
СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Ємець Альона, Коваленко Ольга

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-712-3-2-6>

ВСТУП

Сучасна початкова школа переживає період глибокого переосмислення цілей, змісту і технологій літературної освіти молодших школярів. Читання як базова компетентність, що визначає успішність дитини в усіх без винятку навчальних предметах, водночас є способом естетичного пізнання світу, формування ціннісних орієнтацій, розвитку емоційного інтелекту та творчої уяви. Це зумовлює міждисциплінарний характер методики навчання літературного читання в початковій школі, що синтезує здобутки дидактики, психології, літературознавства і культурології.

Одним із центральних питань літературної освіти є проблема формування компетентного читача, що тривалий час залишається однією з ключових у сучасній лінгводидактиці. Попри реформування змісту початкової освіти, оновлення державних стандартів, упровадження компетентнісного підходу і модернізацію навчально-методичного забезпечення, результати вітчизняних досліджень свідчать, що значна частина учнів початкової школи не досягає такого рівня читацького розвитку, який забезпечував би повноцінне сприймання художньої літератури, інтерпретацію тексту, усвідомлення авторської позиції та готовність до самостійної читацької діяльності. Зокрема, за даними Загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості початкової освіти¹ (ЗЗМЯПО), найбільші труднощі в учнів викликають саме виконання завдань на інтерпретацію і критичне осмислення тексту. При цьому динаміка показників читацької компетентності випускників початкової школи упродовж 2018–2024 років має виразну тенденцію до зниження.

¹ Загальнодержавне зовнішнє моніторингове дослідження якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти» (ЗЗМЯПО-2024) : звіт / Український центр оцінювання якості освіти. Київ, 2024. URL: <https://testportal.gov.ua/zzmyapo-2024-uspishnist-uchnivstva-v-galuzyah-matematyky-ta-chytannya/> (дата звернення: 11.07.2026).

Виявлені проблеми корелюють із даними міжнародних порівняльних досліджень читацької грамотності (PIRLS, PISA). Так, за результатами PIRLS-2021², яке оцінює читацькі досягнення учнів 4-го класу за чотирма рівнями складності, просунутого рівня (що передбачає здатність визначати авторську позицію, оцінювати художні засоби та композицію твору) досягає в середньому лише третина учнів країн-учасниць дослідження, тоді як переважна більшість дітей демонструє результати, достатні для розуміння фактичної інформації, але не для глибокої інтерпретації тексту. За висновками дослідників, ключова проблема українських школярів полягає не стільки в технічній навичці читання, скільки в недостатній сформованості на етапі початкової освіти вмінь аналізувати, інтерпретувати, зіставляти інформацію з кількох джерел, формувати аргументовані висновки і критично оцінювати прочитане. Це зумовлює необхідність переосмислення методологічних засад літературного читання в початковій школі.

Проблема розвитку читача досліджувалася в працях багатьох українських і зарубіжних учених. Теоретичні основи літературної освіти, читацького розвитку особистості та методики аналізу художнього твору висвітлено в працях О. Вашуленко, Н. Волошиної, О. Ісаєвої, Т. Качак, К. Пономарьової, О. Савченко, С. Сафарян, Н. Чепелевої, Т. Яценко та ін. Концепцію літературного розвитку як поетапного процесу формування кваліфікованого читача-учня початкової школи розроблено в працях О. Джежелей.

У сучасній теорії читання важливе місце посідають праці зарубіжних дослідників Луїзи Розенблатт (Louise Rosenblatt), Джудіт А. Ленгер (Judith A. Langer), Ейдана Чемберс (Aidan Chambers), Терези Кремін (Teresa Cremin), Кетрін Сноу (Catherine Snow), Джон Гатрі (John Guthrie), Річард Аллінгтон (Richard Allington), Мерієнн Вулф (Maryanne Wolf), які обґрунтовують діяльнісний, особистісний, естетичний і соціокультурний підходи до навчання читати.

Однак аналіз сучасної вітчизняної шкільної практики свідчить про існування низки системних суперечностей. Насамперед простежується стійкий розрив між теоретичними напрацюваннями літературознавства, психології читання, методики навчання і організацією та проведенням уроків літературного читання. Незважаючи на значний науковий доробок, у практиці початкової школи продовжує домінувати переважно інформаційно-репродуктивне розуміння читання, коли художній текст

² PIRLS 2021 International Results in Reading / Mullis I. V. S., von Davier M., Foy P., Fishbein B., Reynolds K. A., Wry E. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center, 2023. URL: <https://pirls2021.org/results> (дата звернення: 11.07.2026).

використовується насамперед як матеріал для формування техніки читання, розвитку мовлення або засвоєння моральних настанов. Естетична природа літератури як виду мистецтва, специфіка художнього образу, авторський задум, жанрово-тематичні особливості читацького кола нерідко залишаються поза увагою вчителя та учнів. Таке розуміння читання значною мірою успадковане від традиційної методики, яка тривалий час орієнтувалася на перевірку правильності відтворення змісту, а не на розвиток читацької інтерпретації. Унаслідок цього молодші школярі сприймають художній твір переважно як джерело інформації або матеріал для виконання навчальних вправ, а не як мистецьке явище, що передбачає емоційне переживання, співтворчість з автором, осмислення художньої форми та власну інтерпретаційну діяльність.

Не менш актуальною залишається проблема наступності літературної освіти між початковою та базовою школою. Якщо в початкових класах переважає робота над окремими текстами з домінуванням елементарного змістового аналізу, то вже в п'ятому класі учень стикається з необхідністю аналізувати художній твір як мистецький феномен, розуміти авторську позицію, жанрові особливості, художні засоби, систему образів, композицію. Відсутність цілеспрямованої підготовки до такого рівня читацької діяльності значно ускладнює адаптацію школярів до нових вимог літературної освіти і негативно впливає на формування стійкої читацької компетентності.

На необхідності забезпечення безперервності літературного розвитку особистості наголошують як українські, так і зарубіжні дослідники. У сучасних концепціях літературної освіти читач розглядається не лише як суб'єкт декодування текстової інформації, а як інтерпретатор, співрозмовник автора, активний учасник художньої комунікації. Саме така модель читання відповідає сучасним уявленням про читацьку грамотність, визначеним міжнародними порівняльними дослідженнями PIRLS та PISA, у яких особлива увага приділяється здатності учня осмислювати, інтерпретувати, оцінювати та використовувати прочитане в різних життєвих ситуаціях.

Літературознавство накопичило значний досвід дослідження природи художнього твору та авторської свідомості; психологія читання обґрунтувала механізми художнього сприймання; сучасна методика навчання читати запропонувала численні технології розвитку читацької діяльності. Проте ці положення ще недостатньо інтегровані в систему літературного читання саме в початковій школі. Залишається недостатньо розробленою цілісна методична модель, яка б забезпечувала послідовне формування молодшого школяра як читача художньої літератури,

здатного вступати в діалог з автором, усвідомлювати художню специфіку тексту та отримувати повноцінну літературну освіту на наступних етапах навчання.

1. Концептуальні засади сучасної літературної освіти в початковій школі

Літературна освіта в початковій школі є багатоаспектним педагогічним феноменом, що охоплює процес цілеспрямованого залучення дитини до світу художньої словесності з метою формування читацької компетентності, естетичного смаку, ціннісних орієнтацій та морально-духовного досвіду особистості. У сучасній лінгводидактиці це поняття потребує уточнення і розвитку в контексті інноваційних освітніх підходів.

Традиційно в початковій школі навчальний предмет читання розглядали переважно в межах предметно-знаннєвої парадигми: як вироблення навички читання і набуття елементарних літературознавчих знань. Однак трансформація суспільного запиту до освіти, зумовлена змінами в сприйманні інформації дітьми, реформуванням початкової школи на засадах НУШ, актуалізує потребу переосмислення концептуальних засад літературної освіти – її мети, змісту, принципів і технологій навчання.

