



Олександра САВЧЕНКО,
академік НАПН України

Розуміння молодшими школярами літературних творів: сутність процесу і засоби формування

Проблема якісного читання учнів стає однією з пріоритетних у міжнародних і вітчизняних дослідженнях, бо робота з писемною інформацією набуває все більшої актуальності. Вживаються в цьому зв'язку нові характеристики якості читання: *грамотне читання, функціональне читання, раціональне читання, критичне читання, рефлексивне читання, продуктивне читання.*

У міжнародних дослідженнях із шкільної освіти за програмою PISA (з англійської мови її назва – "Програма порівняльного вивчення й оцінки успіхів учнів різних країн") в останні роки беруть участь учні з 42 країн світу. До найскладніших завдань у перевірці якості функціональної грамотності учнів належить виявлення розуміння ними прочитаного, тобто вичерпування з тексту різних смислів. У 2018 році Україна теж залучається до участі у такому дослідженні. Зокрема, учні 4 класів братимуть участь у виконанні тестів з читання, які передбачають перевірку розуміння прочитаного.

Читацька компетенція розуміння тексту є базою для читача будь-якого віку, якщо він прагне не лише ознайомитись з ним, а й усвідомити смисл, передати свої враження від прочитаного.

Стосовно молодших школярів це передбачає:

- розуміння учнем більшої частини слів у тексті, вжитих як у пряму, так і переносному значеннях;
- розуміння змісту кожного речення тексту;
- смислових зв'язків між ними і частинами тексту;
- розуміння основної думки прочитаного.

Таке опрацювання учнями тексту має на меті розуміння його фактичного змісту, основного смислу, що є передумовою для визначення структури тексту, усвідомленого і виразного читання, творчої роботи за прочитаним.

Психологи визначають *розуміння* як мислительне проникнення людини у сутність об'єкта пізнання, абстрагування і узагальнення його суттєвих ознак, зв'язків, закономірностей. Відомий український психолог Г.С.Костюк тлумачить *розуміння* як пізнавальний процес, спрямований на розкриття істотних зв'язків, відношень між об'єктами. "Зрозуміти предмет, явище – це означає розкрити його істотні зв'язки з іншими об'єктами, з'ясувати умови, за яких вони виникають, причини, що його породжують.

Розуміння залежить від взаємодії ряду психічних процесів (сприймання, пам'яті, мислення). Розуміння тексту – це опосередкований аналітико-синтетичний процес, що передбачає виділення основних елементів матеріалу, "смислових віх" та об'єднання їх в єдине ціле¹. Вчені виділяють кілька рівнів розуміння. Перший елементарний – це акт читання тексту, у процесі якого відбувається перехід від сприймання графічних знаків до розуміння окремих слів і речень. Другий рівень розуміння – лексичний; тут встановлюються зв'язки між словами і відповідними предметами і явищами дійсності без урахування змісту тексту в цілому. На третьому рівні – синтаксичному – враховується значення слів залежно від їх формально-логічних зв'язків у реченні².

Основними відмінностями зазначених рівнів є його *повнота і глибина розуміння* прочитаного. Цей процес передбачає такі кроки: 1) виявлення учнем суттєвих зв'язків, які розкриваються під час опрацювання тексту; 2) розуміння тексту у нерозгорнутому, невизначеному стані (щось схоплене читачем, але поки ще неясно, що саме); розуміння сутності у думці, яку читач ще не може висловити ("розумію, але сказати не можу"); 4) можливість передати своє розуміння іншому, використовуючи готові речення з тексту; 5) вищий рівень розуміння характеризується звільненням читача від скутості словесного формулювання; те, що треба зрозуміти, стає для нього *своім*, передається "своїми" словами, нерідко творчо переробляється³.

Розуміння учнем висловлювання розпочинається із сприймання зовнішньої мовленнєвої інформації, потім відбувається розуміння сутності сказаного, пізніше читач осягає підтекст. Для розуміння цілісного тексту недостатньо знати лише значення кожного слова і речення. Це початок розуміння. Здійснюючи орієнтувальну діяльність під час осягнення

¹ Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості. – К.: Радянська школа, 1989. – С. 48.

² Калмыкова З. И. Проблема психологических критериев и диагностика доступности теоретических текстов / Теоретические проблемы современного учебника. Сб. Науч. тр. – М.: АПН СССР. – 1989. – С. 46.

