

**ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
УСВІДОМЛЕНОГО ЧИТАННЯ
ЗАСОБАМИ НАВЧАЛЬНИХ ТЕКСТІВ ПІДРУЧНИКА**

Кодлюк Ярослава, Одинцова Галина

Особистісно орієнтована парадигма освіти націлює на розроблення нових концепцій, підходів, авторських методик, спрямованих на підвищення рівня інтелектуального розвитку особистості, її інформаційної культури, творчого потенціалу, самореалізації, тобто формування життєво компетентнісної особистості, яка здатна навчатися впродовж життя. Реалізацію поставлених завдань важко уявити без оволодіння навичками самостійної роботи з сучасними джерелами інформації, умінням аналізувати, порівнювати, виділяти найсуттєвіше. Ці якості можна розвинути шляхом формування усвідомленого читання, над удосконаленням якого варто працювати вже з початкової школи.

Роль читання у житті людини важко переоцінити. Воно є одним із найпоширеніших джерел одержання інформації; розширює кругозір, формує світогляд, збагачує новими знаннями, вчить мислити. «Читання більше не вважають умінням, яке набувається лише у дитячому віці, під час перших років навчання у школі. Натомість читання вважають змінним набором знань, навичок і стратегій, які особа формує упродовж життя, у різних умовах...; читання слід розглядати через призму різноманітних способів, за допомогою яких люди взаємодіють з текстовими об'єктами, з урахуванням того, що читання є частиною навчання упродовж життя» [46, с. 10].

Безперечним є факт, що «освіта в галузі читання зазнає в наш час суттєвого переосмислення: якщо ще донедавна її метою в багатьох країнах світу було передусім формування вмінь і навичок читання із метою накопичення та засвоєння інформації, то сьогодні йдеться передусім про формування здатності особи працювати з будь-якими видами інформації – текстової й нетекстової, знаходити доступ до неї в різноманітних джерелах – паперових і електронних, розуміти, належно осмислювати, оцінювати її та застосовувати відповідно до все більш ускладнених особистих і суспільних потреб» [23, с. 16].

У початковій освіті, побудованій на засадах компетентнісного підходу, вмінню читати надається особливого значення. Так, у Державному стандарті початкової освіти читацька компетентність розглядається як ключова компетентність мовно-літературної освітньої галузі, коли здобувач освіти «сприймає, аналізує, інтерпретує, критично оцінює інформацію в текстах різних видів, медіатекстах та використовує її для збагачення власного досвіду» [19]. Більше того, таке вміння, як читання з розумінням, тут розглядається як спільне для всіх ключових компетентностей. Таким чином, сьогодні відчутно зміщується акцент на розумінні прочитаного. У тлумаченні слова «розуміти», згідно зі словниковим визначенням, серед інших натрапляємо на такі значення: «осягати, схоплювати розумом, усвідомлювати ідею, зміст, значення чого-небудь написаного, прочитаного, сказаного; ясно, чітко усвідомлювати щось; пізнавати закономірності, проникати в суть якого-небудь явища, процесу; оцінюючи, визначати, кваліфікувати певним чином що-небудь» [12, с. 1268].

Актуальність заявленої проблеми посилюється у зв'язку з тим, що активне формування читацької компетентності починається у період молодшого шкільного віку, коли закладаються базові знання, уміння, навички й ставлення, пов'язані із читанням як процесом та особливостями його реалізації під час роботи з текстами різних типів – як художніми, так і інформаційними [22, с. 86].

Зазначимо, що проблема якісного читання – читання задля отримання знань, особистісного розвитку школяра (формування самостійності, допитливості та ін.) не є новою у психолого-педагогічній науці. На її значущість вказували у свій час Я. А. Коменський, Костянтин Ушинський, Григорій Ващенко, Василь Сухомлинський та інші.

Уперше в історії школи проблему використання книги як джерела оволодіння відповідними знаннями порушив Я. А. Коменський, позначивши цей метод спеціальним терміном – «дидахографія». Для цього важливо дати кожній дитині в руки підручник, з якого вона черпатиме знання. Однак, щоб навчальні книги були корисними для учнів, потрібно правильно ними користуватися: старанно читати, розуміти зміст, добре запам'ятовувати навчальний матеріал і вміти застосовувати його на практиці, підкреслювати важливі місця і виписувати їх. Цього має навчити дітей педагог, «постійно демонструючи учням необхідні приклади і зразки, пояснюючи спосіб відтворення матеріалу, поправляючи при невдачах і запобігаючи

можливим помилкам» [31, с. 285], а не залишати їх наодинці з підручником. Роль учителя зводилася не до зачитування тексту підручника, а полягала в організації на його основі бесід і роз'яснення незрозумілих учням питань. Отже, основна ідея дидахографії Я. А. Коменського – це самостійне здобуття дитиною нової інформації з підручника під керівництвом учителя. Значущість такого підходу можна по-справжньому оцінити лише з огляду на методику навчання в середньовічній школі, де вчитель користувався рукописною книгою (єдиною на клас), зачитував абзац за абзацом учням, а діти хором повторювали (зазубрювали) незрозумілий матеріал.

Найвидатнішим теоретиком і практиком навчальної книги другої половини ХІХ століття вважають вітчизняного педагога, автора підручників для початкової школи К. Ушинського. Він розглядав підручник уже як засіб для самостійної роботи учнів, що було важливим кроком уперед у розумінні ролі навчальної книги в організації процесу навчання, і пред'являв до нього певні вимоги: матеріал підручника – це вступ до «серйозної науки», тому має бути таким, щоб після його опрацювання в дитини виникло бажання більше знати; важливо «начинити» книгу питаннями, які спонукають маленького читача «бесідувати» з нею, та інші. Його науковому доробку належить методика пояснювального читання, суть якої полягає в тому, щоб сформулювати в учнів уміння правильно і ґрунтовно розуміти зміст книжки (див.: [11, с. 220–221]).

Неабиякого значення відомий педагог надавав відбору навчального матеріалу в підручники, способу пред'явлення знань. «Іноді стаття, – зауважував він, – написана дуже гарною мовою, водночас настільки позбавлена будь-якого змісту, що учень не може схопити в ній жодної чіткої та певної думки й навіть сам учитель нерідко вагається поставити учневі якесь запитання про прочитане» [64, с. 203].

У контексті усвідомленого читання виокремлюємо запропонований Костянтином Дмитровичем методичний прийом «зіставлення розповіді вчителя зі змістом підручника», в основі якого – порівняння як мислительний процес, якому педагог надавав великого значення («ніщо у світі ми не пізнаємо інакше, як через порівняння») і який так вміло реалізував у своїх підручниках. А суть прийому така: спочатку вчитель розповідає навчальний матеріал, а потім учні читають цю інформацію у книзі; відтак відбувається зіставлення прослуханого з прочитаним: що із того, про що розповів педагог, відсутнє у тексті, і навпаки, що є в тексті таке, про що не говорив учитель. Воістину усвідомлене читання, рефлексія – в дії!

Методика пояснювального читання охоплює кілька етапів, які ґрунтовно проаналізував Г. Ващенко у підручнику для педагогів «Загальні методи навчання». Розкриваючи позитивні моменти пояснювального читання, Григорій Григорович зазначає, що «в такій формі, коли учитель пояснює учням дійсно незрозумілі або малозрозумілі слова чи звертає увагу на відтінки у виразі думок, а особливо, коли він не відхиляється від змісту самої статті, – пояснювальне читання треба визнати за цілком доцільний метод навчання» [11, с. 222]; «цей метод дійсно виховує навички вдумливого методичного читання» [там же]; радить розглядати методи пояснювального читання як підготовку учня «до самостійного читання книжки» [11, с. 223]. З іншого боку, недоліки такої роботи з підручником педагог вбачав у тому, що «прихильники її довели пояснення окремих слів і речень на години читання до крайнощів, внаслідок чого ці години обернулися на години якоїсь „енциклопедії”» [11, с. 221].

Цікавим є підхід автора до трактування сутності раціонального читання: це читання із «правильним розумінням читаного. З цього погляду ідеалом читання є повна відповідність між думками автора й читача» [11, с. 223]; це високопродуктивне читання, яке дає можливість «не тільки зрозуміти текст, а й засвоїти його» (починати потрібно «із вдумливого та повільного читання, аналізуючи кожну думку, що трапляється в книзі») [11, с. 223]; передбачає оволодіння вмінням фіксувати прочитане.

Чимало продуктивних думок щодо формування якісного читання міститься в науковому доробку відомого педагога-гуманіста, директора Павлівської середньої школи на Кіровоградщині В. Сухомлинського.

Василь Олександрович розглядав вміння читати у контексті вміння вчитися як основного завдання початкової школи. Цей феномен він образно називав інструментом, за допомогою якого особистість усе життя оволодіває знаннями.

У структурі вміння вчитися В. Сухомлинський виокремлював п'ять умінь: спостерігати явища навколишнього світу; читати; писати; думати; висловлювати думку про те, що я бачу, роблю, думаю, спостерігаю. «Звичайно, такий поділ умовний, – зауважував педагог. – Уміння думати тісно пов'язане з вмінням спостерігати; вміння висловлювати думку починається з вміння спостерігати й вміння думати. Але все-таки це окремі вміння, які відбивають специфічні риси розумової діяльності» [58, с. 408].

Відомий педагог аналізує ряд термінів, які характеризують процес якісного читання: «добре читати», «вміти читати», «швидко, свідомо читати», «читання з потреби думати», «думання над книжкою». Так, наприклад, вміти читати – «означає бути чутливим до змісту й краси слова, до його найтонших відтінків. Тільки той учень «читає», у свідомості якого слово виграє, тріпоче, переливається барвами і мелодіями навколишнього світу» [57, с. 194]; а швидко, свідомо читати – це читати так, «щоб очі схоплювали і свідомість фіксувала цілі речення, щоб учень міг відірвати погляд від книжки і закінчити фразу за допомогою зорової пам'яті. Адже тільки так читаючи, учень оволодіває складним умінням одночасно читати і думати» [59, с. 332].

Однак, стверджував В. Сухомлинський, читання як джерело духовного збагачення не зводиться до вміння читати; з цього уміння воно тільки починається. Особливо важливо навчити дитину думати над прочитаним, тобто йдеться про «читання з потреби думати». «В читанні з потреби думати, дізнаватися, дивуватися величчю і силою розуму й полягає сенс інтелектуального життя особистості. Без такого читання сидіння над підручником перетворюється в зубріння, отупляє розум, робить навчання тяжкою повинністю» [59, с. 528]. Саме через читання учні повинні пізнати самих себе і навколишній світ. А це буде відбуватися тоді, коли паралельно з читанням, і навіть раніше, починається копітка робота над словом.

Свого часу В. Сухомлинський читання порівнював із віконцем, через яке діти бачать і пізнають світ і самих себе. У його педагогічній спадщині простежується думка про те, що читання – основа розвитку мови й мислення, розумових і творчих здібностей, інтелектуальна потреба, яка пробуджує почуття радості пізнання [56].

Проблема якісного, смислового читання на сучасному етапі стоїть особливо гостро, що пов'язано з новими викликами інформаційного суспільства, зокрема появою інформації як на паперових, так і на електронних носіях; необхідністю швидко відшукати потрібні відомості з навчальною метою та ін. Показово, що її досліджують соціологи, психологи, лінгвісти, педагоги, методисти тощо. Вони однак не розуміють, що вміння читати має загальнонавчальний характер; є важливим ресурсом самореалізації людини в сучасному світі.

На педагогічному / методичному рівні проблема усвідомленого читання представлена такими напрацюваннями:

– охарактеризовано психологічні основи читання як виду навчальної діяльності (Н. Акімова [1; 2], Н. Ігнатенко [24; 25], Н. Чепелева [67; 68; 69; 70] та ін.);

– з'ясовано сутність читацької компетентності та розроблено методику її формування в молодших школярів (О. Вашуленко [5; 7; 8; 9; 10], І. Гудзик [15; 16; 17], Н. Дика [21], Т. Качак [27], В. Мартиненко [36; 37; 38; 39; 40], В. Науменко [43], О. Савченко [47] та ін.);

– обґрунтовано технологію організації роботи з підручником у початковій школі (Я. Кодлюк [30], О. Савченко [49] та ін.);

– розкрито окремі аспекти усвідомленого читання як педагогічного феномена (Н. Ігнатенко [24; 25], А. Каніщенко [26], К. Картрайт [72], Р. Кириченко [28], Д. Лукьяненко [34], Д. Міллер [74], В. Садкіна [51], О. Слижук [52], О. Терещенко [61], М. Чанна [73], Н. Чепелева [67; 68] та ін.).

Отримані результати суттєво збагачують уявлення дослідників про сутність усвідомленого читання та методику формування читацької діяльності в молодшому шкільному віці, однак системні дослідження цієї проблеми відсутні.

Окреслимо термінологічне поле проблеми дослідження. З'ясуємо насамперед сутність базового поняття – «**читання**». Відомо, що це один із видів мовленнєвої діяльності людини. В. Мартиненко трактує його як «складний інтегративний когнітивний процес, що об'єднує в єдину структуру пізнавальні функції, які складають основу діяльності під час читання. Це різні властивості уваги, смислове сприймання, вербально-логічне мислення, мовлення, зорова і робоча пам'ять, зоровий контроль і корекція, довільна організація і регулювання діяльності, координація та регуляція артикуляційних рухів та ін.» [39, с. 5].

Ефективна читацька діяльність забезпечується шляхом повноцінного оволодіння *навичкою читання* (І. Гудзик, В. Мартиненко, О. Савченко та ін.). У її структурі виокремлюють технічну та смислову сторони [39]. Технічна сторона навички (швидкочитання – термін В. Садкіної [51, с. 8]) охоплює такі компоненти: спосіб читання, правильність, темп читання, виразність, тобто, на нашу думку, так звану зовнішню сторону навички, яка піддається спогляданню, певному кількісному вираженню. Що ж до смислової сторони, то вона відображається у розумінні змісту прочитаного. Помітно, що технічна сторона навички в дитини розвивається швидше на більш ранніх етапах навчання. Сьогодні відомо чимало креативних методик читання, які формують любов до

книги: методика читання М. О. Зайцева, методика читання Г. Домана, методика М. Жукової, методика розвивального читання Л. Шелестової, методика читання за В. Едигеєм, методика читання М. Монтесорі, фонетичний метод читання та ін. [33].

В аспекті усвідомленого читання нас цікавитиме насамперед смислова сторона навички читання. Образно це звучить так: «Читати – це добре, а читати усвідомлено – це як пити ароматну каву зі смаколикami у приємній компанії, де ви розумієте співрозмовника і насолоджуєтеся спілкуванням» [51, с. 9].

Таким чином, читання в широкому сенсі цього слова трактується дослідниками як процес, де вміння читати і розуміти прочитане знаходяться у нерозривному взаємозв'язку, мають загальнонавчальний характер. Вважається, що таке читання є основою успішної самореалізації учня – як особистості, громадянина і фахівця.

На позначення зазначеної якості дедалі частіше використовується термін «повноцінна навичка читання», яка має міжпредметний характер, безпосередньо впливає на успішність навчання з інших шкільних дисциплін [39, с. 7]; є універсальним інструментом функціональної грамотності школяра [63, с. 255].

Рефлексуєючи над читанням як видом мовленнєвої діяльності, дослідники оперують такими поняттями: «функціональна читацька грамотність / неграмотність», «читацька грамотність», «читацька компетентність», які, зауважимо, прямо дотичні до поняття «усвідомлене читання».