У руслі компетентнісно-діяльнісного підходу сучасні науковці (О.Вашуленко, В.Мартиненко та ін.) визначають читацьку компетентність молодшого школяра через комунікативні та інформаційні складники, які передбачають не лише технічну навичку читання, а й здатність розуміти, інтерпретувати, критично оцінювати й емоційно переживати художній текст, використовувати прочитане для власного розвитку. Це зміщує акцент із засвоєння технічних аспектів читання до формування читача як активного суб'єкта пізнавальної діяльності, здатного до смислового сприймання тексту, його інтерпретації, критичного осмислення і використання читацького досвіду для розв'язання навчальних і життєвих завдань.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що сучасна теорія літературної освіти формується на перетині кількох дослідницьких ліній: лінгводидактичної (методика навчання читання), літературознавчої (теорія дитячої літератури, рецептивна естетика), психологічної (вікові закономірності читацького сприймання) та аксіологічної (формування ціннісних орієнтацій засобами художнього слова). Синтез цих ліній є методологічною основою для розробки сучасної концепції літературної освіти, здатної відповісти на виклики сьогодення: інформаційне перевантаження дитини, домінування кліпового сприймання, конкуренцію друкованого тексту з екранними медіа та загальне зниження мотивації до систематичного читання.

Теоретичний фундамент сучасної літературної освіти становить сукупність методологічних підходів, кожен з яких розкриває окремий аспект читацької діяльності дитини.

Компетентнісний підхід (обґрунтований, зокрема, у працях О. Я. Савченко³, ⁴; концептуально спирається також на дослідження Д. Мак-Клелланда (D. C. McClelland)⁵ і Д. С. Рюшена (D. S. Rychen), Л. Г. Салганіка (L.H. Salganik)⁶ орієнтує навчання на формування здатності застосовувати читацькі уміння в різноманітних життєвих ситуаціях, а не лише відтворювати літературознавчі знання.

Особистісно орієнтований підхід (розроблений у працях І. Д. Беха⁷, а в зарубіжній гуманістичній психології – у роботах К. Роджерса (C. R. Rogers)⁸ і А. Маслоу (A. H. Maslow)⁹) передбачає врахування індивідуального читацького досвіду, темпу розвитку й інтересів кожної дитини, визнання за нею права на власне, суб'єктивне прочитання тексту.

Діяльнісний підхід (що спирається на дидактичні положення О.Я. Савченко¹⁰, теорію читацької діяльності О. О. Ісаєвої¹¹, а в зарубіжній педагогіці – на ідеї навчання через діяльність Дж. Дьюї (J. Dewey)¹², теорію досвідченого навчання Д. Колба (David Kolb)¹³, концепцію «рефлексуючого практика» Д. Шона (Donald Schön)¹⁴) зосереджує увагу на організації повноцінної читацької діяльності дитини, а не на пасивному сприйманні пояснень учителя.

³ Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник. Київ : Абрис, 1997. 416 с.

⁴ Савченко О. Я. Компетентнісний підхід як чинник модернізації початкової освіти *Наука і освіта*. 2011. № 4. С. 13–16.

⁵ McClelland D. C. Testing for Competence Rather Than for Intelligence // *American Psychologist*. 1973. Vol. 28. P. 1–14.

⁶ Rychen D. S., Salganik L. H. (eds.). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Göttingen : Hogrefe & Huber, 2003. 206 p.

⁷ Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посібник. Київ : ІЗМН, 1998. 204 с.

⁸ Rogers C. R. *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. Columbus, OH : Charles E. Merrill, 1969. 358 p.

⁹ Maslow A. H. *Toward a Psychology of Being*. Princeton, NJ : D. Van Nostrand, 1962. 214 p.

¹⁰ Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник. Київ : Абрис, 1997. 416 с.

¹¹ Ісаєва О. О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури : монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. 380 с.

¹² Dewey J. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York : Macmillan, 1916. 434 p.

¹³ Kolb D. A. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, 1984. 256 p.

¹⁴ Schön D. A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York : Basic Books, 1983. 374 p.

Комунікативно-прагматичний підхід (обґрунтований у працях М. С. Васьуленка¹⁵ та М. І. Пентиліук¹⁶; його зарубіжні витоки — концепція комунікативної компетенції Д. Хаймз (D. Hymes)¹⁷, функціональна лінгвістика М. Хеллідєя (M. A. K. Halliday)¹⁸ і теорія мовленнєвих актів Дж. Остіа (J. L. Austin)¹⁹) трактує читання як особливий вид мовленнєвої комунікації «автор – текст – читач», у якому дитина вчиться розуміти комунікативний намір твору та вибудовувати власне висловлювання у відповідь на прочитане.

Культурологічний (аксіологічний) підхід (розроблений у працях Н. Й. Волошиної²⁰, а в зарубіжній традиції культурологічного літературознавства – у наукових студіях Р. Вільямса (R. Williams)²¹) розглядає художній текст як носія культурних кодів і духовних цінностей нації та людства, а літературну освіту – як засіб долучення дитини до національної та світової культурної спадщини.

Герменевтичний підхід (розвинутий у вітчизняному літературознавстві й методиці працями Г. Д. Клочєка²², Г. Л. Токмань²³, у дослідженнях зарубіжної філософської герменевтики Г.-Г. Гадамера (H.-G. Gadamer)²⁴, рецептивної естетики Г. Р. Яусса (H. R. Jauss)²⁵ і теорії читацького відгуку В. Ізера (W. Iser)²⁶, Л. Розєнблатт (L. M. Rosenblatt)²⁷) наголошує на діалогічній природі розуміння тексту: смисл твору народжується не в самому тексті, а в акті «транзакції» між текстом і досвідом читача.

¹⁵ Васьуленко М. С. Методика навчання української мови в початковій школі : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / за наук. ред. М. С. Васьуленка. Київ : Літера ЛТД, 2011. 364 с.

¹⁶ Пентиліук М. І. Наукові засади комунікативної спрямованості у навчанні рідної мови. *Українська мова і література в школі*. 1999. № 3. С. 8010.

¹⁷ Hymes D. On Communicative Competence. *Sociolinguistics: Selected Readings* / ed. by J. B. Pride, J. Holmes. Harmondsworth : Penguin, 1972. P. 269–293.

¹⁸ Halliday M. A. K. *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London : Edward Arnold, 1978. 256 p.

¹⁹ Austin J. L. *How to Do Things with Words*. Oxford : Clarendon Press, 1962. 166 p.

²⁰ Волошина Н. Й. Естетичне виховання учнів у процесі вивчення літератури : посібник для вчителів. Київ : Радянська школа, 1985. 102 с.

²¹ Williams R. *Marxism and Literature*. Oxford : Oxford University Press, 1977. 217 p.

²² Клочек Г. Д. Енергія художнього слова. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2007. 448 с.

²³ Токмань Г. Л. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція. Київ : Міленіум, 2002. 320 с.

²⁴ Gadamer H.-G. *Truth and Method* / transl. rev. by J. Weinsheimer, D. G. Marshall. 2nd ed. London : Sheed & Ward, 1989. 594 p.

²⁵ Jauss H. R. *Toward an Aesthetic of Reception* / transl. by T. Bahti. Minneapolis : University of Minnesota Press, 1982. 231 p.

²⁶ Iser W. *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore : Johns Hopkins University Press, 1978. 239 p.

²⁷ Rosenblatt L. M. *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale : Southern Illinois University Press, 1978. 196 p.

Враховуючи розглянуті методологічні засади і зважаючи на виклики сучасної навчальної практики – мультимедійність дитячого досвіду, потреба в диференціації та індивідуалізації навчання, – виникає необхідність в доповненні системи дидактичних принципів (науковості, доступності, наступності, наочності тощо) положеннями, на яких має ґрунтуватися новітній підхід до літературної освіти молодших школярів.

1) Принцип естетичної самоцінності художнього твору: Твір художньої літератури має розглядатися насамперед як витвір мистецтва, що має самостійну естетичну цінність, а не як засіб ілюстрування виховних тез чи моралізаторський приклад. Це вимагає від педагога принципово іншого погляду на твір дитячої літератури: не як на «текст для повчання», а як простір естетичного переживання дитиною авторського досвіду. У вітчизняній науці ця позиція узгоджується з дослідженнями естетичної природи літератури Г. Д. Ключека²⁸, Г. Л. Токмань²⁹, Д. С. Наливайка³⁰, М. К. Наєнка³¹; у зарубіжній традиції – з феноменологією літературного твору Р. Інгардена (R. Ingarden)³², маніфестом естетичної автономії мистецтва О. Вайлда (O. Wilde)³³, критикою редукції мистецтва до інтерпретації С. Зонтаг (S. Sontag)³⁴. Ці концепції об'єднує прагнення захистити художній твір від зовнішніх критеріїв оцінювання та зосередити увагу на його естетичній природі, внутрішній структурі й художній цілісності.

Луїза Розенблатт (Rosenblatt L.)³⁵ розрізняє два типи читання: ефферентне – коли читач зосереджений на тому, яку інформацію чи урок він винесе з тексту, і естетичне – коли читач проживає сам досвід читання: образи, звучання, емоції. Учитель, який оцінює твір лише через мораль, організовує виключно ефферентне читання, повністю виключаючи естетичний вимір – той, що, власне, і робить літературу мистецтвом.

