

ЧИТАЦЬКІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ВАЖЛИВІ ЧИННИКИ ПОГЛИБЛЕНОГО РОЗУМІННЯ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ ТЕКСТІВ РІЗНИХ ВИДІВ

Мартиненко В.О.

канд..пед.наук, ст.наук.співр.

провідний науковий співробітник відділу початкової освіти імені О.Я. Савченко

Інститут педагогіки НАПН України

valmart15@ukr.net

У схваленій цьогогоріч Кабінетом Міністрів України Стратегії розвитку читання на період до 2032 року наголошено на необхідності «створення умов для оволодіння різними читацькими техніками, інноваційного розвитку читання на рівні загальної середньої освіти; популяризації читання як чинника розвитку критичного мислення та інструменту досягнення успіху у навчанні та житті» [1]..

Основним навчальним результатом взаємодії учнів з текстами, дитячими книжками є їх смислове сприймання. Відповідно до герменевтичної концепції розуміння, тлумачення та інтерпретації тексту (М. Бахтін, Ю. Борєв, Ю. Ковалів, Н. Чепелева та ін.). У ній виокремлюються такі умовно взаємопов'язані етапи: *первинна інтерпретація*, під час якої читач висуває різні гіпотези, передбачення щодо змісту тексту, його жанру і т. ін. відповідно до свого читацького і життєвого досвіду; читання тексту, первинне розуміння (семантизуюче, когнітивне). Воно передбачає розуміння значень слів, речень, смислу окремих висловлювань, осмислення цілісного змісту тексту, логічних зв'язків між його частинами; *вторинна інтерпретація* – тлумачення, трактування, творчий аналіз і синтез змісту, діалог особистісних смислів читача з відповідними смислами автора на основі естетичного досвіду реципієнта. Якісна і повноцінна вторинна інтерпретація веде до розпредмечування розуміння, тобто розуміння смислу тексту як цілісного утворення досягається шляхом уважного *аналітико-синтетичного читання тексту*, коли на основі аналізу читач відкриває для себе нові смисли твору, рефлексує на його зміст. *Осмислення як кінцевий етап* сприймання тексту є результатом всіх попередніх когнітивних процесів. [2, с.86-88].

В останні десятиріччя загострюється науковий інтерес дослідників до формування в учнів здатності до прогнозування як однієї з вищих форм інтелектуальної навчально-пізнавальної діяльності. Підвищений інтерес сучасних психолого-педагогічних, психолінгвістичних досліджень до антиципації визначається багатоманітністю функцій, які вона виконує у різних сферах життєдіяльності людини на різних вікових етапах.

Молодший шкільний вік розглядається фахівцями як сензитивний для розвитку креативних якостей особистості загалом і прогностичних умінь зокрема.

Зазначені вище закономірності смислового сприймання текстів, посилення уваги науковців до формування в учнів прогностичної діяльності дали підстави визначити найбільш продуктивні читацькі технології і практики, реалізація яких сприяє ефективному формуванню початкових прогностичних умінь молодших школярів, спрямованих на поглиблене усвідомлення змісту текстів різних видів. Це технологія поетапного опрацювання текстів різних видів; технологія діалогічної взаємодії учня з текстом, автором твору; технологія розвитку критичного мислення через читання і письмо....

Вони ґрунтуються на дидактичних, психологічних, психолінгвістичних засадах і реалізуються з урахуванням принципів організації навчання: особистісно-діяльнісної, комунікативної спрямованості навчального процесу, комплексного розвитку всіх видів і функцій прогностичної, мовленнєвої діяльності, врахування особливостей розвитку пізнавальних процесів у молодшому шкільному віці, посиленості і доступності навчального матеріалу, продуктивних методів і прийомів навчання.

Коротко проаналізуємо сутність зазначених читацьких технологій.

Технологія поетапного опрацювання змісту твору/дитячої книжки у контексті формування й розвитку прогностичних умінь молодших школярів визначає такі етапи роботи.

Етап передтекстової діяльності. Передбачає роботу над змістом заголовка, ключовими словами, ілюстраціями тексту твору; написами на обкладинці, анотацією, змістом(переліком) творів, ілюстраціями всередині дитячої книжки, забезпечуючи первинну інтерпретацію тексту. З опорою на ці показники та на власний читацький досвід учні вчаться висловлювати свої передбачення стосовно смислового, тематичного, емоційного спрямування змісту тексту, визначати персонажів. Використання завдань, які розвивають механізм прогнозування на етапі до тексту, сприяє цілеспрямованішому читанню тексту, глибшому осмисленню його змісту, створює передумови пошукової діяльності школярів, у процесі якої вони розмірковують, доводять, тобто виявляються задіяними в активній, творчій мовленнєво-мисленнєвій діяльності.

Етап власнетекстової діяльності є надзвичайно важливим у набутті учнями читацького досвіду — раціональних та ефективних способів і прийомів самостійної поглибленої роботи з текстами різних видів. У контексті розвитку здатності до прогностичної діяльності, на цьому етапі відпрацьовуються такі важливі навчальні прийоми, читацькі стратегії, мисленнєві дії, як встановлення, пояснення причиново-наслідкових зв'язків між актуальними подіями та їх імовірним розвитком, реконструкція і перетворення уявлень, висунення імовірних гіпотез щодо подальшого розвитку подій у творі, прийоми розвитку мовної та контекстуальної здогадки; «читання із зупинками», мисленнєві операції аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення тощо.

У процесі виконання учнями системи прогностичних завдань проводиться формування умінь усвідомлювати, обґрунтовувати та узагальнювати виділені причини і наслідки; імовірний характер причин і наслідків; уміння бачити та орієнтуватися на різну часову перспективу (близьку чи віддалену у часі); розвиваються широта та варіативність асоціативного поля (уміння повно, різнобічно аналізувати один і той самий об'єкт, подію) та ін.

