

Читацька діяльність випускників початкової школи: готовність до переходу на наступний освітній рівень

Мартиненко В. О., провідний науковий
науковий співробітник відділу початкової
освіти імені О. Я. Савченко

Четвертий рік навчання є важливим етапом у формуванні основного освітнього результату початкової школи – уміння школярів учитися. Готовність учнів до переходу на наступний освітній рівень суттєво залежить від їхньої читацької грамотності. Під час навчання у початковій школі учні оволодівають повноцінною навичкою читання у єдності технічної і смислової її сторін – читанням з розумінням. Якщо навчання дітей такого рівня читання відбувається успішно, то між четвертим і п'ятим роком абсолютна більшість школярів мають продемонструвати готовність до переходу від *навчання читання* до *читання для навчання* – використання письмових текстів як основного ресурсу самоосвіти в широкому сенсі з тим, щоб читання стало засобом самостійного оволодіння здатністю здобувати знання, уміння, способи діяльності для подальшого навчання, успішної інтеграції в сучасний соціум. Текст, письмове мовлення, письмова комунікація залишаються у сучасному світі найважливішим джерелом самоосвіти.

Важливо взяти до уваги: динаміка розвитку навчальних досягнень з різних предметів учнів основної школи істотно залежить від рівня розвитку читацької компетентності випускників початкової школи.

Вивченню рівня читацької грамотності учнів 4-х класів приділяється посилена увага у багатьох країнах світу. Починаючи з 2001 року один раз на 5 років проводиться міжнародний моніторинг читацької грамотності учнів наприкінці четвертого року шкільного навчання (тест PIRLS), який визнано міжнародним співтовариством експертів кращим сучасним вимірником досягнень у розумінні прочитаного. Він визначає, наскільки школярі вміють читати, розуміти прочитане, використовувати одержану інформацію з художніх

та інформаційних текстів. У 2021 році заплановане наступне дослідження, у якому візьмуть участь близько 60 країн світу. Вперше таке дослідження проходить як на комп'ютерній, так і на паперовій основі, а також передбачає оцінювання якості читання і розуміння тексту у цифровому форматі. З'являться нові інтерактивні завдання, які створюють своєрідне віртуальне інтернет-середовище. Результати PIRLS будуть оприлюднені наприкінці 2022 року. Міжнародні експерти визначили чотири групи умінь, які забезпечують відносну повноту розуміння художніх та інформаційних текстів:

- знаходження у тексті інформації, представленої очевидно і неочевидно;
- на основі здобутої інформації уміння робити нескладні висновки;
- інтерпретувати та інтегрувати окремі повідомлення в тексті;
- оцінювати зміст, мову і форму всього повідомлення та його окремих елементів.

Ці читацькі уміння є підґрунтям для розроблення тестових завдань до кожного тексту.

Перша і друга групи умінь повністю ґрунтуються на змісті тексту: здійснювати пошук інформації і робити на її основі нескладні висновки; третя і четверта - це уміння, що базуються на власних міркуваннях про прочитане: інтегрувати, інтерпретувати та оцінювати інформацію тексту на основі власних знань, особистого досвіду, зокрема співвідносити позицію автора зі своєю точкою зору. Вони допомагають читачам повніше і глибше зрозуміти те, про що йдеться в тексті.

Наша країна поки що не брала участі у Міжнародному дослідженні PIRLS. Але у 2018 році Український центр оцінювання якості освіти провів загальнодержавний моніторинг, а у 2019 р. оприлюднив Звіт про його результати, зокрема, про стан сформованості читацької компетентності випускників початкової школи [1]. Моніторингу підлягали групи умінь, аналогічні до міжнародних.