³ Фурман Л. М., Кулагина И. Ю. Психологический справочник учителя. – М.: Просвещение, 1991. – С. 98. – 287 с.

сутності частин тексту, які знаходяться на різній відстані один від одного, читач прагне осягнути *сміслові ядро*. В умовах лабораторного експерименту за допомогою спеціальних приладів хід орієнтувальної діяльності учня під час читання тексту спостерігався шляхом запису руху його очей. Виявлено, що рух очей читача є складним маршрутом з багатьма поверненнями їх від одного речення до іншого, з'ясуванням речень, віддалених одне від одного.

В усному мовленні кращому розумінню смислу висловлювання допомагають такі засоби виразності, як інтонація, логічний наголос, пауза, темп, міміка, жести. У писемному мовленні, зокрема у тексті, допоміжними засобами його розуміння читачем є: *апарат орієнтування – заголовки, абзаци, розділові знаки, виділення слів, речень шрифтами*. Але цього недостатньо для осягнення загального смислу і підтексту, тому потрібна спеціальна *внутрішня мислительна робота читача над текстом*.

Дослідження особливостей процесу розуміння учнями текстів різних жанрів засвідчили, що *успішність цього процесу залежить від таких чинників*:

- сформованості навички читання (швидкість і правильність);
- володіння загальнопізнавальними умінями (аналіз, виділення головного, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, узагальнення та ін.);
- особливостей тексту (обсягу, структури, інформативності, проблемності, жанру твору).

Дослідники якості читання визначають *два рівні розуміння тексту: безпосереднє й опосередковане*. Безпосереднє розуміння досягається відразу, не вимагаючи від людини особливих розумових зусиль, воно зливається із сприйманням. Опосередковане розуміння розгортається поступово. Воно являє собою складну аналітико-синтетичну діяльність, яка охоплює різні мислительні операції, має емоційне забарвлення. Психологи підкреслюють, що читати в істинному смислі цього слова – означає не лише володіти технікою читання, а й "вичерпувати" з тексту увесь закладений у ньому смисл, а також той прихований зміст, який прийнято називати підтекстом (С.М.Бондаренко, Г.Г.Гранік, О.А.Концева, Н.В.Чепелева та ін.).

З огляду на вищезазначене, розуміння прочитаного не є одномоментним актом, а передбачає виконання читачем низки операцій, які здійснюються поступово.

У дослідженні Н.В.Ігнатенко було доведено, що вчитель має організувати процес розуміння навчальних текстів молодшими школярами як поетапну пізнавально-комунікативну діяльність, що охоплює текст як цілісність і дозволяє читачеві осягнути

всі його смислосназуші складові: фактичний зміст, структуру; смислові зв'язки, діалогічну взаємодію⁴.

Охарактеризуємо сутність *поетапного управління розумінням учнями літературних текстів*.

На *першому етапі* відбувається орієнтування у фактичному змісті тексту і виявлення емоційного сприйняття прочитаного. Тут учитель найчастіше використовує підготовчу бесіду з метою уточнення розуміння учнями смислового і образного значення окремих слів і речень. Розгорнутість *другого етапу* – читання-аналізу – передусім залежить від складності і жанру тексту. При всій важливості розуміння учнями значення окремих слів і висловів, які є у тексті, для пояснення треба вибрати суттєве, від чого залежить загальне розуміння теми та ідеї твору, щоб не було надмірності словотлумачення. У молодших школярів часто з'являється враження, що вони зрозуміли текст відразу після його прочитання. Хоча, як виявляється згодом, їм складно відповісти на прості запитання за змістом прочитаного. Тому після сприймання учнями тексту доцільно з'ясувати, яке враження справило прочитане, що для них було новим, невідомим. Корисно, щоб при цьому відбувалось своєрідне рефлексивне "сортування" змісту. Наприклад, за такими орієнтирами:

- я це вже знаю;
- це відрізняється від того, що я вже знаю;
- це мене здивувало, тому що ...;
- хіба таке може бути, адже ...;
- це схоже на те, що ми читали раніше та ін.

На цьому етапі учням можна запропонувати і завдання творчого характеру. Наприклад, у 3–4 класах у невеликому тексті діти читають тільки перший і останній абзаци, далі їм пропонується висловити припущення, про що може йти мова в основній частині, яка була закритою. Або прочитати заголовок і розглянути малюнки, щоб поміркувати, про що тут може розповідатися.

