вивчення образів-персонажів дотримуватися лише цієї схеми, щоб не перетворювати її на шаблон, який обмежує можливості вчителя та учнів.

У початковій школі проблема сприймання образу-персонажа

традиційно вирішувалась із урахуванням питань, пов'язаних із умінням читати. Проблема навчання читання як самостійного виду мовленнєвої діяльності стала предметом педагогічних і психологічних досліджень, які здійснювали О. Джежелей, І. Гудзик, І. Зимня, Б. Ельконін, О. Леонтєв, М. Оморокова, О. Савченко, Н. Скрипченко та ін.

Усі методисти початкової школи зазначали, що молодший школяр ще не володіє навичкою читання в достатній мірі, тому для нього перетворення графічних знаків у слова, з'ясування значень слів і їх зв'язків – досить складні операції, які часто затьмарюють усі інші дії, і читання перетворюється на просте озвучування, а не стає спілкуванням з автором твору. Необхідність прочитати текст самостійно часто призводить до того, що зміст твору залишається незрозумілим читачеві-початківцю.

Проблема міри втручання педагога у процес сприймання дитиною твору і його образів неоднозначно обговорювалось в історії початкової школи. Аналізуючи стан методики читання художніх творів у школі на початку ХХ ст., С. Редозубов писав, що «дбайливе ставлення до художнього твору привело деяких методистів і вчителів до відходу від керівництва дитячими сприйманнями та переживаннями, тобто відмови від активного втручання в процес сприйняття дітьми художніх образів і від освітньо-виховної роботи на уроках читання» [140, с. 205].

Грунтуючись на літературознавчих закономірностях побудови літературного твору, на психології сприймання художнього твору молодшими школярами, сучасні методисти (О. Джежелей, Г. Коваль, В. Мартиненко, В. Науменко, О. Савченко та ін.) пропонують опрацьовувати художні твори в такий спосіб [208, с. 24]:

- 1) підготовка до сприймання художнього твору (мета – актуалізація учнівських знань, уявлень, почуттів, які різною мірою впливають на якість опрацювання творів);

- 2) первинний синтез (ознайомлення учнів із конкретним змістом твору, його сюжетною лінією на основі цілісного сприймання тексту; з'ясування

емоційного впливу твору);

3) аналіз (встановлення причинно-наслідкових зв'язків у розвитку сюжету; з'ясовуються мотиви поведінки дійових осіб та риси їх характеру (чому так учинили та як це їх характеризує); аналіз зображувальних засобів у єдності з розкриттям конкретного змісту);

4) вторинний синтез (забезпечення більш глибокого рівня осмисленням твору, поглиблення розуміння його основної думки; синтез емоційних й естетичних уявлень дітей; узагальнення істотних рис героїв, їхня оцінка, зіставлення.

Сучасні методисти, розвиваючи класичні підходи, насамперед підкреслюють важливість підготовки до сприймання нового тексту, адже його мета – створити потрібне емоційне налаштування на сприймання твору. При підготовці до сприймання творів основна увага вчителя, на думку Г. Волошиної та Л. Роєнко, «має бути спрямована на те, щоб створити в учнів певний емоційний настрій, окрім цього мета учителя – розбудити природну допитливість дитини, її цікавість, які сприятимуть розвитку інтересу до нового твору» [35, с. 123]. Недооцінка педагогами значення підготовчої роботи призводить до негативних наслідків. За словами цих методистів, «процес навчання в сучасній школі стимулює і збагачує інтелектуальну сферу молодших школярів і значно менше орієнтує на формування емоційно-морального ставлення учнів до навколишнього світу» [35, с. 123].

Щоб формувати в учнів не тільки інтелектуальну сферу, але й емоційно-моральне ставлення, сучасному вчителю важливо звертати увагу на прийоми, які можуть забезпечити первинне сприймання тексту молодшими школярами. Одним із доречних прийомів на цьому етапі є виразне читання вчителя. Вибір такого прийому для первинного сприймання дозволяє проводити роботу для всіх учнів класу одночасно, незалежно від рівня навички читання в дітей.

У методичній літературі є різні тлумачення поняття «виразне читання», але всі автори сходяться на думці, що це – «мистецтво», матеріалом якого є

література. «Виразне читання – це мистецтво відтворення в живому слові думок, почуттів, настроїв, переживань, якими насичено художній твір» [23, с. 6]. На думку С. Дорошенка, «виразним (художнім) читання вважається тоді, коли читець володіє своїм голосом так, що там, де треба, може посилити чи послабити його, в змозі змінити тембр (забарвлення) і темп (ступінь швидкості) відповідно до змісту прочитаного» [76, с. 262]. А. Капська зазначає, «що виразно читати текст – значить донести до слухача тему та ідею твору, правильно передати його характер і настрій, емоційне забарвлення» [93, с. 9].

Значення виразного читання для сприймання й розуміння твору учнями важко переоцінити, оскільки воно збуджує емоції читача, відкриває багатство думок і почуттів, примушує хвилюватися, радіти чи сумувати, схвалювати чи засуджувати вчинки героїв. Виразне читання викликає зацікавленість художнім твором, підтримує бажання перечитати твір ще раз, спонукає учнів до продовження знайомства з іншими творами письменника. Виразне читання допомагає учням глибше зрозуміти суть твору, його своєрідність, яскраво уявити і правильно оцінити, краще відчутти багатогранність почуттів героїв і настроїв твору. Водночас виразне читання не можливе без глибокого проникнення в зміст, без розуміння авторського задуму та ідеї [106, с. 16].

А. Капська зауважує, що «виразне читання виконує різні функції, виступаючи чи то як метод, чи то як прийом для: 1) первинного ознайомлення з текстом (що особливо важливо на уроках літературного читання); 2) аналізу літературного твору; 3) розкриття ідейного змісту; 4) пізнання і розкриття характерів дійових осіб; 5) показу стилістичних і жанрових особливостей твору; 6) розкриття своєрідності структури твору; 7) розвитку творчої уяви; 8) естетичного виховання; 9) розвитку мислення; 10) розвитку мовлення; 11) виявлення рівня знань і розуміння тексту» [93, с. 6].

Після першого ознайомлення з твором перевіряються враження дітей від прочитаного. На цьому етапі вчителю особливо допомагає бесіда, яка, на



думку Т. Кошно, «включає в себе розмову, дискусію, обмін знаннями, почуттями, думками, емоційними переживаннями» [10, с. 11]. Невимушене спілкування з дітьми надає вчителю цінний діагностичний матеріал щодо особливостей сприймання учнями персонажів твору: що вже зрозуміли, а що потребує уточнення. Методисти пропонують для такої бесіди запитання на кшталт: *Чи сподобався вам твір? Що особливо сподобалося? Чи було страшно..., коли? Що викликало сміх? Чи було шкода героя? А чи було вам соромно за нього?*

Сучасні методисти дотримуються думки про корисність керуючого впливу дорослого на сприймання дитини, однак цей процес має бути досить обережним і не мати категоричного характеру. Саме з цією метою використовується на уроках аналітична бесіда за прочитаним. Розробка методики літературного читання висунула на перший план пошук нових методів роботи над художнім твором. Сучасні методичні підходи до формування читача дозволяють учителю на уроках літературного читання, використовуючи метод літературної бесіди, описаний О. Джежелей, досягти більш високого рівня сприймання [72]. Дорослий у цій ситуації стає співрозмовником, який демонструє, як він сприймає і розуміє події твору.

Ефективним є побудова бесіди навколо проблемного запитання. Пошук відповіді на нього зробить перечитування твору природним і необхідним процесом. Відповіді дітей на проблемне запитання можуть бути різними, але саме цей факт і спричинить обдумування твору. Серед методистів, які вивчали аспекти проблемного навчання, належать: В. Герасимчук, В. Замковий, В. Корнєєв, Л. Круглик, О. Митник, А. Сиротенко, О. Стадник, М. Топузов та ін. У їхніх працях зосереджується увага на питаннях формулювання проблемних завдань і методиці проведення проблемних уроків [235, с. 58]. Різні аспекти застосування проблемного навчання у початковій школі досліджували А. Брушлинський, Д. Вількеєв, Т. Ільїна, В. Кудрявцев, І. Лернер, В. Лозова, О. Матюшкін, М. Махмутов, І. Федоренко.

Продуктивність бесіди підвищується, якщо супроводжується вибіркоvim читанням – необхідно віднайти певну частину тексту для підтвердження своїх думок. Вибіркове читання вимагає від учнів уміння швидко переглядати текст, тому для найменших читачів більш продуктивним є послідовний аналіз твору з перечитуванням, для більш досвідчених можливий шлях від постановки проблемного запитання до колективного обговорення із цитуванням твору.

Особливої уваги на етапі аналізу потребує робота над образами-персонажами. На думку М. Оморокової, «одним із найважливіших завдань під час роботи над художнім твором є аналіз літературних персонажів, доведення до свідомості учнів з якомога більшою повнотою і глибиною того змісту, який розкривається в цих персонажах. Для учнів персонаж – найважливіше у творі, сприймання героя учнями завжди емоційно забарвлене» [177, с. 39].

Робота над виділенням і характеристикою героїв твору для учнів початкової школи досить складна. Дослідження В. Маранцман показали, що під час оцінки дійових осіб твору діти оперують тими моральними поняттями, які є в їхньому особистому досвіді. У молодших школярів кількість таких оцінних понять обмежена [150]. Без спеціального навчання учні дають оцінку літературному персонажу, виходячи з учинків, без урахування мотивів поведінки персонажа, умов, у яких він діяв.

У характеристиці персонажа особливе місце займають емоційно-оцінні прояви: ставлення читача до персонажа, ставлення інших героїв до нього, ставлення автора до героя. Якщо ставлення читача до персонажа виявляється під час першого ознайомлення з твором у вигляді сміху, сліз, коментарів тощо, то ставлення до головного героя інших персонажів помічається важче і вимагає від учня певної розумової діяльності. Помилкові оцінки емоційного стану героїв вказують на недостатнє розуміння читачами-початківцями образів-персонажів і твору в цілому.

Методистами було виділено низку прийомів, які допомагають

організувати роботу над характеристикою персонажа:

- назва якостей персонажів і пропонує учням навести приклади з тексту твору, що свідчать про наявність цих якостей;

- пропонування самостійно назвати властивості характеру героя (це доступно молодшим школярам, якщо персонаж має не більше двох-трьох якостей характеру і показаний у дії);

- зіставлення героїв одного твору або близьких за тематикою творів. Найбільш легкий вид порівняння – протиставлення. При порівнянні уточнюється авторське ставлення до героя [205].

Скласти повну характеристику персонажа учням не дозволяє обмежений словниковий запас, недостатнє оволодіння термінологічними словами на позначення рис характеру. «У спеціальній методичній літературі відзначено, що ця семантична словникова група досить рідко трапляється у мовленні дітей молодшого шкільного віку. У словах, що вживаються ними і які позначають якісні характеристики людини, відзначені неточності, їх слабка диференційність. Під час аналізу й оцінки поведінки героїв має місце часте застосування слів із загальним неточним значенням: «гарний», «поганий». Засвоєння дітьми молодшого шкільного віку слів, які позначають особистісні якості людей, покликане розширити коло уявлень учнів щодо моральних учинків і має допомогти їм при пізнанні людей, а також самопізнанні» [89, с. 206]. Уміння визначати характер людини за її діями, на думку М. Гафітуліна, «сприятимемо розвитку в учня молодшого шкільного віку критичного ставлення до власних учинків і вчинків його товаришів» [43, с. 34].

Словникова робота, на думку О. Хорошковської, має стати невід’ємним елементом аналізу кожної частини твору. Уточнення лексичного значення слів допомагає прояснити зміст, включає відтворювальну уяву дітей, допомагає усвідомити авторське ставлення до зображуваних подій» [246, с. 218]. Розмаїття форм словникової роботи на уроках літературного читання, особлива увага до слова – важлива умова

повноцінного сприймання твору, розуміння характерів літературних героїв, усвідомлення ідейно-тематичного змісту художнього твору. Практика роботи в школі підштовхує вчителів до створення словників, які б узагальнювали необхідну для характеристики лексику. Деякі словники, серед яких посібник Г. Дегтярьової «Словник характеристики літературного героя» (2016 р.) [70], отримали друковане втілення у вигляді доповнення навчально-методичних комплексів.

Зазначимо, що усвідомити прогалини у власному сприйнятті й розумінні учням допомагають творчі прийоми, які спираються на осмислене сприймання. До них можна віднести ілюстрування (словесне і графічне) та різноманітні форми драматизації. Розглянемо ці прийоми.

У дослідженнях психологів (Л. Виготський, В. Мухіна, М. Ніколаєнко та ін.) обґрунтовується ідея про символічну функцію малювання і дитячий малюнок як вид графічної мови. За характеристикою Л. Виготського, дитяче малювання можна розглядати як символізм початкової стадії, що передуює символізму другої стадії – письмовому мовленню: «Малювання дитини за психологічною функцією є своєрідною графічною мовою, графічна розповідь про що-небудь» [40, с. 54].

Розгляду ілюстрування як виду творчої діяльності під час роботи над художнім твором у початковій школі присвячені праці А. Абдулліної, І. Ворона, Я. Кодлюк, Л. Корепіної, О. Кубасової, Л. Малі, О. Онищенко, В. Сидоренкової, В. Сиромицької та ін. Сутність прийому графічного ілюстрування пов'язана із використанням на уроках читання наочних зображень, які доповнюють текст художнього твору. Ілюстрації можуть бути створені художником-професіоналом, учителем або самими дітьми. Специфіка використання залежить від того, хто є творцем зображувального матеріалу.

Використання ілюстрацій професійних художників на уроках читання забезпечує повноцінне сприймання художнього твору. За словами Л. Корепіної, «ілюстрації допомагають одним учням закріпити образ, що

виник під час читання, другим – сформувані уявлення, які ще не до кінця склалися, іншим – правильно відтворити те, про що йдеться в тексті. Отже, ілюстрація – це пряме доповнення, пояснення, наочне зображення того, що описано в тексті» [104, с. 25].

Методисти (В. Горецький, С. Редозубов, М. Оморокова, Л. Корепіна та ін.) вважають доцільним використання ілюстраційного матеріалу на будь-якому етапі роботи з художнім твором. Завдяки використанню такого прийому, в учнів формується вміння виділяти й коментувати окремі образні деталі, елементи, картину в цілому, а також аналізувати прочитане, зіставляти образи, подані в тексті, із зображенням на малюнку.

У практиці початкової школи застосовується значне розмаїття видів завдань, спрямованих на роботу з ілюстрацією: знаходження в тексті уривка, який відповідає ілюстрації; знаходження в тексті речення-заголовка (підпису) до ілюстрації; самостійний добір підписів до ілюстрації; порівняння й зіставлення епізоду, зображеного в тексті й на ілюстрації; порівняння ілюстрацій різних художників до одного твору; переказ епізоду твору за ілюстрацією.

Л. Корепіна пропонує перелік запитань, які можна використати під час роботи із зображеннями літературних героїв: *хто зображений на малюнку? що на це вказує? як художник зображує дійову особу: подає тільки портрет чи показує в стосунках з іншими героями? які риси зовнішності, характеру, поведінки героя вдалося передати ілюстратору? що художник привніс від себе, змалював по-своєму? чи виправдано це? як художник використовує графічні (або живописні) засоби з метою характеристики персонажа? наскільки це йому вдалося?* [104, с. 25].

Попри нібито зовнішню простоту застосування ілюстраційного матеріалу вимагає значної підготовки вчителя, що, можливо, й заважає широкому використанню цього прийому в практиці роботи.

У початковій школі використовуються також малюнки, виконані вчителем. На сьогодні більш докладно описано використання прийому

одночасного малювання під час розучування віршів (О. Джежелей, А. Ємець, О. Коваленко). Малюнок унаочнює художні образи, слугує опорою для міцного запам'ятовування. Методика роботи передбачає кількаразове повторення вірша: спочатку вчителем з одночасним малюванням на дошці, потім до малювання і промовляння долучаються діти і, нарешті, діти промовляють самостійно (з використанням малювання або без нього). Малюнок, який створюється в такий спосіб, має бути досить простим, схематичним (щоб не заважати читанню вірша), а послідовність зображень допомагати пригадувати вірш, тому опорні картинки розташовуються або в лінійному порядку, або півколом [35, с. 123].

Ще більш значної підготовчої роботи, за словами методистів, вимагає від учителя використання такого виду готової ілюстрації, як аплікаційно-крейдяний малюнок – аплікація в поєднанні з малюнком, виконаним кольоровою крейдою на дошці. Крейдяний малюнок – це начерки дерев, полів, гір тощо. Аплікації – фігури персонажів: людей, звірів, птахів тощо [67].

Методична система передбачає поступове ускладнення використаних прийомів. Опрацювання професійно зробленої ілюстрації передуює створенню ілюстрацій самими дітьми. Прийом виконання малюнків до прочитаного твору А. Абдулліна назвала «ілюстраційним малюванням» – «замальовкою сприйнятих образів і картин, відображених у художньому творі» [257]. На думку методиста, малюнки, виконані дітьми на основі прочитаного, допомагають їм не тільки конкретизувати, уточнити отримані уявлення, а й у доступній формі (через колір, окремі образотворчі деталі) висловити своє ставлення до зображуваного [257].

На нашу думку, треба враховувати те, що в початковій школі застосування прийому малювання обмежується віковими технічними можливостями дітей: учні, навіть маючи в уяві яскраві образи, не завжди можуть відтворити їх на папері. Найбільшу складність для дітей викликає створення зображення людей. Критично налаштовані до своєї творчості діти

навіть відмовляються виконувати завдання, пояснюючи відмову своїм негативним досвідом, невмінням зробити так, щоб їх це влаштовувало. Дослідники вважають, що необхідно послідовно й цілеспрямовано навчати учнів створенню ілюстрацій. В. Сидоренкова пропонує таку послідовність роботи з навчання ілюстрування: повідомлення вчителя про те, як ілюструють художні твори; показ кращих ілюстрацій у дитячих книжках; робота зі створеною ілюстрацією; усне створення картини; малювання дітьми ілюстрацій [218].

В. Горецький запропонував таке цікаве завдання, як рецензування (усне або письмове) дітьми створених ними малюнків. Робити це пропонується у такій послідовності: після аналізу твору кожен учень створює власну ілюстрацію, після цього учні обмінюються малюнками, розглядають отримані зображення, перечитують текст, намагаючись знайти епізод, який відтворено однокласником, роблять підпис словами тексту. На завершення учень пише рецензію, зіставляючи зміст ілюстрації і відтвореного епізоду, вказуючи на їх відповідність та якість виконання малюнка. Зауваження підкріплюються покликанням на текст [61, с. 29]. Більш складним прийомом ілюстрування є створення діафільму – серії графічних малюнків (з підписами), порядок яких відповідає послідовності подій у творі [115].

Прийом графічного ілюстрування не тільки допомагає учням краще висловити своє ставлення до прочитаного, а й виявити ступінь сприймання і розуміння художнього твору. В інтернет-середовищі сьогодні наявно багато повідомлень про те, як малюнок виявив прогалини в сприйнятті дітей. Серед сучасних праць можна навести проведене під керівництвом А. Ємець [80] дослідження сприймання учнями початкових класів творів Т. Шевченка: ілюструючи вірш «Садок вишневий коло хати», діти малювали не квітуче дерево, а вишню з плодами, близько 50 % опитаних замість хати зобразили багатоповерховий будинок, навколо якого електричні дроти з лампочками, сучасні візочки, гамаки – отже, виявили помилки, пов'язані із відтворенням часових деталей зображення.

Графічне ілюстрування тісно пов'язане зі словесним, ці прийоми є взаємодоповнювальними. Вивченням зазначеного питання займалися А. Абдулліна, В. Билевської, В. Горецький, Л. Корепіна, О. Кубасова, Л. Мали, Л. Мосунова, В. Сидоренкова, Н. Сироткіна та ін. [201; 146; 168]. Сутність словесного малювання полягає у створенні усних картин на основі прочитаного. За О. Сосновською, цей прийом допомагає «наблизити до дитини образи твору, ввімкнути дитячу уяву, сконструювати уявлення, що виникають» [160, с. 154].

Методисти (О. Кубасова, В. Сидоренкова), вивчаючи специфіку застосування прийому словесного ілюстрування, звертають увагу як на його позитивні характеристики (сприяє формуванню наочних уявлень і образів в учнів; допомагає розвитку мовлення, уточнює і збагачує словник дітей; не обмежений при роботі над певним жанром; можна застосовувати на будь-якому етапі роботи над твором; може розглядатися як один із видів підготовчої роботи до драматизації, ілюстрування), так і негативні (статичність картин, одна картина – це лише один епізод зі змісту твору; незнання методики словесного ілюстрування може призвести до заміни його звичайним переказом або до руйнування образу; цей прийом важко використовувати на початковому етапі навчання, коли в учнів обмежений словниковий запас).

При словесному малюванні, обговорюючи уявну картину, учитель спрямовує діяльність дітей кількома запитаннями: *що саме буде намальовано (зміст); як будуть розташовані об'єкти на картині (що на передньому плані, що праворуч, що ліворуч, що буде зображено в центрі (композиція)), які кольори будемо використовувати для малюнка?* Така робота привчає дітей тренувати уяву, загострює увагу до слова, поглиблює читацькі враження.

За О. Кубасовою, навчання словесного малювання краще розпочати зі створення жанрових (сюжетних) картинок. На цьому етапі учням необхідна матеріальна (зорова) опора: доцільне використання динамічної картини, яка поступово виникає на очах у дитини. При цьому після словесного опису



учнями кожної деталі малюнка, будь-якого елемента інтер'єру, дійової особи на демонстраційний аркуш паперу послідовно прикріплюється тільки що намальована (а учителем задалегідь – графічно) відповідна картина. Розташування елементів картини обговорюється з дітьми. Поступово створюється закінчена картина до епізоду, яка і служить матеріальною основою для образів, що виникли в уяві учнів [115, с. 29]. Додатковою привабливою варіацією в навчанні цього прийому може стати створення «живих картинок» – «статичного подання змісту певного епізоду, сцени з твору засобами міміки, жестів і з використанням елементів костюмів і реквізиту» [73]. За О. Кубасовою, методика навчання словесного малювання передбачає таку послідовність роботи: виділення епізоду для словесного ілюстрування; змалювання місця, де відбувається подія; зображення дійових осіб; додавання необхідних деталей, «розфарбовування» [115, с. 29].

Словесне малювання передбачає чітке відтворення картини за допомогою слів, що вимагає глибокого знання тексту. В. Грабльова виділила чотири групи вправ зі словесного малювання. Перша група вправ спрямована на розвиток у дітей здатності емоційно відгукуватися на прочитане. Для повноцінного сприймання вірша учням необхідно перейнятися емоційним станом героя, відчутти і пережити те, що його хвилює, дивує, тішить. Для посилення емоційного сприймання пропонуються такі запитання та завдання: *Які почуття під час читання твору виникли у вашій душі: здивування, радість, захоплення, співчуття? Зверніть увагу на слова, які добирає автор для того, щоб передати свою радість від споглядання незвичайної краси? Знайдіть у творі слова, що передають настрій автора.* Друга група спрямована на пробудження уяви і фантазії школярів: *Подумайте, які фарби вам потрібно використовувати, щоб намалювати картинку до тексту.* Третя група вправ спрямована на деталізацію і конкретизацію уявлень про епітети, порівняння, уособлення, метафори, наприклад: *чи зміниться віршований образ, якщо ви заміните епітет, порівняння і метафору?* тощо. Четверта група вправ сприяє вираженню особистісних стосунків: *який*

*настрій автора ви відчули? розкажіть про своє ставлення до уявної картини [62].*

На завершальному етапі роботи над художніми творами після поглибленого аналізу прочитаного тексту досить часто застосовують прийом читання в особах. За словами М. Рибнікової, якщо виразне читання вчителя зазвичай передує розбору твору і є основним ключем для розуміння його змісту, то виразне читання учня полегшує процес розбору, підсумовує аналіз, практично реалізує розуміння і тлумачення твору [206].

Послідовність дій під час підготовки до виразного читання в особах розпочинають з того, що діти визначають, кому з дійових осіб належить конкретна фраза. Для цього перечитують текст, знаходять слова автора та героїв, виявляють їхні почуття, стан, думки, описують, якими їм уявляються персонажі, як вони говорять, де відбуваються події. Зачитують слова, що показують ставлення автора до описаних подій, героїв та їхніх учинків, вказують на емоційне забарвлення певної репліки персонажів. Педагог має зосередити увагу школярів на тому, «що виконавець тієї чи іншої ролі перевтілюється в образ-персонаж і в процесі виконання звертається не до слухача, а до партнера, з яким веде бесіду чи сперечається» [23, с. 6].

Найважчим, але й найцікавішим прийомом організації творчої діяльності учнів за прочитаним є драматизація у різних формах: читання в особах; пантоміма; постановка живих картин; мізансценування; власне драматизація. Пантоміма допомагає через рух з'ясувати і пояснювати зміст і форму твору. Запропоновані прийоми допомагають глибше проникнути у твір, викликають співчуття до героїв, стають засобом вираження власного ставлення до прочитаного. У позаурочний час можуть бути організовані конкурси читців, робота зі створення діафільмів, написання сценаріїв за твором.

Питання використання драматизації на уроці розглядали О. Кубасова, О. Малишева, Є. Жесткова, Л. Малі. Розглянемо драматизацію як прийом. Завдяки виразності, драматизація дозволяє наочно виявити рівень

сприймання і розуміння тексту. Найпродуктивніша частина прийому – це підготовка, коли учні обговорюють постановку частини, або усього твору. Обговорення під керівництвом учителя вимагає постійного звертання до тексту та його аналізу. Однак, незважаючи на позитивні сторони, драматизація не часто трапляється в початковій школі. Широке використання цього прийому обмежує сором'язливість дітей, недостатня виразність мовлення, крім того, драматизація вимагає взаємодії «акторів», яку складно очікувати від молодших школярів. Для вчителя цей прийом витратний з погляду використання часу. Однак ефективність і корисність драматизації для дітей неможна заперечувати.

Результативним узагальнювальним прийомом є перегляд мультфільмів, художніх фільмів, вистав за художнім твором. Вплив мультиплікації на особистість дитини під час виховання та навчання вивчали Л. Козирєва, Н. Маркова, А. Немирич, О. Петрунько, В. Яковлєв та інші. Однак необхідно врахувати те, що застосування на уроках літературного читання інших видів мистецтв вимагає усвідомлення їхньої специфіки. Майже всі постановки є інтерпретацією художнього твору, баченням режисера, сценариста тощо. Ступінь відхилення від початкового тексту може бути різним. Поки що немає ґрунтовної монографії, яка б розглянула різноманітні настанови саме з погляду методичного використання в початковій школі для поглиблення розуміння творів дитячої літератури.

На методичну науку другої половини ХХ століття суттєвий вплив мала концепція діалогу, запропонована М. Бахтіним. Згідно з нею, будь-яке зіткнення з текстом, зі світом культури є діалогом, тобто «бесіда», розуміння виникає там, де перетинаються дві свідомості. Умовою розуміння є існування іншої свідомості. Тому будь-який літературний текст буде зустріччю з іншим, тобто діалогом [6, с. 223].

Розвиваючи ідеї М. Бахтіна в методичній площині, учені-психологи Г. Гранік, Л. Концева, С. Бондаренко ввели в науковий обіг термін «діалог із текстом». Автори виділили специфічний вид спілкування між людьми – за

допомогою письмових текстів. У ньому беруть участь автор і читач. «Текст є між ними посередником» [64, с. 68]. Читач сприймає текст через сигнали, які його складають. Такими сигналами є слова, словосполучення, речення, а також взаємозв'язок між ними, який автори назвали «монтажем». Розуміння тексту залежить від уміння читача сприймати ці звернені до нього сигнали і від уміння – на них реагувати.

Дослідники утворили збірний образ «ідеального читача». Він починає розмірковувати над текстом до читання, активно осмислює і переживає текстову інформацію під час читання, продовжуючи міркувати над текстом після читання. Ідеальний читач намагається не пропускати жодного «сигналу» тексту, підключає свій життєвий досвід, ставить собі запитання під час читання, прогнозує подальший розвиток подій, зіставляючи свої роздуми з текстом. Таке читання – один із проявів діалогу з текстом. Виникнення питання, прогнозування можливих відповідей на нього і подальшого змісту тексту, поява установки – усе це складає особливий вид спілкування читача з текстом, який називають діалогом.

Г. Гранік, Л. Концева, С. Бондаренко виділили три етапи роботи над текстом:

- 1) випереджувальне читання – обдумування заголовка й епіграфа, якщо він є;
- 2) спілкування й уявний діалог з автором під час читання;
- 3) осмислення прочитаного.

Особливим умінням, необхідним для продуктивної роботи над текстом, учені вважали вміння ставити запитання, відповідати на них та виділяти головне.

Отже, методична наука вже має значний набір різноманітних прийомів, які дозволяють ефективно сприймати і розуміти художні образи. Серед них найбільш актуальними та дієвими є прийоми, які удосконалюють смислове сприймання, посилюють емоційну складову: бесіда, виразне та вибіркоче читання, драматизація, робота з ілюстрацією (особливо словесне малювання),

читання в особах.

Зміни, які відбуваються в педагогічній галузі сьогодні, вимагають посилення уваги до рівня сприймання і розуміння художніх творів. У 2011 році початкова школа перейшла з навчального курсу «Читання» на «Літературне читання», мета якого – становлення і розвиток якостей читача, здатного до самостійної читацької, комунікативної, творчої діяльності. Одним із завдань, зазначених у програмі, є формування в школярів умінь сприймати, розуміти, аналізувати й інтерпретувати літературні тексти різних видів з використанням літературознавчих понять, визначених програмою.

Оновлення програми у 2016 році акцентувало увагу на важливості сприймання молодшими школярами літератури як мистецтва слова, оскільки на цьому ґрунтується аналіз художнього твору, основне завдання якого – сприймання художнього образу, усвідомлення ідеї твору [136]. На завершення початкової школи учні повинні вміти не тільки називати персонажів твору; визначати події, причини, час і місце подій у творі та як вони пов'язані між собою, а й характеризувати дійових осіб: оцінювати їхні вчинки, поведінку, визначати риси характеру персонажів твору (з опорою на перелік назв рис характеру і самостійно).

Введення в початкову школу курсу «Літературне читання» викликає багато питань у вчителів-практиків щодо методики проведення уроків. Складність проведення цих уроків пояснюється багатогранністю завдань, зокрема, необхідністю поєднувати вироблення навичок читання з пізнавальною та виховною роботою над текстом. Не менш складно і те, що в роботі потрібно враховувати специфіку твору, особливості сприймання учнями художніх текстів.

Зміна освітньої парадигми, реформування школи й застосування нового підходу в навчанні вимагає від учителя ґрунтовної підготовки до роботи з дітьми, у тому числі й в аспекті теми нашого дослідження.

У Типовій освітній програмі (НУШ 1 – 2 клас, 2018 р.), розробленій під керівництвом акад. О. Савченко, зазначено, що змістова лінія «Читаємо»

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

У свою чергу очікувані результати навчання молодших школярів передбачають серед іншого: виявлення розуміння фактичного змісту невеликих за обсягом і нескладних текстів; уміння пояснювати, яка подія відбулася, називати персонажів твору, відповідати на запитання за змістом прочитаного; пояснювати, якими словами в тексті автор описує характер героя, його зовнішність, передає красу природи і т. ін. (за допомогою вчителя); переказувати близько до змісту прочитаний твір чи окремі його епізоди з опорою на ілюстрації, запитання вчителя; висловлювати власне ставлення до прочитаного: хороший / поганий вчинок, хто сподобався / не сподобався в творі, які епізоди найбільше запам'яталися, вразили; читати за особами діалоги з казок, оповідань, віршів (після попередньої підготовки) [235].

Серед новітніх технологій сучасної школи, які спираються на властиве молодшим школярам наочне-образне мислення, вирізняється використання всесвітньо відомого конструктора Lego Education та програмного забезпечення Story Visualizer [260], завдяки якому учні зможуть документувати свої проекти під час роботи над художнім твором, а вчителю це допоможе побачити чи сприйняли учні твір, чи уявили персонажів та місце подій. Використання цієї програми дозволяє наповнювати уроки літературного читання в початковій школі практичною діяльністю. Знайомлячись із художніми творами, дитина добирає доречні малюнки персонажів, передає їхній характер, настрій. Lego Education дозволяє

створити мотивуюче, захопливе освітнє середовище не тільки для навчання ключових предметів шкільної програми, а й для розвитку найважливіших навичок XXI століття: критичного і творчого мислення, вирішення завдань, вміння працювати в команді, вести дискусію [111].

Питанням використання LEGO в навчальному процесі присвячені роботи О. Міхеєвої та П. Якушкіна [165], О. Кошелєв [111], Л. Осипенко [179], О. Рома [199; 200]. Використовувати LEGO на уроках літературного читання можна: сконструювати театральну сцену, з LEGO-деталей створити персонажів твору і замість звичного переказу інсценувати художні твори, причому кожна дитина може грати свою, обрану нею роль. Такий підхід стане в нагоді при створенні невимушеної обстановки, що допоможе дитині краще розкрити свої творчі здібності, глибше вникнути в закладену автором ідею твору, навчить говорити, не соромлячись, у великій аудиторії, підвищить самооцінку.

На уроках літературного читання в початковій школі проектна технологія надає вчителеві безмежні можливості для виконання навчальних завдань і розвитку творчих здібностей учнів. Технологія допомагає вирішити низку важливих питань: як підвищити читацьку активність учнів, перетворити процес читання з обов'язку на частинку дозвілля, як «осучаснити» літературний твір, щоб учень побачив його актуальність та зрозумів зміст, зробив правильні висновки [12, с. 7]. Проектна діяльність – це, як свідчить шкільна практика, один із перспективних напрямів роботи учнів у сучасній освіті. Беручи за основу особистісно-орієнтований підхід до навчання і виховання, він сприяє розвитку пізнавального інтересу до різних галузей знань, формує навички співробітництва [259, с. 10]. За словами Г. Коваль, учитель має вибирати такі прийоми роботи з текстом, «які б допомогли дитині не тільки зрозуміти прочитане, але й пережити та усвідомити твір мистецтва в єдності його цінностей, при цьому визначити власне ставлення до сприйнятого та висловити його за допомогою оцінних суджень. Необхідно продумати систему запитань та завдань, завдяки яким

молодші школярі зможуть самостійно усвідомити ідею (головну думку) твору» [99, с. 136].

Отже, аналіз науково-методичних джерел дозволив дійти висновку, як саме сукупність використаних методів і прийомів впливає на цілісність сприймання в роботі над характеристикою персонажа в початковій школі. Для підвищення рівня сприймання учнів необхідна систематична робота на уроках літературного читання: розвиток емоційності, робота над якою відбувається, перш за все, за допомогою виразного читання вчителя; розвиток уяви, робота над якою передбачає використання прийомів словесного і графічного малювання, елементів драматизації.

Сучасна методика навчання читання художнього твору передбачає обов'язковий аналіз тексту в класі під керівництвом учителя. Такий принцип роботи, по-перше, має історичне коріння, по-друге, зумовлюється особливостями художньої літератури як виду мистецтва, по-третє, диктується психологією сприймання художнього твору молодшими школярами. Загальний принцип роботи з твором зберігся в сучасному навчанні читання, однак характер питань суттєво змінився. Тепер завдання вчителя не пояснювати факти твору, а навчити дитину міркувати над ними. При такому підході до читання принциповими стають літературознавчі основи аналізу художнього твору.