Функціональна читацька грамотність / неграмотність є якістю особистості щодо вміння розуміти і використовувати різні типи інформації для успішного життя. На думку В. Мартиненко, функціонально грамотна особистість – «це насамперед успішна людина, яка ... вміє читати, швидко переглядати й розуміти різні за обсягом і формою тексти; працювати з великими масивами різнорідної як текстової, так і позатекстової інформації: критично її осмислювати й оцінювати, вибирати при цьому найважливішу й достовірну...» [39, с. 30]. Відповідно функціональна неграмотність розглядається як характеристика людини будь-якого віку, соціального стану та професії, коли людина вміє читати, але не усвідомлює (чи не хоче робити) того, що прочитала [51, с. 6].

Читацька грамотність трактується як «здатність особи до широкого розуміння тексту, пошуку нової інформації, її відтворення та використання, інтерпретації змісту й формулювання власних умовиводів, осмислення й оцінювання змісту та форми тексту, а також

зацікавленість читанням із метою підвищення рівня знань, досягнення особистісних цілей, розвитку власного потенціалу й активної участі в житті суспільства» [45, с. 10].

Найбільшого ужитку набуло поняття «*читацька компетентність*», яке розуміється дуже широко. У методичній літературі цей термін здебільшого розглядається у контексті вивчення літературного читання у початковій школі, а також української і зарубіжної художньої літератури у старшій школі. В аналізі зазначеної дефініції основна увага дослідників переважно зосереджена на її сутності та структурних компонентах.

На думку Н. Чепелевої, читацька компетентність становить «систему якостей особистості, інтелектуальної та операціональної сфер читача, які дозволяють йому ефективно вступати у взаємодію з будь-яким твором, міняючи, залежно від цілей читання, жанру твору стратегії сприймання та розуміння тексту, оперувати його елементами, вести діалог з ним» [70, с. 64]. Учена виділяє три основні складові читацької компетентності: когнітивну, комунікативну та операціональну.

Цікавим є підхід Т. Яценко, згідно з яким у межах читацької компетентності пропонується розрізняти ключову і предметну читацькі компетентності. За її визначенням, «читацька компетентність як ключова – це якість, що виявляється в готовності та здатності особистості самостійно здобувати і застосовувати пов'язані з читанням знання і вміння для здійснення читацької діяльності, читацького й особистісного саморозвитку. Читацька компетентність як предметна – інтегрований результат навчальних досягнень учнів, пов'язаних із читацькою діяльністю, здатність до осмисленого набуття знань і вмінь, передбачених конкретною програмовою темою та шкільним курсом літератури загалом, система ціннісно-світоглядних та естетичних орієнтацій, сформованих на матеріалі високохудожніх творів, а також як здатність до цільового застосування комплексу предметних знань, умінь і способів діяльності в нових навчальних і життєвих ситуаціях» [71, с. 44].

На переконання А. Фасолі, читацька компетентність одночасно є і предметною, і міжпредметною (загальнонавчальною). Свою думку дослідник аргументує тим, що зазначене новоутворення формується засобами всіх навчальних предметів. Оскільки читання різниться об'єктом, метою та способом роботи з текстом, то можна говорити про різні контексти читання: для набуття літературного досвіду, для отримання інформації, для виконання практичного завдання [65, с. 9].

Стосовно молодшого шкільного віку автор кількох поколінь підручників з читання для початкової школи О. Савченко визначає читацьку компетентність як «результат взаємодії знань, умінь і навичок, читацького досвіду та ціннісних ставлень учнів, що виявляються в процесі формування повноцінної навички читання» і виокремлює такі характеристики читацької діяльності: технічну, когнітивну, комунікативну й ціннісну [48, с. 142].

Суголосною є точка зору О. Мартиненко, яка розглядає читацьку компетентність молодших школярів з позицій діяльнісного та особистісно зорієнтованого підходів. Зазначене «передбачає оволодіння учнями сукупністю знань, умінь, навичок, ціннісних ставлень, які дають змогу дитині відповідно до її вікових можливостей самостійно орієнтуватися в колі дитячого читання, самостійно працювати з різними видами письмових текстів – їх читати, розуміти, знаходити в них потрібну інформацію, аналізувати, інтерпретувати, оцінювати, застосовувати її для вирішення навчально-пізнавальних завдань, у життєвому досвіді, у стандартних і нових ситуаціях» [40, с. 6]. У змісті читацької компетентності дослідниця виділяє мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивний компоненти.

О. Вашуленко характеризує цей феномен як сукупність освітніх елементів, що виявляються у володінні системою літературних знань, умінь і навичок, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань особистості та здатності їх використовувати з метою пізнання навколишньої дійсності, задоволення власних потреб (пізнавальних, естетичних, самоосвітніх та ін.). Читацька компетентність, на її думку, інтегрує такі компоненти: когнітивний (знання); комунікативний (слухання, читання, говоріння); ціннісний (розуміння соціальних, морально-етичних цінностей, оцінні судження і ставлення учня до прочитаного); діяльнісний (уміння, навички, способи діяльності); особистісно-творчий (розвиток літературно-творчих здібностей, естетичної чутливості, творчої уяви; здатність до творчої діяльності; рівень читацької культури) [8; 9; 10].

У матеріалах Загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості початкової освіти (2021 р.), зокрема стану сформованості читацької компетентності молодших школярів, зазначену компетентність трактують як «здатність особи широко розуміти текст як частину повсякденного життя й навчальної діяльності, шукати нову інформацію, відтворювати та використовувати її, інтерпретувати зміст і формулювати умовиводи, осмислювати й оцінювати зміст і форму

тексту тощо» [22, с. 88], тобто акцентується увага як на процесуальних характеристиках читацької діяльності (шукати, використовувати та ін.), так і на результативності цього процесу та ціннісному ставленні до читання (розуміти текст як частину повсякденного життя й навчальної діяльності).

Беручи до уваги викладені вище міркування дослідників, пропонуємо це новоутворення молодших школярів розглядати як органічну єдність ключової та предметної компетентностей: читацька компетентність як ключова передбачає насамперед формування навички читання у взаємозв'язку технічного та смислового компонентів, які є важливими при опрацюванні будь-якого тексту; що ж до читацької предметної компетентності, то про неї доречно говорити на уроках літературного читання під час роботи над навчальним текстом, а відтак читацьку компетентність молодшого школяра пов'язуємо з його будь-якою читацькою діяльністю як взаємодію з текстом з метою одержання, аналізу, інтерпретації інформації й оперування набутими знаннями у процесі подальшого навчального й життєвого досвіду.

Структурними компонентами читацької компетентності молодшого школяра виділяємо такі:

- технічний (спосіб, правильність, швидкість, виразність читання);
- когнітивний (пізнання, осмислення інформації);
- комунікативний (передача інформації через комунікаційну парадигму «автор – текст – читач» на мовленнєвому рівні);
- діяльнісний (пошук, аналіз, інтерпретація інформації);
- літературний, який розглядаємо одночасно як компонент читацької компетентності і як окрему предметну компетентність мовно-літературної освітньої галузі (сукупність знань, умінь, навичок, ціннісних ставлень у процесі аналізу художнього твору з урахуванням вікових особливостей учнів). У складі літературної компетентності як предметної для початкової школи виділяємо такі субкомпетентності: літературознавчу, бібліотечно-бібліографічну та особистісно-діяльнісну.

Що ж до терміну «*усвідомлене читання*», то він не єдиний, яким користуються педагоги і методисти на позначення цього феномена. Часом вживаються інші словосполучення: «читання з потреби думати», «думання над книжкою» [59]; «смислове читання» [39]; «читання з розумінням» [19]; «якісне читання», «функціональне читання», «рефлексивне читання», «продуктивне читання» [47].

Сутність наскрізного вміння читати з розумінням розкрита у Державному стандарті базової середньої освіти, де зазначається, що воно «передбачає здатність до емоційного, інтелектуального, естетичного сприймання і усвідомлення прочитаного, розуміння інформації, записаної (переданої) у різний спосіб або відтвореної технічними пристроями, що охоплює, зокрема, уміння виявляти приховану і очевидну інформацію, висловлювати припущення, доводити надійність аргументів, підкріплюючи власні висновки фактами та цитатами з тексту, висловлювати ідеї, пов'язані з розумінням тексту після його аналізу і добору контраргументів» [18].

У «Рамковому документі з грамотності читання» розуміння тексту визначається «як творення читачем ментальної картини того, про що є текст, або «ситуаційної моделі». Ситуаційна модель базується на двох основних процесах: формування представлення у пам'яті буквального значення тексту; та інтеграції буквального змісту тексту з попереднім знанням особи за допомогою процесів представлення та умовиводів» [46].

Суттєво поглиблює сутність усвідомленого читання знання **психологічних основ процесу навчання**, оскільки воно прямо корелює із розумінням тексту, яке базується на роботі пам'яті, мислення, сприймання, уваги, уяви, мовлення, емоцій тощо. Відомо, що основними ланками процесу навчання є засвоєння навчального матеріалу та його застосування на практиці, а результативною стороною – набуття учнями знань, умінь, навичок, компетентностей.

Процес засвоєння знань своєю чергою поділяється на кілька етапів, які опишемо нижче.

Сприймання – трактується як відображення у свідомості людини предметів і явищ навколишнього світу, що діють у даний момент на органи чуття (первинний синтез). У процесі сприймання в дитини формуються найпростіші уявлення про те, що вивчається; здійснюється первинне, загальне розуміння вивчуваного. Для того, щоб зрозуміти навчальний матеріал у всіх зв'язках і залежностях, його потрібно усвідомити й осмислити.

Усвідомлення (фактів, подій, ознак тощо) та **осмислення** (зав'язків і відношень) (*розуміння*). Суть розуміння як когнітивного багатофункціонального процесу в науковій літературі визначається по-різному. Зокрема, С. Максименко трактує його так: «Розуміння – це складна аналітико-синтетична діяльність мозку, спрямована на розкриття внутрішньої сутності об'єктів, на усвідомлення зв'язків, відносин, залежностей, які в ній відображаються» [35, с. 175]. На

переконання психолога, критерієм розуміння є сформульована у слові думка, яка відображає знання істотних ознак об'єкта чи явища. Правильне розуміння він пов'язує з умінням охарактеризувати словами те, що осмислюється, вказуючи таким чином на єдність когнітивних і мовних процесів.

Відомий український дидакт В. Онищук підкреслює, що термін «розуміння» вважається родовим щодо понять «усвідомлення» й «осмислення», а останні своєю чергою мають певні відмінності, тобто не є синонімами (хоча тісно взаємопов'язані) [20, с. 67]. Зазначимо, що ці процеси відрізняються глибиною засвоєння навчального матеріалу.

Усвідомлення – нижчий етап процесу розуміння, що полягає у первинній перебудові та впорядкуванні на елементарному рівні одержаної інформації у зв'язку із досвідом та наявними знаннями учня; це поділ цілого на частини, розчленування змісту виучуваного явища з метою більш глибокого розуміння його структурних компонентів. Тому використання завдань на аналіз предметів і явищ, на виділення істотних ознак і властивостей; зв'язок виучуваного матеріалу з чуттєвим досвідом учнів та раніше засвоєними знаннями; нагромадження уявлень, фактів, лексики як бази для формування нових понять – необхідні умови усвідомлення пропонованої інформації.

Осміслення як вищий етап розуміння передбачає розкриття об'єктивних зв'язків між елементами цілого, а також між окремими об'єктами; цей процес пов'язаний з виконанням мислительних операцій, ефективним засобом формування яких є завдання на порівняння, узагальнення, класифікацію, встановлення причиново-наслідкових зв'язків.

Отже, розуміння – центральна ланка в оволодінні знаннями, яка передбачає активну мислительну діяльність школярів; є особливо важливою у плані забезпечення свідомості навчання, уникнення формалізму у процесі засвоєння знань. Розуміння матеріалу відбувається в міру нагромадження учнями відомостей про предмети і явища навколишньої дійсності, а також зв'язків між ними. Саме на цьому етапі через аналіз у процесі усвідомлення навчального матеріалу відбувається вторинний синтез шляхом його осміслення. Результативною стороною розуміння є утворення понять, узагальнених уявлень, суджень.

Що ж до розуміння тексту, то О. Савченко вважає, що стосовно молодших школярів це проявляється у розумінні учнем більшої частини слів у тексті; кожного речення тексту, смислових зв'язків між

ними і частинами тексту; у розумінні основної думки прочитаного [47].

Закріплення – керована вчителем діяльність учнів, спрямована на остаточне засвоєння навчального матеріалу, що відбувається уже під час сприймання, усвідомлення й осмислення. Однак навіть зрозумівши сутність виучуваного, учень не завжди може відтворити його зміст. У зв'язку з цим важливо забезпечити діяльність, спрямовану на запам'ятовування інформації. Тому доречним є ознайомлення школярів з конкретними прийомами запам'ятовування: поділ тексту на частини; виділення головного; складання плану прочитаного (прослуханого); відповіді на запитання; використання наочних посібників; переказ прочитаного; зіставлення засвоєного зі змістом підручника; застосування алгоритмів, пам'яток, опорних схем, таблиць тощо.

З метою надання знанням дієвого характеру виділяють у процесі навчання спеціальний етап – *застосування виучуваного матеріалу у практичній діяльності* (етап оперування набутими знаннями). Його результат полягає в оволодінні молодшими школярами вміннями і навичками. Зазначені новоутворення виробляються шляхом виконання завдань і вправ, складених з урахуванням змістового, процесуального та мотиваційного компонентів навчання.

Знання психологічних основ процесу навчання збагачує розуміння сутності усвідомленого читання в молодшому шкільному віці та підходів до розроблення методики його формування з урахуванням поетапності цього процесу.

Розкриттю психологічних особливостей тексту та проблем його розуміння присвятила свою наукову розвідку Н. Ігнатенко [25]. Дослідниця трактує розуміння тексту як опосередкований аналітико-синтетичний процес, спрямований на досягнення певного результату пізнавальної діяльності, яка передбачає систему когнітивної і діалогічної взаємодії читача з текстом, що є свідченням високої читацької компетентності.

Н. Ігнатенко зазначає, що значний вплив на розуміння прочитаного (особливо це стосується читачів-початківців) має структурна організація тексту (від розуміння окремих частин тексту залежить розуміння тексту як цілісності), а також «адекватний» ілюстративний матеріал; акцентує увагу на важливості забезпечити засобами тексту діалогічну взаємодію читача зі змістом виучуваного.

У контексті розуміння прочитаного науковці виділяють такі його рівні:

– *буквальне розуміння*, суть якого полягає у правильному відтворенні фактичної інформації. Це, зокрема, стосується знання основних фактів чи подій, їх місця і часу, виявлення логічної послідовності і т. ін.;

– *аналітичне розуміння*, яке передбачає проникнення в смислову структуру тексту: вміння бачити підтекст, визначати тему та ідею, встановлювати причиново-наслідкові зв'язки, мотиви поведінки дійових осіб у художніх текстах, розуміння тексту як цілісної структури тощо;

– *критичне розуміння*, в основі якого лежить суб'єктивне осмислення одержаної інформації: її правдивість, зв'язок з реальністю, висловлення власного судження, співвіднесеність з особистим досвідом, емоційне ставлення тощо [32].