Наступним, *третьім етапом* є поглиблений смисловий аналіз тексту, метою якого є *дослідження істотних зв'язків, відношень*, що дозволяє учням зрозуміти головне. Основним методичним прийомом на цьому етапі є *вибіркове читання* за запитаннями різного рівня складності, з-поміж них ті, що передбачають рефлексивні судження учнів, постановку своїх запитань до тексту, пошук ключових слів. Це спонукає їх переглядати текст, повторно вчитуватися у зміст, використовувати у відповідях образні висловлювання, вжиті в ньому. Смисловий аналіз відбувається після цілісного емоційного

⁴ Ігнатенко Н. В. Дидактичне забезпечення умінь навчальних текстів учнями початкових класів: Авт. дис. ... канд. пед. наук. – К., 2001. – 24 с.

сприймання твору, тобто він є вторинним процесом, який уточнює, поглиблює первинне сприймання прочитаного, спонукає шукати прихований зміст. Об'єктом такого аналізу можуть бути обставини подій, мотиви вчинків, характери дійових осіб, мова, композиція твору, що діти, як правило, не сприймають під час самостійного читання. Отже, смисловий аналіз має бути вибіркоким і залежатиме від мети читання твору і його жанру.

Наведемо приклад смислового аналізу оповідання Лариси Вахніної "Кордон", яке друго-класники читають на початку навчального року. Зовні простий сюжет розкриває дітям складність людських стосунків, над якими вони рідко замислюються. Зокрема, їм ще важко розрізнити і висловити мотиви ставлення один до одного, між ровесниками. Тому для визначення головної думки оповідання треба, щоб діти зробили кілька кроків в осмисленні прочитаного: *Як ви думаєте, у якую класі міг статися цей випадок? Чому ви так вважаєте? Як ви зрозуміли вислів, що Наталя "хитро так, на самісінький "кордон" поклала ручку"? Поміркуйте, коли Сашко зрозумів свою помилку? Що допомогло хлопчику змінити своє ставлення до Наталі? Про яку рису характеру дівчинки свідчить її спілкування із Сашком?* За нашими спостереженнями, після такого аналізу діти відповідають: "Сашко зрозумів, що не треба сваритися (він "потихеньку-потихеньку – і витер крейду"). Добре, що Наталя не повчала Сашка і не жалілася вчительці, вона просто мовчки йому допомогла, щоб він сам зрозумів. Наталя чинить як добрий товариш".

І н ш и й п р и к л а д. Сюжет оповідання Василя Сухомлинського "Кінь утік" (3 кл.) наче не може викликати у сучасних дітей нерозуміння. Але висловити головну думку багатьом читачам нелегко. Письменник тут хоче привернути увагу дітей до морально-етичних цінностей. У процесі аналізу виникає проблемне запитання: *Що втратив Віталік – малюнок коня чи дружбу з Петриком?* Шукаючи на нього відповідь, діти доходять висновку, який і є головною думкою прочитаного – *дружбу треба берегти, бо її можна легко втратити.*

Складними для розуміння молодшими школярами є тексти, які містять проблемні ситуації, приховані запитання. Таких текстів чимало у підручниках з "Літературного читання". Наприклад, оповідання Василя Сухомлинського "Горбатенька дівчинка", "Сергійкова квітка", "Про що думала Марійка"; Всеволода Нестайка "Руденький", "Суд у цирку"; Михайла Конончука "Гірке морозиво", Олександра Зими "Заляття золота й вогню", Анатолія Дімарова "Для чого людині серце", Марії Чумарної "Казка про друга" та ін. Їх розуміння

передбачає виявлення і формулювання учнями морально-етичної проблеми і пошук на неї відповіді у колективній дискусії. Отже, смисловий аналіз тексту сприяє розвитку літературного мислення учнів, формуванню вмінь, які необхідні для розуміння внутрішнього стану дійових осіб, спонукає до рефлексії. Важливо спонукати дітей ставити свої запитання до змісту творів, висловлювати припущення щодо розгортання подій після тексту, знаходити те, що приховане у підтексті.

Техніка читання учнів і рівень розуміння прочитаного є взаємопов'язаними поняттями.

