

УДК 373.5.016:821.161.2

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi48.189>

Мхитарян О. Д.<sup>\*</sup>,  
[orcid.org/0000-0002-4840-9708](https://orcid.org/0000-0002-4840-9708)

## ТИПОЛОГІЯ НАВЧАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ ІЗ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ЧИННИК УДОСКОНАЛЕННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

У статті висвітлено теоретичне підґрунтя використання авторської типології навчальних завдань у процесі підвищення рівня читацької компетентності учнів основної школи під час вивчення української літератури та визначено методичні умови цієї роботи. Уточнено зміст понять «компетенція», «компетентність», «читацькі труднощі». Провідними положеннями вдосконалення читацької компетентності окремих учнів засобами використання системи навчальних завдань визначено: необхідність урахування структури читацької компетентності як наукової основи подолання пізнавальних труднощів учнів; основними складниками читацької компетентності учнів є комплекс специфічних особистісних, когнітивних, естетико-комунікативних і ціннісних механізмів або сукупність визначених предметних компетенцій; технологізацію формувальних впливів словесника, спрямованих на особистісно-діяльнісний розвиток читацьких якостей школярів із урахуванням специфіки мистецтва слова; проектування навчальних завдань і відповідних їм алгоритмів розв'язання літературних завдань з опорою на динаміку проходження етапів навчання та збагачення компонентів саморегуляції; визначення оптимальної міри необхідної педагогічної допомоги на основі попереднього психолого-педагогічного вивчення учнів; використання відповідної логіки корекційної роботи проблемності навчальних завдань; індивідуалізацію та диференціацію навчальних завдань із літератури; особливу увагу до цілеспрямованого формування в учнів умінь виразного і вдумливого читання. Теоретичні ідеї конкретизовано на прикладі проектування педагогічної допомоги для організації самостійного читання учнів 5–6-х класів, які мають пізнавальні труднощі, специфіка якої полягає в розробленні орієнтовної системи запитань, що містить загальні алгоритми-рекомендації у формі розробленої пам'ятки.

Ключові слова: читацька компетентність, типологія навчальних завдань, підвищення рівня навчальних досягнень учнів.

**Постановка проблеми.** Реформування освітньої галузі крізь призму компетентнісного підходу, що передбачає утвердження особистісно-діяльнісної парадигми навчання та пріоритет результативності предметної підготовки учнів, істотно підвищує вимоги до якості їхніх навчальних досягнень із літератури. В умовах, коли «глибоку кризу літературної освіти, яка – і в цьому твердженні немає перебільшення – набула масштабів гуманітарної катастрофи» (Г. Клочек), констатують наукова та вчительська спільноти, актуалізується питання пошуку ефективних засобів розв'язання читацьких труднощів школярів. Особливо ця проблема загострюється в 5–6-х класах, оскільки, за результатами моніторингового дослідження Українського центру оцінювання якості освіти [2], розшарування учнів за рівнем сформованості читацької компетентності переважно відбувається після їх переходу до основної школи.

**Аналіз досліджень.** Теоретичні основи розроблення методичних засобів для подолання читацьких труднощів учнів складають фундаментальні дослідження учених із питань учнівської неспішності (Ю. Бабанського, М. Мурачковського, В. Цетлін). Важливими є досягнення педагогічної діагностики й корекційної педагогіки (О. Гонеев, С. Гончаренко, В. Кащенко, Н. Пастушенко, Р. Пастушенко, І. Подласий, П. Підласий, В. Сластьонін та ін.), що містять узагальнення теоретико-практичних заходів усунення цих негативних проявів шкільної дійсності. Опорними є розроблені сучасними науковцями

<sup>\*</sup>© Мхитарян О. Д.

(В. Паламарчук, О. Пехота, А. Плигін, М. Поташник, О. Савченко, І. Якиманська) положення особистісно орієнтованого та технологізованого навчання й виховання.