Задля з'ясування структурних компонентів (умінь, навичок, компетентностей) зазначеного феномена нами проаналізовано науково-методичний фонд з проблеми дослідження, зокрема вивчалися праці вітчизняних психологів, педагогів / методистів; рекомендації (напрацювання) вчителів початкової школи [39; 47; 51; 53; 66; 67; 68 та ін.] (табл. 1), а також нормативні документи МОН України зі стандартизації змісту початкової освіти та результати моніторингових досліджень у початковій школі.

Таблиця 1

Структурні компоненти усвідомленого читання
(за науково-методичними джерелами)

№ п/п	Структурні компоненти усвідомленого читання	Вказівки на джерела					
		Чепелева Н.	Савченко О.	Мартиненко В.	Хорошковська Т.	Садкіна В.	Соняк Н.
1	2	3	4	5	6	7	8
1.	Розуміти значення		+	+	+		+

1	2	3	4	5	6	7	8
	окремих слів / словосполучень / речень і вміти їх пояснювати						
2.	Розуміти цілісний зміст тексту		+			+	
3.	Орієнтуватися у структурі тексту		+		+	+	
4.	Визначати послідовність подій		+		+		
5.	Відповідати на запитання за змістом прочитаного, формулювати свої запитання до тексту	+	+	+			
6.	Виокремлювати певні факти, відшукувати в тексті інформацію, володіти навичками переглядового / вибіркового читання		+	+	+	+	
7.	Аналізувати текст / інформацію, інтерпретувати прочитане		+	+	+	+	+
8.	Порівнювати, класифікувати, систематизувати інформацію; робити висновки		+	+			+
9.	Узагальнювати інформацію			+	+		
10.	Виокремлювати основну інформацію;		+	+	+	+	

	відшукувати ключові слова, поняття						
11.	Ділити текст на логічно завершені частини, складати план твору	+	+	+			+
12.	Формулювати головну думку прочитаного	+	+	+	+		
13.	Встановлювати логічні та причиново-наслідкові зв'язки		+	+		+	+
14.	Прогнозувати щодо змісту твору на основі його заголовка		+	+			
15.	Запам'ятовувати і відтворювати інформацію / ключові моменти прочитаного		+	+		+	+
16.	Рефлексувати щодо змісту твору, порівнювати відоме з невідомим		+	+		+	+
17.	Рефлексувати щодо форми твору					+	
18.	Оцінювати зміст твору або окремих його частин				+		
19.	Висловлювати своє ставлення до прочитаного		+		+		
20.	Розуміти / відшукувати прихований зміст твору / підтекст,		+		+	+	

	визначати і пояснювати непрямо висловлену думку						
21.	Використовувати з тексту інформацію для розв'язання ситуацій, наближених до навчальних і життєвих			+	+		+
22.	Наводити власні приклади						+
23.	Орієнтуватися в джерелах інформації			+			
24.	Розкодовувати інформацію, що міститься в таблицях, схемах тощо			+			
25.	Критично оцінювати отриману інформацію		+	+			+
26.	Створювати власний інформаційний продукт			+			+

З табл. 1 видно, що перелік умінь, які науковці і практики пов'язують із усвідомленим читанням, доволі громіздкий (26 позицій). Деякі з них, що потребують однакових мисленневих процесів, ми об'єднали в окремі групи (наприклад, виокремлювати факти, відшукувати в тексті інформацію, володіти навичками переглядового / вибіркового читання). Помітно, що серед наведених є уміння, які вочевидь корелюють між собою (порівнювати, класифікувати, систематизувати інформацію, робити висновки; узагальнювати інформацію; формулювати головну думку прочитаного), однак з метою акцентування уваги на їхній значущості у рамках школи

22

першого ступеня ми репрезентували ці вміння як окремі структурні компоненти усвідомленого читання, які потребують спеціального / цілеспрямованого формування. Найбільш затребуваними серед педагогів, методистів і учителів-практиків є такі: розуміти значення окремих слів / словосполучень / речень і вміти їх пояснювати; виокремлювати певні факти, відшукувати в тексті інформацію, володіти навичками переглядового / вибіркового читання; аналізувати текст / інформацію, інтерпретувати прочитане; виокремлювати основну інформацію; відшукувати ключові слова, поняття; формулювати головну думку прочитаного; встановлювати логічні та причиново-наслідкові зв'язки; запам'ятовувати і відтворювати інформацію / ключові моменти прочитаного; рефлексувати щодо змісту твору, порівнювати відоме з невідомим.

Водночас у контексті вимог сьогодення появляються «нові» вміння – орієнтуватися в джерелах інформації; розкодовувати інформацію, що міститься в таблицях, схемах тощо, тобто вводяться елементи медіаграмотності.

Поглиблює розуміння структурних компонентів усвідомленого читання зміст Типової освітньої програми для закладів загальної середньої освіти, розробленої під керівництвом О. Савченко [63]. Аналіз цієї програми дає підстави констатувати, що увага до усвідомленого читання найбільше виражена в очікуваних результатах навчання здобувачів освіти мовно-літературної освітньої галузі, що цілком аргументовано. З огляду на проблему нашого дослідження ми проаналізували змістові лінії навчальних предметів «Літературне читання» і «Українська мова» для учнів 4-го класу, оскільки вони найповніше окреслюють «надбання» молодших школярів в аспекті усвідомленого читання.

Так, «Літературне читання» передбачає такі очікувані результати навчання здобувачів освіти:

– змістова лінія «Розвиваємо навичку читання, оволодіваємо прийомами розуміння прочитаного»: самостійно виділяє у тексті і пояснює значення незнайомих слів, висловів, термінів; самостійно й усвідомлено застосовує різні види читання під час опрацювання змісту текстів різних видів; здійснює самоконтроль, самооцінку якості свого читання і розуміння змісту; за потреби застосовує прийом перечитування тексту чи окремих частин, фрагментів;

– змістова лінія «Досліджуємо і взаємодіємо з текстами різних видів»: повноцінно розуміє текст, пояснює, який художній образ / образи створив письменник; що основне хотів передати; визначає і

характеризує події, явища, мотиви вчинків дійових осіб; установлює і пояснює смислові зв'язки між частинами тексту; складає план оповідання, казки, статті; знаходить і пояснює причиново-наслідкові зв'язки; самостійно визначає тему й основну думку твору; визначає основні події у творі, установлює їх послідовність, зв'язки, динаміку розвитку; формулює продуктивні запитання до тексту; виокремлює в тексті авторські запитання, звернення до читача; пояснює їх суть; пояснює мотиви вчинків героїв, авторське ставлення до них; висловлює емоційно-оцінні судження до вчинків персонажів (морально-етичного і естетичного характеру); обґрунтовує свою думку; виділяє і розкодує графічну інформацію, що міститься в тексті; перетворює графічну інформацію в текстову; знаходить, розрізняє у текстах різномірну інформацію, пояснює її суть; здійснює смисловий аналіз змісту тексту; висловлює власне судження щодо змісту тексту;

– змістова лінія «Перетворюємо та інсценізуємо прочитане, створюємо власні тексти»: самостійно виконує завдання на зміну, доповнення, словесне ілюстрування твору; передає прочитане в інсценізації, поєднуючи різні засоби виразності (слово, жест, міміка, рухи).

Реагуючи на виклики часу (поряд із читанням на паперових носіях все частіше застосовується читання з екрану), автори аналізованої Типової освітньої програми для закладів загальної середньої освіти (1–2 та 3–4 класи) у навчальній програмі з літературного читання виокремили спеціальну змістову лінію – «Досліджуємо і взаємодіємо з медіапродукцією». Серед очікуваних результатів навчання здобувачів освіти за цією змістовою лінією учень має вміти розрізняти і пояснювати особливості передачі інформації у різних видах медіапродукції; створювати медіапродукт за вибором; наводити приклади, де і як можна перевірити одержану інформацію; обстоювати власну думку, дотримуючись культури спілкування.

Усвідомлене читання як наскрізне вміння в навчальному предметі «Українська мова» представлено такими очікуваними результатами навчання:

– змістова лінія «Досліджуємо медіа»: декодує (тлумачить) повідомлення у простих медіатекстах, виявляє очевидні ідеї; висловлює власні погляди на події, явища, предмети, цінності, представлені в медіатексті; пояснює, чи змінилися під впливом медіатексту власні уявлення або думки про предмет повідомлення, як саме;

– змістова лінія «Досліджуємо мовні явища»: знаходить у тексті його структурні частини; формулює тему і мету тексту; добирає заголовок, який відповідає темі або головній думці тексту; складає план тексту; будує текст за поданим планом; розрізняє різновиди текстів (розповідь, опис, міркування, есе) і пояснює їх призначення; знаходить у тексті-міркуванні твердження, доказ і висновок; розрізняє і будує тексти художнього і науково-популярного стилів.

Варто зауважити, що вміння і навички, які забезпечують розуміння прочитаного, спорадично представлені у змісті інших освітніх галузей:

– математична освітня галузь: читає нескладні таблиці, лінійні діаграми; порівнює й узагальнює дані, вміщені у таблицях, на діаграмах;

– мистецька освітня галузь: знаходить просту мистецьку інформацію (підручники, енциклопедії; аудіо- та відеозаписи, інтернет-ресурси тощо), ділиться нею з іншими, пояснює свої уподобання;

– інформатична освітня галузь: вміє здійснювати простий пошук інформації у мережі Інтернет; знає адреси деяких сайтів, зокрема електронних бібліотек, сайтів з навчальним контентом; висловлює припущення про достовірність інформації, отриманої з різноманітних джерел; розрізняє факти і судження;

– технологічна освітня галузь: аналізує, синтезує та використовує інформацію з різних джерел; читає, інтерпретує та оцінює інструкції продуктів домашнього господарювання;

– природнича, громадянська та історична, соціальна та здоров'язбережувальна освітні галузі: здійснює пошук інформації про розвиток техніки і технологій, обговорює безпечно й доцільно використання знань про природу, матеріали, технології.

Таким чином, відповідно до змісту Типової освітньої програми молодші школярі впродовж навчання мають оволодіти процедурами усвідомленого читання, які передбачають розуміння навчального контенту, представленого текстами різних джерел, стилів, способів подачі інформації; здатність аналізувати цю інформацію, критично її оцінювати, інтерпретувати та доцільно використовувати.

Суттєво поглиблюють сучасне розуміння сутності усвідомленого читання та його провідних умінь нещодавно опубліковані результати другого циклу Загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної

середньої освіти» (2021 р.) [22]. Зазначимо, що проведення цього моніторингового дослідження ініціювало МОН України з метою оцінити рівень володіння такими необхідними, базовими для школи першого ступеня компетентностями, а також відстежити зміни, які відбуваються в якості початкової освіти загалом у контексті концепції «Нова українська школа».

Відповідно до Програми моніторингу були виокремлені такі когнітивні читацькі процеси, які визначають специфіку діяльності читача:

- знаходження інформації;
- формулювання простих висновків;
- інтерпретування й узагальнення (інтегрування) інформації;
- аналізування й оцінювання форми і змісту тексту [22, с. 90].

Для оцінювання рівня сформованості цих когнітивних процесів було розроблено спеціальний діагностичний інструментарій, представлений у формі восьми тестів, кожен із яких складався з тексту, що містився у «Книжці для читання», та зошита із завданнями до цього тесту. Зазначене дає підстави розглядати запропоновані когнітивні процеси як структурні компоненти усвідомленого читання.

Таким чином, детальний, ґрунтовний аналіз відповідних наукових і методичних джерел, нормативної бази, моніторингових досліджень умінь читати та розуміти прочитане, власне бачення проблеми дослідження (усвідомлене читання молодших школярів – це, з одного боку, повноцінна предметна компетентність здобувача початкової освіти, а з іншого – міжпредметна здатність, яка має загальнопедагогічний характер) дають підстави дійти висновку, що зазначене новоутворення передбачає оволодіння такими **провідними вміннями і навичками**, які включають в себе інші або сприяють їх формуванню:

– *орієнтуватися у змісті тексту, зчитувати графічну інформацію, подану у різних формах* (таблицях, схемах тощо);

– *складати план твору* (орієнтуватися у структурі твору, встановлювати часові зв'язки, ділити текст на логічно завершені частини, підбирати заголовки до кожної із частин);

– *визначати головну думку твору* (в його основі – аналізувати матеріал, виокремлювати ознаки предмета чи явища, визначати головні, встановлювати причиново-наслідкові зв'язки);

– *формулювати запитання до тексту* (вільні – «запитай, про що хочеш» і з певною метою (щоб дізнатися про місце, де відбуваються події, час тощо);

–*відрефлексовувати отриману інформацію* (знав, дізнався, що цікавить та ін.).

Усвідомлене читання як основну його якість можна перевірити лише на основі роботи з текстом. Не вдаючись до детального аналізу феномена тексту як складного багаторівневого утворення з точки зору лінгвістики та психології, зацентруємо увагу лише на тому, що він виступає засобом передачі інформації на основі єдності смислового змісту і мовної форми; характеризується такими категоріальними ознаками, як зв'язність, змістова цілісність; служить засобом репрезентації основних функцій мови – комунікативної та когнітивної. Принагідно зауважимо лише ті моменти, які є актуальними у контексті нашого дослідження. Насамперед слід зазначити, що робота над текстом і розвиток зв'язного мовлення є пріоритетними формами роботи в початковій школі. Ознайомлення з типовими освітніми програмами, розробленими під керівництвом О. Савченко і Р. Шияна, переконують, що текст виступає засобом реалізації усіх змістових ліній усіх освітніх галузей [63].

Упродовж навчання в початковій школі молодші школярі найбільше часу приділяють роботі з навчальними текстами підручників, які для них є першоджерелом фактуальної інформації, основою засвоєння системних знань з багатим дидактичним потенціалом, орієнтиром у процесі предметно-наукового пізнання. На думку Н. Баландіної, «навчальний текст у широкому розумінні як інструмент навчання і як його результат спрямований на реалізацію освітніх завдань, соціокультурного розвитку і виховання особистості» [3, с. 93], «служе для: 1) навчання рецепції; 2) розуміння й осмислення; 3) інтерпретації; 4) стимулювання продуктивного мовлення» [4, с. 15]. Авторка наголошує, що послугуючись цим терміном, насамперед мають на увазі інформацію, представлену в підручниках, посібниках і довідниках, графічно оформлених і створених з навчально-виховною метою.

Вважаємо, що навчальний текст підручника – це складна система, в якій інтегровані як його зовнішнє оформлення, що допомагає диференціювати різний за значущістю навчальний матеріал, так і внутрішня будова, яка включає педагогічно доцільний зміст, вдале мовленнєве оформлення, логічність і послідовність викладу, що в кінцевому результаті забезпечують реалізацію основних функцій навчання – освітньої, розвивальної та виховної [29, с. 172].

У цьому сенсі варто наголосити на деяких особливостях навчальних текстів підручників для початкової школи:

- відповідність освітнім завданням і віковим особливостям школярів;
- розвивально-виховне спрямування;
- формування емоційного інтелекту;
- єдність інформаційної і лінгвістичної складових тексту;
- наявність текстового і позатекстового компонентів;
- полікодовий характер текстів (креолізовані тексти).

У психолого-педагогічній та методичній літературі немає єдиного підходу до класифікації навчальних текстів підручників, тому спробуємо на основі огляду бібліографічних джерел виокремити типи навчальних текстів, які рекомендовані для опрацювання учням початкової школи.