У дослідженнях психологів (Л.А.Щерба, Н.В.Чепелева, С.Л.Коробко та ін.) визначено мінімальні й оптимальні порогові темпу читання щодо його впливу на розуміння тексту. Так, за мінімальним темпом читання вголос (до 60 слів/хв.) читач усвідомлює лише фактичний зміст значень слів, окремого речення. Оптимальним темпом читання для розуміння прочитаного є читання зі швидкістю природного розмовного темпу людини – 120–140 слів/хв. Тому, на наш погляд, безпідставними є поради методистів, які у процесі розвантаження навчальних програм з літературного читання висловлювались про те, що швидкість читання не треба перевіряти, кожна дитина має читати "в оптимальному для себе темпі". Необхідність врахування індивідуальних особливостей мовлення дітей, їхньої пізнавальної сфери є аксіомою гуманного вчителя. Водночас діти, на наш погляд, мають знати кількісні характеристики свого читання і за порадою вчителя поступово їх нарощувати, бо *повноцінна навичка читання є загальнонавчальною*, а обсяги текстів з різних предметів зорієнтовані на учнів, які читають правильно і достатньо швидко. Відомо, що швидкість читання не є вичерпним критерієм повноцінного читання. Вона доцільна тоді, коли не втрачається розуміння прочитаного.

Спостерігаючи за дітьми, які мають складності з навчанням, учителі помічають: якщо учень не розуміє прочитаного, він, як правило, виключає це із сфери своєї уваги або просто забуває зміст. Без достатнього розуміння змісту читання швидко викликає втому, знижує увагу людини. Організуючи читацьку діяльність учнів, маємо враховувати, що в ній взаємодіють *зовнішні й внутрішні прояви*. *Внутрішні* – це акт осмислення й розуміння змісту прочитаного, а *зовнішні* – виконавські операції, що характеризують технічні якості читання.

У формуванні в учнів усвідомленого читання слід брати до уваги д в а підходи до характеристики читацької діяльності – когнітивний і комунікативний. У першому випадку читання творів розглядається як пізнавальна діяльність, що охоплює смислове

сприймання, мислительну обробку й інтерпретацію інформації. *Когнітивний підхід* до роботи з текстом передбачає:

– відтворення учнями послідовності подій у прочитаному (*Розкажи, що за чим відбувається в оповіданні?*);

– визначення структури твору (*Знайди у казці зачин, основну частину, кінцівку*);

– перечитування тексту з метою пошуку відповіді на поставлене запитання (*Знайди абзац, у якому сказано про час і місце події*);

– усвідомлення взаємозв'язку між заголовком і темою твору (*Поміркуй, чому так названо оповідання; поміркуй, як по-іншому можна назвати це оповідання*) та ін.

Комунікативний підхід до читання розглядає його як специфічну форму спілкування автора з читачами через текст. У цьому разі поряд з інформацією, що є в тексті, у читача виникає новий, особистісний, смисл, що посилює виховний і розвивальний вплив прочитаного (І.П.Гудзик, О.В.Джежелей, А.А.Ємець, В.О.Мартиненко, В.О.Науменко, О.Я.Савченко та ін.). Принагідно зазначимо, що підхід реалізовано нами у підручниках "Літературне читання" через завдання, які передбачають діалогічну взаємодію читача з текстом.

Розглянемо основні прийоми використання яких сприяє розумінню тексту молодшими школярами. Важливе значення має *обговорення заголовка*, яке за нашими спостереженнями, вже доступне другокласникам. Шляхом спостереження і зіставлення назв творів діти переконаються, що заголовок може мати різні форми. Особливо цінним для розвитку самостійної читацької діяльності учнів є обговорення заголовків-запитань, адже їх призначення – допомогти побачити проблему ще до читання тексту, сприяти виникненню припущення, гіпотези. (Це стосується обговорення другокласниками назв творів "Хто чого вчиться" В.Фетисова; "Як Наталя в Лисиці хитринку купила" В.Сухомлинського; "Ковалівна" Л.Компанієць; "Кордон" Л.Вахніної та ін.).

