

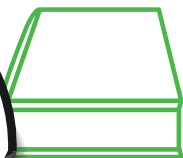
НОВА
УКРАЇНСЬКА
ШКОЛА

ІРИНА СТАРАГІНА
ВАСИЛЬ ТЕРЕЩЕНКО
АНДРІЙ ПАНЧЕНКОВ



НАВЧАЛЬНО-
МЕТОДИЧНИЙ
ПОСІБНИК

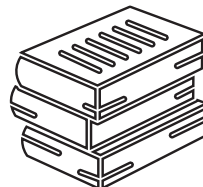
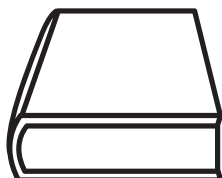
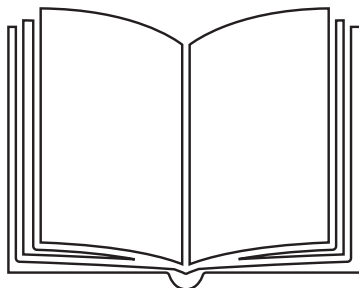
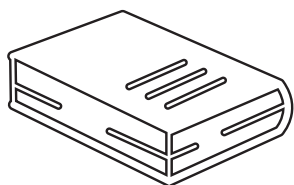
РОЗВИТОК
ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ
В СИСТЕМІ
ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ



ІРИНА СТАРАГІНА
ВАСИЛЬ ТЕРЕЩЕНКО
АНДРІЙ ПАНЧЕНКОВ

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ ПОСІБНИК

НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА:
РОЗВИТОК
ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ
В СИСТЕМІ
ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ



УДК 373.3.016:028.6(072)

C77

*Рекомендовано Міністерством освіти і науки України
(лист Міністерства освіти і науки України
від 13.10.2020 № 1/11-7037)*

Видано за рахунок державних коштів. Продаж заборонено

Старагіна І. П.

C77 Нова українська школа: розвиток читацької компетентності в учнів початкової школи в системі інтегрованого навчання : навчально-методичний посібник / Старагіна І. П., Терещенко В. М., Панченков А. О. — Харків : Соняшник, 2020. — 176 с., іл.

ISBN 978-617-7673-51-3

Навчально-методичний посібник комплексно висвітлює питання формування читацької компетентності учнів початкової школи в умовах інтегрованого навчання, під час якого коло читання учнів значно розширюється за тематикою й різновидами текстів. Автори обговорюють низку теоретичних питань (зміст понять «читацька компетентність», «читацька грамотність», «читання з розумінням», модель компетентного читача відповідно до вимог Державного стандарту початкової освіти, учнівський навчальний поступ в оволодінні читацькою компетентністю), а також пропонують приклади практичних вправ, які допоможуть учителеві системно підтримувати учнів у їхньому становленні як компетентних читачів.

Видання адресоване вчителям початкових класів, фахівцям з питань підвищення кваліфікації вчителів, студентам педагогічних спеціальностей закладів вищої освіти.

УДК 373.3.016:028.6(072)

ISBN 978-617-7673-51-3

© Старагіна І. П., Терещенко В. М.,
Панченков А. О., 2020

© Творче об'єднання «Соняшник», 2020

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
РОЗДІЛ 1. ЧИТАННЯ ЯК ПЕРЕДУМОВА УСПІШНОГО ЖИТТЄВОГО ПОСТУПУ ОСОБИСТОСТІ	7
1.1. Читання з розумінням – наскрізне вміння в контексті ключових компетентностей	7
1.2. Читацька компетентність vs читацька грамотність vs читання з розумінням	12
1.3. Різноманіття типів текстів для читання в початковій школі	18
РОЗДІЛ 2. СТАНОВЛЕННЯ КОМПЕТЕНТНОГО ЧИТАЧА В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ: ВІД ПОЛІТИК ДО ПРАКТИК	27
2.1. Нова українська школа: від знанневої парадигми до компетентнісної	27
2.2. Інтегроване навчання як одна з можливостей формування вправного читача в Новій українській школі	28
2.3. Модель компетентного читача в Державному стандарті початкової освіти	29
2.4. Типові освітні програми як дороговказ для формування читацької компетентності	36
2.5. Принцип доповнювальності в інтегрованому навчанні як умова розвитку компетентного читача	38
РОЗДІЛ 3. АКТУАЛЬНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ УЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ В НАВЧАННІ ЧИТАННЯ	48
3.1. Дієві практики з навчання критичного читання	48
3.2. Добір тексту / текстів із «потенціалом» як передумова успішності навчання читання	53
РОЗДІЛ 4. ЧИТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕКСТІВ У СИСТЕМІ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ	59
4.1. Мета читання інформаційних текстів	59
4.2. Мотивація до читання інформаційних текстів через актуалізацію досвіду учнів	60
4.3. Читання для загального, вибіркового та повного розуміння	62
4.4. Сприйняття, аналіз, інтерпретація й оцінювання прочитаного	64
4.5. Розвиток критичного мислення та емоційного інтелекту в роботі з інформаційними текстами	66
4.6. Рекомендації щодо розширення кола завдань до інформаційних текстів	67

РОЗДІЛ 5. ЧИТАННЯ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ У СИСТЕМІ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ77
5.1. Мета читання художніх текстів77
5.2. Художній текст як ресурс для розвитку емоційного інтелекту78
5.3. Сприйняття, аналіз, інтерпретація та оцінювання художнього тексту83
5.4. Мова художнього твору85
5.5. Розвиток критичного мислення в роботі з художніми творами89
5.6. Рекомендації щодо розширення кола завдань до художніх текстів.91
РОЗДІЛ 6. СТАНОВЛЕННЯ ЧИТАЦЬКОЇ ГРАМОТНОСТІ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	104
РОЗДІЛ 7. ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ.	110
РОЗДІЛ 8. КЛАСНА БІБЛІОТЕКА ЯК РЕСУРС ДЛЯ РОЗВИТКУ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ . . .	114
РОЗДІЛ 9. РОБОТА З БАТЬКАМИ ЗАДЛЯ ПІДТРИМКИ ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ . . .	120
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ І РЕКОМЕНДОВАНИХ ДЖЕРЕЛ	131
ДОДАТКИ	137
Додаток А. Очікувані результати щодо формування читацької компетентності в типових освітніх програмах НУШ-1 і НУШ-2	138
Додаток Б. Стратегія розвитку освітніх оцінювань у сфері загальної середньої освіти в Україні до 2030 року (фрагмент)	149
Додаток В. Ключові аспекти реалізації Стратегії розвитку освітніх оцінювань у сфері загальної середньої освіти в Україні до 2030 року (фрагмент варіанта пропозицій)	159
Додаток Г. Орієнтовні вимоги до оцінювання результатів навчання учнів з навчальних предметів та інтегрованих курсів (фрагмент) . . .	163
Додаток І. Джерела читацьких матеріалів.	175

ПЕРЕДМОВА

Останні десятиліття у світі все більше уваги приділяють проблемі компетентностей в освіті. Напрацьоване спільними зусиллями освітян з різних країн розуміння ключових компетентностей свідчить, що формування цих компетентностей – це довготривалий процес, у якому період шкільного навчання – лише один, хай і надзвичайно важливий, етап.

З огляду на реалії реформування вітчизняної шкільної освіти відповідно до концепції Нової української школи першочергову роль у прискоренні змін відіграє методична підтримка вчителя в питаннях переходу від знаннєвої освітньої парадигми до компетентнісної. Попри те, що знання та компетентності не є чимось взаемовиключним і будь-яка компетентність включає в себе знання, уже не перший рік ведеться багато дискусій навколо того, чи не позбавляє учнів повноцінної освіти компетентнісний підхід і пов'язане з ним інтегроване навчання. Значною мірою гострота дискусій зумовлена різним розумінням їхніми учасниками змісту категорій «компетентність», «інтегроване навчання» тощо та дещо упередженим ставленням значної частини освітян до інтегрованого навчання, що є передусім наслідком тривалої вітчизняної традиції вузького предметноцентричного підходу, на відміну від зарубіжної практики, де різні підходи в навчанні співіснують, доповнюють і збагачують одне одного. Саме тому важливим завданням на сьогодні є донесення до широкого кола освітян можливих методичних підходів у здійсненні інтегрованого навчання в початковій школі на основі накопиченого в межах експерименту з упровадження ідей Нової української школи досвіду.

Задля формування повного уявлення про потенціал інтегрованого навчання значущим є усвідомлення навчання учня як цілісного поступального процесу в напрямі формування тієї чи тієї ключової чи предметної компетентності окремо та в їхній єдності й взаємодоповнюваності.

Читацька компетентність, про яку йтиметься в цьому методичному посібнику, не входить до переліку ключових компетентностей, визначених Законом України «Про освіту», але вона є складником інших ключових компетентностей, а саме: «вільне володіння державною мовою», «спілкування рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами», «навчання впродовж життя» та інших, де взаємодія з текстовим матеріалом є критично важливою. Крім того, читацька компетентність може розглядатися як предметна компетентність.

У провідних освітніх документах нашої країни – Державному стандарті початкової освіти, Державному стандарті базової середньої освіти – термін «читацька компетентність» не вживається, але використаний термін «читання з розумінням» як назва наскрізного вміння, яке є складником усіх ключових компетентностей. Водночас зі зростанням авторитетності в різних країнах, зокрема в Україні, міжнародних порівняльних досліджень на зразок PIRLS та PISA, стає все більш поширеним у колі освітян ще один термін «читацька грамотність». Тож окреслення співвідношення

цих трьох понять, виявлення спільного та відмінного в них є одним із завдань пропонованого методичного посібника.

У цьому посібнику зроблена спроба показати, як засобами інтегрованого навчання (мовно-літературний інтегрований курс «Українська мова», міжгалузевий інтегрований курс «Я досліджую світ») можна забезпечити розвиток і читацької компетентності як предметної компетентності, і читання з розумінням як наскрізного уміння, і становлення читацької грамотності. Серед завдань посібника є й опис навчального поступу учнів у межах становлення наскрізного вміння «читання з розумінням».

Відомо, що читання може бути як шляхом заглиблення в уявний світ фантазій, так і шляхом наближення до реальних проблем буття. Запит суспільства на розвиток в учнів критичного мислення та емоційного інтелекту також знайшов відображення в цьому посібнику, де вчитель знайде приклади організації роботи учнів з інформаційними та художніми текстами, медіатекстами, спрямованої саме на забезпечення цих результатів навчання.

Пропоновані в посібнику види роботи з текстом, обговорення з учнями цілей читання – для задоволення, для навчання, для виконання дій – не позбавляють учнів ініціативності й самостійності, а навпаки, на думку авторів, сприяють відповідальності за власний вибір, рефлексії власних думок і емоцій.

Зосередження в посібнику на особливостях формування читацької компетентності учнів початкових класів в умовах інтегрованого навчання зумовило показ на реальних кейсах того, як за допомогою текстів різної функціональної природи (текстів для отримання естетичної, емоційної насолоди, себто художніх, або, як нині часто говорять, текстів фікшн, текстів для пізнання, розширення уявлень про навколишній світ та текстів для виконання дій, себто так званих інформаційних, або текстів нон-фікшн), різноманітної структурної організації, відмінної модальності подачі інформації (медіатексти) тощо, із якими є передумови працювати завдяки інтеграції предметів різних освітніх галузей, з'являється можливість усебічно розвивати читацьку спроможність учнів початкової школи, унаочнюючи для них важливу позицію: лєвова частка їхнього життя – це так чи так взаємодія з текстом, і саме від їхньої здатності читати з розумінням, тобто бути компетентними, або в іншій термінології, грамотними, читачами значною мірою залежить те, наскільки успішно вони самореалізуються в житті.

РОЗДІЛ І. ЧИТАННЯ ЯК ПЕРЕДУМОВА УСПІШНОГО ЖИТТЄВОГО ПОСТУПУ ОСОБИСТОСТІ

Людина пізнає світ різними шляхами, наприклад, споглядаючи його, діючи в ньому, комунікуючи з іншими, однак одним із найбільш потужних шляхів розширення людиною меж власного світу є, безперечно, читання. Саме через долучення до писаного або друкованого слова в неї з'являється можливість, наприклад, побувати там, де фізично вона не може бути, ознайомитися з тим, що до неї пізнали інші, оцінити красу слова, маючи можливість повертатися до текстів знову і знову, тощо. Саме тому вміння читати з розумінням, читати вдумливо, критично й глибоко по праву вважають одним із найважливіших, якими має оволодіти особистість для впевненого й гармонійного життя у світі. І, власне, саме тому одним із надзавдань учителя початкових класів є допомогти учням зрозуміти цінність книги чи інших форматів текстів і навчитися працювати з ним, щоб на наступних етапах навчання та в подальшому житті учні — у майбутньому дорослі громадяни — могли завдяки читанню досягати особистісно й суспільно значущих цілей.

Щоб успішно впоратися з означеним складним завданням, учителю важливо зрозуміти зміст часто вживаних в освітньому просторі понять «*читання з розумінням*», «*читацька компетентність*», «*читацька грамотність*», глибоко бачити сутність читання, знатися на специфіці текстів різних типів та особливостях роботи з ними в контексті діяльності з учнями початкових класів. Саме цим базовим питанням і присвячено цей розділ.

1.1. Читання з розумінням — наскрізне вміння в контексті ключових компетентностей

Закон України «Про освіту» визначає, що *метою повної загальної середньої освіти є всебічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності*. Своєю чергою галузевий Закон «Про повну загальну середню освіту» деталізує це визначення в такий спосіб: «*Система загальної середньої освіти функціонує з метою забезпечення: всебічного розвитку, навчання, виховання, виявлення обдарувань, соціалізації особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і здобуття освіти упродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності, дбайливого ставлення до родини, своєї країни, довкілля, спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству*»¹.

¹ Про повну загальну середню освіту : Закон України <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>.

Досягнення цих цілей, відповідно до Закону «Про освіту», забезпечується шляхом формування в здобувача освіти **ключових компетентностей**, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності, а саме таких:

- ▶ вільне володіння державною мовою;
- ▶ здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами;
- ▶ математична компетентність;
- ▶ компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій;
- ▶ інноваційність;
- ▶ екологічна компетентність;
- ▶ інформаційно-комунікаційна компетентність;
- ▶ навчання впродовж життя;
- ▶ громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей;
- ▶ культурна компетентність;
- ▶ підприємливість та фінансова грамотність;
- ▶ інші компетентності, передбачені стандартом освіти.

Крім того, у найважливішому освітньому акті чітко наголошено, що **спільними** для всіх компетентностей **вміннями** є такі:

- ▶ читання з розумінням,
- ▶ уміння висловлювати власну думку усно і письмово,
- ▶ критичне та системне мислення,
- ▶ здатність логічно обґрунтовувати позицію,
- ▶ творчість,
- ▶ ініціативність,
- ▶ вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми,
- ▶ здатність співпрацювати з іншими людьми² (див. візуалізацію цих нормативних положень у «Концепції Нової української школи»³ на наступній сторінці).

Така ж логіка структурує й Державний стандарт початкової освіти, який, крім того, деталізує **мету освіти на рівні початкової школи як всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості**⁴.

² Про освіту : Закон України № 2145-VIII від 05.09.2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

³ Концепція Нової української школи. 2016. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

⁴ Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 року № 87. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>.

«Канва» розвитку учня. Ключові компетентності і наскрізні вміння

Спілкування державною і рідною (у разі відмінності) мовами									
Спілкування іноземними мовами									
Математична компетентність									
Основні компетентності у природничих науках і технологіях									
Інформаційно-цифрова компетентність									
Уміння вчитися впродовж життя									
Ініціативність і підприємливість									
Соціальна та громадянська компетентності									
Обізнаність та самовираження у сфері культури									
Екологічна грамотність і здорове життя									
	Уміння читати	Уміння доносити думку	Критичне мислення	Логічний захист позиції	Ініціативність	Проблеми ризики і рішення	Емоційний інтелект	Робота в команді	Творчість

Як видно з наведених нормативних положень, серед умінь, що є спільними для всіх компетентностей, на першому місці стоїть **уміння читати з розумінням**. І це не дивно, адже передусім саме через читання широкого кола різномірних матеріалів з різних сфер особистого та суспільного життя, науки й техніки людина відкриває для себе світ, розширює його межі, щоб стати врешті-решт успішною, самодостатньою, гармонійною особистістю. Водночас варто зазначити, що ані в згаданих законах України, ані в Державному стандарті початкової освіти поняття «читання з розумінням», яке зазначене в переліку наскрізних умінь, не отримало чіткого визначення.

Це, безумовно, ускладнює для вчителів початкової школи пошук методів і прийомів для забезпечення допомоги учням у розвитку й удосконаленні цього вміння.

Частково подолати цю проблему вчителів початкової школи може допомогти звернення до Державного стандарту базової середньої освіти, де в п. 9 **читання з розумінням** тлумачиться як *«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»⁵.

Наведене тлумачення дає підстави говорити про становлення цього наскрізного вміння як складника всіх 11 ключових компетентностей⁶, спільних для обох стандартів — початкової освіти та базової середньої освіти, і стверджувати, що вдосконалення цього вміння впливає на становлення ключових компетентностей в учнів із 1 по 9 клас. Усвідомлення вчителем учнівського поступу в опануванні цього наскрізного вміння та зв'язку його з ключовими компетентностями може стати основою вміння для продуктивного вибору форм і методів навчання, зокрема й у разі провадження інтегрованого навчання на рівні базової освіти.