Найбільш поширеними *класифікаціями навчальних текстів підручників*, адресованих молодшим школярам, є такі: за обсягом, домінуючою дидактичною функцією, функціональним стилем, за методом навчання, закладеним у тексті [29].

За обсягом розрізняють макро- і мікротексти. Перші з них розраховані на розвиток мислення, передбачають здатність читача розрізняти головну і другорядну інформацію. Такі типи текстів домінують у підручниках з читання, природознавства. Мікротексти в основному містять знання процесуального характеру, спрямовані на вироблення способів діяльності. У підручниках з математики, мови вони представлені правилами, визначеннями понять, алгоритмами тощо.

За домінуючою дидактичною функцією виокремлюють такі типи текстів:

- основний;
- додатковий;
- пояснювальний.

Основний текст містить дидактично відпрацьований відповідно до програми навчальний матеріал, що підлягає засвоєнню. Додатковий текст доповнює та поглиблює зміст основного тексту (ці тексти у підручниках представлені прислів'ями, приказками, загадками, інструкціями, пам'ятками, порадами, рубриками «Для допитливих», «Цікаво знати, що...», «Зверни увагу!» та ін.). Пояснювальний містить необхідний для розуміння і ґрунтовного засвоєння навчальний матеріал, репрезентований в основному тексті (примітки, словники, довідники, підписи під ілюстраціями тощо).

Охарактеризуємо поділ навчальних текстів *за функціональним стилем*. З огляду на те, що, по-перше, основна функція тексту полягає

у повідомленні знань; по-друге, найбільш поширеними видами знань є знання про навколишній світ, про способи пізнавальної і практичної діяльності, про цінності, – розрізняють такі види текстів:

- предметно орієнтовані;
- інструментально орієнтовані;
- ціннісно орієнтовані.

Предметно орієнтовані тексти представляють певні об'єкти (предмети, явища, події тощо) в їх безпосередніх зв'язках і властивостях, що існують незалежно від людини. Для інструментально орієнтованих текстів характерним є розкриття способів дій, а кінцевою метою – формування як предметних (спеціальних) умінь і навичок, так і міжпредметних (загальнонавчальних). Ціннісно орієнтовані тексти забезпечують реалізацію в підручниках четвертого елемента змісту освіти – емоційно-ціннісного ставлення до світу.

Значно поглиблюють розуміння проблеми типології навчальних текстів дослідження, які акцентують увагу на *співвіднесенні викладу змісту текстового матеріалу підручника із методом навчання* з урахуванням пізнавальної активності та самостійності учнів. Виходячи з того, що тип навчального тексту передусім визначається методом навчання, закладеним у ньому, а основними методами навчання визнано пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемний виклад знань, частково-пошуковий та дослідницький, виокремлюють такі типи текстів:

- навчальні тексти, які обслуговують пояснювально-ілюстративний метод;
- тексти, що містять проблемний виклад матеріалу;
- тексти, які реалізують частково-пошуковий метод.

Вважається, що навчальний текст тільки тоді керує процесом засвоєння знань, коли він задається проблемним або частково-пошуковим методами. Відзначаючи переваги текстів, які реалізують метод проблемного викладу, психологи виділяють обов'язкову умову, за якої доцільне їх використання – сформульована автором підручника проблема має бути прийнята учнями до розв'язання.

Частково-пошуковому методу відповідає текст, побудований у вигляді системи запитань, коли автор безпосередньо звертається до читача, стимулює його мислительну діяльність. Найбільш адекватна зазначеному методу форма тексту в початковій школі – такий спосіб спілкування з учнями, який близький до бесіди, тобто форма вільної бесіди може виступати як форма навчального тексту. Мається на увазі діалоговий виклад навчального матеріалу, оскільки діалогічні тексти

характеризуються нижчим рівнем складності порівняно з монологічними. Безпосередній діалог з читачем надає тексту певного емоційного тону, але не применшує об'єктивної цінності фактів, які викладаються.

Традиція пред'являти знання у запитально-відповідальній формі не є новою в теорії і практиці шкільного підручникотворення. Згадаймо пораду К. Ушинського про те, щоб наповнювати підручники запитаннями, які спонукають маленького читача «бесідувати» з книгою, а також саму його манеру будувати підручники. Діалогова форма подачі навчального матеріалу використовується і в сучасних підручниках. Так, наприклад, дослідники мови навчального тексту [15] відзначають як тенденцію використання живої розмовної мови для розкриття сутності явищ, ознайомлення зі способами дій. Не заперечуючи зазначеного способу «оживлення» навчального тексту, проблему бачимо в іншому: як зробити, щоб такі діалоги були природними, пізнавальними, не відволікали від змісту тексту, педагогічно грамотно моделювали навчальну ситуацію. З іншого боку, при переході з класу в клас у підручниках більш виразно мають виявлятися ознаки наукового стилю, однак такий процес повинен відбуватися з урахуванням вікових можливостей учнів.

Виходячи з того, що однією із провідних функцій сучасного підручника визнано розвивальну, вчені висловлюються за збільшення питомої ваги навчально-пошукових текстів. У структурі зазначених текстів виділяють певні компоненти: мотиваційний, цільовий, гіпотетичний, підсумковий [41]. Саме такий вид тексту, на думку дослідників, створює умови для перетворення учня в «шукача істини», формує необхідні рефлексивні якості.

Положення про орієнтування текстів на методи навчання не є усталеним у педагогічній науці. Не заперечуючи того, що зазначена проблема заслуговує уваги, підручникомознавці стверджують, що текст підручника має бути викладений у такій формі, яка б давала змогу зберегти певну свободу у виборі методу.

Відомі й інші класифікації навчальних текстів підручника: за функціональною спрямованістю, за способом реалізації категорії інформативності, за жанровою специфікою, за формою подання інформації та ін. [6; 54 та ін.].

За функціональною спрямованістю розрізняють:

–художні тексти: епічні (оповідання, казки, легенди, притчі), ліричні (вірші, пісні), драматичні (драматичні казки, п'єси) тощо;

–пізнавальні тексти: науково-пізнавальні (дехто називає їх інформаційними) і науково-художні.

За способом реалізації категорії інформативності тексти бувають таких типів:

–констатувальні (опис, характеристика, розповідь, повідомлення тощо);

–аргументувальні (роздум, міркування, інструкція тощо).

Серед жанрів виокремлюють статті, загадки, лічилки, казки, вірші, оповідання, скоромовки, пісні, комікси, байки, балади, біографії, веснянки, ігри, коліскові, колядки, легенди, листи, думи, гімни, міфи, п'єси, повісті, приказки, примовки, прислів'я, притчі, спотиканки, усмішки, чистомовки, щедрівки та ін.

За формою подання інформації тексти бувають:

–цілісні;

–перервані;

–змішані.

Існує також класифікація текстів за критерієм мети, з якою читач звертається до твору. За вказаною ознакою розрізняють:

–тексти для отримання задоволення (художні, фікшн);

–тексти для отримання інформації (інформаційні, нефікшн).

Ці типи текстів своєю чергою розподіляють на види, підвиди тощо [22, с. 87].

У підручниках для початкової школи тексти в основному представлені такими різновидами: у читанках – художніми та навчально- / науково-пізнавальними творами; у підручниках з природознавства – навчально- / науково-пізнавальними, рідше – інструментально-практичними текстами; з мови і математики – мікротекстами процесуального спрямування.

Аналіз навчального тексту підручника як важливого засобу формування усвідомленого читання завершено розглядом окремих аспектів, що забезпечують його розуміння. Проблема розуміння тексту пов'язана зі **складністю навчального матеріалу**, який він включає, і конкретизує критерії відбору цього матеріалу. Розрізняють такі види складності: предметна, логічна та мовна.

Предметну складність тексту витлумачуємо як складність його змісту, яка відображає складність відповідного програмового матеріалу. Психолого-педагогічними дослідженнями встановлено, що залежно від віку учень може ґрунтовно засвоїти за один урок 7 ± 2 одиниці понять (для молодших школярів така норма складає $7-2$ елементів). Звідси випливають такі вимоги: по-перше, не

переобтяжувати текстовий матеріал науковою термінологією, оскільки це може негативно відобразитися на реалізації у підручниках принципу доступності; по-друге, інформація, що включає елементи нового знання, має містити не менше двох таких елементів набутих знань, з якими це нове знання «пов'язане відношенням психологічної наступності»; тобто новий матеріал має базуватися на раніше засвоєних знаннях [14].

Логічна складність тексту залежить від наявності у ньому всіх опорних знань, посилок і наслідків, а також від способу його побудови – індуктивного чи дедуктивного. Індуктивний виклад тексту, що передбачає аналіз фактів і подій як основи для побудови відповідного узагальнення, вчені радять починати з роз'яснення мети аналізу, з називання тієї основної ідеї, до якої потрібно підвести учнів. Такий виклад доречно застосовувати тоді, коли навчальний матеріал структурно нескладний, легко виводиться у вигляді узагальнення на основі спостереження за явищами.

Дедуктивний спосіб побудови тексту варто починати з наведення основної ідеї, а закінчувати повторним формулюванням того теоретичного положення, з якого починався текст (подавши його в міру можливості більш змістовно). Такий підхід доцільний за умови, коли навчальні поняття, правила тісно пов'язані з попередніми, є їх частковим виявом.

Неабияке значення для розуміння тексту має послідовність викладу матеріалу; його поділ на абзаци, тобто логічно завершені частини, кожна з яких розкриває певну мікротему; використання слів, що «показують читачеві місце певного фрагменту в розповіді» [16, с. 124] (наприклад, перш за все, по-перше, по-друге, далі тощо).

Мовна складність матеріалу визначається лексикою, що використовується; синтаксичною складністю; довжиною речень. У зв'язку з цим висуваються певні вимоги до мови тексту: під час пред'явлення нового матеріалу уникати незнайомих учням слів; не зловживати термінами; дбати про простоту синтаксичних конструкцій та короткість речень (Я. Мікк вважає оптимальною довжину речень у текстах для початкових класів 6–8 слів). А ще: ясність і доступність викладу, логічна стрункність та обґрунтованість, доказовість, пізнавальна значущість матеріалу, новизна й оригінальність, емоційна насиченість змісту тощо.

Іноді з метою усунення перевантаження учнів пропонується зменшити обсяг текстового матеріалу, забезпечити його лаконічність (а значить і стислість). Однак науковці стверджують, що «лаконічність

викладу далеко не завжди є його перевагою, бо спричинює значне збільшення інформаційної насиченості тексту» [15, с. 34]. Для того, щоб дитина запам'ятала основний навчальний матеріал, інформації має бути надлишок.

З поняттям «складність тексту», яка є його об'єктивною характеристикою і не залежить від пізнавальних можливостей учнів щодо засвоєння певної інформації, тісно пов'язане поняття «трудність тексту» – його суб'єктивна властивість, що залежить від рівня підготовленості школярів, які будуть з ним працювати. У зв'язку із зазначеним напрошуються два висновки: по-перше, трудність тексту – поняття відносне (текст, що викликає труднощі в одного учня чи певної групи, може без особливих зусиль засвоюватися іншими школярами); по-друге, погане опанування текстового матеріалу не завжди є свідченням низьких пізнавальних можливостей учнів. Часто причина полягає у недотриманні автором вимог, які забезпечують його читабельність (послідовність викладу, поділ матеріалу на логічно завершені частини, чіткість переходів від однієї мікротеми до іншої тощо), тобто роблять доступним, придатним для читання тій категорії читачів, для якої він призначений (І. Гудзик). Тому навчальні тексти мають бути максимально відпрацьовані автором ще на етапі конструювання підручника.

Особливої уваги заслуговує питання використання в освітньому процесі *текстів «нової природи»*. Вони активно впроваджуються у шкільну практику, хоч, на думку науковців, перебувають ще на стадії становлення, про що свідчить навіть неусталена термінологія («тексти нової природи», «мультитексти», «полікодові тексти», «гетерогенні тексти», «креолізовані тексти» тощо). У них вербальна інформація поєднується з мультимедійністю, забезпечуючи таким чином структурно-змістову цілісність з відповідним комунікативним ефектом. Характерними ознаками таких текстів є, зокрема, інформаційна стислість, гіпертекстуальність, використання аудіо- та відеоматеріалів, інфографіки та інших елементів цифрової доби. Створювати «тексти нової природи» можна власноруч та за допомогою онлайн-сервісів, що забезпечуватиме їхнє успішне використання в реальному і віртуальному навчальному середовищі. «Стискання» (ущільнення) інформації відбувається шляхом використання різних прийомів:

– відкидання зайвого (інформативної надлишковості) й виділення головного різними шрифтами, кольорами;

- заміна вербального тексту візуальним контентом (діаграми, карти, таблиці, картинки, схеми і т. ін.);
- використання мультимедійних елементів (звук, музика, відео, анімація тощо);
- заміна цифрових даних числовими, заміна кількісної інформації інфографікою ;
- використання метафоричної візуалізації (серед найуживаніших прикладів дослідники називають схеми у вигляді піраміди, дерева, будинку) тощо.

У таких текстах задіяна «кліпова» свідомість, яка базується на здатності перемикатися між розрізненими смисловими фрагментами тексту з використанням різних семіотичних систем, оскільки відбувається синергетичне запам'ятовування інформації на зоровому, слуховому та емоційному рівнях. Популярність текстів «нової природи» особливо зросла в умовах онлайнового навчання, коли виникає потреба використовувати варіації тексту підручника в новому форматі. Попри позитивні й негативні аспекти текстів «нової природи» учені все-таки вважають, що вони сприяють легшому засвоєнню навчальної інформації [60] і відповідають особливостям читацької діяльності сучасних школярів.

Зауважимо: для формування смислового читання не потрібно добирати спеціальні тексти з «усвідомлювальною метою». Таке читання формується у процесі опрацювання різних текстів, що забезпечує узагальнений підхід до роботи: визначення його виду (навіть на інтуїтивному рівні, коли спрацьовує «чуття тексту»), а відтак опрацювання інформації з урахуванням виду знань, які цей текст репрезентує, – про навколишній світ, про способи пізнавальної і практичної діяльності, про цінності.

Принагідно зазначимо, що у процесі Загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості початкової освіти (2021 р.), зокрема стану сформованості читацької компетентності молодших школярів, базовими критеріями під час добору текстів для читання були такі:

- функційна спрямованість (художній, інформаційний);
- формат (цілісний, перерваний, змішаного типу);
- сюжетність викладу (сюжетний, безсюжетний, змішаного типу) [22, с. 89].

Навчальні тексти підручників зорієнтовані здебільшого на сприймання друкованого тексту, в основі якого лежить передусім робота зі словом. Слово є засобом пізнання, спілкування, впливу, самовираження, що прямо пов'язане з формуванням комунікативної

компетентності молодших школярів. «Усвідомлення ролі мови для ефективного спілкування та культурного самовираження» як компонент вільного володіння державною мовою у Державному стандарті початкової освіти розглядається як одна із ключових компетентностей [19].

У контексті нашого дослідження однаково важливими є дві складові комунікативної компетентності – мовна та мовленнєва. Говорячи про *мовну компетентність* молодших школярів у стосунку до свідомого читання, насамперед варто зосередити увагу на лексичному рівні мовних засобів тексту, що передбачає:

- точне розумінні учнями лексичних значень слів, сталих виразів, переносних значень слів, слів-термінів тощо;

- засвоєння нових, раніше не відомих значень слів, що сприяє розширенню словникового запасу учнів;

- уточнення лексичного значення слова з урахуванням контексту, семантичних відтінків, багатозначності, омонімії;

- розкриття походження окремих слів, якщо знання їхнього первинного значення суттєво впливає на розуміння змісту прочитаного;

- роботу з лексикографічними джерелами, насамперед з тлумачним, фразеологічним, етимологічним, етнокультурознавчим словниками, зі словником синонімів, словником антонімічних пар;

- ведення індивідуального словника для збагачення та активізації свого словникового запасу.