Дослідивши шляхи організації методичної роботи над характеристикою персонажа, вважаємо за необхідне перейти до аналізу системи роботи над літературним твором у початковій школі, яка реалізована в чинних підручниках. Це питання буде висвітлено в наступному підрозділі.



## 2.2. Характеристика образу-персонажа в системі роботи над літературним твором у сучасній початковій школі

Велике значення з погляду впливу на ціле покоління має обов'язкове коло дитячого читання, яке зафіксоване в чинних підручниках для початкової школи «Літературне читання». Виняткову роль цей навчальний матеріал відіграє у формуванні сучасної дитини, особливо якщо враховувати той факт, що кількість дітей, які не читають нічого, окрім підручника, постійно збільшується. У підручниках реалізовано основні положення курсу «Літературне читання», основною метою якого визнано «розвиток дитячої особистості засобами читацької діяльності, формування читацької компетентності молодших школярів, що є базовим складником комунікативної і пізнавальної компетентностей, ознайомлення учнів із дитячою літературою як мистецтвом слова, підготовка їх до систематичного вивчення курсу літератури в основній школі» [136].

Оскільки література – це, перш за все, людинознавство, найважливіше місце в художніх творах займають образи-персонажі. Літературознавці під образом-персонажем розуміють «образ людини, обличчя, зображене в художньому творі» [242, с. 81]. У літературному творі подібні образи подаються в життєвих ситуаціях і картинах, у дії. Оскільки саме образи героїв твору дозволяють втілити ідею автора, саме тому їх сприймання під час читання творів художньої літератури відіграє найважливішу роль, а в навчальному процесі аналіз образів має займати особливе місце.

Спираючись на думку літературознавців, вважаємо за необхідне доповнити визначення образу-персонажу, додавши до нього антропоморфних героїв, які трапляються у фольклорній традиції і відображають людські риси характеру. Звичайно, фольклорні образи відрізняються від літературних, перш за все, відсутністю неповторних індивідуальних характерів, вони переважно є узагальненими масками-типажами, більш прості і без психологічного мотивування. «У традиційному фольклорі ми маємо типові образи, а не типові характери» [59]. Фольклорні образи є сталими, риси

характеру героїв не змінюються.

За словами М. Лановик і З. Лановик, «персонажі народних казок є статичними, остаточно сформованими – в оповіді не вказуються фактори, не змальовуються обставини, за яких вони викристалізувались, під впливом чого сформувався їхній характер. У дії жоден персонаж не міняє своєї приналежності до визначеної категорії (добротворець не стає злотворцем і навпаки), морально-ціннісні характеристики образів не змінюються» [123, с. 201]. «Творці народних казок не створювали детальних характеристик героїв, а для опису персонажів послуговувалися схематичними образними конструкціями» [144]. Доповнення набору образів-персонажів є дуже важливим із методичного погляду, оскільки дозволяє розширити межі навчального матеріалу. Дидактичний принцип поступового ускладнення в такому випадку може бути реалізований таким чином: від фольклорних героїв із незмінними рисами характеру – до літературних героїв із мінімумом характеристик – до більш складних образів літературних героїв, які мають виразний індивідуальний характер.

Для визначення стану початкової роботи формування в учнів умінь характеризувати образи-персонажі нами були проаналізовані програми з «Літературного читання» 2 – 4 класи. Так в документі «Опис ключових змін в оновлених програмах початкової школи» (2016 р.), окреслюється вимога формування естетичних цінностей через зміст і художні образи літературних творів. Запропоновано формувати в учнів розуміння прочитаного не тільки як джерела знань, а й як засобу естетичного задоволення. В оновленій програмі (2016 р.) змінені акценти у використанні виховного потенціалу літературних творів. Дітям пропонується оцінювати не персонаж, позитивний чи негативний він, а вчинок персонажа. Це зорієнтує дитину на те, що будь-хто може творити добро, помилившись один раз, можна змінити себе і в кожного є своя позитивна риса [174].

Під час аналізу програм ми звертали увагу на те, якими уміннями повинні володіти молодші школярі, під час роботи над образами-

персонажами наявними в творах. Так у програмі «Літературне читання» (2016 р.) [136] зазначено, що учні 2-го класу повинні: *називати* героїв (персонажа, дійових осіб) твору; *розрізняти* позитивні й негативні вчинки персонажів; *знаходити* в тексті слова, які точно, образно відтворюють подію, зображають персонаж, його вчинок; точно й образно описують картину; *пояснювати* слова, які допомагають точно уявити те, про що йшлося у творі; *називати* фактичні події, дійових осіб; *знаходити і пояснювати* (за допомогою вчителя) незрозумілі слова; *розповідати* про свої почуття, які виникли під час читання / слухання; під час перечитування тексту *встановлювати* зв'язки між подіями, дійовими особами; *виділяти* істотні ознаки явища, події, персонажів (з допомогою вчителя); *відповідати* на запитання про мовлення, вчинки, мотиви поведінки дійових осіб; *знаходити* в тексті та пояснювати слова, якими автор формує ставлення читача до зображуваних подій і персонажів.

Для учнів 3-го класу додаються вміння *виділяти* в художньому тексті та вживати у своєму мовленні під час характеристики персонажів творів образні вислови, епітети, порівняння, метафори (без уживання термінів, практично) з твору; *пояснювати* їхню роль у тексті; *визначати* за змістом і *називати* подію (випадок), про яку (який) розповідається в творі; *співвідносити* події художньому творі з подіями в реальному житті і *пояснювати*, що відображені події у тому чи іншому оповіданні не є точною копією з реального життя; *називати* героїв (персонажів) твору; *висловлювати* оцінні судження морального і етичного характеру про вчинки героїв прочитаних оповідань, доводить думку прикладами з тексту.

На кінець навчання в початковій школі, а саме учні 4-го класу за вимогами програми повинні *пояснювати*, які яскраві, влучні слова, словосполучення, вислови допомагають глибше, краще уявити місце події, зовнішність персонажів, їхні характери, вчинки, стосунки з іншими героями; *пояснювати*, хто герої твору, що і як про це сказано в тексті; які події, пригоди трапилися, місце та час подій, як вони пов'язані між

собою; *визначати* головних і другорядних персонажів твору; *пояснювати* й *обґрунтовувати* вчинки героїв та їхні мотиви; *оцінювати* дії та вчинки персонажа й робити висновок про те, позитивний чи негативний вчинок; *обґрунтовувати* свою думку; *підтверджувати* свою думку про формування автором твору враження щодо героя твору рядками з тексту; *розповідати* про свої враження, почуття, які виникли під час читання / слухання твору; *називати* події /персонажів твору, які вразили, засмутили, викликали сміх, спонукали до певних дій; *пояснювати* свої думки; *встановлювати та пояснювати* за змістом твору причиново-наслідкові зв'язки між подіями, між вчинками героїв (персонажів) (за допомогою вчителя); *знаходити* в тексті слова, вислови, речення, які підтверджують думку читача про героя (персонажа); *пояснювати*, чого навчає читача вчинок героя (персонажа) твору.

У Типовій освітній програмі (НУШ 1 – 2 клас, 2018 р.) [234], розробленій під керівництвом акад. О. Савченко, передбачено формування в учнів повноцінної навички читання, умінь самостійно вибирати й опрацьовувати літературні тексти різних видів, дитячі книжки, висловлювати своє ставлення до прочитаного, сприймати художній текст як засіб збагачення особистого емоційно-чуттєвого.

Отже, вже на початку навчання, а саме з 1-го класу учні повинні *пояснювати*, яка подія відбулася, *називати* персонажів твору, *відповідати на запитання* за змістом прочитаного; *пояснювати*, якими словами в тексті автор описує характер героя, його зовнішність; *переказувати* близько до змісту прочитаний твір чи окремі його епізоди з опорою на ілюстрації, запитання вчителя; *висловлювати власне ставлення* до прочитаного: хороший / поганий вчинок, хто сподобався / не сподобався в творі, які епізоди найбільше запам'яталися, вразили.

Від учнів 2-го класу програмою визначені такі очікувані результати навчання як: *виявляти розуміння* фактичного змісту тексту та основних думок художніх і нехудожніх текстів (за допомогою вчителя); *пояснювати*,

які, де, коли відбулися події; *визначати, правильно називати* персонажів художнього твору, *виділяти* серед них головного; *встановлювати зв'язки* між подіями, дійовими особами; *ставити запитання* за фактичним змістом прочитаного з метою уточнення свого розуміння; *розпізнавати, називати* в тексті яскраві, образні слова, вислови, пояснює їхню роль у творі (за допомогою вчителя); *передавати зміст* (детально або вибірково) твору чи окремих епізодів з дотриманням логіки викладу, а також з урахуванням структурних елементів тексту: зачину, основної частини, кінцівки; *пояснювати вчинки* персонажів у творі, висловлювати щодо них найпростіші оцінні судження; *обґрунтовувати* свої висновки (з допомогою вчителя); *розповідати* про свої загальні враження, почуття від прочитаного, (що саме сподобалося / не сподобалося, що було цікаво / нецікаво, що нового дізнався / дізналась), *підтверджувати* свої думки фактами з тексту; *пов'язувати* зміст прочитаного зі своїми знаннями, попереднім читацьким, а також власним життєвим емоційно-чуттєвим досвідом; *передавати* власне ставлення до подій, вчинків персонажів через ілюстрування, декламацію, рольові ігри, інсценізацію твору чи окремих його епізодів (з використанням вербальних і невербальних засобів художньої виразності).

У межах дослідження нами були також проаналізовані найбільш розповсюджені в сучасній школі підручники «Літературне читання» 2-4 класи для шкіл з українською мовою навчання автора-упорядника О. Савченко [212; 213; 214] та для шкіл з російською мовою навчання авторів-упорядників І. Лапшиної, Т. Попової [125; 126; 127]. Завданням аналізу було виокремлення розмаїття образів-персонажів, визначення особливостей їхнього подання у творі та характеристика методичного супроводу роботи над образом.

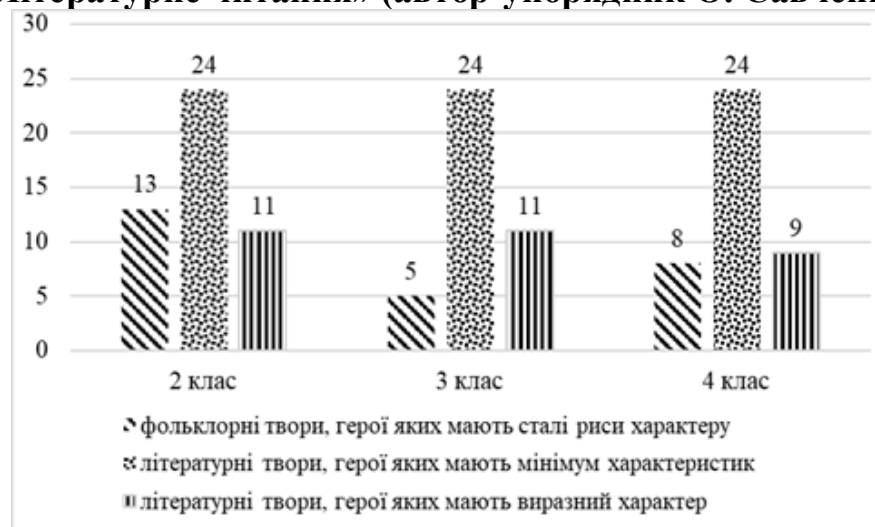
Аналіз підручників «Літературне читання» (автор-упорядник О. Савченко) виявив, що у творах, поданих у навчальних книгах, наявні різноманітні образи: дітей, дорослих, тварин, рослин, явищ природи, фантастичних істот. У підручнику для другого класу [212] подано 48 творів,

у яких наявні образи-персонажі, для третього [214] – 42 твори, для четвертого [213] – 41 твір. Кількісно переважають образи дітей, що зрозуміло з огляду на читацьку адресу навчальних книжок.

Ми змогли виявити в підручниках усі три групи образів-персонажів: 1) фольклорні герої з незмінними рисами характеру (у народних казках, піснях тощо); 2) літературні герої з мінімумом характеристик (у невеликих оповіданнях та сюжетних віршах); 3) літературні твори герої яких мають виразний характер. Узагальнені результати кількісного аналізу груп образів-персонажів у навчальних книгах подано в діаграмі 2.1.

Діаграма 2.1

**Образи-персонажі, наявні в підручниках  
«Літературне читання» (автор-упорядник О. Савченко)**



Найбільшу групу в кожному з підручників складають твори, які містять образи-персонажі з мінімумом характеристик, у деяких випадках образ героя окреслено іменем та обставинами, де відбуваються події. Кількість творів із героями, які мають досить повну характеристику, не дуже велика, і вона не збільшується від класу до класу. Виразного поступового ускладнення характеристики в героїв помічено не було.

Оскільки характеристика будь-якого персонажа художнього твору складається з портрет, вчинків, мотивів і обставин подій, стосунків з іншими персонажами, прямої авторської характеристики, непрямой оцінки через добір емоційно маркованої лексики тощо, саме ці компоненти й стали об'єктом нашого розгляду в навчальних книгах. Портретні описи в

підручниках подані досить обмежено, переважно в авторських творах: 10 (2 клас), 8 (3 клас), 8 (4 клас). Приклади портретних описів наведено в таблиці 2.1.

**Приклади портретних описів персонажів творів, поданих у підручниках «Літературне читання» (упоряд. О. Савченко)**

*Таблиця 2.1*

Клас	Портретні описи	Назва твору
2	Маленька синьоока дівчинка	В. Сухомлинського «Про що думала Марійка»
2	Чорноокий хлопчик та маленька горбатенька дівчинка	В. Сухомлинський «Горбатенька дівчинка»
2	Хлопчики – руденький та чорнявий	В. Нестайко «Руденький»
3	Дівчина років тринадцяти, на ній була картата новенька кофтина, синя спідниця й біла хустинка, як терен-цвіт; і ця хустинка різко відтіняла чорні брови дівчини, її засмагле обличчя й світлі очі. Такі світлі і зелені. Її кругле ніжне підборіддя схоже було на яблуко, а припечений сонцем кирпатенький ніс скидався на жовту лісову грушку	О. Донченко «Лісовою стежкою»
3	Рудик Руденко був рудий, як жар, і обличчя, і шия, і руки – все у рудому ластовинні. А ще Рудик був й в окулярах	Ю. Ярмиш «Суд у цирку»
4	Мовчазне дівчисько в окулярах, зі зразковою поведінкою	В. Нестайко «Шурка і Шурко»

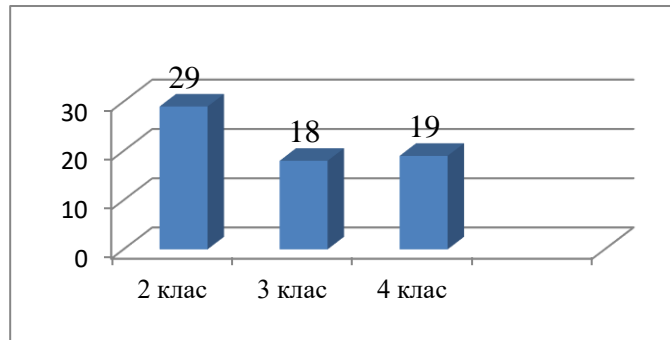
Отже, у підручниках «Літературне читання» для початкової школи (упорядник О. Савченко) портретні описи зовнішності персонажів трапляються, але досить обмежено. Більш розлогі портрети наявні в підручнику для 4 класу.

Аналіз поданих навчальних книжок показав, що серед проаналізованих творів вчинки персонажів найбільше змальовано в підручнику для 2-го класу, також вони наявні в підручниках як для 3-го, так і 4-го класів, але помітно менше. Порівняльний аналіз кількості творів, у яких наявні вчинки героїв,

висвітлено в діаграмі 2.2.

Діаграма 2.2

**Кількість творів, у яких змальовані вчинки персонажів**



Зазначимо, що описи вчинків наявні у творах різних жанрів – віршах, оповіданнях, байках, казках, повістях (уривках). У підручниках подано описи різноманітних вчинків персонажів, які пов’язані з допомогою оточуючим, бажанням отримати своє, або пожартувати; «вийти сухим із води». Наприклад, в оповіданні Л. Вахтіної «Кордон» [212] школяр Сашко ображав однокласницю Наталю, кричав на неї і намалював на парті крейдою кордон, щоб відділитися від дівчинки. У підручнику для 3-го класу у творі В. Сухомлинського «Соромно перед соловейком»: перебуваючи в лісі, після відпочинку одна з дівчат викинула недоїдки під кущ, а інша забрала сміття з собою, пояснюючи свої дії. У цьому творі наявне порівняння учинків двох дітей.

Зображені у творах учинки можна умовно поділити на позитивні та негативні, кількість яких майже однакова. У підручниках наявні твори, переважно оповідання, у яких центром події є позитивні вчинки героїв (В. Чухліб «Повінь», В. Сухомлинський «Горбатенька дівчинка»). Змальовано також учинки, які мають негативне забарвлення, однак вони обов’язково супроводжуються або контрастно-позитивним учинком іншого героя (В. Нестайко «Руденький», В. Кава «Він живий»), або подіями, які примушують головного героя замислитися, побачити непривабливість своїх учинків, внести позитивні зміни у свої дії (О. Олесь «Ялинка», В. Сухомлинський «Як Наталя в лисиці хитринку купила»). Герої, вчинки

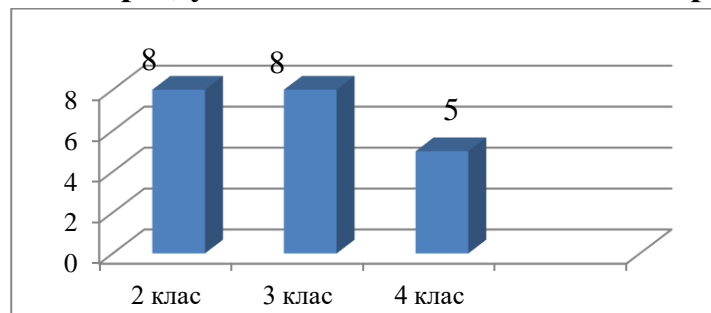


яких мають незмінно негативний характер, змальовано в народних казках, або авторських казках за фольклорними мотивами («Лисиця і Їжак», І. Франко «Лисичка і Журавель»), де за законами жанру злого і недоброго обов'язково буде покарано.

Вчинки персонажів викликані певними мотивами. Однак не у всіх творах вони легко визначаються. Кількість творів, у яких змальовані мотиви персонажів, висвітлено в діаграмі 2.3.

Діаграма 2.3

### Кількість творів, у яких змальовані мотиви персонажів



У творах для учнів 2-го класу трапляються різноманітні описи вчинків, як зазначалося раніше таких творів 29, але лише 7 із них містять мотиви такої поведінки персонажів. Наприклад, в оповіданні Л. Вахтіної «Кордон» автор пояснює поведінку Сашка, який малював кордон на парті: *«Аж поки не попросить, щоб відсадили, – так думав собі. – Не буду з дівчиськом сидіти»*, хоча більш глибокий мотив, який читається в підтексті, – однокласниця викликала в нього роздратування, причину якої герой, можливо, і сам не розумів.

У творах для учнів 3-го класу з 18 творів, у яких описано вчинки – у 8 чітко зазначено мотиви. Так, наприклад, у казці Ю. Ярмиша «Місто дружних майстрів» майстер Крос вкрав ляльку, яку змайстрував інший, бо хотів виграти змагання: *«Він обіцяв зламати мене, коли я що-небудь розкажу, і признався, що копав підземний хід півроку, коли зрозумів, що сам не зможе нічого придумати...»*.

У підручниках для учнів 4-го класу 5 творів містили мотиви тих чи інших вчинків персонажів, так, наприклад, у казці за фольклорними

мотивами І. Франка «Лисичка-кума» мотиви головного персонажа не приховані від читача: *«Коплють, коплють, та Лисиці швидко наскучила чесна праця. Нібито копле, а сама думає, як би то вихопитися та в корчі медку полизати.... І ледве Гук з болота загукав, а вона на весь голос кричить: – Зараз, сватуню, зараз! – А то що, Лисичко? – питає Вовчик. – Та, бачиш, там друге дитинятко у свата народилося, ще раз на хрестини просить»*. Мотиви найбільш чітко і прозоро зазначені в народних казках. Наприклад, у казці «Мудра дівчина», майже всі вчинки персонажів мають пояснення: «От багатий колись ізласкавився над бідним, що не має той ні ложки молока дітям, та й дав йому дійну корову» але за це бідний мав відпрацювати, «а далі тому багачеві шкода стало корови», і він став вимагати повернути корову.

Отже, добір і послідовність розташування творів не враховують принцип поступового ускладнення подання образів персонажів.

Окрім аналізу запропонованих у підручниках образів-персонажів, ми дослідили методичний апарат: які саме завдання та запитання пропонуються після ознайомлення з художнім твором. Аналіз цього компонента підручника показав, що майже кожен перелік завдань починається із запитань подібних до: *«Хто дійові особи?»*, *«Назви дійових осіб»*, *«Назви персонажів оповідання»*, що допомагає молодшим школярам виокремити, перелічити героїв, які можуть бути як головними, так і другорядними. Це важливо, адже саме навколо персонажів розгортаються подальші події оповідання. Наявні запитання типу *«Де і коли відбуваються події?»*, які дозволяють молодшим школярам усвідомити місце і час події. Названі запитання стосуються найпершого рівня сприймання і розуміння – фактичного. Згідно з методичними вимогами, подібні запитання є обов'язковими під час роботи з школярами, які тільки починають усвідомлений читацький шлях, тобто в 1 – 2 класах. У підручниках для 3-4 класів акцент уваги в методичному апараті зміщується в бік більш складних, які звертають увагу на смисловий рівень, підтекст та ідею.

Завдання, які спираються на уяву, є невід’ємною складовою роботи над характеристикою персонажів на уроках літературного читання. Так, до оповідання Н. Кулик «Ромасеве яблуко і Петрикова груша» [212] читачам пропонується запитання «*Якими ти уявляєш хлопчиків?*», подібні запитання пропонуються і до творів В. Сухомлинського [212] «Про що думала Марійка», М. Пригари «Козак Голота» [213] Г. Тютюнника «Ласочка» [213], В. Нестайка «Шурка і Шурко» [213]. Кількість таких завдань невелика і не збільшується від класу до класу.

Завдання, спрямовані на визначення емоційного стану читачів, подані обмежено і спорадично. У підручнику для учнів 2-го класу є одне запитання такого типу: *Які думки і почуття в тебе викликало прочитане?* до оповідання В. Сухомлинського «Горбатенька дівчинка». У підручниках для учнів 3-го класу два твори містять такі запитання: *Які почуття викликає у тебе прочитане?* (В. Сухомлинський «Кінь утік»); *Що було для вас в оповіданні несподіваним? Що смішним?*; (Я. Стельмах «Ловись, рибко») У підручниках для учнів 4-го класу запитання такого типу відсутні.

Кількість запитань на визначення рис характеру в підручниках «Літературне читання» (О. Савченко) для початкової школи досить мала: 2 – в 2-му класі, 1 – в 3-му та 3 – в 4-му. Приклад завдань, спрямованих на визначення рис характеру, персонажів наведено в таблиці 2.2

**Приклади завдань, спрямованих на визначення рис характеру персонажів у підручниках «Літературне читання» (упор. О. Савченко)**

*Таблиця 2.2*

Клас	Запитання	Назва твору
2	На початку казки говориться, що баран був дужий, та несміливий, а цап – сміливий, та недужий. Які ще риси характеру виявили ці герої?	казка «Цап та Баран»
2	Які якості їжака допомогли йому врятуватися?	казка «Лисиця та їжак»
3	Зверніть увагу на імена героїв казки. Про які риси характеру вони свідчать?	М. Носов «Як Незнайко складав вірші»

4	Які якості характеру козака виявилися в поєдинку з Гасанбеєм?	М. Пригара «Козак Голота»
4	Порівняй, як поводи́ла себе дівчинка у класі і як – у лікарні. Які особливості її характеру це засвідчує?	В. Нестайко «Шурка і Шурко»
4	Які слова і вчинки мешканців пташиного подвір'я свідчать про їхню обмеженість, зарозумілість, жорстокість? Прочитай.	Г. Х. Андерсен «Гидке Каченя»

Запитань, спрямованих на роботу над описом персонажа, були виявлено надзвичайно мало: у 3-му та 4-му класах – лише по одному (*Знайди опис зовнішності хазяїна театру. Які порівняння вживає автор, щоб підкреслити його жахливий вигляд?* (К. Коллоді «Піноккіо» [214]).

Більшість творів у підручниках містить опис учинку персонажа, але завдань, які спрямовують на нього увагу не виправдано мало: у підручнику для 2 класу до 4-х творів учням були запропоновані запитання на визначення вчинку персонажа, для 3-го класу – лише до двох творів, для 4 класу подібні запитання виявлені не були. Приклади завдань подано в таблиці 2.3.

**Приклади запитань, спрямовані на виявлення вчинку персонажів,  
поданих у підручнику «Літературне читання»  
(упор. О. Савченко)**

Таблиця 2.3

Клас	Запитання	Назва твору
2	Який злочин зчинив син? Яка риса характеру виявилася в цьому вчинку?	болгарська народна казка «Виноградар і змія»
2	Порівняй вчинки чорнявого і руденького хлопчиків»	В. Сухомлинського «Руденький»
2	Як ви оцінюєте вчинок Слави? А хлопців?	В. Кава «Він живий»
2	Як вчинив хлопчик?	М. Конончук «Гірка морозиво»
3	Як вирішив досягти перемоги Крос?	Ю. Ярмиш «Місто дружних майстрів»

Будь-який вчинок містить мотив, причину, чому саме так, а не інакше вчинив герой твору. Оскільки самостійно учням усвідомити мотив важко, на це має спрямувати запитання учителя. Серед проаналізованих творів у підручниках для 2-го класу до двох творів подано запитання на визначення мотиву, для 3-го класу – до трьох, для 4-го класу – до одного. Приклади запитань за класами подано в таблиці 2.4.

**Приклади запитань, спрямовані на виявлення мотиву вчинку персонажів, поданих у підручнику «Літературне читання»  
(упор. О. Савченко)**

Таблиця 2.4

Клас	Запитання	Назва твору
2	Чому звірі пішли з подвір'я господаря?	казка «Цап та Баран»;
2	Чому мишенята не допомагали півникові?	казка «Півник і двоє мишенят».
3	Чому Кирило погодився битися зі змієм?	казка «Кирило Кожум'яка»
3	Чому, на твою думку, Віталік вирішив розповісти вчителю про записку?	В. Сухомлинського «Кінь утік»
3	Чому дівчина не схотіла більше в них залишатися?	казка «Кривенька качечка»
4	Чому багатий брат захотів забрати в бідного корову?	казка «Мудра дівчина».

Важливим компонентом роботи над твором є вміння знаходити певне місце, володіти вибірковою читання. Ось, наприклад, у підручниках для учнів 3-го класу до народної казки «Кирило Кожум'яка» пропонується: *Прочитай рядки казки, які показують силу і мужність богатира*; подібні завдання наявні й у підручнику для учнів 4-го класу до казки Лесі Українки «Біда навчить». Але трапляються вони поодинокі та подані досить дискретно.

Аналіз методичного апарату показав, що автор-упорядник приділяє увагу формуванню таким сторонам навички читання, як виразність. Завдання на «читання в особах» трапляються переважно в підручниках для учнів 2-го класу, особливо під час роботи над казкою. Такі завдання, готуючи учнів до інсценування прочитаного твору, передбачає попередній аналіз характеру героя і відповідне відтворення.

Також читання в особах іноді супроводжується завданням на виразне читання та передавання певних почуттів. Завдяки використанню цього прийому в учнів формуються вміння виразно читати, передавати емоції персонажів, співпрацювати в групі. Завдань такого типу небагато, у підручниках для учнів 3-го та 4-го класів майже відсутні. Приклади завдань висвітлено в таблиці 2.5

**Приклади завдань, спрямовані на формування вмінь передавати голосом характер персонажа, подані у підручнику «Літературне читання» (упор. О. Савченко)**

*Таблиця 2.5*

Клас	Завдання	Назва твору
2	Підготуйся читати казку в особах, правильно передаючи інтонацію слів кожної дійової особи	казка «Рукавичка»
2	Підготуйся до читання в особах. Продумай, що треба передати голосом, читаючи слова лисиці та їжачка	казка «Лисиця та їжак»
2	Прочитайте казку в особах . Зверніть увагу на розділові знаки і слова, що «підказують» інтонацію читання. Читаючи виділені слова, передайте характер і настрій мишенят	казка «Півник і двоє мишенят»
2	Підготуйся і прочитай розмову руденького хлопчика з дідусем. Слова хлопчика прочитай схвильовано, сором'язливо, а дідуся – спокійно, переконливо	В. Сухомлинський «Руденький»
3	Прочитайте діалог дівчинки і дерев'яного чоловічка, передаючи голосом здивування, хвилювання мовців	А. Дімаров «Для чого людині серце»
3	Які почуття охопили Піноккіо, коли він побачив ляльковий театр? Передай його стан, читаючи розмову з хлопчиком	К. Коллоді «Піноккіо»

Використання завдань, спрямованих на інсценування творів, допомагає відчувати емоційний стан персонажів та зрозуміти їхній характер, причину вчинку, що надалі дозволяє доречно схарактеризувати того чи іншого персонажа. Таких завдань у проаналізованих підручниках дуже мало. Приклади наведено в таблиці 2.6.

**Завдання, спрямовані на підготовку до інсценування творів,  
подані в підручнику «Літературне читання» (упор. О. Савченко)**

Таблиця 2.6

Клас	Завдання	Назва твору
2	Скільки буде учасників інсценівки? Хто читатиме слова автора? Обговоріть, з якою інтонацією треба читати слова лисички, жабки, зайчика, кабана, ведмедя. Які рухи, вираз обличчя, деталі одягу допоможуть глядачам уявити героїв казки?	казка «Рукавичка»
2	Розподіліть ролі. Обговоріть. Яка інтонація, вираз обличчя, рухи характеризують дійових осіб?	М. Конончук «Гірке морозиво»
3	Поміркуйте як інсценізувати казку або її уривок. Скільки буде дійових осіб?	Ю. Ярмиш «Суд у цирку»
3	Виберіть для інсценізації уривок твору і підготуйтеся розіграти його в класі. Який настрій, інтонацію мовлення мають передати дійові особи?	Я. Стельмах «Ловись рибко»
4	Підготуйте інсценізацію за змістом казки. Скільки буде учасників? Зверніть увагу, що інтонація, жести казкових чоловічків мають відповідати їх іменам	М. Носов «Як Незнайко складав вірші»
4	Підготуйте за казкою виставу	Казка «Лисичка-кума»

Як правило, інсценізації передують завдання стосовно переказу твору. У підручниках для 2-го класу це відбувається за допомогою малюнків, у 3-му та 4-му – за певним планом. Наприклад: *Перекажіть за цим малюнком казку. Як розпочиналась казка? Що було потім? Чим вона закінчилась?* (В. Сухомлинський «Як Наталя в лисиці хитринку купувала» [212]); *Перекажи казку близько до тексту* (рос. народна казка «Лисичка» [212]); *Підготуйте за планом стислий переказ* (О. Донченко «Лісовою стежкою») [214]. Також учням 4-го класу пропонується самостійно скласти план для переказу: *Складіть план казки. Приготуйте за ним стислий переказ* (Л. Українка «Біда навчить» [213]).

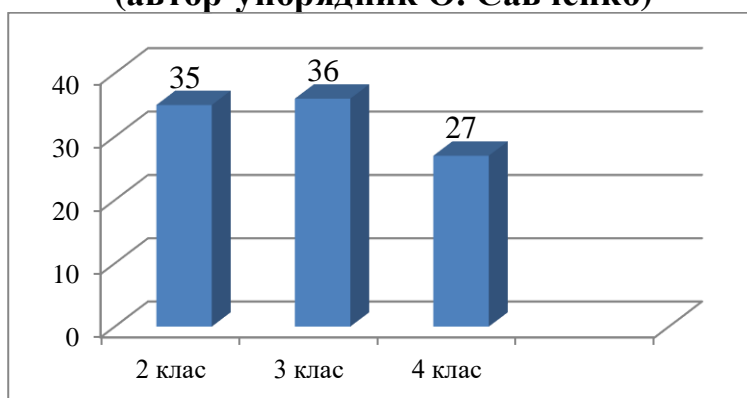
Завдання на усвідомлення ідеї твору в аналізованих підручниках подані досить обмежено. Так, запитання на визначення головної думки в підручнику для 2-го класу були подані до 3 творів, наприклад: «*Яка головна думка казки?*» (народна казка «Виноград та змія»).

У підручнику для 3-х класів були такі запитання до 7 творів: *У яких словах передано основну думку твору* (Ю. Ярмиш «Місто дружніх майстрів»); *Як можна в назві оповідання відобразити його головну думку?* (В. Сухомлинський «Красиві слова і красиве діло»). У підручниках для учнів 4-го класу конкретних запитань на визначення основної думки оповідання чи казки не виявлено, актуальність осмислення твору на рівні ідеї на кінець початкової школи найбільша.

Під час аналізу підручників також було враховано наявність ілюстрацій та завдань на їх усвідомлення. Відомо, що маленьким читачам цікавішим і зрозумілішим буде твір, що містить ілюстрацію. Так, у підручниках «Літературне читання» (упорядник О. Савченко) до творів подані різноманітні ілюстрації, кількісне співвідношення яких у різних класах висвітлено в діаграмі 2.4.

Діаграма 2.4

**Кількість ілюстрацій в підручниках «Літературне читання»  
(автор-упорядник О. Савченко)**



В аналізованих підручниках ілюстрації допомагають уявити дійових осіб. Наприклад, до оповідання Л. Вахтіної «Кордон» (2 клас) подано ілюстрацію, на якій можна побачити, як Сашкові ніяково, соромно за свій вчинок, погляд у нього сумний та винуватий, а Наталя, навпаки, усміхнена, з



цікавістю спостерігає за тим, що робитиме її однокласник.

У підручниках для учнів 2-го класу увага учнів на ілюстрацію спрямовується в завданнях до 3-х творів, для 3-го класу – до 4-х, для 4-го класу – до 1 твору. Приклади завдань, спрямованих на роботу з ілюстрацією, подано в таблиці 2.7.

**Приклади завдань, спрямовані на роботу з ілюстраціями, подані у підручниках «Літературне читання» (упор. О. Савченко)**

*Таблиця 2.7*

Клас	Завдання	Приклад твору
2	Знайди абзац, який відповідає малюнку. Чим відрізняються вирази облич Сашка і Наталі?	Л. Вахтіна «Кордон»
2	Який уривок тексту відповідає малюнку? Якими зображено мишенят? А півника?	казка «Півник і двоє мишенят»
2	До якої частини тексту малюнок? Якими зобразив художник Олю, а Сергійка? Чи такими ви їх уявляли?	В. Сухомлинського «У привокзальному садку».
3	Якою зображено Уляну на малюнку?	О. Донченко «Лісовою стежкою»
3	Розгляньте ілюстрації до казки. Підготуйте за ними стислу розповідь.	казка «Кривенька качечка»
3	Який уривок із тексту проілюстровано? Які почуття передано у виразах облич хлопчиків?	О. Буцень «Наше відкриття»
3	Розглянь малюнки. Які епізоди на них зображено? Чи впізнали ви дійових осіб?	Я. Стельмах «Ловись, рибко»
4	Розгляньте малюнки. Які епізоди казки вони ілюструють?	Леся Українка «Біда навчить»

Отже, в проаналізованих підручниках «Літературне читання» (упор. О. Савченко) послідовність подання творів та запропоновані до них завдання недостатньо враховують принцип поступового ускладнення образів-персонажів. Хоча поступова ускладненість творів від класу до класу зумовлює використання характеристик героїв з більш повним набором складових, і, відповідно змінюється й аналітична робота над художнім твором, однак, на нашу думку, запропонованого матеріалу недостатнього для формування в учнів навичок повноцінного сприймання учнями

персонажів та розвитку умінь помічати і характеризувати їх (характер, зовнішність, мовлення, вчинки та мотиви). Це зумовлює пошук додаткових художніх творів, які б заповнили наявні прогалини і дозволили утворити більш струнку й послідовну методичну систему.