Розглянемо, який вигляд може мати учнівський поступ в опануванні наскрізного вміння «читання з розумінням» у початкових класах (**таблиця 1**). Важливо зазначити, що становлення цього вміння передбачає доступ сучасних учнів до різних носіїв тексту, зокрема паперової книги, електронної книги, смартфона, планшета тощо, і не обмежується лише роботою з художніми творами. Читання художніх творів як творів мистецтва має великий вплив на розвиток свідомості дитини загалом, становлення її естетичного смаку, розвиток уяви, пам'яті, формування таких компетентностей, як «володіння державною мовою» або «спілкування рідною мовою (у разі відмінності від державної)», мистецької компетентності та вироблення індивідуального стилю мовлення. Однак важливо розуміти й те, що проблематика спілкування сучасного молодшого школяра виходить далеко за межі художньої літератури («фікшн») і знаходить своє відображення в дитячій так званій літературі «нон-фікшн» (науково-популярна, довідкова, есеїстична тощо), яка за період ХХ століття стала дуже поширеним явищем. Читання з розумінням текстів, які належать до «нон-фікшн», а також різноманітних медіатекстів, інструктивних текстів тощо є значущим чинником становлення низки інших ключових компетентностей, окреслених у Законі України «Про освіту» та стандартах початкової та базової середньої освіти.

Таблиця 1

Учнівський поступ в опануванні наскрізного вміння «читання з розумінням» у початкових класах

<i>Наскрізне вміння «читання з розумінням»</i>			
<i>1 цикл</i>		<i>2 цикл</i>	
<i>1 клас</i>	<i>2 клас</i>	<i>3 клас</i>	<i>4 клас</i>
Емоційне, інтелектуальне,	Емоційне, інтелектуальне,	Емоційне, інтелектуальне,	Емоційне, інтелектуальне, естетичне

⁵ <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti>.

⁶ Варто зазначити, що кількість і формулювання ключових компетентностей у законах і державних стандартах різняться.

естетичне сприймання й усвідомлення прочитаного	естетичне сприймання й усвідомлення прочитаного, розуміння інформації, записаної (переданої) у різний спосіб або відтвореної технічними пристроями	естетичне сприймання й усвідомлення прочитаного, розуміння інформації, записаної (переданої) у різний спосіб або відтвореної технічними пристроями, що охоплює зокрема вміння виявляти припущення й інформацію, надану в тексті в неявному вигляді	сприймання й усвідомлення прочитаного, розуміння інформації, записаної (переданої) у різний спосіб або відтвореної технічними пристроями, що охоплює зокрема вміння виявляти припущення й інформацію, надану в тексті в неявному вигляді, підкріплювати власні висновки фактами з тексту
-------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Як видно з таблиці 1, у *першому циклі* початкової школи (1 та 2 класи) вся увага учнів на уроках в умовах інтегрованого навчання спрямована на емоційне, інтелектуальне та естетичне сприймання й усвідомлення прочитаного, а також на те, які є носії текстів і як необхідно поводитися з ними, щоб текст став доступним для сприймання. Ураховуючи обмеження, які накладені на роботу із цифровими пристроями в молодшій школі, перевагу, безумовно, у цьому циклі треба віддавати навчанню учнів та учениць працювати з паперовими носіями текстів (книги), але паралельно поступово відкривати перед ними можливості й цифрових носіїв (електронна книга, смартфон, планшет чи ноутбук). Своєю чергою в *другому циклі* початкової школи (3 та 4 класи) вміння читати з розумінням удосконалюється шляхом опанування школярами та школярками прийомів аналізу текстів різних видів (художніх, медіатекстів тощо).

Якщо порівняти сутнісні характеристики наскрізного вміння «читання з розумінням», зафіксовані в Державному стандарті базової середньої освіти, з тим характеристиками цього вміння, які стають можливими на кінець початкової школи (**таблиця 2**), то стає очевидним подальший поступ у становленні цього вміння в базовій школі (зокрема вміння виявляти припущення й інформацію, надану в тексті в неявному вигляді, доводити надійність аргументів, підкріплюючи власні висновки фактами з тексту та неявними доказами, висловлювати ідеї, пов'язані з новим розумінням тексту після його аналізу й добору контраргументів) і те, на що мають бути спрямовані зусилля вчителів на уроках з різних освітніх галузей.

**Порівняння змісту наскрізного вміння «читання з розумінням»
на рівні початкової та базової школи**

<i>Наскрізне вміння «читання з розумінням»</i>	
<i>Початкова школа</i>	<i>Базова школа</i>
Емоційне, інтелектуальне, естетичне сприймання й усвідомлення прочитаного, розуміння інформації, записаної (переданої) у різний спосіб або відтвореної технічними пристроями, що охоплює зокрема вміння виявляти припущення й інформацію, надану в тексті в неявному вигляді, підкріплювати власні висновки фактами, прикладами, покликаннями, цитатами з тексту	Емоційне, інтелектуальне, естетичне сприймання й усвідомлення прочитаного, розуміння інформації, записаної (переданої) у різний спосіб або відтвореної технічними пристроями, що охоплює, зокрема, уміння виявляти приховану й 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

1.2. Читацька компетентність vs читацька грамотність vs читання з розумінням

У науковій і методичній літературі, присвяченій феномену читання, навчання читання та оцінюванню результатів цього навчання, зокрема й на рівні початкової освіти, на сьогодні використовується цілий спектр формулювань для означення якості особи, яка здатна доцільно, ефективно працювати з текстом у паперовій (а останнім часом і в електронній) формі. Поряд співіснують часто як взаємозамінні такі, наприклад, терміни, як «читання з розумінням», «критичне читання», «читацька грамотність», «читацька компетенція», «читацька компетентність», «читацька спроможність» тощо. Ось лише дециця актуальних дефініцій деяких із названих термінів.

Читацьку компетентність у системі початкового навчання доцільно розглядати як **предметну**. ...предметну компетентність ми розуміємо як особистісне утворення, що інтегрує відповідно до вимог певного предмета, знання, уміння й навички, особистий досвід, ставлення до процесу і результату. Відтак і читацьку компетентність учня ми будемо розуміти як сукупність освітніх елементів, яка виявляється у володінні системою літературних знань, умінь і навичок, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переко-

нань особистості та здатності їх використовувати з метою пізнання навколишньої дійсності, задоволення власних потреб (пізнавальних, естетичних, самоосвітніх та ін.)⁷.

Читацька компетентність молодшого школяра — комплексна характеристика особистості, яка вбирає в себе результати попереднього психічного розвитку, володіє достатньо сформованою навичкою читання, читацькими вміннями та навичками; має здатність до читацької самостійності, самооцінки, самоконтролю, творчого розв'язання літературних завдань; сформованість інтелектуальних операцій для повноцінного сприймання й осмислення твору, творчих літературних здібностей⁸.

Читацька компетентність молодших школярів — це інтегративна якість особистості, що характеризується: ціннісним ставленням до читання й знання, отриманого через читання літератури, доступної за змістом і формою (навіщо читати?), наявністю читацького кругозору й літературознавчих уявлень; знанням кола читання в його жанрово-тематичному різноманітті (що читати? про що читати?); умінням виконувати необхідні читацькі дії під час роботи з книгою й твором з метою формування й розвитку потреби в читанні; наявністю продуктивних способів читання, якісної навички читання (як читати?)⁹.

Читацька грамотність — здатність розуміти й використовувати різноманітні писемні форми, які затребувані соціумом та/або чимось цінні для індивіда. Читачі можуть видобувати смисли з текстів різних форм. Вони читають, щоб навчатися, брати участь в спільнотах читачів у школі й буденному житті, а також для отримання задоволення¹⁰.

Читацька грамотність — розуміння, використання, оцінювання, осмислення писемних текстів і вияв зацікавленості ними з метою досягнення певних цілей, розширення своїх знань і розвитку читацького потенціалу задля готовності до активної участі в житті суспільства. Компетентний читач — особа, яка вдається до когнітивних читацьких процесів, навичок і стратегій із метою знайти інформацію й досягти її розуміння, а також критично оцінити актуальність і достовірність цієї інформації¹¹.

Читацька компетентність — здатність особи широко розуміти текст як

⁷ Вашуленко О. В. Читацька компетентність молодшого школяра: теоретичний аспект. Початкова школа. 2011. № 1.

⁸ Коваль Г. П., Іванова Л. І., Суржук Т. Б. Методика читання : навч. посіб. для студ. пед. ін-тів, гуманіт. ун-тів, пед. коледжів спец. «Педагогіка і методика почат. Навчання». Тернопіль, 2010. 280 с.

⁹ Колганова Н. Е. Педагогическая модель формирования основ читательской компетентности младших школьников. Вестник ТГУ. 2013. № 2(118). С. 67–71.

¹⁰ Mullis Ina V.S., Martin Michael O., and Sainsbury Marian. PIRLS 2016 Reading Framework. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). 2016. 200 p. https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/downloads/P16_Framework_2ndEd.pdf.

¹¹ PISA: читацька грамотність / Уклад. Т. С. Вакуленко, С. В. Ломакович, В. М. Терещенко, В. П. Горох. Київ, 2017. 123 с. URL: http://pisa.testportal.gov.ua/wpcontent/uploads/2018/02/Math_PISA_Framework.pdf.

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 тощо¹².

Безперечно, наведені визначення мають багато спільного, але водночас характеризуються і специфічними деталями. Ця ситуація значною мірою відбиває як багатогранність явища, так і неодномірність поглядів на нього. Тому в кожному конкретному випадку науковці, методисти, дослідники в галузі читання та дидактики читання намагаються означити базове для них поняття, фіксуючи в ньому значущі для них аспекти відповідного феномену дійсності.

Як засвідчує аналіз тлумачень читацької компетентності, у вітчизняній методичній науці стосовно початкової школи доволі часто спостерігається тенденцію до вузького розуміння читацької компетентності лише як читацької літературної, тобто предметної, компетентності. Натомість цілком очевидним є те, що читацьку компетентність учнів початкової школи варто нині розуміти як більш універсальну особистісну характеристику, яка дає їм змогу працювати не лише з літературними текстами, а й з текстами іншої функціональної природи, із якими вони набагато частіше стикаються в реальному житті, тобто інформаційними. За такого бачення поняття читацької компетентності стає певною мірою синонімічним із поняттям читацької грамотності (*literacy*) — терміном, що останнім часом почали вживати в міжнародних дослідженнях читацької грамотності (PISA, PIRLS), замінивши ним колись уживаний «читацька компетентність».

Попри термінологічне різноманіття, всі згадані вище терміни, як, власне і поняття «читання з розумінням», об'єднує спільна ознака: зміст їх усіх описується через більш або менш деталізовану характеристику когнітивної діяльності читача під час роботи з різноманітними текстовими матеріалами. Тож якщо порівняти елементи тлумачення наскрізного вміння «читання з розумінням», запропоновані в таблиці 2 для початкової або базової школи, з визначеннями читацької компетентності чи читацької грамотності, наведені вище, то можна знайти багато спільного. Це і акцентуація того, що компетентний читач у роботі з текстом має вміти знаходити / сприймати потрібну інформацію, інтегрувати й інтерпретувати її, аналізувати й оцінювати.

Саме тому для глибшого розуміння всіх часто вживаних категорій для означення якості людини, яка успішно працює з текстом / текстами, важливо усвідомлювати сутність базових когнітивних процесів, які актуалізує читач, а отже, у навчанні читання спрямовувати зусилля на гармонійний розвиток цих когнітивних умінь.

¹² Програма загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи загальноосвітніх навчальних закладів», затверджена наказом МОНУ від 20.03.2018 р. № 256.

Поглиблений науковий аналіз особливостей когнітивної діяльності особи під час читання привів дослідників до висновку, що базовими читацькими пізнавальними процесами, які значною мірою забезпечують сприйняття тексту в його формальній, смислової, інтенційній дискретності й водночас цілісності, є такі:

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

Виваженість запропонованого конструкту засадничих пізнавальних читацьких процесів підтверджена значною кількістю досліджень, що й зумовило його широке застосування, інколи з певними модифікаціями окремих аспектів загальної схеми, для оцінювання сформованості читацької компетентності різних категорій осіб¹³. До речі, якщо детальніше проаналізувати вітчизняні методичні напрацювання з проблем читання, нормативні документи щодо обов'язкових результатів навчання

¹³ Gehrер K., Zimmermann S., Artelt C., Weinert S. NEPS framework for assessing reading competence and results from an adult pilot study. *Journal for educational research online*. 2013. Vol. 5, # 2. P. 50-79. URL : <https://www.google.com/search?q=reading+as+a+crucial+skill&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-bab>; Lamb S., Maire Q., Doecke E. Key Skills for the 21st Century: an evidence-based review. *Future frontiers analytical report*. A report prepared for the NSW Department of Education / Centre For International Research On Education Systems (CIRES). State of New South Wales (Department of Education), 2017. 71 p. URL: <https://education.nsw.gov.au/our-priorities/innovate-for-the-future/education-for-a-changing-world/research-findings/future-frontiers-analytical-report-key-skills-for-the-21st-century/Key-Skills-for-the-21st-Century-Analytical-Report.pdf>; Mullis Ina V.S., Martin Michael O., and Sainsbury Marian. PIRLS 2016 Reading Framework. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). 2016. 200 p. https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/downloads/P16_Framework_2ndEd.pdf; PISA: читацька грамотність / Уклад. Т. С. Вакуленко, С. В. Ломакович, В. М. Терещенко, В. П. Горох. Київ, 2017. 123 с. URL: http://pisa.testportal.gov.ua/wpcontent/uploads/2018/02/Math_PISA_Framework.pdf; Standards for the Assessment of Reading and Writing. Revised Edition. Prepared by the Joint Task Force on Assessment of the International Reading Association and the National Council of Teachers of English. URL: <https://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/resource-documents/standards-for-the-assessment-of-reading-and-writing.pdf>; Бобак Н. В., Мартинюк О. В., Марочко Н. В. Моніторинг якості освіти: міжнародний досвід. URL: <https://www.ippo.if.ua/files/%D0%86%D0%9C/MON/Bobak.pdf>. 13 с.; Одегова В. Ф. Педагогические условия формирования читательской компетентности младших школьников. *Нижегородское образование*. 2015. № 1. С. 110–118. URL : <http://www.niro.nnov.ru/?id=31091>; Савченко О. Я. Методика читання у початкових класах : Посіб. для вчителя. Київ, 2007. 334 с. URL : <http://elcat.pnpu.edu.ua/docs/SAVChENKO.pdf>.

із читання, то можна помітити тенденцію до все ширшого використання означеного конструкту й вітчизняними науковцями, методистами, вчителями-практиками¹⁴.

Таким чином, компетентний читач — це особа, яка здатна здійснювати вказані когнітивні читацькі операції на високому рівні, працюючи з текстами різної функціональної спрямованості. Надалі схарактеризуємо означені основні когнітивні процеси¹⁵.

Знаходження інформації

Знаходження інформації в тексті вважають базовою когнітивною операцією, тому найчастіше її асоціюють зі здатністю читача знаходити доступ до тексту, проглядати й перечитувати його за потреби, орієнтуватися в ньому та в окремих його частинах, а також, що найважливіше, локалізувати в ньому явно вказані автором відомості.

Шуканою може бути інформація про місце, час, подію, послідовні події, об'єкт, дію, вчинок, факт, причину, мету, деталь, ознаку, характеристику, ставлення, стан тощо. Також це може бути пошук певних мовних засобів, нетекстових елементів та под. Крім пошуку потрібних фрагментів або даних у самому тексті, читач може мати потребу здійснювати пошук потрібної інформації й у нетекстових елементах, наприклад, у таблицях, на графіках, рисунках тощо.

Хоча ця операція є доволі простою за своїм процесним і когнітивним характером і не передбачає поглибленого вчитування в текст, насправді ж, вона може бути й доволі складною, коли пошук залежить від багатьох супутніх факторів, що ускладнюють читацьке завдання (де, у якій частині тексту чи в якому нетекстовому форматі необхідно шукати інформацію; скільки фрагментів даних треба локалізувати; чи це запит на пошук інформації, про яку є достатньо вихідних даних, а чи ж на інформацію, щодо якої є мінімальний набір даних). Ідеться про те, що, наприклад, знайти певну інформацію, яка явно репрезентована в тексті, та ще й на його початку, набагато простіше, ніж знайти подібну до неї інформацію, що розташована де-небудь у великому фрагменті тексту, що знаходиться посередині.

¹⁴ Орієнтовні вимоги до оцінювання результатів навчання учнів третіх і четвертих класів Нової української школи: Додаток 1 до Методичних рекомендацій щодо оцінювання результатів навчання учнів третіх і четвертих класів Нової української школи. Наказ МОН України №1146 від 16 вересня 2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1146729-20#Text>.

¹⁵ У цій та наступній частинах використано окремі матеріали зі: 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. [340 с. із додатками]. С. 128–133. URL : https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/03/2018_ZVIT_MDYAPO_CHYTANNYA_Sajt-1.pdf, автором яких був В. М. Терещенко.

Складність пошуку тим більше підвищується, коли виникає потреба в пошуку кількох видів даних, інформація про які розосереджена по тексті. Утім специфіка, кількість цих ускладнень кардинально не змінює природи самого когнітивного процесу, який реалізує читач. Насамкінець важливо наголосити, що недостатньо сформовані вміння руху текстом, нездатність реалізувати прийоми поверхового, побіжного читання, несформованість навички робити в тексті позначки, виписки тощо часто можуть ставати причиною того, що виконання читацьких завдань, для яких потрібна актуалізація складніших когнітивних операцій, стає неможливим.

Формулювання простих висновків

Розумінню сутності цього читацького процесу допомагає його інтерпретація як «читання між рядками», але не в значенні «вчитування підтекстових смислів», а в значенні «поновлювання ланки, якої не вистачає, але яка має закономірно знаходитися між іншими ланками». Відповідно цей процес передбачає здатність читача в першу чергу знаходити ланки, яких не вистачає між певними фрагментами тексту (діями, подіями, характеристиками, вчинками, ідеями, рішеннями тощо).