Так, ефективна читацька стратегія «Читання тексту із зупинками» покликана керувати процесом осмислення тексту під час його читання. Її сутність полягає у постановці запитань до відповідних частин тексту, відповідь на які дитина одержує по ходу розгортання змісту. Одні з них спрямовані на перевірку розуміння прочитаного, інші – на прогнозування змісту наступного фрагмента тексту. Під час його читання дитина підтверджує чи відхиляє свою гіпотезу, порівнюючи її з авторським змістом. Тобто, відбувається стимулювання передбачень через аналіз причиново-наслідкових зв'язків, порівняння імовірних версій і реального змісту тексту.

Класовод заздалегідь поділяє текст на логічно завершені смислові відрізки, зміст яких дає простір для творчої уяви дитини. Під час роботи учні послідовно відповідають на такі орієнтовні запитання педагога: «*Що відбулося у цій частині тексту?*», «*Як, на вашу думку, будуть далі розгортатися події?*», «*Як ви можете довести(обґрунтувати) свої передбачення, спираючись на зміст прочитаної частини тексту?*». Аналогічні запитання він формулює до інших смислових відрізків.

Характер таких запитань стимулює внутрішній діалог читача з текстом, який ґрунтується на механізмі імовірного смислового прогнозування. Водночас зауважимо, що читання у такий спосіб має певні ризики. Адже коли читач здійснює часті зупинки, щоб відповісти на запитання і спрогнозувати подальший розвиток подій у творі, порушується цілісність сприймання тексту. Крім того, використання цієї читацької стратегії передбачає на уроці значні затрати часу. Отже, її реалізація здійснюється з навчальною метою не на щоденних уроках. Доцільність і частотність залежить від кількох чинників: наскільки швидко школярі опанують цим прийомом, щоб у подальшому самостійно застосовувати у читацькій діяльності; від особливостей змісту текстів, які опрацьовуються на уроці.

На етапі післятекстової діяльності відбувається розвиток компонентів ціннісно-сміслової, емоційно-вольової сфер особистості дитини: усвідомлення й оцінку учнем результатів своєї читацької діяльності; оцінювальні судження; власне ставлення до змісту прочитаного.

Відтак, учні здійснюють самоаналіз, самооцінку своїх читацьких гіпотез, висловлених до читання, а також під час читання тексту під кутом зору їх адекватності, обґрунтованості, перспективності і варіативності.

Читачі здатні порівняти вже осмислений цілісний зміст, контекст і зробити висновок про вірогідність чи хибність висунутих гіпотез. На цьому діалог учня з текстом не завершується. Під впливом прочитаного читачі продовжують взаємодіяти з текстом, фантазувати, прогнозувати. Здійснюється їх самовираження, розвивається креативне мислення через різні види творчої діяльності. У цьому сенсі для нас важливим є висновок про те, що творче мислення молодших школярів вирізняється особливою рисою – наявністю механізмів емоційного й інтелектуального передбачення. Якщо роль передбачення у мисленнєвому процесі досить значна, то у творчому мисленні має визначальне значення.

Діалогова взаємодія учнів з текстом твору, його автором реалізується на всіх етапах текстової діяльності. Цьому сприяє комунікативне спрямування, комунікативна сутність змісту текстів як важлива передумова для застосування цієї технології не лише під час роботи з художніми, а й науково-художніми текстами. Школярі прогнозують концептуальну структуру, імовірний розвиток подій у творі відповідно до позатекстових елементів (ключові слова, виділені педагогом, робота над змістом заголовка, ілюстраціями), фонових знань, власного життєвого досвіду, знань про автора, жанр твору та ін. На наступних етапах діалогічна взаємодія з текстом здійснюється шляхом привернення уваги дитини до незрозумілого у творі, постановкою запитань, імовірного прогнозування відповідей на запитання, що виникли, або прогнозування подальшого змісту тексту, самоконтролю (перевірки своїх гіпотетичних припущень).

Застосування технології розвитку критичного мислення через читання сприяє оволодінню такими умінями. способами роботи з інформацією в тексті, критичного її осмислення:

- розрізнення достовірної і недостовірної інформації;
- досягати розуміння того, що інформація може бути корисною і шкідливою;
- уміння відрізнити факти, які можна перевірити, від припущень;
- структурування змісту тексту;
- встановлювати зв'язок інформації з життєвим або особистим досвідом;
- розпізнавати факти і ставлення до них автора;
- висловлювати оцінювальні судження з опорою на текст та власний читацький досвід;
- прогнозувати можливі рішення морально-етичних проблем;
- постановка запитань, прогнозування орієнтовних відповідей;
- розуміти, що на одне запитання можуть бути різні, зокрема і помилкові відповіді;
- висловлення припущень щодо пізнавальної цінності здобутої з тексту інформації, її можливого застосування у життєвих ситуаціях [3, с. 91].

Отже, у складному процесі сприймання змісту тексту важливу роль відіграє застосування читачами продуктивних читацьких технологій, стратегій і практик, спрямованих на поглиблене, смислове сприймання школярами змісту текстів різних видів, формування прогностичних умінь учнів. Вони формуються протягом досить тривалого часу, починаючи з перших кроків освоєння навички читання учнів.

Список літератури:

1. Стратегія розвитку читання на період до 2032 р. “Читання як життєва стратегія”. URL <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/190-2023-%D1%80#Text> (дата звернення:12.09..2023 р.).
2. Чепелєва Н. В. Проблеми психологічної герменевтики. Київ. 2004. 273 с.
3. Пометун О. І. Критичне мислення як педагогічний феномен. Український педагогічний журнал. 2018. № 2. С. 89-98.