Серед інших компонентів мовної компетентності молодших школярів варто наголосити також на фонетичній, особливості якої є перекодування графічної форми у звукову. Відтак учні мають навчитися швидко співвідносити графічну форму слова зі звуковою, що забезпечує розуміння значення окремих слів, словосполучень, речень та цілих текстів.

Неабияку роль відіграє також знання граматичного ладу мови, зокрема:

- узгодження слів граматично і за змістом;

- порядку слів у реченні (прямого та інверсійного);

- різних синтаксичних конструкцій (простих та складних речень, ускладнених однорідними членами речень, звертаннями тощо);

- ролі інтонації в спілкуванні.

Компонентами *мовленнєвої компетентності* молодших школярів з огляду на усвідомлене читання можна вважати наступні:

– вміння будувати зв'язні висловлювання: діалогічні (учитель – учень; учень – учень; учень – автор; учень – літературний персонаж) та монологічні;

– моделювання комунікативних ситуацій відповідно до теми і змісту тексту;

– доцільне використання різних типів, стилів, жанрів мовлення;

– композиційна і стильова єдність висловлювання;

– наявність відповідних мовних (лексико-семантичних, граматичних, емоційно-експресивних) засобів залежно від комунікативної настанови;

– уживання авторської лексики у власному мовленні (термінологічної лексики в навчально- / науково-пізнавальних текстах, що веде до збагачення понятійного апарата; фразеологізмів, образних висловів тощо у художніх текстах);

– створення самостійних творчих продуктів на запропоновану тему;

– використання форм мовленнєвого етикету (звертання, слова ввічливості);

– використання невербальних засобів спілкування (міміка, жести, сила голосу тощо).

Дбаючи про мовленнєву діяльність молодших школярів у процесі усвідомленого читання, варто повсякчас тримати в полі зору питання культури мовлення. Відтак ми повністю погоджуємося з думкою М. Стахіва про те, що «завдання педагога – привертати увагу дітей не просто до слова, а до слова етичного, сказаного в конкретній мовленнєвій ситуації відповідно до норм і правил культури спілкування» [55, с. 188].

Як зазначалося вище, читання в широкому сенсі цього слова трактується дослідниками як процес, де вміння читати і розуміти прочитане знаходяться у нерозривному взаємозв'язку. Цей взаємозв'язок чітко простежується у методах читання, які, відповідно до мети, виокремлює В. Садкіна, зокрема:

– елементарний (читання слів, розуміння їхнього змісту, спостереження за основним сюжетом твору);

– інспекційний (ознайомлення з масивом інформації в умовах дефіциту часу, розуміння змісту загалом);

– аналітичний (повільне й уважне читання з нотатками, пошук у словнику незрозумілих слів, перехід за покликаннями, які є на сторінці);

–дослідницький (одночасне читання декількох книг певної тематики з метою підтвердження чи спростування своїх теорій з досліджуваної проблеми) [51, с. 8–9].

Як видно з характеристики цих методів, розуміння змісту прочитаного є обов'язковим компонентом кожного з них. Діапазон його дуже широкий – від елементарного розуміння значення окремих слів до пошуку текстів із наперед заданою інформацією.

Методисти стверджують, що формування читацької діяльності відбувається як шляхом виконання завдань, які активно впливають на становлення навички читання, читання різних текстів, так і в ході оволодіння видами читання.

У початковій школі учні послуговуються двома **видами читання** – *вголос* і *мовчки*, які суттєво відрізняються як на педагогічному / методичному рівні, так і на психофізіологічному. Їх спільні ознаки й відмінності чітко окреслила В. Мартиненко [39]. Так, наприклад, під час читання вголос реалізується завдання не лише зрозуміти, осмислити і запам'ятати текст, а й прочитати його з відповідною інтонацією, настроєм, дикцією тощо, оскільки цей вид читання сприймається також слухачем. На переваги такого виду читання вказує І. Гудзик: «Читання вголос... допомагає вчителю керувати читацькою діяльністю школярів і вчасно допомагати на перших кроках, коли дитина вчиться читати склади різних типів та зливати їх у слова ... сприяє виробленню навички літературної вимови, формує вміння інтонувати речення тощо» [17, с. 5].

Проблему усвідомленого читання прямо пов'язують із читанням мовчки, оскільки в такому випадку психофізіологічні механізми спрощуються; натомість зростає важливість процесів усвідомлення, осмислення і запам'ятовування прочитаного. Звичайно, читання мовчки може відбуватися ефективно лише за умови сформованості повноцінної навички читання. Тобто кожен учень має читати у комфортному, посиленому для нього темпі, який дає змогу повноцінно усвідомити зміст прочитаного [39, с. 10]. Індивідуальне читання мовчки (кількаразове перечитування тексту) радять використовувати з метою осмислення запитань, заздалегідь запропонованих учителем у тій чи іншій формі; поділу тексту на логічно завершені частини; узагальнення фактів чи явищ; доведення власної думки із посиланням на текст; підготовки до вибіркового читання; формулювання запитань до тексту (вільних чи з певною метою) тощо (обов'язкова умова – настанова перед читанням). Установку на перечитування дослідники вважають «важливим методичним прийомом, який впливає на

поглиблене розуміння учнями змісту твору, сприяє відпрацюванню різних видів читання» [39, с. 33]. Показово, що, згідно з Типовими освітніми програмами, в 1–2 класах акцент робиться на оволодінні молодшими школярами читанням уголос, тоді як у 3–4 класах перевага надається читанню мовчки [63].

Ми поділяємо думку В. Мартиненко про те, що «володіння різними видами читання є важливим компонентом культури читання сучасної людини» [36, с. 25]. Утім, як зауважує дослідниця, досі в методиці читання в початкових класах надавалася перевага аналітичному виду, тоді як реалії сьогодення, зокрема потреба швидко орієнтуватися в різних інформаційних джерелах, оперативно здійснювати пошук потрібної інформації, критично осмислювати її, розрізняти інформацію достовірну та недостовірну і т. ін., ставлять вимоги послуговуватися не лише аналітичним, а й іншими видами читання.

У методичних розвідках описані такі *види навчання читання* (залежно від ступеня заглиблення у зміст тексту):

– *Ознайомлювальне читання*. Це пізнавальний вид читання, спрямований на засвоєння основної інформації. Його метою є загальне ознайомлення зі змістом тексту без заглиблення в деталі.

– *Вивчальне (аналітичне) читання* зосереджене на детальному вивченні текстової інформації з урахуванням структурного і смислового аналізів, коли учень уважно читає текст від початку до кінця з намаганням не лише зрозуміти зміст прочитаного, а й визначити головне, встановити причиново-наслідкові зв'язки, певні закономірності, відрефлексувати отриману інформацію. Опираючись на закордонний досвід, В. Садкіна характеризує цей вид / метод читання як найпродуктивніший, оскільки «читач справді занурюється в текст. Ми читаємо повільно та уважно, робимо нотатки, шукаємо в словнику незрозумілі слова, переходимо за посиланнями, які є на сторінці. Основне завдання такого читання – абсолютне розуміння й засвоєння тих ідей, думок, сентенцій, викладених у тексті» [51, с. 8–9].

– *Переглядове (вибіркове) читання* – це поверховий перегляд тексту, який передує його глибшому ознайомленню. Основна його ціль – отримати загальний огляд матеріалу. При такому читанні звертається увага на заголовки, підзаголовки, шрифтове і колірне оформлення, умовні позначення, ключові слова, окремі фрагменти, ілюстративну наочність тощо, що створює уявлення про тему тексту, його основну ідею та коло питань, які розглядаються.

– *Пошукове читання* спрямоване на пошук в тексті конкретної наперед визначеної інформації (опис природи, зовнішність персонажа, слова автора чи персонажів твору, прислів'я та приказки, емоційно забарвлена лексика, правило, приклади тощо).

– *Читання-сканування* – це швидкий перегляд тексту з метою пошуку конкретного слова, назви, прізвища, дати, факту і т. ін.

В. Пахаренко пропонує розмежовувати види читання і типи читання. Серед типів читання він виокремлює такі:

– *наївне* (буквальне), яке характеризується поверховим сприймання тексту і властиве для дітей раннього віку;

– *навчально-наукове*, яке, на думку дослідника, відбувається з освітньою чи дослідницькою метою, коли текст виступає передусім як джерело інформації;

– *ідеологічне*, яке сприяє формуванню власного світогляду, релігійних переконань, моральних принципів;

– *естетичне*, коли художній текст як твір мистецтва викликає естетичне задоволення від прочитаного [44, с. 166]. Варто зауважити, що всі названі типи читання притаманні для читацької діяльності молодших школярів у процесі їхньої роботи з навчальними текстами підручників. Так, наївне читання типове для дітей на початковому етапі формування читацької компетентності; навчально-наукове та ідеологічне характерні при опрацюванні навчально- / науково-пізнавальних текстів; ідеологічне та естетичне читання є визначальними для художніх текстів.

Усвідомлене читання передбачає застосування відповідних **стратегій опрацювання тексту (читацьких стратегій / читацьких технологій)**, які розуміємо як сукупність прийомів, способів розумових дій, що застосовуються у процесі читацької діяльності, спрямованих на повноцінне сприймання, усвідомлення й осмислення (розуміння) текстової інформації.

Серед відомих читацьких стратегій, які забезпечують смислове читання, найчастіше методисти (В. Мартиненко, О. Савченко та ін.) зазначають такі:

– *стратегії поетапного опрацювання змісту нового для учнів тексту (стратегії передтекстової, власнетекстової і післятекстової діяльності)*;

– *стратегія роботи зі значними за обсягом текстами*;

– *стратегія роботи з інформаційними текстами*;

– *стратегія смислової компресії змісту тексту*;

– стратегія «моніторинг читацької діяльності» (детальне, багаторазове перечитування тексту);

– стратегія розвитку критичного мислення через читання і письмо.

У контексті зазначеного нами розкрито **види роботи з текстами підручника** в початковій школі, які мають загальнонавчальний / розвивальний характер: *обговорення заголовка; відповіді на запитання за змістом прочитаного; кількаразове перечитування тексту; самостійне формулювання запитань до твору; складання плану; переказ прочитаного* [30]. Тезово зацентруємо увагу на деяких моментах:

– однією із форм роботи є обговорення заголовка ще до того, як буде прочитано твір, і подальше його зіставлення з текстом. Пропонується така послідовність дій: прочитати заголовок і подумати, про що може йтися в тексті; згадати все, що відомо на виучувану тему; постаратися сформулювати деякі запитання, на які, можливо, будуть знайдені відповіді; прочитати твір, зіставляючи передбачення з його змістом (таким чином учні переконуються, чи справдився їхній прогноз);

– у процесі аналізу твору можна скористатися такими видами запитань: на відтворення прочитаного, розкриття жанрових особливостей твору; на визначення образної та смислової ролі слів і словосполучень; на розвиток процесів сприймання; на аналіз емоційної сфери автора та дійових осіб твору; на розкриття власних почуттів і переживань; на оцінювання вчинків дійових осіб; на розвиток уяви і фантазії; на встановлення причиново-наслідкових і часових зв'язків та ін.;

– щоб уникнути механічного перечитування твору учнями, перед кожним видом читання важливо формулювати установку на сприймання (наприклад, *Прочитайте мовчки і відшукайте... Подумайте, на скільки частин можна поділити текст. Прочитайте текст і скажіть...* та ін.);

– щоб сформувати узагальнений підхід до з'ясування структури тексту (складання плану твору), радимо звернути увагу учнів на взаємопов'язані моменти: про що йдеться на початку оповідання, що було потім, чим закінчується твір;

– найбільш поширеними видами переказів у початковій школі є такі: дослівний, стислий, вибірковий, творчий.

У процесі формування в молодших школярів читацької діяльності виокремлюють **два підходи** – когнітивний і комунікативний.

Когнітивний націлює на те, щоб максимально почерпнути інформацію, передану у тексті, і передбачає його ґрунтовний аналіз – змісту, структури, послідовності подій, основних думок кожної частини твору тощо. Оскільки читання є цілеспрямованою діяльністю, що охоплює різні когнітивні процеси, зокрема сприймання, осмислення й трактування інформації, тому когнітивний підхід прямо пов'язаний з розвитком критичного мислення учнів. *Комунікативний* своєю чергою зорієнтований на специфічну форму спілкування автора з читачами через текст і засвідчує тісний зв'язок мислення і мовлення. Він передбачає уміння вести діалог через запитання і відповіді, висловлювати своє ставлення до прочитаного, оцінні судження. Виступаючи складниками одного процесу, вони не протиставляються, а взаємно доповнюються, оскільки: по-перше, помітно, що когнітивний підхід більшою мірою реалізується під час опрацювання навчально- / науково-пізнавальних текстів, тоді як комунікативний – художніх, ліричних творів: по-друге, когнітивний підхід, що забезпечує безпосереднє розуміння змісту прочитаного, рефлексивне «сортування» матеріалу, знаходить своє продовження в комунікативному, який передбачає розуміння емоцій і почуттів дійових осіб, автора твору, формування емпатії, оцінних суджень. Дослідники (Н. Ігнатенко та ін.) стверджують, що повноцінне розуміння текстової інформації забезпечується як когнітивною, так і діалогічною взаємодією читача з текстом. Відтак виникає питання стосовно того, чи кожен текст є діалогічним. Відповіді різні: недіалогічний текст неможливий, бо він позбавлений смислу; діалогічними є лише художні твори, однак домінує думка (і ми з нею погоджуємося), що повністю монологічних текстів немає, оскільки будь-який текст створює передумови для діалогічної взаємодії (викликає певні емоції, породжує інтерес, спонукає до роздумів та ін.) [25].

З огляду на зазначене вище **усвідомлене читання молодших школярів** трактуємо як *глибинне занурення учня в навчальний матеріал, у процесі якого відбувається активне сприймання, розуміння, закріплення та інтерпретація змісту текстів різної функціональної спрямованості та різних видів, а також використання отриманої інформації у навчальних і життєвих ситуаціях; таке читання передбачає оволодіння низкою предметних та міжпредметних умінь; формується поетапно у процесі реалізації когнітивного та комунікативного підходів*. Зазначені положення слугують базою для розроблення методики формування цього

феномена, а також засобів його діагностики у рамках школи першого ступеня.

Незалежно від типу навчального тексту суть його опрацювання учнями зводиться до таких розумових операцій: сприймання інформації – її декодування – усвідомлення – інтерпретація – висновки – ставлення. Відповідно можна виділити такі **рівні роботи з навчальними текстами**: рівень сприймання, рівень аналізу, рівень інтерпретації і рівень оцінювання. На кожному з цих рівнів відбувається формування навички усвідомленого читання молодших школярів з урахуванням їхньої читацької зрілості і використання відповідного практичного інструментарію.

З-поміж усіх можливих прийомів роботи зацентруємо увагу на найнеобхідніших і найуживаніших – типових запитаннях до тексту і орієнтованих завданнях, характерних для кожного рівня.