Зазвичай результатом цієї діяльності читача є прості висновки про певний аспект описуваного стану речей або певної думки, про очевидну причину певної дії чи події, закономірний наслідок події, про мету певних дій, подібність або відмінність об'єктів, відповідність зображення назві, імені характеру, зовнішності рисі характеру, належність певного погляду тому чи тому герою, автору або герою, прогнозований, очікуваний розвиток подій тощо.

За своєю природою ця когнітивна операція наближається до попередньої, оскільки заснована лише на роботі з інформацією з тексту, що зазвичай явно наведена. Саме тому в багатьох випадках ці два види читацької діяльності розглядають у сукупності.

Інтерпретування та узагальнення (інтегрування) інформації

Інтерпретування та інтегрування текстової інформації є складними когнітивними операціями, адже в результаті проведення їх читач орієнтує себе на своєрідну реконструкцію авторського задуму, авторського бачення ситуації, яке той представив у тексті. Для цієї реконструкції читач має враховувати факти, судження, почуття, дії, події, характеристики, про які в тексті повідомлялося в різних місцях, установлювати між цими даними зв'язки, вибудовуючи таким чином мережу комплексних висновків, які у своїй сукупності й допомагають йому розкрити як очевидний, так і прихований зміст тексту (підтекст), виявити авторські інтенції, простежити суперечності тощо.

Крім того, складність цих процесів зумовлюється тим, що читач в окремих випадках має працювати з різними форматами подачі інформації (вербальна, візуальна, числова), залучати фонові знання, щоб досягти кращого розуміння змістових і формальних особливостей тексту.

Узагальнення інформації передбачає передусім збір даних, їх відбір, з'ясування зв'язку між ними, визначення залежності, значущості тощо. Інтегруючи інформацію, читач забезпечує ґрунт для інтерпретації, водночас визначаючи межі можливої інтерпретації інформації з тексту. Збираною й аналізованою інформацією можуть бути відомості про події, порядок їх, реакції, вчинки, зовнішні і внутрішні вияви якостей персонажів, ідеї, судження, аргументація з тексту та інші елементи.

Інтерпретування текстової інформації передбачає встановлення змістових зв'язків і формулювання висновків, визначення головного й другорядного, виявлення значущих ідей і встановлення зв'язку їх із заголовками, ілюстраціями, установлення фактів і надання їм пояснення, відмежування фактів і суджень про них. Крім того, інтерпретування тісно пов'язане з необхідністю тлумачення мовних виразів, їх прямих і переносних значень. Так, у художніх творах інтерпретативне витягування смислів найбільш виразно виявляє себе в простеженні особливостей мовлення персонажів і пов'язування цих відомостей із зовнішніми характеристиками, вчинками героя тощо.

Аналізування й оцінювання форми та змісту тексту

Аналітична й оцінювальна діяльність читача під час роботи з текстом є найскладнішим видом когнітивних процесів, адже в цьому разі читач фактично має прорефлексувати увесь набуток, отриманий ним на етапі пошуку інформації, формулювання простих і комплексних висновків, інтерпретації інформації, щоб мати можливість робити обґрунтовані висновки про майстерність автора як у донесенні своєї позиції, так і в її мовно-структурному оформленні, про індивідуальну чи суспільну цінність інформації, про зв'язок тексту із реальністю, глобальним контекстом тощо.

Типово на цьому етапі перед читачем постає завдання ніби вийти за межі тексту й поглянути на нього відсторонено, критично простеживши, наприклад, якість, функціональність заголовкових комплексів, відповідність їх змісту текстовим фрагментам, оцінивши логічність, достовірність, відповідність стилю викладу в інформаційному тексті або достовірність і мовну переконливість зображеного в художньому тексті, значущість окремих текстових елементів для витлумачення й пояснення думки автора.

Для успішної реалізації оцінювальної діяльності важливим для читача є залучення своїх фонових знань про жанри, функції текстів, типові моделі структурування текстів, а також активізація лінгвістичних знань, наприклад, про нейтральну й експресивну лексику, уявлень про красиве, справедливе, дієве, практичне, доцільне.

1.3. Різноманіття типів текстів для читання в початковій школі

На сьогодні в науковій і методичній літературі немає уніфікованої типології текстів (у широкому розумінні цього поняття). Це твердження справедливе й у стосунку до текстів кола дитячого читання. Тому далі

окреслимо найбільш значущі категорійні ознаки, на підставі яких класифікують текстові матеріали та які мають братися до уваги під час добору текстів для роботи з учнями початкових класів із метою формування в них читацької компетентності, сутність якої схарактеризовано вище.

Типи текстів за метою читання (за функцією читача)

У вітчизняних методичних посібниках простежується плутанина в термінах, що застосовуються для номінації нехудожніх текстів. Наприклад, паралельно або й взаємозамінно вживаються такі терміноодиниці, як науково-художні тексти, науково-пізнавальні тексти, науково-інформаційні тексти, навчальні, навчально-інформаційні, інформаційні тексти тощо.

У міжнародній практиці усталилася традиція поділяти тексти в першу чергу за метою читання, функцією. Відповідно, першим ступенем класифікації найчастіше стає розподіл текстів на літературні (художні, фікшн) та інформаційні (нехудожні, нон-фікшн). Ґрунтовні дослідження підтверджують виправданість такого поділу: «Сильний зв'язок між інформаційними текстами та всіма іншими типами текстів [аргументативні, інструктивні та рекламні. — Прим. наша], на відміну від художніх текстів, засвідчує, що — якщо говорити дуже спрощено — усі типи текстів, крім художніх, можна загалом розглядати як тексти інформаційні або інструктивні; тобто типові когнітивні вимоги, які потрібні для роботи з ними, мають багато спільного»¹⁶. З огляду на це найчастіше за базову приймають двочленну класифікацію текстів за функціональністю. У межах кожного типу текстів надалі проводиться детальніший розподіл. Так, художні тексти класифікують за прийнятим у літературознавстві родово-жанрово-тематичним критерієм. Що ж до текстів інформаційних, то вони представлені науково-популярними текстами, рекламними медіатекстами, інструктивними текстами тощо. Узагальнено цю позицію представлено у *таблиці 3*.

Таблиця 3

<i>Тип тексту за функціональною спрямованістю</i>	<i>Мета, з якою особа читає текст</i>	<i>Стисле загальноприйняте визначення мети читання</i>	<i>Види, різновиди (приклади)</i>
Художній	До художніх текстів читач звертається для збагачення свого духовного світу, отримання	Заради набуття читацького літературного досвіду	Епічні (оповідання, казки, легенди, притчі), ліричні (вірші, пісні), драматичні (драматичні казки,

¹⁶ Gehrер K., Zimmermann S., Artelt C., Weinert S. NEPS framework for assessing reading competence and results from an adult pilot study. Journal for educational research online. 2013. Vol. 5, #2. P. 73. URL: <https://www.google.com/search?q=reading+as+a+crucial+skill&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b-ab>.

	естетичної на- солоди від ху- дожнього слова, поглиблення власних творчих потенцій		п'єси) тощо
Інформаційний	До інформацій- них текстів чи- тач звертається для отримання актуальної ін- формації, задо- волення потреби в розширенні світогляду	Заради отри- мання й вико- ристання інфор- мації	Науково-пізна- вальні (статті, звіти), реклам- ні буклети, ділові листи

Якщо звернення до художніх та інформаційних текстів науково-пізнавального характеру обґрунтоване як поточною практикою навчання читання в школі, так і перспективною тенденцією в цій галузі, то актуалізація рекламного медіатексту, який на сьогодні не є спеціальним об'єктом вивчення в шкільних курсах із читання, потребує пояснення.

На сьогодні ці тексти набули значення одного з надзвичайно важливих інформаційних продуктів, необхідних для задоволення як особистих, так і суспільних потреб людини, адже майже кожен суб'єкт сучасного соціуму шукає та споживає інформацію, яку йому необмежено надають засоби масової комунікації, передусім інтернет, або ж продукує її. На відміну від інформаційних науково-пізнавальних текстів, покликаних задовольняти пізнавальний інтерес читача й формувати в нього ставлення до наукових відкриттів і досягнень, а також до перспектив їх застосування в житті суспільства, рекламні медіатексти не лише задовольняють запит читача на необхідну йому інформацію, а цілеспрямовано на нього впливають як на потенційного користувача певних послуг. Таким чином, можна стверджувати, що рекламні тексти стали сьогодні повноцінними медіатекстами, які можуть претендувати на місце серед інших навчальних текстів. Ці тексти є незамінними в освітньому процесі, адже на них можна ефективно відпрацьовувати важливі складники читацької компетентності. Це пов'язано з тим, що метою цих текстів є привернення уваги читача до певної інформації й забезпечення невимушеного її запам'ятовування. Щоб забезпечити власну функціональність та ефективність, ці тексти унікально поєднують у собі багато специфічних текстових і нетекстових ознак (стислість, простота викладу, уживанням слоганів, особлива композиція, графічні засоби донесення інформації, такі як таблиці, графіки, діаграми, художнє оформлення, зокрема кольорові зображення, різні шрифти тощо). Завдяки цьому ці тексти постають як цінний матері-

ал для різноманітних завдань, спрямованих на відточування читацької компетентності.

Насамкінець важливо наголосити, що всі означені вище типи й види текстів мають відносно обмежений потенціал щодо можливості актуалізації за їх посередництва тієї чи іншої тематики, формату (цілісний, перерваний, змішаний), конструкції і мовних засобів. Тобто тільки в разі комплексного використання цих текстів в освітньому процесі початкової школи можна дійсно якнайширше охопити коло читацьких інтересів юних читачів.

Типи текстів за способом реалізації категорії інформативності

Одним із важливих критеріїв поділу текстів є врахування способу реалізації цими текстами категорії інформативності. За способом реалізації категорії інформативності лінгвісти виокремлюють тексти констатувального типу (опис, характеристика, розповідь, повідомлення тощо) і тексти аргументувального типу (роздум, міркування, інструкція тощо). Ці типи текстів ґрунтуються на відмінних функціонально-змістових типах мовлення — комунікативно зумовлених типізованих різновидах монологічного мовлення, до яких відносять опис, розповідь і роздум (А. Загнітко)¹⁷.

Тексти за жанровою специфікою

Жанрова належність тексту по праву вважається одним із його головних маркерів, адже жанр — це усталена в колективній свідомості модель організації змісту й форми тексту, «конвенція щодо очікуваного сюжету» (Р. Семків). Тому вже в початковій школі починають закладатися основи розуміння учнями та ученицями різних жанрових форм. Якщо за приблизними підрахунками, ураховуючи нечіткість і неузгодженість дослідників щодо визначення змісту поняття «жанр», можна говорити про існування кількох тисяч жанрів (у різних функціональних сферах життя людини — від свідощтва про народження чи кошторису аж до вірша, епопеї чи симфонії), то в початковій школі жанрове різноманіття представлене на сьогодні досить невеликою кількістю жанрів — близько 30 (ідеться про жанри, щодо формування уявлень про які в учнів та учениць початкової школи ведеться цілеспрямована навчальна діяльність).

За родово-жанровою специфікою в читанках і хрестоматіях для початкової школи (з урахуванням вікової специфіки дітей) пропонуються тексти таких жанрів, як: байка, балада, біографія, веснянка, вірш, гра, загадка, казка, колискова, колядка, комікс, легенда, лічилка, міф, оповідання (новела), переказ, п'єса, пісня, повість, приказка, примовка, прислів'я, притча, скоромовка, спотиканка, стаття, усмішка, чистомовка, щедрівка, лист, автобіографія, дума, гімн та деякі інші. Основними жанрами на рівні останнього класу початкової школи стають оповідання, казки та вірші, а також дещо посилюється роль статті пізнавального характеру.

¹⁷ Детальніше про цю класифікацію текстів чит.: Кратасюк Л. Функціонально-змістові типи мовлення як виразник текстової категорії інформативності. Вісник Житомирського державного університету. Випуск 66. Філологічні науки. С. 212–218. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/9347/1/48ts.pdf>.

Із наведеного переліку видно, що чимало жанрів, особливо нових, породжених, зокрема, розвитком інтернет-середовища, із якими учні стикаються в реальному житті (блог, есемес, повідомлення, мем тощо), не мають актуалізації в межах традиційного шкільного курсу. І цей недолік, зважаючи на потребу формування компетентного читача, може бути подоланий шляхом залучення текстів різної функціональної й жанрової природи в межах інтегрованого підходу до навчання читання.

Типи текстів за джерелом (ресурсом) їх походження

Важливою ознакою, за якою можуть бути класифіковані тексти, із якими є необхідність працювати в початковій школі, є джерело походження цих тексти. Відповідно до цього виокремлюють одиничні й множинні тексти.

Одиничні тексти — це тексти, які мають певного автора або групу авторів, час написання або дату публікації та назву. Автори можуть бути зазначені завуальовано — під псевдонімами / ніками в постах із блогів або в назвах спонсорів вебсайтів. Багатосторінкові вебсайти також є одиничними текстами, якщо немає явної згадки про різних авторів або різні дати.

Множинні тексти — це тексти, які або мають різних авторів, або були опубліковані в різний час, або мають різні заголовки чи номери. Довгі тексти, які містять декілька розділів із заголовками та підписами, уважають одиничними текстами за умови, що вони були написані одним або групою авторів у різний час. Варто зазначити, що множинні тексти може бути наведено на одній сторінці. Так буває в друкованих газетах і в багатьох підручниках, а також на форумах, у відгуках користувачів, на вебсайтах із питаннями-відповідями. Що ж до одиничного тексту, то він може містити покликання на різних авторів або на різні тексти¹⁸.

Типи текстів за формою організації подання інформації

Як у вітчизняній, так і зарубіжній методиці специфіку текстів розглядають ще й крізь призму організації їх структури та подання в них інформації. Відповідно до цього виокремлюють цілісні та перервані тексти, а також проміжний різновид — змішані тексти¹⁹.

Цілісні тексти зазвичай складаються з речень, які своєю чергою організовані в абзаци. Останні ж можуть об'єднуватися в ще більші структури, такі як розділи, глави й книги. Прикладами текстових об'єктів у цілісних форматах тексту є газетні повідомлення, нариси, романи, оповідання, відгуки й листи, зокрема й в електронних книжках. Графічно або візуально текст формується відокремленням його частин — речень і абзацив — за правилами розташування (наприклад, із відступами) та пунктуації. Тексти також підпадають під ієрархічну структуру, про що свідчать заголовки та зміст, які допомагають читачам розпізнати організацію тексту. Ці

¹⁸ Детальніше про це див.: PISA: читацька грамотність / уклад. Т. С. Вакуленко, С. В. Ломакович, В. М. Терещенко. — К. : УЦОЯО, 2017. — 123 с. URL : http://pisa.testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/09/PISA_Reading.pdf.

¹⁹ Там само.

маркери також дають підказки щодо меж тексту (наприклад, указують на завершення розділу). Для подання інформації часто використовують допоміжні засоби: різний кегель, шрифти, тобто курсивний і грубий, або рамки й шаблони. Уміння використовувати типографські й форматні підказки є суттєвим підвидом навички ефективного читання.

Перервані тексти найчастіше організовані у вигляді матриці на основі поєднання списків. Ці тексти організовані інакше, ніж цілісні, а отже, потребують іншого підходу до читання. Більшість перерваних текстів складається з певної кількості списків. Деякі з них одиничні, прості, але більшість складається з декількох поєднаних простих. Приклади перерваних текстів — це списки, таблиці, графіки, діаграми, рекламні оголошення, розклади, каталоги, покажчики й бланки. Ці текстові об'єкти бувають як у статичних, так і в динамічних текстах.

Багато статичних і динамічних текстів є одиничними об'єктами, які складаються із сукупності елементів як цілісного, так і перерваного форматів. У добре структурованих змішаних текстах (наприклад, у прозовому поясненні, яке містить графік або таблицю) компоненти взаємопов'язані. Змішані тексти — це типовий формат журналів, довідників і звітів, де автори застосовують різні варіанти подачі й донесення інформації. У категорії динамічних текстів представлені авторські вебсторінки, які є зазвичай змішаними текстами з комбінаціями списків, прозових абзаців, часто — графічних елементів. Тексти на основі повідомлення, наприклад онлайн-форуми, електронні повідомлення / листи й форуми, також поєднують тексти, які є цілісними й перерваними за форматом.

Тексти в паперовому та цифровому форматах

Із розвитком інформаційно-комунікаційних технологій і відповідних технічних засобів читання також змінюється: нині співіснують тексти традиційні, на папері, і цифрові, із якими читач може працювати шляхом використання різноманітних цифрових пристроїв — комп'ютерів, планшетів, телефонів, смартфонів, ридерів тощо.

З огляду на це в процесі формування читацької компетентності учнів початкової школи відповідні тенденції мають урахуватися. Зокрема, як вище вже було зазначено, у другому циклі початкової школи читанню з електронних носіїв може бути відведено дещо більше уваги.

Під час формування в учнів навичок читання в цифровому середовищі учитель початкових класів має чітко усвідомлювати різницю між «папером» і «цифрою», зокрема брати до уваги той факт, що за читання з паперу учні краще можуть деталізовано опрацювати інформацію, а за читання з екрана — бути більш зацікавленими, але менш заглибленими в деталі, хоча за обох видів читання вони майже однаково зможуть визначити глобальні характеристики тексту (тема, ідея тощо)²⁰.

²⁰ Lauren M. Singer & Patricia A. Alexander. Reading Across Mediums: Effects of Reading Digital and Print Texts on Comprehension and Calibration. *The Journal of Experimental Education*. Volume 85, 2017 — Issue 1. <https://doi.org/10.1080/00220973.2016.1143794>.