На завершенні початкової школи у розвинених читачів мають бути сформовані зазначені вище групи умінь. Крім того, в учнів 3- 4 класів під

керівництвом учителя формуються важливі уміння застосовувати *види читання*, необхідні для повноцінної роботи з текстами. Загальновідомо, що читання здійснюється з різною метою. Мета читання зумовлює гнучке застосування різних видів читання. Наприклад, детальне знайомство із змістом тексту і бажання отримати повну інформацію вимагає *аналітичного виду читання*, рівномірного, уважного. Воно передбачає 100% розуміння змісту тексту. Якщо читач ставить за мету знайти у тексті відповідь на якесь запитання, він застосовує *переглядове/ пошукове* читання (швидко сканує текст, вихоплюючи поглядом потрібні фрагменти (одиниці інформації), у змісті яких міститься відповідь на поставлене запитання). Для успішної роботи з текстами різних видів учні оволодівають багатьма іншими уміннями. У Типових освітніх програмах з читання для 4-х класів детально прописані зміст навчання та очікувані результати щодо художніх та інформаційних текстів [2].

Тобто, і міжнародний тест PIRLS, і освітні вітчизняні програми чітко визначили, якими читацькими компетентностями мають володіти випускники 4 класів для успішного подальшого навчання в основній школі. Ці результати, з одного боку, є підсумком оволодіння читацькою грамотністю в початковій школі, з іншого – важливою умовою успішності їх навчання в основній.

Як показали результати українського моніторингового дослідження про стан сформованості читацької компетентності випускників початкової школи (2018 р.), більшість школярів на достатньому і високому рівні володіють зазначеними вище чотирма групами умінь. Понад 86 % випускників початкової школи досягли базового рівня сформованості читацької компетентності [1; с.56]

Останнє моніторингове міжнародне дослідження PISA-2018, в якому взяла участь наша країна, засвідчило нижчі показники з читання 15-річних учнів, порівняно з випускниками початкової школи. Досить значний відсоток українських підлітків (25,9 %) не досягли базового рівня сформованості читацької грамотності. Результати українських учнів виявилися також нижчими, ніж середні по країнах Організації економічного співробітництва і розвитку [3; с.248].

Проведені міжнародні тестування, аналіз вітчизняної шкільної практики дали підстави для висновків про існування низки проблем у читацькій діяльності частини випускників початкової школи під час переходу до основної. Спробуємо окреслити коло найтипівіших проблем, а також проаналізувати їх причини.

Під час переходу в основну школу не всі випускники 4-х класів оволодівають технічною стороною навички читання і письма. За результатами наших досліджень досить значна частина (13-15%) дітей застосовують поскладовий спосіб читання. Особливу тривогу викликає той факт, що ці учні не зможуть повноцінно навчатися в основній школі і вже з перших днів матимуть хронічну неуспішність. Про поглиблене розуміння ними текстів з різних предметів, а також успішну письмову комунікацію взагалі не йдеться. З числа дітей, які на належному рівні освоїли техніку читання, є чимало таких, які у 4-х класах не демонструють відчутного прогресу у повноцінному розумінні прочитаного.

Причини порушень читання молодших школярів давно знаходяться у полі зору фахівців світу. Вони достатньо вивчені. Серед причин труднощів експерти констатують функціональну незрілість пізнавальних процесів, які впливають на повноту розуміння змісту навчального матеріалу, ускладнення структури і змісту текстів; збільшення обсягу інформації, необхідної для її осмислення й інтерпретації; дефіцит інформаційних текстів в колі дитячого читання; відсутність сучасних методик навчання читання і т. ін. Зазначимо, що у більшості робіт труднощі читання дітей розглядалися під кутом зору перебігу психологічних, нейропсихологічних, нейрофізіологічних процесів і меншою мірою пов'язувалися з тим, як саме методика навчання читання має враховувати труднощі школярів під час формування різних аспектів читацької діяльності. Адже в останні десятиріччя у внутрішньому світі дітей відбулися істотні зміни, зумовлені багатьма чинниками сучасного життя, як от: інтенсивний розвиток інформаційних технологій й активна та тривала у часі взаємодія дітей з різними електронними пристроями; зміна моделі читання

(з'явилося читання з екрану), збільшення масивів інформації та ін.. У таких умовах зорове сприймання та механізми уваги дитини зазнали змін, порівняно з тими роками, коли розроблялися чинні донині методики навчання читання. Спричинене пандемією дистанційне навчання також негативно позначилося на динаміці розвитку навички читання.