Нортроп Фрай (Frye N.)³⁶ прямо застерігає від зведення функції літератури до декларування моральних істин: завдання літератури – розвивати уяву читача, а не давати готові правила поведінки.

²⁸ Ключек Г. Д. Енергія художнього слова. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2007. 448 с.

²⁹ Діалогічне прочитання української літератури : монографія / Г. Л. Токмань, М. П. Корпанюк, Г. С. Мазоха та ін.; за ред. Г. Л. Токмань. Київ : Міленіум, 2007. 486 с.

³⁰ Наливайко Д. С. Теорія літератури й компаративістика : статті-розвідки. Київ : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2006. 347 с.

³¹ Наєнко М. К. Українське літературознавство: школи, напрями, тенденції. Київ : Академія, 1997. 320 с.

³² Ingarden R. The Literary Work of Art: An Investigation on the Borderlines of Ontology, Logic, and Theory of Literature / transl. G. G. Grabowicz. Evanston : Northwestern University Press, 1973. 423 p.

³³ Wilde O. The Picture of Dorian Gray. London : Ward, Lock and Co., 1891. (Preface).

³⁴ Sontag S. Against Interpretation and Other Essays. New York : Farrar, Straus and Giroux, 1966. 304 p.

³⁵ Rosenblatt L. M. *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale : Southern Illinois University Press, 1978. XV, 196 p.

³⁶ Frye N. *The Educated Imagination*. Toronto : Canadian Broadcasting Corporation, 1963. 68 p. (The Massey Lectures. Second Series).

У творі є багато чого, крім моралі: краса мови, сюжет, переживання героя, атмосфера, гумор, ритм тощо. Коли фокусується увага на думці «чого вчить твір», відкидається майже все, заради чого він був створений.

Функціональний редукціонізм щодо дитячої літератури має давню історію: на думку З. Шавіт, ця галузь літератури від часу свого становлення посідає проміжне, амбівалентне становище між літературною та освітньою системами, що й зумовлює постійний тиск повчальної функції на художню. За її словами, твори для дітей – це «єдина галузь літератури, яка й донині зберігає відкриту мету навчання і має подавати своєму читачеві мораль»³⁷. Це історично успадкована норма, і саме тому вчителі початкової школи часто схильні оцінювати твір лише за морально-виховним ефектом.

Дотримання принципу естетичної самоцінності художнього твору впливає на методичні підходи до його опрацювання. Традиційне для попередніх років запитання «Як би ти вчинив у такій ситуації?» насправді є методичною підміною: замість роботи над осмисленням художнього твору дитині пропонується тест на побутову мораль. Учні, відповідаючи на таке запитання, не аналізують мотивацію героя, не простежують причиново-наслідкові зв'язки вчинку в межах сюжету, – натомість вони проєктують власний (або очікуваний дорослим) моральний досвід на ситуацію, яка існує виключно в художньому вимірі й підпорядкована законам естетики. Унаслідок цього літературний твір знецінюється як мистецьке явище і використовується лише як привід для моралізаторства.

2) Принцип текстувальної недоторканності твору. Цілісність твору є умовою повноцінного естетичного сприймання. Художній текст не підлягає скороченню чи редагуванню без згоди автора.

Ця вимога спирається на норми міжнародного і національного права: Бернська конвенція про охорону літературних і художніх творів³⁸ закріплює за автором право протидіяти будь-якому перекрученню, спотворенню чи іншій зміні твору, а Закон України «Про авторське право і суміжні права»³⁹ прямо визначає право автора вимагати збереження цілісності твору, зокрема протидіяти його супроводженню ілюстраціями, передмовами, післямовами чи коментарями без згоди автора.

³⁷ Shavit Z. *Poetics of Children's Literature*. Athens : University of Georgia Press, 1986. 200 p.

³⁸ Бернська конвенція про охорону літературних і художніх творів : Паризький акт від 24 липня 1971 р., змінений 2 жовтня 1979 р. Ст. 6bis. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_051 (дата звернення: 22.07.2026).

³⁹ Про авторське право і суміжні права : Закон України від 01.12.2022 № 2811-IX // Відомості Верховної Ради України (ВВР). 2023. № 57. Ст. 166. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2811-20> (дата звернення: 22.07.2026).

У вітчизняному літературознавстві⁴⁰ ця позиція узгоджується з принципом єдності змісту і форми, за яким назва, композиція та фінал є органічними складниками художньої цілісності твору; у зарубіжній теорії – з концепцією паратексту Ж. Женетт (Genette G.)⁴¹, яка показує значущість назви твору як самостійного авторського рішення, і з принципом «інтенції твору» У. Еко (Eco U.)⁴², який обмежує довільне втручання читача в текстову цілісність.

На жаль, автори сучасних підручників з читання для початкової школи часто вдаються до скорочень, спрощень, перекручень авторського тексту, аргументуючи свою позицію намаганням врахувати вікові можливості дитини молодшого шкільного віку. Це призводить до негативного впливу на емоційно-естетичне сприймання дитиною твору внаслідок втрати його художньої цінності. Якщо твір скорочується, залишаючи лише моральну складову, він не спрощується для дитини, а перетворюється з витвору мистецтва на примітивну повчальну історію з висновком. Дитина, яка звикла, що кожен текст закінчується готовим уроком, розучується самостійно думати над прочитаним.

На думку Бруно Беттельгейма (Bettelheim B.), моралізаторська обробка обкрадає дитину. У своїй праці «The Uses of Enchantment»⁴³ науковець доводить, що діти потребують у казках не спрощеної, а якраз психологічно повної картини – зі страхом, втратою, неоднозначністю, – бо саме через це вони опрацьовують власні тривоги. Коли в тексті «прибирають» складність і залишають лише чітку мораль, це не захищає дитину, а позбавляє її інструменту емоційного дорослішання.

Отже, сучасні дослідники дитячого читання наголошують, що вікова невідповідність твору має вирішуватися не шляхом адаптації тексту, а шляхом добору іншого, доступнішого оригінального твору.

Дотримання принципу текстуальної недоторканності твору передбачає також відмову від завдань, що пропонують довільне втручання в авторський задум, — зокрема таких традиційних формулювань, як «Запропонуй власну назву твору» чи «Придумай іншу кінцівку», оскільки вони нівелюють значущість авторського вибору назви, композиції та фіналу як частини цілісного художнього рішення.

⁴⁰ Галич О., Назарєць В., Васильєв Є. Теорія літератури : підручник / за наук. ред. О. Галича. Київ : Либідь, 2001. 486 с.

⁴¹ Genette G. *Paratexts: Thresholds of Interpretation* / transl. by J. E. Lewin ; foreword by R. Macksey. Cambridge : Cambridge University Press, 1997. 427 p.

⁴² Eco U. *Interpretation and Overinterpretation* / ed. by S. Collini, with R. Rorty, J. Culler, C. Brooke-Rose. Cambridge : Cambridge University Press, 1992.

⁴³ Bettelheim B. *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*. New York : Alfred A. Knopf, 1976. 328 p.

Підручники з читання для початкової школи часто пропонують учням окремі уривки з великих творів. Якщо такі тексти не супроводжуються завданням-рекомендацією знайти і познайомитися з повним авторським твором, то читання фрагментів не сприяє формуванню читацької компетентності й інтересу до читання в цілому. Джин Мендлер і Ненсі Джонсон (Mandler J. M., Johnson N. S.)⁴⁴, Ненсі Стайн і Крістін Гленн (Stein N. L., Glenn C. G.)⁴⁵ з'ясували, що діти сприймають і запам'ятовують твори завдяки певній внутрішній схемі: зав'язка, розвиток дії, кульмінація, розв'язка. Науковці експериментально довели: якщо в підручник потрапляє фрагмент, що обривається до кульмінації чи розв'язки, то схема залишається незамкненою, а це у свою чергу негативно позначається на розумінні та запам'ятовуванні прочитаного.

3) Принцип уваги до автора. Твір є втіленням унікального досвіду конкретної людини – письменника.

