

Мартиненко Валентина Олександрівна,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник
відділу початкової освіти
Інституту педагогіки НАПН України,
valmart15@ukr.net

ЧИТАЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У РЕАЛІЯХ СЬОГОДЕННЯ

Ключові слова: молодші школярі; читацька компетентність; результати сформованості читацької компетентності; чинники впливу на якість читання.

Формування читацької компетентності молодших школярів є одним із ключових завдань навчання у початковій школі. Як складне багатокомпонентне особистісне утворення вона передбачає оволодіння учнями сукупністю знань, умінь, навичок, ціннісних ставлень у різних сферах навчально-пізнавальної та читацької діяльності: мотиваційній, когнітивній, метакогнітивній, комунікативно-мовленнєвій, інформаційній, рефлексивній. Це дає можливість школярам самостійно взаємодіяти з текстами різних видів - художніми і нехудожніми: їх читати, аналізувати, розуміти, інтерпретувати, видобувати смисли, потрібну інформацію, критично оцінювати зміст творів, творчо застосовувати здобутий читацький досвід під час навчання, у життєвих стандартних і нових ситуаціях. Такий досвід стає важливим індивідуальним ресурсом особистості дитини у подальшому її поступі, повноцінній інтеграції у сучасний соціум.

Категорія «читацька компетентність» не є постійною, усталеною. Залежно від соціокультурної ситуації розвитку суспільства, різних інформаційно-комунікаційних технологій її сутність, компоненти набувають нових ознак, ціннісних смислів. Наприклад, сучасні трансформаційні процеси у суспільстві вплинули на різні аспекти читацької діяльності школярів, а отже і на сутність читацької компетентності. Традиційна модель читання на паперових носіях вступила в жорстку конкуренцію з читанням з екрану, читанням-слуханням аудіотекстів та аудіокнижок. В активне культурне поле дітей увійшли тексти «нової природи», гіпертексти, рекламні медіатексти і т. ін.. Сьогодні ми отримали нові формати взаємодії читачів не лише з текстами, а й дитячою книжкою: різні форми презентації тексту та ілюстративного матеріалу на сторінці книжки, оформлення та книжкового дизайну. Отже, уміння учнів самостійно працювати із зазначеними текстами, їх розуміти, створювати нескладні медіатексти та іншу медіапродукцію стають невід'ємним складником читацької компетентності.

Від рівня опанування школярами складниками читацької компетентності на завершених навчання у початковій школі залежить подальший поступ учнів в основній школі. З метою

відстеження рівня якості читання і розуміння текстів різних видів у випускників початкової школи, більшість провідних країн світу один раз на 5 років проводять міжнародні моніторингові дослідження PIRLS. Наша країна поки що не брала участі у таких дослідженнях.

У 2018 р. Український центр оцінювання якості освіти провів загальнодержавний моніторинг, а у 2019 р. оприлюднив Звіт про його результати, зокрема, про стан сформованості читацької компетентності учнів 4 класів [1]. Оскільки це дослідження проводилося на досить широкому масиві випускників початкової школи, вважаємо за доцільне навести окремі його результати.

Зазначимо, що в українському дослідженні моніторингу підлягали аналогічні з міжнародними чотири групи умінь.

- знаходження в тексті фактичної інформації, поданої безпосередньо або опосередковано;
- формулювання простих висновків на основі інформації, яка подана в тексті як явно, так і латентно (приховано);
- інтерпретування й узагальнення (інтегрування) інформації;
- аналізування та оцінювання змісту тексту й способів його донесення, а саме - мовних особливостей та структури тексту.

Дослідження проводилося на матеріалі художніх та інформаційних текстів(науково-пізнавальних та рекламних медіатекстів).

Аналіз висновків проведеного дослідження засвідчив такі загальні результати:

- 16 % випускників початкової школи мають високий рівень сформованості читацької компетентності;
- 70 % випускників початкової школи досягли середнього та достатнього рівня сформованості читацької компетентності;
- близько 14% учнів не володіють базовими читацькими вміннями, мають суттєві проблеми із читанням і розумінням текстів як художнього, так й інформаційного характеру.

Наводимо приклади окремих чинників, які мали вплив на рівень сформованості читацької компетентності молодших школярів, виокремлених Українським центром якості освіти, а також наші коментарі до них.

Чинник 1. На показники успішності мав вплив обсяг фрагмента, який мали перечитати учні і знайти у ньому відповідь на запитання тесту.

Якщо фрагмент був невеликого обсягу, учні досить легко знаходили в ньому потрібну інформацію. Якщо фрагмент був чималим, кількість правильних відповідей знижувалася.

На нашу думку, це може свідчити про зниження концентрації уваги учнів під час читання одностильної, значної за обсягом інформації, про рівень розвитку у школярів

вибіркового та переглядового видів читання; здатність здійснювати пошук потрібної інформації у більших за обсягом текстах.. Зазвичай під час перечитування того чи іншого фрагмента тексту більшість дітей застосовує прийом суцільного сканування. Тут має місце й об'єктивний чинник. Адже державними вимогами до рівня загальноосвітньої підготовки учнів за попередніми навчальними програмами з літературного читання, формування вибіркового та переглядового видів читання не передбачалося. Перевага надавалася аналітичному виду читання. Програмовий зміст був зорієнтований у цьому контексті лише на стислий та вибірковий *переказ* змісту прочитаного. [2]. Крім того, за результатами наших досліджень, значна частина випускників початкової школи (до 15%) застосовує поскладовий спосіб читання, що також мало вплив як на якість, так і часові затрати виконання завдань,.

Чинник 2. Під час виконання завдань наявність у текстах графічного матеріалу (схеми, таблиці тощо) ускладнювали роботу школярів.