Сьогодні у методиці читання в початковій школі ми спостерігаємо невинуватене, на наш погляд, прагнення якомога швидше перейти до формування в учнів прийомів розуміння прочитаного. Про це свідчить низька питома вага завдань з розвитку техніки читання, наприклад, у післябукварний період і в підручниках читання для 2-х класів, відсутність її семестрового моніторингу, як це було у попередні роки. Між тим, сучасна дитина більшою мірою, ніж діти ХХ століття, потребує уважного, індивідуального підходу до формування технічного аспекту читацької навички. Повноцінне смислове читання неможливе без якісних технічних навичок.

Вкотре хочемо наголосити на надзвичайно важливій ролі фонетико-фонематичного сприймання, лексико-граматичного розвитку, збагачення словникового запасу учнів, які лежать в основі оволодіння повноцінною навичкою читання не лише на ранніх етапах її становлення. За результатами сучасних досліджень (О. Л. Григоренко, Дж. Дж. Елліот (2012, 2019), Х. Тонг (2011) лінгвістичні функції так званого «низького» рівня (фонетико-фонематичні, орфографічні, морфологічні, семантичні репрезентації) залишаються важливими предикторами - прогностичними параметрами у передбаченні динаміки оволодіння читанням з розумінням не лише у початковій, а й в основній і старшій школі, коли йдеться про взаємодію учнів із складними текстами. Вони також не перестають бути важливими індикаторами індивідуальних відмінностей під час переходу учнів з початкової в основну школу, а також впливають на розуміння текстів у старшій школі. Адже сьогодні «б'ють на сполох» не лише вчителі старших класів, а й викладачі вишів, які констатують низький рівень техніки читання, розуміння прочитаного, зв'язного мовлення студентів.

Отже, є підстави для висновків, що випускники початкової школи, у яких не на належному рівні сформована технічна сторона навички читання, механізми зорового сприймання й уваги, а також зазначені вище лінгвістичні функції, не зможуть у подальшому навчанні досить швидко й ефективно читати мовчки, не матимуть відчутного прогресу у розумінні текстів, які в основній школі ускладнюються за змістом, формою, обсягом, лексичним складом і т. ін.

Значну стурбованість у міжнародних і вітчизняних експертів викликає недостатній рівень сформованості у випускників початкової школи уміння здійснювати пошук потрібної інформації, представленої в тексті очевидно та на її основі робити нескладні висновки. На перший погляд, ця група умінь не повинна викликати у дітей особливих труднощів. Але результати міжнародних і вітчизняних досліджень показали, що такі уміння для значної частини учнів є проблемнішими, порівняно з іншою групою умінь – інтегрувати, інтерпретувати та оцінювати інформацію тексту (міжнародне середнє значення – 67% учнів правильно дали відповідь; 34% не справились із завданнями). Це означає, що остання категорія школярів не досягає навіть середнього рівня в умінні знаходити в тексті інформацію, що «лежить на поверхні». За висновками проведеного Українським центром якості освіти моніторингу про стан сформованості читацької компетентності випускників початкової школи, «найбільший дефіцит під час сприймання текстів був виявлений у базовому умінні видобувати одиниці фактичної текстової інформації, потрібної для точної відповіді на запитання, особливо якщо вона була розпорошена по тексті. Наявність у текстах графічного матеріалу (схеми, таблиці тощо) також ускладнювало роботу школярів». [1; с.64].