Загалом в умовах активізації в сучасному світі дистанційної форми навчання, зокрема й на рівні початкової школи, учителям початкових класів варто уважніше ознайомитися з перевагами й ризиками, що характеризують діяльність з обома типами текстів²¹, і бути готовими в роботі з учнями раціонально й доцільно комбінувати різні модальності існування текстів.

Тексти статичні та динамічні

Зважаючи на різноманіття варіантів «альбомного» формату, який мають екрани комп'ютерів для показу текстів, електронні тексти містять різні інструменти, щоб користувач міг отримати доступ і відкрити конкретні уривки. Ці інструменти бувають різні — від загальних, наприклад, лінія прокрутки чи вкладки (які бувають і в багатьох інших програмних додатках, як-от в електронних таблицях або текстових процесорах) та інструменти для зміни розміру чи положення тексту на екрані, до специфічних, наприклад меню, таблиці змісту та вбудованих гіперпосилань, для переходу між сегментами тексту. Дедалі більше з'являється доказів того, що навігація в електронному тексті передбачає спеціальні навички. Відповідно, навчаючи учнів читання, необхідно приділяти увагу й цим аспектам існування текстів у цифровому просторі, привчаючи дітей до роботи з різними навігаційними інструментами. З огляду на це говорять про необхідність розрізнення «статичних» текстів із простою організацією й неінтенсивним застосуванням навігаційних інструментів (зазвичай одна або декілька екранних сторінок, розташованих лінійно) та «динамічних» текстів, які мають складнішу, нелінійну організацію та передбачають більшу інтенсивність застосування засобів для навігації²².

Текст і медіатекст

Сучасною школою поки що ігнорується той факт, що нинішній випускник початкової школи залишається сам на сам із необхідністю в реальному житті, зокрема й у подальшій навчальній діяльності, мати справу з багатьма текстами, із якими його цілеспрямовано не вчили працювати. З огляду на це у вітчизняній методиці викладання в початковій школі все активніше озвучується думка про необхідність включення до курсу читання в межах початкової школи більш широкого спектру текстів за специфікою їх актуальності для розвитку дитини як особистості і як активного члена суспільства. Це, зокрема, на сьогодні поступово виливається в активну роботу науковців і методистів у цьому напрямі, свідченням чого є, наприклад, напрями роботи відділу початкової освіти Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України²³.

²¹ Gemma Walsh. Screen and Paper Reading Research — A Literature Review. Australian Academic & Research Libraries Volume 47, 2016 - Issue 3. <https://doi.org/10.1080/00048623.2016.1227661>.

²² Детальніше про це див.: PISA: читацька грамотність / уклад. Т. С. Вакуленко, С. В. Ломакович, В. М. Терещенко. — К. : УЦОЯО, 2017. — 123 с. URL : http://pisa.testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/09/PISA_Reading.pdf.

²³ Дидактичне моделювання організаційних форм компетентісно орієнтованого

У цьому контексті методисти передусім наголошують на доцільності включення до читанок як для класного, так і позакласного читання науково-пізнавальних, науково-художніх текстів, аргументуючи це тим, що в середній і старшій ланці школи кількість часу, яка пов'язана з опрацюванням навчального тексту, істотно зростає, унаслідок чого в учнів виникають труднощі з якісним освоєнням матеріалу за допомогою книги, адже вони не володіють прийомами роботи з навчальним, а потім і науковим текстом, переносять основне навантаження на пам'ять, тому що використовують прийоми, необхідні для вивчення художнього твору²⁴. Однак, поряд з відстоюванням права інформаційно-пізнавальних текстів посісти більш помітне місце в колі читання учня молодшої школи, у вітчизняній методиці все активніше обстоюється думка й про те, що зміст навчання в школі, зокрема й на уроках читання, має бути збагачений ще і якомога ширшим спектром медіатекстів. Навіть більше, відповідна позиція знайшла на сьогодні своє нормативне закріплення в Державному стандарті початкової школи, де серед вимог до обов'язкових результатів навчання учнів у галузі читання зазначається, зокрема, що учень має бути спроможним *володіти повноцінними навичками читання, що дає змогу зрозуміти тексти різних видів; визначати форму й пояснювати зміст простих медіатекстів; описувати враження від змісту і форми медіатексту, на основі текстів створювати план, таблицю, модель*.

На сьогодні вже створено певну кількість методичних і навчальних матеріалів, які розкривають специфіку формування медіаграмотності учнів початкової школи²⁵.

Державний стандарт початкової освіти в межах мовно-літературної галузі визначає результати навчання як щодо сприйняття, аналізу, інтерпретації, критичного оцінювання інформації в текстах різних видів, так і в медіатекстах. Так, навчальним результатом для 1 циклу початкової школи щодо аналізу та інтерпретації тексту є те, що учень «визначає тему художнього твору, а також простого медіатексту», а для 2 циклу — «визначає форму і пояснює зміст простих медіатекстів». Щодо оцінювання тексту, то в 1 циклі учень «висловлює думки щодо простих медіатекстів», а в 2 циклі — «описує враження від змісту і форми медіатексту».

Поява таких вимог у Державному стандарті початкової освіти може бути пояснена тим, що розуміння грамотності у XXI столітті виходить за межі традиційного підходу й охоплює медіаскладову (медіаграмотність).

навчання у початковій школі. Звіт про науково-дослідну роботу 2014–2016 рр. (заключний). Державний реєстраційний № 0114U003129 / Національна академія педагогічних наук України. Інститут педагогіки. Відділ початкової освіти. Київ, 2016. 69 с.

²⁴ Ємець А. А. Методика роботи з науково-пізнавальними творами в початкових класах. Навчальний посібник. Харків, 2009. С. 9.

²⁵ Медіаграмотність у початковій школі: посібник для вчителя / Волошенюк О. В., Ганик О. В., Голощапова В. В., Дегтярьова Г. А., Іванова І. Б., Кожанова А. Ю., Пиза Г. Ю., Шкребець О. О., Янкович О. І. / За ред. Волошенюк О. В., Іванова В. Ф. Київ, 2018.

Варто зазначити, що, хоча поняття «медіатекст» досить часто трапляється в різних методичних посібниках для освітян в останні десятиліття, воно залишається досить дискусійним і досі не існує єдиного і «правильного» визначення цього поняття. Можна говорити про вузьке розуміння медіатексту і зводити його до sms-повідомлення в смартфоні або посту в соціальній мережі, але можна й будь-який текст, розтиражований для сприйняття його широким колом читачів, уважати медіатекстом (журнальна стаття, стаття на вебсайті, комікс, плакат тощо). Є й «професійне» розуміння медіатексту, яке обмежує функціонування такого різновиду тексту лише в середовищі журналістів (тексти ЗМІ: новинні, рекламні тощо).

Безумовно, постає питання, що робити в такій ситуації невизначеності освітянам (розробникам навчальних програм, авторам підручників, учителям тощо), яким треба забезпечити навчальні результати, визначені Державним стандартом, у роботі з медіатекстами. Відповідь на це питання полягає в поєднанні в шкільній практиці початкової школи «вузького», «широкого» та «професійного» розуміння медіатексту й напрацювання відповідних віковим можливостям молодших школярів прийомів сприйняття, аналізу, інтерпретації, критичного оцінювання інформації в медіатекстах, а точніше, у конкретних жанрах: журнальна стаття, комікс, рекламна листівка, пост у соціальній мережі тощо. З урахуванням потреб методичного забезпечення навчального процесу медіатекст можна визначити як *текст, який є доступним читачам / глядачам / слухачам через сучасні медіа (газети, журнали, реклама, радіо, телебачення, телефон, інтернет тощо)*.

Серед ознак медіатексту, які молодші школярі зможуть виявити в процесі дослідження реального матеріалу, найважливішими є такі:

- ▶ доступність для широкого кола читачів / глядачів / слухачів;
- ▶ поєднання різноманітних засобів візуалізації змісту, застосування звукових ефектів;
- ▶ виготовлення, тиражування та зберігання за допомогою технічних (зокрема цифрових) пристроїв.

З огляду на те, що існують різні види медіа (аудіальні, візуальні, аудіовізуальні), в обговоренні питання читацької компетентності та формування її в учнів початкових класів у процесі роботи з медіатекстами важливо зазначити, що читацька компетентність передбачає здатність читача працювати з усіма видами медіа, а не лише з візуальними. Наприклад, у багатьох науково-пізнавальних відеофільмах, відеороликах із соціальною рекламою важливою складовою є титри з додатковою інформацією, яка може не озвучуватися. Читання художніх творів, великих за обсягом, може включати роботу з фрагментами аудіокниги.

Особливістю роботи з медіатекстами є наближення змісту медіатексту до потреб учнів, до їхнього емоційного досвіду. Зацікавити, схвилювати, викликати очікування від перегляду / прослуховування тексту — цього має навчитися робити вчитель, щоб мотивувати учнів до роботи.

РОЗДІЛ 2. СТАНОВЛЕННЯ КОМПЕТЕНТНОГО ЧИТАЧА В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ: ВІД ПОЛІТИК ДО ПРАКТИК

2.1. Нова українська школа: від знанневої парадигми до компетентнісної

Одна із суттєвих змін в освіті, яка стосується Нової української школи, — це зміна підходів до навчання та змісту освіти. Усі дискусії, які точаться навколо ролі знань у сучасному навчанні, часто залишають поза обговоренням те, що саме знання в поєднанні з уміннями та ставленнями і становлять компетентність. Тож кардинальне протиставлення в педагогічній літературі знанневої та компетентнісної парадигм є швидше риторичним прийомом, адже становлення компетентностей не може відбуватися само по собі без опори на знання.

Інша річ, що вчителю треба добре розуміти, що знання є різними. Можна говорити, наприклад, про предметні знання, про процедурні знання щодо того, як діяти з певними об'єктами чи явищами в певних ситуаціях, про епістемні знання, тобто фонові знання, набуті з життя чи з інших галузей. А ще знання — це і поняття, отримане учнем на основі здійсненого аналізу явища, це і уявлення, отримане ним на основі зовнішніх ознак. У дошкільному віці дитина спирається на уявлення про щось, засвоєння понять для неї ще не є актуальним. При цьому можна стверджувати, що в дошкільному віці всі ключові компетентності в тому чи іншому вигляді вже представлені в досвіді дитини. Інша річ — це вже шкільне навчання, коли наявні компетентності розвиваються з опорою на знання у вигляді понять.

Без опанування нових знань не можна уявити учнівського поступу, тому Нова українська школа, утверджуючи компетентнісний підхід, не відкидає знань як складників компетентностей, а відмовляється від накопичення дитиною знань, відірваних від дитячого досвіду. Щоб отримати знання про щось, дитина має експериментувати з якимись об'єктами, моделями цих об'єктів, текстами або здійснювати експеримент подумки. Саме це має розуміти вчитель, який намагається реалізувати компетентнісний підхід у навчанні.

Не менш важливою особливістю Нової української школи є академічна автономія вчителя. Формувальне оцінювання, яке здійснює вчитель для надання учневі чи учениці зворотного зв'язку стосовно того, що він чи вона вже робить добре, а що ще потребує підтримки з боку інших (вчителя, більш просунутих однокласників), стає для цього самого вчителя основою для забезпечення диференціації в навчанні й розроблення власних навчальних матеріалів, а згодом — і власних навчальних програм.

Забезпечення становлення в учнів Нової української школи читацької компетентності неможливе без учителя, чутливого до потреб учнів, компетентного як читача, компетентного як знавця тексту і здатного діяти в умовах академічної автономії.

2.2. Інтегроване навчання як одна з можливостей формування вправного читача в Новій українській школі

Як свідчить досвід пілотування Державного стандарту початкової освіти (2018–2020 рр.), інтеграція в Новій українській школі може виявлятися на різних рівнях:

– *міжгалузева інтеграція*: досягнення навчальних результатів з різних освітніх галузей забезпечується певним навчальним курсом, наприклад: інтегрований курс «Я досліджую світ» охоплює навчальні результати декількох освітніх галузей (природнича, інформатична, громадянська та історична тощо);

– *предметна інтеграція*: досягнення всіх навчальних результатів, запропонованих у певній освітній галузі, які традиційно можуть забезпечуватися різними навчальними предметами, забезпечується певним навчальним курсом, наприклад: інтегрований мовно-літературний курс «Українська мова» не передбачає виокремлення уроків мови та читання;

– *змістова інтеграція*: очікувані результати всіх змістових ліній, поданих у Типовій освітній програмі, групуються в межах певного часового періоду (місяць, тиждень) на основі певної теми;

– *особистісна інтеграція*: учні в ситуаціях, які вибудовує вчитель з урахуванням їхнього досвіду та потреб, удосконалюють власні вміння в процесі навчання на основі зворотного зв'язку, який надає вчитель, а також на основі взаємооцінювання одне одного учнями та самооцінювання власного поступу.

Вияви різних рівнів інтеграції мають бути добре усвідомленими вчителем для продуктивної роботи з формування читачької компетентності.

Щодо міжгалузевої інтеграції варто зазначити, що літературні тексти, з якими працюють учні на уроках, мають бути пов'язані за змістом з темами інтегрованого курсу «Я досліджую світ» (наприклад, для 3–4 класів визначні такі теми: «Подорожуємо і відкриваємо світ», «Між минулим і майбутнім», «Чарівні перетворення», «Енергія», «Світ невідомий», «Світ невидимий», «Приховані можливості речей», «Погода вдома», «Я — людина»). Це дає можливість у різний спосіб (у процесі роботи над текстом) впливати на формування інших, крім «володіння рідною мовою», ключових компетентностей, визначених Державним стандартом початкової освіти.

Предметна інтеграція передбачає розробку спеціальних кейсів (наборів пов'язаних між собою видів діяльності, які розгортаються навколо певного тексту / медіатексту, зокрема твору літератури), використання яких дає можливість на одному уроці розв'язувати завдання як мовної, так і літературної освіти. Такий інноваційний підхід принципово змінює розуміння сучасною школою поняття «урок української мови». Якщо традиційно на уроках української мови панував словоцентричний підхід до вивчення мови, то в умовах інтегрованого мовно-літературного курсу на уроках української мови з'являється можливість зреалізувати текстоцен-

тричний підхід до вивчення мови, який добре себе зарекомендував у країнах Західної Європи, США, Канаді.

Важливо розуміти, що в умовах інтегрованого навчання читання тексту (художній, медіатекст тощо) виступає основою не лише для здійснення його аналізу, інтерпретації, оцінювання, специфічних для змістової лінії «Читаємо», а й для розгортання видів діяльності, пов'язаних з іншими змістовими лініями — «Взаємодіємо усно», «Досліджуємо мовлення» тощо. Зазначимо, що це стає можливим завдяки наявності проблемного питання, для пошуку відповіді на яке й розгортаються всі необхідні види діяльності.

2.3. Модель компетентного читача в Державному стандарті початкової освіти

Державний стандарт початкової освіти в мовно-літературній галузі одну з груп загальних умінь, які опановуватимуть учні в межах ключової компетентності «володіння державною мовою», визначає як «сприйняття, аналіз, інтерпретація, критичне оцінювання інформації в текстах різних видів, медіатекстах та використання її для збагачення свого досвіду». Саме ця група умінь передусім забезпечує становлення читацької грамотності та включає в себе сім загальних результатів навчання, якими можна описати компетентного читача. Компетентний читач у НУШ — це той, хто *обирає тексти для читання, сприймає текст, аналізує та інтерпретує текст, перетворює інформацію, оцінює текст, збагачує естетичний та емоційно-чуттєвий досвід, читає творчо*. Державний стандарт задає обов'язкові результати навчання на кінець кожного з двох циклів навчання в початковій школі (*таблиця 4*).

Таблиця 4

Група загальних результатів навчання «сприйняття, аналіз, інтерпретація, критичне оцінювання інформації в текстах різних видів, медіатекстах та використання її для збагачення свого досвіду» в Державному стандарті початкової освіти

Загальні результати навчання	Обов'язкові результати навчання	
	1–2 класи	3–4 класи
Сприймає текст	передбачає за обкладинкою, заголовком та ілюстраціями, про що йтиметься в дитячій книжці; читає вголос правильно, свідомо, цілими словами, нескладні за змістом і формою тексти; розуміє фактичний зміст прочитаного	прогнозує зміст дитячої книжки за обкладинкою, заголовком, ілюстраціями та анотацією; володіє повноцінними навичками читання (вголос і мовчки), що дає змогу зрозуміти тексти різних видів

Аналізує та інтерпретує текст	пов'язує інформацію з тексту з відповідними життєвими ситуаціями; розрізняє головне і другорядне в тексті; визначає тему художнього твору, а також простого медіатексту	пов'язує елементи інформації в цілісну картину; розрізняє факти і думки про ці факти; формулює прямі висновки на основі інформації, виявленої в тексті; визначає форму і пояснює зміст простих медіатекстів
Збагачує естетичний та емоційно-чуттєвий досвід	розповідає про власні почуття та емоції від прочитаного тексту; відтворює емоції літературних персонажів під час інсценізації	описує емоційний стан персонажів, співпереживає
Оцінює текст	висловлює власні вподобання щодо змісту прочитаних творів, літературних персонажів, намагається пояснити, що подобається, а що ні; висловлює думки щодо простих медіатекстів	висловлює власне ставлення до творів, літературних персонажів, об'єктів мистецтва і навколишнього світу, наводить прості аргументи щодо власних думок, використовуючи текст, власний досвід та інші джерела; описує враження від змісту і форми медіатексту
Обирає тексти для читання	обирає книжку для читання; пояснює власний вибір	визначає мету читання (для задоволення, розваги, пошуку потрібної інформації) та обирає відповідні тексти
Перетворює інформацію	на основі тексту малює / добирає ілюстрації, фіксує інформацію графічно	на основі тексту створює план, таблицю, модель
Читає творчо	експериментує з текстом (змінює кінцівку, місце подій, імпровізує з репліками під час інсценізації тощо)	експериментує з текстом (змінює сюжет, переказує текст з іншої позиції, додає персонажів, імпровізує під час інсценізації)

Розуміючи, що можна очікувати на кінець кожного із циклів, важливо добре усвідомлювати учнівський поступ (**таблиця 5**) в опануванні зазначених умінь, щоб далі вибудовувати навчальні програми, добирати стратегії й методи навчання, створювати методики.