Рівень сприймання пов'язаний з буквальним розумінням і відтворенням фактичного змісту цілого тексту без будь-якої спеціальної установки. Цієї мети можна досягти завдяки ознайомлювальному читанню, при якому інформацію можна засвоїти як з текстового компонента (основний, додатковий і пояснювальний тексти), так і позатекстового (запитання, вправи, завдання, інструкції, таблиці, малюнки, схеми, діаграми, карти тощо). На відміну від усіх наступних рівнів, де для усвідомлення змісту прочитаного пропонуються текстові і післятекстові завдання, тут допускається виконання також передтекстових завдань, зокрема запитань на антиципацію (сислової здогадки).

Первинне сприймання тексту передбачає:

- розвиток навичок смислового прогнозування з опорою на окремі фрагменти (заголовок тексту, ключові слова, ілюстративний матеріал, прислів'я та приказки тощо);

- правильне сприймання подій, фактів, процесів у їхній єдності і логічній послідовності;

- розуміння змісту прочитаного;

- знаходження у тексті пізнавальних труднощів (нового, невідомого, незрозумілого);

- виділення ключових слів;

- участь різних засобів фіксування інформації (вербальної і невербальної);

- перетворення графічної інформації в текстову;

- словникову роботу.

Наведемо приклади *орієнтовних завдань*, які можна використовувати на цьому рівні роботи із навчальними текстами підручників:

- відповіді на запитання за змістом прочитаного (здебільшого «тонкі» запитання, взаємні запитання);
- прогнозування змісту за заголовком, початком тексту, ілюстрацією;
- добір найвлучнішого заголовка із усіх запропонованих;
- виправлення тверджень, які не відповідають змісту;
- розгляд ілюстрацій, малюнків, таблиць, схем тощо;
- добір із серії малюнків тих, що ілюструють зміст тексту;
- користування виносками, словниками, довідниками і т. ін.;
- переказ тексту (за планом, за опорними словами і виразами, за серією малюнків, один одному).

Перевірити розуміння змісту прочитаного допоможуть такі *запитання*: Про що (кого) цей текст? Що таке ...? Що саме...? Як передати іншими словами? Як ви розумієте? Який розвиток подій ви уявляєте? Хто виступає головними героями? Коли (де) відбувалися основні події? Як вони розгорталися? Що трапилося з персонажами? Наскільки ваші передбачення були близькі до тексту? Які приклади можна навести?

Рівень аналізу передбачає розгляд значущості складових елементів тексту (змісту і форми) у їхній єдності і взаємодії. Він має своєю метою досягнення максимально точного розуміння інформації тексту. Виконання цього завдання можливе під час різних видів читання відповідно до цільової установки: вивчального, переглядового та читання-сканування. При аналізі навчальних текстів варто зосередити увагу на таких елементах:

- смисловий і структурний аналіз тексту (визначення теми, ідеї, способів структурної організації тексту);
- уміння установлювати логічну послідовність подій;
- уміння установлювати часові, просторові, причиново-наслідкові зв'язки;
- уміння виділяти головне і другорядне;
- вибірковий пошук потрібної інформації (горизонтальний і вертикальний, за зовнішніми ознаками і смисловим чинником);
- уміння робити висновки;
- характеристика засобів художньої виразності тексту.

Пропонуємо *орієнтовні завдання* для аналізу навчального тексту:

- відповіді на запитання за змістом прочитаного («товсті» запитання, взаємні запитання);
- визначення структурних елементів тексту (зачину, основної частини, кінцівки) та зв'язків між ними;
- складання плану (словесного, малюнкового, цитатного);
- добір до кожного пункту плану речень із тексту, які його конкретизують;
- знаходження у тексті фактів на підтвердження певної інформації;
- виявлення сумнівної, недостовірної інформації;
- знаходження шляхів пошуку достовірних фактів у відповідних джерелах;
- добір заданої інформації з тексту (тематична лексика, ключові слова, портретна характеристика персонажів тощо);
- самопостановка запитань до змісту;
- переказ тексту (стислий, детальний, вибірковий, творчий);
- порівняльний аналіз творів різних жанрів на ту саму тему;
- підсумкова бесіда.

Для аналізу навчального тексту підручника можна запропонувати такі *запитання*: Що автор хотів показати цим твором? Яку основну думку він хотів донести до читача? Які причини...? Чим це зумовлене? У чому схожість / відмінність...? Який зв'язок між...? Що спільного між...? Поясніть, чому...? Чому ви вважаєте...? Яке речення в тексті відображає тему та основну думку твору? Які образні вислови використовує автор для характеристики персонажів (пейзажів, подій і т. ін.)? Який висновок можна зробити?

Рівень інтерпретації є продовженням аналізу тексту і пов'язаний насамперед із тлумаченням його смислової сторони. Інтерпретація передбачає особливу діяльність мислення, побудовану на інтуїції, вміння бачити приховані, «завуальовані» смисли в очевидній інформації, тобто її підтекст. Адже, як зауважує Н. Чепелева, «будь-який текст має потенційну множину смислів» [70, с. 54]. Інтерпретацію вона розглядає як осмислення твору, що проявляється у зіткненні двох смислів – авторського, втіленого у тексті, та читацького, зумовленого поінформованістю читача у тій предметній галузі, якій присвячений твір (близьке знайомство зі спорідненими контекстами), широкою загальнокультурною підготовкою (знайомство з далекими контекстами), його цінностями, ставленнями, а також цілями читання і мотивами діяльності [69]. Внаслідок такого зіткнення

генералізуються нові смисли. Відповідно можна говорити про наукову та художню інтерпретації у процесі осмислення учнями навчальної інформації, яка, своєю чергою, залежить від предметної специфіки навчального тексту. Так, у процесі роботи над художніми текстами підручників у молодших школярів розвивається інтелектуально-образне мислення, а опрацювання науково-пізнавальних текстів сприяє формуванню в них логічного мислення. Варто зауважити, що наукова інтерпретація, на відміну від художньої, має обмежену можливість варіативного розуміння.

Предметом інтерпретації можуть бути як будь-які фрагменти тексту, так і позатекстова інформація. Саме інтерпретація дає можливість оцінити ступінь і глибину усвідомлення тексту і засвоєння предметних знань, оскільки побудована на основі суб'єктивного фактора. Цей рівень включає:

- опору на фонові знання читача;
- встановлення інформаційного зв'язку з раніше опрацьованими подібними текстами;
- інтеграцію міжпредметних даних, тематично пов'язаних з виучуваним текстом;
- вилучення нової інформації, що міститься в тексті, і її критичне осмислення;
- аналіз задуму автора;
- коментування окремих фактів;
- розвиток уяви і творчого мислення, які зорієнтовані на створення творчих продуктів (зміни, доповнення, продовження тексту, ілюстрування тощо), тобто вміння добудовувати контекст;
- наявність здогадки, припущення, гіпотези;
- своє бачення прочитаного;
- зіставлення своїх висновків зі змістом буквальної інформації тексту чи загальновідомими даними.

Прикладами *орієнтовних завдань* цього рівня можуть бути такі:

- відтворення зображених фактів, подій очима різних персонажів і переказ тексту від їхнього імені;
- зіставлення одержаної інформації із власним досвідом;
- передача одержаної інформації іншим;
- перетворення текстові інформації у графічну;
- творча діяльність на основі прочитаного (рольові ігри, ілюстрування, інсценізація, виразне читання, драматизація, читання в особах, діалог з персонажем чи автором твору, творчий переказ, створення власного тексту за аналогією, продовження тексту, проєктна діяльність тощо).

Під час інтерпретації навчального тексту важливим є також характер *запитань*, зокрема: Про що ви дізналися вперше? Що спонукало автора до написання твору? Чи відповідає зміст тексту вашим інтересам? Де і як можна буде використати отриману інформацію? Чим може бути корисна одержана інформація? Яке продовження може мати ця історія?

Рівень оцінювання засвідчує ціннісні орієнтації особистості, її емоційну чутливість, переживання значущості явища, предмета, дійсності, позитивне чи негативне ставлення тощо. На основі аксіологічних досліджень учених можна виділити такі групи базових цінностей: моральні (добро, свобода, милосердя, мир, обов'язок, вірність, чесність, вдячність); інтелектуальні (знання, істина, пізнавальна діяльність, творчість); релігійні (віра, святині, обряди, реліквії); естетичні (краса, почуття, гармонія); соціальні (сім'я, етнос, батьківщина, людство, дружба, спілкування); матеріальні (природні ресурси і явища, житло, одяг, знаряддя праці, матеріали, техніка, гроші, для молодших школярів – шкільні речі, іграшки); фізіологічні (життя, здоров'я, харчування, повітря, вода, праця) [5, с. 15]. Названі групи цінностей не вичерпують усіх тих, з якими молодші школярі знайомляться протягом навчання. Відповідно основними завданнями роботи над навчальними текстами підручників на цьому рівні є:

- формування знань учнів про цінності та загальнолюдські якості;
- формування моральних, естетичних та інтелектуальних почуттів як внутрішніх якостей особистості;
- формування уміння давати власну оцінку подіям, явищам;
- розвиток емоційної і почуттєвої сфери молодших школярів;
- формування естетичної культури;
- вміння висловлювати своє ставлення до прочитаного;
- перетворення читацького досвіду на життєвий через формування загальноприйнятих норм поведінки.

Орієнтовними *завданнями* цього рівня можуть бути такі:

- відповіді на запитання за змістом прочитаного;
- трактування мотивів, вчинків дійових осіб;
- зіставлення вчинків персонажів тексту із власною поведінкою;
- мотивація висловленої оцінки;
- добір прислів'їв та приказок, які відтворюють головну думку тексту чи характер персонажів;
- складання розповіді про звичаї та обряди з використанням довідкової літератури та мережі Інтернет;
- складання таблиці (вчинок персонажа – мої емоції та почуття);
- написання листа від імені одного з персонажів;

- оцінка тексту з точки зору використання художніх засобів;
- бесіди на морально-етичні теми.

В оцінюванні прочитаного доречними будуть такі *запитання* до тексту: Що ви відчували, коли слухали цей текст? Які враження викликав у вас цей твір? Хто сподобався (не сподобався)? Чому? Які почуття виникли у вас при ознайомленні із текстом? (моральні: співчуття, обурення, любов, повага...; естетичні: хвилювання, задоволення, радість, смуток...; інтелектуальні: почуття нового, здивування, упевненість чи сумнів в істинності рішення, допитливість...). Який саме епізод із тексту викликав ці почуття? Чому? Якими словами тексту передано ці почуття? Які почуття передає автор цього тексту? Як потрібно прочитати текст, щоб правильно передати ці почуття? Що найбільше здивувало у тексті? Чому? Що схвалюєте, а що засуджуєте? Чому? Добре чи погано...? На кого хотіли би бути схожими? Вчинки кого із персонажів можна було б виправдати? Чи згодні ви, що...? Чому? Чи правильно, що...? Чому? Які риси ви хотіли би перейняти у персонажів твору? Чому цей твір варто прочитати? Чи маєте бажання дізнатися про це більше? Із якими іншими цінностями (моральними чи матеріальними) пов'язані описані у тексті події, явища, факти? Як деталі тексту (портрети, пейзажі, інтер'єри) відображають побут, культуру людей, суспільства, епохи загалом? Які народні звичаї та традиції підтримує ваша сім'я, родина?

Кожен із рівнів осмислення тексту передбачає поступове, поетапне проникнення у глибину його змісту, поєднання роботи розуму і почуттів, пізнавально-інтелектуальної та емоційної діяльності.

Основними показниками усвідомленого читання навчальних текстів підручника у рамках школи першого ступеня вважаємо такі:

- повне розуміння текстової інформації на всіх її рівнях (фактуальної, підтекстової та концептуальної);
- усвідомлення складових компонентів тексту (змісту і форми) в їхній смисловій цілісності;
- істинність суджень на основі узагальнення й висновків з прочитаного;
- породження нових смислів з урахуванням фонових знань читача;
- оцінка тексту з аргументацією власної позиції;
- творче втілення усвідомленої інформації в подальшій практичній діяльності.

Аналіз дидактико-методичного супроводу навчальних текстів підручників дає підстави стверджувати, що їхнє змістове наповнення, структура і способи презентації дидактичного матеріалу загалом

зорієнтовані на формування усвідомленого читання молодших школярів. Однак у них лише частково задіяний потенціал сучасних технологій. Тому для методичного портфолію вчителя пропонуємо деякі прийоми смислового читання з використанням цих технологій, які можуть послужити для успішної роботи з навчальними текстами підручників, а також і з текстами «нової природи». Вони широко представлені у матеріалах освітнього проєкту «На Урок» [42], національної освітньої платформи «Всеосвіта» [13], а також у роботах учителів, методистів, науковців [50; 54; 62 та ін.].

Спрямоване читання (кероване читання, читання із зупинками) – це самостійне читання тексту мовчки («про себе») окремими частинами, після яких слід робити зупинки з метою обговорення прочитаного фрагмента за допомогою запитань рівня «розуміння». Запитання можуть також передбачати припущення щодо розвитку подій, висловлення власної думки, проведення дискусії, що загалом підтримує інтерес до читання. Спрямоване читання можна використовувати при опрацюванні як інформативних, так і художніх текстів.

INCEPT (INSERT) (читання з маркуванням тексту) – це технологія ефективного читання й осмисленого розмірковування. Її назва є англійською аббревіатурою:

I – interactive (інтерактивна)

N – noting (пізнавальна)

S – system for (система для)

E – effective (ефективного)

R – reading and (читання та)

T – thinking (усвідомлення).

Під час інтерактивної взаємодії читача з текстом дозволяється маркування тексту за допомогою спеціальних знаків. Для зручного сприймання інформації у тексті (або на закладках із паперу) можна робити позначки:

«V» – я вже це знаю;

«+» – це нові факти для мене;

«–» – я мав іншу думку щодо цього;

«?» – це мені незрозуміло і потребує додаткового пояснення чи уточнення.

В опрацюванні тексту ці дані можна заносити у таблицю. У своїх методичних розробках учителі-практики пропонують дещо інше маркування тексту: «+» – що вже відомо; «–» – що невідомо / суперечить моїм уявленням; «!» – що цікаво / неочікувано; «?» – що незрозуміло або про що я хотів би дізнатися більше.

Для молодших школярів варто спростити систему позначок (спочатку, наприклад, «Знаю», «Дізнався», а згодом додавати інші маркери). ІНСЕРТ сприяє вдумливому читанню тексту та самостійному аналізу інформації. Подальше обговорення можна організувати індивідуально, в парах чи групах.

Читання в парах / узагальнення в парах передбачає інтерактивну роботу з текстом у парах. Спочатку один учень читає вголос перший абзац тексту, коротко переказує його, виділяючи головне, а другий ставить йому запитання за прочитаним. Наступний абзац опрацьовують таким же чином, тільки міняються ролями. По завершенню читання тексту можна запропонувати учням озвучити їхні запитання для цілого класу. Такий вид читання вчить учнів стисло узагальнювати матеріал, чітко формулювати свої думки, ставити запитання за текстом і давати на них конкретні відповіді.

Читаємо та запитуємо є складнішим видом роботи з текстом, оскільки учні, які працюють у парі, повинні не лише прочитати текст, а й визначити в ньому ключові (опорні) слова, виписати їх, а потім використати у своїх запитаннях. Можна теж опрацьовувати навчальний матеріал за абзацами, міняючись ролями на кожен уривок тексту. Визначення ключових слів сприяє ефективному засвоєнню матеріалу, оскільки вони відображають важливу інформацію і служать засобом смислового скорочення тексту.