У чому тут полягають проблеми? Насамперед з'ясуємо, що мають знати і вміти учні, а також який алгоритм дій повинні виконати для здійснення пошуку потрібної фактичної інформації в тексті:

- найперше – уважно прочитати (перечитати) зміст тексту;

- уважно вчитатися в суть запитання (завдання), зрозуміти його умову, складники, визначити послідовність дій. Практика показує: під час міжнародних тестувань багато відповідей учням не зараховувалися із-того, що учень дав неточну або неповну відповідь, не помітивши, наприклад, що умова завдання передбачає навести не один, а два приклади з тексту;

- щоразу усвідомлювати, що кожне запитання про фактичну інформацію тексту передбачає точну, як у тексті, а не приблизну, розпливчасту відповідь, яка ґрунтується на фонових знаннях чи житейських уявленнях дитини;

- уважно переглянути (просканувати) текст, тобто застосувати переглядовий/пошуковий/вибірковий види читання з метою знаходження того/тих фрагментів змісту, у яких міститься відповідь на поставлене запитання;

- розуміти, що правильна(повна) відповідь може міститися не в одному, а в кількох фрагментах тексту, почасти розташованих віддалено один від одного, особливо тоді, коли у формулюванні завдання відсутня вказівка на місце розташування запитуваної інформації;

- розуміти значення слів, словосполучень на основі контексту;

- мати внутрішню установку здійснювати моніторинг власної читацької діяльності (у даному та інших аналогічних випадках – обов'язково перевірити правильність своєї відповіді за текстом, адже йдеться про фактичну очевидну інформацію).

Що помічаємо в реальній шкільній практиці? Наші спостереження за роботою учнів під час самостійного виконання ними завдань на розуміння текстів показали, що частина дітей після самостійного ознайомлення із змістом тексту відразу береться відповідати на запитання, не вчитуючись у їх суть. Такі діти практично не користуються перечитуванням змісту, будучи впевненими, що вони добре запам'ятали текст з першого разу. Отже, і відповіді цих школярів в абсолютній більшості були неправильними або неточними.

Наведемо приклад. Під час самостійної роботи з науково-художнім текстом П. Утевської *«Винахід двох малюків»* школярі 4-х класів мали відповісти на одне із запитань на розуміння фактичного змісту. Воно було сформульовано так: *«Який*

винахід зробили діти? Знайди у тексті і запиши речення, яке дає відповідь на це запитання». 73% учнів дали правильні відповіді, навівши приклад з тексту: *«Отак-то, граючись, зробили двоє хлоп'ят першу в світі підзорну трубу»*. Решті дітей відповіді не були зараховані, оскільки вони були неточними або неправильними, наприклад, *«підзорну трубу»*, у той час, як умова завдання передбачала запис цілого речення; *«хлопчики придумали окуляри»*; *«Згодом учені винайшли набагато складніший прилад, який зветься телескоп»*. Два останніх варіанти відповідей свідчать про те, що 27% учнів, лише поверхово, фрагментарно зрозуміли зміст твору. Так, у тексті дійсно йшлося про винахід окулярів, але їх винайшов батько хлопчиків, а телескоп розробили вчені.

В іншому тексті *«Кому дістався бублик»* С. Мацюцького правильна відповідь на запитання (*«Якого віку був грак? Що і як про це сказано в тексті? Наведи кілька прикладів»*) містилася в трьох фрагментах, розпорошених по тексті. 65% учнів навели лише один приклад - *«старий грак»*. Інші одиниці інформації, які вказували на вік грака, але були у творі подані не так очевидно, школярі не зазначили (*«Він поважно, як і належить птаху його віку, підійшов...»*; *«важко змахнув крильми...»*). Це свідчить про те, що у значної частини учнів недостатньо сформовані фонові знання, уміння цілісно працювати з текстом, застосовуючи переглядовий вид читання; знаходити, узагальнювати потрібну інформацію, локалізовану в різних частинах тексту. Зрозуміло, що якщо важливі базові уміння знаходити у тексті фактичну інформацію і робити на її основі нескладні висновки, в учнів недостатньо сформовані, таким читачам буде не під силу виконати завдання, які передбачають вияв іншої групи умінь – інтегрувати та інтерпретувати інформацію тексту, яка подана неочевидно, приховано, оскільки вони її просто не зможуть віднайти та піддати навіть елементарній мисленнєвій обробці. Своєю чергою, труднощі пошуку фактичної інформації, її первинної і поглибленої інтерпретації утруднюватимуть і читацьку роботу, пов'язану з узагальненням, оцінкою форми і змісту тексту.