Психологічні передумови розвитку літературної навченості учнів ґрунтуються на основі: культурно-історичної концепції розвитку вищих психічних функцій Л. Виготського; психологічної концепції інтелекту Ж. Піаже; вчення про загальні закономірності психічного розвитку дитини (П. Гальперіна, В. Давидова, Д. Ельконіна, Г. Костюка, С. Рубінштейна, Н. Талізної). Орієнтиром для розуміння читацьких труднощів учнів є визначення їхніх вікових психо-розумових особливостей і психологічних факторів підвищення рівня навченості з погляду дитячої та педагогічної психології (З. Калмикова, С. Максименко, А. Маркова, О. Матвеева, Н. Менчинська, М. Мурачковський, О. Скрипченко).

Розв'язанню педагогічних аспектів проблеми формування читацької компетентності школярів сприяють висновки вчених щодо реалізації компетентнісного підходу в сучасній українській школі (Н. Бібік, С. Бондар, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубочева) та в освітніх системах зарубіжних країн (Н. Лавриченко, О. Локшина, О. Овчарук). Продуктивними є визначені методистами (О. Ісаєвою, А. Ситченком, А. Фасолею, Л. Фурсовою, В. Шуляром, Т. Яценко) особливості формування предметної літературної компетентності учнів, зокрема висвітлення суті й структури поняття та методичних умов його реалізації. Утім концептуальні ідеї, висунуті науковцями, переважно спрямовуються на компетентнісне навчання літератури загалом та недостатньо пов'язані з необхідністю підвищення навчальних досягнень окремих учнів із української літератури (О. Мхитарян). У такий спосіб процес удосконалення читацької компетентності учнів із пізнавальними труднощами фахівцями досі недостатньо теоретично обґрунтований, що у шкільній практиці поглиблює суперечності між високою педагогічною ефективністю художнього слова та різноманітними проблемами літературного розвитку школярів.

**Метою статті** є обґрунтування педагогічної доцільності використання авторської типології навчальних завдань у процесі підвищення рівня читацької компетентності учнів основної школи та встановлення методичних умов її ефективного застосування.

**Виклад основного матеріалу.** Оскільки компетентнісна освіта спрямовується на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані *ключова* (базова), *загальнопредметна* і *предметна* (галузева) компетентності, *читацьку компетентність* пояснюємо як відчужену від суб'єкта соціальну норму щодо освітньої підготовки учня, необхідну для його якісної продуктивної діяльності у сфері читацької діяльності. Натомість *читацькою компетентністю*, за висновками більшості вчених [6; 7], називаємо набуту в процесі навчання літератури інтегровану здатність школяра, що складається зі знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, які цілісно реалізуються у процесі практики. Тож рівень читацької компетентності учнів слід вимірювати на основі глибини й міцності літературних знань і умінь, а також – сформованості їхніх особистих якостей, загальної вихованості, світоглядної позиції, тобто враховувати показники духовного розвитку, оскільки знання й уміння учнів – засіб не лише успішного вивчення ними художнього твору, а й індивідуального їх зростання.

У формуальному навчанні учнів спираємося на висновки фахівців про комплекс специфічних *особистісних, когнітивних, естетико-комунікативних та ціннісних* механізмів читацької компетентності, спрямованих на організацію та реалізацію ефективної естетичної взаємодії реципієнтів із художнім текстом [7, с. 252]. Крім того, оскільки рівень оволодіння учнями читацькою компетентністю визначається набутими предметними компетенціями, тлумачачи предметну компетентність як *читацьку*, за Т. Яценко, у її будові виділяємо сукупність таких предметних компетенцій, як-от: *загальнокультурна, власне читацька, ціннісно-світоглядна, комунікативно-мовленнева, інформаційно-комунікаційна* [там само, с. 253–254]. Характерно, що розвиток читацької компетентності учнів можна співвіднести з процесом подолання окремими з них ключових читацьких труднощів, що виявляються в: 1) контекстному сприйманні явищ літератури (недостатній

розвиток спостережливості й відтворювальної уяви, чуття поетичного слова, здатності до співпереживання, вміння досягнути узагальнений смисл словесно-художніх образів, оцінювати прочитані художні твори з певних естетичних позицій); 2) усвідомленому засвоєнню теоретико-літературних понять; 3) аналітичній роботі над текстом художнього твору; 4) створенню зв'язного висловлювання й виявленню ставлення до прочитаного [4, с. 127].

