

Сінчук Юлія

Баранцевич Євгенія

м.Харків

(Наук. керівн. – канд. пед. наук, доц. Ємець А.А.)

**ЗОРОВІ ОПОРИ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ ЯК ОДИН
ІЗ ЗАСОБІВ ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО ПИСЬМЕННИКІВ
У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

Анотація

Стаття присвячена проблемі формування в молодших школярів якостей справжнього читача. Розглянуто питання використання зорових опор на уроках літературного читання в початковій школі. Наведено результати дослідження, які дозволяють пересвідчитися в ефективності застосування малюнкових опор як засобу формування уявлень про письменників.

Ключові слова: літературне читання, молодші школярі, зорові опори, уявлення про письменників.

Аннотация

Статья посвящена проблеме формирования у младших школьников качеств настоящего читателя. Рассмотрены вопросы использования зрительных опор на уроках литературного чтения в начальной школе. Приведены результаты исследования, которые позволяют убедиться в эффективности применения рисуночных опор как средства формирования представлений о писателях.

Ключевые слова: литературное чтение, младшие школьники, зрительные опоры, представление о писателях.

Abstract

The article is devoted to the problem of forming the qualities of a reader in the students of primary school. The issues of the use of visual supports on literary reading lessons in elementary school are considered. The results of the study are presented, which allow us to verify the effectiveness of the use of visual supports as a means of forming ideas about writers.

Keywords: literary reading lessons, primary school students, visual supports, the idea of writers.

У сучасній початковій школі особливого значення набуває застосування зорових опор, які дозволяють візуалізувати навчальний зміст. З одного боку, це пов'язано із віковими психофізіологічними особливостями молодших школярів, для яких характерна відносна перевага діяльності першої сигнальної системи, завдяки чому в учнів краще розвинута наочно-образна пам'ять, ніж словесно-логічна. Наочно-образне мислення постійно спирається на сприйняття, тому словесно виражену думку, що не має опори у вигляді наочності, учням самостійно зрозуміти важко. З другого боку, зміни, які відзначають науковці в портреті школяра ХХІ століття, вимагають врахування кліповості мислення, інформаційного перевантаження, невміння зосередитися на виконання однієї справи, зниженої критичності сприйняття інформації.

Системне, науково обґрунтоване застосування зорових опор в методичній літературі описано переважно для старших класів загальноосвітньої школи, що пов'язано із необхідністю оволодіння основами наук. Відомий український учитель математики В. Ф. Шаталов активно використовував опорні сигнали, в яких в образно-символічній формі відображено головний сенс того чи іншого факту або явища. У своїй праці «Куда и как исчезли тройки» педагог пояснював, що опори мають бути настільки прості, щоб учень міг їх запам'ятати й відтворити, зберігаючи в пам'яті за їх допомогою основний зміст нового матеріалу. Головна їхня цінність — сконцентрованість інформаційного змісту, виклад його в такому вигляді, який легко сприймається. [1].

У методичній літературі навчанню молодших школярів засобами наочності приділяється увага в працях М.А. Бантової, Г. В. Бельтюкової, П. І. Білоусенка, М. В. Богдановича, М. С. Вашуленка, О. Я. Савченко, М. М. Скаткіна, А. М. Пишкала. На уроках літературного читання серед різноманітних видів наочності особливе місце займають малюнки як зорові опори для засвоєння головного, як допоміжний матеріал під час розучування

віршів (О.В.Джежелей, А.А.Ємець, О.М.Коваленко, 2011). Спостереження за навчальним процесом показали, що на уроках читання в початковій школі наочність використовується не завжди систематично, чому й втрачає значну частину дидактичного потенціалу.

У своїй роботі ми зосередили увагу на супроводі біографічних розповідей про письменників. Відомо, що вчителі початкової школи досить часто розповідають дітям про авторів творів, однак результативність такої роботи незначна, про що свідчать аналіз опитувань дітей [3]. Звичайно, причин такої ситуації кілька: особливості пам'яті молодших школярів, відсутність систематичного повторення інформації, нецікаве її донесення. Однак, на нашу думку, навіть за умов ретельного дотримування методики побудови та використання біографічної розповіді, саме відсутність наочності заважає отримати позитивний результат.

Опитування вчителів початкових класів показало, що педагоги часто не мають достатньої кількості дидактичних (наочних і методичних) матеріалів для того, щоб організувати якісне усвідомлення біографічної інформації. Тому під час виконання наукової роботи нами були розроблені опорні малюнки для розповідей про письменників, твори яких входять у коло дитячого читання. Добираючи опори, щоб супроводжувати біографічну розповідь, ми звертали увагу на: 1) портрет письменника; 2) країну, у якій народився та мешкав, її символ, образ; 3) професію, 4) цікаву інформацію про автора; 5) відомі твори та/або головні герої творів; 6) відзнаки та нагороди. У середньому до розповіді про письменника розроблено 8-9 малюнків.

Під час виготовлення зорових опор особливу увагу було приділено добору малюнків-асоціацій. На них будуються візуальні метафори – найефективніші засоби комунікації. У нашій роботі, наприклад, зображення шкільного дзвінка означало, що письменник працював у школі, театральні маски – автор був актором або мав зв'язок із театром тощо

У нас була можливість перевірити ефективність застосування зорових опор на практиці. Упродовж 1 семестру 2019-2020 навчального року в 4 класі

проводилися уроки позакласного читання, загальною темою яких було знайомство із творами зарубіжної літератури. Робота в цьому класі відбувалася в межах експериментального проекту «Школа професійного зростання (День у школі)».