Під час опрацювання текстів різних видів, на уроках у початковій школі переважають усні форми роботи, які розгортаються як діалог, що складається з коротких реплік учня й учителя. Через брак часу, високу наповнюваність класів, у вчителя немає можливості створювати такі навчальні ситуації, де б на кожному уроці хоча б частина учнів давали повні розгорнуті відповіді. Між тим, такі види роботи актуалізують в учнів складні когнітивні процеси – інтерпретацію, інтеграцію та оцінювання форми й змісту тексту. Їх дефіцит під час навчання мав негативний вплив на результативність виконання тих завдань вітчизняного моніторингового дослідження з читання, які передбачали саме розгорнуті відповіді [1; с. 62]

У початковій школі розуміння інформаційних текстів становить для школярів більші труднощі, ніж сприймання художніх творів. Не останню роль у цьому відіграє значно нижча питома вага таких текстів під час навчання, порівняно з художніми, недостатнє розроблення питань опрацювання таких текстів у вітчизняній методиці читання. До прикладу, у сучасній педагогіці західних країн урівноважені педагогічні зусилля, спрямовані на роботу учнів з художніми та інформаційними текстами, у т. ч. в аспекті їх використання для самонавчання.

У значної частини випускників початкової школи спостерігаємо прагнення до самопізнання, саморозвитку, самовдосконалення, розширення свого світогляду, амбітні установки стати у майбутньому знаменитими, успішними людьми. У читацькій діяльності таких учнів вирізняє інтерес до пізнавальної літератури з різних галузей знань. Такі устремління учнів потрібно всіляко підтримувати.

Надзвичайно важливим для кожного читача є володіння здатністю здійснювати моніторинг власної читацької діяльності як необхідний компонент її саморегуляції, що забезпечує усвідомлене керівництво процесом читання. Тобто, під час сприймання тексту усвідомлювати, що зрозуміло, що – не зрозуміло, де, в яких додаткових інформаційних джерелах можна знайти потрібну інформацію.

Моніторинг читання і рефлексія, інтерактивне читання як діалогічна взаємодія дитини з текстом, автором твору, володіння пошуковими читацькими вміннями є тими характеристиками компетентного читача, без яких неможливе успішне навчання в школі. Як бачимо, з повноцінним володінням цими вміннями у частини випускників початкової школи є проблеми. Вони накладаються на об'єктивні психологічні, а також навчальні труднощі, пов'язані, зокрема, з читацькою діяльністю в основній школі, в результаті чого у подальшому виникає очевидний розрив у грамотності читання між початковою й основною школою. Детальніше проаналізуємо окремі з них.

В основній школі вимоги до повноцінного розуміння текстів включають видобування з тексту інформації, необхідної для розв'язання поставленого завдання, перероблення й інтерпретацію інформації, формулювання висновків і співвіднесення прочитаного з цінностями, інтересами і мотивами читача, але на більш високому рівні. Це передбачає постійний розвиток й удосконалення складніших когнітивних процесів – так званих метакогнітивних функцій (мислення, контрольні- виконавських пізнавальних функцій, процесів саморегуляції та ін.).