Учнівський поступ у розвитку читацьких умінь

	1 цикл		2 цикл	
	1 клас	2 клас	3 клас	4 клас
Загальні результати навчання				
Сприймає текст	передбачає за обкладинкою, заголовком та ілюстраціями, про що йтиметься в дитячій книжці	читає вголос правильно, свідомо, цілими словами, нескладні за змістом і формою тексти; розуміє фактичний зміст прочитаного, розрізняє медіа-тексти та тексти	прогнозує зміст дитячої книжки за обкладинкою, заголовком, ілюстраціями та анотацією, розрізняє тексти-описи та тексти-розповіді, художній інформаційні тексти, серед художніх текстів розрізняє вірші та прозу	володіє повноцінними навичками читання(вголос і мовчки) і прийомами критичного читання, що дає змогу зрозуміти тексти-роздуми, художні тексти, різні за родо-жанровою специфікою, та інформаційні тексти, серед яких - одиничні та множинні, цілісні, перервані, змішані
Аналізує та інтерпретує текст	пов'язує інформацію з тексту з відповідними життєвими ситуаціями	розрізняє головне і другорядне в тексті; визначає тему простого медіатексту / тексту, зокрема художнього твору	розрізняє факти і думки про ці факти; розрізняє основних і другорядних персонажів у художньому творі, елементи сюжету	пов'язує елементи інформації в цілісну картину; формулює прямі висновки на основі інформації, виявленої в тексті; визначає форму і пояснює зміст простого медіатексту / тексту, зокрема художнього твору

Збагачує естетичний та емоційно-чуттєвий досвід	розповідає про власні почуття та емоції від прочитаного тексту	відтворює емоції літературних персонажів під час інсценізації	описує емоційний стан персонажів	співпереживає улюбленим персонажам
Оцінює текст	висловлює власні улюбання щодо змісту прочитаних творів, літературних персонажів, намагається пояснити, що подобається, а що ні	висловлює думки щодо простих медіатекстів / текстів, зокрема літературних творів	описує враження від змісту і форми медіатексту / тексту, зокрема літературного твору	висловлює власне ставлення до творів, літературних персонажів, об'єктів мистецтва і навколишнього світу, наводить прості аргументи щодо власних думок, використовуючи текст, власний досвід та інші джерела
Обирає тексти для читання	користується бібліотекою за ініціативою дорослого, прислухається до порад дорослих або однокласників	самостійно користується бібліотекою, обирає книжку для читання; пояснює власний вибір	звертається по допомогу до дорослих для пошуку необхідної інформації, використовує інтернет ресурси для пошуку інформації	визначає мету читання (для задоволення, розваги, пошуку потрібної інформації) та обирає відповідні тексти, як статичні, так і динамічні, використовуює гіпертекст для уточнення інформації
Перетворює інформацію	на основі тексту малює / добирає ілюстрації,	фіксує інформацію графічно (схеми, ментальні карти тощо)	на основі тексту створює план, таблицю	на основі тексту створює сценарій, модель, відтворює експеримент
Читає творчо	експериментує з текстом (імпровізує з реліквіями під час інсценізації)	експериментує з текстом (змінює кінцівку, місце подій)	експериментує з текстом (переказує текст з іншої позиції, замінює слова синонімами)	експериментує з текстом (змінює сюжет, додає персонажів)

Розглянемо на прикладі конкретних кейсів учнівський поступ, наприклад, щодо загального результату навчання «читає творчо»²⁶. Варто враховувати, що досягненню загального результату «читає творчо» сприяє і робота з медіатекстами (фільмами, мультфільмами), перегляд яких дає можливість у подальшому в процесі обговорення з дітьми змінювати кінцівку або місце подій, переказувати зміст з іншої позиції, змінювати сюжет тощо. Зазначимо, що особливості учнівського поступу полягають у тому, що формування вміння відбувається за принципом «розгортання спіралі»: опановане на попередньому етапі уміння, зберігаючи свою самодостатність, стає невід'ємною частиною більш розвиненого вміння.

Кейс «Одуд», 1-й клас: імпровізація з репліками під час інсценізації

Учитель/-ка пропонує першокласникам послухати або прочитати (залежно від наявних можливостей учнів) вірш Андрія М'ястківського «Розмова з одудом» й обговорити, хто з мешканців саду міг би вести розмову з одудом (їжак, білка, сорока тощо).

РОЗМОВА З ОДУДОМ

– Ду-ду-ду	– Ду-ду-ду
Чі-чі-чі...	Чі-чі-чі...
Де ночуєш	Від садка
ти вночі?	віддай ключі!
– Чі-чі-чі,	– Чі-чі-чі,
Ду-ду-ду...	Ду-ду-ду...
Я ночую	Загубив
у саду.	І не знайду.

Андрій М'ястківський

Далі вчитель/-ка пропонує учням гру-драматизацію із загадками для спостерігачів. Кожний охочий обирає роль їжака, білки, сороки тощо, але не повідомляє про свій вибір глядачам. Учень / учениця розіграє в парі розмову з одудом і з'ясує, чи впізнали однокласники, кого було зображено.

²⁶ Під кейсом у цьому посібнику розуміємо набір пов'язаних між собою видів діяльності, які розгортаються навколо певного тексту / медіатексту, зокрема твору літератури. Кейси, використані в посібнику, були розроблені для забезпечення всеукраїнського експерименту в 1–4 класах за темою «Розроблення і впровадження навчально-методичного забезпечення початкової освіти в умовах реалізації нового Державного стандарту початкової загальної освіти» й пройшли апробацію в пілотних класах у 2018–2020 роках. Колектив розробників: Ірина Старагіна, Аліна Ткаченко, Людмила Гуменюк, Оксана Волошенюк, Ольга Романюк, Андрій Панченков.

Кейс «Джини», 2-й клас: зміна кінцівки

Учитель/-ка пропонує учням прочитати або послухати уривок з казки Сашка Дерманського «Про двох бездомних джинів та один нічийний глек» та обговорити діалог джинів, керуючись такими питаннями:

- Чому між джинами виникла суперечка?
- Як молодший джин запропонував її вирішити?
- Чому старший джин не зміг довести, що він усе може?
- Що, на вашу думку, перемогло в казці: сила, доброта, хитрість?
- Як пояснити, чому молодший джин удався до хитрощів?
- Чи були у вашому житті випадки, коли хтось обдурював вас? Чи приємно було це відчувати?

Запропоновані для обговорення питання актуалізують для учнів проблему вибору, що дає можливість учителю/-льці пропонувати учням проявити власну позицію в дискусії «Чи правильно вчинив молодший джин?».

Чи правильно вчинив молодший джин?

○ ————— | ————— ○
Так, правильно Не знаю Ні, неправильно

Після того, як відбудеться поляризація думок учасників дискусії з приводу того, чи добре в будь-який спосіб намагатися досягати власної мети, учитель/-ка пропонує учням гру-драматизацію «Як два джини домовилися». Для цього учням треба об'єднатися в групи та поміркувати, як мала б відбуватися розмова джинів, щоб урешті-решт перемогла доброта й бажання кожного були враховані. Учні мають вибрати серед учасників групи виконавців і розіграти діалог двох добрих джинів. Під час драматизації можна використати маски, театральний реквізит, увімкнути фоновою музику тощо.

У цьому кейсі принцип «розгортання спіралі» проявляється дуже яскраво: у ході гри-драматизації учні не просто імпровізують із заданими репліками, як вони це робили в першому класі, але й створюють самі репліки, щоб зробити можливою іншу кінцівку казки.

Кейс «Місяць», 3-й клас: переказ тексту з іншої позиції

Цей кейс вибудовується навколо мультфільму й починається з пошуку аргументів на захист власної думки, що виступає мотивацією учнів до подальшого перегляду й обговорення мультфільму.

1. Прочитай два твердження. Поміркуй, чи погоджуєшся ти з ними. Запиши твердження, з яким або з якими ти погоджуєшся, та наведи 2-3 аргументи на захист своєї думки.

А. Дорослі вчать дітей.

Б. Діти вчать дорослих.

Обери, з ким з однокласників чи однокласниць ти хочеш порадитися щодо виконання завдання.

2. Переглянь мультфільм «Місяць» (студія «Ріхар»), щоб дізнатися та обговорити, чого діти можуть навчити дорослих. Поміркуй:

– Чого навчили дорослі малюка?

– Чого навчив малюк дорослих?

Далі вчитель/-ка пропонує попрацювати учням над «удосконаленням» сценарію, уявивши, що продюсер цього мультфільму вимагає від сценариста замінити нерозбірливі репліки персонажів на чіткі. Учні мають поміркувати на тим, що могли говорити персонажі одне одному, наприклад, на самому початку мультфільму в сцені на човні «Вручення подарунка», і записати репліки кожного з них. Репліки мають бути короткими, щоб відповідати цій сцені в мультфільмі. Як сценаристи, учні мають ще й поміркувати, якою буде тональність записаних реплік (груба, звичайна, невимушена) і позначити її в дужках.

(0.44 сек) Дідусь (___): _____

(0.46 сек) Батько (___): _____

(0.49 сек) Хлопчик (___): _____

(0.52 сек) Дідусь (___): _____

(0.57 сек) Батько (___): _____

(1.02 сек) Батько (___): _____

(1.03 сек) Дідусь (___): _____

Учні мають упевнитися під час повторного перегляду мультфільму «Місяць», відключивши звук й озвучуючи репліки, що персонажі встигають промовляти свої репліки. У разі, якщо цього не відбувається, репліки мають бути ними відредаговані.

Учні дивляться мультфільм «Місяць» ще раз, щоб пригадати події, які там зображені, вибирають від чийого імені бажають переказати мультфільм (дідусь, тато, хлопчик) і записують історію, додаючи репліки персонажів.

У наведеному кейсі видно, як учні від уміння імпровізувати із заданими репліками або добирати репліки, які відображають іншу кінцівку, поступово переходять до формування вміння скорочувати репліки або робити їх більш розлогими залежно від умов ситуації. Цей кейс дає ще й можливість запропонувати учням переказ змісту мультфільму зі зміною оповідача та урахуванням уточнених реплік.

Кейс «Акула», 4-й клас: зміна сюжету, конструювання поведінки персонажа в нових обставинах

Цей кейс є підсумковою вправою системи завдань з опрацювання уривків казки Карло Коллоді «Пригоди Піноккіо».

Знайди в тексті уривок, у якому йдеться про те, як однокласники вмовляють Піноккіо піти подивитися на велетенську акулу. Що могло б трапитися, якби хлопчик відмовився від пропозиції? Як гадаєш, чи завжди відмова може образити?

Розіграй цей діалог з однокласниками за ролями так, щоб Піноккіо відмовив товаришам.

Спостерігаючи, як інша група розіграє діалог, оціни роботу виконавця ролі Піноккіо за наведеними критеріями, зафарбувавши будь-яким кольором відповідне слово.

ДІАЛОГ

Швидко	Повільно
Голосно	Тихо
Емоційно	Стримано
Невимушено	Дуже скуто
Переконливо	Непереконливо

2.4. Типові освітні програми як дороговказ для формування читацької компетентності

Державний стандарт початкової освіти визначає обов'язкові результати навчання на кожний із циклів початкової школи, передбачаючи навчальний поступ учня. Для розгортання навчального процесу вчителів потрібні орієнтири для оцінювання, які в сучасних освітніх документах для початкової освіти прописані в Типовій освітній програмі (ТОП) у вигляді очікуваних результатів навчання. На сьогодні співіснують дві типові освітні програми (так звані НУШ-1 і НУШ-2), а також низка «нетипових» авторських програм, розроблених окремими науковими колективами. У цьому посібнику йтиметься про очікувані результати навчання та зміст лише типових освітніх програм.

Розглянемо, через які очікувані результати реалізуються обов'язкові результати навчання, описані в Державному стандарті початкової освіти в групі загальних результатів «сприйняття, аналіз, інтерпретація, критичне оцінювання інформації в текстах різних видів, медіатекстах та використання її для збагачення свого досвіду», в обох програмах.

Варто зазначити, що в ТОП НУШ-1 група зазначених результатів представлена в межах змістових ліній предмета «Літературне читання» («Пізнаємо простір дитячого читання», «Розвиваємо навички читання, оволодіваємо прийомами розуміння прочитаного», «Досліджуємо і взаємодіємо з текстами різних видів», «Оволодіваємо прийомами роботи з дитячою книжкою», «Досліджуємо і взаємодіємо з медіапродукцією», «Перетворюємо та інсценізуємо прочитане, створюємо власні тексти»). У ТОП НУШ-2 ці ж результати представлені в трьох змістових лініях: «Читаємо», «Досліджуємо медіа», «Театралізуємо» без відношення до пев-

ного навчального предмета. Також у ТОП НУШ-1 очікувані результати розподілені за роками навчання, а в ТОП НУШ-2 — за циклами. Тому порівняння можна здійснювати за циклами, а не за роками.

Розглянемо очікувані результати, представлені в обох типових освітніх програмах, які стосуються формування читацької компетентності, у другому циклі навчання (**додаток А**). Кожен обов'язковий результат навчання (перша колонка) представлений у програмах низкою очікуваних результатів, за якими й може здійснюватися формувальне та підсумкове оцінювання (друга колонка для ТОП НУШ-1 і третя колонка для ТОП НУШ-2). Відразу зауважимо, що хоча на рівні ТОП учитель і знаходить конкретизацію обов'язкових результатів, але це не означає, що пропований рівень конкретизації є для нього достатнім. Існує ще рівень модельних навчальних програм, де очікувані результати навчання можуть бути більш конкретизованими з опорою на певні літературні твори.

Порівняння показує, що відмінне в програмах є, але є й багато спільного, яке стосується того, чого саме навчаються учні:

1. Читати подумки і вголос.
2. Прогнозувати зміст твору.
3. Визначати тему твору.
4. Установлювати причиново-наслідкові зв'язки.
5. Визначати емоційний стан персонажів.
6. Висловлювати власне ставлення до твору або його персонажів.
7. Ставити питання до прочитаного.
8. Визначати частини тексту, досліджувати виражальні засоби мови, визначати мету простих медіаповідомлень.
9. Користуватися словниками, довідниками.
10. Складати план тексту.
11. Переказувати текст.

Якщо ж говорити про відмінності, то найбільш очевидно вони проявляються стосовно вмінь описувати емоційний стан персонажів, експериментувати з текстом, які ширше прописані в ТОП НУШ-2, та знань щодо жанрів, назв творів, літературних персонажів, які ширше представлені в ТОП НУШ-1.

Огляд типових освітніх програм дає підстави для висновку, що обидві програми забезпечують формування читацької компетентності, яке може відбуватися в різний спосіб. Інтегрований підхід до навчання є одним із таких способів. Саме розкриттю його потенціалу для становлення читацької компетентності й слугує цей посібник.

На основі типових освітніх програм можуть бути побудовані різні інтегровані курси. Так, на сьогодні в НУШ-2 це мовно-літературний курс «Українська мова», міжгалузевий інтегрований курс «Я досліджую світ», у якому представлена мовно-літературна складова. Натомість у НУШ-1 нині не створено інтегрованих курсів з мовно-літературним складником, тому в ході подальшого розгляду в цьому посібнику увага буде зосереджена на розгляді очікуваних результатів ТОП НУШ-2.

2.5. Принцип доповнювальності в інтегрованому навчанні як умова розвитку компетентного читача

Для забезпечення формування в молодших школярів читацької компетентності, зокрема наскрізного вміння «читання з розумінням», учитель має добре усвідомлювати, незалежно від того, що пропонують автори того чи іншого інтегрованого курсу, які ресурси наявні саме в інтегрованому підході до навчання.

Вище було зазначено, що в типовому навчальному плані до ТОП НУШ-1 міжпредметна інтеграція не передбачає інтеграції мовно-літературної освітньої галузі з іншими освітніми галузями, хоча міжпредметна інтеграція мови та літератури в межах мовно-літературної освітньої галузі не виключається. Зовсім інше рішення дає типовий навчальний план до ТОП НУШ-2, де пропонуються інтегрований мовно-літературний курс «Українська мова» (5 годин на тиждень) та інтегрований міжгалузевий курс «Я досліджую світ», де також представлена мовно-літературна галузь зі своїми результатами навчання (2 години на тиждень). У світлі розмови про становлення читацької компетентності в умовах інтегрованого навчання нас цікавить те, як можна наявний у курсі «Я досліджую світ» час використати для досягнення очікуваних результатів навчання, пов'язаних із такою групою загальних результатів мовно-літературної галузі Державного стандарту початкової освіти, як «сприйняття, аналіз, інтерпретація, критичне оцінювання інформації в текстах різних видів, медіатекстах та використання її для збагачення свого досвіду».

Ураховуючи, що в межах типової освітньої програми може бути створено декілька модельних навчальних програм, які, у свою чергу, можуть бути адаптовані учительською спільнотою конкретної школи під потреби своїх учнів, ми зараз обговорюємо не конкретні програми, а принцип узгодження різних інтегрованих курсів, у складі яких може бути представлена група загальних результатів мовно-літературної галузі «сприйняття, аналіз, інтерпретація, критичне оцінювання інформації в текстах різних видів, медіатекстах та використання її для збагачення свого досвіду». Упевнені, що якщо вчитель усвідомить, які ресурси мають інтегровані курси для становлення читацької компетентності, то вибрати відповідну модельну програму й адаптувати її він / вона, імовірно, зможе.