У сучасній методиці літературної освіти інформація про автора використовується як засіб поглиблення розуміння художнього твору, осмислення авторського задуму, культурного контексту і формування стійкого інтересу до читання. Луїза Розенблатт (Louise Rosenblatt)⁴⁶, найвідоміша представниця транзакційної теорії читання, вважала, що інформація про письменника має допомагати глибше інтерпретувати текст. Ейдан Чемберс (Aidan Chambers)⁴⁷ у працях про літературні бесіди з дітьми пропонував говорити не лише про текст, а й про автора: наприклад, чому письменник написав саме так; що відомо про нього; як його досвід міг вплинути на твір. Тереза Кремін (Teresa Cremin)⁴⁸, досліджуючи формування читацької культури молодших школярів, підкреслювала важливість знайомства з авторами, створення «авторських колекцій», впізнавання індивідуального стилю письменника, зустрічей дітей з письменниками. На її думку, біографічні відомості мають мотивувати до читання. Пітер Голліндейл (Peter Hollindale)⁴⁹ показує, що за кожним дитячим текстом стоїть автор із власною системою цінностей, і що педагог має вміти

⁴⁴ Mandler J. M., Johnson N. S. Remembrance of Things Parsed: Story Structure and Recall // *Cognitive Psychology*. 1977. Vol. 9, Issue 1. P. 111–151. DOI: 10.1016/0010-0285(77)90006-8.

⁴⁵ Stein N. L., Glenn C. G. An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children // *New Directions in Discourse Processing* / ed. by R. O. Freedle. Norwood, NJ : Ablex Publishing Corporation, 1979. Vol. 2. P. 53–120.

⁴⁶ Rosenblatt L. M. *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale : Southern Illinois University Press, 1978. XV, 196 p.

⁴⁷ Chambers A. *Tell Me: Children, Reading and Talk*. Stroud : Thimble Press, 1993. 160 p.

⁴⁸ Cremin T., Bearne E., Mottram M., Goodwin P. *Building Communities of Engaged Readers: Reading for Pleasure*. London ; New York : Routledge, 2014. 214 p.

⁴⁹ Hollindale P. Ideology and the Children's Book // *Signal: Approaches to Children's Books*. 1988. No. 55. P. 3–22.

розпізнавати цю авторську присутність, а не читати текст як анонімний. Кеті Вуд Рей (Katie Wood Ray)⁵⁰ обґрунтувала методичний підхід «вивчення автора» в початковій школі – коли дітей знайомлять із конкретним письменником як реальною людиною зі своїм стилем і рішеннями.

У вітчизняній науці послідовність формування в дитини уявлення про автора пов'язана, перш за все, з іменем О.В. Джежелей⁵¹ і методикою позакласного читання – від бесіди про твір до знайомства з автором як особистістю. Дослідниця довела, що зв'язок «письменник – твір» є важливою складовою читацької культури, оскільки формує в дитини стійку звичку пов'язувати прочитане з його автором. Практичні розробки ознайомлення учнів з біографічними відомостями на уроках читання подано в роботах А.А. Ємець⁵², Я.П. Кодлюк⁵³, А. Мовчун⁵⁴ та ін.

Цілеспрямоване формування читацької культури розпочинається з перших днів перебування дитини в школі, тому важливо, щоб у підручниках з читання прізвище автора розташовувалося перед текстом твору. Якщо ця методична вимога порушується, автор залишається непоміченим, а твір для дитини стає анонімним.

Системна фіксація уваги на імені та прізвищі письменника дозволяє сформувати вміння орієнтуватися на автора під час самостійної читацької діяльності, що є передумовою становлення компетентного читача.

Встановленню стійкого зв'язку «автор-твір» сприяє робота, спрямована на відновлення знань про твори письменника, які читали раніше. Пригадування має супроводжуватися відновленням емоційних вражень, стислою згадування змісту та жанрово-тематичних особливостей творів. Саме тут доцільно відновити та розширити біографічну інформацію про письменника. Важливим аспектом є постійний зв'язок із творами (які раніше читали та які будуть читати на уроці). Якщо зустріч з творчістю письменника відбувається вперше (діти ще не читали твори письменника), біографічну розповідь варто відкласти.

Типовою помилкою вчителів-практиків є розповідь про письменника, що є безвідносною до прочитаних творів («Ми прочитали твір, а тепер

⁵⁰ Ray K. W. *Wonderous Words: Writers and Writing in the Elementary Classroom*. Urbana, IL : National Council of Teachers of English, 1999. 224 p.

⁵¹ Джежелей О. В., Ємець А. А. Позакласне читання. 1–4 класи : методичні поради, розробки уроків. Харків : Основа, 2007. 176 с.

⁵² Ємець А.А. Специфіка знайомства з біографією письменника в курсі літературного читання в початковій школі (на прикладі творчості Т.Г.Шевченка). // Теорія і методика навчання: проблеми та пошуки (до 200-річчя від дня народження Т.Г.Шевченка) Харків: ХНПУ, 2014. С. 32–41.

⁵³ Кодлюк Я. П., Одинцова Г. С. Сто двадцять розповідей про письменників : довідник для вчителів початкових класів. Київ : Наш час, 2006. 250 с.

⁵⁴ Мовчун А. Т. Г. Шевченко і його твори в початковій школі. *Початкова школа*. 1999. № 2. С. 39–43.

я вам розкажу про письменника»). Під час такої розповіді біографічні відомості сприймаються як ізольований навчальний матеріал, який не допомагає глибше зрозуміти художній твір, авторський задум чи особливості творчості письменника, бо дитині пропонують відповіді на питання, які в неї ще не виникли. Унаслідок цього інформація швидко забувається і не стає базою для розширення читацького кругозору.

Зарубіжні дослідники Мартін Найстренд (Martin Nystrand) і Адам Гаморан (Adam Gamoran)⁵⁵, розрізняючи «автентичні питання» (ті, що виникають з реального інтересу й на які немає наперед заданої відповіді) й «рецитацію» (коли вчитель просто видає готову інформацію чи перевіряє знання), доводять, що саме автентичний дискурс здатний по-справжньому залучити учнів до міркування, тоді як розповідь, не пов'язана із запитом дитини, – це класичний приклад «рецитації», яка значно гірше працює на розуміння й засвоєння.

Відповідно до «теорії інформаційного розриву», сформульованої психологом Джорджем Ловенштайном (Loewenstein G.)⁵⁶, цікавість виникає, коли увага фокусується на розриві між тим, що людина знає, і тим, чого не знає, і саме цей розрив, ставши усвідомленим, породжує відчуття нестачі, яке й мотивує шукати відповідь. Якщо в дитини такого розриву (тобто питання) не виникло, «заповнення» його вчителем не активує ні цікавості, ні мотивації – інформація подається в порожнечу, а не у відповідь на реальну пізнавальну потребу.

4) Принцип художньо-вікової відповідності добору творів. Відбір текстів для ознайомлення учнів обов'язково спирається на два взаємопов'язані критерії: відповідність твору віковим пізнавальним і психоемоційним можливостям дитини та високу художню якість самого твору. Жоден із цих критеріїв не може компенсувати відсутність іншого: доступний, але художньо слабкий текст так само не відповідає меті літературної освіти, як і високохудожній, але недоступний дитині за віком.

Принцип нерозривності доступності й художності системно обстоювали авторитетні вітчизняні літературознавці та методисти Б. Степанишин, Є. Пасічник, В. Неділько, Н. Волошина, А. Богущ. Зарубіжні дослідники дитячої літератури Зохар Шавіт (Zohar Shavit)⁵⁷, Марія Ніколаєва (Maria

⁵⁵ Nystrand M., Gamoran A. Instructional Discourse, Student Engagement, and Literature Achievement // *Research in the Teaching of English*. 1991. Vol. 25, No. 3. P. 261–290. DOI: 10.58680/rte199115462.

⁵⁶ Loewenstein G. The Psychology of Curiosity: A Review and Reinterpretation // *Psychological Bulletin*. 1994. Vol. 116, No. 1. P. 75–98. DOI: 10.1037/0033-2909.116.1.75.

⁵⁷ Shavit Z. *Poetics of Children's Literature*. Athens : University of Georgia Press, 1986. 200 p.

Nikolajeva)⁵⁸, Пеппі Нодельман (Perry Nodelman)⁵⁹, Кетрін Патерсон (Katherine Paterson)⁶⁰, вважають, що дитячу літературу треба аналізувати насамперед крізь естетичну призму – як повноцінне мистецтво зі своїми художніми законами, а не лише інструмент виховання чи навчання.