Варто відзначити також психологічний дискомфорт для більшої частини школярів під час переходу до 5 класу. Початкова школа прагне зробити процес навчання дітей легким, доступним, цікавим, максимально насиченим ігровими технологіями, а в основній школі діти стикаються з дещо іншими реаліями. Крім наведених вище проблемних аспектів читацької діяльності випускників початкової школи, які у старших класах лише поглиблюються, зазначимо, що вже сам по собі перехід до основної школи є «стресовим», «кризовим» для дітей у багатьох відношеннях: додаються нові навчальні предмети, збільшується кількість учителів, у кожного з яких – свій індивідуальний стиль викладання, свої вимоги, зростають обсяги навчального матеріалу, який не можна буде запам'ятати буквально. Всі ці зміни учні мають прийняти, присвоїти досить швидко.

У підлітковому віці знижується мотивація до навчання. Якщо простежити динаміку ставлення дітей до різних видів діяльності у період між початковою й основною школою, можна помітити, що навчальна діяльність для школярів вже не є провідною, як це було в початкових класах. Крім того, підлітковий вік характеризується посиленням зниження інтересу дітей до читання. Діти мало читають, і це негативно впливає на рівні розуміння прочитаного. Для того, щоб зазначені нами вище лінгвістичні функції «низького рівня» брали активну участь у нарощуванні складніших механізмів смислового читання, учні основної школи, у яких є проблеми з розумінням змісту текстів, як мінімум мають більше читати. Адже чим більше дитина читає, тим інтенсивніше у неї розвиваються лексико-граматичне, морфологічне усвідомлення, мовна і контекстуальна здогадки та ін..

У початковій школі протягом усього періоду навчання посилена увага приділяється формуванню повноцінної навички читання з урахуванням усіх її характеристик. Так, у 1-2 класах відпрацьовується переважно комплекс читацьких умінь, пов'язаних з читанням дитини вголос. Навчання у 3-4 класах характеризується зміною співвідношення форм читання. Провідне місце займає інтенсивний розвиток у школярів навички читання мовчки, зокрема такої її якості як спосіб читання (словами, групами слів, синтагмами); активізується розвиток в учнів механізмів зорового сприймання та уваги. На завершенні навчання в початковій школі лише приблизно 30% навчального часу відводиться на читання вголос, а 70% навчальної інформації засвоюється школярами під час читання мовчки. Крім того, як вже зазначалося, здійснюється формування початкових умінь застосовувати переглядовий/пошуковий/вибірковий види читання відповідно до поставленої мети.

В основній школі наступність щодо подальшого розвитку повноцінної навички читання дотримується лише частково. Як показує аналіз змісту модельних програм з української літератури для 5-6 класів, лише в одній з них належна увага приділяється розвитку якісних характеристик виразного читання

(в особах, ланцюжком). Розвиток базового уміння читати мовчки із застосуванням різних видів читання відповідно до мети, у навчальних результатах відображено досить скупо.

Як вже зазначалося, одним з об'єктивних чинників, які впливають на рівень повноцінного сприймання навчального змісту, є тенденція до ускладнення сучасних текстів, з якими взаємодіють школярі. Низка зарубіжних дослідників, які вивчали зміст і структуру навчальних текстів різних років для школярів, констатують ускладнення лексичного складу, синтаксичних конструкцій сучасних текстів, порівняно з текстами, які використовувалися в ХХ столітті, що пов'язано, на їх думку, з безперервним розвитком мови, із зміною сучасної соціокультурної ситуації в світі, ключовими тенденціями якої виступають процеси глобалізації та інформаційна революція. Збільшився обсяг інформації, що неминуче пов'язано із збільшенням затрат часу на її осмислення й інтерпретацію, застосуванням нових, універсальних навчальних умінь роботи з текстами: працювати із суперечливою інформацією, працювати з точками зору, які не узгоджуються із житейськими уявленнями дитини; будувати гіпотези на основі запропонованої інформації, знаходити у потрібних інформаційних джерелах підтвердження чи спростування висунутих гіпотез і т. ін.[цит. за джер.4; с. 83].