Цілеспрямований розвиток в учнів читацької компетентності передбачає розробку як змістового, так і формального його аспектів, що зумовлює технологізацію розвивальних впливів педагога, сутність якої полягає в послідовній організації пізнавальної роботи учнів через типові навчальні дії, внаслідок чого формуються основні способи їх мислення, забезпечуються умови літературного самовдосконалення (А. Ситченко). Необхідність структурування навчальних засобів удосконалення читацької компетентності учнів умотивовує використання авторської типології навчальних завдань, що спирається на врахування окреслених вище читацьких труднощів учнів. *Перший тип* завдань означає дії учнів, спрямовані на корекцію позитивної мотивації навчання, цілеспрямоване усунення недоліків у загальнонавчальних вміннях і психологічних процесах, що активно впливають на формування читача: а) літературні ігри; б) завдання з цікавим змістом; в) завдання з підказками на основі конкретизації, аналогії, вказівки на шлях його розв'язання, застереження від помилок; г) завдання спрощеного характеру; г) завдання для розвитку вмінь виразного, вдумливого і швидкого читання, планування діяльності, роботи з книгою, самоконтролю; д) завдання для корекції сприймання, уяви, мислення, пам'яті, мовлення, емоцій і почуттів, уваги, волі.

*Другий тип* завдань ґрунтується на застосуванні алгоритмів розумових дій для вдосконалення літературних знань учнів: а) назв, авторів і змісту художніх творів; б) напам'ять текстів; в) основних теоретико-літературних понять; г) відомостей із біографії письменників; г) морально-естетичних цінностей твору.

*Третій тип* завдань передбачає використання різноманітних регулятивів діяльності для закріплення в учнів читацьких умінь у 5-му класі: а) відтворювати в уяві художні картини, переказувати прочитане; б) планувати невеликий епічний твір; в) висвітлювати в тексті окремі образні елементи, розрізняти вивчені художні засоби; г) визначати основні риси характеру дійових осіб; г) самостійно формулювати тему, головну думку твору, з'ясовувати його значення, писати невеликі творчі роботи; у 6-му класі: а) переказувати прочитане, доказово висловлюючи своє ставлення до нього; б) поділяти текст на емоційно-сміслові частини; в) пояснювати образотворчу роль художніх деталей у творі; г) планувати характеристику образу; г) пояснювати виконавське завдання письменника і складати твір-роздум за прочитаним.

*Четвертий тип* завдань пов'язаний із розвитком зв'язного мовлення й творчих здібностей учнів: а) вправління учнів у діалогічному й монологічному мовленні; б) словникова робота (із допоміжним довідковим матеріалом); в) вправи на редакторський коментар і переклад; г) творчі роботи; г) рецензування усних відповідей і письмових робіт; д) робота над помилками [4, с. 147–149].