Для третьокласників продуктивним є обговорення заголовків як з метою висловлювання прогностичних міркувань до читання твору, так і після його поглибленого аналізу з метою зіставлення із головною думкою твору. Це стосується розуміння учнями багатьох творів, як-от: "Спляча книга" В.Сухомлинського; "Чи ми з природою єдині..." Г.Черінь; "Наше відкриття" О.Буценя; "Чому в морі вода солоня" В.Скомаровського; "Для чого людині серце" А.Дімарова; "Скільки років Діду Морозу?" А.Коваль; "Як розмовляють тварини?" (з "Дитячої енциклопедії"); "Хто сильніший?" Н. Забіли та ін. В осмисленні

заголовків корисною є така послідовність дій: прочитати заголовок і подумати, про що може йти мова в тексті; придумати свої запитання, на які можна знайти відповіді у тексті; прочитати твір, зіставляючи своє передбачення з його фактичним змістом; порівняти заголовок твору із головною думкою прочитаного. Поглибленому опрацюванню змісту твору слугують також завдання на добір учнями до тексту своїх заголовків (заголовок-запитання, заголовок-загадка, заголовок-прислів'я); колективний вибір найбільш вдалої назви із запропонованих. Для розуміння учнями змісту розділу чи теми в цілому важливо повернути їхню увагу до назви розділу чи теми. **Н а п р и к л а д**, у 3 класі: *Про що ми можемо прочитати у розділі "Цікава книга природи?".* Після його вивчення доцільно ще раз повернути увагу дітей до назви розділу: *Чи зрозуміли ви, які сторінки є у Книзі природи? Якими сторінками ви б хотіли її доповнити? Продовжіть думку: Не злічити сторінок книги природи тому, що ...*

Щоб досягти достатнього розуміння прочитаного, необхідно враховувати особливості сприймання учнями різних жанрів.

У розумінні *науково-художніх оповідань, довідкових текстів* головна роль належить точному розумінню понять, термінів, знаходженню і поясненню учнями причиново-наслідкових зв'язків, які у більшості таких текстів недоступні для безпосереднього сприймання. Встановлено, що молодші школярі охоче і легше відповідають на запитання: "Який це предмет чи явище?", "Що це за предмет?", ніж на запитання "Чому?", "Що з чим пов'язане?". Ця особливість зумовлена тим, що пояснення причиново-наслідкових зв'язків спирається на сформованість умінь аналізувати, порівнювати, виділяти головне. У процесі їх опрацювання необхідно, щоб спочатку діти усвідомили зовнішню послідовність подій, основних думок кожного абзаца, а потім їм легше визначити причину і наслідок, головну думку всього тексту.

Розуміння учнями *художніх творів* передбачає сприймання і усвідомлення художніх образів, засобів вираження (порівнянь, метафор, епітетів, повторів, ролі розділових знаків тощо). Завчасно слід продумати засоби розуміння учнями творів, у яких вчинки дійових осіб можна усвідомити лише на основі проникнення у мотиви їхньої поведінки і почуттів. Прикладом таких творів у 3 класі є чарівні народні казки "Кривенька качечка", "Кирило Кожум'яка" і авторські "Для чого людині серце" А.Дімарова, "Закляття золота й вогню" за О. Зимою.

У 4 класі до творів, у яких розгортається складний перебіг почуттів персонажів, що зумовлює різні мотиви вчинків, належать оповідання "Шурка

і Шурко" В.Нестайка, "Казка про друга" М.Чумарної, п'єса "Лисиця, що впала з неба" Н.Шейко-Медведевої, "Гидке каченя" Г.-К.Андерсена та ін.

Читачам цього віку відразу складно проникнути у внутрішній світ героїв, зрозуміти, як і чому змінюються їхні характери, стосунки з оточуючими, як автор ставиться до зображеного, висловити своє ставлення до головного героя тощо. Основою такого усвідомлення змісту, визначення його головної думки є багаторазове аналітичне перечитування, яке поєднується із збагаченням емоційного сприймання твору, розв'язанням морально-етичних задач.

Щоб діти зрозуміли зміст *байки*, їм необхідно здійснити перехід мислення від одиничного до загального, розпізнати в конкретній події загальне типове явище. Характерною особливістю байок є їх універсальний морально-етичний зміст, можливість перенесення моралі байки на життєву ситуацію. Таке розпізнавання для молодших учнів ускладнене тим, що їхній особистий життєвий досвід досить обмежений, а події, про які мовиться у байці, дуже віддалені у часі. Щоб полегшити цей процес, треба звернути увагу дітей на особливу виразність мови дійових осіб, суперечливість їхньої поведінки, залучити враження від розгляду малюнків. Сутність байки і авторського ставлення до зображеного міститься в її моралі, яка часто звучить як прислів'я (скажімо, у байках Л.Плібова), що допомагає учням достатньо зрозуміти прочитане.