Усні і письмові навчальні тексти для основної школи містять розгорнуті міркування, описи способів аналізу й узагальнення фактів на основі тих чи інших емпіричних даних, нову, складнішу термінологію. На уроках школярі мають давати аргументовані, обґрунтовані відповіді на поставлені запитання. Особливо це стосується смислового опанування інформаційних текстів, питома вага яких в основній школі різко зростає. Тобто в текстах підручників і в мовленні вчителів з'являються ті рефлексивні компоненти, яких учнів початкової школи практично не навчали.

І якщо у початкових класах дослідження побудови і змісту інформаційного тексту, робота з формування й розвитку умінь розуміти його особливості, працювати з ним як з цілісністю проводиться на уроках читання, то в основній

школі у вимогах до обов'язкових результатів навчання учнів 5-6 класів у мовно-літературній галузі (додаток 2 до Державного стандарту базової середньої освіти), а також у змісті навчальних програм з української та зарубіжної літератур роботу з інформаційними текстами не передбачено. Обсяг інформаційного читання акумулюється в підручниках з інформатики, історії та суспільствознавства, природничих наук, здоров'я, безпеки, добробуту, технологій та ін.. Не применшуючи високого фахового рівня учителів, які викладатимуть ці шкільні предмети, маємо сумнів у тому, що вони на своїх уроках послідовно і цілеспрямовано будуть застосовувати читацькі стратегії смислового сприймання школярами інформаційних текстів. Отже, принципи наступності і перспективності між початковою та основною ланками школи щодо опрацювання цього виду текстів, не будуть реалізовані. Зокрема, не будуть враховані вихідні рівні готовності випускників початкової школи до роботи з інформаційними текстами; не забезпечене поступове нарощування вимог до навчальних досягнень учнів з урахуванням рівня складності таких текстів у подальшому навчанні.

Як показує аналіз читацької діяльності випускників початкової школи під кутом зору успіхів і проблемних аспектів, більшість школярів досягає базового рівня сформованості читацької компетентності. Читачі краще справляються із завданнями до текстів з лінійною структурою, а також з тими, які не передбачають здійснювати пошук, об'єднувати (узагальнювати) текстову інформацію, розташовану в різних частинах тексту; вербальну і графічну інформацію; встановлювати причиново-наслідкові зв'язки між одиницями тексту; відрізнити головне від другорядного; інтерпретувати, інтегрувати окремі повідомлення тексту; давати розгорнуту відповідь; оцінювати інформацію крізь призму власного життєвого досвіду; робити висновки і т. ін.. Отже, формуванню цих важливих читацьких умінь під час опрацювання художніх, інформаційних текстів, медіатекстів потрібно приділяти більше уваги.

Крім того, у полі зору педагогів залишаються питання розвитку повноцінної навички читання вголос і мовчки, механізмів розвитку уваги та зорового сприймання учнів, здатності гнучко застосовувати різні види читання (аналітичний, переглядовий, вибірковий) відповідно до мети.

Використана 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. Київ, Україна : УЦОЯО 2019. 252 с.

2. Про затвердження типових освітніх програм для 3 – 4 класів закладів загальної середньої освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 08 жовт. 2019 р. № 1273. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovih-osvitnih-program-dlya-3-4-klasiv-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti-1273> (дата звернення: 8. 06. 2021)

3. Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018 [кол. авт.) М. Мазорчук (осн. автор), Т. Вакуленко, В. Терещенко, Г. Бичко, К. Шумова, С. Раков, В. Горох та ін.]. Київ, Україна : УЦОЯО, 2019. 439 с.

4. Санина С.П., Енжевская М.В. Современные зарубежные исследования проблемы понимания текстов. [Электронный ресурс] // *Современная зарубежная психология*. 2016. Том 5. № 3. С. 83-91.