Особливістю пропонованої типології навчальних завдань є їх змістово-процесуальна орієнтація та можливості для застосування вчителем диференційованої допомоги учням. У підвищенні успішності учнів актуалізуються рекомендації методистів (С. Жили, О. Ісаєвої, А. Ситченка та ін.) застосовувати алгоритми розумових дій (настанови, пам'ятки тощо) для розв'язання літературних задач різного типу. А. Ситченко радить повідомляти учням не лише загальну настанову-алгоритм до виконання певного типу аналізу, а й часткову, ситуативну для прочитання конкретного твору, а також розробляти правила-орієнтири для виконання окремих завдань, що в складі навчальної задачі [6, с. 221]. Однак важливо на основі попереднього психолого-педагогічного вивчення учня встановити *оптимальну міру* необхідної йому педагогічної допомоги, щоб він, виявивши максимум самостійності, отримав реальні можливості для свого

літературного розвитку. Оскільки як непосильність, так і надмірна спрощеність завдань ведуть до зниження інтересу до навчання в учнів із низьким рівнем успішності, руйнування їхніх волевих якостей, то слід дбати про відповідну логіці корекційної роботи *проблемність* навчальних завдань для таких школярів. Утім, це не означає заперечення необхідності репродуктивної роботи таких учнів, що завдяки розвитку пам'яті забезпечує сприятливі умови для їхньої пошукової діяльності. Визначенню конкретних видів диференційованої допомоги сприяють уточнені Є. Пасічником індивідуальні особливості школярів за характером естетичного розвитку, що виявляються в різній якості розвитку: знань, умінь і навичок, відтворювальної уяви, пам'яті, нервової системи, чуттєвої вразливості, сприймання творів різних жанрів, творчих здібностей, читацьких інтересів, ставлення до навчання [5, с. 71].

Важливими засобами розвитку читацької компетентності учнів є й індивідуалізація та диференціація навчальних завдань, що здійснюються на різній основі: за складністю, обсягом, характером; відведення неоднакової кількості часу для виконання завдань; створення ситуацій вільного вибору завдань; розподілу завдань із урахуванням інтересів учнів; дозування домашньої роботи тощо. Застосування різних видів вправ, за А. Білошенко, що спонукають учнів художнього типу мислення заглиблюватися у підтекст твору, його будову, а учнів логічного типу – звертати увагу на художні деталі, засоби виразності, веде до врівноваження суперечностей у сфері їхньої вищої нервової діяльності [1]. Співвідносячи етапи роботи над текстом із особливостями художнього сприймання за допомогою диференціювання учнів на візуалів, аудіалів та кінестетиків, як указує С. Кондратюк, запобігатимемо їхній естетичній глухоті, своєрідному дальтонізму в осмисленні художньої мови [3], що інколи є результатом необґрунтованої методики навчання літератури.

Поліпшення читацької компетентності учнів на основі використання акцентованої типології навчальних завдань зумовлює реалізацію такого навчання, коли літературний розвиток учнів перетворюється на «багатоплановий ієрархічно побудований процес» (А. Ситченко), що забезпечує умови для розкриття потенційних можливостей та саморозвитку учнів завдяки врахуванню специфіки мистецтва слова, увазі словесника до вироблення в учнів уміння вчитися, прогнозованості результатів навчання внаслідок його проєктованості й керованості. *Етапний характер* формувального навчання допомагають визначити й поради вченого проєктувати роботу на уроках літератури: за зразком, далі – за інструкцією (без зразка), поступово досягаючи схематизації (узагальнення) правил інтелектуальної діяльності [6, с. 154–155].

*Перший етап* (діагностичний) передбачає ретельне вивчення словесником індивідуальних особливостей учнів та причин їхніх пізнавальних невдач на основі комплексу процедур: психологічних, медичних і педагогічних. Ураховуючи, що складність структури особистості таких учнів передбачає велику кількість параметрів для обстеження, пропонуємо на початкових етапах роботи оптимізувати цей процес завдяки цілеспрямованому дослідженню їх мінімальної кількості. Лише за відсутності бажаних результатів варто починати використовувати додаткові методики вивчення дитини в тісній співпраці зі шкільним психологом (за необхідності – психіатром, нейрофізіологом, дефектологом, соціологом, соціальним педагогом та іншими спеціалістами). Відправним пунктом навчально-корекційної роботи є опора на позитивні й усунення негативних якостей школярів.