Такий принцип можна назвати принципом доповнювальності, і полягає він у тому, що в межах інтегрованого курсу «Українська мова» учні відкривають інструменти для *сприйняття, аналізу, інтерпретації та оцінювання* будь-якого виду тексту (художнього, медіатексту тощо), а подальше застосування цього інструментарію може відбуватися як у межах цього ж курсу, так і за його межами: на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ», де учні здебільшого можуть працювати з науково-популярними текстами, довідниковою літературою, хоча і не виключається звертання до художніх текстів за потреби (**таблиця 6**). Важливо відзначити, що в процесі застосування опанованого інструментарію, тобто в процесі сприйняття, аналізу, інтерпретації та оцінювання текстів, на уроках

з курсу «Я досліджую світ» важливим для вчителя є виявлення з учнями недостатності наявних інструментів і постановка завдань. Наприклад, якщо вміння відрізнити художній текст від науково-популярного опрацьовується в умовах інтегрованого мовно-літературного курсу «Українська мова», то вміння працювати з перерваними текстами, які включають таблиці, діаграми, тобто вміння сприймати таблиці та діаграми як значущі елементи тексту, аналізувати та інтерпретувати їх, опрацьовується вже в умовах інтегрованого курсу «Я досліджую світ».

Таблиця 6

Реалізація принципу взаємодоповнювальності для становлення читацької компетентності в умовах інтегрованого навчання

<i>Інтегрований курс</i>	<i>Завдання для забезпечення становлення читацької компетентності</i>	<i>Види текстів</i>
«Українська мова»	Опанування інструментів сприйняття, аналізу, інтерпретації та оцінювання текстів	Художні тексти, інформаційні тексти; медіатексти
«Я досліджую світ»	Застосування інструментів сприйняття, аналізу, інтерпретації та оцінювання текстів; висування нових завдань з опанування інструментів сприйняття, аналізу, інтерпретації та оцінювання текстів	Інформаційні тексти, медіатексти, художні тексти (за потреби)

Стосовно медіатекстів можна сказати, що на уроках інтегрованого мовно-літературного курсу «Українська мова» більше уваги приділяється засобам побудови медіатекстів, співвідношенню форми та змісту медіатекстів, жанрам (мультфільм, журнал, рекламна листівка, соціальний плакат тощо), у той час як на уроках «Я досліджую світ», як правило, обговорюється зміст медіатексту. Підсумовуючи сказане, варто наголосити, що саме узгодженість інтегрованих курсів може забезпечити становлення в учнів читацької компетентності та їхній розвиток як компетентних читачів. Тому дуже важливим є свідоме ставлення вчителя до забезпечення такої узгодженості без перекладання відповідальності на плечі авторів навчальних програм. Плануючи навчальний тиждень, учитель має добре уявляти, яка робота з текстами відбуватиметься на різних уроках і наскільки види активності з читацької грамотності узгоджені між собою.

Якщо розглянути очікувані результати навчання, які запропоновані в ТОП НУШ-2 для першого циклу навчання відповідно до загальних результатів мовно-літературної галузі «сприйняття, аналіз, інтерпретація, критичне оцінювання інформації в текстах різних видів, медіатекстах та використання її для збагачення свого досвіду», то можна побачити, що досягнення більшості з них забезпечується обома інтегрованими курсами:

«Українська мова» та «Я досліджую світ» (таблиця 7). Така ситуація має додаткові переваги для мотивації учнів до роботи з інформаційними текстами в умовах, коли тексти пов'язані з дослідницькою діяльністю учнів, з їхнім безпосереднім навчальним досвідом.

Таблиця 7

**Досягнення очікуваних результатів навчання
мовно-літературної галузі з читацької компетентності
в умовах інтегрованого навчання (НУШ-2, 1-ий цикл)**

Обов'язкові результати навчання	Очікувані результати навчання	
	«Українська мова»	«Я досліджую світ»
Змістова лінія «Читаємо»		
Обирає книжку для читання; пояснює власний вибір	<p>Учень / учениця:</p> <ul style="list-style-type: none"> – обирає тексти (книжки) для читання, може пояснити власний вибір [2 МОВ 2-2.1-1]; – пояснює, з яких елементів складається книжка і яку інформацію вони передають [2 МОВ 2-2.1-2]; – описує обкладинки книжок, які подобаються [2 МОВ 2-2.1-3]; – добирає тексти на запропоновану тему [2 МОВ 2-2.1-4] 	
Передбачає за обкладинкою, заголовком та ілюстраціями, про що йтиметься в дитячій книжці. Читає невеликі за обсягом та нескладні за змістом тексти правильно та виразно вголос і розповідає, про що вони	<p>Учень / учениця:</p> <ul style="list-style-type: none"> – прогнозує орієнтовний зміст тексту за заголовком та ілюстраціями [2 МОВ 2-2.2-1]; – читає правильно та виразно вголос різні тексти (вірші, народні і літературні казки, оповідання, графічні та інформаційні тексти) залежно від мети читання [2 МОВ 2-2.2-2]; – ставить запитання за змістом тексту для уточнення свого розуміння [2 МОВ 2-2.2-3]; – розповідає, про що текст, відповідає на запитання за змістом прочитаного [2 МОВ 2-2.2-4]; – знаходить у тексті незнайомі слова, робить спроби пояснити їхнє значення, виходячи з контексту [2 МОВ 2-2.2-5]; – добирає потрібну інформацію із графічного тексту (таблиці, графіки, схеми) [2 МОВ 2-2.2-6] 	

<p>Пов'язує інформацію з тексту з відповідними життєвими ситуаціями. Розрізняє головне і другорядне в тексті; визначає тему і головну думку в текстах, зокрема у простих медіатекстах</p>	<p>Учень / учениця: – розрізняє головне і другорядне в тексті [2 МОВ 2-2.3-5]; – пояснює зв'язок між окремими повідомленнями в тексті [2 МОВ 2-2.3-6]; – визначає графічні елементи тексту, досліджує зв'язок між ними [2 МОВ 2-2.3-7]; – визначає тему і головну думку в тексті [2 МОВ 2-2.3-8];</p> <p>– визначає послідовність подій у художньому тексті [2 МОВ 2-2.3-1]; – розповідає про вчинки улюблених персонажів [2 МОВ 2-2.3-2]; – словесно моделює власну поведінку на прикладі вчинків персонажів [2 МОВ 2-2.3-3]; – пояснює вчинки персонажів на основі змісту тексту та власного досвіду [2 МОВ 2-2.3-4]; – досліджує особливості казки, вірша, оповідання, загадки, скоромовки, забавлянки тощо [2 МОВ 2-2.3-9]</p>	
<p>Розповідає про свої власні почуття та емоції від прочитаного тексту</p>	<p>Учень / учениця: – розповідає про свої враження (почуття та емоції) від змісту прочитаного художнього тексту [2 МОВ 2-2.4-1]; – зіставляє пережиті під час читання почуття та емоції із власним емоційно-чуттєвим досвідом [2 МОВ 2-2.4-2]</p>	

<p>Висловлює власні вподо- бання щодо змісту прочи- таного тексту, літературних персонажів, намагається пояснити, що подобається, а що — ні. Звертається до дорослих за підтверджен- ням правдиво- сті прочитаного</p>	<p>Учень / учениця: – пояснює зв'язок тексту із власним досвідом, навко- лишнім світом та раніше прочитаними текстами [2 МОВ 2-2.5-2]; – пояснює роль ілюстрацій, таблиць, графіків, схем для глибшого розуміння змісту тексту [2 МОВ 2-2.5-3]; – висловлює думку про те, як факти, ідеї прочита- ного можуть допомогти в конкретних життєвих ситуаціях [2 МОВ 2-2.5-4]; – обирає, до кого з дорослих можна звернутися за під- твердженням правдивості прочитаної інформації [2 МОВ 2-2.5-5]</p>	
	<p>– пояснює, що в творі по- подобається, а що ні (вчин- ки, мовлення персонажа, описи тощо) [2 МОВ 2-2.5-1]</p>	
<p>На основі тексту малює / добирає ілю- страції, фіксує інформацію графічно</p>	<p>Учень / учениця: – представляє інформацію графічно (схеми, таблиці, діаграми) [2 МОВ 2-2.6-2]</p>	
	<p>– малює або добирає ілю- страції до художнього тексту, створює апліка- ції, ліпить (напр., персо- нажів казок тощо) [2 МОВ 2-2.6-1]; – добирає відповідні тво- ри мистецтва, співзвучні з текстом [2 МОВ 2-2.6-3]</p>	
<p>Експериментує з текстом (змі- нюю кінцівку, місце подій)</p>	<p>– фантазує на основі про- читаного: придумує іншу кінцівку літературного твору, змінює місце подій, додає нових персонажів [2 МОВ 2-2.7-1]; – читає за ролями фра- гменти літературного твору [2 МОВ 2-2.7-2]</p>	

Змістова лінія «Досліджуємо медіа»	
З допомогою вчителя / вчительки виявляє очевидні ідеї у простих медіатекстах; визначає тему і головну думку	<p>Учень / учениця:</p> <ul style="list-style-type: none"> – обговорює зміст і форму простого медіатексту (світлина, фотоколаж, листівка, мультфільм), виявляє (з допомогою вчителя/ вчительки) очевидні ідеї у простих медіатекстах [2 МОВ 4-1.4-4]; – спостерігає за використанням кольору, музики, анімації в медіатексті [2 МОВ 4-1.4-5]; – визначає, кому і для чого призначений медіатекст [2 МОВ 4-1.4-6]; – визначає тему і головну думку простих візуальних медіатекстів [2 МОВ 4-1.4-7]

Аналогічно можна представити очікувані результати навчання, запропоновані в ТОП НУШ-2 і для другого циклу навчання, які відповідають загальним результатам «сприйняття, аналіз, інтерпретація, критичне оцінювання інформації в текстах різних видів, медіатекстах та використання її для збагачення свого досвіду» і забезпечуються обома інтегрованими курсами: «Українська мова» та «Я досліджую світ» (**таблиця 8**).

Таблиця 8

**Досягнення очікуваних результатів навчання
мовно-літературної галузі з читацької компетентності
в умовах інтегрованого навчання (НУШ-2, 2-ий цикл)**

Обов'язкові результати навчання	Очікувані результати навчання	
	«Українська мова»	«Я досліджую світ»
Змістова лінія «Читаємо»		
Прогнозує зміст дитячої книжки за обкладинкою, заголовком, ілюстраціями та анотацією; володіє повноцінними навичками читання (вголос і мовчки), що дає змогу зрозуміти тексти різних видів	<p>Учень / учениця:</p> <ul style="list-style-type: none"> – прогнозує орієнтовний зміст тексту на основі заголовка, ключових слів, анотації, невербальної інформації (ілюстрації, таблиці, схеми, графіки тощо) [4 МОВ 2-2.1-1]; – читає подумки та виразно вголос тексти різних видів та з різною метою [4 МОВ 2-2.1-2]; – розповідає (докладно, стисло або вибірково), про що йдеться в тексті [4 МОВ 2-2.1-3]; – ставить запитання різної спрямованості: до змісту твору, до автора, до читача [4 МОВ 2-2.1-4]; 	

	<p>– знаходить у тексті відповіді на поставлені запитання [4 МОВ 2-2.1-5];</p> <p>– відтворює фактичну інформацію з тексту [4 МОВ 2-2.1-6];</p> <p>– добирає і впорядковує потрібну інформацію з таблиць, графіків, схем тощо [4 МОВ 2-2.1-7];</p> <p>– зіставляє прочитане із власним життєвим досвідом [4 МОВ 2-2.1-9]</p>	
	<p>– установлює послідовність дій персонажів художніх творів [4 МОВ 2-2.1-8]</p>	
<p>Пов'язує елементи інформації в цілісну картину; розрізняє факти і думки про ці факти; формулює прямі висновки на основі інформації, виявленої в тексті</p>	<p>Учень / учениця:</p> <p>– виявляє в тексті неочевидну інформацію, узагальнює її [4 МОВ 2-2.2-1];</p> <p>– виділяє ключові слова та пояснює, як вони допомагають зрозуміти зміст тексту [4 МОВ 2-2.2-2];</p> <p>– виявляє зв'язки в текстах: між окремими частинами тексту, між частинами тексту і темою або головною думкою [4 МОВ 2-2.2-3];</p> <p>– досліджує елементи тексту (слова автора, діалог персонажів, опис, виражальні засоби мови) [4 МОВ 2-2.2-4];</p> <p>– розрізняє в тексті факти і судження, знаходить між ними зв'язок [4 МОВ 2-2.2-5];</p> <p>– висловлює припущення про наміри автора тексту, обґрунтовує свої думки [4 МОВ 2-2.2-6];</p> <p>– формулює під час і після читання тексту запитання для можливої дискусії [4 МОВ 2-2.2-7];</p> <p>– установлює причиново-наслідкові зв'язки між подіями, вчинками персонажів та їхніми стосунками з іншими персонажами [4 МОВ 2-2.2-8];</p> <p>– виявляє деталі тексту, важливі для розуміння ідей; – розпізнає стиль тексту і пояснює, як він впливає на сприймання інформації [4 МОВ 2-2.2-9];</p> <p>– формулює ідеї тексту, пов'язує їх із власним досвідом [4 МОВ 2-2.2-10]</p>	

<p>Пов'язує інформацію з тексту з відповідними життєвими ситуаціями.</p> <p>Розрізняє головне і другорядне в тексті;</p> <p>визначає тему і головну думку в текстах</p>	<p>Учень / учениця:</p> <ul style="list-style-type: none"> – розрізняє головне і другорядне в тексті [2 МОВ 2-2.3-5]; – пояснює зв'язок між окремими повідомленнями в тексті [2 МОВ 2-2.3-6]; – визначає графічні елементи тексту, досліджує зв'язок між ними [2 МОВ 2-2.3-7]; – визначає тему і головну думку в тексті [2 МОВ 2-2.3-8]; 	
	<ul style="list-style-type: none"> – визначає послідовність подій у художньому тексті [2 МОВ 2-2.3-1]; – розповідає про вчинки улюблених персонажів [2 МОВ 2-2.3-2]; – словесно моделює власну поведінку на прикладі вчинків персонажів [2 МОВ 2-2.3-3]; – пояснює вчинки персонажів на основі змісту тексту та власного досвіду [2 МОВ 2-2.3-4]; – досліджує особливості казки, вірша, оповідання, загадки, скоромовки, забавлянки тощо [2 МОВ 2-2.3-9] 	
<p>Описує емоційний стан персонажів, співпереживає</p>	<p>Учень / учениця:</p> <ul style="list-style-type: none"> – описує свої емоції, пережиті під час читання художнього твору, наводить приклади вчинків персонажів, які викликали відповідні емоції [4 МОВ 2-2.3-1]; – аналізує емоційний стан персонажів, пояснює причини відповідних переживань персонажів [4 МОВ 2-2.3-2]; – використовує власний емоційний досвід для оцінювання емоційного стану персонажів художнього твору [4 МОВ 2-2.3-3]; 	

	<p>– пояснює, кому з літературних персонажів співчуває і чому [4 МОВ 2-2.3-4]</p>	
<p>Висловлює власне ставлення до творів, літературних персонажів, об'єктів мистецтва і навколишнього світу, наводить прості аргументи щодо власних думок, використовуючи текст, власний досвід та інші джерела</p>	<p>Учень / учениця: – оцінює правдоподібність описаних подій і тверджень із тексту, спираючись на свої уявлення про світ і власний досвід [4 МОВ 2-2.4-1]; – висловлює свій погляд на предмет обговорення (тему, головну думку, висновки тощо) [4 МОВ 2-2.4-2]; – оцінює надійність джерела інформації, обґрунтованість висновків [4 МОВ 2-2.4-3]; – визначає роль елементів форми (слова автора, діалог персонажів, опис, виражальні засоби мови) для розуміння змісту [4 МОВ 2-2.4-4];</p>	
	<p>– виражає свої почуття та емоції щодо прочитаного мовою мистецтва [4 МОВ 2-2.4-5]</p>	
<p>Визначає мету читання (для задоволення, розваги, пошуку потрібної інформації) та обирає відповідні тексти</p>	<p>Учень / учениця: – визначає мету читання й обирає відповідно до неї тексти (книжки) (для задоволення, розваги, знаходження потрібної інформації) [4 МОВ 2-2.5-1]; – пояснює, наскільки обрані тексти допомогли досягнути мети читання [4 МОВ 2-2.5-2]; – добирає необхідну інформацію з різних джерел: шукає її у словниках, довідниках, енциклопедіях, бібліотеці, Інтернеті [4 МОВ 2-2.5-3]</p>	
<p>На основі тексту створює план, таблицю, модель</p>	<p>Учень / учениця: – складає план тексту [4 МОВ 2-2.6-2]; – узагальнює, систематизує, класифікує інформацію з тексту у вигляді таблиць, схем [4 МОВ 2-2.6-3]</p>	
	<p>– добирає та створює ілюстративний матеріал до художнього тексту [4 МОВ 2-2.6-1]</p>	

<p>Експериментує з текстом (змінює сюжет, переказує текст з іншої позиції, додає персонажів, імпровізує під час інсценізації)</p>	<p>Учень / учениця: – <i>переробляє прочитаний твір: уводить нових персонажів, змінює події або їх час, змінює оповідача тощо</i> [4 МОВ 2-2.7-1]; – <i>створює власний художній текст, наслідуючи сюжетні та стильові особливості прочитаного тексту</i> [4 МОВ 2-2.7-2]; – <i>створює власний текст, використовуючи елементи кількох прочитаних текстів</i> [4 МОВ 2-2.7-3]</p>	
<p>Змістова лінія «Досліджуємо медіа»</p>		
<p>Пояснює зміст і форму текстів, зокрема медіатекстів, пов'язує, зіставляє із власними спостереженнями, життєвим досвідом, враховує думки інших осіб</p>	<p>Учень / учениця: – <i>визначає мету простого медіатексту (усна реклама, аудіокнига, мультфільм, комп'ютерна гра), пояснює, кому він адресований</i> [4 МОВ 4-1.4-1]; – <i>визначає правдоподібність описаних подій і тверджень з медіатексту, виходячи з власного досвіду</i> [4 МОВ 4-1.4-2]; – <i>визначає роль елементів форми (голос, музичний супровід, фонові шуми, кольори, спецефекти тощо) для розуміння змісту</i> [4 МОВ 4-1.4-3]; – <i>розрізняє факти й судження в простому медіатексті, виокремлює цікаву для себе інформацію</i> [4 МОВ 4-1.4-4]</p>	
<p>Описує враження від змісту і форми медіатексту</p>	<p>Учень / учениця: – <i>описує враження від змісту і форми медіатексту</i> [4 МОВ 4-2.4-1]; – <i>висловлює власні погляди на події, явища, предмети, цінності, представлені в простому медіатексті</i> [4 МОВ 4-1.5-2]; – <i>оцінює вплив на власне сприйняття окремих елементів медіатексту</i> [4 МОВ 4-1.5-3]; – <i>пояснює, чи змінилося під впливом медіатексту власне уявлення або думки про предмет повідомлення і як саме</i> [4 МОВ 4-1.5-4]</p>	

РОЗДІЛ 3. АКТУАЛЬНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ УЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ В НАВЧАННІ ЧИТАННЯ

3.1. Дієві практики з навчання критичного читання

Американська педагогиня Деббі Міллер, розмірковуючи про навчання читання учнів початкової школи, пише ось що.