Синтез схарактеризованих принципів і підходів утворює цілісну структурно-функціональну модель літературної освіти молодшого школяра, що охоплює:

- **цільовий компонент** – формування читацької компетентності, естетичного смаку та ціннісних орієнтацій дитини;

- **методологічний компонент** – сукупність підходів (компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, комунікативно-прагматичного, культурологічного, герменевтичного) та запропонованих інноваційних підходів;

- **змістовий компонент** – коло дитячого читання, відібране за критеріями високої художньої якості та відповідності віковим можливостям учнів, представлене дітям цілісно, без редакторських скорочень і змін;

- **технологічний компонент** – форми, методи й прийоми роботи з текстом, зокрема означені вище інноваційні підходи, з акцентом на усвідомлення дитиною естетичного досвіду автора, а не на моралізаторську бесіду;

- **результативний компонент** – когнітивний, емоційно-ціннісний та діяльнісний складники читацької компетентності дитини.

Ця модель є теоретичним підґрунтям для подальшого практично-методичного розв'язання проблеми формування компетентного читача в початковій школі.

2. Шляхи впровадження сучасних підходів до літературної освіти учнів початкової школи на уроках літературного читання

Уведення читача-початківця у світ літератури – процес довготривалий і надзвичайно відповідальний. Він передбачає обов'язкове врахування багатьох складових, серед яких наявність позитивного досвіду роботи з дитячою книгою в дошкільні роки (слухання, розглядання, розучування віршів, переказ казок і оповідань, інсценування тощо), оволодіння повноцінною навичкою читання, що дозволяє читачеві зосереджувати увагу не на технічній стороні, а на розумінні смислу прочитаного,

⁵⁸ Nikolajeva M. *Aesthetic Approaches to Children's Literature: An Introduction*. Lanham, MD : Scarecrow Press, 2005. 278 p.

⁵⁹ Nodelman P., Reimer M. *The Pleasures of Children's Literature*. 5th ed. Boston : Pearson, 2015. 432 p.

⁶⁰ Paterson K. *Gates of Excellence: On Reading and Writing Books for Children*. New York : E. P. Dutton, 1981. 178 p.

а саме: спираючись на художні образи, уявляти описані автором картини, вдаватися до аналізу вчинків героїв і виявляти власне емоційне ставлення до описаних подій, усвідомлювати позицію автора і вчитися вести з ним уявний діалог. Поряд із цим важливо зосереджувати увагу на розвиткові читацького кругозору, умінні орієнтуватися в колі дитячих книжок, здійснювати самостійний пошук літератури відповідно до власних уподобань. Реалізація поставлених завдань стає можливою лише за умови, що поряд із читачем-початківцем буде знаходитися досвідчений читач (дорослий, учитель), спроможний систематично супроводжувати й надавати цілеспрямовану підтримку і допомогу в оволодінні читацькою культурою.

Тому саме від професійної підготовки вчителя, від його обізнаності з дитячою літературою, від правильного добору найбільш раціональних методів і прийомів роботи над художнім твором залежить рівень читацької підготовки його учнів.

Розглянемо можливості впровадження інноваційних підходів до добору й подачі навчального матеріалу, організації і проведення уроків літературного читання в сучасній початковій школі.

Серед провідних принципів, на яких ґрунтується добір творів для читання є естетичний, тематично-жанровий, літературознавчий, відповідно до яких учням пропонують високохудожні твори різних жанрів, що відображають різні сторони життя і діяльності людей, розширюють світогляд дітей, збагачують їхній життєвий досвід загальнолюдськими цінностями, сприяють розвитку їхньої емоційної сфери. Літературознавчий принцип передбачає забезпечення літературознавчої пропедевтики – усвідомлення учнями на практичному рівні таких понять, як жанрові особливості твору, його тема, ідея, персонажі, засоби художньої виразності, що створює базу для подальшого системного вивчення літератури в базовій школі.

У зв'язку з цим достатньо перспективним, на нашу думку, є запроваджений нами новий для початкової школи спосіб подання навчального матеріалу в історичній ретроспективі: від фольклору, літератури XIX, XX століть до творів сучасних письменників⁶¹. Саме такий підхід дозволяє учням краще розуміти зміст твору, оскільки в ньому описуються події певного історичного періоду, а не просто життя людей поза часом і простором. Щоб правильно розуміти мотиви поведінки дійових осіб, давати оцінку їхнім учинкам, необхідно мати уявлення про час, місце, умови, у яких перебувають герої. Важливе значення для

⁶¹ Ємець А., Коваленко О. Українська мова та читання : підруч. для 3 кл. з навчанням російською мовою закл. заг. серед. освіти : у 2 ч. Ч. 2. Харків : Ранок, 2020. 112 с. URL: <https://shkola.in.ua/1364-ukrainska-mova-ta-chytannia-3-klas-yemets-2020-ch-2.html>

повноцінного розуміння художнього твору відіграє життєвий досвід дитини і, якщо він є недостатнім, на етапі підготовки до сприймання важливо організувати підготовчу роботу, спрямовану на занурення учнів у ту історичну епоху, про яку розповідає письменник. Саме такий підхід дозволить викликати в дітей відповідні образи пам'яті, спираючись на які в їхній уяві виникатимуть картини дійсності, максимально близькі до описаних автором.

Одним із найефективніших методів, спрямованих на розвиток в учнів відтворюючої, а в подальшому і творчої уяви, є розгляд наочності, перегляд кінофільмів, відеопрезентацій тощо. Поєднання візуалізації з доступною розповіддю вчителя є важливим засобом збагачення життєвого досвіду дитини. Наведемо приклади організації такої роботи на уроках літературного читання.

Підготовча робота до сприймання української народної казки «Солом'яний бичок»:

– Діти, скажіть, чи є в нашому класі учні, прізвища яких походять від назв професій. Так, у нас є Оксана Коваль і Максим Коваленко. Як ви гадаєте, якою професією займалися їхні пращури? Вони були ковалями, які кували залізо, виготовляли різноманітні металеві вироби. (Демонстрація зображення кузні і коваля). Також серед нас є Надійка Гончаренко. Від назви якої професії походить її прізвище? (Гончар). Гончарі з глини виготовляли різноманітний посуд: миски, горщики, глечики тощо (демонстрація зображення гончара під час роботи за гончарним колом). У нашому класі також є Денис Стельмах. Чи знаєте ви, чим займалися стельмахи? Вони виготовляли з дерева вози, сани, робили колеса (демонстрація зображення стельмаха під час роботи). Отже, скільки цікавих таємниць про наших пращурів ми можемо дізнатися завдяки своїм прізвищам! Діти, як ви гадаєте, чому так багато українських прізвищ походять від назв професій? (Тому що українці з давніх-давен є надзвичайно працюютою нацією). Чим у селі переважно займалися чоловіки? Завдяки прізвищам учнів нашого класу ми вже знаємо, що вони були ковалями, гончарами, стельмахами. А ще серед них були теслярі, які з дерева робили будинки, бондарі, які виготовляли дерев'яні діжки. А щоб діжки не пропускали воду, їх смолили (тобто наносили на її внутрішню поверхню смолу). Смолу видобували з деревини хвойних дерев у смолокурні, яку ще називали майданом. І звідси походить назва професії майданник – це людина, яка видобувала смолу. А чим же займалися жінки? Вони працювали в полі, варили їжу, шили одяг. Діти, з чого шують одяг? (Із тканини). У давні часи для того, щоб виготовити тканину, треба було багато і тяжко працювати. Спочатку вирощували спеціальні рослини – льон чи коноплі, потім

стебла цих рослин замочували у воді, били їх, тіпали, щоб дістати м'які волокна, які знаходяться в середині. Зібрані разом волокна надівали на гребінь (демонстрація зображення), гребінь вставляли в спеціальну дошку – днище, на якому можна було сидіти (демонстрація зображення). Далі треба було розчесати волокна, щоб підготувати їх для прядіння. Раніше це називалося микати мички. З підготовленої в такий спосіб кужелі жінки скручували і тягли тонку нитку, яку намотували на веретено (демонстрація зображення), щоб не заплуталася. А вже потім із готових ниток на спеціальному станку виготовляли тканину.

– Діти, про які професії наших пращурів ви сьогодні дізналися? Чим займалися чоловіки? Що робили жінки?

– Сьогодні на уроці я прочитаю вам казку, у якій розповідається про дідуся-майданика, який зробив солом'яного бичка. Тож, сідайте зручніше, слухайте й уявляйте. Українська народна казка «Солом'яний бичок».

Систематичне збагачення словникового запасу дітей застарілою лексикою, що часто трапляється в народних казках і творах письменників XIX сторіччя, сприятиме відтворенню в уяві дітей відповідних образів пам'яті під час самостійного читання фольклорних творів і книжок, написаних у давні часи. Закріпити в пам'яті дітей застарілу лексику і образи, пов'язані з нею, дозволять завдання, що передбачають розглядання малюнків з підписами, складання речень з цими словами, пригадування творів, у яких вживалася відповідна лексика.