Наведемо приклади завдань для учнів 2 класу, які зосереджують їхню розумову діяльність на різних рівнях розуміння тексту (від фактичного змісту – до прихованого):

– Як ви зрозуміли виділені слова? ("Хто чого вчиться?" В. Фетисов);

– Коли Сашко зрозумів свою помилку? Чому зник *кордон*? ("Кордон" Л. Вахніна);

– Як ви зрозуміли ужите тут слово *хитринка*? ("Як Наталя в Лисиці хитринку купила" В.Сухо-млинський);

– Чи зрозуміли ви, чому казки у *шапках-невидимках*? ("Задзвонив синенький дзвоник" Т.Коломієць);

– Як дитина зрозуміла матусин заповіт? А як – ти? ("Матусин заповіт" М. Хоросницька);

– Чи зрозумів ти звернення поетеси: "А може, це ти?" До чого воно тебе спонукає? ("Бабусина радість" Г.Могильницької);

– Перевір за текстом твору, чи правильно ти зрозумів значення виразу: *лихим вітром віє*?

У 3–4 класах доцільно ширше використовувати завдання на пояснення образних засобів твору, способів утворення слів ("Поясни, як ти розумієш слово *приручений*. Як воно утворилося?"); визначення історичного часу зображених подій ("Чи зрозуміли

ви з тексту, в які часи князував Ярослав Мудрий?" – "Ярослав Мудрий" Олександр Олесь); ставлення автора до зображуваного ("Які почуття передає поет у листі до птахів?" – "Лист до птахів" А.Костецький); спонукання дітей до самоперевірки розуміння слів, висловів ("Зверни увагу на вислів *серце ж мое розуміло*. Можливо, хлопчик сприймав природу через почуття, настрої, але не міг чітко висловити свої думки? А як ти зрозумів ці слова?") та ін.

Повнота розуміння тексту виявляється у тому, як діти визначають і пояснюють **головну думку прочитаного**. Нарощувати складність завдань на визначення **головної думки прочитаного** слід поступово. Щоб підготувати дітей до визначення головної думки прочитаного, пропонуємо таку послідовність дій:

- пошук учнями слів з найбільшим смисловим навантаженням в окремих уривках або в цілому тексті;
- пошук речень, у яких передано найважливіші думки;

- визначення головної дійової особи твору;
- пояснення смислу заголовка твору;
- зіставлення "ключових" слів тексту з його назвою;
- встановлення зв'язку головної думки твору із змістом прислів'їв.

Для розуміння учнями тексту в цілому корисним є його **структурний аналіз**. Стосовно дорослого читача метою операції структурування є виділення основних змістових елементів тексту та встановлення логічних зв'язків між ними. Ця операція виконується завдяки аналізу змісту твору, порівнянню окремих його фрагментів, смислового групуванню матеріалу та його стисненню. (Н.В.Чепелева, Л.П.Яковенко).

Молодші школярі навчаються визначати структурні елементи тексту, починаючи з другого класу. Спочатку це відбувається за допомогою опорних схем, які є у підручнику і в робочому зошиті. Під час виконання таких завдань доцільним є зв'язок з уроками української мови.

Щоб діти легше орієнтувалися у структурі твору, у першому розділі підручника "Наче вулик наша школа" використано прийом схематичного унаочнення його частин. Так, до казки "Як Наталя в Лисиці хитринку купила" зліва від тексту дужками послідовно вказано елементи структури: *заголовок, зачин, основна частина, кінцівка*. Аналогічні завдання учні можуть виконувати і за іншими творами. Поступово вони навчаються розрізняти у текстах заголовки і підзаголовки, елементи, що виділяються різним шрифтом (курсив, жирний шрифт), абзаци, малюнки. Логічна структура тексту зовнішньо виявляється у його абзацах, частинах, а внутрішньо – у *розгортанні сюжету твору, перебігу подій*.

У структурі прозового тексту найпомітнішим є абзац. Тому під час читання необхідно привчати дітей орієнтуватися у будові тексту: у кількості і обсязі абзаців, їх послідовності. Це сприяє визначенню послідовності подій, розумінню, яка з них є більш важливою для усвідомлення тексту як цілості. Наведемо варіанти запитань:

– Перегляньте текст. Скільки у ньому абзаців? Який абзац найбільший, а який найменший? Про що йдеться у найбільшому абзаці?