Учні познайомилися із творчістю шести письменників: Ш. Перро, Р. Кіплінга, В. Гауфа, Д. Крюса, Ф. Баума, Х. Лофтінга. Структура уроків відповідала вимогам класичної методики позакласного читання. На трьох уроках (присвячених Шарлю Перро, Редьярду Кіплінгу та Вільгельму Гауфу) використовувалися розроблені зорові опори (описані вище). Робота з ними була принципово не відрізнялася. Насамперед демонструвався портрет письменника. Після цього розпочиналася коротка біографічна розповідь, яка супроводжувалася показом зорових опор-картинок, які асоціюються з тим чи іншим фактом із життя письменника. За необхідності уточнювалося розуміння учнями зображення на малюнку. Зорові опори йшли паралельно розповіді про письменника. Наступного уроку зорові опори використовувалися з метою відновлення почутої раніше інформації.

На трьох уроках, присвячених творчості Джеймса Крюса, Френка Баума, Х'ю Лофтінга, розповідь про письменників супроводжувалася не опорними малюнками, а активним використанням глобуса й мапи.

Звичайно, як на уроках із зоровими малюнковими опорами, так і на уроках без них, головними елементами в розповіді була інформація про письменника. Чим цікавіші факти і спосіб подання матеріалу, тим більша вірогідність того, що це запам'ятається. Зауважимо, що заголовки творів не використовувалися у якості зорової опори, ми розраховували на асоціації, які мали виникнути в дітей.

У кінці семестру було проведено письмове опитування, у якому учні (загальна кількість респондентів – 26) мали написати заголовки творів письменників та біографічну інформацію про них. Зауважимо, що на початку семестру учні не могли ні назвати твори письменників, ні розповісти щось про

них. Деяку впізнаваність викликали в учнів Шарль Перро і Редьярд Кіплінг, але нечітку та неінформативну.

Аналіз проведеного опитування дозволив зробити попередні висновки щодо результативності проведеної.

Запис заголовків творів письменників, знайомство з якими супроводжувалося зоровими опорами: Шарль Перро – відповіли 73% учнів, коефіцієнт правильних відповідей 0.7, неправильних, відповідно, 0.3 (неправильною відповіддю вважалось приписування твору іншого письменника); Вільгельм Гауф – відповіли 69% учнів, коефіцієнт правильних відповідей 0.5; Редьярд Кіплінг – 27%, коефіцієнт правильних – 0.7.

Щодо пригадування творів письменників без застосування опор, результати такі: Джеймс Крюс – відповіли 58%, коефіцієнт правильних відповідей – 0.9. Френк Баум – 46%, коефіцієнт правильних – 0.9. Х'ю Лофтінг – 46%, коефіцієнт правильних – 0.9.

Результат залежав також від кількості запропонованих творів. Якщо на уроках, присвячених Шарлю Перро, ми згадували 9 казок, Редьярду Кіплінгу – мінімум 6, Вільгельму Гауфу – 4, то на уроках, присвячених Джеймсу Крюсу, Френку Бауму, Х'ю Лофтінгу, по 1 твору. Фактично матеріал із зоровими опорами був більший за обсягом та віддалений у часі, тоді як ефективність відновлення назв творів краща, ніж у другій групі письменників.

Другим завданням було написати факти про письменників. На уроках дітям пропонувалося в середньому по 3 факти про письменника. Аналіз результатів показав, що коефіцієнт відповідей більший на уроках, де використовувалися зорові опори. Так про Шарля Перро 15 учнів загалом написали 45 фактів – коефіцієнт 3.0. Коефіцієнт правильних відповідей – 2.1. Про Вільгельма Гауфа 15 учнів написали загалом 41 факт (коефіцієнт 2.1), з них правильних 32 (≈ 1.7). Про Редьярда Кіплінга - 7 фактів (коефіцієнт 2.3, тобто були написані майже всі факти, що були озвучені) і всі вони були правильними. Можемо сказати, що у цьому опитуванні хоча б один учень, але написав всі факти про письменника, які були озвучені на уроках.

Для порівняння зазначимо, що про Джеймса Крюса 3 учня написали 5 фактів (коефіцієнт 1.7 – тобто написали далеко не всі факти, які були озвучені), з них правильних – 4 (≈ 1.3). Френк Баум – 4 факти загалом від 3 учнів (коефіцієнт 1.3), усі правильні.

Звичайно, ми маємо дуже малу вибірку, щоб робити вагомі висновки, але наявність позитивної тенденції дозволяє стверджувати, що використання зорових опор дозволяє учням не тільки краще запам'ятати нову для них інформацію, а й не плутати її, «прив'язати» до конкретного образу.

Отже, результати дослідження підтвердили висунуту гіпотезу щодо позитивного впливу малюнкових опор на формування уявлень про письменників (творів та елементів біографічної інформації).

Література:

3. Шаталов В. Ф. Куда и как исчезли тройки. Москва, 1980. 134 с.
4. Джежелей О.В., Ємець А.А., Коваленко О.М. Формування навичок читання. Харків, 2011. 96 с.
5. Костенко К. В. Мониторинг знаний современных учащихся начальной школы о писателях. *Общеобразовательная школа на пути реформ: траектория выстраивания социального партнерства: програма і матеріали XXVI науково-практичної конференції вчителів СЕПШ ХГУ «НУА», 13 апр. 2019 г., Харьков: Изд-во НУА, 2019. С.96-98.*

Слободяник Олександра

м. Вінниця

(Наук.керівн. – канд. пед. наук, ст. викл. Франчук Н.Л.)

СТАНОВЛЕННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

Анотація

У статті з'ясовано суть поняття «читацька компетентність», проаналізовано основні підходи до його визначення. Запропоновано шляхи розв'язання проблем, що виникають під час формування читацької компетентності в молодших школярів. Визначено основні способи досягнення цілей уроків літературного читання.

Ключові слова: читацька компетентність, молодші школярі, компоненти читацької компетентності.