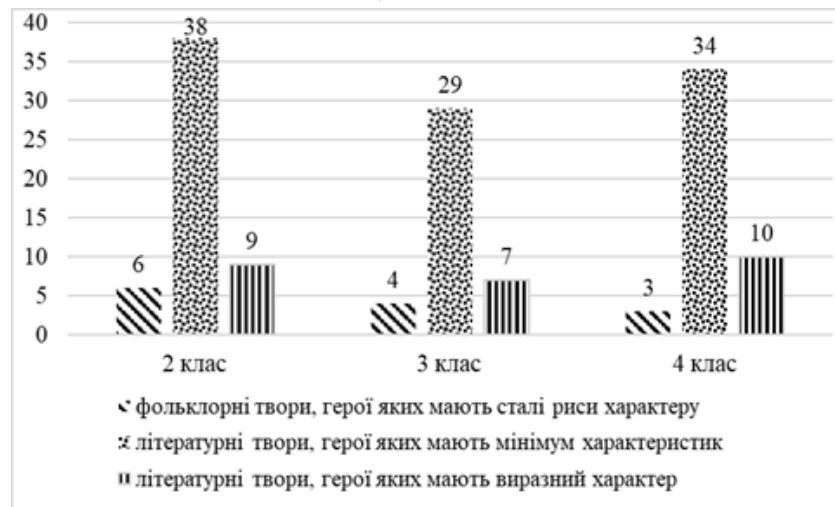
Оскільки базою дослідження були початкові школи Харкова і Харківської області, частина з яких мовою навчання мала російську, то необхідним було проаналізувати й підручники «Литературное чтение» для таких шкіл.

Найбільш розповсюдженими для шкіл з російською мовою навчання на сьогодні є підручники «Литературное чтение» упорядників І. Лапшиної, Т. Попової. Аналіз навчальних книжок виявив, що в художніх творах наявні персонажі-тварини, персонажі-діти, також поодинокі трапляються образи дорослих, явищ природи та техніки.

У підручнику для другого класу [125] з 56 творів, у яких наявні образи-персонажі, у 21 змальовано образи дітей. Зазначимо, що більшість творів саме про дітей, про їхнє життя, вчинки та стосунки з іншими персонажами. У підручнику для третього класу [126] з 41 твору, у кожному з яких наявні образи-персонажі, в 11 змальовано образи дітей. У підручнику для четвертого класу [127] з 47 творів, у яких наявні образи-персонажі, в 11 змальовано образи дітей.

Як і в підручниках «Літературне читання» (О. Савченко), так і в книжках «Литературное чтение» (упорядників І. Лапшиної, Т. Попової) було виявлено всі три групи образів-персонажів, теж в усіх класах переважає група літературних героїв з мінімумом характеристик, однак різниця між нею й іншими групами значно більша, що можна побачити в діаграмі 2.5. Кількість творів із героями, які мають повну характеристику, досить мала, і вона суттєво не збільшується від класу до класу.

**Образи-персонажі наявні в підручниках  
«Литературное чтение» (автори-упорядники  
І. Лапшина, Т. Попова)**



У проаналізованих навчальних книжках найбільша кількість творів із портретними описами подана, як і в попередньому комплекті, в підручнику для 2 класу – 15, відповідно для 3-го – 4 та для 4-го – 10. Приклади портретних описів за класами наведемо в таблиці 2.8.

**Приклади портретних описів персонажів творів, поданих у  
підручниках «Литературное чтение»**

Таблиця 2.8

Клас	Портретні описи	Назва твору
2	Вид у тебя, Гена, совсем не богатырский. Бледный ты какой-то, худой, мускулы как вата	А. Светов «Волшебный орех»
2	Вова рос крепким и сильным мальчиком	Е. Пермяк «Самое страшное»
2	Грудь распахнута, шапка на затылке. Щеки красные, вся шея мокрая; Посмотри, на кого ты похож? Вылитый Кощей	В. Драгунский «Бы»
2	Он был очень маленький и глупый	Ю. Ярмыш «Ветришко»
3	Волосы были взъерошены, к подбородку пристала травинка; однако туземца нельзя было назвать дикарем. Довольно грубоватая, но все же синтетическая одежда, металлические застёжки да и достаточно аккуратная стрижка	С. Беловодов «Местные жители»
3	Путешественник надел свой плащ в рукава и подвязался поясом	К. Ушинский «Ветер и Солнце»

4	Румяная тетенька с большой хозяйственной сумкой; старенькая бабушка; молодой парень	О. Савицкая «Троллейбус №5»
4	У него были большие синие глаза, веселые, но смирные. Мальчик был очень симпатичный – сразу видно, что не драчун	В. Катаев «Цветик-семицветик»
4	Рикки-Тикки-Тави был мангуст. И хвост, и мех, были у него, как у маленькой кошки, а голова – как у ласточки. Глаза у него были розовые, и кончик его беспокойного носа тоже был розовый.	Р. Киплинг «Рикки-тикки-тави».

Отже, у підручниках «Литературное чтение» для початкової школи (упорядники І. Лапшина, Т. Попова) портретні описи зовнішності персонажів трапляються, але принципового ускладнення від 2 до 4 класу не виявлено, більше того, різке зменшення в підручниках для 3 класу кількості портретних описів порушує системну роботу.

Як і в комплекті «Літературне читання» (О. Савченко), у навчальних книжках «Литературное чтение» найбільша кількість вчинків персонажів подана в підручнику для 2-го класу – у 30 творах, тоді, як для 3-го і 4 класу вдвічі менше, відповідно у 15 і 16 творах.

Зображені у творах вчинки можна умовно поділити на позитивні та негативні, кількість яких майже однакова. У підручниках наявні твори, переважно оповідання, у яких центром події є позитивні вчинки героїв (А. Светов «Волшебный орех», Е. Пермяк «Пичугин мост», П. Бондарчук «Подсолнечник на терриконе», О. Савицкая «Троллейбус №5»).

Змальовано також вчинки, які мають негативне забарвлення, проте вони обов'язково супроводжуються, або контрастно-позитивним вчинком іншого героя (Л. Воронкова «Что сказала бы мама?», В. Сухомлинский «Стыдно перед соловушкой»), або подіями, які примушують головного героя замислитися, побачити непривабливість своїх учинків, внести позитивні зміни у свої дії (Н. Сладков «Жалейкин и Птенчик», Н. Носов «Федина задача», В. Осеева «Печень»).

Мотиви вчинків персонажів, як і в попередньому навчальному

комплекті, легко визначаються менше ніж у половині творів. У підручниках для учнів 2-го класу на мотиви персонажів досвідчений читач звертає увагу в 6 творах, а для 3-го та 4-го – 5. Формувати в учнів уміння аналізувати мотиви героїв у такій послідовності складно.

Окрім цього, у творах для учнів 2-го класу траплялись різноманітні описи вчинків, як зазначалося раніше, таких творів 30 з них містили мотиви поведінки персонажів. Наприклад, у творі В. Голявкіна «Как я под партой сидел»: хлопчик заліз під парту, аби здивувати вчителя та пожартувати *«как заметит учитель, что я исчез, ужасно, наверное, удивится.... Станет спрашивать всех. Куда я делся, – вот смеху-то будет»*.

У творах для учнів 3-го класу з 15 творів, в яких були наявні вчинки – 5 містили мотиви. Так, наприклад, у творі В. Драгунського «25 кило» хлопцям, аби виграти підписку на журнал «Мурзилка», необхідно було важити рівно 25 кілограмів, для цього вони через силу випивали пляшку холодної води. У підручниках для учнів 4-го класу 5 творів містили мотиви тих чи інших вчинків персонажів, так, наприклад, у казці В. Катаєва «Цветик-семицветик» дівчинка Женя довго думала, на що вона хоче витратити останню пелюстку та раптом побачила хлопчика, їй дуже захотілося з ним погратися та в нього боліла нога, і вона вмить вирішила йому допомогти.

Отже, добір і послідовність розташування творів не враховують принцип поступового ускладнення подання образів персонажів.

Аналіз методичного компонента підручника (завдань і запитань, які пропонуються після знайомства з текстом) показав, що, на відміну від комплекту «Літературне читання» (упорядник О. Савченко), в книжках «Литературное чтение» до жодного твору не пропонуються запитання, подібні до: *«Хто дійові особи?»*, *«Назви дійових осіб»*, *«Назви персонажів оповідання»*, хоча саме ці запитання дозволяють молодшим школярам виокремити, перелічити героїв, які можуть бути як головними, так і другорядними. Це важливо, адже саме навколо персонажів розгортаються подальші події оповідання. Також відсутні запитання типу *Де і коли*

*відбуваються події?*, які дозволяють молодшим школярам краще уявити місце і час події. Названі запитання стосуються найпершого рівня сприймання і розуміння – фактичного. Згідно з методичними вимогами, подібні запитання є обов'язковими під час роботи зі школярами, які тільки починають усвідомлений читацький шлях, тобто в 1 – 2 класах.

Завдання, які спираються на уяву, є невід'ємною складовою під час роботи над характеристикою персонажів на уроках літературного читання, але в підручниках вони подані досить обмежено. Так, у творах для учнів 2-го та 3-го класів ми побачили тільки по 2 запитання такого типу, а для учнів 4 класу – 4. Приклади таких запитань подано в таблиці 2.9.

**Приклади завдань, спрямовані на формування вмінь уявляти персонажів, подані у підручнику «Литературное чтение»**

Таблиця 2.9

Клас	Завдання	Назва твору
2	Расскажи, как ты представляешь себе страну Воскресенье. Кто может туда попасть?	С. Вяльял «Семь друзей Юссике»
2	Какой ты представляешь себе Аленку?	белорус. сказка «Пых»
3	Каким, по твоему мнению, был Шиш?	рус. сказка «Рифмы»,
3	Какой ты представляешь себе избушку зайца?	рус.сказка «Зайкина избушка
4	Какими ты представляешь себе Вовку и его бабушку?	М. Дружинина «Открытка»
4	Каким ты представляешь себе мангуста?	Р. Киплинг «Рикки-тикки-тави»
4	Опиши, какой ты представляешь себе девочку Пеппи	А. Линдгрэн «Как Пеппи ищет кукарямбу»
4	Какой ты представляешь себе школу конца XIX века?	Л. Толстой «Филипок»

В аналізованих підручниках ми також звертали увагу на завдання, спрямовані на визначення емоційного стану читачів. У підручниках для учнів 2-го та 3-го класів запитання такого типу відсутні, а в підручнику для 4-го класу наявне лише одне запитання: *Кто из действующих лиц вызвал у тебя*

*сочувствие? Почему?* (В. Драгунский «Главные реки», [127] ).

Завдання, спрямовані на визначення вчинку персонажів, є особливо важливими для початкової школи. Більшість творів у підручниках містить опис вчинку персонажа, але методичний апарат майже не звертає на нього увагу. Так, серед проаналізованих творів для учнів 2-го класу запитань такого типу було 8, у підручнику для учнів 3-го класу – лише одне, у підручниках для учнів 4-го класу такі запитання відсутні зовсім. Приклади запитань на визначення вчинків персонажів подано в таблиці 2.10.

**Приклади запитань, спрямовані на виявлення вчинку персонажів, подані у підручнику «Литературное чтение**

*Таблиця 2.10*

Клас	Запитання	Назва твору
2	Какую полезную работу выполнял Ветришко? Какие плохие дела совершил холодный Ветер-заяц?	Ю. Ярмыш «Ветришко»
2	Кто из девочек поступил правильно?	В. Сухомлинский «Стыдно перед соловушкой»
2	Какие добрые дела сделал зайчик с помощью капустного листа?	Е. Бехлерова «Капустный лист»
3	Как откликнулись дочери на просьбу постаревшей матери?	татарская сказка «Три дочери»

Серед проаналізованих творів у підручниках для учнів 2-го класу завдань на визначення мотиву було 8, для учнів 3-го класу лише до одного твору було запропоновано запитання такого типу, у підручниках для учнів 4-го класу – відсутні. Приклади завдань на визначення мотивів висвітлено в таблиці 2.11.

**Приклади запитань, спрямованих на виявлення мотиву вчинку персонажів, подані у підручнику «Литературное чтение**

*Таблиця 2.11*

Клас	Завдання	Назва твору
2	Почему учительница улыбнулась, а не рассердилась?	Н. Демидова «Оконная тетрадка»
2	Почему Вася решил переписать домашнее задание?	Б. Емельянов «Зеленая букашина»

## Продовження таблиці 2.11

2	Почему мальчик не смог тренироваться на своей игрушке?	В. Драгунский «Друг детства»
2	Почему Сема Пичугин решил сделать мост из старой ветлы?	Е. Пермяк «Пичугин мост»
2	Почему Юссике хотелось, чтобы всегда было воскресенье?	С. Вяльял «Семь друзей Юссике»
2	Почему мышка помогла медведю?	рус. сказка «Медведь и Мышь»
2	Почему обманщик побежал в соседнюю деревню?	Крымско-татарская сказка «Обманщик»
2	Почему папа задал «хитрую задачу»?	В. Драгунский «Надо иметь чувство юмора»
2	Почему Коля никому не рассказывал о своем садике?	Н. Яночкина «Маленький садовник»

Результати аналізу запитань, спрямованих на роботу над характером персонажа показали, що у 2-му класі вони відсутні, у підручниках для 3-го та 4-го класів по одному запитанню: *Что ты думаешь о характерах персонажей сказки?* (русская народная сказка «Зайкина избушка» [126]); *Можно ли назвать Винни-пуха мудрым и вежливым?* (А. Милн «Как Винни-Пух пошел в гости, а попал в безвыходное положение» [127]).

Запитання, спрямовані на усвідомлення опису персонажа, виявлено в підручниках для учнів 2-го і 4-го класів, але вони відсутні в оповіданнях та казках для учнів 3-го класу. Приклади запитань, спрямовані на роботу над описом персонажа, висвітлені в таблиці 2.12.

**Приклади запитань, спрямовані на роботу над описом персонажа,  
подані у підручнику «Литературное чтение»  
(упор. І. Лапшина, Т. Попова)**

Таблиця 2.12

Клас	Запитання	Назва твору
2	Каким был Гена до встречи с дядей?	А. Светлов «Волшебный орех»
2	Найди и прочитай, как выглядел сидевший на диване Мишка.	В. Драгунский «Друг детства»
2	Найди в тексте и прочитай, как выглядели птички в начале рассказа	Н. Сладков «Весенняя баня»



## Продовження таблиці 2.12

2	Найди в тексте и прочитай, как выглядели птички в начале рассказа	Н. Сладков «Весенняя баня»
4	Каким был Крошка Енот?	Л. Муур «Крошка Енот и тот, кто сидит в пруду»
4	Какими были Жуля и Мурка?	Е. Литвиненко «Жуля и Мурка»
4	Составь словесные портреты главных действующих лиц сказки	В. Катаев «Цветик-семицветик»

Завдання, пов'язані із «читанням в особах», трапляються тільки в підручниках для учнів 2-го класу, переважно під час роботи над казкою, що готує учнів до інсценування прочитаного: *Прочитайте сказку выразительно в лицах* (В. Сутеев «Под грибом» [125]); *Прочитай диалог в лицах, обращая внимание на то, как говорит каждый из героев* (Н. Сладков «Медведь и Солнце» [125]); *Прочитай с одноклассником диалог учителя и ученика выразительно в лицах* (В. Голявкин «Как я под партией сидел» [125]). У підручниках для учнів 3-го та 4-го класів завдання такого типу відсутні взагалі.

Завдання «читання в особах» та виразне читання є підготовчим етапом до інсценування, але серед проаналізованих підручників було лише одне завдання такого типу в підручнику для учнів 3-го класу: *Разыграйте отрывок из сказки в лицах* (русская народная сказка «Зайкина избушка» [126]).

Також під час аналізу підручників було виокремлено завдання, які формували вміння переказувати твір повністю або частково. У підручнику для 2-го класу такі завдання пропонувалися до двох творів: *Найди отрывок, в котором говорится о том, как дядя Петя лечил Гену. Перескажи его по плану* (А. Светлов «Волшебный орех» [125]); *Перескажи сказку по плану* (молдавская сказка «Чудесный клад» [125]), а в підручниках для 4-го класу – до одного: *Перескажи текст от имени котенка, а затем от имени директора цирка.* (Л. Каминский «Как котенок Яша стал работать в

цирке» [127]). У підручниках для учнів 3-го класу завдання подібного типу були відсутні.

Запитання, спрямовані на визначення головної думки, ідеї твору, у підручниках для 2-го та 4-го класів поодинокі: *Как ты думаешь, чему учит рассказ?* (В. Драгунский «Друг детства» [125]); *Какая основная идея рассказа?* (В. Голявкин «Яндреев» [127]), а для учнів 3-го класу їх 3: *Какая основная мысль этого рассказа?* (В. Сухомлинский «Пусть будут и соловей, и жук») [126].

Кількість ілюстрацій до творів у підручниках «Литературное чтение» [125; 126; 127] для початкової школи досить рівномірно розподілена по класам: 35 – у 2-му, 36 – у 3-му та 27 – у 4. Зазначимо, що в кожному з підручників значна увага зосереджена на роботі з ілюстраціями. Так, у 2 класі до 9 творів пропонуються завдання спрямовані на роботу з ілюстраціями У 3-му класі під час роботи над оповіданнями та казками відсутні завдання такого типу зовсім. У підручниках для учнів 4-го класу виявлено три подібних запитання такого типу. Приклади завдань, спрямованих на роботу з ілюстраціями висвітлено в таблиці 2.13.

**Приклади завдань, спрямовані на роботу з ілюстрацією, подані у комплекті «Литературное чтение» (упор. І. Лапшина, Т. Попова)**

*Таблиця 2.13*

Клас	Завдання	Назватвору
2	Рассмотри рисунок. Есть ли в тексте строки которые полностью соответствуют рисунку?	А. Светлов «Волшебный орех»
2	Рассмотри рисунок. Как ты думаешь, сумел ли автор передать испуг зайки?	В. Бианки «Страшно»
2	Рассмотри рисунок. Как ты думаешь, художник проиллюстрировал начало текста или конец? Почему ты так думаешь?	В. Осеева «В одном доме»
2	Внимательно рассмотри рисунок. Кто еще , кроме муравья, спрятался под грибом?	В. Сутеев «Под грибом»
2	Рассмотри рисунок. Найди в тексте и прочитай предложения, к которым он относится	К. Ушинский «Проказы старухи зимы»

## Продовження таблиці 2.13

2	Какой момент из жизни воробьев изобразил художник?	Н. Сладков «Воробьиная баня»
2	Внимательно рассмотри рисунок и расскажи, какое дело Ветришко больше всего заинтересовало художника	Ю. Ярьмыш «Ветришко»
2	Рассмотри внимательно рисунок и сделай вывод, соответствует ли он содержанию рассказа. Назови растения, которые изобразил художник	Н. Сладков «Крапивное счастье»
4	Рассмотри иллюстрацию к сказке. Найди и прочитай соответствующий фрагмент	В. Катаев «Цветик-семицветик»
4	Рассмотри иллюстрацию художника. К какой части произведения она подходит?	Л. Толстой «Филипок»

Отже, в проаналізованих підручниках «Литературное чтение» (упор. І. Лапшина, Т. Попова) запропонована послідовність творів та завдання до них не враховують принцип поступового ускладнення образів-персонажів.

Результати аналізу підручників «Літературне читання» для шкіл з українською та російською мовами навчання показали, що використання лише матеріалу підручників недостатньо для роботи над характеристикою персонажів учнями молодших класів. У навчальних книжках фактично відсутній блок завдань, який формує смислове сприймання, особливо це помітно в підручниках «Литературное чтение», дискретно подані завдання з формування вміння визначати характер персонажа, уявляти його зовнішність та місце подій, описаних у творі.

У зв'язку із цим, вважаємо, що необхідно використовувати та добирати додаткові твори, які б містили описи зовнішності персонажів, місце подій, жваві діалоги, вчинки та мотиви, а також запроваджувати системну роботу над творами та характеристикою персонажів, яка висвітлена в третьому розділі нашої роботи.

## Висновки до другого розділу

Більшість досліджень із проблеми сприймання й аналізу образу-персонажа має методичний характер і безпосередньо пов'язана із загальноосвітньою школою, де робота над образами-персонажами займає одне з ключових місць у системі опрацювання літературного твору. Людина стає читачем, коли вона вступає в діалог із письменником. Традиційно питання сприйняття й аналізу образів ставилися і вирішувалися в середній і старшій ланках школи.

У початковій школі проблема сприймання образу-персонажа традиційно вирішувалась у межах питань, пов'язаних із умінням читати. Тому, на відміну від середньої школи, на уроках літературного читання в початкових класах робота над твором завжди відбувається під керівництвом учителя, особливо під час встановлення причинно-наслідкових зв'язків між подіями, оскільки самостійно молодшим школярам ще складно визначати мотиви персонажів, їх внутрішній стан, і пов'язане це, перш за все, з віковими особливостями, малим життєвим досвідом.

Аналіз науково-методичних джерел дозволив дійти висновку, що для підвищення рівня сприймання учнів необхідна систематична робота на уроках літературного читання. Нами було визначено основні напрями роботи над сприйманням художніх творів:

– усвідомлення окремих слів, речень, образів. Сучасна дитина немає достатнього досвіду сприймання картин минулого, необхідно його поповнювати, використовуючи твори мистецтва, розповіді вчителя, довідкову літературу;

– розвиток емоційності, робота над якою відбувається, перш за все, за допомогою виразного читання вчителя, залучення інших видів мистецтв (наприклад, музики). Для того, щоб емоційність дітей під час уроку, а особливо аналізу, не згасла, було реалізовано чергування різних прийомів;

– розвиток уяви, робота над якою передбачає використання прийомів

словесного і графічного малювання, елементів драматизації.

Ефективними прийомами, які дають якісно підвищити рівень сприйняття учнів, є використання наочного матеріалу, спрямованого на уточнення і розширення багажу знань учнів про минуле та сучасне (під час підготовки до читання), словесне і графічне малювання, різні види читання, складання розповіді про героя, інсценування. Особливе місце в характеристиці персонажа складають емоційно-оцінні прояви: ставлення читача до персонажа, ставлення інших героїв до нього, ставлення автора до героя. Якщо ставлення читача до персонажа виявляється під час першого знайомства з твором у вигляді сміху, сліз, коментарів тощо, то ставлення до головного героя інших персонажів помічається важче і вимагає від учня певної розумової діяльності. Помилкові оцінки емоційного стану героїв вказують на недостатнє розуміння читачами-початківцями образів-персонажів і твору в цілому.

Аналіз навчальної та методичної літератури, власні дослідження дозволили нам дійти висновку про те, що сам по собі текстовий матеріал творів дитячої літератури з кола навчального читання не формує в молодших школярів уміння уявляти персонаж. Без цілеспрямованої роботи ця компетенція не формується.

Аналіз програм «Літературне читання» (2016 р.) та Типової освітньої програми (2018 р.) дозволив визначити основні уміння, якими мають володіти молодші школярі, під час роботи над образами-персонажами. На кожному етапі навчання учні мають уміти виокремлювати персонажів, розрізняти головних та другорядних героїв, розуміти їх вчинки та мотиви, добирати влучні слова-характеристики, спрямовані як на опис зовнішності, так і рис характеру.

Проаналізовані підручники з літературного читання з українською та російською мовами викладання показали розмаїття образів-персонажів: дітей, дорослих, тварин, рослин, явищ природи, фантастичних істот. Ми змогли виявити всі три групи образів-персонажів: 1) фольклорні герої з

незмінними рисами характеру (у народних казках, піснях тощо), 2) літературні герої з мінімумом характеристик (у невеликих оповіданнях та сюжетних віршах), 3) літературні герої, які мають виразний характер. Найбільшу групу в кожному з підручників складають твори, які містять образи-персонажі з мінімумом характеристик, Кількість творів із героями, які мають досить повну характеристику, не дуже велика, і вона не збільшується від класу до класу.

Також результати аналізу підручників «Літературне читання» для шкіл з українською та російською мовами навчання показали, що використання лише матеріалу підручників є недостатнім для роботи над характеристикою персонажів учнями молодших класів і нагальною потребою є добір додаткових творів, які б містили описи зовнішності персонажів, місце подій, жваві діалоги, вчинки та мотиви, а також запровадження системну методичної роботи над творами та характеристикою персонажів.

Основні положення другого розділу викладено в таких публікаціях автора: [57], [58], [259].

## РОЗДІЛ 3

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕТОДИКИ РОБОТИ НАД ХАРАКТЕРИСТИКОЮ ОБРАЗУ-ПЕРСОНАЖА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

#### **3.1. Визначення стану навчальної роботи з формування в учнів початкових класів уміння виділяти і характеризувати персонажів на уроках літературного читання**

Дослідження, спрямоване на розвиток у молодших школярів уміння сприймати й характеризувати образи-персонажі на уроках літературного читання, проводилося в три етапи впродовж чотирьох років (з 2014 по 2018 рік).

На першому етапі (2014 – 2015 рр.) були визначені теоретичні основи дослідження, проаналізовано наявний стан методичної роботи над художнім твором і образом-персонажем, зокрема. Констатувальний зріз, проведений у початкових класах загальноосвітніх шкіл м. Харкова, Харківської та Одеської областей (загальна кількість опитаних – 553), показав рівень сформованості в молодших школярів умінь сприймати й аналізувати художній текст, давати характеристику образу-персонажу.

На другому етапі (2015 – 2017 рр.) проводився формувальний експеримент, під час якого впроваджувалася методика поетапного формування вмінь адекватно сприймати, розуміти й характеризувати образи-персонажі художніх творів. Апробація методики відбувалася в 3-х і 4-х класах Харківського ліцею № 107 та Харківської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 10 на матеріалі української та зарубіжної дитячої літератури (на уроках літературного класного й позакласного читання та під час факультативних занять).

Експериментальними були обрані заклади загальної середньої освіти класи 3-А та 4-Б (Харківський ліцей № 107) і класи 3-А та 4 -А (Харківської

загальноосвітньої школи I-III ступенів № 10), а контрольними – паралельні класи цих навчальних закладів: 3-Б та 4-А (ліцей № 107) та 3-Б та 4-Б (ЗОШ № 10). На початок експерименту обрані класи мали приблизно однакові показники з техніки читання, у класах було наявне стандартне обладнання та матеріальне забезпечення (підручники, зошити, портрети письменників). У формульованому експерименті брали участь 114 учнів.

Третій етап (2017 – 2018 рр.) – контрольний, під час якого здійснювалася перевірка ефективності розробленої методики. Кількість учнів, які брали участь у контрольному зрізі, становила 242.

Аналіз стану методичної роботи над художнім твором передбачав спостереження за навчальним процесом на уроках літературного читання, опитування вчителів щодо використання різноманітних прийомів з метою розвитку в учнів умінь аналізувати художні образи, проведення замірів рівня сприймання та розуміння творів молодшими школярами.

Спостереження за навчальним процесом, спілкування з учителями показали, що на уроках літературного читання роботі над характеристикою персонажів відводиться незначна частина часу. Знайомство з творами і подальша робота часто відбуваються однотипно, без урахування жанрової специфіки. Невиправдано велика частина уроку присвячується виробленню швидкості читання, що негативно позначається на ставленні до читання, художньої літератури загалом.

Бесіди з учителями виявили певні прогалини в їхній методичній підготовці педагогів щодо використання різноманітних прийомів із метою розвитку в молодших школярів умінь аналізувати художні образи. Уточнити думку вчителів допомогло анкетування, текст якого наведено в додатку А. Результати вчительського анкетування (кількість опитаних – 45 осіб) показали, що понад 90 % вважають за необхідне приділяти увагу роботі над характеристикою персонажів і вбачають це питання важливим та актуальним для початкової школи на уроках літературного читання. На запитання «Які прийоми можна використовувати, щоб допомогти учням уявити героя та



скласти його характеристику?» вчителі давали такі відповіді (кожен респондент зазначив не менше двох прийомів): *«робота з планом та опорними словами», «незавершене речення», «знаходити ключові слова», «скласти словесний портрет», «скласти план опису персонажа», «використання наочності», «стилий переказ», «вибіркове читання», «зіставлення персонажів з іншими персонажами подібних творів», «виразне читання».* Спілкування з учителями засвідчило, що більшість із них, особливо ті, в яких педагогічний стаж перевищує 20 років, не помічають проблеми сприймання й розуміння персонажа, хоча приклади ефективного аналізу літературних творів та образів, зокрема, на жаль, поодинокі як у досвідчених, так і вчителів-початківців.

Для визначення вихідних даних дослідження щодо вмій молодших школярів сприймати і характеризувати образи-персонажі був проведений констатувальний зріз. Оскільки сприймання є комплексним процесом, який складається з кількох компонентів (уявлення, емоційний фактор, розуміння), необхідно було провести кілька зрізів, які дозволяли визначити найважливіші аспекти, що впливатимуть на рівень адекватного сприймання і розуміння художнього твору.

Для участі в констатувальному зрізі були обрані учні на різних етапах шкільного становлення, а саме, школярі 2 – 4 класів для визначення рівня сприйняття і розуміння дітей. Першокласники до експерименту не долучалися, оскільки, досліджуючи особливості сприймання учнів початкової школи, ми використали як найінформативніший прийом письмових відповідей на запитання, а для 1 класу це дуже складно.

Послідовність роботи. Для того, щоб прибрати фактор впливу різної техніки читання, твір, обраний для експерименту, дітям читав учитель або дослідник, роздрукований текст лежав перед учнями на парті. За бажанням діти могли звернутися до нього, але, зазначимо, більшість цієї можливою не скористалася. Після ознайомлення з твором учням пропонувалося відповісти на запитання самостійно. Складаючи запитання до твору, ми

враховували критерії сприймання, висунуті Н. Молдавською: ступінь образної конкретизації (здатність читача на основі художніх деталей відтворити у своїй уяві цілісний образ) і образне узагальнення (у конкретній картині людського життя, яку описав автор, читач бачить узагальнений смисл, проблему, яку розглянуто у творі). У дослідженні використовувалася класифікація рівнів сприйняття художнього твору М. Воюшиної (фрагментарний, констатувальний, рівень «персонажа» та рівень «ідеї») [37].

Учням були запропоновані запитання, що давали змогу виявити як рівень сприйняття, так і рівень розуміння твору, що висвітлено в таблиці 3.1.

### Приклади запитань до творів (констатувальний етап)

Таблиця 3.1

№	Спрямованість запитання	Приклад запитання
1.	На виявлення рівня сприймання учнями образу-персонажа	Яким ви уявляєте персонаж? Опишіть його зовнішність; На вашу думку, скільки йому років? Яка картина постала перед вами під час читання уривка тексту?
2.	На виявлення рівня розуміння вчинку образу-персонажа	Чому персонаж саме так вчинив? Чи розумів він, до чого це може призвести?
3.	На сформованість вміння схарактеризувати образи-персонажі	Яким був хлопчик? Опиши його риси характеру.
4.	На виявлення розуміння ідеї твору	Автор хотів, щоб ми замислились – над чим?

Перший констатувальний зріз було проведено в Харківських загальноосвітніх школах I-III ступенів № 10 та № 151, під час якого досліджувались рівні сприймання та розуміння літературного твору молодшими школярами. Загальна кількість респондентів склала 446 учнів.

Для опитування було обрано оповідання О. Буценья «Добрий Василько». Твір має простий сюжет морально-етичного спрямування: *Наталя перед школою попросила у свого братика Василька позичити їй*

олівці. Хлопець не хотів давати, але все ж таки позичив сестрі олівці, після чого розповів про це бабусі та мамі й отримав винагороду. Коли Наталя повернулася зі школи, Василько запропонував їй ще щось позичити, але сестра сердито відмовилась. У центрі уваги твору – хлопчик Василько, який в описаному випадку виявляє риси жадібності, хитрості, меркантильності. Усі інші персонажі – другорядні, усі вони, навіть старша сестра Наталя, позбавлені індивідуальних рис. Підтекстовою інформацією твору є вік Василька (читач може здогадатися, що він в школу не ходить, стрибає на одній ніжці тощо) та мотиви його поведінки. В оповіданні можна визначити три епізоди, коли усвідомлення мотивів героя є ключем до адекватного розуміння твору: причини небажання Василька давати олівці сестрі, чому хлопчик похвалився бабусі й мамі своїм вчинком та навіщо він запропонував сестрі щось у нього взяти. У тексті відсутня складна лексика, що дозволяє використовувати твір у початкових класах шкіл з українською і російською мовою навчання.

Аналіз учнівських відповідей дозволив визначити особливості сприймання твору учнями різних класів. Зазначимо, що в роботі ми наводимо середній показник відповідей учнів двох шкіл, які навчаються в подібних класах, коливання в результатах відповідей учнів різних шкіл не перевищує 3 %. Серед опитаних другокласників 64 % змогли дати відповіді на запитання, які стосувалися безпосередньо сприймання (аспект уявлення).

Неадекватність сприймання виявилась у 16 % учнів: на запитання *«Коли Наталя попросила олівці у Василька?»* діти відповіли *«на вулиці»*, *«коли був урок малювання»*, тоді як події в оповіданні відбувалися вранці вдома перед початком занять. 20 % учнів не змогли дати відповідь. До речі, на інше запитання, спрямоване на фактичне розуміння твору (*«Що зробив Василько, коли позичив олівці Наталі?»*), змогла відповісти лише третина опитаних.

Мотиви поведінки головного героя усвідомлює незначна частина учнів. Відповідаючи на запитання *«Чому Василько не хотів давати олівці*

*Наталі?»*, 42 % учнів лише озвучили слова Василька, які були відмовками (*бо думав, що сестра їх зламає; боявся, що Наталя їх загубить*), пояснити мотиви змогли лише 8 % учнів, 50 % учнів залишили це питання без відповіді.

Мотиви, якими керувався Василько, пропонуючи сестрі в кінці твору щось в нього попросити, визначили 17 % учнів (*щоб ще раз всім розказати та отримати за це винагороду, щоб йому щось дали; хотів ще солодкого*). Інші учні (83 % опитаних) взагалі не змогли дати відповідь.

Для характеристики Василька другокласники використовували лише одне слово-прикметник, більшість зазначила, що він був *жадібний* (46 %); також були вжиті слова *злий, хитрий, хвалькуватий*. Очікувано найскладнішим для другокласників виявилось запитання *«Автор хотів, щоб ми замислились. Над чим?»*, самостійно осягнути рівень ідеї учням ще важко. На це запитання були поодинокі відповіді: *над собою, Василько – хвалько, над поведінкою Василька*. Зауважимо, що жоден другокласник не звернувся за допомогою до тексту.

Аналіз відповідей та результати спостережень за емоційною реакцією учнів показали, що більшість другокласників (62 %) знаходяться на фрагментарному рівні сприймання, на констатувальному рівні – 38 % учнів.