– У якому абзаці є речення із власними назвами? У якому абзаці є звертання?

– Без якого абзаца не можна зрозуміти зміст тексту?

– Який абзац можна продовжити? У який абзац можна ввести подане (на дошці чи на екрані) речення?

– Які запитання у вас виникли під час читання другого абзаца? та ін.

За вимогами навчальної програми, самостійне складання плану прочитаного тексту, якщо він поділений на частини або послідовно ілюстрований, має бути сформоване в учнів 3 класу.

Уміння складати план твору і переказувати текст прямо залежить від розуміння учнями окремих частин і тексту в цілому, уміння визначати його головну думку, встановлювати послідовність подій: що було на початку оповідання, що відбувалося потім, чим закінчилося?

Щоб навчити учнів самостійно складати план твору, доцільно спочатку виконувати *пропедевтичні завдання*. А саме:

- проаналізувати готовий план; знайти у тексті відповідні частини до кожного пункту;

- прочитати твір; перевірити, чи відповідає послідовність пунктів готового плану його змісту;

- скласти план до тексту, який вже поділено на частини;

- доповнити план тексту, у якому вже є перший і останній пункти;

- придумати малюнки до колективно складених пунктів плану;

- придумати план у малюнках.

З допомогою вчителя у 3 класі учні можуть підготувати *пам'ятку-опору* для самостійного складання плану твору. Н а п р и к л а д:

- Прочитай весь твір.

- Поділи його на частини, познач початок і кінець кожної крапкою.

- Перечитай першу частину, виділи в ній головне.

- Придумай назву для цієї частини і запиши її.

Це пункт плану.

- Виконай таку саму роботу під час читання наступних частин.

- Перевір себе: прочитай план, переглянь оповідання, переконайся, чи не пропущено основні події, чи можна за пунктами плану відтворити весь твір.

За цією пам'яткою учні працюють спочатку колективно, пояснюючи вголос свої дії. З набуттям достатнього досвіду колективної праці застосування пам'ятки стає індивідуальним. (Пам'ятку доцільно демонструвати на екрані).

У 4 класі пам'ятку для складання плану твору краще згорнути, адже у дітей вже є певний досвід цієї роботи. Зокрема, обмежити її пунктами:

- Знайди у тексті зачин, основну частину, закінчення.

- Подумай, яким словом чи реченням можна передати основний зміст кожної частини тексту.

- Запиши їх у вигляді пунктів плану.

- Перевір, чи можна за складеним планом переказати весь твір, не пропускаючи головного, зберігаючи зв'язок між частинами.

Складання плану допомагає учням краще зрозуміти структуру твору, формує вміння цілісно сприймати сюжет, визначати кількість подій, персонажів у творі, переказувати прочитане, не загубивши головного.

У процесі смислового аналізу твору *завершальним етапом є узагальнення прочитаного*. Його метою є поглиблення розуміння учнями цілісного тексту, виявлення особистого ставлення до змісту прочитаного. У розумінні прочитаного важливим засобом є *діалог читача з текстом*. Доступною формою такого діалогу для молодших учнів є такі запитання-відповіді, які можуть варіюватися, допомагаючи їм уточнити, поглибити розуміння, висловити оцінювальні судження, виконати творчі завдання щодо зміни тексту. Діалогічне читання створює комунікативну ситуацію і переводить читання з репродуктивного рівня на особистісний, смисловий, що сприяє відтворенню, реконструкції тексту, доповненню і оцінюванню тих чи інших подій, героїв. Якщо відбувається зацікавлене занурення читача у текст, він не просто сприймає і засвоює нову інформацію, а активно прагне досягти глибшого розуміння прочитаного. Доцільно на цьому етапі запитати учнів:

– Які запитання, що є у підручнику, для вас були найскладніші? Чи знайшли ви на них відповіді у тексті? У якому абзаці є відповідь на друге запитання, що є у підручнику? Що ви б хотіли змінити в оповіданні? У якому абзаці є слова, які можуть бути головною думкою?