Ромашка Блума (ромашка запитань) дає змогу комплексно перевірити знання тексту за допомогою серії запитань, які може формулювати сам учитель або ж створюють їх учні.

Ця технологія передбачає такі запитання:

– прості на запам'ятовування і відтворення інформації (Що? Де?

Коли? Як?);

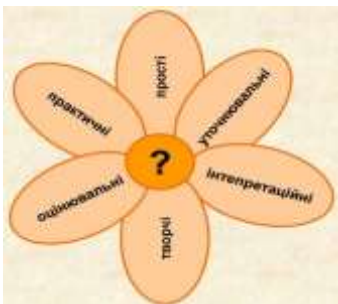
– уточнювальні запитання на розуміння смислу (Як саме? Чи правильно?);

– інтерпретаційні (пояснювальні) запитання на виявлення логіко-смислових зв'язків (Чому?);

– творчі запитання на антиципацію (Коли б...? Якщо б...?);

– оцінювальні запитання на виявлення власних суджень (Чи правильно? Добре чи погано?);

– практичні запитання на застосування одержаних знань (Як можна використати?).

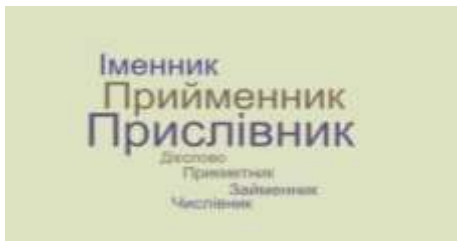


6 *W* (6 *Чому*) – це ланцюжок із шести послідовно вибудованих запитань до тексту, які починаються зі слова «Чому», причому кожне наступне запитання формується на основі відповіді на попереднє. Така послідовна залежність запитань і відповідей допомагає знайти шляхи розв’язання проблеми через аналіз її причиново-наслідкових зв’язків. Запитання до тексту можуть формулювати самі учні.

Сократівське опитування (сократівський діалог) – це система спеціальних запитань, за допомогою яких учень самостійно знаходить вирішення поставленої задачі, добираючи необхідні факти й аргументи: запитання для уточнення, для генерації припущень, для аргументації, для формування висновку.

Різновидом завдань для розуміння прочитаного є також *Дошка запитань (скринька запитань)* – це місце, де можна розмішувати різні запитання з певної теми, розділу, проблеми тощо. Саме запитання виступають засобом діагностики розуміння тексту і дають змогу «просуватися» на вищий етап його усвідомлення. До того ж запитання стимулюють пізнавальну діяльність школярів. Підтвердження цієї думки знаходимо у В Сухомлинського, який писав: «Домагайтесь, щоб ваші учні побачили, відчули незрозуміле – щоб перед ними постали запитання. Якщо вам вдалося цього досягти – маєте половину успіху... Адже запитання збуджують бажання знати» [56, с. 454].

Серед можливих запитань для активного вжитку можна використовувати «тонкі» (*закриті*), які потребують репродуктивної короткої відповіді, і «товсті» (*відкриті, проблемні*) запитання, що передбачають розгорнуті відповіді з елементами порівняння, аналізу, оцінки тощо; *почергові запитання*, коли учні опрацьовують текст у парах, а потім задають запитання до тексту по черзі один одному; *взаємні запитання*, коли школярі адресують свої запитання один одному або ж учителеві; *бінарні запитання*, які передбачають лише дві відповіді, тобто або «так», або «ні», з відповідними аргументами тощо.



Хмара слів (хмара тегів) візуалізує перелік асоціативних слів з будь-якої теми на єдиному спільному зображенні. Для перевірки усвідомленого

читання до хмари слів можна, наприклад, записати ключові слова тексту і пригадати, у якому контексті вони вживаються; виділити слова, які не стосуються тексту прочитаного; можна унаочнити

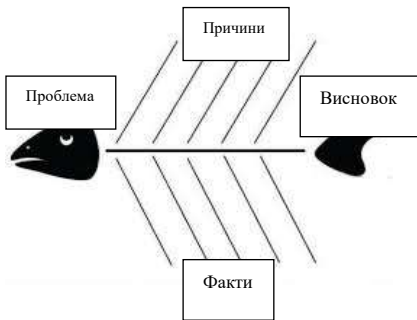
прикладі слів з певною орфограмою, слів-синонімів і т. ін. Хмару слів можна створити за допомогою сервісів Word It Out (<https://worditout.com/>), Word Art (<https://wordart.com/>), WordClouds (<https://www.wordclouds.com/>) та ін.

Діаграма Венна служить для ілюстрування відношень (здебільшого подібностей та відмінностей) між кількома різними поняттями, які порівнюються; розвиває навички структурування і класифікації опрацьованої інформації. Зазвичай діаграма Венна являє собою кола (два і більше), що перетинаються. Перекриті частини кіл



відображають подібності між поняттями, а неперекриті – відмінності. Для онлайнного перегляду у програмах Excel, PowerPoint і Word можна створити рисунок SmartArt з використанням макета діаграми Венна.

Фішбоун (англ. fishbone – риб'яча кістка) найкраще підходить для встановлення причиново-наслідкових зв'язків (якщо про такі йдеться у тексті) під час систематизації та узагальнення знань. У проблемі, яка виноситься на обговорення, виділяють чотири блоки (візуально відповідає зображенню риб'ячого скелету):

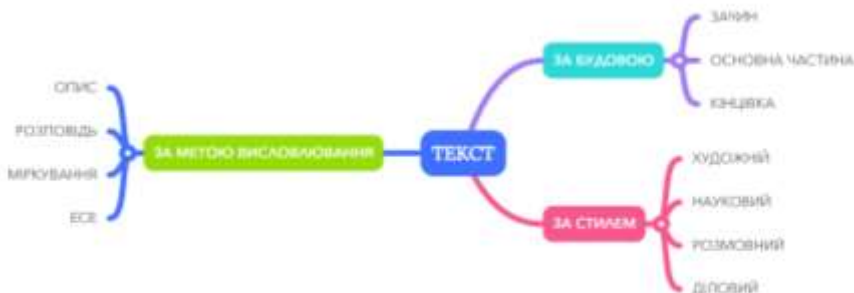


«голова» – сама проблема; «верхні кістки» – ключові причини виникнення проблеми; «нижні кістки» – факти, що підтверджують ці причини; «хвіст» – відповідь, висновки. Така графічна схема допомагає візуалізувати взаємозв'язки між причинами та наслідками, враховуючи ступінь їх значущості (більш важливі чинники розміщуються ближче до «голови»).

Графічний макет для «Фішбоун» можна створити за допомогою сервіса Xmind (<http://www.xmind.net/>) або ж намалювати власноруч. Досліджувати текст таким чином можна індивідуально, у парах, у групах чи колективно, на уроці або ж як домашнє завдання.

Ментальна карта (інтелект-карта, концепт-карта, карта пам'яті, карта думок, майндменінг) візуально відображає процес мислення і структурування інформації за допомогою схем і

розглядається як альтернатива традиційному лінійному запису. Під час створення ментальної карти слово, яке є головною темою, фокусується у центрі. Ключові слова, що розкривають зміст головної теми, розгалужуються від неї і в той же час самі можуть доповнюватися відповідними асоціаціями. Таким чином фіксуються не лише основні факти досліджуваної проблеми, а й демонструються взаємозв'язки між ними.



Графічна фіксація думок відображає систематизацію й узагальнення знань, тим самим забезпечуючи глибше розуміння навчальної інформації учнями. Ментальні карти можна створювати власноруч, а також за допомогою сервісів Draw.io (<https://app.diagrams.net/>), Canva (https://www.canva.com/uk_ua/), Mindmeister (<https://www.mindmeister.com/>) та ін.

Подібними до ментальної карти за своєю суттю є технології «Кластер», «Асоціативний куц», «Мозковий штурм», «Грунування».

Кубик Блума допомагає інтегрувати одержані знання, творче мислення та емоційне ставлення до прочитаного. Кожна грань кубика містить опорні слова-запитання, зокрема:

- «Назви» (здебільшого питання репродуктивного характеру: термін, героя, частини мови тощо);
- «Чому?» (з'ясування причиново-наслідкових зв'язків: Чому відбувається кругообіг води в природі?);
- «Поясни» (аргументація свого ставлення до предмета обговорення: Ти впевнений, що...?; Поясни, як перетворюється вода з одного стану в інший);
- «Запропонуй» (свої варіанти використання одержаних знань: Де можна використати знання таблиці множення?; Запропонуй свої приклади з вивченою орфограмою);
- «Придумай» (елементи вигадки та припущення: Що буде, якщо...?; Придумай продовження твору);

– «Поділись» (емоційне сприймання інформації: Що ти відчуваєш, коли...?; Поділися своїми враженнями про прочитане).

Використання «Кубика Блума» дає змогу швидко й ефективно комплексно перевірити рівень усвідомлення учнями навчального матеріалу.

BYOD-технологія (англ. Bring Your Own Device – «принеси свій власний пристрій») у ролі засобів навчання дає змогу послуговуватися власними мобільними пристроями учнів.



Так, наприклад, для роботи з лексикографічним матеріалом під час уроку доречним буде використання електронної версії «Словникового дивосвіту: для молодшого шкільного віку» (авт.-упоряд. О. В. Ісаєнко). Це зібрання восьми найважливіших словників, що подані окремими розділами, розміщене на сайті електронної бібліотеки «Україніка» у

рубриці «Словники» (<http://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/ukr0000013310>). Серед запропонованих словників для формування навички усвідомленого читання, особливо коли йдеться про з'ясування лексичного значення слова, можна використовувати тлумачний, етимологічний, фразеологічний, етнокультурознавчий словники, словник синонімів та словник антонімічних пар. Доступ до нього можна одержати за допомогою QR-коду та власного смартфона (для генерування QR-кодів для інших потреб (доступ до навчальних відео, завдань для квестів, сторінок сайтів і т. ін.) можна скористатися е-ресурсом QR-code generator (<https://www.qr-code-generator.com/>).

Мудборд (англ. mood board – дошка настрою) – добірка різних матеріалів (ілюстрацій, тексту, наліпок, листівок, фото, символічних зображень, кольорів, шрифтів і т. ін.), об'єднаних спільною концепцією. Це може бути групова робота над освітнім контентом з висловленням своїх вражень та емоцій під час актуалізації чи узагальнення знань, а також як окремий творчий проєкт. Мудборд можна виконувати як на аркуші ватману (чи звичайній дошці), так і з використанням онлайн-сервісу (наприклад, Canva (https://www.canva.com/uk_ua/). Для пошуку фотокарток можна скористатися сайтом Pinterest (<https://www.pinterest.com/>). Для створення емотиконів корисним буде сайт iEmoji.com (<https://www.iemoji.com/>).

Сенкан (синквейн) – це неримований вірш із п'яти рядків, який узагальнює навчальну інформацію декількома словами. Він зосереджує увагу на ключових словах тексту, акцентує увагу на головній ідеї, синтезує знання.

1. Перший рядок містить слово, що позначає тему (здебільшого іменник).

2. Другий рядок подає опис теми, складається з двох слів (прикметників).

3. Третій рядок виражає дію, пов'язану з темою, і складається з трьох слів (дієслова).

4. Четвертий рядок виражає ставлення до теми і складається з чотирьох слів.

5. Останній рядок – висновок, є синонімом до слова-теми і складається з одного слова.

Читання

Глибоке, усвідомлене.

Розвиває, збагачує, захоплює.

Чудовий засіб одержання інформації.

Пізнання.

За нескладною формою сенкана можна визначити рівень сприймання матеріалу і його образну характеристику.

Лови помилку – прийом, який дає змогу перевірити, наскільки уважно учні засвоїли навчальну інформацію. У процесі роботи над текстом підручника вчитель свідомо допускає помилки, які учні повинні віднайти і виправити.

Відстрочена відгадка (відстрочена відповідь) підтримує активною увагу учнів впродовж усього часу роботи з текстом, оскільки відповідь на заявлене запитання вчителя можна буде знайти протягом усього уроку. Як правило, це запитання містить цікаву в пізнавальному плані інформацію. Такі запитання методисти рекомендують ставити на початку уроку або ж у самому кінці, щоб наступного разу почати з нього обговорення.

Логічний ланцюжок демонструє уміння учнів знаходити закономірності між описаними подіями, встановлювати їхню хронологічну послідовність, причини й наслідки тощо. Завдання для перевірки логічного мислення можуть бути найрізноманітніші: побудувати логічний ланцюжок, заповнивши пропуск; завершити логічний ланцюжок; поєднати уривки тексту (цитати, події тощо) в логічній послідовності; продовжити міркування «Щоб..., потрібно...», «Якщо..., то (тоді)...» і т. ін.

Кроссенс – (англ. cross – перехрестя, sens – смисл, «перетин значень») – це своєрідна система із 9 зображень-квадратів, пов’язаних між собою сенсами-смыслами, причому кожен попередній пов’язаний із наступним. Центральний квадрат за логікою є основою, у ньому концентрується весь зміст і він стосується відразу декількох або ж усіх зображень. Є чимало схем послідовності розв’язування кроссенсу, але неодмінною умовою залишається знайти асоціативний зв’язок між сусідніми зображеннями. У ролі зображень можна використовувати символи, фотографії, картинки тощо. Використання цього прийому буде доречним при вивченні творчості письменника, сюжету конкретного твору чи будь-якої іншої теми, оскільки дозволяє розкрити її повноту за ланцюгом зображень, унаочнити наукову інформацію образами.

Есе. Крісло автора можна використовувати як підсумок прочитаного, коли учні стисло викладають свою точку зору у формі есе, а потім у «Кріслі автора» діляться своїми думками з однокласниками з подальшим колективним обговоренням досліджуваної теми чи проблеми.

Лепбук як засіб реалізації проєктної діяльності можна використовувати на підсумкових заняттях з окремих тем чи цілих розділів. Це своєрідна тематична саморобна міні-книжка, яка узагальнює вивчений матеріал у пізнавально-ігровій формі. «Комірки» лепбука дають змогу чітко структурувати матеріал, систематизувати навчальну інформацію.

Таблиці як найпоширеніший різновид інфографіки допомагають візуалізувати процеси мислення під час роботи з навчальними текстами. За допомогою графічних організаторів, таблиць у тому числі, створюються умови для наочної систематизації, аналізу, порівняння і класифікації виучуваного матеріалу, структурування думок у графічній формі. У початковій школі можна використовувати різні види таблиць на матеріалі будь-якого предмета з будь-якої теми.

T-таблиця допомагає розкрити протилежні сторони певного поняття, ідеї, явища тощо. В одній половині таблиці перераховуються усі аргументи «за», в іншій – «проти» (чи інші критерії):

Переваги	Недоліки
Спільне	Відмінне
Правда	Вигадка

Таблиця «ЗХД» (знаю – хочу знати – дізнався / дізналася) поєднує вже відомі знання з певної теми з новою інформацією, передбаченою освітньою програмою, з урахуванням усіх аспектів, які викликають зацікавлення учнів.