Результати аналізу відповідей третьокласників показали наявність дітей, сприймання яких має прогалини. На запитання *«Коли Наталя попросила олівці у Василька?»* 22 % учнів дали помилкову відповідь (*в школі; коли Василько вже запізнявався; на вулиці; коли поверталася зі школи*). Знову-таки третьокласники не зверталися до тексту.

Мотиви поведінки головного героя, на відміну від другокласників, усвідомлює більша частина учнів 3 класу. Помилково визначили причини небажання давати олівці сестрі лише 11 % учнів (*бо він запізнявався; він малював*), усі інші відповіли правильно. Мотиви, якими керувався Василько, пропонуючи сестрі щось в нього попросити, правильно визначили 74 % учнів (*ще раз розказати мамі і отримати цукерку; хотів ще винагороду; хотів,*

*щоб його похвалили та дали винагороду; помилково – 21 % (хотів бути добрим).*

Характеризуючи Василька, третьокласники, як і другокласники, використали лише одне слово-прикметник: *жадібний – 56 %; хитрий – 22 %; злий – 12 %; хвалькуватий – 10 %.*

Що стосується рівня «ідеї», то молодшим школярам цього віку також важко визначити задум автора. Учні на запитання *«Автор хотів, щоб ми замислились. Над чим?»* давали такі відповіді: *щоб ми знали, як треба дружити (5 %), над тим, що Василько не хотів давати олівці (11 %); що треба ділитися (42 %).*

Отже, більшість третьокласників (53 %) знаходиться на констатувальному рівні сприймання, на фрагментарному – 42 %.

Аналіз відповідей четвертокласників показав, що адекватне сприймання продемонстрували 87 % учнів, даючи відповіді на запитання *«Коли Наталя попросила олівці у Василька?»* такі відповіді (*перед тим, як іти до школи; коли згадала, що забула купити олівці; коли йшла до школи; зранку, коли запізнювалася в школу*).

Мотиви поведінки головного героя усвідомлює більша частина учнів 4 класу. Причини небажання давати олівці сестрі помилково визначили лише 7 % учнів (*бо він був лінивий; бо він запізнювався*). Мотиви, якими керувався Василько, пропонуючи сестрі в кінці твору щось у нього попросити, визначили правильно 69 % учнів (*ще раз розказати мамі й отримати цукерку; хотів ще винагороду; хотів, щоб його похвалили та дали винагороду*), неточна відповідь у 28 % (*щоб мама та бабуся знову його похвалили*).

Характеризуючи Василька, четвертокласники, на відміну від учнів 2-го та 3-го класів, використовували два прикметники (*хвалько та жадібний – 78 %; ледачий та недобррозичливий – 9 %*). З опитаних учнів 4-го класу ідею визначили 7 % учнів.

На запитання *«Автор хотів, щоб ми замислились. Над чим?»* учні дали

такі відповіді (*не треба бути жадібним, треба бути доброзичливим; щоб ми не для винагороди робили добрі справи; щоб не були жадібними, а ділилися з друзями; якщо ти комусь щось дав, не треба хвалитися; не треба бути хвальком, жадібним, бо справжній герой повинен бути щедрим та скромним*).

Аналіз результатів опитування четверокласників показав, що фрагментарний рівень сприйняття мають 36 % учнів, констатувальний – 46 %, на рівні персонажа – 11 %, на рівні ідеї – 7 %. Треба зауважити, що окремі четвертокласники зверталися до текстів, щоб знайти в ньому відповіді на запропоновані запитання, однак це не виглядало звичною реакцією на роботу з текстом, діти діяли нерішуче, невпевнено.

Узагальнюючи отримані результати, можна сказати, що більшу частину опитуваних, які сприймають художній текст на рівні «героя», складають учні 4 класу, кількість школярів 2-3 класів серед них невелика. Значна частина учнів виявила помилкове сприймання найпростіших елементів, на яких будується твір, не розуміє мотиви досить простих учинків героїв та не вміє їх охарактеризувати.

Аналіз результатів першого зрізу показав, що значна частина молодших школярів сприймає персонажів твору неточно, неадекватно, вони не моделюють ситуацію, яка відбувається з дійовими особами, не уявляють їхньої зовнішності, віку, часу, коли відбуваються події. Підтекст художнього твору змогли зрозуміти здебільшого учні 4 класу.

Кореляцію між рівнем сприймання і розуміння дають змогу побачити узагальнені результати зрізу, подані в таблиці 3.2 та 3.3.

Результати заміру рівня сприймання у%  
(перший зріз)

Таблиця 3.2

Клас	Фрагментарний	Констатувальний	Рівень «персонажа»	Рівень «ідеї»
2	58	38	4	–
3	42	53	5	–
4	36	46	11	7

Результати заміру рівня розуміння твору у %  
(перший зріз)

Таблиця 3.3

Клас	Фактичний рівень	Смисловий рівень	Розуміння Підтексту	Розуміння ідеї
2	62	34	4	–
3	42	53	5	–
4	36	46	11	7

Проведені заміри показали, що в учнів виникають певні складнощі під час характеристики персонажів. Вони можуть перерахувати їх, назвати, де та коли відбуваються події, описані в художньому творі, та знаходити певні фрагменти за запитаннями. Але в молодших школярів не сформовані вміння виокремлювати вчинки та мотиви персонажів, характеризувати їх, добираючи влучні та доречні слова-характеристики.

Зазначимо, що зрізи проводились як серед учнів шкіл з українською мовою навчання, так і з російською, переважна більшість текстів була українською мовою. Принципової різниці у сприйманні і розумінні ми не побачили, єдиною складністю для учнів було грамотне оформлення відповідей при відмінності мови твору від мови навчання.

З метою перевірки отриманих даних нами було проведено кілька опитувань у Харківському ліцеї № 107 та Харківській загальноосвітній школі № 10 серед учнів 3-го та 4-го класів (загальна кількість респондентів 385) на основі твору М. Носова «Огірки». Окремі аспекти сприйняття і розуміння уточнювалися після читання оповідання В. Осєєвої «Блакитне листя».

Твір М. Носова «Огірки» має простий сюжет: *Два хлопчика Котька й Павлик пішли на риболовлю. Повертаючись додому, залізли до городу та набрали повні кишені огірків. Коли Котька приніс огірки мамі, та наказала йому віднести їх назад, бо це – крадіжка. Котьці було дуже страшно повертатись на город, але все-таки він повернув огірки і вибачився перед сторожем.* Головний герой – хлопчик Котька – у творі виявляє риси довірливості, доброзичливості, він турбується про інших, у нього є совість.

Інші персонажі – другорядні (Павлик, мама, дідусь), але вони не позбавлені індивідуальних рис, які можуть простежуватись у діалогах із головних персонажем (Котькою).

Зазначимо, що серед запропонованих запитань були ті, які спрямовані на уявлення героїв *«Опишіть, який вигляд мав Котька. Як ви вважаєте, скільки йому було років?»* та *«Опишіть, який вигляд мав Павлик. Скільки йому років?»*. Серед опитаних школярів, більше 50 % вважали, що хлопці такого самого віку, як і вони, а саме від 8 до 10.

Окрім цього, учні мали визначити мотив поведінки головного героя, відповідаючи на запитання *«Чому Котька вирішив повернути огірки дідусеві, а не викинув їх?»* Серед опитаних третьокласників майже 63 % дали відповідь *тому що сторожу дістанеться*, серед інших відповідей були: *Котьку мучили докори сумління – 3 %; йому було шкода дідуся – 3 %, він не хотів бути кradієм – 3 %; тому що мама сказала, що в неї не буде сина – 10 %; тому що мама не пускала його додому, він не хотів залишитись на вулиці – 6 %, 12 %* третьокласників не дали відповідь.

На відміну від третьокласників, учні четвертого класу виявили причину ще в тому, що хлопчикові *стало соромно за свій учинок – 18 %, тому що сторожу дістанеться – 43 %, через те, що мама не пустить його додому – 11 %* та *8 %* *тому що мама так сказала*, серед інших були такі відповіді – *не хотів брехати; не хотів бути кradієм (20 %)*.

Для характеристики Котьки лише 23 % опитаних третьокласників використовували три та більше слів-прикметників, серед яких найчастіше траплялися *добрий, дурний, веселий*, більшість учнів (74 %) використовували одне-два слова-прикметники, серед яких були *неуважний, довірливий, впертий, плаксивий, боягуз, наївний, розумний, сміливий, хоробрий, кradій*.

Також зазначимо, що 3 % учнів не дали жодної характеристики. На відміну від третьокласників, учні 4-х класів використовували більш різноманітні слова-прикметники: *сором'язливий, переляканий, невпевнений в собі, безвідповідальний, впевнений, впертий, свідомий, пустун, неслухняний,*



думає тільки про себе, скромний. Зауважимо, що більшість респондентів використовували прикметники *хороший, веселий, добрий, дурний*.

Узагальнюючи, можемо сказати, що переважає використання учнями двох слів-прикметників (49 %), три характеристики і більше застосовували 29 % опитуваних. Також наголосимо, що на кінець 4-го класу 22 % учнів добирають лише одне слово-характеристику, що може свідчити про невеликий словниковий запас та невміння доречно дібрати слово. Узагальнені результати другого зрізу за твором М. Носова подані в таблиці 3.4 та 3.5.

Результати заміру рівня сприймання у%  
(другий зріз)

Таблиця 3.4

Клас	Фрагментарний	Констатувальний	Рівень «персонажа»	Рівень «ідеї»
3	32	60	8	–
4	25	57	11	7

Результати заміру рівня розуміння твору у %  
(другий зріз)

Таблиця 3.5

Клас	Фактичний рівень	Смисловий рівень	Розуміння підтексту	Розуміння ідеї
3	50	43	7	–
4	33	43	14	10

Зазначимо, що результати повторних опитувань показали, що рівень сприймання в учнів досить низький, а також, що сприймання та розуміння знаходяться в тісній кореляції між собою. Бо якщо дитина не сприйматиме належним чином твір, то розуміння її буде знаходитись на низькому рівні.

Під час опитування було відзначено дуже низьку увагу молодших школярів до художньої деталі, а саме, описи місця подій, зовнішності героїв, репліки другорядних персонажів, що, у свою чергу, не дозволяє відтворити їм у своїй уяві цілісний образ. Наприклад, під час відповіді на запитання «Де

відбуваються події?» у творі О. Буцня «Добрий Василько» значна кількість дітей помилково відповіли «на вулиці», «на уроці».

Зазначені особливості сприймання, підштовхнули нас до ще одного зрізу, який проводився в 2-4 класах загальноосвітньої школи I-III ступенів № 151 м. Харкова. Учням були запропоновані широко відомі вірші Т. Шевченка «Садок вишневий коло хати», «Світає, край неба палає...» (уривок з поеми «Сон»). Діти мали прослухати вірш і намалювати те, що вони уявляли під час слухання. Робота була учням незвична, під час виконання вони намагалися ставити уточнювальні запитання досліднику або вчителів.

Простежимо результати учнівського сприймання на прикладі аналізу дитячих малюнків за віршем Шевченка «Садок вишневий коло хати». З можливих 9 образів (садок; хата; хрущі; плугатарі з плугами; дівчата співають; матері вечерять ждуть; маленькі діти коло хати; соловейко; мати заснула) учні в середньому намалювали 3-4. У жодному класі діти не відтворили всі образи, максимальна кількість 7-8, мінімальна – 2. Практично 100 % учнів намалювали два образи – садок і хату. Зауважимо, що майже всі учні малювали дерева з плодами вишень, хоча хрущі гудуть навесні, коли дерева квітнуть. Переважна більшість дітей в усіх класах малювала схематичне зображення будинку (квадрат і трикутник на ньому), частина дітей відтворила багатоповерховий будинок. Тих, хто намалював українську хату небагато, менше третини класу (2 клас – 8 %, 3 клас – 12 %, 4 клас – 30 %).

Третокласники пригадали, що цей вірш вони недавно вивчали, жоден учень не намалював хруща, тоді як кожен четвертий другокласник хруща намалював. Серед зображень траплялися сучасні предмети: антена на будинку, стовп із лампочками, гамаки, дитячі візочки на колесах. Найбільше помилок «осучаснення» було саме в 3 класі (24 % учнів).

Отже, аналіз результатів показав, що навіть учні, які були знайомі з віршем, припустилися помилок, пов'язаних із розумінням значення окремих

слів та часу, коли жив поет. Сприймання учнів дуже нечітке і не відповідає авторському задуму.

Крім того, аналіз результатів констатувального зрізу засвідчив, що для багатьох молодших школярів значні труднощі викликає незвичне для дітей завдання «уявити героя». Отримавши його, діти запитували: «Як це?», «Що це значить?», деякі починали перелічувати риси характеру. Також було помічено вплив звички працювати з тестовими завданнями. Виконуючи завдання на складання характеристики персонажа з опорою на запропонований перелік, майже кожна дитина спитала: «Варіант відповіді один правильний?». На нашу думку, це показало, що звичка відповідати на тестові завдання шкодить формуванню аналітичних умінь.

Результати аналізу вмінь учнями характеризувати героїв художнього твору продемонстрували ще одну особливість сприймання сучасних читачів: діти поєднують характеристику зовнішності (гарний персонаж, чи ні) з матеріальними статками кожного з персонажів. Так, уявляючи дівчинку Оленку, яка просила олівець в подружки (оповідання В. Осєєвої «Блакитне листя»), учні використали характеристики «бідна та негарна» і аргументували це так: *«Вона бідна, бо просила олівець, тобто свого в неї не було, а негарна, бо бідна»*. На відміну від цього, уявляючи Катерину, вживали слова *«гарною, бо в неї було аж два олівці»*. На кількості олівців акцентує увагу читачів автор твору В. Осєєва (*«У Каті було два зелених олівці. А в Оленки жодного»*) для того, аби показати, якщо в тебе є більше, чому б і не поділитись.

Під час констатувального зрізу ми також звертали увагу на емоційний складник: чи відчують молодші школярі жаль, чи сміються там, де треба або насміхаються над тим, де це не доречно. Результати показали, що більшість учнів прослуховували твори без емоцій, вони не співпереживали героєві. Наприклад, під час роботи над художнім твором М. Носова «Огірки», молодшим школярам не було шкода Котьки, коли мама відправила його до дідуся-сторожа, бо серед відповідей були такі: «так йому і треба»,

«сам винен».

Констатувальний зріз, проведений у різних школах, дозволив визначити типові труднощі сприйняття, які виникають у молодших школярів під час роботи над художнім твором.

1. Персонаж – це центральна ланка художнього твору, навколо нього все відбувається, але молодшим школярам інколи важко його виокремити. Учні уявляють персонажів розмито, без подробиць, часто припускаються помилок, визначаючи місце події, деталі зовнішності, інтер'єру.

2. Молодші школярі не помічають художніх деталей. Завдання, спрямовані на фіксацію уявлення, для учнів незвичні.

3. В оцінці персонажів діти спираються на власний досвід, який іноді заважає їм адекватно оцінити ситуацію, описану у творі.

4. Використання типових творів призводить учнів до звички поспішати з оцінками, підлаштовуватися під думку вчителя, говорити те, що, як їм здається, очікує від них дорослий.

5. Труднощі в учнів виникають під час добору доречних слів-прикметників для характеристики персонажа через недостатній життєвий досвід, обмежений словниковий запас.

Аналіз матеріалів, отриманих на констатувальному етапі дослідження, дозволив зробити висновки, на підставі яких була створена система вправ, спрямована на формування в молодших школярів умінь давати характеристику персонажам художньої літератури. Методика роботи над художнім твором має враховувати особливості сприймання і розуміння учнями образів-персонажів. Використання прийомів, які дозволяють нівелювати недоліки дитячого сприймання, роблять можливою більш ґрунтовну роботу над художніми творами в початковій школі.

### 3.2. Проведення формувального експерименту

Результати констатувального зрізу вказали на необхідність розробки методичної системи навчання, спрямованої на формування в молодших школярів вміння адекватно сприймати персонажів і розуміти художній твір.

Експеримент проводився на уроках літературного читання у 3 і 4 класах Харківського ліцею № 107 та Харківської загальноосвітньої школи І – III ступенів № 10. Для участі в навчальному експерименті були обрані третьокласники і четвертокласники, оскільки рівень техніки читання більшості дітей цієї вікової групи дозволяє забезпечити повноцінну роботу з усвідомлення творів.

Конкретизуючи загальну мету, були окреслені завдання навчального експерименту:

1. Визначити принципи добору художніх творів, оптимальні для формування вмінь адекватно сприймати персонажів і розуміти художній твір.
2. З'ясувати оптимальні умови, що забезпечують формування вмінь аналізувати текст та характеризувати образи-персонажі, наявні у творі.
3. Апробувати запропоновану методику, виявити її ефективність.

У процесі розробки системи вправ було враховано широке коло загальнодидактичних і загальнометодичних принципів організації навчального процесу. Спираючись на вимоги Державного стандарту, програми з українського літературного читання та результати досліджень сприймання та розуміння молодшими школярами художніх творів, були визначені основні вміння, які мають бути сформовані в молодших школярів на кінець навчання у початковій школі:

1. Виділяти героїв твору, розрізняти серед них головних і другорядних.
2. Визначати події, причини, час і місце подій у творі та як вони пов'язані між собою.
3. Розповідати про свої враження, почуття, які виникли під час знайомства з твором.

4. Розкривати характер персонажа на підставі авторських характеристик, через дію, яскраві портретні деталі, встановлювати авторське ставлення до персонажів (за можливістю).

5. Формулювати власне ставлення до зображуваного, знаходити характерні образні вирази для аргументації своєї думки.

Важливим аспектом розробки експерименту був добір художніх текстів. Серед принципів добору творів були: врахування вікових можливостей учнів, рівень читацьких здібностей, наявність у художніх творах описів зовнішності персонажів, їх учинків, рис характеру. Кожен із творів містив ситуації близькі та зрозумілі учням, переважно морально-етичного спрямування: стосунки з батьками, допомога людям похилого віку, конфлікти з однолітками, суперечки та відстоювання своєї думки перед дорослими та однолітками. Було враховано принцип якості літературного матеріалу. Учням пропонувалися художні твори переважно класичного сегмента кола дитячого читання, якість яких перевірена часом, критикою, практикою.

Для того, щоб сформовані вміння були універсальними і дозволяли молодшим школярам поступово переходити до більш складних форм і видів літератури, ми вважали за необхідне проводити роботу на усьому колі дитячого читання від ХІХ століття до сучасності. Враховуючи принцип переходу від простого до складного, пропонувалися твори письменників ХІХ століття для опрацювання переважно в 4 класах, тоді як для 3 класу були обрані твори письменників ХХ – ХХІ століть як більш доступні для сприйняття і розуміння.

Добираючи художні твори, ми звертали увагу на наявність портретів дійових осіб, визначених автором або іншими персонажами, рис характеру, мовленнєву характеристику, опис учинків, як компонентів, необхідний для адекватного сприйняття і розуміння героя твору.

Перелік дібраних творів із вказівкою на наявність структурних компонентів образу-персонажа наведено в додатку Б. Опишемо пропоновану

нами методику роботи над характеристикою персонажа в курсі літературного читання в початковій школі.

Загальна робота над твором була побудована за принципом «діалогу з текстом» (за Г. Гранік, С. Бондаренко, Л. Концевою) і передбачала три основні етапи: I – прогнозування змісту за назвою (автором і заголовком), II – спілкування і діалог подумки з автором, III – усвідомлення прочитаного [64]. Зауважимо, що обов'язковим компонентом навчальної роботи після різнобічного аналізу були завдання на повторне цілісне сприйняття (інсценування, виразне читання за особами тощо).

Аналіз науково-методичних джерел дозволив визначити основні напрями роботи над сприйманням художніх творів на уроках літературного читання в початковій школі:

- 1) виявлення прогалин сприймання учнів завдяки застосуванню, перш за все, прийомів словесного і графічного малювання;
- 2) уточнення та розширення багажу знань учнів про минуле та сучасне шляхом використання тлумачення значень окремих слів і речень, розповідей учителя, різноманітного наочного матеріалу, зокрема творів мистецтва, довідкової літератури;
- 3) розвиток довільного уявлення під час знайомства з художнім твором. Цьому сприяє залучення прийомів словесного і графічного малювання, різних видів читання, складання розповідей про героя, елементів драматизації;
- 4) робота над усвідомленням емоційної складової художнього твору та виявленням власного ставлення до прочитаного шляхом виразного читання, залучення інших видів мистецтв (наприклад, музики), інсценування. Для того, щоб емоційність дітей під час уроку, а особливо – аналізу, не згасала, варто враховувати діяльнісний підхід, чергувати різні прийоми.

Зазначимо, що опрацювання художніх творів ми розпочинали з підготовчої роботи над сприйманням, коли знайомили учнів із літературою XIX століття. Важливим компонентом цього етапу була словникова робота,

яка допомагала учням ознайомитись із розмаїттям застарілих слів. Наприклад, перед читанням твору М. Коцюбинського «Харитя» з учнями проводилася бесіда про життя в минулі часи, яка супроводжувалася ілюстративним матеріалом. Розповідь учителя містила застарілі слова (кісники, мисник, глечик), без розуміння яких неможливе повноцінне сприйняття змісту твору. Використання такого прийому дозволило учням уявити ті часи, про які розповідається у творі, краще сприйняти загальну картину подій для подальшого його аналізу та розуміння твору. Окрім того, це допомагало учням уявити зовнішній вигляд персонажів творів.

Обов'язковим елементом роботи над аналізом твору, який активізував сприйняття, було прогнозування змісту за його назвою (заголовком та прізвищем автора). Учні висловлювали свої думки, спираючись на попередній читацький досвід, знання творчості письменника. Наприклад, перед читанням оповідання В. Нестайка «Злочин» Жори Горобейка» четвертокласники разом із педагогом згадали твори письменника, які вже читали («Незвичайні пригоди в лісовій школі», «Шурка і Шурко», «Космонавти з нашого будинку»), тому виправдано очікували від наступного твору казкової чи не казкової історії, яка може мати гумористичний характер. Аналіз заголовка (*Як ви розумієте слово «злочин»? Чому це слово стоїть у лапках? Як змінюється значення слова, коли опиняється в лапках?*) дозволив учням зосередитися на моральній оцінці події.

Під час проведення експерименту ми також спиралися на послідовність роботи над творами морально-етичного спрямування, запропоновану О. Сороцькою, яка стверджувала, що бесіда, яка передує читанню таких творів, має активізувати особистий досвід дитини і підготувати її до оцінки почутого у творі [227].

Наступний етап роботи над сприйманням відбувався безпосередньо під час читання твору, а саме – виразного читання. Спочатку текст читав учитель для відтворення адекватного емоційного настрою, що допомагало учням співпереживати герою або радіти разом із ним. Зазначимо, що уважне



слухання твору для частини дітей виявилось нелегким завданням. Тому під час знайомства учнів із творами збільшеного обсягу ми влаштовували зупинки, спрямовані на активізацію прогностичної функції (*герой опинився в скрутній ситуації, як ви гадаєте, що буде далі?*).

Після цього розпочинався аналітичний етап роботи. Сучасні методичні підходи до формування читача на уроках літературного читання орієнтують учителя на використання методу літературної бесіди, описаний О. Джежелей [72, с. 87], що дозволяє досягти більш високого рівня сприйняття. Дорослий у цій ситуації стає співрозмовником, який демонструє, як він сприймає, розуміє події твору, як перечитує твір, аналізує епізоди, окремі слова та речення.

Питання літературної бесіди добираються так, щоб усі учні могли взяти в ній участь. Звичайно, кожен учень має право на власну думку. Вважаємо за необхідне, щоб у бесіді були наявні питання, на які більшість дітей відповіді не знають. У цьому випадку виникає проблема, вирішити яку можна в процесі роботи над художнім твором.

Чергування простих і складних запитань дозволяє залучити до роботи всіх дітей, в тому числі й слабких учнів. Результативність бесіди при роботі над твором, на нашу думку, пов'язана з тим, що саме вона стимулює молодших школярів висловлювати свої думки, добирати найточніші слова. Учитель, відповідно, може почути думки учнів, усвідомити ступінь їх розуміння і відповідно скорегувати наступний вид роботи. Бесіда під час аналізу художнього твору містила такі запитання: *«Яку має назву твір, який ви прочитали? Хто автор?»*, *«Чому потрібно звертати увагу на...?»*, *«Твір написав сучасний письменник / письменниця?»*.

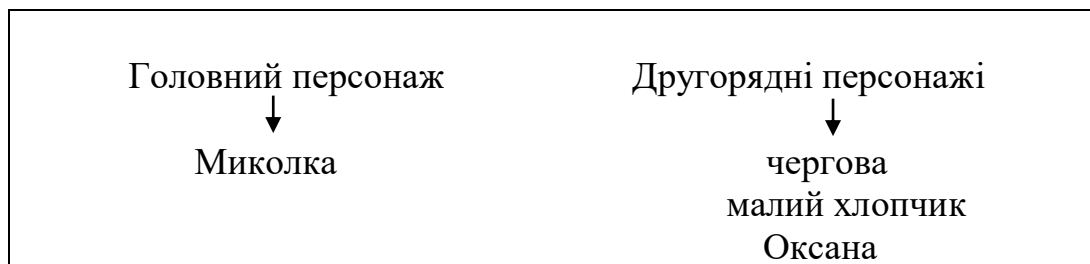
Наступний етап полягав в обговоренні запитань, на які учні відповідали самостійно: *«Про кого йдеться в оповідання?»*, *«Де відбуваються події?»*, *«Що зробив хлопчик?»*, *«Чому саме так він учинив?»*, *«Який Михайло? (чесний, жадібний, справедливий, плаксивий, може за себе постояти, підлий?)»*, *«Чи хотів автор, щоб ми над чимось замислились...?»*. Під час обговорення

молодші школярі жваво обговорювали, сперечалися та доводили свою думку.

У межах теми дослідження основну увагу було приділено вмінню характеризувати образи-персонажі. Розглянемо основні підходи, які успішно реалізовувалися нами під час навчального експерименту.

Робота над характеристикою персонажів розпочинається з виокремлення головних та другорядних героїв художнього твору. Обговорюючи питання *«Чому саме цей герой є головним? Хто є другорядним героєм?»*, молодші школярі усвідомлюють, що головні герої знаходяться в центрі уваги письменника, з ними відбуваються основні події, про них ми отримуємо з тексту найбільше інформації, а другорядні – виконують у творі допоміжну роль і допомагають краще зрозуміти й оцінити вчинки протагоніста. Наприклад, під час опрацювання твору Л. Толстого *«Стрибок»* діти спочатку називали мавпу одним із головних героїв твору. Обговорення питання *«Чому в другій частині твору про неї немає навіть згадки?»* допомогло учням змінити свою думку.

Після 2-3 уроків з опрацювання текстів невеликого обсягу з кількома персонажами в учнів формується вміння самостійно визначати головних і другорядних героїв. З метою фіксації імені персонажа учням після знайомства з твором пропонувалося знайти головних і другорядних героїв і зробити відповідний запис у зошиті. Наприклад, під час роботи над твором А. Потапової *«Чемний Миколка»* був зроблений запис, до якого зверталися під час аналітичної роботи (вибіркове читання), уточнюючи стосунки між персонажами та даючи оцінки їхнім вчинкам.



Наступним етапом в роботі над характеристикою персонажів є розгляд зовнішності героя. Мета роботи полягала у формуванні початкових уявлень

про особливості опису зовнішності, портрет літературного героя, що складається з опису фігури, кольору волосся, очей, одягу; вибір із тексту слів (під керівництвом учителя), що описують зовнішній вигляд персонажа.

Найбільш ефективним у процесі навчання виявилось поєднання прийому вибіркового читання з графічним і словесним малюванням. Так, під час роботи над оповіданням М. Коцюбинського «Харитя» учні під керівництвом учителя знаходили і читали рядки, які характеризують зовнішність головного персонажа – Харитю: *русява головка дівчини; їй було вісім років; її дрібненькі, запечені на сонці рученята; великі сиві очі з-під довгих чорних вій дивилися пильно й розумно; смугляве личенько розчервонілося, повні уста розтулилися, – вся увага її була звернена на роботу.* Після цього учні розглядали ілюстрації з різними зображеннями дівчат, серед яких необхідно було знайти Харитю і довести, що це саме вона. Були запропоновані ілюстрації І. Філонова [108], Л. Іванової [234], Л. Ільчинської [66]. Зображені дівчата відрізнялися не тільки кольором волосся, а й одягом, який відбивав інше століття, іншу країну. Ілюстрації подано в додатку В.

Під час формувального експерименту було виявлено, що найбільш ефективним є напрям роботи, пов'язаний з ілюстрацією. Використання на уроці ілюстрацій є перспективним як з діагностичного погляду (для розуміння рівня сприйняття), так і розвивального. Покажемо на прикладі опрацювання оповідання М. Носова «Огірки». На уроці були використані ілюстрації І. Семенова (рисунки 1, 2, 3 додаток Д). Кожна із запропонованих ілюстрацій допомагала учням краще сприйняти та уявити зовнішність персонажів, їх вік, місце дії, стосунки, почуття.

Під час уроку були використані різноманітні завдання: розглянути ілюстрації та знайти в тексті діалоги, які відповідають зображеному; оцінити зображені почуття та прочитати виразно. Завдання до рис. 3 («Коли це відбувалося: на початку твору чи в кінці? Відповідь доведи») вимагало розуміння як зображених емоцій героїв, так і часу доби.

У дитячій літературі в більшості творів портрет героя відсутній. У такій ситуації допомагають репліки інших персонажів та загальне уявлення про час, коли відбуваються події. Так, у творі К. Бабкіної «Мсьє Жак та квітнева риба» учням було запропоновано описати мсьє Жака, яким вони його уявляють (вік, одяг, зріст, волосся, очі), тоді як у тексті опис зовнішності відсутній. На нашу думку, такий прийом допомагає учням рухатися в правильному напрямку до розуміння твору, адже персонаж – це його центральна ланка, і якщо учні зможуть уявити його, вони краще зрозуміють стосунки між героями, про яких йдеться у творі.

Корисною вправою для розвитку вміння сприймати персонажів твору є порівняння уявного образу з тим, який створив художник-професіонал. Так, при опрацюванні твору К. Бабкіної «Мсьє Жак та квітнева риба» учням було запропоновано порівняти те, що вони уявили, з ілюстрацією художника – М. Фої [247]. Шукаючи в тексті відповідь на запитання «Як ви гадаєте, чому мсьє Жака зображено саме так?», учні краще розуміють характер героя. Ця ілюстрація відображає епізод, коли мсьє Жак для всіх учнів вирізав квітневих риб із побажаннями, а потім *«прилаштував крихітних паперових риб до стінок стільців, а до кожної причепив двосторонній скотч. Зовсім крихітний шматок, щоб не попусвати нашого одягу. Кожному він написав щось гарне, щось таке, що можна було сказати тільки про цю людину.*

На уроці після ознайомлення з текстом молодші школярі шукають у творі слова, що характеризують героя, і записують їх у зошит. Наприклад, при опрацюванні твору О. Копиленка «Настуся Горошинка» учням було запропоновано з уривка тексту знайти слова, якими описують головну героїню Настусю інші персонажі: *Микита бігав за нею і кричав: – Боягузка, плакса! Тонкосльоза Квасолиха, заплакана Горошинка... Та Настуся не дуже гнівалась, бо що ж зробиш, коли вона таки боїться собак, а рябого собаки Сидора Кухаря просто жахається.*

Також на уроці вчитель коментує кожну рису характеру, бо в молодших школярів невеликий словниковий запас, який стає головною

проблемою в складанні характеристики того чи іншого персонажа. Для роботи над описом персонажа ми створили спеціальні картки, які використовували для вибору назв рис характеру дійової особи. Наприклад, під час роботи над оповіданням В. Осєєвої «Блакитне листя» дітям були запропоновані переліки рис характеру на картках, а вони мали викреслити з них ті, які, на їхню думку, не підходять для певного персонажа.

<b>Катя</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Хитра</li> <li>2. Товариська</li> <li>3. Жадібна</li> <li>4. Завжди прийде на допомогу</li> </ol>

<b>Олена</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ввічлива</li> <li>2. Терпляча</li> <li>3. Хитра</li> <li>4. Чесна</li> <li>5. Відповідальна</li> </ol>

Подібна робота спрямована на формування вмінь виокремлювати характеристику персонажів, збільшує запас слів, за допомогою яких можна давати таку характеристику. Після того, як учні звикли до аналітичної роботи із запропонованими словами-характеристиками, переходимо до більш самостійного добору характеристик персонажа.

Під час роботи над твором сучасної письменниці К. Бабкіної «Мсьє Жак та квітнева риба» дітям пропонувалось знайти в тексті відповідь на запитання «Який був мсьє Жак?», «Як він ставився до дітей? А як вони – до нього?». Найбільш показові уривки:

*– він не був поганий чи прикрий, але сталося так, що цілий клас узяв собі за звичку постійно кепкувати з мсьє доброго і лагідного до дітей;*

*– його домашні завдання можна було відкладати тижнями, він дозволяв під час відповіді заглядати до підручника чи в зошит;*

*– він ніколи не сварив нас за спізнення і ніколи не починав уроку, допоки всі-всі не зберуться;*

*– і хтось обов'язково додавав щось на кшталт «старий їжак» чи «дірявий піджак». Мсьє Жак трішки недочував, та й мало що розумів*

українською.

Наступне за складністю завдання полягало у складанні порівняльної характеристики двох персонажів. Під час роботи над оповіданням Б. Грінченка «Украла» учням пропонувалося шляхом вибіркового читання знайти, який вигляд мали дівчата, і оцінити їхні вчинки. Для того, щоб оцінити вчинки героїв, необхідно було врахувати обставини, за яких вони відбувалися. Олександра: *школярка першого року, дочка сільського писарчука-п'янички; її біляве, усе у веснянках, обличчя було біле, як крейда.* Пріська: *батько її був у економії за прикажчика, дівчина сита, добре годована – вона завжди приносила з дому гарну їжу: пиріжки, перепічки, коржі тощо. Вона погано вчилася, але була дуже весела і не могла говорити, не сміючись.*

Надалі учні під керівництвом учителя знаходили рядки опису поведінки Пріської: *А Пріська вже не мовчала й торохтіла: – Вона не вперше це краде. Вона кілька разів у мене тягала. Тільки кинеш торбу з пирогами – так і потягне. Та я все мовчала. А оце вже сьогодні... Бачу, вхопила хліб та й побігла з школи у двір, та зайшла за дерево, та й їсть. Я прибігла до неї, а вона злякалась. «Не кажи, – каже, – вчителеві, я тобі малюнок дам...».* Далі учні знаходили відповідь на запитання в тексті та зачитували її «Чому Олександра так вчинила?»: *– Я їсти хотіла. Вона знову змовкла і... зовсім несподівано уп'ять заридала. – У нас... у нас... нема чого їсти... Батько нічого... не приносять з волості... усе пропивають... Ми їмо су... су... сухарі вже другий тиждень. І більше вона нічого не могла сказати за слізьми.*

Важливою була робота над розумінням стосунків між персонажами. На цьому етапі завдання полягало у знаходженні учнями слів у тексті, які вказують на зв'язок персонажів у художньому творі. Наприклад, учням у творі Б. Грінченка «Украла» пропонувалося знайти, який зв'язок був між Пріською та Олександрою: *«Озвалась Пріська – подруга й товаришка Олександрина».* Також учням пропонувалось знайти, як дівчатка ставляться одна до одної, а саме, знайти і прочитати, як Пріська говорила про

Олександру та ставилась до неї: – *Та Олександра...–Пріська почала й засміялась, не доказавши. – Украла в мене хліб! – доказала Пріська і зовсім зареготалася... – Вона не вперше це краде. Вона кілька разів у мене тягала. Тільки кинеш торбу з пирогами – так і потягне. Та я все мовчала. А оце вже сьогодні... Я прибігла до неї, а вона злякалась. «Не кажи, – каже, –вчителєві, я тобі малюнок дам...»*

Найскладнішим аспектом роботи над твором у початковій школі є усвідомлення авторського ставлення до персонажа. Під час його визначення відбувається формування вмінь знаходити слова, які прямо або побічно розповідають про ставлення автора до персонажів художнього твору. Під час опрацювання твору Б. Грінченка «Украла» дітям були запропоновані для виконання вдома такі завдання з посібника «Школа читання. 4 клас» [74, с. 13]:

1) «У школі трапилася неприємна ситуація, свідками якої були учитель і школярі. Усі поводитися по-різному. Запиши, про чю поведінку розповідають ці слова.