*Другий етап* (мотиваційно-організаційний) має на меті нейтралізацію негативних емоцій неуспішності учнів та забезпечення перспективи для їх подальшого розвитку шляхом формування на необхідному рівні стійкої мотивації пізнання, надпредметних способів навчальної діяльності та усунення вад у розумовій сфері як передумови ефективності будь-яких педагогічних впливів словесника. Розвиваючи пізнавальний інтерес і когнітивні емоції учнів, створюємо їм стимули для успішної роботи й допомагаємо долати навчальні труднощі. Ліквідацію прогалін у загальнонавчальних

уміннях слід починати з пояснення правил планування будь-якої діяльності, зокрема необхідності визначення мети, завдань, етапів роботи, їх послідовності, термінів виконання, учасників і відповідальних. Удосконалюючи мислення учнів, звертаємо увагу на формування вміння виділяти головне в навчальному матеріалі як провідну ознаку інтелектуального розвитку особистості (за Ю. Бабанським).

*Третій етап* (власне формування літературних знань і вмінь) складається з трьох періодів.

Показником *першого періоду* (репродуктивного) є застосування словесником диференційованої допомоги учням із низьким рівнем навчальних досягнень у формі зразка, алгоритму розумових дій, тобто детальних рекомендацій щодо виконання ними літературних завдань. Учням слід доступно пояснити сутність їхньої читацької діяльності, виробити здатність бачити й усвідомлювати структуру розумових дій певного типу: виділення головного, порівняння, доведення, конкретизації та узагальнення. Відповідно до теорії поетапного формування розумових дій (П. Гальперін, Н. Талізін), коментарі педагога важливо супроводжувати промовлянням учнями (вголос або про себе) змісту й послідовності виконуваних дій. У цей і наступний періоди продовжується робота з розвитку в учнівській успішності, формування «вмінь учитися» – виразного, вдумливого і швидкого читання, роботи з книгою, самоконтролю; коригується сприймання, уява, пам'ять, мовлення.

*Другий період* (реконструктивний) реалізується завдяки виконанню учнями-читачами з низьким рівнем успішності розумових дій за подібністю – в схожій навчальній ситуації, завдяки чому в них виробляється звичка до типових аналітичних дій. Крім того, в учнів розвивається асоціативне мислення, удосконалюються задані знання й уміння, що дає їм змогу глибше проникати не лише в зміст твору, а й у логіку його розбору. Коли учні систематично виконують завдання певного типу й переживають стан успіху в навчальній діяльності, у них спрацьовує механізм мимовільного запам'ятовування, відбувається «згортання» алгоритму, інтеріоризація розумових дій. Школярі стають упевненими в собі, оволодівають значною кількістю розумових операцій, починають самостійно шукати шляхи досягнення успіху в навчанні, що допомагає їм позбавитися нерациональних способів читацької діяльності.

*Третій період* (конструктивний) характеризується продуктивною аналітичною діяльністю учнів із труднощами в навчанні без прямої допомоги вчителя й зовнішніх опор – правил-орієнтирів. На основі стійкої мотивації пізнання відбувається повне переведення розумових дій у внутрішній план школярів, завдяки чому вони продукують не тільки нові знання, а й способи їх здобуття. Якщо складність навчального завдання надто випереджає рівень актуального розвитку учня, вчитель може пропонувати йому певну орієнтовну основу дій.