Таку ситуацію можна також пояснити відсутністю у попередніх навчальних програмах з читання цілеспрямованого формування у школярів умінь самостійної роботи з графічним матеріалом. У змісті підручників з літературного читання, за якими навчалися школярі, питома вага інформаційних перерваних текстів, на яких могло відбуватися відпрацювання цих умінь, була вкрай низькою. Доцільно наголосити, що у змісті Типових освітніх програм(2019 р.), розроблених під керівництвом Савченко О.Я., розвиток зазначених умінь в учнів 3-4 класів чітко окреслено. Наприклад: «виділення й усвідомлення суті графічної інформації (схеми, моделі, графіки, таблиці); пояснення того, які частини змісту тексту супроводжує ілюстративний матеріал; формування умінь створювати нескладні схеми, таблиці з метою ілюстративного супроводу відповідного текстового матеріалу»[3].

Чинник 3. Якщо потрібна відповідь була локалізована, зосереджена в невеликому фрагменті (в межах одного, кількох сусідніх речень або в межах одного абзацу), то майже 80 % учнів здатні це зробити, однак якщо необхідно було знайти інформацію, яка була розпорошена по тексту, тобто містилася в кількох абзацах у різних частинах тексту, то успішність виконання завдань падала до позначки нижче 50%.

Трудність виконання завдань такого характеру пов'язана з недостатнім володінням школярами переглядовим видом читання, звичкою щоразу перечитувати текст для підтвердження правильності своєї відповіді, уміннями розпізнавати, інтерпретувати потрібну інформацію, що знаходиться в різних частинах тексту; логічно пов'язувати її між собою, співвідносити з умовою завдання, робити узагальнення цілісного змісту чи окремих його фрагментів і т. ін.

При цьому читач має спиратися на власні фонові знання, словниковий запас, особистий досвід у ситуаціях, коли потрібна інформація передається через контекст, без вживання

ключових слів, які мали місце в умові завдання. Є підстави для висновків про недостатність розвитку в учнів узагальнювальних функцій мислення під час опрацювання змісту тексту.

Чинник 4. На рівень виконання завдань мало вплив те, з якою за характером інформацією працювали учні. Якщо потрібно було знайти у тексті інформацію, яка вказувала на факти, події, місце, час дії, конкретних дійових осіб, характеристику об'єкта, предмета тощо, майже 70% школярів успішно справлялися із завданнями. Коли виникала потреба оперувати інформацією абстрактного характеру (узагальнені поняття, якості, властивості: дбайливість, чесність, мотив, намір, почуття, достовірність та ін.), успішність виконання таких завдань падала до 53%.

Здатність учнів зрозуміти, а також оперувати під час відповідей поняттями абстрактного характеру вимагає вищого рівня узагальнення смислу твору. Між тим, висновки психолого-педагогічних досліджень (Л. Беленька, Н. Молдавська, О. Савченко, Н. Чепелева та ін..) засвідчують, що у молодшому шкільному віці ще слабо сформовані вміння абстрагуватися від конкретних подій змісту твору; у дітей виникає широкий розрив між засобами художнього узагальнення в літературному творі і можливостями його сприймання й осмислення учнями. Сприймаючи твір, учні мимохіть роз'єднують художній твір на окремі компоненти: епізоди сюжету, дії, вчинки персонажа, ідейний смисл тощо. Діти 9 – 10 років здатні зрозуміти нескладні види узагальнення у художньому творі, але їх висновки у більшості випадків не виходять за межі конкретного образу, конкретної ситуації [4,с.57]. Важливо взяти до уваги і те, що низький рівень читацької активності учнів, інтересу до книжки, до читання впливає на рівень опанування важливими компонентами соціального досвіду. Шкільна практика показує: якщо у змісті художнього твору автор безпосередньо вживає зазначені абстрактні поняття, пов'язує їх з конкретною ситуацією, вчинком того чи іншого героя, читач здатний зрозуміти їх сутність, особливо тоді, коли з подібними ситуаціями доводилось зустрічатися у реальному житті. Але самостійно визначити поняття, зробити висновок щодо них багатьом учням поки що не під силу.

Чинник 5. Невисокі показники виявлено і під час виконання завдань, які передбачали надання короткої або розгорнутої відповіді. Уміння надавати розгорнуту відповідь істотно знижувало показники успішності.

Йдеться про недостатність рівня сформованості у випускників початкової школи зв'язного усного та писемного мовлення. Сьогодні це типова ситуація для значної частини учнів. На механізми розвитку зв'язного мовлення мають вплив різні чинники. Серед них: багатство словникового запасу, обсяг фонових знань, рівень начитаності, труднощі лексико-граматичного чи сенсорного оформлення мовлення, здатність до програмування, контролю мовленнєвої діяльності (рівень розвитку регуляторної функції мовлення) та ін. Ці вагомі

показники у багатьох випускників початкової школи мають низький рівень виявлення. Загальний рівень зниження інтересу дітей до читання, активна взаємодія з електронними ресурсами, недостатність мовленнєвого розвитку у дошкіллі, висока наповнюваність класів, яка унеможлиблює застосування повноцінного індивідуального підходу, негативно впливають на різні мовленнєві процеси учнів не лише у початковій, а й в основній і старшій школі.

Література.

1.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 III. Читання / Український центр оцінювання якості освіти. Київ, 2019. 252 с.

2.Літературне читання. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 2-4 класи (зі змінами) /Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. – Тернопіль :Мандрівець, 2015. С.62-88.

3.Типова освітня програма для учнів 3-4 класів [електронний ресурс] – [Режим доступу:<https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>].

4.Чепелева Н.В. Особливості розуміння тексту молодшими школярами / Початкова школа, 1988. № 11. С. 52-58.