На уроках літературного читання важливо вчити дітей самостійно виділяти незрозумілі слова і знаходити їх тлумачення в словнику. Ця робота має здійснюватися з поступовим ускладненням. Спочатку вчитель пропонує учням виділити в тексті незрозумілі слова і показує, як у словнику слід шукати тлумачення їх значення, а потім залучає дітей до самостійного пошуку і пояснення. Наприклад, привернути увагу четвертокласників до застарілої лексики можна в такий спосіб: після читання твору вчитель записує на дошці (або демонструє на слайді) слова, які можуть бути незрозумілі учням, і пропонує знайти в тексті твору речення, у яких вони трапляються. Після чого учні пояснюють їх лексичне значення, спираючись на контекст, або за допомогою тлумачного словника.

Активізувати засвоєну в такий спосіб лексику можна під час залучення учнів до дидактичних ігор. Наприклад, учитель пропонує дітям прочитати слова і якомога швидше знайти серед них ті, за допомогою яких можна розповісти про Україну в давні часи (орієнтовний перелік слів: дворянин, джинси, кобзар, козачок, комп'ютер, кріпак, метро, мобільний телефон, пан, президент, програміст, свитина, свічка, цар, чумацький віз).

Ще одним продуктивним прийомом роботи, спрямованим на розвиток в учнів відтворюючої уяви, є створення ними власних ілюстрацій до прочитаних художніх творів. Наприклад, після опрацювання оповідання М. Коцюбинського «Харитя» четвертокласникам можна запропонувати взяти участь у колективному проєкті із відтворення інтер'єру Харитинії хати. Учні мають, спираючись на текст оповідання, зробити малюнок або макет хати і розповісти, що на ньому відтворено.

Допомогти учням краще зрозуміти час, описаний у творі, а також ставлення автора до героїв, їхніх учинків дозволяє знайомство з життям письменника.

Упродовж чотирьох років навчання в початковій школі варто застосовувати монографічний підхід до вивчення творчості письменників-класиків: Т.Г. Шевченка, І.Я. Франка, Лесі Українки. Учні мають знайомитися не лише з їхніми творами, а й отримувати доступну й цікаву для дітей 6-10 років біографічну інформацію завдяки розповідям учителя, ознайомленню з уривками з біографічних творів, творів-спогадів. Біографічні відомості доцільно доповнювати картинами або архівними світлинами, які дозволять молодшим школярам краще зрозуміти, в якій сім'ї виховувалися майбутні письменники і письменниці. Отримана в такий спосіб інформація має логічно поєднуватися з опрацюванням творів письменників-класиків. Наприклад, під час роботи над віршем Т.Г. Шевченка «І досі сниться: під горою...» учням доцільно поставити такі питання: Які картини виникли у вашій уяві під час читання вірша? Які почуття викликає цей твір? Поміркуйте, які спогади дитинства надихнули поета на створення вірша. Пригадайте, що вам відомо про дитячі роки Т.Г. Шевченка.

Знайомство з казками І.Я. Франка зі збірки «Коли ще звірі говорили» доцільно поєднати з біографічною інформацією про те, що в письменника було четверо дітей – дочка і троє синів, які були першими слухачами його творів. У зв'язку з цим для учнів цікавими будуть спогади дочки І.Я. Франка Анни Франко-Ключко:

«...Перед тим, як мама клала нас спати, ми звичайно обсідали тата, а мені й братові Петрові, як найменшим, припадало на долю влізати татові на коліна, і тоді тато оповідав нам чудові байки й казки...

Тато оповідав казки дуже цікаво, якраз тоді komponуючи для нас свої байки «Коли ще звірі говорили», що їх ми так дуже любили й бажали все наново слухати. Ми хотіли слухати якнайдовше, і мамі була велика морока покласти нас спати.

Ми, малі діти, очаровані світом казок, у нім жили, й бажали почути все щось нове, і як тато з'являвся між нами, ми старались опанувати його

для себе і зараз же влазили йому на коліна. Тато сміявся, приговорюючи: «Міцько й Міна повлазили на коліна». Надовго це між нами лишилося, і потім, коли ми вже були старшенькі, нас не раз дразнили Міцьком і Міною.

Ці всі прекрасні казки й оповідання читали ми пізніше вже як друковані твори: «Коли ще звірі говорили», «Ліс Микита» й інші оповідання та пригадували наше щасливе дитинство.

Тато не тільки любив оповідати нам про звірят і представляти їх, як істоти думаючі, що живуть між собою майже людським життям, але він сам ставився до всіх звірят з надзвичайною любов'ю і ніжністю.

Особливо користалися його опікою бідні сирітки, звірята без дому й захисту, немічні й каліки. У нас, немов у звірячій клініці, постійно перебували: або голодна задрипана кицька, яку тато знайшов холодного дощового вечора десь під пліотом і приніс нагріти й нагодувати, або цуценя напівзамерзле, або пташеня з перебитим крильцем.

Всі ці звірята під його ніжною опікою приходили до себе й набирали якихсь надзвичайних прикмет і здібностей. Так, великий жовтий кіт із зеленими очима, що його ми трохи побоювалися, приятелювався тільки з татом, і як тільки той сідав за стіл писати, лягав у тата на кárку й муркотів голосно якимсь дивним муркотанням особливо вечором і вночі. Ворона стала надзвичайно розумною та залюбки вчилася різних штучок.

Цю любов до звірят передав тато і нам»⁶².

Подана в такий спосіб біографічна інформація дозволяє учням краще зрозуміти, якою людиною був письменник.

XX сторіччя для учнів сучасної початкової школи також є невідомим минулим, однак, збагати уявлення дітей про цей період можливо завдяки зверненню до життєвого досвіду старшого покоління (бабусь і дідусів). На нашу думку, доцільним є залучення молодших школярів до проєкту «Зв'язок поколінь», мета якого полягає в стимулюванні змістовної комунікації між молодшими і старшими членами родини, спрямованої на вивчення літературних уподобань, які мали в дитячі роки сучасні досвідчені читачі. Завдяки життєвому досвіду бабусь і дідусів їхні онуки матимуть також можливість дізнатися про те, якою була школа, як жили люди в XX сторіччі. Отримані в такий спосіб відомості дозволять учням початкової школи краще зрозуміти зміст художніх творів цього періоду, пригадувати і відтворювати в уяві картини з життя, про які чули від дорослих. Неабияку роль у цьому може відіграти колективний перегляд

⁶² Франко-Ключко А. Иван Франко і його родина. Ліга визволення України. Торонто. 1956. 131 с. URL: <https://diasporiana.org.ua/wp-content/uploads/books/5153/file.pdf>

і обговорення художніх фільмів цього періоду а також біографічні розповіді самих письменників. Наприклад, на уроці, присвяченому життю і творчості відомого українського письменника О.І. Копиленка, учням варто прочитати уривок з його біографічних спогадів: «Причин того, чому я почав писати для дітей, немало. Ще в дитинстві я багато читав про цікаві пригоди, про нашу природу. Читав я Марка Вовчка, І. Франка... Як вони уміли писати про природу! А я любив її ще з дитинства. Любив бігати по берегах річки Берестової, по яругах і перелісках. Ловив рибу, ганяв за вужами, бив гадюк. Якось, мабуть у 1921 чи 1922 році, мені потрапили до рук два невеличкі томики творів Дніпрової Чайки. Доти я не знав цієї письменниці. Та почитавши її оповідання і вірші, я побачив, як вона уміла говорити про цікаві речі дітям. Мені самому захотілося так написати»⁶³.

Така біографічна інформація дозволяє розширити читацький кругозір учнів, стимулювати до самостійного пошуку книжок згаданих авторів, формувати читацьку культуру.

Важливим напрямом роботи на уроках літературного читання є реалізація літературознавчого принципу, що передбачає ознайомлення дітей на практичному рівні з такими поняттями, як жанр, тема, ідея твору, персонажі, засоби художньої виразності тощо.