Уточненню стратегії й тактики подолання читацьких труднощів учнів під час удосконалення читацької компетентності сприятиме розгляд завдань для формування їхнього вміння *виразно і вдумливо читати* як переконливого показника правильного аналізу й контекстного сприймання, що відповідає образно-поняттєвому складу конкретного тексту. Із цієї метою з перших вступних уроків літератури в основній школі для подолання труднощів у їхній читацькій діяльності рекомендуємо використовувати відповідні *загальні алгоритми-рекомендації*:

*Пам'ятка мудрого читача*

1. Читання – це не завжди легка праця. Вона буде корисною та приємною, коли *регулярне* читання стане твоєю звичкою (яка, до речі, є ознакою висококультурної людини).
2. Розумінню прочитаного сприяє ознайомлення з цікавими й важливими *відомостями* про його автора та подіями, які покладені в основу зображеного.
3. Читаючи художню книгу, повсякчас запитуй себе: «Що я уявляю, що відчуваю та як ставлюся до прочитаного?» Важливо навчитися перейматися описаним, думати і співпереживати разом із персонажами.

4. Читай художні книги *уважно і вдумливо, ніколи не поспішай. Влучні слова й вирази, цікаві описи*, які допомагають відчутти й зрозуміти написане, *перечитай по кілька разів, а ті, що особливо вразили, виписуй*. Передусім звертай увагу на: *будову твору, основні події, персонажів та їх характеристики*.

5. Аналізуючи твір, треба вміти складати його *план і близько до тексту переказувати прочитане*.

Спостерігаючи за подіями, варто зосередитись на *характеристиці образів-персонажів*: виділити головні, їхні особливості, зафіксувати своє ставлення до них.

Подумай, до якого *висновку* приводить порядок подій, зображених письменником, уяви їх можливий розвиток.

Відзнач для себе, у яких *раніше прочитаних творах* описуються подібні події та звучать схожі думки, чи доводилося тобі їх переживати.

6. Зручно читати «з олівцем у руках», роблячи різноманітні *позначки (+ – я це знав; ! – нова інформація; ? – незрозуміло тощо)*.

7. Намагайся якомога більше вчити *напам'ять* фразеологічних зворотів, «крилатих» виразів та уривків із художніх творів. Це не лише сприяє тренуванню пам'яті і збагаченню словникового запасу, а й твоєму літературно-особистісному зростанню.

Ця робота продовжується на перших *додаткових заняттях*, у ході яких: а) обговорюються незрозумілі пункти використаних на уроці пам'яток, рекомендується записати їх зміст до читацьких щоденників і постійно повторювати; б) проводиться анкетування учнів із метою з'ясування їхніх читацьких інтересів для проєктування самостійного читання кожного з них; в) пояснюється значення оволодіння правилами планування власної діяльності для успішного вивчення літератури; г) акцентується на важливості виробляти у собі вміння виділяти головне в навчальному матеріалі тощо. Ідеться про цілеспрямовану довготривалу етапну взаємодію вчителя й учнів, що дає змогу останнім подолати основні пізнавально-особистісні труднощі повноцінного осягнення художніх творів, унаслідок чого самовдосконалитися.

**Висновки.** Отже, методичними умовами використання авторської типології навчальних завдань під час удосконалення читацької компетентності окремих учнів 5–6-х класів у ході вивчення ними української літератури є: 1) урахування структури читацької компетентності як наукової основи подолання пізнавальних труднощів учнів; 2) технологізація формувальних впливів словесника, спрямованих на особистісно-діяльнісний розвиток читацьких якостей школярів із урахуванням специфіки мистецтва слова; 3) проєктування навчальних завдань і відповідних їм алгоритмів розв'язання літературних завдань із опорою на динаміку проходження етапів навчання та збагачення компонентів саморегуляції; 4) визначення оптимальної міри необхідної педагогічної допомоги на основі попереднього психолого-педагогічного вивчення учнів; 5) використання відповідної логіки корекційної роботи проблемності навчальних завдань; 6) індивідуалізація та диференціація навчальних завдань із літератури; 7) цілеспрямоване формування в учнів умінь виразного і вдумливого читання.

Перспективи подальших досліджень проблеми полягають у проєктуванні системи конкретних навчальних завдань для підвищення рівня сформованості читацької компетентності учнів у процесі вивчення ними програмових художніх творів.