«Як ми можемо допомогти їм [дітям] знайти свій власний м'який і тихий голос? З аналізу досліджень, довгих розмов з колегами в позаурочний час і пізними вечорами, із десятилітнього власного досвіду як читача, який свідомо рефлексує процес свого читання, і як вчителька я переконалася, що я найбільш успішна в навчанні своїх дітей бути активними, вдумливими, просунутими читачами й «мислителями», коли я:

- ▶ маю глибоке розуміння стратегії читання, якої збираюся їх навчати, і бачення того, коли і як вона допомагає мені самій як читачці;
- ▶ роздумую вголос після прочитання високоякісної літератури та добре написаних нехудожніх текстів;
- ▶ поступово даю свободу учням у використанні кожної стратегії читання;
- ▶ раджуся постійно з дітьми й пропоную їм чесний зворотний зв'язок, який рухає кожну дитину вперед відповідно до того, як я розумію те, як просунутий читач використовує читацьке стратегію, що була за-своєна;
- ▶ використовую мову, яка є науковою й точною, тим самим забезпечуючи спільну мову для обговорення книжок та ідей як у класі, так і поза ним;
- ▶ навчаю кожної стратегії читання окремо й поглиблено, але показую, як кожна стратегію надбудовується над іншою;
- ▶ навчаю читачів, а не читання;
- ▶ спонукаю думати аудиторію, створюючи опорні стенди, до яких учні можуть звертатися, додавати в них щось або змінювати в них щось упродовж всього курсу навчання протягом року;
- ▶ показую, як стратегії читання можуть бути застосовані під час вивчення інших дисциплін;
- ▶ створюю середовище, де читання цінується й розглядається як цілком практичний засіб²⁷.»

Ці міркування відомої вчительки, варто тримати, обговорюючи далі стратегії читання та їхню цінністю для формування компетентних читачів.

Говорячи про стратегії читання, насамперед маємо зважати на те, що ці стратегії мають залучати учнів та учениць до діалогу з текстом. Упро-

²⁷ Miller D. Reading with Meaning: Teaching Comprehension in the Primary Grades. Portland, Maine., 2006. 209 p. <https://www.stenhouse.com/content/reading-meaningsecond-edition>.

довж цього діалогу учень відгукується на різні ідеї, на які натрапляє під час підбиття підсумків, аналізу, побудови гіпотез та оцінки. На кожному етапі учень має ставити запитання для наступного розвитку ідей. Таким чином у здобувачів освіти формуються навички критичного читання. Критичне читання розуміємо як такий спосіб опрацювання текстів, що передбачає усвідомлене сприйняття прочитаного й формування власної думки про нього. Таке читання дає можливість обмірковувати текст і свої думки стосовно тексту, а також причини, які пояснюють власну позицію.

Отже, у процесі читання школярі мають визначати для себе мету читання. Це можна зробити за допомогою запитань: «Для чого я читаю цей текст? Чого я очікую від читання?». Навички ефективного опрацювання текстів передбачають уміння швидкого читання (проглядання). Таке читання змальовує загальну картину змісту. Для того щоби зробити процес читання більш ефективним, треба акцентувати увагу на структурних елементах, заголовках, підзаголовках, визначити організацію тексту. Запис важливих ідей дозволить опрацювати матеріал та обдумати ідеї одночасно. Більше того, їх постійний перегляд збереже в пам'яті вже знайомий матеріал і не дасть змоги відійти від заданої теми. Важливим елементом критичного читання є запитання. Читання — це інструмент роздумів. Формулювання запитань до тексту підштовхне учня до подальших роздумів.

Стратегії критичного читання мають бути складовою кожного навчального предмета. При цьому важливо усвідомити, що їх можна застосувати як до інформаційних, так і до художніх текстів. Так, твір художньої літератури має потужний навчальний і виховний потенціал. Сприймаючи й аналізуючи художні тексти, дитина робить із них певні висновки, формує власні поведінкові ідеали, переконається у складності людської природи. Герої творів постають для школярів своєрідними уособленнями чеснот і вад узагальненої особистості. Тому і сприйняття потужного змісту літературних творів за жодних обставин не має бути спрощеним і репродуктивним.

Фахівці з літературної дидактики відзначають необхідність отримання якомога більшої кількості естетичних вражень дитиною молодшого шкільного віку, вплив саме художньої картини світу на появу інтелектуальної рефлексії та розвинену здатність розуміти складну суперечність і в той же час цілісність світу.

Наведемо приклади найбільш універсальних стратегій критичного читання, що їх можна використати на уроках з різних предметів.

Читання в парах

Стратегія «Читання в парах» сприяє оптимізації взаємодії учнів, формуванню навичок ведення ефективного діалогу, активного слухання, толерантного відстоювання власної позиції. Такі вправи дають можливість ретельно засвоїти навчальний матеріал, сформулювати й виголосити власне ставлення до нього, дійти узгодженого рішення, працюючи з однокласником.

Наприклад:

- ▶ об'єднайтеся в пари. Один з вас читає вголос абзац тексту. Прочитавши, він підбиває одним-двома реченнями підсумок того, що сказано, відповідаючи на запитання: «Про що йшлося?». Інший — ставить 1-2 запитання до того, що прочитано (усі запитання записуються). Обидва намагаються відповісти на запитання. Далі другий з пари читає, а перший ставить запитання. Такий обмін ролями відбувається до кінця читання. Після завершення читання всього тексту представте класові найбільш цікаві запитання. Ті запитання, на які вам не вдалося знайти відповідь, обговоріть у загальному колі.
- ▶ об'єднайтеся у пари. Мовчки прочитайте наступний фрагмент тексту. Потім один із вас коротко переказує зміст тексту, а інший уважно слухає та складає два запитання за змістом. Запитання представте класові й отримайте відповіді на них.
- ▶ працюючи в парі, уважно прочитайте текст і складіть до нього 3-5 запитань. Поставте свої запитання класові й отримайте на них відповіді однокласників.
- ▶ прочитайте текст у парах, поставте до нього не менше п'яти запитань. Знайдіть відповідь на них у тексті. Два найбільш цікавих запитання представте класові для обговорення.

Кейс «Ох», 4-й клас: запитання до змісту твору

Попрацюйте в парах. Поставте однокласнику або однокласниці запитання за змістом казки «Ох» таким чином, щоб вони починалися словами:

Хто _____ ?

Чому _____ ?

Звідки _____ ?

Де _____ ?

Коли _____ ?

Скільки _____ ?

Уважно слухайте відповіді один одного, за потреби доповніть.

Читаємо, щоб дізнатися

Ця стратегія розвиває творчу уяву, прогностичні й аналітичні здібності, дозволяє висловлювати власне ставлення до змісту прочитаного, певних рис літературного героя.

Проілюструємо використання технології «Читаємо, щоби дізнатись» вправами, використаними для опрацювання оповідання Т. Стус (Щербаченко) «Як пасує краватка, або Чому не всі поросята брудні».

Кейс «Краватка», 4-й клас : прогнозування змісту твору

Прочитай заголовок твору «Як пасує краватка, або Чому не всі поросята брудні».

Про що може йтися у творі з такою назвою?
Як ти гадаєш, це твір художній чи науково-популярний?
Склади й запиши 4-5 речень про зміст цього твору.
Обміняйся з однокласниками й однокласницями своїми передбаченнями.

Прочитай першу частину твору Тетяни Стус (Щербаченко) «Як пасує краватка, або Чому не всі поросята брудні».

Порівняй зміст прочитаного уривка зі своїми припущеннями.
Чи правильними виявилися твої припущення? Що справдилося?

Розглянь ілюстрацію до уривку з твору «Як пасує краватка, або Чому не всі поросята брудні».

Що зображено на ній?
Поміркуй, про що йтиметься в наступній частині оповідання.

Прочитай другу частину тексту.

Чи правильними виявилися твої припущення? Що справдилося?

Прочитай останню частину уривку з твору «Як пасує краватка, або Чому не всі поросята брудні», щоб дізнатися, куди потрапила свинка після того, як вибралася з багнюки.

Форум-театр

Ще одна технологія, яку можна умовно зарахувати до технологій критичного читання, базується на принципах інтерактивної взаємодії та засобах театрального мистецтва. Зайве говорити про потужний виховний потенціал театральних постановок у школі. Але ефективнішими такі постановки стануть у випадку активного залучення глядачів у перебіг дії, можливості ставити запитання, обговорювати, критикувати й аналізувати побачене.

Кейс «Академія пана Ляпки», 4-й клас: моделювання подій

Оберіть у групі з однокласниками та однокласницями казку, згадану в уривку, і добре вам відому. Обговоріть, по що саме пан Ляпка міг відправити свого учня саме в цю казку.

Розіграйте діалог між паном Ляпкою та Адамом.

Який аудіосупровід (музика, шуми, людський гомін тощо) можна дібрати до запропонованої інсценізації? Спробуйте знайти в інтернеті й запропонувати варіант аудіосупроводу.

Після перегляду створених іншими групами діалогів запишіть найцікавішу пропозицію пана Ляпки.

Корисними можуть також бути інші стратегії критичного читання, що їх коротко окреслимо далі²⁸.

Графічний органайзер

Графічний органайзер — це схема, таблиця тощо, які використовуються з метою допомоги учням організувати свою навчальну діяльність таким чином, щоб продемонструвати систему понять та ідеї з певної теми. Прикладами графічних органайзерів є «Семантична павутина» та «Т-схема» тощо.

Карта персонажів

Ця стратегія пов'язана частково з попередніми. Це теж графічний організатор, який часто використовують на етапі збирання й структурування інформації. Цей метод допомагає учням та ученицям записати риси характеру персонажів і певним чином організувати їх задля зіставлення та протиставлення.

Семантична карта

Ця техніка теж належить до графічних організаторів. Працюючи з нею, учні вибудовують для певного поняття (ідеї) систему ієрархічно пов'язаних понять — супутників основного поняття.

Знаємо. — Хочемо дізнатися. — Дізналися

Мета роботи, побудованої за такою моделлю, полягає в розгляді результатів вивчення певного матеріалу. Наприклад, «Тепер ми знаємо ... Чому це важливо? Що нам варто робити щодо цього?».

Маркування тексту

Спеціальний спосіб фіксування олівцем на берегах сторінок певної інформації, фактів, термінів тощо (за вказівкою вчителя).

Припущення на основі запропонованих слів

Це метод кооперативного навчання, застосовуваний до читання тексту, коли учні в парах або малих групах спільно складають певну історію, використовуючи кілька слів, узятих із тексту. У своїй історії вони мають використати всі запропоновані їм слова.

Спрямоване читання

Метод побудови знань, що дає можливість за допомогою запитань на рівні розуміння спрямувати учнів, коли вони мовчки («про себе») читають текст. Часто асоціюється із читанням, що переривається для обговорення за запитаннями, або із способом подання тексту, коли він розбивається на частини.

Спрямоване читання та обмірковування

Цей метод конструювання знань передбачає читання, спрямоване

²⁸ Технології розвитку критичного мислення учнів / Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макінстер Д. ; Наук. ред., передм. О. І. Пометун. Київ : Вид-во «Плеяди», 2008. С. 212–217.

за допомогою графічного організатора, у якому учням даються вказівки в ході читання тексту: зробити припущення, аргументувати свої припущення, а згодом перевірити, чи є ці припущення справедливими.

Читаємо та ставимо запитання

Це завдання для кооперативного навчання, у ході якого учні в парах читають текст і записують запитання щодо змісту цього тексту, а потім записують відповіді на них. Ці запитання та відповіді можуть згодом бути використані як навчальний матеріал (наприклад для підготовки до контрольної роботи або іспиту).

Читання із зупинками

Це метод роботи, за якого вчитель просить учнів прочитати мовчки «про себе» конкретну частину тексту, наприклад абзац або пів сторінки, щоб знайти відповідь на запитання. Часто використовується в таких методах, як «Спрямоване читання» або «Спрямоване читання та обмірковування».

3.2. Добір тексту / текстів із «потенціалом» як передумова успішності навчання читання

Задля того, щоб як означені вище стратегії, техніки, прийоми, так і будь-які інші методи роботи з текстовим матеріалом були ефективними, тобто безпосередньо сприяли формуванню читацької компетентності молодших школярів, необхідною передумовою є добір якісних, із багатим як змістовим, так і формальним потенціалом текстів. Звісно, традиційно до текстів, які використовуються з навчальною метою, ставиться багато вимог²⁹. Якщо ж, приміром, говорити про окремі тексти, то доволі показовою є загальна схема критеріїв відбору, що її використовують під час розроблення тестового інструментарію на основі художніх текстів³⁰. У наведеному матеріалі також подано таблицю щодо типових аспектів, щодо яких розробник може формулювати завдання, та зауваги щодо завдань, спрямованих на оцінювання розуміння учнями мови художнього твору.

ХУДОЖНІЙ ТЕКСТ

1. Загальні характеристики текстів

- Спроможність захопити читача
- Добре написаний, багатий текст
- Очевидна літературна вартісність
- Тематична відповідність віковій категорії

²⁹ Див., наприклад, характеристику добору текстів для «Літературного читання»: Савченко О. Я. Методика читання у початкових класах : Посіб. для вчителя. Київ, 2007. 334 с. С. 8–12 URL: <http://elcat.pnpu.edu.ua/docs/SAVChENKO.pdf>.

³⁰ Адаптовану схему взято з навчальних матеріалів серії семінарів американського фахівця з освітніх оцінювань Марка Зельмана для розробників тестових завдань.

2. Відповідність рівню учнів

Складність характерів
Кількість характерів
Словник
Вправність у використанні художніх засобів
Складність діалогів
Наявність виразних «точок зору»
Складність теми
Множина тем (головна / побічна)
Зображення часу (спалахи, проспекція, ретроспекція)
Ілюстрації

3. Збалансованість

Відображає нашу літературну спадщину
Стиль
Різноманіття речень і словникова складність
Відповідність модусу (проза / поезія)
Класичність і сучасність
Представлення різних історичних періодів, культур, соціо-економічного підґрунтя тощо
Жанр

Контекст читання	Загальне розуміння	Інтерпретація розвитку	Читацькі / текстові зв'язки	Оцінка змісту й структури
Читання для набуття літературного досвіду	Про що історія / фабула? Синтез Аналіз Пошук прихованих смислів	Як ці характери змінювалися з початку до кінця історії? Синтез Аналіз Приховані смисли	Які інші персонажі, про яких ви прочитали, мають подібні проблеми? Аналогії Синтез Використання деталей Пов'язана інформація й ідеї Синтез Аналіз Приховані смисли	Який настрій цієї історії і як автор використовує мову, щоб досягти цього? Використання деталей Приховані смисли Аналіз Синтез Пошук

Елементи художнього тексту	Формування загального розуміння	Інтерпретація розвитку	Творення читацьких / текстових зв'язків	Оцінка змісту й структури
Тема	Яка мораль історії? Використайте докази з історії для відповіді	Як використане в тексті допомагає ілюструвати тему?	Чи урок з історії правдивий для сьогодення? Чому так, чому ні?	Поясніть, що робить цю історію захопливою
Головні персонажі	Якою була думка (позиція) головного героя про ____?	Чому головний герой зробив ____? Використайте докази з тексту для відповіді	Наскільки іншими могли б бути дії персонажів сьогодні? Підтримайте свою відповідь доказами з тексту	Як авторський опис допоміг пояснити дії персонажів?
Головні події	Напишіть короткий огляд (підсумок) головних подій в історії	Що сталося після ____?	Як би закінчилася історія, якби ____ не сталося?	Як перші події допомогли вам передбачити кінець?
Проблеми	Як щось робить проблему складнішою? Використайте докази з тексту для доведення	Як щось допомогло вирішити проблему?	Як проблема, про яку прочитали, пов'язана з іншою історією, яку ви прочитали? Включіть докази з цієї історії й прочитаної раніше	Чому автор пояснив проблему в першій частині історії? Поясніть із доказами з тексту

Словник	Які слова описують, про що ця історія? Використайте докази з тексту, щоб підтримати свою відповідь	Які слова допомогли вам зрозуміти, що час пройшов? Поясніть з доказами з тексту	Поясніть подвійне значення _____. Поясніть, яке значення краще пояснює головну ідею уривку	Чому автор використовує слова _____ для опису того, як _____ почуввається?
---------	----------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------

Словникові слова, які варто перевіряти:

- ▶ які характеризують словник повсякденної мови мовців і характеризують більше письмове, ніж усне мовлення;
- ▶ які позначають загалом знайомі й широковідомі поняття, навіть якщо самі слова можуть бути незнайомі для молодших учнів;
- ▶ які потрібні для розуміння щонайменше окремої частини контексту і пов'язані з центральною ідеєю так, що їх нерозуміння може спричинити нерозуміння тексту;
- ▶ які входять до читацького словникового мінімуму відповідного рівня.