Зацікавити молодших школярів літературознавчою теорією допоможе запропонований нами в підручнику для 3 класу «Українська мова та читання»⁶⁴ прийом розкриття таємниць літературних творів. Наприклад, ознайомити учнів із загадкою як літературним жанром можна в такий спосіб: на уроці учні дізнаються, що загадка – це словесна гра, у якій за описом треба відгадати предмет або явище. Щоб навчитися відгадувати загадки, треба знати їх таємниці. Перша таємниця: у загадці описуються важливі ознаки предмета. Щоб відгадати загадку, її треба кілька разів перечитати і виділити ці ознаки. Один предмет у різних загадках може описуватися по-різному. Опис може супроводжуватися порівнянням. Друга таємниця: народна загадка може мати кілька відгадок. Головне – зуміти довести свою думку, спираючись на виділені ознаки.

Одним із пріоритетних завдань уроків літературного читання в сучасній початковій школі є формування в учнів здатності до спілкування з автором. Його реалізація є достатньо складною, оскільки читачі-початківці, сприймаючи художній твір, не бачать співрозмовника,

⁶³ Копиленко О. Коротка автобіографія / Олександр Копиленко // Про Олександра Копиленка: спогади. К., 1971. С. 3–6.

⁶⁴ Ємець А., Коваленко О. Українська мова та читання : підруч. для 3 кл. з навчанням російською мовою закл. заг. серед. освіти : у 2 ч. Ч. 2. Харків : Ранок, 2020. 112 с. URL: <https://shkola.in.ua/1364-ukrainska-mova-ta-chytannia-3-klas-yemets-2020-ch-2.html> (дата звернення: 21.07.2026).

тому основним завданням вчителя є спрямування їхньої уваги на те, що хотів сказати автор, як він ставиться до героїв свого твору, які слова допомагають читачеві це зрозуміти. Наприклад, для того щоб допомогти четвертокласникам зрозуміти твір Б.Д. Грінченка «Украла», розібратися у складній життєвій ситуації, описаній автором, усвідомити і сприйняти позицію письменника учителю під час літературної бесіди за змістом необхідно привернути увагу учнів до поведінки різних героїв. Діти мають, спираючись на дієслова, використані письменником у творі, визначити, хто з персонажів так себе поводить:

- сміялась, гомоніла, зареготалася, побачила, не змовчала, торохтіла;
- здивувався, не повірив, питав, уточнював, заспокоїв;
- соромилася, мовчала, сиділа нерухомо, сховала голову межі плечі й прищулилась, зізналась, плакала, ридала;
- сердились, докоряли, вимагали покарати, гомоніли, мовчали, дивились, розплющивши очі, співчували, ніяковіли, простили, жаліли.

Також доцільно залучити учнів до міркування завдяки створенню проблемної ситуації, метою якої є пошук відповідей на запитання:

- чи викликає співчуття Пріска, яка є постраждалою стороною;
- чому автор одну дівчинку називає повним ім'ям, як дорослу, а іншу – майже прізвиськом;
- як можна схарактеризувати кожну з дівчат.

Стимулювати учнів до діалогу з автором також дозволяють завдання, орієнтовані на пошук відповідей на запитання, чому письменник назвав твір саме так, а не інакше, чому вирішив саме так закінчити свій твір.

Для розвитку в молодших школярів читацької культури важливо сформувати в них інтерес до художньої літератури, усвідомлення того, що художній твір є витвором мистецтва, який треба навчитися повноцінно сприймати і розуміти, щоб збагачувати власний духовний світ.

ВИСНОВКИ

Формування компетентного читача є одним із пріоритетних завдань сучасної початкової школи. Його повноцінна реалізація в парадигмі літературної освіти потребує ґрунтовної теоретичної бази, підкріпленої практичними рішеннями щодо її застосування в освітньому процесі.

Літературна освіта в початковій школі є складним, багатовимірним педагогічним феноменом, який у сучасних умовах не може обмежуватися лише формуванням технічної навички читання та набуття учнями елементарних знань про літературу. Методологічний фундамент сучасної концепції літературної освіти спирається на компетентнісний, особистісно орієнтований, діяльнісний, комунікативно-прагматичний,

культурологічний і герменевтичний підходи, які в єдності орієнтують на необхідність врахування багатовимірності літератури як мистецтва слова. Це дає підстави для доповнення системи традиційних дидактичних положень принципами, що враховують специфіку художньо-естетичного пізнання:

- принцип естетичної самоцінності художнього твору, що утверджує самостійну мистецьку природу тексту й унеможливорює його сприймання лише як ілюстративний матеріал, підпорядкований виховній меті;
- принцип текстуальної недоторканності твору, що унеможливорює довільне скорочення, спрощення чи редагування авторського тексту;
- принцип уваги до автора, відповідно до якого знання про письменника є важливим компонентом осмислення й інтерпретації твору, а не формальною інформацією біографічного характеру;
- принцип художньо-вікової відповідності добору творів, який вимагає одночасного дотримання двох критеріїв – вікової доступності та високої художньої якості – жоден з яких не може компенсувати відсутність іншого.

Виділені теоретичні положення є концептуальним підґрунтям для визначення ефективних шляхів формування компетентного читача в початковій школі.

Перспективним напрямом роботи є історико-ретроспективний спосіб подання навчального матеріалу (від фольклору й літератури XIX–XX століть до творів сучасних авторів), який дозволяє подолати розрив між історичним контекстом твору й обмеженим життєвим досвідом сучасної дитини.

Продуктивними методами роботи на уроках літературного читання в сучасній початковій школі є звернення до мемуарної літератури для ознайомлення учнів з окремими біографічними фактами з метою поглиблення розуміння творів письменника; літературна бесіда, спрямована на навчання дітей вести діалог з автором твору, бачити авторську позицію щодо мотивів поведінки героїв. Окреме місце посідає проєктна діяльність учнів, яка збагачує їхній життєвий досвід і тим самим створює підґрунтя для повноцінного сприйняття художньої літератури.

АНОТАЦІЯ

Розділ монографії присвячено проблемі визначення концептуальних засад і пошуку ефективних шляхів практичної реалізації завдань формування компетентного читача в сучасній початковій школі. Про актуальність теми свідчить той факт, що, за даними міжнародних і вітчизняних досліджень, значна частина молодших школярів має

недостатній рівень читацького розвитку, який не забезпечує повноцінного сприйняття художньої літератури, адекватної інтерпретації тексту, розуміння авторського задуму тощо.

У роботі узагальнено існуючі підходи, на яких ґрунтується літературна освіта, а саме: компетентнісний, особистісно орієнтований, діяльнісний, комунікативно-прагматичний, культурологічний і герменевтичний. На основі цих методологічних засад систему традиційних дидактичних положень доповнено новітніми принципами, що враховують специфіку художньо-естетичного сприймання художньої літератури молодшими школярами: естетичної самоцінності художнього твору, текстуальної недоторканності, уваги до автора.

На основі аналізу сучасних підручників виділено низку завдань, які не відповідають сучасним положенням методики літературного читання в початковій школі.

Авторами запропоновано продуктивні методичні підходи до опрацювання художніх творів на уроках літературного читання – історико-ретроспективний спосіб подання і вивчення матеріалу, розширення уявлень про письменника завдяки творам мемуарної літератури, формування вміння вести діалог з письменником, акцентування уваги на авторській позиції щодо мотивів поведінки героїв, залучення учнів до проєктної діяльності з метою збагачення їхнього життєвого досвіду, необхідного для повноцінного сприймання художніх творів.

Упровадження в систему роботи сучасної початкової школи розглянутих інноваційних підходів створює методичне підґрунтя для подальшого вдосконалення уроків літературного читання в напрямі формування компетентного, естетично зорієнтованого читача, здатного сприймати художній твір як явище мистецтва.

Література

1. Загальнодержавне зовнішнє моніторингове дослідження якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти» (ЗЗМЯПО-2024) : звіт / Український центр оцінювання якості освіти. Київ, 2024. URL: <https://testportal.gov.ua/zzmyapo-2024-uspishnist-uchnivstva-v-galuzyah-matematyky-ta-chytannya/> (дата звернення: 11.07.2026).

2. PIRLS 2021 International Results in Reading / Mullis I. V. S., von Davier M., Foy P., Fishbein B., Reynolds K. A., Wry E. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center, 2023. URL: <https://pirls2021.org/results> (дата звернення: 11.07.2026).

3. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник. Київ : Абрис, 1997. 416 с.
4. Савченко О. Я. Компетентнісний підхід як чинник модернізації початкової освіти *Наука і освіта*. 2011. № 4. С. 13–16.
5. McClelland D. C. Testing for Competence Rather Than for Intelligence // *American Psychologist*. 1973. Vol. 28. P. 1–14.
6. Rychen D. S., Salganik L. H. (eds.). Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Göttingen : Hogrefe & Huber, 2003. 206 p.
7. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посібник. Київ : ІЗМН, 1998. 204 с.
8. Rogers C. R. Freedom to Learn: A View of What Education Might Become. Columbus, OH : Charles E. Merrill, 1969. 358 p.
9. Maslow A. H. Toward a Psychology of Being. Princeton, NJ : D. Van Nostrand, 1962. 214 p.
10. Ісаєва О. О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури : монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. 380 с.
11. Dewey J. Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education. New York : Macmillan, 1916. 434 p.
12. Kolb D. A. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, 1984. 256 p.
13. Schön D. A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York : Basic Books, 1983. 374 p.
14. Вашуленко М. С. Методика навчання української мови в початковій школі : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / за наук. ред. М. С. Вашуленка. Київ : Літера ЛТД, 2011. 364 с.
15. Пентилюк М. І. Наукові засади комунікативної спрямованості у навчанні рідної мови. *Українська мова і література в школі*. 1999. № 3. С. 9.
16. Hymes D. On Communicative Competence // *Sociolinguistics: Selected Readings* / ed. by J. B. Pride, J. Holmes. Harmondsworth : Penguin, 1972. P. 269–293.
17. Halliday M. A. K. Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning. London : Edward Arnold, 1978. 256 p.
18. Austin J. L. How to Do Things with Words. Oxford : Clarendon Press, 1962. 166 p.
19. Волошина Н. Й. Естетичне виховання учнів у процесі вивчення літератури : посібник для вчителів. Київ : Радянська школа, 1985. 102 с.
20. Williams R. Marxism and Literature. Oxford : Oxford University Press, 1977. 217

21. Клочек Г. Д. Енергія художнього слова. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2007. 448 с.
22. Токмань Г. Л. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція. Київ : Міленіум, 2002. 320 с.
23. Gadamer H.-G. Truth and Method / transl. rev. by J. Weinsheimer, D. G. Marshall. 2nd ed. London : Sheed & Ward, 1989. 594 p.
24. Jauss H. R. Toward an Aesthetic of Reception / transl. by T. Bahti. Minneapolis : University of Minnesota Press, 1982. 231 p.
25. Iser W. The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response. Baltimore : Johns Hopkins University Press, 1978. 239 p.
26. Rosenblatt L. M. The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work. Carbondale : Southern Illinois University Press, 1978. 196 p.
27. Діалогічне прочитання української літератури : монографія / Г. Л. Токмань, М. П. Корпанюк, Г. С. Мазоха та ін.; за ред. Г. Л. Токмань. Київ : Міленіум, 2007. 486 с.
28. Наливайко Д. С. Теорія літератури й компаративістика : статті-розвідки. Київ : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2006. 347 с.
29. Наєнко М. К. Українське літературознавство: школи, напрями, тенденції. Київ : Академія, 1997. 320 с.
30. Ingarden R. The Literary Work of Art: An Investigation on the Borderlines of Ontology, Logic, and Theory of Literature / transl. G. G. Grabowicz. Evanston : Northwestern University Press, 1973. 423 p.
31. Wilde O. The Picture of Dorian Gray. London : Ward, Lock and Co., 1891. (Preface).
32. Sontag S. Against Interpretation and Other Essays. New York : Farrar, Straus and Giroux, 1966. 304 p.
33. Frye N. *The Educated Imagination*. Toronto : Canadian Broadcasting Corporation, 1963. 68 p. (The Massey Lectures. Second Series).
34. Shavit Z. *Poetics of Children's Literature*. Athens : University of Georgia Press, 1986. 200 p.
35. Bettelheim B. *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*. New York : Alfred A. Knopf, 1976. 328 p.
36. Бернська конвенція про охорону літературних і художніх творів : Паризький акт від 24 липня 1971 р., змінений 2 жовтня 1979 р. Ст. 6bis. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_051 (дата звернення: 22.07.2026).
37. Про авторське право і суміжні права : Закон України від 01.12.2022 № 2811-IX // Відомості Верховної Ради України (ВВР). 2023. № 57.

Ст. 166. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2811-20> (дата звернення: 22.07.2026).

38. Галич О., Назарець В., Васильєв Є. Теорія літератури : підручник / за наук. ред. О. Галича. Київ : Либідь, 2001. 486 с.

39. Genette G. *Paratexts: Thresholds of Interpretation* / transl. by J. E. Lewin ; foreword by R. Macksey. Cambridge : Cambridge University Press, 1997. 427 p.

40. Eco U. *Interpretation and Overinterpretation* / ed. by S. Collini, with R. Rorty, J. Culler, C. Brooke-Rose. Cambridge : Cambridge University Press, 1992.

41. Stein N. L., Glenn C. G. *An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children* // *New Directions in Discourse Processing* / ed. by R. O. Freedle. Norwood, NJ : Ablex Publishing Corporation, 1979. Vol. 2. P. 53–120.

42. Mandler J. M., Johnson N. S. *Remembrance of Things Parsed: Story Structure and Recall* // *Cognitive Psychology*. 1977. Vol. 9, Issue 1. P. 111–151. DOI: 10.1016/0010-0285(77)90006-8.

43. Chambers A. *Tell Me: Children, Reading and Talk*. Stroud : Thimble Press, 1993. 160 p.

44. Cremin T., Bearne E., Mottram M., Goodwin P. *Building Communities of Engaged Readers: Reading for Pleasure*. London ; New York : Routledge, 2014. 214 p.

45. Sipe L. R. *Storytime: Young Children's Literary Understanding in the Classroom*. New York : Teachers College Press, 2008. 240 p.

46. Hollindale P. *Ideology and the Children's Book* // *Signal: Approaches to Children's Books*. 1988. No. 55. P. 3–22.

47. Ray K. W. *Wondrous Words: Writers and Writing in the Elementary Classroom*. Urbana, IL : National Council of Teachers of English, 1999. 224 p.

48. Джежелей О. В., Ємець А. А. Позакласне читання. 1–4 класи : методичні поради, розробки уроків. Харків : Основа, 2007. 176 с.

49. Ємець А.А. Специфіка знайомства з біографією письменника в курсі літературного читання в початковій школі (на прикладі творчості Т.Г.Шевченка). *Теорія і методика навчання: проблеми та пошуки*. Харків: ХНПУ, 2014. С. 32–41.

50. Кодлюк Я. П., Одинцова Г. С. Сто двадцять розповідей про письменників : довідник для вчителя початкових класів. Київ : Наш час, 2006. 250 с.

51. Мовчун А. Т. Г. Шевченко і його твори в початковій школі // *Початкова школа*. 1999. № 2. С. 39–43.

52. Nystrand M., Gamoran A. Instructional Discourse, Student Engagement, and Literature Achievement // *Research in the Teaching of English*. 1991. Vol. 25, No. 3. P. 261–290. DOI: 10.58680/rte199115462.
53. Loewenstein G. The Psychology of Curiosity: A Review and Reinterpretation // *Psychological Bulletin*. 1994. Vol. 116, No. 1. P. 75–98. DOI: 10.1037/0033-2909.116.1.75.
54. Nikolajeva M. *Aesthetic Approaches to Children's Literature: An Introduction*. Lanham, MD : Scarecrow Press, 2005. 278 p.
55. Nodelman P., Reimer M. *The Pleasures of Children's Literature*. 5th ed. Boston : Pearson, 2015. 432 p.
56. Paterson K. *Gates of Excellence: On Reading and Writing Books for Children*. New York : E. P. Dutton, 1981. 178 p.
57. Ємець А., Коваленко О. Українська мова та читання : підруч. для 3 кл. з навчанням російською мовою закл. заг. серед. освіти : у 2 ч. Ч. 2. Харків : Ранок, 2020. 112 с. URL: <https://shkola.in.ua/1364-ukrainska-mova-ta-chytannia-3-klas-yemets-2020-ch-2.html> (дата звернення: 21.07.2026).
58. Франко-Ключко А. Іван Франко і його родина. Торонто. Ліга визволення України. 1956. 131 с. URL: <https://diasporiana.org.ua/wp-content/uploads/books/5153/file.pdf>
59. Копиленко, О. Коротка автобіографія. // Про Олександра Копиленка: спогади. К., 1971. С. 3–6.

Information about the authors:

Yemets Alona,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Theory and Methodics
of Teaching Philological Disciplines in Preschool,
Primary and Special Education,
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
29, Alchevskyh Street, Kharkiv, Ukraine

Kovalenko Olha,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Theory and Methodics
of Teaching Philological Disciplines in Preschool,
Primary and Special Education,
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
29, Alchevskyh Street, Kharkiv, Ukraine