Знаємо	Хочемо дізнатися	Дізналися

Концептуальна (порівняльна) таблиця використовується для порівняння значного обсягу (трьох і більше позицій) матеріалу чи окремих його аспектів. У таблиці по горизонталі розташовується те, що порівнюється, а по вертикалі – його ознаки, властивості тощо. Наприклад:

	Іменник	Прикметник	Дієслово
На яке питання відповідає?			
Що означає?			
Граматичні ознаки (рід, число, відмінок, час)			

Подвійний щоденник (щоденник подвійних записів / нотаток) дає змогу фіксувати власні думки, що виникають у процесі роботи над текстом (які запитання виникають, чим привабив фрагмент тексту, асоціації з власним досвідом чи будь-які інші коментарі).

Фраза з тексту	Мої міркування

РАФТ (RAFT) – це технологія, яка дозволяє розглядати виучувану тему з різних точок зору. Зміст технології розкривають перші літери англійської абрєвіатури, які означають:

- R – Role (роль)
- A – Audience (аудиторія)
- F – Format (формат)
- T – Topic (тема).

Суть цієї технології полягає у створенні повідомлень на основі опрацьованого тексту з урахуванням усіх складових, а саме:

R – Role (роль)	A – Audience (аудиторія)	F – Format (формат)	T – Topic (тема)
--------------------	-----------------------------	------------------------	---------------------

Від імені кого ведеться розповідь (автор, персонаж, вчитель, дослідник, учень тощо)	Кому вона адресована (учням, батькам, друзям, жителям міста тощо)	Жанр розповіді (повідомлення, есе, казка, лист, діалог, історія, оповідання тощо)	Тематика тексту (головна мета розповіді, основні ідеї, змістові лінії тощо)
---	---	---	---

Після обговорення і заповнення таблиці учням пропонується створити текст на основі прочитаного. Технологія РАФТ допомагає глибше проникнути у зміст тексту, всесторонньо осмислити інформацію і її інтерпретувати; сприяє розвитку творчого мислення.

Інфографіку можна створювати, використовуючи такі сервіси: Canva (https://www.canva.com/uk_ua/), Piktochart (<https://piktochart.com/>), Infogr.am (<https://infogram.com/>), Visual.ly (<https://visual.ly/>), Venngage (<https://ua.venngage.com/features/infographic-maker>).

Отже, формування усвідомленого читання у молодших школярів відбувається насамперед у процесі роботи з навчальними текстами підручника на основі комплексного використання його навчального контенту. Про глибоке розуміння тексту свідчить засвоєння його основних положень, усвідомлення внутрішньої структури, встановлення причиново-наслідкових / логічних зв'язків, здатність робити самостійні висновки, тобто осмислення фактуальної, підтекстової та концептуальної інформації. Усвідомлене читання – це довготривалий, поетапний і цілеспрямований процес, у ході якого важливий як сам його перебіг, так і кінцевий результат. Це інтегрований процес, компонентами якого є активне сприймання, розуміння, закріплення, інтерпретація та використання отриманої інформації у їхній органічній єдності, що й визначає читацьку кваліфікацію особистості.

Зреалізувати ці завдання можна шляхом систематичної роботи з навчальними текстами підручників різної тематики і різних жанрів, використовуючи при цьому доцільні форми, методи і прийоми навчання, а також інструментарій новітніх технологій.

Література

1. Акімова Н. Теорії розуміння в сучасній психології. *Psychological journal*. 2018. Вип. 32. С. 10–22.

2. Акімова Н., Акімова А. Розуміння тексту як специфічний вид розуміння. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика* : зб. наук. праць. Серія: Психологія. Переяслав-Хмельницький : ФОП Домбровська Я. М. 2018. Вип. 24 (1). С. 27–46.
3. Баландіна Н. Ф. Навчальний текст і навчальний дискурс: ключі до розуміння. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Філологія*. Київ, 2017. Т. 20. № 2. С. 92–97.
4. Баландіна Н. Ф. Навчальний текст як засіб породження нових смислів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реальність та перспективи*. 2017. Вип. 58. С. 14–19.
5. Вашуленко О. Емоційно-ціннісна складова у структурі читацької компетентності молодшого школяра. *Початкова школа*. 2013. № 1. С. 13–17.
6. Вашуленко О. Особливості роботи з науково-художніми текстами на уроках літературного читання в початковій школі. *Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи* : матеріали шостої Міжнародної науково-практичної конференції (м. Умань, 08–09 жовтня 2020 р.). Умань, 2020. С. 24–27.
7. Вашуленко О. Формування комунікативно-мовленнєвих умінь молодших школярів на уроках літературного читання. *Початкова школа*. 2017. № 8. С. 20–24.
8. Вашуленко О. В. Зміст і структура читацької компетентності молодшого школяра. *Компетентнісні засади змісту освіти в 11-річній школі* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 28–29 березня 2013 р.). Київ, 2013. С. 202–206.
9. Вашуленко О. В. Читацька компетентність молодшого школяра: зміст і структура. *Упровадження нового змісту початкової освіти: теорія і практика* : матеріали Всеукраїнських педагогічних читань, присвячених пам'яті Т. М. Байбери (м. Полтава, 3–4 квітня 2012 р.). Полтава, 2012. С. 20–23.
10. Вашуленко О. В. Читацька компетентність молодшого школяра: теоретичний аспект. *Початкова школа*. 2011. № 1. С. 48–50.
11. Ващенко Г. Загальні методи навчання. Видання перше. Київ : Українська Видавнича Спілка, 1997. 441 с.
12. Великий тлумачний словник сучасної української мови: 250000 / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : Перун, 2005. 1728 с.
13. Всеосвіта: національна освітня платформа. URL: <https://vseosvita.ua/>.
14. Гільбух Ю. З., Ричик М. В. Психологічні проблеми оптимізації підручника для початкової школи. *Початкова школа*. 1976. № 6. С. 50–57.
15. Гудзик І. П. Мова шкільного підручника. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць / редкол. Київ: «Комп'ютер у школі та сім'ї», 1999. С. 34–36.
16. Гудзик І. П. Побудова тексту підручника як фактор його читабельності. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць / редкол. Київ : Педагогічна думка, 2000. Вип. 2. С. 123–127.

17. Гудзик І. П. Розвиток навички читання: методичні рекомендації. Київ : Освіта, 1993. 96 с.
18. Державний стандарт базової середньої освіти. URL: http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/.
19. Державний стандарт початкової освіти. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text_
20. Дидактика современной школы / под ред. В. А. Онищука. Киев : Радянська школа, 1987. 351 с.
21. Дика Н. М., Глазова О. П. Формування читацької компетентності учнів: міжнародний методичний досвід. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Т. 1. Випуск 12. С. 27–31.
22. Звіт про результати другого циклу загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти» 2021 р.: у 2-х частинах. Частина І. Що знають і вміють випускники початкової школи та як змінилася ситуація за три роки / Г. Бичко (основний автор), В. Терещенко, В. Горох, М. Мазорчук, Т. Лісова, Т. Вакуленко; наук. ред. Т. Вакуленко; за ред. О. Осадчої та В. Терещенка; Український центр оцінювання якості освіти. Київ, 2022. 189 с.
23. Звіт про результати першого циклу загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти» 2018 р. Частина ІІІ. Читання / Український центр оцінювання якості освіти. Київ, 2019. 252 с.
24. Ігнатенко Н. В. Дидактичне забезпечення розуміння навчальних текстів учнями початкових класів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Київ, 2001. 20 с.
25. Ігнатенко Н. В. Психологічна характеристика тексту і проблеми його розуміння.
URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkol u/6/visnuk_19.pf.
26. Каніщенко А. П. Система роботи над розумінням тексту у початковій школі. Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2010. 91 с.
27. Качак Т. Б. Літературна освіта молодших школярів : навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ, 2017. 44 с.
28. Кириченко Р. В. Розуміння тексту – одна з центральних проблем гуманітарних наук. *Актуальні проблеми сучасної науки: матеріали десятої науково-практичної інтернет-конференції* (м. Київ, 17–19 жовтня 2013 р.). Київ, 2013. С. 14–18.
29. Кодлюк Я. П. Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті: підруч. для магістрантів та студ. пед. ф-тів. Київ : Інформаційно-аналітична агенція «Наш час», 2006. 368 с.

30. Кодлюк Я. П., Янченко О. Я. Робота з підручником на уроках у початковій школі : посібник для вчителя початкової школи / за ред. О. Я. Савченко. Київ : Наш час, 2009. 104 с.
31. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. М. : Педагогика, 1982. Т. 2. С. 285–469.
32. Кравчук Л. В. Читання з розумінням як складова читацької компетентності молодшого школяра. URL: <http://conf.kubg.edu.ua/index.php/courses/ksdpounush/paper/viewFile/359/354>.
33. Креативні методики читання. URL: <https://vseosvita.ua/news/kreatyvni-metodyku-chytannia-shcho-motyvuuiut-ta-vykhovuiut-53146.html>.
34. Лукьяненко Д. Феномен свідомого читання Василя Сухомлинського в парадигмі мовно-літературної галузі освіти Нової української школи. *Вересень: науково-методичний, інформаційно-освітній журнал*. 2019. № 1–2 (80–81). С. 46–51.
35. Максименко С. Д. Загальна психологія: навчальний посібник. 3-є вид., перероблене та доповнене. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 272 с.
36. Мартиненко В. Формування в учнів 3 класів початкових умінь застосовувати переглядовий / пошуковий види читання. *Організація освітнього процесу в початковій школі: методичні рекомендації. Орієнтовні календарно-тематичні плани. 3 клас*. Харків : Ранок, 2020. С. 24–33.
37. Мартиненко В. Формування досвіду читацької діяльності третьокласників (на матеріалі робочого зошита з літературного читання). *Початкова школа*. 2014. № 10. С. 11–14.
38. Мартиненко В. Читацька діяльність молодших школярів: сучасні тенденції розвитку. *Початкова школа*. 2017. № 8. С. 16–20.
39. Мартиненко В. О. Індивідуальний підхід до формування і розвитку навички читання молодших школярів. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2020. 88 с.
40. Мартиненко В. О. Структура і зміст читацької компетентності молодших школярів. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський, 2013. Вип. 15. С. 145–151. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/32307655.pdf>.
41. Момот Л. Л. Навчально-пошукові тексти у структурі підручника. *Проблеми сучасного підручника*: зб. наук. праць. Київ : Педагогічна думка, 2000. Вип. 2. С. 21–23.
42. На урок: освітній проєкт. URL: <https://naurok.com.ua/>.
43. Науменко В. Основні ідеї програми з читання «Початки словесного мистецтва». *Початкова школа*. 2002. № 4. С. 53–55.
44. Пахаренко В. І. Типологія читання як методична проблема сучасної шкільної літературної освіти. *Компетентісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи* : збірник тез III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Київ, 29 березня 2021 р.). Київ, 2021. С. 165–169.
45. PISA. Програма міжнародного оцінювання учнів / уклад.: Вакуленко Т. С., Ломакович С. В. Український центр оцінювання якості освіти. Київ, 2016. 36 с.

46. PISA 2018. Рамковий документ з грамотності читання. URL: https://dniokh.gov.ua/wp-content/uploads/2016/12/Ramk_doc_chytannya.pdf.
47. Савченко О. Розуміння молодшими школярами літературних творів: сутність процесу і засоби формування. *Початкова школа*. 2017. № 8. С. 6–12.
48. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підручник. Київ : Грамота, 2012. 504 с.
49. Савченко О. Я. Методика читання в початкових класах. Київ : Освіта, 2007. 334 с.
50. Садкіна В. І. Маленькі секрети учительського успіху. Навчасмо з радістю. Харків : видавнича група «Основа», 2019. 144 с.
51. Садкіна В. І. Усвідомлене читання – SKILLS на все життя. Харків : видавнича група «Основа», 2020. 96 с.
52. Слижук О. Розвиток умінь п'ятикласників читати з розумінням у процесі вивчення сучасної української літератури. *Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи* : збірник тез III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Київ, 29 березня 2021 р.). Київ, 2021. С. 201–205.
53. Соняк Н. Формування у молодших школярів навичок роботи з текстовою інформацією. *Початкова школа*. 2007. № 4. С. 10–13.
54. Старагіна І. П., Терещенко В. М., Панченков А. О. Нова українська школа: розвиток читацької компетентності в учнів початкової школи в системі інтегрованого навчання: навчально-методичний посібник. Харків : Соняшник, 2020. 176 с.
55. Стахів М. Український комунікативний етикет: навчально-методичний посібник. Київ : Знання, 2008. 245 с.
56. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. Київ : Радянська школа, 1976. Т. 2. 670 с.
57. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. Київ : Радянська школа, 1977. Т. 3. 670 с.
58. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. Київ : Радянська школа, 1977. Т. 4. 638 с.
59. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. Київ : Радянська школа, 1977. Т. 5. 639 с.
60. Тексти «нової природи»: нестандартний підхід до навчання. URL: <https://naurok.com.ua/post/teksti-novo-prirodi-nestandardniy-pidhid-do-navchannya#>.
61. Терещенко О. І. Формування в учнів початкових класів навички свідомого читання у процесі використання інтерактивних технологій. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2018. № 29. С. 46–52.
62. Технології розвитку критичного мислення учнів / Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макінстер Д.; наук. ред., передм. О. І. Пометун. Київ : Плеяди, 2006. 220 с.

63. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 1–2 та 3–4 класи. Київ : Видавництво «Світоч», 2019. 336 с.
64. Ушинський К. Д. Передмова до першого видання «Дитячого світу». *Вибрані педагогічні твори: у 2-х т.* Київ : Радянська школа, 1983. Т. 2. С. 203–215.
65. Фасоля А. Читацька компетентність: що формуємо, що і як перевіряємо й оцінюємо. *Дивослово*. 2017. № 9. С. 8–15.
66. Хорошковська Т. П. Читацькі вміння учнів загальноосвітніх навчальних закладів як об'єкт моніторингових досліджень. *Український педагогічний журнал*. 2017. № 2. С. 73–81.
67. Чепелева Н. В. Особливості розуміння тексту молодшими школярами. *Початкова школа*. 1988. № 11. С. 52–58.
68. Чепелева Н. В. Рівень осмислення тексту як показник розумового розвитку. *Початкова школа*. 1994. № 5. С. 8–10.
69. Чепелева Н. В. Розуміння – інтерпретація – тлумачення. *Технології розвитку інтелекту*. 2017. Т. 2. Вип. 6. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/tri_2017_2_6_9.
70. Чепелева Н. В. Текст і читач: посібник. Житомир : вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 124 с.
71. Яценко Т. О. Компетентісно орієнтована літературна освіта в контексті завдань Нової української школи. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. 2018. № 4. С. 43–48.
72. Cartwright Kelly B. *Executive Skills and Reading Comprehension: A Guide for Educators*. The Guilford Press New York–London, 2015. 284 p.
73. Channa M. A., Nordin Z. S., Siming I. A., Chandio A. A. and Koondher M. A. Developing reading comprehension through metacognitive strategies: a review of previous studies. *English Language Teaching*. Vol. 8. No. 8. 2015. Pp. 181–186.
74. Miller D. *Reading with Meaning: Teaching Comprehension in the Primary Grades*. Portland, Maine, 2006. 209 p.

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ КАРТИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Васильківська Надія

Модернізація освітньої системи України передбачає використання в навчальному процесі інноваційних педагогічних технологій та активних методів навчання, що забезпечують особистісне зростання учнів, розвиток їхнього творчого потенціалу. «Інноваційне навчання вимагає пріоритетної уваги до конкретизації навчального змісту і методик, які формують світогляд, ціннісні орієнтації, вміння самостійно вчитися, критично мислити, здатність до самопізнання і самореалізації з високою моральністю, особистісною