\_\_\_\_\_ сміялась, гомоніла, зареготалася, побачила, не змовчала, торохтіла.

\_\_\_\_\_ здивувався, не повірив, питав, уточнював, заспокоїв.

\_\_\_\_\_ соромилася, мовчала, сиділа нерухомо, сховала голову межи плечі й прищулилась, зізналася, плакала, ридала.

\_\_\_\_\_ сердились, докоряли, вимагали покарати, гомоніли, мовчали, дивились, розплющивши очі, співчували, ніяковіли, простили, жаліли.

2) Пріська – постраждала сторона. Чи викликає вона співчуття? Так \_\_\_\_.  
Ні \_\_\_\_ Чому?

Обговорення виконання домашнього завдання дозволило оцінити ставлення автора до героїв твору.

Робота над твором О. Буцєня «Пустощі» дозволила спрямувати увагу дітей на вміння оцінювати дібрані автором найменування героїв, що

ілюструвало і ставлення окремих персонажів один до одного, і ставлення самого письменника до зображуваного. Учням було запропоновано знайти в тексті твору, як по-різному було названо бабусю, хто і як називав її та як ставився до неї (*Кравченко, Кравчиха, Наталя Федорівна, стара, старенька*).

Однак необхідно зауважити, що такий вид роботи для дітей є можливим лише за допомогою вчителя, тому під час експериментального навчання застосовувався обмежено.

Робота над усвідомленням творів та характерів героїв відбувалася і в позаурочний час. У нашому дослідженні після опрацювання твору М. Носова «Огірки» учням було запропоновано перегляд художнього фільму «Фантазери» (1965), який дозволив молодшим школярам, співпереживаючи героєві, краще зрозуміти художній твір. Завдяки емоційному впливу, відбулася конкретизація літературних образів. Учні відповідали на запитання «Що спільного у творі й фільмі, а що змінилося у фільмі? Як ви гадаєте, чому відбулися такі зміни?» Ми дійшли висновку, що продуктивним є використання в навчальному процесі прийому порівняння літературного твору з художнім фільмом, створеним на його основі.

Спираючись на думки провідних методистів та педагогів, зокрема М. Рибнікової, В. Левіна, про те, що відчуття себе автором дозволяє по-іншому зрозуміти створене письменником, ми вважали за необхідне використати в навчальному експерименті прийоми творчого характеру:

1. Скласти про персонажа розповідь-характеристику за орієнтовним планом

2. Уявити себе персонажем прочитаного твору і розповісти від його імені, що з ним трапилось

3. Доповнити підтекстову частину твору (що саме думав герой у тій чи іншій ситуації, але думки мають логічно вбудовуватись у тканину твору)

4. Доповнити запропонований діалог словами, які вкажуть на характер персонажів



На думку О. Савченко, для розвитку літературної творчості дітей корисно частіше створювати ситуації вибору творчих завдань, прищеплювати їм увагу до образності слова, вислову, потребу вслухатися у звучання поетичної мови, відчувати її ритм, висловлювати свої враження, почуття, шукаючи для цього найточніші слова, щоб не повторювати штампи висловів і суджень [211, с. 13].

Під час написання творчої розповіді-характеристики учням було запропоновано такий орієнтовний план:

1. Хто такий той чи інший персонаж?
2. Яким ви його собі уявляєте? Опишіть (зовнішність, вік, одяг).
3. Яким був той чи інший персонаж? Поясніть вибір характеристики.
4. Мені здається, що в нього було... (розкажіть про щось особливе).

Результати такої роботи показали, що молодшим школярам дуже складно, перш за все, в силу свого віку, самостійно написати творчу роботу такого типу.

Пункти плану вони сприймають як запитання, які мають конкретну відповідь, а недостатній словниковий запас не дозволяє поєднати думки у зв'язну розповідь.

Методика створення розповідей про героя передбачала аналіз запропонованого учням зразка такого тексту, потім колективне виконання завдання з обговоренням та індивідуальне складання учнями власного твору.

Пропонуємо приклад однієї з колективно створених робіт учнями третього класу за твором А. Потапової «Чемний» Миколка»: *Миколка – це хлопчик з оповідання А. Потапової. Це школяр, було йому 10 років. Він виглядав, як звичайний хлопчик початкової школи, але дещо розхристаний. Він постійно запізнювався в школу, приходив перед самим дзвоником. Він був галасливим, грубо відповідав, штовхав малечу, робив всім зауваження. Миколка постійно вживав ввічливі слова «дякую», «будь ласка», «пробач», але робив це нещиро. Його не можна назвати ввічливим, чемним, тому що він продовжував штовхатися, кричати та образжати інших.*

Перед виконанням ще одного творчого завдання (уяви себе персонажем прочитаного твору і розкажи від його імені, що з ним трапилось) учням нагадували, що кожен раз не обов'язково називати ім'я персонажа, як під час переказу, а потрібно його замінити займенниками «я, мені, мене», при цьому обов'язково необхідно дотримуватися послідовності тих подій, в які потрапляв головний герой. У такій розповіді обов'язково мають бути емоції та переживання героя. Наприклад, після роботи над художнім твором С. Железнікова «Три гілки мімози», учні розповідали так: *Мене звали Вітя, я навчаюся в школі. Одного разу зі мною трапилась така історія! Це було Восьмого березня. День почався якось недобре. Спочатку вранці я забув привітати маму зі святом, мені стало соромно, але я вчасно згадав і подарував їй листівку, зроблену своїми руками. Коли я збирався йти до школи, мама запропонувала мені привітати сусідку по парті Олену Попову. Чого я повинен їй вітати? Наді мною будуть сміятися! Мені так не хотілося брати ці мімози, але мама просила, і відмовляти я їй теж не хотів. Я взяв три гілочки мімози і пішов до школи. На щастя, по дорозі я зустрів Попову, підбіг до неї, простягнув мімозу і швиденько привітав, і втік. Я так зрадів, що не доведеться при всіх вітати її в класі. Але в класі все ж таки дізналися, що це я подарував квіти Олені. Хлопці почали сміятись. Вони дражнилися! Я ледве не згорів із сорому, не знаю, як досидів до кінця уроків і, як тільки продзвенів дзвоник, з усіх ніг полетів додому. Коли я прибіг додому, я такий був злий на маму, бо це ж вона заставила подарувати ті квіти, я плакав, був сам не в собі. Я підбіг до квітів, які стояли на столі, кинув їх на підлогу та почав топтати ногами. І тільки потім почув мамині слова, що це квіти, які тато їй подарував. Мені стало соромно, адже мама не винувата в тому, що відбулося.*

Ще один вид роботи спрямований на розкриття підтексту (що саме думав герой у тій чи іншій ситуації, які емоції відчував). Так, під час роботи над оповіданням О. Буцєня «Пустощі» учням пропонувалося доповнити епізоди твору:

– на початку твору, де розповідається, що діти бешкетували і бабуся відчиняла двері. Які думки були в бабусі? *(Нарешті! Приїхав мій онук! Яка радість! Ні, це не він! Ох, навіть серце заболіло);*

– наприкінці твору, коли хлопчик побіг за тим, хто подзвонив. Про що думав хлопчик, що відчував? *(Це ж Костик! От негідник! Розважається, а тут... Ох і соромно, це ж я його навчив!)*

Цей вид роботи ми поєднували із прийомом «живої картинки», яку можна було озвучити. Наприклад, під час опрацювання оповідання Л. Толстого «Стрибок» діти відтворювали епізоди твору:

1) матроси на палубі, мавпа бігає посеред них і зриває з хлопчика капелюха;

2) матроси на палубі, хлопчик на перекладині щогли (на стільці).

Учні завмирили, відтворюючи картину за допомогою простих атрибутів (безкозирок, капелюха) та передачі емоцій мімікою. До речі, ця частина виявилася для дітей найскладнішою. Для більшості учнів було дуже складно показати обличчям стурбованість, переляканість. Легко виходило показати тільки веселощі. Учитель підходив до «акторів», торкався їх, як чарівник, і «дозволяв» говорити. Звичайно, він допомагав усвідомити стан, емоції героїв, яких вони зображували: він питав, про що вони думають, що відчують. Матроси говорили, що їм весело, мавпа така кумедна, хлопчик розповідав, що йому було образливо, здавалося, що всі над ним сміються, над ним – сином капітана, а він розізлився на цю дурну мавпу.

Також учням пропонувався такий вид творчої роботи: *доповнити запропонований діалог словами, які вкажуть на настрій, емоційний стан персонажів.* Такий тип роботи допомагав учням розвинути вміння добирати доречні слова-характеристики. Спочатку подібна робота виконувалася колективно. Учні пропонувався текст:

– Мамо!

– У тебе щось трапилось?

– Так!

Треба було доповнити текст так, щоб було зрозуміло, що в сина трапилося щось неприємне і він засмучений. А потім цей діалог перетворити на твір, у якому відбулася приємна подія.

*Текст № 1. Після школи я йшов додому, настрою зовсім не було. Я був дуже засмучений, бо загубив свій улюблений годинник, який мені подарував тато. Удома на мене чекала мама.*

*– Мамо! – сказав я дуже тихо, ледве ворухачи губами.*

*– У тебе щось трапилось? – схвильовано запитала мама.*

*– Так! – не витримав я і все розповів.*

*Мама нічого не сказала, а просто підійшла й обняла мене. Я ледве стримував сльози.*

*Текст №2. Одного разу наша шкільна команда брала участь у змаганнях із футболу, і, уявляєте, ми посіли перше місце. Нам вручили кубок переможців. Нарешті! Я так радів, що мені вже не терпілося поділитись з батьками. Я летів додому з усіх ніг, так поспішав, що навіть не помітив, як опинився вдома.*

*– Мамо! – голосно сказав я, ледь переводячи подих.*

*– У тебе щось трапилось? – із зацікавленістю запитала мама*

*– Так! – гордо відповів я. – Ми перемогли! Уявляєш, ми одержали перемогу! Кубок наш!*

Потім схоже завдання пропонувалося для виконання в групах. Група з 3-4 учнів отримувала завдання додати певні словесні емоції до загального тексту (тривога, сум, здивування, радість). Після того, як текст був створений, група зачитувала його, а клас мав здогадатися, яку емоцію додали учні. Такі завдання виконувалися і на основі змісту художніх творів. Учням пропонувався текст, у якому деякі слова були вилучені. Необхідно було відновити текст. Можна було скористатися підказкою, де були і слова з тексту, і зайві.

У таблиці 3.6 наведено зразок такої роботи, на прикладі опрацювання оповідання В. Сухомлинського «Щоб ти став кращим».

<i>Текст для доповнення:</i>	<i>Текст для перевірки:</i>
<p>Вечоріло. Подорожні втомилися. Дідусь уже збирався заночувати десь під кущем, аж тут хлопчик побачив у гущавині хатинку.</p> <p>– Дідусю, он хатинка! – ... онук. – Може, в ній переночуємо?</p> <p>– Так, це хатинка для подорожніх, – ... дідусь.</p> <p>Вони зайшли в лісову хатинку. У ній було чисто, на стіні висіла гілочка з ялинки. За народним звичаєм це означало: заходьте, будь ласка, любі гості.</p> <p>Дідусь і онук підійшли до столу й побачили на ньому свіжу хлібину, глечик з медом і кілька великих сухих рибин. Поруч лежала маленька гілочка ялинки.</p> <p>На вікні – відро з водою.</p> <p>Дідусь і внук умилися і сіли вечеряти.</p> <p>– Хто це все поставив на стіл? – ... онук.</p> <p>– Добрий чоловік, – ... дідусь.</p> <p>– Як це так? – ... онук. – Залишив нам добрий чоловік їжу, а ми й не знаємо, хто він.</p> <p>Для чого ж він старався?</p> <p>– Щоб ти став кращим, – ... дідусь.</p> <p><b>«Слова-підказки»:</b> дивується, радісно вигукнув, питає, мовив, відповів, зітхнув, посміхнувся, сказав, обурено.</p>	<p>Вечоріло. Подорожні втомилися. Дідусь уже збирався заночувати десь під кущем, аж тут хлопчик побачив у гущавині хатинку.</p> <p>– Дідусю, он хатинка! – <b>радісно вигукнув</b> онук. – Може, в ній переночуємо? – Так, це хатинка для подорожніх, <b>сказав</b> дідусь.</p> <p>Вони зайшли в лісову хатинку. У ній було чисто, на стіні висіла гілочка з ялинки. За народним звичаєм це означало: заходьте, будь ласка, любі гості.</p> <p>Дідусь і онук підійшли до столу й побачили на ньому свіжу хлібину, глечик з медом і кілька великих сухих рибин. Поруч лежала маленька гілочка ялинки.</p> <p>На вікні – відро з водою.</p> <p>Дідусь і внук умилися і сіли вечеряти.</p> <p>– Хто це все поставив на стіл? – <b>питає</b> онук.</p> <p>– Добрий чоловік, – <b>мовив</b> дідусь.</p> <p>– Як це так? – <b>дивується</b> онук.</p> <p>– Залишив нам добрий чоловік їжу, а ми й не знаємо, хто він. Для чого ж він старався?</p> <p>– Щоб ти став кращим, – <b>відповів</b> дідусь.</p>

Після того, як учні індивідуально заповнювали прогалини, текст

перечитувався і обговорювався вибір слів. Перечитування оригінального тексту допомагало усвідомити авторський варіант. Завдання такого спрямування мають певний вплив на розвиток в учнів умінь творчо мислити, структурувати свої думки, уміти передавати емоції, добирати доречні слова-характеристики, а також працювати в парі та самостійно.

У процесі роботи над текстом учні під керівництвом учителя міркували над смислом заголовка; зіставляли назву з ілюстрацією, зі змістом тексту; пояснювали і уточнювали значення слів, їх лексичні відтінки; вчилися відповідати на запитання вчителя за змістом прочитаного. При цьому в молодших школярів активно формувалися вміння добирати матеріал для характеристики персонажів, висловлювати своє ставлення до них, складати розповідь про дійову особу.

Апробація методики роботи з формування вмінь характеризувати образ-персонаж художнього твору в початковій школі здійснювалася з поступовим нарощуванням ступеня ускладнення літературного матеріалу та відповідних методів і прийомів. У третьому класі використовувалися завдання: вибір слів-характеристик серед запропонованих; вибіркоче читання, читання за особами, інсценування; складання розповіді про героя за планом. У четвертому класі додавались завдання, спрямовані на самостійний добір слів-характеристик, порівняння героїв одного твору або різних творів; складання розповіді-характеристики, переказ подій від імені одного з героїв. Запропонована послідовність дозволяла формувати необхідні вміння за принципом «від простого до складного». Програма експериментальної роботи в 3 і 4 класах подана відповідно в додатках Ж та З.

Під час експерименту були визначені три основні типи вправ, використання яких допомагає ефективно формувати вміння характеризувати образ-персонаж: аналітичні, зображуваного характеру та творчо-конструктивні.

Аналітичні вправи передбачали ретельну роботу над текстом літературного твору, його «вчитування», міркування над окремими

аспектами характеристики персонажа: виокремлення головних і другорядних героїв художнього твору; пошук у творі слів, що характеризують героя; добір прикметників та іменників для характеристики персонажа; самостійного добору характеристик героя твору; складання порівняльної характеристики двох персонажів.

Вправи зображувального характеру мали за мету виконати завдання з використанням різних форм відтворення образу (мовленнєвих, малюнкових, драматургічних): опис побаченої в уяві картини, ситуації, змалюваної письменником у творі (хто як виглядав, де знаходився, які емоції переживав тощо); виразного читання епізоду художнього твору; порівняння ілюстрації та фрагменту твору, пошук відповідностей між образом, створеним словами і тим, що зробив професійний художник або початківець (учень); використання «живої картинки» («стале» відтворення епізоду твору з акцентуванням на виразності емоцій); інсценування епізодів твору.

Творчо-конструктивні – спрямовані на створення нового тексту на основі прочитаного художнього твору: складання розповіді-характеристики про персонаж; переказ зі зміною особи-оповідача.

Під час експериментальної роботи на кожному уроці були застосовані всі три типи вправ: більшу частину займали вправи аналітичні й зображуваного характеру, творчо-конструктивні лише 10-15% навчального часу.

Методика формування вмінь сприймати й характеризувати образ-персонаж передбачала різну міру керування вчителем процесом виконання учнями завдань:

– за зразком учителя, під його керівництвом – добір відповідних слів-характеристик; пошук у тексті слів, які підтверджують запропоновану характеристику; складання розповіді про персонаж за планом;

– разом із педагогом – виразне читання, словесне малювання, уявлення себе персонажем прочитаного твору і розповідь від його імені, що з ним трапилося;

– самостійне виконання – вибіркоче читання, добір слів-характеристик з переліку; складання розповіді про персонаж за планом.

Отже, запропонована методика завдяки комплексу завдань та спеціально дібраних текстів дає змогу підвищити результативність процесу роботи над характеристикою образів-персонажів, покращити якість сприймання й розуміння художніх творів у курсі літературного читання в початковій школі, забезпечити позитивну мотивацію молодших школярів до читання.



### 3.3. Результати експериментальної роботи

Методика роботи над характеристикою образу-персонажа художнього твору, подана в підрозділі 3.2., впроваджувалася в експериментальних класах на уроках літературного читання, тоді як учні контрольних класів працювали за традиційною методикою. Завершальним етапом реалізації запропонованої методики роботи в курсі літературного читання в початковій школі стало здійснення перевірки ефективності її результатів.

Під час експериментального дослідження за допомогою різноманітних методів та прийомів роботи в учнів формували основні уміння, які необхідні для адекватної оцінки та складання характеристики персонажа: виділяти героїв твору, розрізняти серед них головних і другорядних; визначати події, причини, час і місце подій у творі та як вони пов'язані між собою; розповідати про свої враження, почуття, які виникли під час знайомства з твором; розкривати характер персонажа на підставі авторських характеристик, через дію, яскраві портретні деталі, встановлювати авторське ставлення до персонажів, формулювати власне ставлення до зображуваного, знаходити характерні образні вирази для аргументації проголошеної думки.

Контрольні зрізові роботи проводилися одночасно (у кінці навчального року) в контрольних та експериментальних класах задля порівняння їх результатів. Види, складність завдань, критерії оцінювання в контрольних та експериментальних класах були однаковими. Експериментальні дані аналізувалися та піддавалися статистичній обробці.

Мета контрольного зрізу – перевірити ефективність запропонованої методики; зробити висновки щодо її результативності. Форма виконання завдання – письмові відповіді на запитання до тексту. Учням пропонувалося познайомитися з художнім твором самостійно, після чого відповісти на запитання, які дозволяли перевірити рівень сприйняття та розуміння учнями художнього твору загалом та наявність умінь і навичок надавати характеристику персонажам. Твір для учнів був незнайомий, під час формувального експерименту не використовувався. Контрольні зрізи

проводилися декілька разів на основі творів: В. Осєєва «Пір'ячко», І. Пивоварова «Селіверстов не хлопець, а золото», О. Копиленко «Настуся Горошинка».

Аналіз результатів відповідей експериментального 3-го класу над твором В. Осєєвої «Пір'ячко» показали, що 82 % учнів виявили адекватне сприйняття. Помилкове сприйняття було виявлено у 18 % учнів. На запитання «*Де та коли відбуваються події?*» діти відповіли «*на вулиці*», «*після уроків*», тоді як події в оповіданні відбувалися спочатку на уроці, а потім на перерві.

До речі, на інше запитання, спрямоване на фактичне розуміння твору («*Що зробив Федір, коли Михайло пішов до дошки?*»), змогли відповісти 91% опитаних («*обмінює перо*»), лише 9 % показали неадекватність сприйняття («*закричав*»). Результати відповідей учнів контрольного 3-го класу показали, що серед опитаних 64 % змогли дати відповіді на запитання, які стосувалися безпосередньо сприйняття (аспект уявлення). Помилкове сприйняття виявилось у 22 % учнів, 14 % не змогли дати відповідь.

Мотиви поведінки головного героя усвідомила більшість третьокласників експериментальних класів. Відповідаючи на запитання «*Чому Михайло розсердився, коли Федя взяв перо?*», 96 % дали відповідь типу «*тому що Федір взяв перо без дозволу*», що вказує на адекватне розуміння учнями подій, які змальовані у творі. Зазначимо, що лише 4 % опитаних третьокласників експериментального класу продемонстрували нерозуміння мотивів поведінки одного з головних персонажів.

У контрольних класах мотиви поведінки головного героя усвідомила лише частина опитаних (58 %), 22 % виявили нерозуміння мотивів поведінки одного з головних персонажів, 20 % відповісти не змогли.

Для характеристики кожного з персонажів оповідання переважна більшість третьокласників експериментальних класів добирали не менше трьох слів-прикметників. На запитання «*Який Михайло? Опишіть його риси характеру*» 75 % учнів давали такі характеристики; *чесний, справедливий,*

розумний, не вмє за себе постояти, слабкий, тухтій, плакса), 25 % опитаних давали одне слово-характеристику, яке часто було помилковим (*жадібний, підлий*) або не давали відповіді зовсім. На запитання «*Який Федір? Опишіть його риси характеру*» 82 % учнів давали такі характеристики: *хитрий, не відповідає за свої вчинки, підлий, підставляє інших заради свого порятунку*. 18 % опитаних дали помилкові характеристики (*справедливий, справжній товариш*) або не давали відповіді.

Результати виконання завдання третьокласниками контрольних класів показали, що для характеристики героїв лише 32 % третьокласників використовували два слова-характеристики, більшість учнів (61 %) записали один прикметник. Серед характеристик Михайла найчастіше траплялися *добрий, справедливий, жадібний, плаксивий, чесний, може за себе постояти, плакса*. Зазначимо, що 7 % учнів не дали жодної характеристики.

Отже, аналіз результатів свідчить про те, що в експериментальних третіх класах, порівняно з контрольними:

1) адекватне сприйняття виявлено в більшій кількості учнів, ніж контрольних (відповідно 82 % та 64 %);

2) розуміння мотивів героїв виявлено в більшості учнів експериментальних класів, на відміну від контрольних (відповідно 96 % та 58 %);

3) кількість і якість дібраних слів-характеристик в експериментальних класах значно перевищувала результати контрольних.

Порівняльні результати рівнів сприйняття учнів експериментальних і контрольних класів узагальненому вигляді подано в таблиці 3.7.

#### Порівняльні результати рівнів сприйняття експериментальних і контрольних класів (на кінець експерименту) у %

Таблиця 3.7

Клас	Фрагментарний		Констатувальний		Рівень «персонажа»		Рівень «ідеї»	
	Екс.	Кон.	Екс.	Кон.	Екс.	Кон.	Екс.	Кон.
3	11	38	58	61	25	1	6	-
4	10	44	52	43	28	11	10	2

Порівняльні результати контрольного зрізу в четвертокласників (за твором В. Осєєвої «Пір'ячко») показали, що майже 83 % опитаних учнів продемонстрували адекватне сприйняття твору, аналогічні показники контрольних класів – менше 50 %.

Відповідаючи на запитання, спрямоване на визначення рис характеру героїв твору (*Який Міша? Який Федір? Опишіть їхні риси характеру*), більшість учнів експериментального класу (84 %) давала розгорнуті відповіді, в яких використовувала не менше 3-х слів-прикметників (*чесний, справедливий, не вміє за себе постояти; хитрий, підлий*), додаючи пояснення.

У багатьох відповідях контрольних класів (73 %) було наявне лише одне слово-характеристика (*добрий, поганий, злий, жадібний*). Серед важливих результатів контрольного зрізу – підвищення рівня сприйняття і розуміння в учнів експериментальних класів, який визначався, як і під час констатувального зрізу, за допомогою відповідей на запитання.

Вплив експериментальної роботи на якість сприйняття подано в таблиці 3.8.

**Порівняльні результати рівнів сприйняття учнів  
на початку експерименту і на кінець (експериментальні класи) у %**

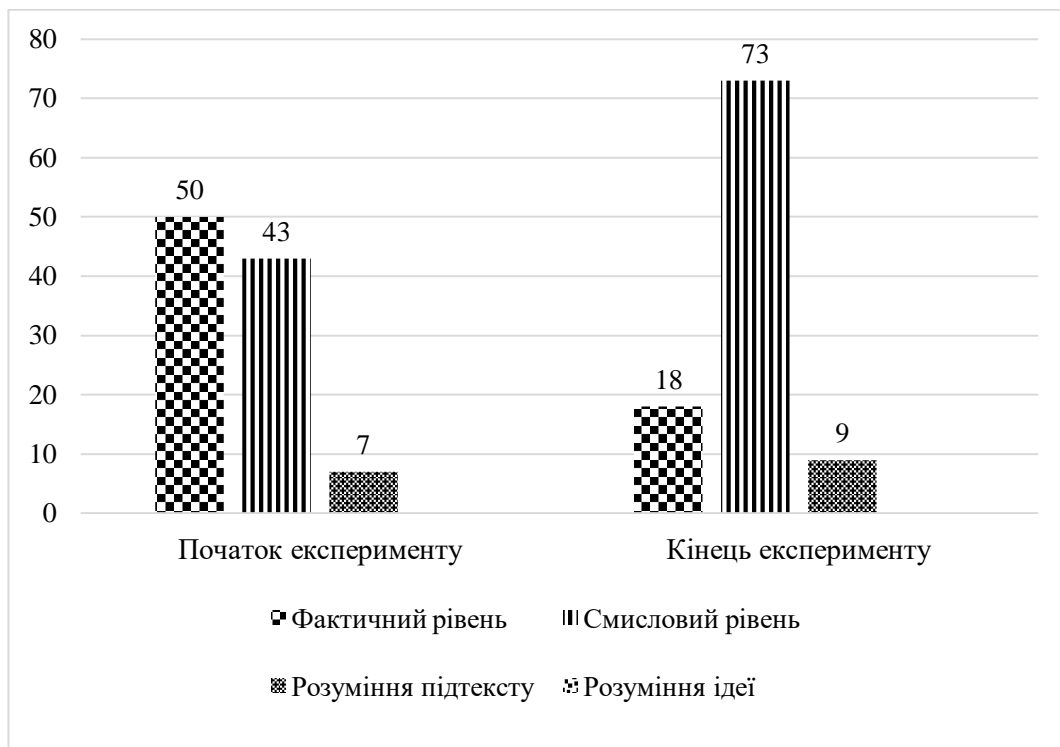
*Таблиця 3.8*

Клас	Фрагментарний		Констатувальний		Рівень «персонажа»		Рівень «ідеї»	
	Поч.	Кін.	Поч.	Кін.	Поч.	Кін.	Поч.	Кін.
3	32	27	60	56	8	13	-	4
4	25	20	57	52	11	18	7	10

Спираючись на положення щодо залежності сприйняття і розуміння, під час контрольних зрізів було відслідковано зміни, які відбулися у розумінні учнями твору. Порівняльні результати рівня розуміння в експериментальних класах на початку експерименту і на кінець висвітлено в діаграмах 3.1 та 3.2.

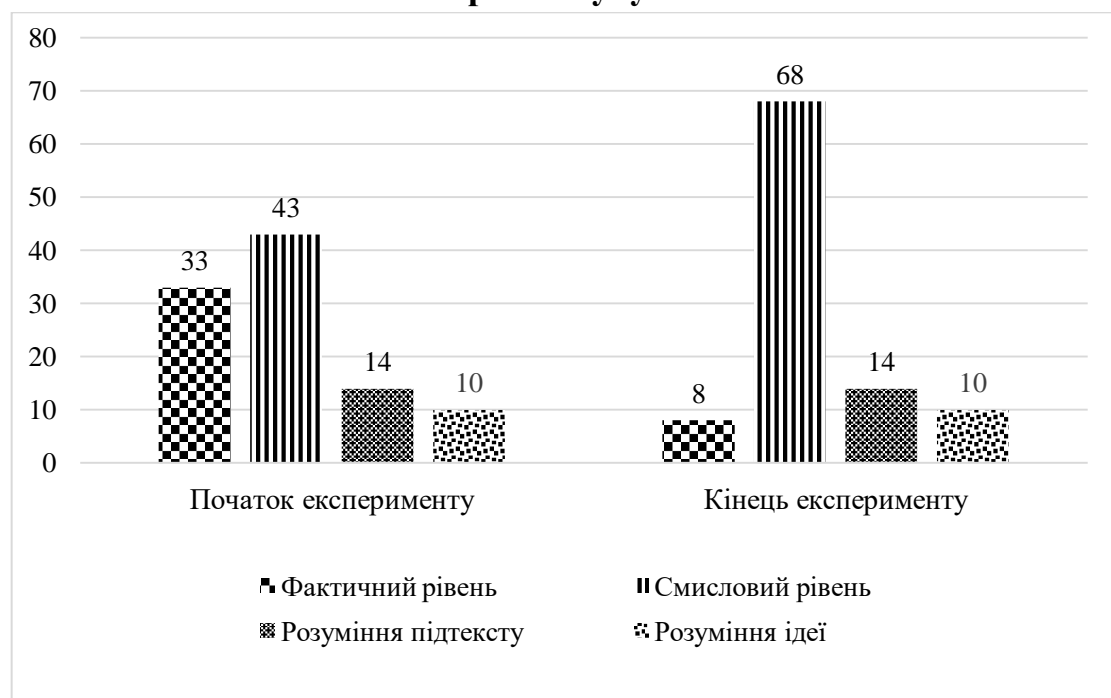
Діаграма 3.1

**Рівень розуміння твору учнями 3-го класу на початок і кінець експерименту у %**



Діаграма 3.2

**Рівень розуміння твору учнями 4-го класу на початок і кінець експерименту у %**



Результати, висвітлені в діаграмах, показують помітну різницю між

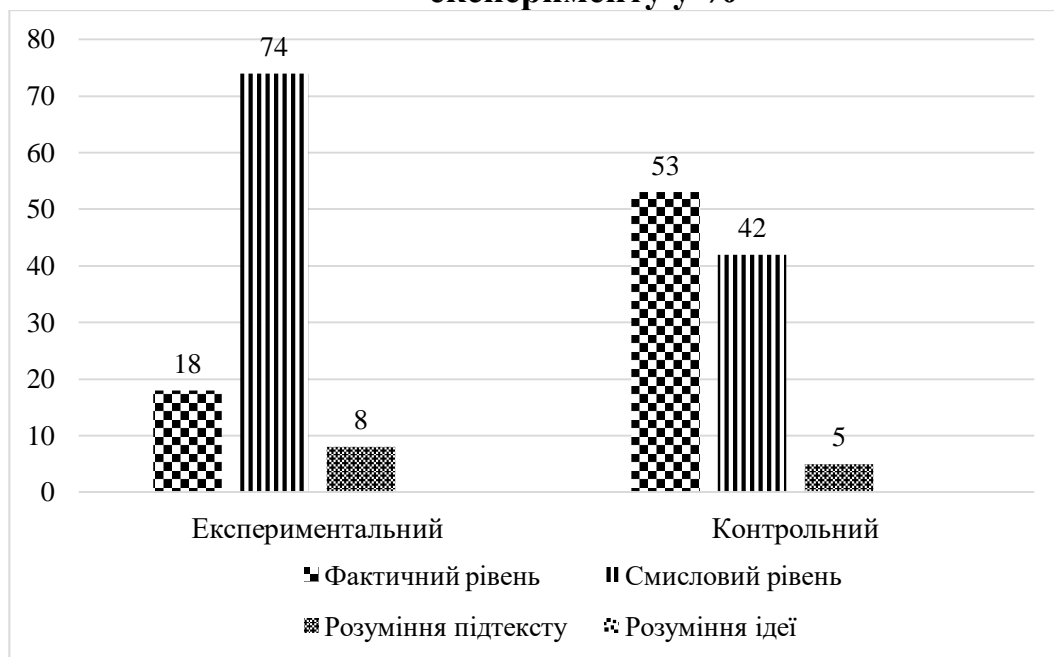
розумінням творів на початку та на кінець експерименту учнями молодших класів. Так, на початку експерименту на смисловому рівні перебували 43 % третьокласників, на кінець експерименту ці показники збільшились майже вдвічі. Учні навчились виокремлювати персонажів, добирати слова-характеристики, висловлювати свою думку щодо вчинків персонажів.

Показники розуміння четвертокласників теж збільшились, розуміння твору більшості учнів на смисловому рівні, діти більш усвідомлено оцінювали вчинки та мотиви персонажів. Вони навчились добирати доречні слова-характеристики, описувати зовнішність персонажів, місце подій, а також почали розуміти ідею автора.

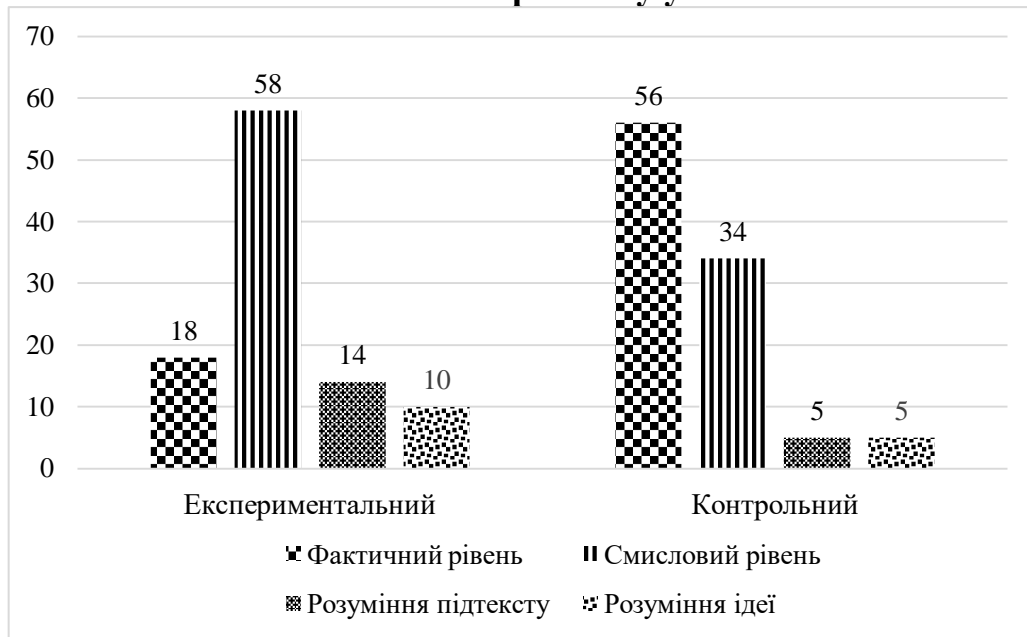
Порівняльні результати рівнів розуміння твору учнями в експериментальних і контрольних класах висвітлені в діаграмах 3.3 та 3.4.

Діаграма 3.3.