#### Список використаних джерел:

1. Білошенко А. А. Індивідуальний підхід до учнів при вивченні української літератури: метод. посіб. для вчит. Харків: Тибет, 1999. 124 с.
2. Деякі результати моніторингового дослідження з читацької компетентності. URL: <https://nus.org.ua/view/deyaki-rezultaty-monitoryngovogo-doslidzhennya-z-chytatskoyi-kompetentnosti/>
3. Кондратюк С. Особливості сприймання художніх творів учнями 5–6 класів. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2008. № 2. С. 33–37.

4. Мхитарян О. Підвищення навчальних досягнень учнів з української літератури: монографія. Миколаїв: Іліон, 2014. 232 с.
5. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: навч. посіб. для студ. вищих закладів освіти. Київ: Ленвіт, 2000. 384 с.
6. Ситченко А. Л. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу: монографія. Київ: Ленвіт, 2004. 304 с.
7. Яценко Т. О. Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): монографія. Київ: Педагогічна думка, 2016. 360 с.

#### References:

1. Biloshenko, A. A. (1999). *Indyvidualnyi pidkhid do uchniv pry vyvchenni ukrainskoi literatury* [Individual approach to students in the study of Ukrainian literature]. Kharkiv: Tybet [in Ukrainian].
2. Deiaiki rezultaty monitorynhovoho doslidzhennia z chytatskoi kompetentnosti [Some results of the monitoring study on reader competence]. Retrieved from <http://mon.gov.ua/Novini/2016/12/05/konczepczyia.pdf> [in Ukrainian].
3. Kondratiuk, S. (2008). Osoblyvosti sprymannia khudozhnikh tvoriv uchniamy 5–6 klasiv [Features of perception of works of art by students of 5–6 forms]. *Ukrainska literatura v zahalnoosvitnii shkoli*, 2, 33–37 [in Ukrainian].
4. Mkhitarian, O. (2014). *Pidvyshchennia navchalnykh dosiahnen uchniv z ukrainskoi literatury* [Improving students' academic achievements in Ukrainian literature]. Mykolaiv: Ilion [in Ukrainian].
5. Pasichnyk, Ye. A. (2000). *Metodyka vykladannia ukrainskoi literatury v serednikh navchalnykh zakladakh* [Methods of teaching Ukrainian literature in secondary educational institutions]. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
6. Sytchenko, A. L. (2004). *Navchalno-tekhnologichna kontseptsia literaturnoho analizu* [Educational and technological concept of literary analysis]. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
7. Yatsenko, T. O. (2016). *Tendentsii rozvytku metodyky navchannia ukrainskoi literatury v zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh (druha polovyna XX – pochatok XXI stolittia)* [Trends in the development of the methods of teaching Ukrainian literature in general education institutions (the second half of the XX – the beginning of the XXI century)]. Kyiv: Pedagogichna dumka [in Ukrainian].

*Mkhitarian O. D.,*  
orcid.org/0000-0002-4840-9708

### TYPOLOGY OF LEARNING TASKS FROM LITERATURE AS A FACTOR OF IMPROVING STUDENTS' READING COMPETENCE

*The article highlights the theoretical basis for the use of the author's typology of educational tasks in the process of increasing the level of reading competence of primary school students during the study of Ukrainian literature and identifies the methodological conditions of this work. The meaning of the concepts "competence", "competency" and "reading difficulties" has been specified. The leading provisions for improving the reading competence of individual students through the use of a system of educational tasks are: the need to take into account the structure of the reading competence as a scientific basis for overcoming students' cognitive difficulties; the main components of students' reading competence are a set of specific personal, cognitive, aesthetic-communicative and value mechanisms or a set of defined subject competencies; technologisation of the formative influences of the linguist aimed at the personal and activity development of the reading qualities of schoolchildren, taking into account the specifics of the art of speech; design of educational tasks and corresponding algorithms for solving literary problems based on the dynamics of the stages of learning and enrichment of the components of self-regulation; determination of the optimal measure of the necessary pedagogical assistance on the basis of preliminary psychological and pedagogical study of students; use of the corresponding logic of correctional work of the problem of educational tasks; individualization and differentiation of educational tasks in literature; special attention to the purposeful formation of students' skills of expressive and thoughtful reading.*