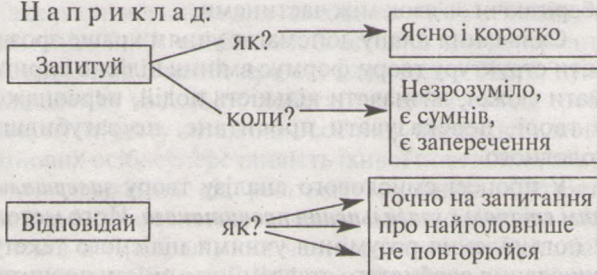
Діалогічний текст містить як відкриту, так і приховану інформацію, за змістом і стилем він зорієнтований на контакт з читачем, передбачає різні варіанти розуміння. Недіалогічний текст містить готову інформацію, яка сприймається читачем як завершена.

Діалогічна взаємодія читача з текстом виявляється у самостійній постановці запитань до частини або всього тексту, а згодом і включення в уявний "діалог" з автором або персонажем твору. Для молодших школярів діалог з текстом – це самопостановка запитань до тексту і пошук на них відповідей. Характер запитань засвідчує глибину проникнення читача у зміст твору, його ідею, розуміння художніх образів.

Вчити учнів ставити пізнавальні запитання до абзаців, частин тексту, невеликих творів рекомендуємо з другого класу.

Слід дбати, щоб учні оволоділи умінням висловлювати запитання до прочитаного. Тому рекомендуємо звертати їхню увагу не тільки на змістовність запитань, а й на синтаксичну форму і виразність (питальна інтонація, відповідні міміка, жести). Ефективним є використання опорних схем.

Наприклад:



У дитячих запитаннях яскраво виявляються пізнавальні потреби, духовні запити і нахили. "Домагайтесь, щоб ваші учні побачили, відчули незрозуміле – щоб перед ними постали запитання, – писав В.О.Сухомлинський. – Якщо вам вдалося цього досягти – маєте половину успіху... Адже запитання збуджують бажання знати"⁵.

Поглиблюють розуміння учнями тексту такі запитання: "Прочитайте оповідання мовчки. Які запитання у вас виникли?", "Попрацюйте разом! Поставте один одному запитання за першою частиною твору", "Попрацюйте парами! Запитайте один в одного про значення виділених слів", "Про що ви хотіли б ще запитати?".

У підсумку зазначимо: повнота і глибина розуміння молодшими школярами прочитаного залежить від рівня сформованості навички читання, володіння загальнопізнавальними вміннями, врахування особливостей твору (обсягу, структури, інформативності, проблемності, жанру). Процес осягнення учнями прочитаного є поетапним (орієнтування у фактичному змісті тексту, виявлення емоційного сприйняття прочитаного, поглиблений смисловий аналіз змісту (опрацювання заголовків, дослідження істотних зв'язків, відношень, визначення структури тексту, послідовності подій та ін.); діалог читача з текстом.

⁵ Сухомлинський В. О. Вибрані твори. У 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 2. – С. 454.



Катерина ПОНОМАРЬОВА,
 провідний науковий співробітник відділу початкової освіти
 Інституту педагогіки НАПН України,
 кандидат педагогічних наук

Засоби формування орфографічної грамотності четвертокласників

У 4 класі завершується вивчення початкового курсу української мови, основне завдання якого полягає у формуванні комунікативної компетентності молодших школярів і підготовці їх до навчання в основній школі. Важливим фактором впливу на успішність подальшого навчання випускників початкової школи вважаємо орфографічну грамотність учнів, під якою розуміємо вміння писати слова відповідно до вивчених правил їх правопису, а також словникові слова, написання яких школярі мають запам'ятати (перелік таких слів визначено у навчальній програмі).

Формування орфографічної грамотності молодших школярів здійснюється в процесі систематичної

цілеспрямованої роботи, яка охоплює різноманітні прийоми і засоби, що мотивують навчальну діяльність школярів, заохочують спостерігати й досліджувати мовні явища, забезпечують формування орфографічних умінь і навичок, спонукають застосовувати орфографічні уміння в процесі виконання мовленнєво-творчих завдань, здійснювати самоперевірку і взаємоперевірку письмових робіт та виконувати роботу над помилками.

Серед засобів формування орфографічної грамотності ефективними є завдання різних когнітивних рівнів (репродуктивні, конструктивні і творчі), різної структури (закриті, що передбачають вибір правильної відповіді із запропонованих варіантів,