**Рівень розуміння твору учнями 3-го класу на кінець експерименту у %**



**Рівень розуміння твору учнями 4-го класу на кінець експерименту у %**



Виявлено помітну різницю між розумінням твору в експериментальних та контрольних класах на кінець експерименту на фактичному рівні перебували 18 % учнів експериментальних класів та 56 % в контрольних, що майже в 4 рази більше. В експериментальних класах значно збільшилася кількість учнів, які виявили смисловий рівень – на початку експерименту 45 %, на кінець – 87 %, тоді як в контрольних – 41 %.

Розроблену методичну систему над сприйняттям образів-персонажів і розумінням художнього твору вважаємо оптимальною, що дозволяє сформувати в учнів необхідні вміння. Упродовж експериментального дослідження за допомогою різноманітних методів та прийомів в учнів формували основні вміння характеризувати персонажів художнього твору, виокремлювати головних і другорядних персонажів, давати їх характеристики, зовнішність, вчинок, знаходити слова, що явно або побічно вказують на ставлення автора до персонажів твору.

Одним із завдань, який дозволяв виявити вміння характеризувати героя художнього твору, є творча робота, а саме написання творів-розповідей про персонаж. Після самостійно прочитаних творів О. Копиленка «Настуся

Горошинка» та І. Пивоварової «Селіверстов не хлопець, а золото» учням як експериментальних, так і контрольних класів пропонувався орієнтовний план:

1. Хто така Настуся Горошинка?
2. Якою ви її собі уявляєте? Опишіть (зовнішність, вік, одяг).
3. Якою була Настуся? Поясніть вибір характеристики.

План був запропонований для того, щоб допомогти учням сформулювати думки. Також на дошці були записані різноманітні слова-характеристики, якими вони могли скористатися. Результати такої роботи показали, що молодшим школярам вкрай важко виконувати такі завдання, передусім через свій вік, замалий обсяг словникового запасу та прогалини в монологічному мовленні (умінні написати зв'язну розповідь). Аналіз виконання творчого завдання учнів показав, що 67 % третьокласників експериментальних класів написали твори-розповіді про персонаж. Наведемо кілька прикладів учнівських творів :

***Розповідь № 1.** Настуся Горошинка – це головна героїня оповідання О. Копиленка. Їй було 9 років. Вона навчалась у школі № 151. У неї були блакитні очі, руде волосся. В класі її називали Квасолинка, але вона ніколи не ображалась. Вона була боягузкою, бо всього боялась, особливо собак, також вона була плаксою.*

***Розповідь № 2.** Юра Селіверстов – це школяр 4-Б класу. Його зовнішність була такою: червоні вуха, високий, одягнений у светр та штани. Було йому 9 років. З ним майже ніхто не товаришував, але коли він наступив на ногу Синициній, з ним зовсім перестали розмовляти. Один раз Селіверстов захворів, а про нього ніхто не згадав і вчителька запитала в дітей, чи був хтось в нього, але всі мовчали. Учителю це здивувало.*

53 % учнів контрольних 3-х класів сприйняли це завдання не як творчу роботу, а як перелік запитань, на які потрібно дати відповіді. Наведемо кілька прикладів учнівських робіт:

***Розповідь № 1.** Настуся Горошинка – це героїня оповідання*



*О. Копиленка. Це школярка в червоній сукні, хустинці та окулярах. Їй було 8 років з половиною, коричневе волосся, зелені очі та довгі коси. Навчалась вона в 135 школі. Була вона хитра, боягузка, плакса.*

**Розповідь № 2.** *Юра Селіверстов – школяр. У нього довгі вуха. Він некрасивий, погано поводитьсь. Він дуже худий зі світлим кольором шкіри. Ходив в одному й тому ж одязі в джинсах та сорочці. Він був неакуратним. У школі вів він себе жахливо, але тільки з Синициною. Але, як виявилось, вдома він вів себе добре.*

Такі розповіді показали, що в учнів не сформовані уміння складати розповідь про героя, тому під час виконання завдання діти давали дискретні відповіді на запитання плану. Також зазначимо, що під час виконання цієї роботи учні зверталися до експериментатора за уточненнями: «Потрібно відповісти на запитання?», «А як це розповідь?», «А писати як хочемо?». 11 % учнів не змогли впоратися зі завданням: або зовсім нічого не написали, або написали лише окремі слова, що може свідчити про те, що їм або важко описати свої думки, або їх лякала складність завдання, яке постало перед ними.

72 % учнів експериментальних 4-х класів написали твір-розповідь про персонаж. Розповіді учнів четвертих класів мають більш розгорнутий характер, більше характеристик, підтверджених фактами. Наведемо кілька прикладів учнівських творів :

**Розповідь №1.** *Настуся Горошинка – це героїня оповідання О. Копиленка. Це школярка, якій було 10 років. Вона була вдягнена в спідницю та сорочку, а ще в неї була хустинка. Взута вона була в чорні туфлі. У класі її називали Квасолинкою. Спочатку всі її вважали боягузкою та плаксою, а ще смикали за коси та глузували, бо вона боялась собак. Їй було дуже образливо, коли над нею сміялись. Але одного разу вона врятувала свого однокласника, який її образжав, від собаки. Після цього її ніхто не образжав та не глузував. Вона була дуже сміливою.*

**Розповідь № 2.** *Юра Селіверстов – це персонаж оповідання Ірини*

*Пивоварової. Це школяр, який був одягнений в сині штани, сорочку та жилетку. Спочатку з ним ніхто не дружив, бо коли його хтось ображав він давав здачу, а діти про це розказували один одному. Усі вважали, що він забіяка. А насправді Юра був хазяйновитий, тому що він постійно допомагав мамі. Він ходив за хлібом, в дитячий садок за сестрою, прибирав в квартирі. Також виявилось, що він дуже щедрий, бо поділився з Синициною насінням. Ось як буває, що після того, як прийде друг з класу до тебе додому, може змінитись людина.*

52 % учнів контрольних 4-х класів, як і третьокласники, сприйняли це завдання як перелік запитань, на які потрібно дати відповіді. 6% учнів не змогли впоратися зі завданням. Наведемо кілька інших прикладів учнівських робіт:

**Розповідь №1.** *Настуся Горошинка – це героїня оповідання О. Копиленко. Це школярка, якій було 8 років. В неї були блакитні очі та вона була маленькою. Вона носила спідницю, светр та хустинку. Характер у неї був сміливий, але вона інколи боялась.*

**Розповідь №2.** *Юра Селіверстов – це персонаж оповідання Ірини Пивоварової. Це школяр, якому було 10 років. Він був високий, з сірими очами, великими зубами. Одягнений був у рожеву сорочку, джинси та кросівки. Юра був щедрий, хазяйновитий, хитрий, відповідальний.*

Аналіз розповідей про героя твору учнів контрольного 3-го класу показав, що їм вкрай важко виконати поставлене завдання. Бо вони плутають перш за все поняття зовнішність та характер, їм важко було дібрати слова-характеристики. Так, лише 22 % змогли написати невеличкі розповіді про персонажа, використовуючи один опис зовнішності та кілька слів-характеристик. Наприклад, *Настуся Горошинка – це школярка. Їй 8 років, вона була невисока. Спочатку вона всього боялась, у класі її ображали, а потім вона стала сміливою.*

Учні 4-го контрольного класу писали більш розгорнуті твори. Але траплялись помилки в сприйнятті (уявленні) персонажів. Наприклад,

*Настуся Горошинка – це героїня оповідання О. Кошленко. Це школярка, яку не любили в класі та постійно знущались, було їй 15 років. Вона дуже боялась собак, які траплялись їй по дорозі в школу. У неї було довге волосся, тому вона ходила в хустинці. А сміливою вона була, коли врятувала Микиту.*

Порівняльний аналіз розповідей учнів експериментальних і контрольних класів показав кількісні і якісні відмінності. Експериментальні класи писали розгорнуті описи, підтверджували свої думки, їхні твори були більшими за обсягом, відзначалися більшою логічністю побудови тексту, обсяг – 8-9 простих та складних речень. У розповідях учнів контрольних класів наявна певна сумбурність, непослідовність, практично відсутня аргументація характеристики, обсяг – 5-6 простих речень.

Більше ніж у 70 % учнів контрольних класів завдання на складання розповіді про героя виявилось надзвичайно складним. Пов'язано це, на нашу думку, з відсутністю систематичної роботи над характеристикою персонажів, їх зовнішністю та вчинками. Усе це справляє вплив на результативність роботи над характеристикою персонажів на уроках літературного читання в початковій школі.

Під час дослідження у процесі роботи над текстом учні експериментального класу під керівництвом учителя навчалися міркувати над сенсом заголовка, зіставляти назву з ілюстрацією, зі змістом тексту; пояснювати і уточнювати значення слів, їхні лексичні відтінки, відповідати на запитання вчителя за змістом прочитаного. При цьому в молодших школярів активно формувалися вміння добирати матеріал для висловлювання про персонажів, складати розповідь про дійову особу.

Результати контрольного зрізу в кінці експерименту показали, що в більшості четвертокласників експериментальних класів (70 %) були сформовані вміння усвідомлено сприймати героя. Уміння можна розподілити на дві групи, залежно від ступеня самостійності:

Таблиця 3.9

Самостійно	Разом із учителем
виділяти героїв твору, визначати серед них головних і другорядних	
уявляти героїв твору	усвідомлювати прогалини в уявних картинах
визначати події, причини, час і місце подій у творі	визначати, як події, причини, час і місце подій пов'язані між собою
розповідати про свої враження, почуття, які виникли під час знайомства з твором	аналізувати враження
розкривати характер персонажа на підставі авторських характеристик, через дію, яскраві портретні деталі	встановлювати авторське ставлення до персонажів
знаходити характерні образні вирази для аргументації своєї думки	формулювати власне ставлення до зображуваного

Отже, результати експерименту підтвердили висунуту гіпотезу дослідження щодо впливу сприйняття героїв художніх творів на розуміння твору.

Про позитивну результативність свідчать і додаткові показники ефективності методики роботи. Серед інших результатів дослідження було помічено більшу зацікавленість дітей до читання, художньої книги. Збільшилось коло читання. Це відзначали і вчителів, і батьки учнів. У дітей з'являлось бажання обговорювати прочитані твори, персонажів. Було помічено підвищення показників техніки читання та загального зацікавлення навчанням.

Завдання творчого характеру зацікавили не тільки дітей, але й батьків, які вбачали ефективність такої роботи для подальшого навчання дітей в середній та старшій школах. Учителі експериментальних класів позитивно відгукувалися на проведену роботу, бо помітили результати й ефективність методів та прийомів. Один із учителів почав використовувати запропоновану методику й на інших уроках літературного читання.

Апробація розробленої методичної системи дозволила визначити

оптимальні умови, що забезпечують формування вмінь аналізувати текст і характеризувати наявні у творі образи-персонажі, а саме:

– використання в навчальному процесі творів, які представляють розмаїття образів дитячої літератури, що поступово ускладнюються від класу до класу;

– наявність послідовної та систематичної роботи над образами з урахуванням «кліповості» сприйняття в молодших школярів, що вимагає постійного унаочнення, ілюстрування;

– підготовленість до такої діяльності вчителя (обізнаність з особливостями художнього образу і твору, уміння і бажання читати, володіння прийомами, спрямованими на усвідомлення образів).

Експериментальне дослідження підтвердило ефективність методичної системи роботи над сприйняттям образу персонажа і розумінням художнього твору. Основні положення третього розділу викладено в таких публікаціях автора: [50], [57], [58], [259].

## Висновки до третього розділу

Спостереження за навчальним процесом, спілкування з педагогами, проведені заміри дозволили визначити стан навчальної роботи з формування в учнів початкових класів уміння виділяти і характеризувати персонажів на уроках літературного читання. Було з'ясовано, що в учнів виникають певні складнощі під час характеристики персонажів. Вони можуть перерахувати героїв твору, визначити події, описані в художньому творі, назвати, де та коли вони відбуваються. Але в молодших школярів недостатньо вмінь адекватно оцінити вчинки та мотиви персонажів художнього твору, схарактеризувати їх. Констатувальний етап дослідження виявив найтипівші труднощі, які виникають у молодших школярів під час роботи над образом-персонажем:

- 1) учні уявляють персонажів без подробиць, часто припускаються помилок, визначаючи місце події;
- 2) не помічають художніх деталей;
- 3) в оцінці персонажів спираються на власний досвід, що іноді заважає адекватно оцінити ситуацію, описану у творі;
- 4) учні досить часто підлаштовувалися до думки вчителя, намагаючись говорити те, що, як їм здається, очікує від них дорослий;
- 5) обмежений словниковий запас заважає добору доречних слів-прикметників для характеристики персонажа.

Результати констатувального етапу засвідчили необхідність розробки методичної системи, спрямованої на формування в молодших школярів уміння адекватно сприймати персонажів і розуміти художній твір. Важливим аспектом такої розробки був добір художніх текстів, які доповнювали обсяг навчального читання, зафіксоване в чинних підручниках. Серед принципів добору творів були: врахування вікових можливостей учнів, рівень читацьких здібностей, наявність у художніх творах описів зовнішності персонажів, їхніх вчинків, рис характеру.

Робота над сприйняттям образів персонажів і розумінням художнього твору відбувалась у послідовності, яка дозволяла формувати необхідні вміння за принципом «від простого до складного».

Упродовж експериментального дослідження були використані різноманітні методи та прийоми: виразне читання, добір слів-характеристик з опорою на перелік та без нього; пошук у тексті підтвердження або заперечення певних характеристик персонажів, складання розповіді про персонаж за планом та у вільній формі; складання переказу від імені одного з героїв, словесне і графічне малювання.

Обов'язковим компонентом в усіх класах була робота над сприйняттям учнів (використання ілюстраційного матеріалу, різних видів словесного і графічного малювання), що дозволяє заповнити освітні та культурні прогалини, наявні у свідомості сучасних молодших школярів.

У процесі роботи над текстом учні навчалися розуміти прочитане. Визначальним прийомом була літературна бесіда, яка, спираючись на технологію «діалогу з твором» (міркування над сенсом заголовка, формулювання запитань до твору, до автора і пошук відповідей на них), допомагала учням усвідомлювати прочитане.

Під час експериментального дослідження в учнів формувалися уміння, необхідні для адекватної оцінки та складання характеристики персонажа: виділяти героїв твору, визначати серед них головних та другорядних; визначати події, причини, час і місце подій у творі та як вони пов'язані між собою; розповідати про свої враження, почуття, які виникли під час ознайомлення з твором; розкривати характер персонажа на підставі авторських характеристик, через дію, яскраві портретні деталі; встановлювати авторське ставлення до персонажів; формулювати власне ставлення до зображуваного; знаходити характерні образні вирази для аргументації проголошеної думки.

Контрольний етап експерименту засвідчив ефективність запровадженої методики, як на рівні сприйняття персонажів, так і на рівні розуміння твору.

Дослідження показало, що наприкінці експерименту рівень і сприймання, і розуміння учнів експериментальних класів вийшов на якісно новий рівень. Сприйняття більшості четверокласників (91 %) на кінець експерименту можна визначити як констатувальний рівень та рівень героя (на початку експерименту кількість таких учнів складала 43 %). Більшість третьокласників (72 %) на кінець експерименту перебували на констатувальному рівні та рівні героя (на початку відсоток учнів, які перебувають на такому рівні, був майже удвічі меншим).

Було виявлено помітні зміни в розумінні твору: в експериментальних класах значно збільшилася кількість учнів, які виявили смисловий рівень – 87 % (на початку експерименту – 45 %), тоді як в контрольних – 41 %. Значна кількість учнів четвертих контрольних класів, які перебувають на фактичному рівні розуміння (56 % учнів), свідчить про несформованість читацьких навичок, необхідних для повноцінного розвитку дитини в подальшому.

Результати експериментальної роботи підтвердили ефективність запропонованої методики: у більшості учнів експериментальних класів (70 %) сформовано вміння адекватно сприймати образи-персонажі, оцінювати їхні вчинки та прості мотиви, звертати увагу на оцінку героя іншими персонажами та помічати за допомогою дорослого авторське ставлення, складати просту характеристику образу-персонажа, добираючи різноманітні слова-прикметники, що характеризують героя твору.

Зміни в сприйнятті й розумінні художнього твору мали позитивний вплив на ставлення до читання й навчання взагалі.

Отже, експериментальне дослідження підтвердило ефективність методичної системи роботи над сприйняттям образу персонажа і розумінням художнього твору. Основні положення третього розділу викладено в таких публікаціях автора: [50], [57], [58], [259].



## ВИСНОВКИ

Дослідження особливостей роботи над характеристикою образів-персонажів у курсі літературного читання в початковій школі дозволили зробити такі висновки:

1. Зміни, які відбуваються в педагогічній галузі сьогодні, вимагають посилення уваги до рівня сприймання і розуміння художніх творів, що неможливе без осмислення поняття «художній образ» як центральної ланки мистецтва.

Функціонування художнього образу, його структурне наповнення тісно пов'язане з еволюцією художніх систем у певні часові періоди: філософський аспект розглядався в античний період, релігійний – у Середньовіччі, естетичний – у ХІХ столітті. Починаючи з кінця ХІХ, поступово виокремлюється поняття «художній образ» в літературі як результат художнього мислення. У ХХ столітті відбувається потужний науковий прорив у теорії художнього образу, оформлюється термінологічний тезаурус. Кінець ХХ століття характеризується поступовим згасанням інтересу науковців до проблеми художнього образу.

Дослідження еволюції розвитку художнього образу дозволяє стверджувати, що наукою вже накопичений великий обсяг матеріалу щодо визначення специфіки образу, але він вельми різномірний, погляди вчених часом є суперечливими, та й сам обсяг значень терміна в різні періоди неоднаковий. Основними рисами образу сучасні вчені вважають абстрактність, виразність, пластичність, самодостатність, багатозначність, експресивність та індивідуальну певність.

Аналіз наукової літератури довів, що розуміння природи художнього образу, особливостей його функціонування є необхідними для адекватного сприймання творів мистецтва. У своєму дослідженні ми приділили увагу особливому образному сприйманню, яке розглядається як складний читацький процес.

2. Результати узагальнення матеріалів численних наукових дискусій

переконали, що центральна ланка художнього твору – персонаж (із його портретом, вчинками, внутрішнім світом), який є яскравим виразником ідеї художнього твору. Для початкової школи особливого значення набувають образи дитячої літератури. Специфікою образної системи дитячої літератури вважаємо: серед розмаїття образів людей, тварин, фантастичних істот у творах переважають образи дітей; опис зовнішності персонажа займає значно менше місця, ніж у «дорослій» літературі; у мовленнєвому портреті персонажів переважає зовнішнє мовлення, яке традиційно тримається в межах нормативності; психологічне наповнення поведінки персонажів знижене, порівняно з «дорослою» літературою; у творах дитячої літератури акцентується увага на вчинку, а не на мотивації поведінки; найчастіше трапляються два способи подання характерів героїв: зі сталими, незмінними рисами характеру (у народних та авторських казках за фольклорними мотивами) та з мінливим характером (оповідання, оригінальні авторські казки тощо).

3. Аналіз психологічних і педагогічних праць показав зростання значення питання керування дитячим сприйманням, характерними рисами якого є фрагментарність, слабкість абстрактного й узагальнювального компоненту, залежність від життєвого досвіду.

Актуальним для сучасної початкової школи є визначення рівнів сприймання художніх творів, які необхідно враховувати вчителю під час навчального процесу. У своїй роботі ми спиралися на класифікацію рівнів сприймання, запропоновану М. Воюшиною. Дослідження сприймання молодшими школярами художніх творів виявило, що більшість респондентів 3-4-х класів (70 %) не уявляє персонажів.

4. Для підвищення рівня сприймання учнів необхідна систематична робота на уроках літературного читання. Аналіз науково-методичних джерел дозволив виокремити й систематизувати ефективні прийоми, що дають змогу якісно підвищити рівень сприймання учнів, а саме: використання наочного матеріалу, спрямованого на уточнення і розширення багажу знань учнів про

минуле та сучасне (під час підготовки до читання), словесне і графічне малювання, різні види читання, складання розповіді про героя, інсценування.

Аналіз чинних підручників з літературного читання для початкової школи показав, що найбільшу групу в них складають твори, які містять образи-персонажі з мінімумом характеристик, а добір і послідовність розташування творів здійснюється без урахування принципу поступового ускладнення образів-персонажів.

Однак текстовий матеріал художніх творів, поданий у підручниках, без цілеспрямованої роботи не формує в молодших школярів уміння уявляти персонажів. У зв'язку з цим ми дійшли висновку про необхідність застосування комплексу вправ. Типологія вправ (аналітичні, зображуваного характеру та творчо-конструктивні) передбачала поступове формування вмінь характеризувати образ-персонаж.

5. Ефективність запропонованої методики роботи над характеристикою образу-персонажа на уроках літературного читання в початковій школі доведено шляхом проведення педагогічного експерименту. Для реалізації формувального етапу дослідження були дібрані художні твори, які представляють розмаїття образів дитячої літератури XIX – XXI століть.

Під час експериментальної роботи на кожному уроці застосовано всі три типи вправ: більшу частину займали аналітичні й зображуваного характеру, творчо-конструктивні лише 10-15% навчального часу. Акцент було зроблено на адекватному сприйманні образу-персонажа з опорою на аналіз художнього твору. Методика формування вмінь сприймати й характеризувати образ-персонаж передбачала різну міру керування вчителя в процесі виконання учнями завдань: за зразком учителя; разом із педагогом; самостійне виконання.

Дослідження показало, що після проведеної роботи сприймання учнів експериментальних класів вийшло на якісно новий рівень. Якщо на початку експерименту на констатувальному рівні та рівні «персонажа» перебували 43 % четвертокласників, то на кінець кількість таких учнів збільшилась

майже вдвічі (80 %). Наголосимо, що відповідні зміни відбулися і в третіх класах – більшість третьокласників (83 %) на кінець експерименту перебували на констатувальному рівні та рівні «персонажа», тоді як на початку експерименту таких учнів було майже вдвічі менше.

Виявлено помітну різницю між розумінням твору в експериментальних та контрольних класах: на кінець експерименту на фактичному рівні перебували 18 % учнів експериментальних класів та 53 % – контрольних, що засвідчує несформованість читацьких навичок учнів, які навчалися за традиційною методикою. В експериментальних класах значно збільшилася кількість учнів, які виявили смисловий рівень: 45 % – на початку експерименту, 74 % – на кінець, тоді як в контрольних – 35 % на початку, 42 % – на кінець експерименту.

Під час проведення експерименту була помітна позитивна динаміка у формуванні вмінь учнів працювати як над твором загалом, так і над образом-персонажем. В учнів сформувалися вміння розповідати про свої враження, почуття, які виникли під час ознайомлення з твором, виділяти героїв, складати характеристику образу-персонажа й знаходити характерні вислови для аргументації проголошеної думки.

Розроблену методику роботи над сприйманням образів-персонажів і розумінням художнього твору можна вважати оптимальною, оскільки вона дозволяє сформувати в учнів необхідні читацькі компетентності. Дослідження продемонструвало, що запропонована методика роботи над характеристикою персонажів у курсі літературного читання в початковій школі забезпечена спеціально дібраними текстами, комплексом завдань, що дає змогу не тільки покращити якість роботи з художніми творами, результативність процесу роботи над характеристикою персонажів, а й підвищити мотивацію молодших школярів до читання.

Перспективою подальших досліджень вбачаємо в поглибленні методики формування вмінь адекватно усвідомлювати художні образи в усьому їх розмаїтті.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акімова Н. В. Класифікація значень та символів у контексті проблеми розуміння тексту. *Вісник університету імені А. Нобеля. Серія: «Педагогіка і психологія»* (педагогічні науки). Дніпро: Університет ім. А. Нобеля, 2018. Випуск 2 (16). С. 8 – 12.
2. Анализ и интерпретация произведения искусства : учеб. пособие / под ред. Н. А. Яковлевой. Москва: Высшая школа, 2005. 551 с.
3. Антологія світової літературно-критичної думки / за ред. М. Зубрицької. Львів: Літопис, 1996. 831 с.
4. Аристотель. Поэтика. Минск: Литература, 1998. С. 1064 – 1112.
5. Бабенко К. П. Формування у старшокласників здатності до естетичного сприймання літературного твору засобами художньої ілюстрації (на матеріалі епічних творів): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання». Київ. 2001. 16 с.
6. Бахтин М. М. Проблема речевых жанров: собрание сочинений. Москва: Русские словари., 2000. Т. 5. 361 с.
7. Беленькая Л. И. Ребенок и книга: О читателе восьми – девяти лет. Москва. ВЦХТ, 2005. 167 с.
8. Белинский В. Г. Избранные эстетические работы: в 2 т. Москва: Искусство, 1986. Т. 2: Критические статьи. 461 с.
9. Белинский В. Г. Полное собрание сочинений: в 13 т. Москва: Издательство Академии Наук, 1953. Т. 3: Статьи и рецензии 1839 –1840 годов. 652 с.
10. Беришвили Т. Г. Психологические вопросы понимания текста в начальных классах (6-7 лет): дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Тбилиси, 1988. 107 с.
11. Біла І. М. Розвиток художнього сприймання у дошкільному віці. *Практична психологія і соціальна робота*. 2014. № 1. С. 4 – 8.
12. Білик В. Проектна діяльність – основа розвитку творчих здібностей

молодших школярів. *Початкова школа*. 2013. № 5. С. 6 – 9.

13. Білоконна Н. І., Колісник Т. О. Емоційно-естетичне виховання молодших школярів на уроках літературного читання. *Вісник Міжнародного дослідного центру: «Людина: мова, культура, пізнання»*: Кривий Ріг. 2014. № 37. С. 8 – 12.

14. Білоус П. В. Вступ до літературознавства: лекції. Житомир: Рута, 2009. 336 с.

15. Благонадежина Л. В. Некоторые особенности отношения младших школьников к литературным героям. *Вопросы психологии*. Москва, 1964. № 1. С. 150 – 162.

16. Болотіна В. Ю. Моральне виховання старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури в загальноосвітній школі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.01.01. «Теорія і методика виховання». Київ, 2001. 17 с.

17. Бондаренко Ю. І. Вивчення образів-персонажів літературного твору в школі: посіб. для студ. філол. факультетів. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2015. 218 с.

18. Борисова Е. Б. Перевод как словесно-художественное творчество и как результат научно-филологического анализа текста: дис. ... канд. филол. наук. Москва, 1989. 209 с.

19. Борисова Е. Б. Художественный образ в британской литературе XX века: типология, лингвопоэтика, перевод: дис. ... докт. филол. наук. Самара, 2010. 383 с.

20. Борисова Г. В. Лингвопоэтические средства создания образов пожилых англичан в романном творчестве Р. Пилчер: дис. ...канд. филол. наук: Самара, 2011. 184 с.

21. Бунова Л. В. Чтение и читатель литературно-художественной книги в отечественных исследованиях 60 – 80- х годов XX века: дис. ...канд. філол. наук: 05.25.03. Москва, 2003. 226 с.

22. Бурлаченко О. Ю. Методика работы по формированию навыков

самостоятельного анализа образа-персонажа в старших классах средней школы: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1959. 168 с.

23. Буяльський Б. А. Поезія усного слова: посіб. виразного читання. Київ: Радянська школа, 1990.

24. Варій М. Й. Загальна психологія: навч. посіб. 2-ге видан., випр. і доп. Київ: «Центр учбової літератури», 2007. 968 с.

25. Варій М. Й. Психологія: підручник. 3-є видан., випр. і доп. Київ: «Центр учбової літератури», 2009. 1007с.

26. Вашуленко О. Формування комунікативно-мовленнєвих умінь молодших школярів на уроках літературного читання. *Початкова школа*. 2017. № 8. С. 20 – 24.

27. Введение в литературоведение: учеб. пос. / под ред. Л. В. Чернец. Москва: 2004. 680 с.

28. Вертугіна В. М. Особливості сприймання творів художньої літератури дітьми старшого дошкільного віку з відхиленням зору. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Кам'янець-Подільський, 2012. Вип. 12. С. 467 – 471.

29. Виноградов В. В. О теории художественной речи: учеб. пособ. Москва: Высшая школа, 1971. 239 с.

30. Виноградов В. В. О языке художественной литературы. Москва: Гослитиздат, 1959. 655 с.

31. Вікова психологія: навч.посіб. / за ред. Г. С. Костюка. Київ: Радянська школа, 1976. 269 с.

32. Вовк У. С. Поняття дитячої літератури та її художня специфіка. *Слово Світ. Вісник Національний університет «Львівська Політехніка»*. Львів: Національний університет «Львівська Політехніка», 2002. № 453. С. 352 – 356.

33. Возрастная и педагогическая психология: учеб. для студентов пед. ин-тов под ред. А. В. Петровского. Изд. 2-е, испр. и доп. Москва: Просвещение, 1979. 287 с.

34. Волинський П. К. Основи теорії літератури: Вступ до літературознавства: підруч. для студентів. Київ: Радянська школа, 1967. 366 с.
35. Волошина Г. П., Роєнко Л. М. Типи та особливості уроків української мови і літературного читання у початкових класах: навч. посіб. Умань: видавець «Сочінський», 2013. 203 с.
36. Восприятие учащимися произведения и методика школьного анализа: пособ. для учит. / под.ред. А. М. Докусова. Москва: Просвещение, 1974. 192 с.
37. Воюшина М. П., Рамзаева Т. Г., Щеглова Г. С. Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников: учеб. пособ. Москва: Высшая школа, 2003. 166 с.
38. Выготский Л. С. Педагогическая психология: учеб. пособ. Москва: Педагогика, 1991. 480 с.
39. Выготский Л. С. Психология искусства: анализ эстетической реакции. Москва: Лабиринт, 1997. 416 с.
40. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: учеб. узд. Москва: Просвещение, 1991. 93 с.
41. Галич О., Назарець В., Васильєв Є. Теорія літератури: підручник. Київ: Либідь, 2001. 488 с.
42. Гаспаров Б. М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. Москва: Новое литературное обозрение, 1996. 352 с.
43. Гафитулин М. С. Развитие творческого воображения: из опыта работы со школьниками начальных классов: метод. разработка по использованию элементов теории решения изобретательских задач в работе с детьми. Фрунзе: Педагогика, 1990. 160 с.
44. Гегель Г. В. Ф. Эстетика: в 4 т. Москва: «Искусство», 1968. Т. 1. С. 75
45. Гинзбург Л. Я. О литературном герое. Ленинград: «Советский писатель» 1979. 222 с.



46. Гиршман М. М. Литературное произведение: теория и практика анализа: учеб. пособ. Москва: Высшая школа, 1991. 160 с.

47. Гнатенко К. І. Загальні питання процесу сприйняття художніх творів молодшими школярами. *Методологія сучасних наукових досліджень: збірник наукових праць за результатами XIII Міжнародної науково-практичної конференції* (10 – 11 листопада 2016 р.). Харків, 2016. С. 28 – 30.

48. Гнатенко К. І. Методичні питання роботи над характеристикою персонажа на уроках літературного читання. *Дошкільна і початкова освіта: реалії та перспективи: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції для студентів, магістрантів та молодих науковців* (27 – 28 квітня 2017 р.). Суми, 2017. С. 121 – 123.

49. Гнатенко К. І. Організація роботи над характеристикою персонажа на уроках літературного читання в початкових школах України. *Forming of modern educational environment: benefits, risks, implementation mechanisms: International scientific-practical conference* (September 29, 2017). Tbilisi, Georgia, 2017. P. 147 – 150.

50. Гнатенко К. І. Особливості методичної роботи над характеристикою персонажа художнього твору в початковій школі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ, 2018. Випуск 64. С. 52 – 56.

51. Гнатенко К. І. Особливості методичної роботи над характеристикою персонажа в початковій школі. *Modern methods, innovations and operational experience in the field of psychology and pedagogics: International research and practice conference* (October 20 – 21, 2017). Lublin, Republic of Poland, 2017. P. 47 – 50.

52. Гнатенко К. І. Проблеми вивчення художнього образу в літературному творі. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського: збірник наукових праць. Серія: філологічні науки (літературознавство)*. Миколаїв, 2016. № 1 (17). С. 59 – 64.

53. Гнатенко К. І. Психолого-педагогічні питання сприйняття

художнього твору молодшими школярами. *Наука і Освіта*: Одеса, 2016. № 10. С. 18 – 23.

54. Гнатенко К. І. Робота над сприйняттям образів-персонажів у початковій школі на уроках літературного читання. *«Дитинство і література: поетика, методика, дидактика»*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (18 – 19 жовтня, 2018 р.). Львів, 2018. С. 20 – 22

55. Гнатенко К.І. Робота над усвідомленням образів персонажів на уроках літературного читання в початковій школі. *Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість в умовах європейської інтеграції*: збірник матеріалів XX Всеукраїнської науково-практичної конференції (21 квітня 2017 р.). Київ, 2017. С. 45 – 46.

56. Гнатенко К. І. Сміслові сприйняття художнього твору молодшими школярами на уроках літературного читання як методична проблема. *Педагогічні науки*: Херсон, 2017. Випуск 77. Том 1. С. 70 – 75.

57. Гнатенко К. І. Сприйняття та розуміння образу-персонажа молодшими школярами під час роботи над художнім твором. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: педагогіка. Тернопіль, 2017. №2. С. 169 – 174.

58. Гнатенко К. І. Шляхи методичної роботи над характеристикою персонажа в курсі літературного читання в початковій школі. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського: збірник наукових праць*. Серія: педагогічні науки. Миколаїв, 2017. № 4 (59). С. 158 – 163.

59. Голуб М. Л. Специфика художественного образа в фольклоре: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. философ. наук: спец. 09.00.04 «Эстетика». Киев, 1991. 29 с.

60. Голубков В. В. Методика преподавания литературы: 7-е изд., допол. и перераб. Москва: Учпедгиз, 1962. 495 с.

61. Горецкий В. Г., Оморокова М. И О путях и способах повышения качества уроков объяснительного чтения художественных текстов: вопросы

методики чтения в начальной школе. Москва: Просвещение, 1964. 168 с.

62. Граблёва В. Н. Словесное рисование на уроках чтения при изучении лирических произведений. *Начальная школа*. Київ. 2000. №11. С. 19 – 25.

63. Градовський А. В. Сприймання художнього твору учнями як методична проблема. *Зарубіжна література в школах України*. 2005. № 5. С. 58 – 61.

64. Граник Г. Г., Бондаренко С. М., Концевая Л. А. Когда книга учит: 2-е изд., доп. Москва: Педагогика, 1991. 256 с.

65. Гурович Н. М. Портрет персонажа в структуре эпического произведения: гротескный и «классический» типы: автореф. дис. ... канд. филол. наук: спец. 10.01.08 «Теория литературы. Текстология» Москва, 2009. 25 с.

66. Гюго. В. Козетта: повість / пер. з фр. М. І. Іванова; мал. І. В. Ільчинської. Київ: Веселка, 1982. 40 с.

67. Далина З. В. Использование аппликационно-мелового рисунка на уроках чтения. *Начальная школа*. 1978. № 6. С. 32 – 35.

68. Дауговиш С. Н. Общее и специфическое художественных образов с вербальной и визуальной основой (Проблема «Слова и изображения» на материале литературы и фотографии): дис. ... канд. филол. наук : 10.01.08. Рига, 1984. 189 с.

69. Дворцова Н. П. Творческая природа литературного художественного образа: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. филол. наук: спец. 10.01.08. Москва, 1984. 25 с.

70. Дегтерева Г. Д. Использование «Словаря характеристики литературного героя» на уроках чтения в начальной школе. *Образование и воспитание*. 2016. № 1. С. 35 – 37.