*Theoretical ideas have been concretized on the example of designing pedagogical assistance for the organization of students' independent reading of 5–6 forms that have cognitive difficulties, the specificity*

of which is to develop the indicative system of questions containing general algorithms-recommendations in the form of a developed memo.

*Key words: reading competence, typology of educational tasks, increasing the level of students' academic achievements.*

Дата надходження статті: 11.01.2021 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Ситченко А. Л.

УДК 378.046–021.68:[37.015.31:316.42]

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi48.190>

Стребна О. В.\*,

[orcid.org/0000-0002-0537-3338](https://orcid.org/0000-0002-0537-3338)

### КОНЦЕПТОЛОГІЯ ГРИ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ (ГНОСЕОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ)

У статті розглядаються теоретичні й методологічні аспекти, пов'язані з використанням гри, ігрових форм як у освітньому процесі, так і в позашкільній діяльності. Відзначається, що така стратегія закладається в чинних офіційних документах, зокрема в Концепції Нової української школи і Конвенції про права дитини, схваленій резолюцією Генеральної Асамблеї ООН. Наголошується на тому, що в Державному стандарті початкової освіти безпосередньо йдеться про актуалізацію ігрових форм у процесі навчання учнів не лише 1–2, але й 3–4 класів, що свідчить про стратегію суттєвого підвищення ефективності освітнього процесу. Докладно розглядається історія розуміння й осмислення проблеми гри, ігрових форм як інструмента розвитку учнів початкової школи, для чого залучаються доктрини й досвід визначних та культових педагогів минулого – Я. А. Коменського, Ф. Фребеля, К. Ушинського, А. Макаренка, В. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі. Фокусується увага на тому, що всі вони усвідомлювали й підкреслювали важливість ігор для різноманітного розвитку дитини і виступали за використання гри, ігрових форм у період шкільного навчання. Оскільки дослідження має гносеологічний характер, то, окрім думок і умовиводів видатних педагогів, розглядаються теорії і концепції відомих мислителів, науковців, які розроблювали концептологію гри у процесі розвитку учнів молодших класів. Під цим кутом зору аналізуються вчення З. Фрейда, А. Адлера, К. Грооса, П. Лесгафта, Л. Виготського, С. Рубінштейна, О. Леонтьєва, Д. Ельконіна, Б. Ананьєва, які, незважаючи на свою несхожість, об'єднуються макротезою про універсальні функції гри для розвитку фізичних кондицій і психологічних властивостей дитини. Детально характеризується класифікація дитячих ігор, запропонована сучасними науковцями, виділяються її маркерні ознаки. Значну увагу приділено специфіці використання гри, ігрових форм у процесі розвитку особистості учня початкової школи. Акцентується на тому, що нинішні ігрові практики розвитку учнів молодших класів зосереджені не лише на позашкільній діяльності, а значною мірою безпосередньо на використанні в освітньому процесі. Лейтмотивною є думка про те, що нині гра, різноманітні ігрові форми на уроках у початковій школі спрямована на першочергове досягнення навчальних цілей. Фіналізуються підсумкові положення про те, що гра стала невід'ємним інструментом ретрансляції нових знань і вироблення вмінь та навичок учнів початкової школи.

*Ключові слова: концептологія, дитиноцентризм, ігрові практики, гра в освітньому процесі, гра як соціопедагогічний феномен.*

**Постановка проблеми.** Однією з маркерних ознак ХХІ ст. виступає гіпердинамічність різноманітних процесів, у тому числі в соціодуховній сфері.

\*© Стребна О. В.