71. Демин А. С. Критерии ценности художественного образа (на материале древнерусской литературы). *Контекст 1985. Литературно-теоретические исследования*. Москва: Наука, 1986. С. 49 – 74.

72. Джежелей О. В. Литературное чтение. 1 – 4 класс: методическое

посobie. Москва: Дрофа, 2011. 240 с.

73. Джежелей О. В., Емец А. А. Литературное чтение в начальной школе. 1 – 4: справоч. пособ. для учит. и родит. Харьков. Ранок, 2012. 192 с.

74. Джежелей О. В., Ємець А. А., Коваленко О. М. Читаємо в класі та вдома. 3 клас: Хрестоматія для позакласного читання. Харків: Ранок, 2018. 144 с.

75. Джемс У. Психология / под ред. Л. А. Петровской. Москва: Педагогика, 1991. 368 с.

76. Дорошенко С. І. Методика викладання української мови: навч. посіб. Київ: Вища школа, 1992. 396 с.

77. Драгунова Т. В. Психологический анализ оценки поступков подростками: *Вопросы психологии личности школьника* Москва: Изд-во АПН, 1961. С. 170 – 218.

78. Естетика: навч. посіб. / за ред. В.О. Лозового. Київ: Юрінком Інтер, 2003. 208 с.

79. Естетика: підручник / за заг. ред. Л. Т. Левчук. Київ: Вища школа, 1997. 399 с.

80. Ємець А. А., Біліченко Я. В. Проблеми сприйняття молодшими школярами віршів Т. Г. Шевченка. *Современная школа в условиях глобальных социальных трансформаций: программа и материалы XXIV региональной научно-практической конференции учителей СЭПШ ХГУ укр «НУА»* (8 апреля 2017). Харьков: Изд-во НУА. С. 72 – 74.

81. Ємець А. А. Сучасна література в колі читання молодших школярів. *Теорія і методика навчання: проблеми та пошуки: збірник наукових праць ХНПУ імені Г. С. Сковороди*. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2012. Вип. 5. С. 22 – 33.

82. Ємець А. А. Як книги допомагають виховувати. *Зростаємо разом*. 2011. № 1. С. 16 – 19.

83. Ємець А. А. Як навчити вашу дитину виразно читати і запам'ятовувати вірші. Харків: Ранок, 2009. 96 с.

84. Ємець А. А., Кузнецова А. В. Образ учителя в сучасній дитячій літературі. *Интеграционные процессы в сфере науки и образования: проблемы реализации в общеобразовательной школе*: программа и материалы XX регион. науч.-практ. конф. учителей (13 апреля 2013). Харьков: Изд-во НУА, 2013. С. 79 – 83.

85. Загальні питання естетичного виховання в школі / під ред. В. Н. Шацької. Москва: Изд-во Акад. пед. наук Української РСР, 1995. 184 с.

86. Закон України. Про Освіту [Електронний ресурс] // Міністерство освіти і науки України: [офіційний вебпортал]. – Режим доступа: <https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

87. Зальцман Е. П. Формирование способностей художественного восприятия у будущих учителей изобразительного искусства в процессе преподавания истории искусств. *Формирование художественно-творческой активности студентов*: тематический сб. науч. тр. проф.-преп. состава и аспирантов высш. учеб. завед. Министерства просвещения Казахской ССР. Алма-Ата, 1981. С. 16 – 27.

88. Звягинцева Г. К. Работа над образом-персонажем как один из путей развития личности ученика (на примере изучения повести М. Горького «Детство» в 6 классе) / В сб.: Развитие творческой активности школьников в процессе преподавания литературы. Ленинград: ЛГПИ, 1974. С. 109 – 118.

89. Зорькина О. С. О психолингвистическом подходе к изучению текста. *Язык и культура*. 2003. № 4. С. 205 – 210.

90. Иванова Е. Д. Образ литературного героя в процессе составления характеристики персонажа учениками младшего школьного возраста. Методы и приёмы *Евразийский научный журнал*. 2017. № 7. С. 36 – 40.

91. Ильин И. П. Постмодернизм от истоков до конца столетия: эволюция научного мифа. Москва: Интрада, 1998. 255 с.

92. Камардина Ю. С. Детские образы в творчестве Диккенса [Электронный ресурс] *В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии*: сб. ст. по матер. XVI междунар. науч.-

практ. конф. Новосибірск: СибАК, 2012. URL:  
<https://sibac.info/conf/philolog/xvi/29386>

93. Капська А. Й. Як навчити учнів виразно читати: методич. матеріал. Київ: Радянська школа. 1978. С. 3 – 25.

94. Карпинська Н. С. Сприймання дітьми літературних творів. Виразне читання вихователя. Гра-драматизація як засіб розвитку творчих здібностей дітей. *Дошкільна лінгводидактика: Хрестоматія / Упоряд. А. М. Богущ. Київ, 1999. Ч. 2. С. 634 – 641.*

95. Кизилова В. В. Художня специфіка української прози для дітей та юнацтва другої половини ХХ століття: монографія. Луганськ: ДЗ «ЛНУ ім. Тараса Шевченка», 2013. 400 с.

96. Кобзева Е. В. Средства создания портретной характеристики персонажа в литературной сказке Р. Даля «Матильда». *В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии: сб. ст. по матер. LXIX междунар. науч.-практ. конф. Новосибірск: СибАК, 2017. С. 39 – 48.*

97. Кобзева Е. В. Средства создания интродукции персонажа в англоязычной детской литературной сказке (на материале сказки Р. Даля «Матильда») [Электронный ресурс]. LXIX Международная научно-практической конференция «*В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии*» 2017. № 2 (69) С. 39 – 48. URL: <https://sibac.info/conf/philolog/lxix/68344>.

98. Ковалів Ю. Образ. *Літературознавча енциклопедія: у 2 т. Київ: Видавничий центр «Академія», 2007. Т. 2. С. 139 – 140.*

99. Коваль Г. П., Іванова Л. І., Суржук Т. Б. Методика читання: навч. посіб. Тернопіль: Навчальна книга. Богдан, 2008. 280 с.

100. Ковальська І. Образ дитини в малій прозі Б. Пруса та М. Коцюбинського URL: <file:///D:/Program%20Files/!%D0%A0%D0%B0%D0%B1%D0%BE%D1%87%D0%B8%D0%B9%20%D0%A1%D1%82%D0%BE%D1-%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-502-1-10-20180326.pdf>.

101. Козеняшева Л. М. Лингвопоэтические средства создания образа слуги в английской литературе XIX – XX веков: дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2006. 192 с.

102. Колосова С. Н. Типология и поэтика портрета в русской лирической поэзии: автореф. дис. ... докт. филол. наук. Москва, 2012. 31 с.

103. Кондратюк С. Методика організація сприймання епічного твору учнями 5-6 класів на уроках української літератури. *Освіта регіону. Політологія, психологія, комунікації. Серія: педагогіка* 2014. № 4. URL: <http://social-science.com.ua/article/1290>.

104. Корепина Л. Работа с иллюстрацией на уроках чтения. *Начальная школа*. 1990. № 2. С. 25 – 27.

105. Кормилов С. И. Основные понятия теории литературы: Литературное произведение. Проза и стих. Москва, 2002. 111 с.

106. Кохно Т. Н. Формування читацьких навичок на уроках літературного читання у 3-му класі: Методичні рекомендації. Київ: Педагогічна думка, 2014. 52 с.

107. Коцюбинська М. Х. Поетика Потебні та її значення для радянського літературознавства. *Радянське літературознавство*. 1961. № 2. С. 46 – 57.

108. Коцюбинський М. Харитя. Київ: Веселка, 1974. 24 с.

109. Кочан І. М., Захлюпана Н. М. Словник-довідник з методики викладання української мови. Львів: Вид. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2005. 340 с.

110. Кочерга О. Становлення позиції свідомого читача в учнів початкової школи: психофізіологічний аспект : (чутливість до читацької компетентності). *Початкова школа*. 2018. № 3. С. 11 – 15.

111. Кошелев О. Л., Грицай С. М. Компетентнісний потенціал LEGO EDUCATION в початковій школі [Електронний ресурс]. *Young Scientist*. № 9. С. 5 – 8. URL:<http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/9.2/2.pdf>.

112. Кравцова І. А. Особливості роботи над змістом художнього твору

у початкових класах. *Формування творчої особистості в умовах компетентнісної освіти*: збірник науково-методичних статей кафедри ЗМПН ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет» / за заг. ред. О. А. Павлик. Кривий Ріг: КП, 2016. Вип. 9. С. 77 – 83.

113. Краткая литературная энциклопедия / Гл. ред. А. А. Сурков. в 9 т. Москва: Сов. энцикл., 1968. Т. 5. С. 826 – 831.

114. Кубасова О. В. Прием драматизации на уроках чтения. *Початкова школа*. 2000. № 11. С. 30 – 36.

115. Кубасова О. В. Развитие воссоздающего воображения на уроках чтения. *Начальная школа*. 1991. № 9. С. 29.

116. Кузин В. С. Психология: учебник / под ред. Б. Ф. Ломова. 2-е изд., перераб и доп. Москва: Высшая школа, 1982. 256 с.

117. Кузьменко В. І. Словник літературознавчих термінів: навч. посіб. з літературознавства. Київ: Український письменник, 1997. 230 с.

118. Кулагина И. Ю., Колоцкий В. Н. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека: уч. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Изд-во «Институт психологи», 1996. 465 с.

119. Куликов В. Н. Понимание характера литературного героя учащимися шестого класса. *Вопросы психологии*. 1961. № 3. С. 111 – 116.

120. Культура и культурология [Электронный ресурс]. URL: [http://www.artap.ru/cult/o\\_hud.htm](http://www.artap.ru/cult/o_hud.htm).

121. Кучер Т. Формування ключових компетентностей на уроці з основ здоров'я в 2 класі. *Початкова школа*. 2017. № 5. С. 20 – 23.

122. Лагола І., Свиріпа Л. Формування в учнів навичок структурно-сміслового аналізу художнього тексту на прикладі творів І. Андрусяка. *Початкова школа*. 2017. № 12. С. 16 – 19.

123. Лановик М. Б., Лановик З. Б. Українська усна народна творчість: навчальний посібник. Київ: Знання-Прес, 2006. 591 с.

124. Лапіна А., Плювака В. Лінгвістичний аналіз тексту – запорука розуміння художнього твору учнями початкових класів. *Початкова школа*.



2017. № 2. С. 17 – 18.

125. Лапшина И. Н., Попова Т. Д. Литературное чтение: учеб. для 2 кл. общеобразоват. учеб. заведений с рус. яз. обучения. Киев: Освіта, 2013. 160 с.

126. Лапшина И. Н., Попова Т. Д. Литературное чтение: учеб. для 3 кл. общеобразоват. учеб. заведений с рус. яз. обучения. Киев: Освіта, 2013. 191 с.

127. Лапшина И. Н., Попова Т. Д. Литературное чтение: учеб. для 4 кл. общеобразоват. учеб. заведений с рус. яз. обучения. Киев: Освіта, 2015. 191 с.

128. Левидов А. М. Автор – образ – читатель. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1983. 326 с.

129. Левиева С. Н. Понимание характера литературного героя учащимися восьмых классов. *Вопросы психологии*. 1957. № 3. С. 64 – 71.

130. Лексикон загального та порівняльного літературознавства / за ред. А. Волков, О. Бойченко та ін. Чернівці: Золоті литаври, 2001. 634 с.

131. Лесик В. В. Элементы теории литературы в школе. Київ: Радянська школа, 1959. 217 с.

132. Лесик В. В. Питання аналізу літературного твору. *Література в школі*. Київ: Радянська школа, 1955. С. 30 – 40.

133. Лещенко О. И. Об онтологии антропоцентричности как универсальной категории текста. *Лінгво-філософські аспекти гуманітарної освіти*: матеріали наук. конф. Суми, 1998. С. 76 – 79.

134. Липаев А. А. К методике анализа действующих лиц литературного произведения. *Литература в школе*. 1950. № 2. С. 37 – 47.

135. Литературный энциклопедический словарь. Москва, 1987. 751 с.

136. Літературне читання. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів 2 – 4 класи [Електронний ресурс] Міністерство освіти і науки України. 2016. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>

137. Літературознавчий словник-довідник / Ред. кол. Гром'як Р. Т., Ковалів Ю. І. та ін. Київ: ВЦ «Академія», 1997. 752 с.

138. Логачевська С. Реалізація особистісно орієнтованого підходу у

формуванні читацьких умінь у 1 класі Нової української школи. *Початкова школа*. 2018. № 5. С. 12 – 14.

139. Лосев А. Ф. История античной эстетики. Аристотель и поздняя классика. Москва.: Искусство, 1975. 766 с.

140. Львов М. Р., Рамзаева Т. Г., Светловская Н. Н. Методика обучения русскому языку в начальных классах: учеб. пособие для студ. пед. институтов. Москва: Просвещение. 1987. 431 с.

141. Львов М. Р., Горецкий В. Г., Сосновская О. В. Методика преподавания русского языка в начальных классах : учеб. пособие Москва: Академия, 2000. 464 с.

142. Люблинская А. А. Учителю о психологии младшего школьника: пособие для учителя. Москва: «Просвещение», 1977. 224 с.

143. Ляхович В. В. Знайомство з творчістю сучасного дитячого письменника Сашка Дерманського в початковій школі. *Сучасна початкова освіта в поглядах молодих науковців: матеріали II туру Всеукраїнського конкурсу студентських наукових робіт зі спеціальності «Початкова освіта»*. Вінниця С. 82 – 87.

144. Ляшук Н. Стереотип національного характеру українців у прозових жанрах фольклору. *Лінгвостилістичні студії*. Луцьк: Східноєвроп. нац. ун-т ім. Л. Українки, 2016. Випуск 4. С. 123 – 130.

145. Мали Л. Д. Элементы драматизации на уроках чтения в 1 классе. *Начальная школа*. 1981. № 9. С. 27 – 31.

146. Мали Л. Д. Обучение школьников основным видам творческих работ. *Начальная школа*. 1985. № 3. С. 62 – 64.

147. Малинина Н. Л. Диалектика художественного образа. Владивосток: 1989. 141 с.

148. Малышева О. К., Жесткова Е. А. Элементы театрализации на уроках литературного чтения в начальной школе. *Молодой ученый*. 2015. № 18. С. 471 – 474.

149. Маранцман В. Г. Анализ литературного произведения и

читательское восприятие школьников: методич. пособ. Ленинград: ЛГПИ, 1974. 175 с.

150. Маранцман В. Г. Интерпретация художественного произведения как технология общения с искусством. *Литература в школе*. 1998. № 6. С. 92 – 95.

151. Мартиненко В. О. Труднощі сприймання художніх творів молодшими школярами. *Українська мова і література в школі*. 2012. № 6. С. 16 – 20.

152. Мартиненко В. Читацька діяльність молодших школярів: сучасні тенденції розвитку. *Початкова школа*. 2017. № 8. С. 16 – 20.

153. Маслова В. А. Лингвокультурология : учеб. пособ. для студ. высших учебн. завед. Москва : Академия, 2001. 208 с.

154. Медведева Н. В. Особливості художнього сприймання у молодшому шкільному віці. *Актуальні проблеми психології*: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. Т. VI. Психологія обдарованості. Випуск 9. С. 278 – 288.

155. Мейлах Б. С. Художественное восприятие как научная проблема. Ленинград: Наука, 1971. 318 с.

156. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности. Москва: Знание, 1981. 96 с.

157. Методика преподавания литературы / под ред. О. Ю. Богдановой, В. Г. Маранцман: в 2-х ч. Москва: Просвещение, 1995. Ч. 1. 288 с.

158. Методика преподавания русской литературы в национальной школе / под ред. ред.: М. В. Черкезова, А. Д. Жижина. 2-е изд., дораб. Санкт-Петербург: Просвещение, 1992. 416 с.

159. Методические основы литературного развития младших школьников / под общ. ред. Т. Г. Рамзаевой. Санкт-Петербург: Специальная литература, 1998. 168 с.

160. Методические приемы на уроках объяснительного чтения

художественных произведений: Методика обучения чтению и письму в начальной школе // Избр. труды. под. ред. Н. С. Рождественского. Москва: АПН РСФСР, 1961. 427 с.

161. Мещерякова Н. Я. Пути постижения читателями-подростками идейно-нравственных позиции автора: кн. для учителя. Москва: Просвещение, 1984. 159 с.

162. Мещерякова Н. Я., Гришина Л. Я. О формировании читательских умений на уроках литературы. *Литература в школе*. 2006. № 3. С. 29 – 41.

163. Миронова Н. А. Углубление восприятия образа-персонажа эпического произведения в условиях взаимодействия литературы и живописи, 5 – 7 классы средней школы : дис. ... канд. пед. наук : 03.00.02 : Москва, 2001. 162 с.

164. Митник О., Швець С., Буряк Г. Розвиток пізнавальної сфери особистості молодшого школяра на уроках літературного читання. *Початкова школа*. 2017. №1. С.10 – 12.

165. Михеева О. В., Якушкин П. А. Наборы LEGO в образовании, или LEGO + педагогика = LEGODACTA. *Информатика и образование*. 1996. № 3. С. 137 – 140.

166. Мишак Г. Виховні і освітні завдання уроків читання в початкових класах. *Актуальні питання теорії і практики початкового навчання*: збірник наукових праць студентів. Кривий Ріг: КПІ ДВНЗ «КНУ», 2013. Вип. 6. 256 с.

167. Молдавская Н. Д. Опыт изучения литературного восприятия старших школьников. Москва: Педагогика, 1974. 224 с.

168. Мосунова Л. А. Обучение словесному рисованию на уроках литературного чтения. *Литература в школе*. 1994. № 2. С. 77.

169. Мухина В. С. Изобразительная деятельность ребёнка как форма усвоения социального опыта. Москва: Педагогика, 1981. 239 с.

170. Назимов И. Н. Восприятие старшими школьниками литературно-художественных сатирических образов: автореф. дис. ... канд. педагог. наук.

Київ, 1956. 20 с.

171. Неделевич В. Ю. До проблеми розуміння учнями художніх текстів *Наука і Освіта*: науково-практичний журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету імені Г. С. Ушинського. Серія: педагогіка. Одеса, 2011. № 8. С. 18 – 23.

172. Никифорова О. И. Психология восприятия художественной литературы : учеб. пособие. Москва: «Книга», 1972. 152 с.

173. Николаев А. И. Основы литературоведения: учеб. пособ. для студ. филол. специальн. Иваново: ЛИСТОС, 2011. 255 с.

174. Опис ключових змін в оновлених програмах початкової школи [Електронний ресурс] – режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/pochatkova/opys-klyuchovyh-zmin.pdf>.

175. Оморокова М. И., Светловская Н. Н., Васильева М. С, Актуальные проблемы методики обучения чтению в начальных классах. Москва: Педагогика, 1997. 89 с.

176. Оморокова М. И. Основы обучения чтению младших школьников: учебн. Пособ. для студ. пед. вузов. Москва: Вентана-Граф, 2005. 128 с.

177. Оморокова М. И. Чтение и развитие речи. *Начальная школа*. № 1. 1971. С. 38 – 44.

178. Орлова О. Сприйняття як літературознавча проблема: діалог О. Потебні та Л. Виготського. *Філологічні науки*: збірник наукових праць. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2009. №3. С. 37 – 42.

179. Осипенко Л. Е. Проблемное обучение младших школьников с использованием образовательных решений Лего. *Научный диалог*. 2012. № 10. С. 104 – 116.

180. Основы загальної психології [Електронний ресурс]. Короткий курс лекцій. URL: [https://studme.com.ua/12820913/psihologiya/osnovy\\_obschey\\_](https://studme.com.ua/12820913/psihologiya/osnovy_obschey_)

181. Основы литературоведения: учеб. пособ. для студ. / под ред. В. П. Мещерякова, Москва: Дрофа, 2003. 372 с.

182. Палихата Е. Я Дидактичний текст у методиці навчання української

мови: навчально-методичний посібник. Тернопіль: ФОП Осадца Ю. В. 2018. 207 с.

183. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: посібник для студентів вищих закладів освіти. Київ: Ленвіт, 2000. 384 с.

184. Первова Г. М. Детская литература как предмет исследования в риторической ретроспективе. *Вестник Тамбовского университета*. Серия: гуманитарные науки. 1998. № 3 (11). С. 61 – 69.

185. Петрова Г. А. Эстетическое восприятие художественных произведений школьниками старших классов. Казань: Изд-во Казанского университета, 1973. 68 с.

186. Понимание художественного образа детьми младшего школьного возраста: Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / под ред. И. М. Ильясова. Москва: МГУ, 1980. 276 с.

187. Поспелов Г. Н. Вопросы методологии и поэтики. М: Изд. МГУ, 1983. 336 с.

188. Потебня А. А. Из записок по теории словесности: Слово и миф. Москва, 1989. 654 с.

189. Потебня А. А. Эстетика и поэтика. Москва: Искусство. 1976. 613 с.

190. Прайсман Б. Д. Понимание младшими школьниками мотивов поведения литературных персонажей. *Научные записки Института психологии УССР*. Киев. 1956. Т. 5. С. 213 – 242.

191. Притулик Н. Формування умінь українського комунікативного мовлення в умовах російсько-української двомовності. *Початкова школа*. 2004. № 6. С. 10 – 12.

192. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти [Електронний ресурс] // Кабінет Міністрів України: [офіційний вебпортал]. – режим доступу: <https://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF>

193. Прозоров В. В. О читательской направленности художественного произведения. *Литературное произведение и читательское восприятие:*

Межвузовский тематический сборник. Калинин : Калининский гос. ун-т, 1982. С. 3 – 14.

194. Психологія: навч. посіб. / за редакцією О. В. Винославської. Київ: ІНКОС, 2005. 352 с.

195. Ревякин А. И. О типическом в реалистической художественной литературе. Москва: «Знание», 1957. 42 с.

196. Рожина Л. Н. Психология воспитания литературного героя школьниками. Москва: Просвещение, 1977. 392 с.

197. Рожина Л. Н. Некоторые условия возникновения интереса к переживаниям и мыслям литературных героев у детей младшего школьного возраста. *Вопросы психологии*. Москва: Просвещение, 1966. № 2. С. 139 – 146.

198. Рожина Л. Н. Отношение младших школьников к героям литературных произведений, к их переживаниям и мыслям: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1964. 21 с.

199. Рома О. Гра по-новому, навчання по-іншому: методичний посібник [Електронний ресурс]. The LEGO Foundation, 2018. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/nova-ukrainska-shkola/LEGO/po-novomu-navchannya-po-inshomu.pdf>.

200. Рома О. Шість цеглинок в освітньому просторі школи. Методичний посібник [Електронний ресурс]. The LEGO Foundation, 2018. 32 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/nova-ukrainska-shkola/LEGO/tseglinok-kviten-2018-web.pdf>

201. Романюк С., Богданець-Білокаленко Н. Методика роботи над літературним твором з молодшими школярами. Рідна мова. Освітній кварталник Українського вчительського товариства у Польщі. Валч, Польща, 2016. № 25. С. 54 – 64.

202. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : учеб. пособие. Санкт-Петербург: Питер-пресс, 2009. 720 с.

203. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. Москва:

Педагогика. 1989. Т. 1. 488 с.

204. Рубцова Т. В. Восприятие юными читателями героического литературного персонажа. *Ученые записки НИИ психологии МП УССР*. Киев, 1949. Т. 1. С. 78 – 85.

205. Рубцова Т. В. Понимание психологии литературного персонажа детьми младшего школьного возраста. *Ученые записки НИИ психологии МП УССР*. Киев, 1950. Т. 2. С. 68 – 76.

206. Рыбникова М. А. Очерки по методике преподавания литературного чтения: пособие для учителя. Москва: Просвещение, 1985. 288 с.

207. Рыжкова Т. В. Теоретические основы и технологии начального литературного образования. Москва: Академия, 2007. 416 с.

208. Савченко О. Етапи опрацювання художніх творів на уроках читання. *Початкова школа*. 2005. № 9. С. 22 – 26.

209. Савченко О. Метод проектів на уроках літературного читання. *Початкова школа*. 2015. № 11. С. 26 – 30.

210. Савченко О. Методика роботи з ілюстративним матеріалом на уроках літературного читання. *Початкова школа*. 2016. № 12. С. 4 – 10.

211. Савченко О. Розвиток творчої діяльності учнів на уроках літературного читання. *Початкова школа*. 2016. № 8. С. 10 – 15.

212. Савченко О. Я. Літературне читання : укр. мова для загальноосвіт. навч. закл. з навчанням укр. мовою: підруч. для 4-го кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2014. 192 с.

213. Савченко О. Я. Літературне читання: укр. мова для загальноосвіт. навч. закл. з навчанням укр. мовою: підруч. для 3-го кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Видавничий дім «Освіта». 2013. 192 с.

214. Савченко О. Я. Розуміння молодшими школярами літературних творів: сутність процесу і засоби формування. *Початкова школа*. 2017. № 8. С. 5 – 8.

215. Савченко О. Я. Літературне читання: укр. мова для загальноосвіт.



навч. закл. з навчанням укр. мовою: підруч. для 2-го кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2012. 160 с.

216. Салтыкова М. Н. К вопросу об анализе образа литературного героя: Вопросы изучения мастерства писателей на уроках литературы в VIII – X классах. Ленинград, 1957. С. 12 – 22.

217. Селезнева С. Ю. Языковые средства и когнитивные модели описания внешности персонажей в англоязычной художественной прозе (на материале произведений английских и американских писателей XIX и XX вв.): дис. ...канд. филол. наук Москва, 2001. 299 с.

218. Сидоренкова В. В. Некоторые творческие приёмы чтения. *Вопросы методики чтения*. Москва. 1964. С. 24 – 32.

219. Ситченко А. Літературознавчі засади осягнення художнього образу. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2006. № 8. С. 7 – 11.

220. Ситченко А. Л. Теоретико-методичні засади аналізу художнього твору в шкільному курсі літератури: автореф. дис. ...на здоб. наук. ступ. д-ра пед. наук : 13.00.02 . Київ, 2005. 40 с.

221. Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Огороднійчук З. В. Загальна психологія: підруч. для студ. вищих навчальних закладів. Київ: Либідь, 2005. 464 с.

222. Сліпущко О. Еволюція та функціонування літературних образів у книжності Києворуської держави (XI – перша половина XII ст.): монографія. Київ: Аконіт, 2009. 416 с.

223. Словник-довідник з української лінгводидактики / За ред. проф. М. Пентилюк. Київ: Ленвіт, 2003. 149 с.

224. Современное зарубежное литературоведение (Страны Зап. Европы и США): Концепции, школы, термины: Энциклопедический справочник Рос. акад. наук, Ин-т науч. информ. по обществ. наукам. Сост. А. В. Дранов и др. Москва: Интрада, 1999. 319 с.

225. Соловйова Н. М. Формування в учнів основної школи умінь здійснювати психологічну характеристику героїв-персонажів літературного

твору: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 Київ, 2011. 19 с.

226. Сороцкая О. Н. Обогащение нравственного опыта детей на уроках чтения *Начальная школа*. 1971. № 12. С. 15 – 21.

227. Сороцкая О. Н. Особенности методики работы над произведениями на моральные темы. *Начальная школа*. 1978. № 12. С. 15 – 20.

228. Стецюк Н. Розвиток мислення учнів шляхом формування читацької компетентності *Початкова школа*. 2018. № 10. С. 11 – 14.

229. Стратегії творчої діяльності: школа В. О. Моляко / за заг. ред. В. О. Моляко. Київ: Освіта України, 2008. 702 с.

230. Стрітьєвич Т. М. Особливості художнього сприйняття на заняттях з образотворчого мистецтва. Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки. Кіровоград: КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. Вип. 103. С. 284 – 290.

231. Тамарченко Н.Д. Теоретическая поэтика: понятия и определения. Москва: 1999. 291 с.

232. Тимофеев Л. И. Образ и характер *Литература в школе* 1938 г. С. 53 – 62.

233. Тимофеев Л. И. Основы теории литературы: учебник для пединститутов. 5-е изд. Москва: Просвещение, 1976.

234. Типова освітня програма розроблена під керівництвом О. Я. Савченко. [Електронний ресурс] Навчальні програми Нової української школи URL: <http://osvita.ua/school/program/60529/>

235. Титова С. В. Лингвопоэтическая значимость словосочетания в описаниях внешности персонажей (на материале английской прозы XVIII–XX вв.): автореф. дис. ... канд. филол. наук Москва, 1989. 23 с.

236. Толстой Л. Н. Художественная литература: Собрание сочинений в 22 т. Москва: 1983. Т. 15. С. 84 – 85.

237. Толстых Н. Н. Поступок: Социальная психология. Словарь. Москва. 2005. 250 с.

238. Топузов О. М. Становлення проблемного навчання в педагогічній

науці. *Рідна школа*. 2005. № 1. С. 57 – 60.

239. Трояновська Г. Театралізація – дійовий метод формування життєвих компетенцій особистості учня. *Початкова школа*. 2016. № 7. С. 14 – 15.

240. Удяк Г. Художній образ як центральний компонент структури літературного твору. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Філологічні науки. Літературознавство*. 2014. № 19. С. 147 – 15.

241. Усатий А. В. Закономірності процесу сприймання літературних творів старшокласниками. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2012. № 3. С. 16 – 22.

242. Ушинский К. Д. Сборник сочинений: в 11 т. Москва: АПН РСФСР, 1949. Т. 5 : Цветы московской педагогики. 592с.

243. Фесенко Є. Я. Теория литературы: учебное пособие. Изд. 2-е, испр. и доп. Москва: Едиториал 2005. 336 с.

244. Формування навички читати: методичн. рекомендації щодо використ. посібн. «Вчуся читати». Кн. 1. / Джежелей О. В. та ін. Харків: Ранок, 2002. 96 с.

245. Халін В. В. Роль літературно-художнього сприймання у формуванні літературної компетентності учнів. *Методичний пошук: Викладацько-студентські наукові роботи з питань методики викладання мови і літератури*. Житомир: 2014. Випуск 12. Частина I. С. 32 – 37.

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

247. Хрестоматія сучасної української дитячої літератури для читання в 3 – 4 класах. / Уклад. та передмова Т. Стус. Львів: «Видавництво Старого Лева». 2016. С. 112 – 117.

248. Цейтлин М. А. Художественный образ и его изучение в старших

классах средней школы: дис. ... канд. пед. наук. Москва: 1965. 287 с.

249. Чепелєва Н. В. Особливості розуміння тексту молодшими школярами. *Початкова школа*. 1988. № 11. С. 52 – 58.

250. Чижевская М. И. Язык, речь и речевая характеристика. Москва. 1986. 69 с.

251. Чиндилова О. В. К проблеме восприятия художественного произведения читателями разного возраста URL: <http://www.school2100.ru/upload/iblock/3bb/3bbd722d6cf2441ca4308510d62c6238.pdf>.

252. Шахновська І. І., Вознюк А. М. Відтворення емоцій персонажів дитячої художньої літератури : перекладацький аспект. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Серія : Філологія. 2018. Вип. 32 (2). С. 182 – 184.

253. Шмельова Т. В. Основні характеристики естетичного світомприймання молодших школярів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. Вип. 17 (27). Київ: 2012. С.142 – 146.

254. Шулькова К. І. Тенденції розвитку дитячої літератури кінця ХХ – початку ХХІ століття / Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Філологічні науки. 2015. Вип. 5. С. 294 – 303.

255. Эпштейн М. Н. Образ художественный: Литературный энциклопедический словарь. Москва: 1987. С. 252 – 257.

256. Эстетическое воспитание учащихся в процессе воссоздания образов и картин читаемого произведения. В кн.: Обучение чтению младших школьников: пособ для учит. / сост. Гаркунова И. П. Москва. 1981. 129 с.

257. Якобсон П. М. Психология художественного восприятия Москва: Искусство, 1964. 84 с.

258. Ящук С. Розвиток творчого потенціалу у процесі проектно-технологічної діяльності. *Рідна школа* 2004. № 4. С. 9 – 11.

259. Hnatenko K. General questions of the character description work at the lessons of literary reading in primary school. *European Journal of Humanities and Social Sciences*. Austria, Vienna, 2017. № 1. P. 50 – 52. URL: [http://eprints.ugd.edu.mk/17597/1/EJH-1\\_2017.pdf](http://eprints.ugd.edu.mk/17597/1/EJH-1_2017.pdf).

260. LEGO Education URL: <https://education.lego.com/ru-ru/downloads/retiredproducts/storystarter/software>

261. Morier H. Dictionnaire De Poetique Et De Rhetorique. P., Presses Universitaires de France, 198

**ДОДАТКИ**  
**ДОДАТОК А**

Анкета  
для вчителів початкових класів

Педстаж \_\_\_\_\_

1. Наскільки важливо й актуальне для початкової школи на уроках літературного читання працювати над складанням характеристики персонажа (-ів)?
2. Чи звертаєте ви увагу на цей напрям роботи?
3. Які прийоми можна використати, щоб допомогти учням уявити героя та скласти його характеристику?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. Які у Вас виникають труднощі під час навчання дітей складати характеристику персонажа?

## ДОДАТОК Б

## Перелік художніх творів для експериментальної роботи

№	Назва твору, <i>головні герої</i>	Наявність окремих структурних компонентів образу			
		портрет	вчинки	характерні риси	
				названі автором	вказані іншими персонажами
1.	Б. Грінченко «Украла» <i>Олександра</i> <i>Пріська</i>	+ +	+ +	+ +	+ +
2.	І. Франко «Три міхи хитрощів» <i>Лисичка</i> <i>Іжак</i>	+ +	+ +		
3.	І. Франко «Лисичка і Журавель» <i>Лисичка</i> <i>Журавель</i>		+ +		
4.	М. Коцюбинський й «Харитя» <i>Харитя</i>	+ +	+ +	+ +	+ +
5.	М. Коцюбинський й «Маленький грішник» <i>Дмитрик</i> <i>Гаврилко</i> <i>Марійка</i>	+ + +	+ + +	+ + +	+ + +
6.	А. Потапова «Чемний Миколка» <i>Миколка</i>		+ +	+ +	

7.	В. Нестайко «Злочин» Жори Горобейка» <i>Вітя Деркач</i> <i>Жора Горобейко</i> <i>Дівчинка</i>				
		+	+	+	
		+	+	+	+
		+		+	
8.	О. Буцень «Добрий Василько» <i>Василько</i>				
		+	+		+
9.	О. Буцень «Пустощі» <i>Михась</i> <i>Кравчиха</i>				
			+		
		+	+	+	+
10.	В. Осєєва «Пір'ячко» <i>Михайло</i> <i>Федір</i>				
			+		
			+		
11.	В. Осєєва «Блакитне листя» <i>Катя</i> <i>Олена</i>				
			+		
12.	М. Носов «Огірки» <i>Котька</i> <i>Павлик</i> <i>Мама</i> <i>Сторож</i>				
			+		
			+		
			+		
13.	М. Слабошпицький «Яблуко» <i>Катруся</i>				
			+		



14.	М. Слабошпицький «Що ж буде з Костиком? Розповідь старого сенбернара» <i>Костик</i> <i>Бон</i>					+		+
15.	К. Бабкіна «Мсьє Жак та квітнева риба» <i>Мсьє Жак</i>					+	+	+
16.	В. Нестайко «Надкушений пиріжок» <i>Гришка Гонобобель</i> <i>Антоша Дудкін</i> <i>Вася Лоб</i> <i>Тая Таранюк</i>		+	+				
17.	О. Копиленко «Настуся Горошинка» <i>Натуся</i> <i>Микита Сороконіг</i>					+	+	+
18.	І. Пивоварова «Шкідлива Нінка Кукушкіна» <i>Нінка Кукушкіна</i> <i>Костя Палкін</i> <i>Катя та Манічка</i>		+				+	

19.	В. Осєєва «Чарівне слово» <i>Дідусь</i> <i>Павлик</i>	+			
		+	+		
20.	В. Даль «Як рак лисицю перехитрив» <i>Лисиця</i> <i>Рак</i>	+			
		+	+		
21.	М. Магєра «Добра дівчинка» <i>Дідусь</i> <i>Дівчинка Леся</i>	+			
		+	+		+
22.	Ю. Лихолєтов «Галька й валіза» <i>Галька</i> <i>Юрчик</i>				
			+		+
23.	М. Зоценко «Не треба брєхати» <i>Мишко</i> <i>Льоля</i>	+			
			+		
			+		
24.	І. Мацко «Голочка та подушечка» <i>Оленка</i> <i>Світланка</i>	+			
		+	+		+
		+	+		+
25.	І. Пивоварова «Сєліверстов – не хлопець, а золото» <i>Сєліверстов</i> <i>Синицина</i>	+			
		+	+		+
		+	+		+

## ДОДАТОК В

*Ілюстрації для опрацювання оповідання М. Коцюбинського  
«Харитя»*



## ДОДАТОК Д

*Ілюстрації І. Семенова для опрацювання оповідання  
М. Носова «Огірки»*



## ДОДАТОК Ж

*Програма навчального експерименту в 3 класі*

№	Назва твору	Уміння, які формуються	Прийоми, які використовувалися
1.	І. Франко «Лисичка і Журавель»	<ul style="list-style-type: none"> <li>– виділяти героїв твору</li> <li>– визначати події та як вони пов'язані між собою</li> <li>– осмислювати характер персонажа через йоговчинки</li> <li>– формулювати власне судження</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– бесіда</li> <li>– вибір слів-характеристик серед запропонованих</li> <li>– читання за особами</li> <li>– інсценізація</li> </ul>
2.	І. Франко «Три міхи хитрощів»	<ul style="list-style-type: none"> <li>– виділяти героїв твору, визначити серед них головних та другорядних</li> <li>– визначити місце подій у творі</li> <li>– знаходити характерні образні вирази для аргументації думки</li> <li>– осмислювати характер персонажа через йоговчинки</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– бесіда</li> <li>– вибір слів-характеристик серед запропонованих</li> <li>– виразне читання</li> <li>– вибіркоче читання</li> <li>– читання за особами</li> <li>– перегляд мультфільму</li> </ul>
3.	В. Даль «Як рак лисицю перехитрив»	<ul style="list-style-type: none"> <li>– виділяти героїв твору</li> <li>– розкривати характер через дію, знаходити характерні образні вирази для аргументації проголошеної думки</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– бесіда</li> <li>– вибір слів-характеристик серед запропонованих</li> <li>– вибіркоче читання</li> </ul>
4.	М. Магера «Добра дівчинка»	<ul style="list-style-type: none"> <li>– виділяти героїв твору, визначити серед них головних</li> <li>– визначати час і місце подій у творі</li> <li>– розкривати характер персонажа на підставі авторських характеристик, через яскраві портретні деталі</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– бесіда</li> <li>– вибіркоче читання</li> <li>– вибір слів-характеристик серед запропонованих</li> <li>– переказ від імені головного героя</li> </ul>
5.	М. Магера «Як цар вовк їжаками»	<ul style="list-style-type: none"> <li>– виділяти героїв твору</li> <li>– визначати події,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– бесіда</li> <li>– вибіркоче читання</li> </ul>

	не наївся»	причини, час і місце подій у творі та як вони пов'язані між собою – розкривати характер персонажа на підставі авторських характеристик, через дію, яскраві портретні деталі	– читання за особами – вибір слів-характеристик серед запропонованих
6.	В. Осєєва «Блакитне листя»	– виділяти героїв твору, визначити серед них головних та другорядних – розкривати характер персонажа через дію – формулювати власне ставлення до зображуваного, знаходити характерні образні вирази для аргументації проголошеної думки – визначати головну думку твору – добирати доречні слова-характеристики	– бесіда – вибіркове читання; – читання за особами; – виразне читання – вибір слів-характеристик серед запропонованих; – словесне малювання – розповідь від імені головного героя
7.	В. Осєєва «Чарівне слово»	– виділяти героїв твору, визначити серед них головних та другорядних – визначати події, причини, час і місце подій у творі – розкривати характер персонажа, через дію, яскраві портретні деталі, – формулювати власне ставлення до зображуваного	– бесіда – читання за особами – виразне читання – робота з ілюстрацією – переказ за планом – розповідь від імені головного героя
8.	Т. Полякова «Дівчинка, яка постраждала за правду»	– виділяти героїв твору, визначити серед них головних та другорядних; – розкривати характер персонажа через дію – формулювати власне	– бесіда – вибіркове читання – виразне читання – читання за особами – вибір слів-характеристик серед запропонованих;

		ставлення до зображуваного, знаходити характерні образні вирази для аргументації проголошеної думки	– складання розповіді про персонажа за планом
9.	М. Носов «Огірки»	– виділяти героїв твору, визначити серед них головних та другорядних; – визначати події, причини, час і місце подій у творі та як вони пов'язані між собою; – розкривати характер персонажа через дію – формулювати власне ставлення до зображуваного, знаходити характерні образні вирази для аргументації проголошеної думки.	– бесіда – вибіркове читання – виразне читання – добір слів-характеристик самостійно та за допомогою вчителя; – робота з ілюстрацією – словесне малювання – переказ за планом
10.	А. Потапова «Чемний» Миколка»	– виділяти героїв твору, визначити серед них головних та другорядних – визначати події, час і місце подій у творі та як вони пов'язані між собою – розкривати характер персонажа на підставі авторських характеристик, через дію – формулювати власне ставлення до зображуваного, знаходити характерні образні вирази для аргументації	– бесіда – вибіркове читання – складання розповіді про персонажа за планом – вибір слів-характеристик серед запропонованих

		проголошеної думки	
11.	О. Буцень «Айстри»	– виділяти героїв твору, визначити серед них головних та другорядних – розкривати характер персонажа через дію – формулювати власне ставлення до зображуваного, знаходити характерні образні вирази для аргументації проголошеної думки	– бесіда – читання за особами – виразне читання – словесне малювання – вибір слів-характеристик серед запропонованих – робота з ілюстрацією
12.	М. Зоценко «Не треба брехати»	– виділяти героїв твору, визначити серед них головних та другорядних – визначати події і місце подій у творі та як вони пов'язані між собою – розповідати про свої враження, почуття, які виникли під час знайомства з твором – розкривати характер персонажа через дію, яскраві портретні деталі – формулювати власне ставлення до зображуваного, знаходити характерні образні вирази для аргументації проголошеної думки.	– бесіда – вибіркоче читання – виразне читання – робота з ілюстрацією – самостійний добір слів-характеристик серед запропонованих – переказ твору за планом – складання розповіді про персонажа за планом
13.	О. Копиленко «Настуся Горошинка»	– виділяти героїв твору, визначити серед них головних та другорядних – визначати події, причини, час і місце подій у творі та як вони пов'язані між собою – розкривати характер персонажа на підставі	– бесіда – вибіркоче читання – виразне читання – словесне малювання – самостійний добір слів-характеристик серед запропонованих – складання розповіді про персонажа за



		<p>авторських характеристик, через дію, яскраві портретні деталі, встановлювати авторське ставлення до персонажів</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– розповідати про своївраження, почуття, яківиникли під час знайомства з твором</li> <li>– формулювати власне ставлення до зображуваного, знаходити характерні образні вирази для аргументації проголошеної думки</li> </ul>	ПЛАНОМ
14.	В.Сухомлинський «Петрик і Павлик»	<ul style="list-style-type: none"> <li>– виділяти героїв твору, визначити серед них головних та другорядних;</li> <li>– визначати події, причини, час і місце подій у творі та як вони пов'язані між собою;</li> <li>– розкривати характер персонажа через дію;</li> <li>– розповідати про своївраження, почуття, яківиникли під час знайомства з твором;</li> <li>– формулювати власне ставлення до зображуваного, знаходити характерні образні вирази для аргументації проголошеної думки</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– бесіда</li> <li>– виразне читання</li> <li>– читання за особами</li> <li>– словесне малювання</li> <li>– вибір слів-характеристик серед запропонованих</li> <li>– доповнення запропонованого діалога словами, які вкажуть на настрій, емоційний стан персонажів</li> </ul>
15.	Б.Заходер «Ма-Тарі-Карі»	<ul style="list-style-type: none"> <li>– виділяти героїв твору, визначити серед них головних та другорядних;</li> <li>– визначати події, місце подій у творі та як вони</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– бесіда</li> <li>– виразне читання</li> <li>– вибіркоче читання</li> <li>– словесне малювання</li> <li>– самостійний добір слів-характеристик</li> </ul>

		<p>пов'язані між собою;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– розповідати про свої враження, почуття, які виникли під час знайомства з твором;</li> <li>– розкривати характер персонажа на підставі авторських характеристик, через дію</li> <li>– формулювати власне ставлення до зображуваного, знаходити характерні образні вирази для аргументації думки</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– робота з ілюстрацією</li> <li>– переказ за планом</li> </ul>
16.	А. Іванов «Як Хома і Ховрашок останнє поділили»	<ul style="list-style-type: none"> <li>– виділяти героїв твору</li> <li>– визначати події, час і місце подій у творі та як вони пов'язані між собою;</li> <li>– розповідати про свої враження, почуття, які виникли під час знайомства з твором;</li> <li>– розкривати характер персонажа, через дію,.</li> <li>– формулювати всне ставлення до зображуваного, знаходити характерні образні вирази для аргументації проголошеної думки</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– бесіда</li> <li>– вибіркоче читання</li> <li>– виразне читання</li> <li>– читання за особами</li> <li>– словесне малювання</li> <li>– робота з ілюстрацією</li> <li>– переказ від імені одного з героїв</li> <li>– перегляд мультфільму</li> </ul>
17.	В. Нестайко «Надкушений піріжок»	<ul style="list-style-type: none"> <li>– виділяти героїв твору, визначити серед них головних та другорядних</li> <li>– визначати місце подій у творі</li> <li>– розкривати характер персонажа через дію, яскраві портретні деталі, встановлювати авторське ставлення до персонажів</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– бесіда</li> <li>– виразне читання</li> <li>– самостійний добір слів- характеристик</li> <li>– доповнення запропонованого діалога словами, які вкажуть на настрій, емоційний стан персонажів</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>– формулювати власне ставлення до зображуваного, знаходити характерні образні вирази для аргументації</li> <li>– проголошеної думки</li> <li>– розповідати про свої враження, почуття, які виникли під час знайомства з твором</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– переказ від імені одного з героїв</li> </ul>
18.	С. Железников «Три гілки мимози»	<ul style="list-style-type: none"> <li>– виділяти героїв твору, визначити серед них головних та другорядних;</li> <li>– визначати події, час і місце подій у творі та як вони пов'язані між собою;</li> <li>– розповідати про свої враження, почуття, які виникли під час знайомства з твором;</li> <li>– розкривати характер персонажа через дію.</li> <li>– формулювати власне ставлення до зображуваного, знаходити характерні образні вирази для аргументації</li> <li>– проголошеної думки</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– бесіда</li> <li>– виразне читання</li> <li>– вибір слів-характеристик з переліку запропонованих</li> <li>– доповнення запропонованого діалога словами, які вкажуть на настрій, емоційний стан персонажів</li> <li>– переказ від імені одного з героїв</li> </ul>
19.	Л. Н. Толстой «Стрибок»	<ul style="list-style-type: none"> <li>– виділяти героїв твору, визначити серед них головних та другорядних</li> <li>– визначати події, причини, час і місце подій у творі та як вони пов'язані між собою</li> <li>– розкривати характер персонажа через дію</li> <li>– розповідати про свої враження, почуття, які виникли під час</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– бесіда</li> <li>– виразне читання</li> <li>– вибір слів-характеристик з переліку запропонованих</li> <li>– графічне малювання</li> <li>– переказ від імені одного з героїв</li> </ul>

		<p>знайомства з твором – формулювати власне ставлення до зображуваного, знаходити характерні образні вирази для аргументації проголошеної думки</p>	
20	О. Буцень «Пустощі»	<p>– виділяти героїв твору, визначити серед них головних та другорядних – розповідати про свої враження, почуття, які виникли під час знайомства з твором – розкривати характер персонажа на підставі авторських характеристик яскраві портретні деталі – формулювати власне ставлення до зображуваного, знаходити характерні образні вирази для аргументації думки</p>	<p>– бесіда – виразне читання – самотійний довибір слів- характеристик з переліку запропонованих – словесне малювання – переказ за планом – переказ від імені одного з героїв</p>

## ДОДАТОК 3

*Програма навчального експерименту в 4 класі*

№	Назва твору	Уміння, які формуються	Прийоми, які використовувалися
1.	І. Франко «Три міхи хитрощів»	<ul style="list-style-type: none"> <li>– виділяти героїв твору, визначити серед них головних та другорядних;</li> <li>– визначити місце подій у творі</li> <li>– знаходити характерні образні вирази для аргументації думки</li> <li>– осмислювати характер персонажа через його вчинки</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– бесіда</li> <li>– вибір слів-характеристик серед запронованих</li> <li>– виразне читання</li> <li>– вибіркоче читання</li> <li>– читання за особами</li> <li>– перегляд мультфільму</li> </ul>
2.	В. Осєєва «Блакитне листя»	<ul style="list-style-type: none"> <li>– виділяти героїв твору, визначити серед них головних та другорядних</li> <li>– розкривати характер персонажа через дію</li> <li>– формулювати власне ставлення до зображуваного, проголошеної думки</li> <li>– визначати головну думку твору</li> <li>– добирати доречні слова-характеристики</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– бесіда</li> <li>– вибіркоче читання</li> <li>– читання за особами</li> <li>– виразне читання</li> <li>– вибір слів-характеристик серед запронованих</li> <li>– словесне малювання</li> <li>– розповідь від імені головного героя</li> </ul>
3.	В. Нестайко «Надкушений пиріжок»	<ul style="list-style-type: none"> <li>– виділяти героїв твору, визначити серед них головних та другорядних;</li> <li>– визначити місце подій у творі</li> <li>– розкривати характер персонажа через дію, яскраві портретні</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– бесіда</li> <li>– виразне читання</li> <li>– самостійний добір слів-характеристик</li> <li>– доповнення запронованого діалога словами, які вкажуть на</li> </ul>

		<p>деталі, встановлювати авторське ставлення до персонажів – формулювати власне ставлення до зображуваного, знаходити характерні образні вирази для аргументації проголошеної думки.</p> <p>– розповідати про свої враження, почуття, які виникли під час знайомства з твором</p>	<p>настрій, емоційний стан</p> <p>персонажів – переказ від імені одного з героїв</p>
4.	І. Пивоварова «День захисту природи»	<p>– виділяти героїв твору, визначити серед них головних та другорядних;</p> <p>– визначати місце подій у творі та як вони пов'язані між собою;</p> <p>– розкривати характер персонажа на підставі авторських характеристик, через дію, яскраві портретні деталі, розповідати про свої враження, почуття, які виникли під час знайомства з твором;</p> <p>– формулювати власне ставлення до зображуваного, знаходити характерні образні вирази для аргументації думки</p>	<p>– бесіда;</p> <p>– читання за особами вибіркоче читання</p> <p>– вибір слів-характеристик серед запропонованих;</p> <p>– словесне малювання</p> <p>– складання розповіді про персонажа за планом</p>
5.	С. Железников «Три гілки мимози»	<p>– виділяти героїв твору, визначити серед них головних та другорядних</p> <p>– визначати час і місце</p>	<p>– бесіда;</p> <p>– вибіркоче читання</p> <p>– виразне читання</p> <p>– словесне</p>

		<p>подій у творі та як вони пов'язані між собою</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– розповідати про свої враження, почуття, які виникли під час знайомства з твором</li> <li>– розкривати характер персонажа через дію.</li> <li>– формулювати власне ставлення до зображуваного</li> </ul>	<p>малювання</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– переказ за планом</li> <li>– переказ від імені одного з героїв</li> </ul>
6.	М. Зоценко «Не треба брехати»	<ul style="list-style-type: none"> <li>– виділяти героїв твору, визначити серед них головних та другорядних</li> <li>– визначати події і місце подій у творі та як вони пов'язані між собою</li> <li>– розповідати про свої враження, почуття, які виникли під час знайомства з твором</li> <li>– розкривати характер персонажа через дію, яскраві портретні деталі.</li> <li>– формулювати власне ставлення до зображуваного, знаходити характерні образні вирази для аргументації думки</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– бесіда</li> <li>– читання за особами</li> <li>– вибіркове читання</li> <li>– виразне читання</li> <li>– словесне малювання</li> <li>– робота з ілюстрацією</li> <li>– інсценування</li> <li>– переказ за планом</li> </ul>
7.	І. Пивоварова «Селіверстов не хлопець, а золото»	<ul style="list-style-type: none"> <li>– виділяти героїв твору, визначити серед них головних та другорядних</li> <li>– визначати час і місце подій у творі та як вони пов'язані між собою</li> <li>– розкривати характер персонажа на, через дію</li> <li>– формулювати власне</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– бесіда</li> <li>– читання за особами</li> <li>– вибіркове читання</li> <li>– виразне читання</li> <li>– словесне малювання</li> <li>– вибір слів-характеристик</li> </ul>

		<p>ставлення до зображуваного, знаходити характерні образні вирази для аргументації проголошеної думки.</p> <p>– розповідати про свої враження, почуття, які виникли під час знайомства з твором.</p>	<p>серед запропонованих;</p> <p>– робота з ілюстрацією</p> <p>– робота над порівняльною характеристикою персонажів</p> <p>– складання розповіді про персонажа за планом</p>
8.	О. Копиленко «Настуся Горошинка»	<p>– виділяти героїв твору, визначити серед них головних та другорядних</p> <p>– визначати час і місце подій у творі та як вони пов’язані між собою</p> <p>– розкривати характер персонажа на підставі авторських характеристик, через дію, яскраві портретні деталі,</p> <p>– формулювати власне ставлення до зображуваного</p>	<p>– бесіда</p> <p>– вибіркоче читання</p> <p>– виразне читання</p> <p>– переказ за планом</p> <p>– переказ від імені одного з героїв</p> <p>– вибір слів-характеристик серед запропонованих</p>
9.	М. Носов «Огірки»	<p>– виділяти героїв твору, визначити серед них головних та другорядних</p> <p>– визначати події, причини, час і місце подій у творі та як вони пов’язані між собою</p> <p>– розкривати характер персонажа через дію</p> <p>– формулювати власне ставлення до зображуваного, знаходити характерні образні вирази для</p>	<p>– бесіда</p> <p>– вибіркоче читання</p> <p>– виразне читання</p> <p>– добір слів-характеристик самостійно та за допомогою вчителя</p> <p>– робота з ілюстрацією</p> <p>– словесне малювання</p> <p>– переказ за планом</p>



		аргументації проголошеної думки	
10	В. Нестайко «Злочин» Жори Горобейка»	<ul style="list-style-type: none"> <li>– виділяти героїв твору, визначити серед них головних та другорядних</li> <li>– визначати події і місце подій у творі</li> <li>– розкривати характер персонажа на підставі авторських характеристик, через дію, яскраві портретні деталі</li> <li>– формулювати власне ставлення до зображуваного, знаходити характерні образні вирази для аргументації проголошеної думки</li> <li>– розповідати про свої враження, почуття, які виникли під час знайомства з твором</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– бесіда</li> <li>– читання за особами</li> <li>– вибіркоче читання</li> <li>– виразне читання</li> <li>– добір слів-характеристик самостійно та за допомогою вчителя;</li> <li>– словесне малювання</li> <li>– переказ за планом</li> </ul>
11	К. Бабкіна «Мсьє Жак та квітнева риба»	<ul style="list-style-type: none"> <li>– виділяти героїв твору, визначити серед них головних та другорядних</li> <li>– визначати час і місце подій у творі та як вони пов'язані між собою;</li> <li>– розповідати про свої враження, почуття, які виникли під час знайомства з твором</li> <li>– розкривати характер персонажа на підставі авторських характеристик, через дію, яскраві портретні деталі, встановлювати авторське ставлення до персонажів</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– бесіда</li> <li>– читання за особами</li> <li>– вибіркоче читання</li> <li>– виразне читання</li> <li>– словесне малювання</li> <li>– робота з ілюстрацією</li> <li>– добір слів-характеристик самостійно та за допомогою вчителя</li> <li>– складання розповіді про персонажа за планом</li> </ul>

		– формулювати власне ставлення до зображуваного, знаходити характерні образні вирази для аргументації проголошеної думки	
12	О. Буцень «Пустощі»	– виділяти героїв твору, визначити серед них головних та другорядних – розповідати про свої враження, почуття, яківиникли під час знайомства з твором – розкривати характер персонажа на підставі авторських характеристик, через дію, яскраві портретні деталі – формулювати власне ставлення до зображуваного, знаходити характерні образні вирази для аргументації проголошеної думки	– бесіда – виразне читання – самотійний довибір слів-характеристик з переліку запропонованих – словесне малювання – переказ за планом – переказ від імені одного з героїв
13	Л. Толстой «Стрибок»	– виділяти героїв твору, визначити серед них головних та другорядних – визначати події, причини, час і місце подій у творі та як вони пов'язані між собою – розкривати характер персонажа через дію – розповідати про свої враження, почуття, які виникли під час знайомства з твором – формулювати власне	– бесіда – виразне читання – словникова робота – вибір слів-характеристик з переліку запропонованих – графічне малювання – переказ від імені одного з героїв

		ставлення до зображуваного, знаходити характерні образні вирази для аргументації проголошеної думки	
14	Б. Грінченко «Украла»	– виділяти героїв твору, визначити серед них головних та другорядних; – визначити час і місце подій у творі та як вони пов’язані між собою – розкривати характер персонажа на підставі авторських характеристик, через дію, яскраві портретні деталі, встановлювати авторське ставлення до персонажів – формулювати власне ставлення до зображуваного, – розповідати про свої враження, почуття, які виникли під час знайомства з твором	– бесіда – читання за особами – вибіркоче читання – читання за особами – словникова робота – виразне читання – словесне малювання – добір слів-характеристик самостійно та за допомогою вчителя; – робота з ілюстраціє – переказ від імені одного з героїв
15	М. Коцюбинський «Маленький грішник»	– виділяти героїв твору, визначити серед них головних та другорядних – визначити час і місце подій у творі – розкривати характер персонажа на підставі авторських характеристик, через дію, яскраві портретні деталі – формулювати власне ставлення до	– бесіда – читання за особами – вибіркоче читання – словникова робота – виразне читання – словесне малювання – добір слів-характеристик самостійно та за допомогою

		зображуваного, знаходити характерні образні вирази для аргументації проголошеної думки – розповідати про свої враження, почуття, які виникли під час знайомства з твором	вчителя; – робота з ілюстраціє – переказ від імені одного з героїв
16	М. Коцюбинський «Харитя»	– виділяти героїв твору, визначити серед них головних та другорядних – визначати час і місце подій у творі – розповідати про свої враження, почуття, які виникли під час знайомства з твором – розкривати характер персонажа на підставі авторських характеристик, через дію, яскраві портретні деталі – формулювати власне ставлення до зображуваного, знаходити характерні образні вирази для аргументації проголошеної думки	– бесіда – читання за особами – вибіркоче читання – словникова робота – виразне читання – словесне малювання – добір слів- характеристик самостійно та за допомогою вчителя; – робота з ілюстраціє – складання розповіді про персонажа за планом

## ДОДАТОК Л

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

*Статті, у яких опубліковано основні наукові результати*

1. Гнатенко К. І. Особливості методичної роботи над характеристикою персонажа художнього твору в початковій школі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи. Київ, 2018. Випуск 64. С. 52 – 56.

2. Гнатенко К. І. Психолого-педагогічні питання сприйняття художнього твору молодшими школярами. *Наука і Освіта: науково-практичний журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету імені Г. С. Ушинського*. Серія: педагогіка. Одеса, 2016. № 10. С. 18 – 23.

3. Гнатенко К. І. Проблеми вивчення художнього образу в літературному творі. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського: збірник наукових праць*. Серія: філологічні науки (літературознавство). Миколаїв, 2016. № 1 (17). С. 59 – 64.

4. Гнатенко К. І. Сміслові сприйняття художнього твору молодшими школярами на уроках літературного читання як методична проблема. *Педагогічні науки: збірник наукових праць*. Херсон, 2017. Випуск 77. Том 1. С. 70 – 75.

5. Гнатенко К. І. Сприйняття та розуміння образу-персонажа молодшими школярами під час роботи над художнім твором. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: педагогіка. Тернопіль, 2017. № 2. С. 169 – 174.

6. Гнатенко К. І. Шляхи методичної роботи над характеристикою персонажа в курсі літературного читання в початковій школі. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського: збірник наукових праць*. Серія: педагогічні науки. Миколаїв, 2017. № 4 (59). С. 158 – 163.

7. Hnatenko K. General questions of the character description work at the lessons of literary reading in primary school. *European Journal of Humanities and Social Sciences*. Austria, Vienna, 2017. № 1. P. 50 – 52. URL: [http://eprints.ugd.edu.mk/17597/1/EJH-1\\_2017.pdf](http://eprints.ugd.edu.mk/17597/1/EJH-1_2017.pdf)

*Праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації*

8. Гнатенко К. І. Загальні питання процесу сприйняття художніх творів

молодшими школярами. *Методологія сучасних наукових досліджень*: збірник наукових праць за результатами XIII Міжнародної науково-практичної конференції (10 – 11 листопада 2016 р.). Харків, 2016. С. 28 – 30.

9. Гнатенко К. І. Робота над усвідомленням образів персонажів на уроках літературного читання в початковій школі. *Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість в умовах європейської інтеграції*: збірник матеріалів XX Всеукраїнської науково-практичної конференції (21 квітня 2017 р.). Київ, 2017. С. 45 – 46.

10. Гнатенко К. І. Методичні питання роботи над характеристикою персонажа на уроках літературного читання. *Дошкільна і початкова освіта: реалії та перспективи*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції для студентів, магістрантів та молодих науковців (27 – 28 квітня 2017 р.). Суми, 2017. С. 121 – 123.

11. Гнатенко К. І. Організація роботи над характеристикою персонажа на уроках літературного читання в початкових школах України. *Forming of modern educational environment: benefits, risks, implementation mechanisms: International scientific-practical conference* (September 29, 2017). Tbilisi, Georgia, 2017. P. 147 – 150.

12. Гнатенко К. І. Особливості методичної роботи над характеристикою персонажа в початковій школі. *Modern methods, innovations and operational experience in the field of psychology and pedagogics: International research and practices on fference* (October 20 – 21, 2017). Lublin, Republic of Poland, 2017. P. 47 – 50.

13. Гнатенко К. І. Робота над сприйняттям образів-персонажів у початковій школі на уроках літературного читання. *«Дитинство і література: поетика, методика, дидактика»*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (18 – 19 жовтня, 2018 р.). Львів, 2018. С. 20 – 22.

## ДОДАТОК М

Україна  
Міністерство освіти і науки України  
Управління комунального майна та приватизації  
Харківської міської ради  
Харківський ліцей №107  
Харківської міської ради Харківської області  
№22661920

## ДОВІДКА

про впровадження результатів кандидатського дисертаційного дослідження аспірантки кафедри теорії і методики викладання філологічних дисциплін в початковій школі  
Гнатенко Катерини Ігорівни «Робота над характеристикою персонажів в курсі літературного читання»  
(спеціальність 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)) у навчально-виховний процес Харківського ліцею № 107 Харківської міської ради Харківської області

Результати кандидатського дисертаційного дослідження Гнатенко К.І. на тему «Робота над характеристикою персонажів в курсі літературного читання» (спеціальність 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)) впроваджено в навчально-виховний процес Харківського ліцею № 107 у 2016-2018 навчальному році.

Експериментальним дослідженням було охоплено учнів початкових класів. Орієнтовні розробки уроків та рекомендації щодо методики роботи над характеристикою персонажів, наявних у художньому творі, на уроках літературного читання удосконалили читацькі вміння молодших школярів.

Система вправ над характеристикою персонажів у курсі літературного читання апробована вчителями початкових класів Харківського ліцею № 107. Результати впровадження авторських розробок довели практичну значимість та позитивну динаміку роботи над художнім твором в початковій школі.

Директор  
Харківського ліцею №107  
Харківської міської ради  
Харківської області



О.В. Ведяєва

У К Р А І Н А  
 МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
 УПРАВЛІННЯ КОМУНАЛЬНОГО МАЙНА ТА ПРИБАТИЗАЦІЇ  
 ХАРКІВСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ  
 ХАРКІВСЬКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ  
 ШКОЛА І-ІІІ СТУПЕНІВ № 10  
 ХАРКІВСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ  
 ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСТІ

## ДОВІДКА

про впровадження результатів кандидатського дисертаційного дослідження аспірантки кафедри теорії і методики викладання філологічних дисциплін в початковій школі  
 № 24344856  
 61003, м. Харків, Кузнечий в'їзд, 3, тел. 731-47-09  
 № 15201/04 від 05.08.2018 р.  
 № 1 від Гнатенко Катерини Ігорівни «Робота над характеристикою персонажів в курсі літературного читання» (спеціальність 13.00.02 – теорія та методика навчання

(українська мова)) у навчально-виховний процес Харківської загальноосвітньої школи І -ІІІ ступенів № 10 Харківської міської ради Харківської області

Результати кандидатського дисертаційного дослідження Гнатенко К.І. на тему «Робота над характеристикою персонажів в курсі літературного читання» (спеціальність 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)) впроваджено в навчально-виховний процес Харківської загальноосвітньої школи І – ІІІ ступенів № 10 у 2017-2018 навчальному році.

Експериментальним дослідженням було охоплено 176 учнів початкових класів. З них 60 учнів других класів, 59 учнів третіх класів та 57 учня четвертих класів. Орієнтовні розробки уроків та рекомендації щодо методики роботи над характеристикою персонажів, наявних у художньому творі, на уроках літературного читання удосконалили читацькі вміння молодших школярів.

Система вправ над характеристикою персонажів у курсі літературного читання апробована вчителями початкових класів Харківської загальноосвітньої школи І – ІІІ ступенів № 10. Результати впровадження авторських розробок довели практичну значимість та позитивну динаміку роботи над художнім твором в початковій школі.

Директор  
 Харківської загальноосвітньої школи  
 І -ІІІ ступенів № 10  
 Харківської міської ради  
 Харківської області



О.О.Хмара



Україна  
Міністерство освіти і науки України  
Управління комунального майна та приватизації  
Харківської міської ради  
Харківська загальноосвітня школа  
I-III ступенів №151  
Харківської міської ради  
61001, м. Харків, вул. Свободи, 10  
Р/р 35412003001804 в УДК «Харківська обласна банківська асоціація»  
№ 112/01/10 Д 05 05 20 11

### ДОВІДКА

про впровадження результатів кандидатського дисертаційного дослідження аспірантки кафедри теорії і методики викладання філологічних дисциплін в початковій школі Гнатенко Катерини Ігорівни «Робота над характеристикою персонажів в курсі літературного читання» (спеціальність 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)) у навчально-виховний процес Харківської загальноосвітньої школи I – III ступенів № 151 Харківської міської ради Харківської області

Результати кандидатського дисертаційного дослідження Гнатенко К.І. на тему «Робота над характеристикою персонажів в курсі літературного читання» (спеціальність 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)) впроваджено в навчально-виховний процес Харківської загальноосвітньої школи I – III ступенів № 151 у 2017-2018 навчальному році.

Експериментальним дослідженням було охоплено 270 учнів початкових класів. З них 86 учнів других класів, 92 учнів третіх класів та 92 учня четвертих класів. Орієнтовні розробки уроків та рекомендації щодо методики роботи над характеристикою персонажів, наявних у художньому творі, на уроках літературного читання удосконалили читацькі вміння молодших школярів.

Система вправ над характеристикою персонажів у курсі літературного читання апробована вчителями початкових класів Харківської загальноосвітньої школи I – III ступенів № 151. Результати впровадження авторських розробок довели практичну значимість та позитивну динаміку роботи над художнім твором в початковій школі.

Директор  
Харківської загальноосвітньої школи  
I -III ступенів №151  
Харківської міської ради  
Харківської області



Т.М. Караван

### ДОВІДКА

**про впровадження результатів кандидатського дисертаційного дослідження аспірантки кафедри теорії і методики викладання філологічних дисциплін в початковій школі Гнатенко К.І. «Робота над характеристикою персонажів в курсі літературного читання» (спеціальність 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)) у навчально-виховний процес Ізмаїльської спеціалізованої загальноосвітньої школи I – III ступенів № 16 з поглибленим вивченням німецької мови, м. Ізмаїл, Одеської області**

Результати кандидатського дисертаційного дослідження Гнатенко К.І. на тему «Робота над характеристикою персонажів в курсі літературного читання» (спеціальність 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)) впроваджено у навчально-виховний процес Ізмаїльської спеціалізованої загальноосвітньої школи I – III ступенів № 16 з поглибленим вивченням німецької мови.

Експериментальним дослідженням було охоплено 197 учнів початкових класів. З них 57 учнів других класів, 78 учнів третіх класів та 62 учня четвертих класів. Орієнтовні розробки уроків та рекомендації щодо методики роботи над характеристикою персонажів, наявних в художньому творі, на уроках літературного читання удосконалили вміння молодших школярів необхідних в роботі над художнім твором.

Система вправ над характеристикою персонажів у курсі літературного читання апробована вчителями початкових класів Ізмаїльської СЗОШ №16 з поглибленим вивченням німецької мови. Результати впровадження авторських розробок довели практичну значимість та позитивну динаміку роботи над художнім твором в початковій школі.

Директор  
Ізмаїльської СЗОШ №16  
з поглибленим вивченням німецької мови



Каражеков Денис Іванович

**ДОВІДКА**

**про впровадження результатів кандидатського дисертаційного дослідження аспірантки кафедри теорії і методики викладання філологічних дисциплін у початковій школі Гнатенко К.І. «Робота над характеристикою персонажів у курсі літературного читання» (спеціальність 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)) у навчально-виховний процес Прудянської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів Дергачівської районної ради Харківської області**

Результати кандидатського дисертаційного дослідження Гнатенко К.І. на тему «Робота над характеристикою персонажів у курсі літературного читання» (спеціальність 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)) впроваджено в навчально-виховний процес Прудянської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів Дергачівської районної ради Харківської області.

Результати кандидатського дисертаційного дослідження Гнатенко К.І. на тему «Робота над характеристикою персонажів у курсі літературного читання» (спеціальність 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)) впроваджено в навчально-виховний процес Прудянської ЗОШ І-ІІІ ступенів.

Експериментальним дослідженням було охоплено 58 учнів початкових класів. З них 26 учнів другого класу, 10 учнів третього класу та 22 учня четвертого класу. Орієнтовні розробки уроків та рекомендації щодо методики роботи над характеристикою персонажів, наявних у художньому творі, на уроках літературного читання удосконалили вміння молодших школярів необхідних у роботі над художнім твором.

Система вправ над характеристикою персонажів у курсі літературного читання апробована вчителями початкових класів Прудянської ЗОШ І-ІІІ ступенів. Результати впровадження авторських розробок довели практичну значимість та позитивну динаміку роботи над художнім твором у початковій школі.

Директор  
Прудянської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів  
Дергачівської районної ради Харківської області



Оробченко О.М.