Словникові слова, які варто виключити з тестування:

- ▶ вузькоспеціалізовані й рідко використовувані, такі, як ті, що пов'язані зі специфічними змістовими доменами (наприклад, фотосинтез, фіду-чіарій) або слова з обмеженим застосуванням (дезертир, гамлет);
- ▶ які є позначеннями чи іменами головної ідеї тексту (наприклад, слово «емансипація» не варто перевіряти в статті, пов'язаній з «Програмою емансипації»);
- ▶ які вже є частиною щоденного словника учнів відповідного рівня;
- ▶ значення яких виводиться з контексту (наприклад, ідіоматичні вирази, прикладки, парентетичні визначення).

Міркування для дистракторів:

- 1) пропонувати різні поширені значення словникового слова, яке перевіряється,
 - ▶ які мають бути зігноровані перед переважним значенням у контексті;
 - ▶ які можуть дати правильну інформацію щодо тексту, але які водночас значать не те, що значить слово, яке перевіряється;
 - ▶ які мажуть давати альтернативну інтерпретацію контексту, у якому вони вжиті;
- 2) пропонувати визначення інших слів, що звучать чи виглядають подібно до слова, яке перевіряється;
- 3) пропонувати визначення, які дають поширену, але неакуратну асоціацію зі словом, яке перевіряється.

Однак, крім роботи з окремими текстами, надзвичайно актуальним завданням є формування вмінь учнів та учениць працювати з множинами різнорідних текстів. На сучасному етапі є очевидним, що в умовах інформаційного суспільства дітям доволі часто доводиться працювати водночас із кількома текстами, а отже, для формування читацької компетентності дитини XXI століття вже замало одиничних текстів. Ідеться, власне, про те, що учнів необхідно готувати до ефективної роботи з певними множинами якісно відмінних текстів, які належать до різних жанрів, мають різну структуру тощо, тобто пропонувати учням працювати відразу з кількома текстами / медіатекстами, наприклад, з художнім, науково-популярним текстом, довідковим джерелом, інфографікою, таблицею чи графіком, де надана інформація, яка може взаємодоповнювати або взаємовиключати якісь факти чи судження тощо.

Якщо коротко, то актуальність такої роботи з учнями та ученицями мотивована самим життям, однак, як засвідчили оприлюднені 2020 року результати моніторингу впровадження НУШ³¹, сформоване на високому рівні вміння читати з розумінням кілька пов'язаних текстів (своєрідну гіпертекстову множину) показали лише 22 % груп учнів, які брали участь в обстеженні з використанням спеціально розробленої методики та тестових інструментів. З огляду на це вчителю/-ці в практиці навчання читання варто приділяти окрему увагу формуванню в учнів та учениць навичок працювати з декількома тематично пов'язаними текстами, які мають виразні специфічні відмінності у змісті, формі, модальності, жанровій природі, цілепокладанні тощо. Тож для прикладу пропонуємо кейс для 4-го класу, у якому передбачена робота учнів та учениць із текстами різних видів (художнім текстом і медіатекстом).

Кейс «Заснування Києва», 4-й клас: робота з множиною текстів

1. Прочитай переказ легенди про заснування Києва з книги Антона Лотоцького «Історія України для дітей», щоб дізнатися про походження назви цього міста.

Одного разу, ще коли на тому місці, де тепер Київ, були ліси й поля, прийшли туди три рідні брати, що називалися Кий, Щек і Хорив. З ними була теж їхня сестричка Либідь. Стали вони над Дніпром, і найстарший Кий сказав:

– Ось тут зложимо оселю для себе і для тих купців, що сюди будуть приїжджати.

Вони вирубали ліс і побудували перші хати. А те забудоване місце обвели ровом і обгородили гострокіллям; назвали цю оселю: город Київ, тобто — Києве місто.

³¹ https://mon.gov.ua/storage/app/media/nova-ukrainska-shkola/NUSH_monitorynh_7.08_2.pdf.

2. Розглянь картину художника Артура Арльонова «Кий, Щек, Хорив і Либідь засновують місто Київ. 482 рік». Яку інформацію про заснування Києва ти отримав з легенди, а яку з картини художника? Запиши свої міркування.



3. Подивився відео з розповіддю історика про картину «Кий, Щек, Хорив і Либідь засновують місто Київ. 482 рік». Яку додаткову інформацію про подію, описану в легенді і зображену на картині, надає історик? Запиши свої міркування.

РОЗДІЛ 4. ЧИТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕКСТІВ У СИСТЕМІ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ

4.1. Мета читання інформаційних текстів

Інформаційні тексти — це тексти, що супроводжують людину в її житті постійно, адже спектр жанрів таких текстів надзвичайно широкий: це газети й журнали, це рекламні буклети чи інформаційні брошури, це прейскуранти, меню в закладах харчування та різноманітні оголошення, а ще це офіційно-ділові документи, навчальні та енциклопедичні видання тощо. І на відміну від художніх текстів, до яких людина звертається звичайно з метою відпочити, отримати насолоду й розширити свої світоглядні й естетичні обрії, до інформаційних вона *змушена* постійно звертатися, бо, по-перше, вони її оточують повсюдно, а по-друге, у неї завжди є потреба отримати ту чи ту інформацію чи виконати ті чи ті дії.

Цілі, із якими людина звертається до інформаційних текстів, найрізноманітніші — розважитися, отримати інформацію, зрозуміти, переконатися тощо. Однак основна мета таких текстів, звісно ж, надати інформацію, підтвердити або спростувати її, спонукати до дій тощо.

Інформаційні тексти постають перед учнями початкових класів як науково-популярні, науково-пізнавальні матеріали та ділові документи, як довідкова література, інструктивні тексти (рахунки, запрошення, листи, зокрема електронні, анкети, зокрема онлайнкові, інструкції, пам'ятки, оголошення тощо).

Саме тому під час навчання в початковій школі дитина має набути певного, хай початкового, але стійкого досвіду роботи з такими текстами. І під цим оглядом варто дослухатися до таких міркувань одного з дослідників.

Згадайте, якими шляхами ви дійшли до того, щоб зрозуміти світ навколо себе. Що ви читали, щоб з'ясувати, який клімат у регіоні, куди ви їдете? Що вам допомогло ідентифікувати пташку, що щойно пролетіла за вікном? Навіть більше, що ви читаєте в цю мить? Відповідь на всі ці питання — інформаційні тексти. Ми оточені текстом, основною метою якого є надати інформацію про природний і соціальний світ. Успіх у навчанні, у роботі й у соціумі загалом залежить від нашої здатності зрозуміти цей матеріал. Натомість багато дітей і дорослих мають труднощі в розумінні інформаційних текстів.

Ми не повинні чекати на вирішення цієї проблеми до часу, коли учні підуть до базової, середньої чи вищої школи, де навчання через текст є наріжним каменем освітнього процесу. Чотири стратегії можуть допомогти вчителю покращити розуміння учнями початкової школи інформаційних текстів. Учитель має:

- ▶ забезпечити можливість доступу учнів до інформаційних текстів;
- ▶ збільшити час, який витратять учні на роботу з інформаційними текстами в класі;
- ▶ зрозуміло навчати стратегій розуміння цих текстів;

- ▶ створювати ситуації, у яких перед учнями постає природна необхідність працювати із цими текстами³².

4.2. Мотивація до читання інформаційних текстів через актуалізацію досвіду учнів

Розглянемо на прикладі кейсу «Шрифт» для 3-го класу, як можна мотивувати учнів до роботи з інформаційними текстами. Перше, що варто враховувати, це те, що будь-який інформаційний текст має за змістом бути пов'язаний із попереднім дитячим досвідом. Так, практична робота з графічними елементами медіатекстів (обговорення логотипів різних міст та створення логотипу для рідного міста) може бути продовжена шляхом ознайомлення з різними шрифтами та їхньою роллю в текстах. Учні можуть прочитати текст про шрифти та виконати завдання до нього.

Кейс «Шрифт», 3-й клас: мотивація до роботи з інформаційними текстами³³

Завдання 1. Перед тобою добре відомий тобі логотип мультиплікаційної студії Волта Діснея. Як ти думаєш, до чого художник хотів привернути твою увагу більше: до слів чи до зображення? Яким є шрифт? Чому дизайнер використав різну насиченість шрифтів, що він, на твою думку, хотів цим сказати? Свою відповідь на ці питання ти зможеш підтвердити або спростувати, прочитавши текст.

ТЕКСТ ДЛЯ ЧИТАННЯ

Чи одні і ті ж почуття викликає в тебе одне і те ж слово, написане з різною насиченістю й іншим нахилом шрифту?

ВІТАЮ
ВІТАЮ
ВІТАЮ

Як ти думаєш, чому дизайнери (люди, які створюють ці зображення), використовують різні шрифти?

Щодня ми бачимо білборди на вулиці, написи назв магазинів та установ, на упакуванні їжі, рекламу, отримуємо флаєри, просто читаємо книжки. Чи помічала / помічав, що всі ці написи зроблені в різний спосіб або ж різними шрифтами: десь більшими, десь меншими, десь грубішими, десь тоншими, а десь літери ніби є частиною малюнка.

³² Nell K. Duke. The Case for Informational Text. Educational Leadership. March 2004. Vol. 61. # 6. What Research Says About Reading P. 40.

³³ Засновано на матеріалах 10 якостей шрифтів та їх застосування у дизайні. RENTAFONT. LiveJournal. URL: <https://rentafont.livejournal.com/7628.html>.

Шрифт — це своєрідний малюнок літер, усі літери шрифту схожі між собою і відмінні від інших шрифтів.

Сьогодні ми поговоримо про те, як шрифти різняться щодо жирності (або грубості). Тому що саме на насиченість шрифту ми звертаємо найбільшу увагу. Отже, шрифти бувають — світлий, напівжирний (напівгрубий), жирний (грубий).

Подивіться, як по-різному можна написати слово Нобельфайк.

Нобельфайк

Нобельфайк

Нобельфайк

Чи відоме тобі слово Нобельфайк? Скоріше за все, ні. Це не термін, просто слово, яке шрифтовики й друкарі використовують для підбору шрифту. Слово «нобельфайк» містить найхарактерніші літери, за якими друкар може зрозуміти, підходить йому цей шрифт чи ні.

А тепер оглянь свою кімнату, речі. Знайди зразки світлого, напівжирного та жирного.

Який із цих трьох привертає найбільшу увагу?

Для чого б ти використав або використала кожен із цих типів насиченості?

Так, нормальна середня насиченість (зразок 2) ідеальна для читання, не викликає особливих емоцій, проте робить текст достатньо значущим. А от світлі та жирні накреслення можуть передавати цілу гаму відчуттів. Так, зразок 3 не можна не помітити. Жирні накреслення створені для привертання уваги до коротких написів.

Яку б насиченість ти б обрав / обрала, щоб написати записку, яка має донести термінову інформацію?

Завдання 2. Ти вже знаєш, що різні шрифти використовуються, щоб доносити різну інформацію та викликати різні емоції. Прочитай текст та дізнайся, на що впливає ширина літер.

Про ширину літер

Ширина літер — знаків шрифту — дуже впливає на те, як ми сприймаємо той чи той шрифт. Розглянь малюнок з уже відомим тобі словом «Нобельфайк». Нагадаємо, що це слово використовують для вибору шрифту, коли планують друкувати нову книжку.

Нобельфайк

Нобельфайк

Нобельфайк

У першому записі слова букви занадто вузькі, розташовані близько одна до одної. І це виглядає так, ніби буквам трішки тісно. Читач змушений зупинити на них погляд, здивуватися, щоб прочитати слово. Таке накреслення часто використовують тоді, коли хочуть привернути увагу, наприклад, у рекламі. У другому записі слова ми бачимо звичайну ширину літер. Читачеві легко читати слова, надруковані таким шрифтом. А от третій запис — тут літери дуже широкі. Читач навіть коротке слово змушений читати повільно. Цікаво, що слово, надруковане таким шрифтом, стає важливим і надовго запам'ятовується. Шрифти надзвичайно важливі, коли йдеться про логотип — графічний або текстовий символ, який представляє компанію, організацію або продукт.

Завдання 3. Розглянь логотипи відомих зарубіжних і вітчизняних компаній або організацій і поміркуй, де використано вузький шрифт, де — звичайний, а де — широкий. (Учням пропонується 6–8 різних логотипів.)

Познач у таблиці номери логотипів з відповідною шириною шрифту.

Вузький шрифт	Звичайний шрифт	Широкий шрифт

4.3. Читання для загального, вибіркового та повного розуміння

Розуміння учнями та ученицями прочитаного — загальне, вибіркоче, повне — передбачає уявний діалог з автором. Водночас не менш важливим для розуміння прочитаного є реальний діалог дітей з кимось із дорослих (наприклад, учителем/-лькою) або з однокласниками та однокласницями безпосередньо під час читання або після нього. Відповіді на поставлені запитання (власні чи інших учасників та учасниць дискусії) можуть актуалізувати думки та ідеї, які без дискусії могли б залишитися поза увагою. Що більше думок, емоцій, пов'язаних з текстом, виникає в процесі обговорення, то більш зрозумілим може стати відповідний текст

для читача або читачки. Тому надзвичайно важливим завданням учителя/-льки, завдяки виконанню якого є можливість сприяти становленню спроможності учнів та учениць читати з розумінням (або читацької компетентності, читацької грамотності), є організація дискусій навколо прочитаного.

Це може бути як мікродискусія в малій групі, так і загальнокласна дискусія. Зазначимо, що дискусія може бути кількарівневою, коли, наприклад, у малій групі обговорюють лексичне значення певних цікавих слів, які трапилися в тексті, а під час загальнокласної дискусії обговорюють певну інформацію, яку учні мають виокремити з тексту.

Проілюструвати організацію такої дискусійної роботи навколо інформаційних текстів можна кейсом «Видиме — невидиме».

Кейс «Видиме — невидиме», 3-й клас: робота в групах із читання текстів з метою виокремлення певної інформації³⁴

Кожна група отримує текст, читає його з метою з'ясувати, чим бачення навколишнього світу людиною відрізняється від того, як бачать світ деякі тварини. Поки учні читають тексти, учитель/-ка підходить до кожної групи й уточнює, чи зрозуміло їм значення виділених слів. З'ясовується, це власне українські слова чи запозичені з інших мов. Учитель/-ка вислуховує дитячі гіпотези. У разі потреби учитель/-ка використовує словник іншомовних слів для тлумачення значення того чи того слова. Кожна група готується взяти участь в обговоренні питання «Чи є щось таке, що є невидимим для людини, але видимим для тварин, і навпаки?». Це питання вчитель заздалегідь записує на дошці.

Група 1. Кінь

Кінь, як і людина, сприймає окремо зображення від правого та від лівого ока. Як картинки з двох різних **моніторів**. Ми не помічаємо цього, тому що зображення, отримані кожним оком об'єднуються в єдиний образ. Але очі в коня розташовані по різні боки голови, дві картини не нашаровуються. До того ж по центру виникає «сліпа зона» — те що не «засікає» ні праве, ні ліве око.

Група 2. Мавпа

Мавпи бачать майже так само, як люди. Схоплюють картинку через червоний, зелений і синій кольори. В одній і тій же мавпячій родині може бути до шести різних типів **дальтонізму**. Як і у їхніх родичів людей, серед приматів-самців **дальтоніки** трапляються частіше, ніж серед самок.

³⁴ Засновано на матеріалах Як вони бачать? Світ очима 6 різних тварин. екологія життя. URL: <http://www.eco-live.com.ua/content/blogs/yak-voni-bachat-svit-ochima-6-riznikh-tvarin>.

Група 3. Голуб

Голуби можуть розрізняти буквально мільйони різних відтінків, і вони, голуби, уважаються власниками найпотужніших очей із розрізнення кольорів і відтінків.

Група 4. Кіт

Коти не можуть похвалитися **гострим зором**. Вони більше покладаються на нюх і слух. І хоча коти вміють розрізняти кольори, порівняно з людиною сприйняття кольору в них слабше — менш контрастне та яскраве. Оскільки кішка є нічним хижаком, то здатність бачити при слабкому освітленні є для неї **пріоритетною**. Також помічено, що нерухомі предмети кішка сприймає гірше, ніж рухомі, що допомагає їй під час полювання.

Група 5. Змія

Змії бачать у **двох режимах**. У першому режимі вони бачать як люди, причому досить добре розрізняють усі кольори. У другому режимі змії бачать світ немов **інфрачервоний датчик**, розрізняючи тепло, яке випромінюють живі істоти. Якщо ви настільки невезучий, що зустріли змію, коли вона дивиться на світ у другому режимі, то вам уже не врятуватися й не втекти. На щастя, більшість змій швидше відступить, ніж атакуватиме людину.

Група 6. Бабка

Комахи мають унікальну структуру очей: більше 30 000 очних кришталіків на кожному оці. Це дає їм унікальні **сенсорні можливості**. Але **зоровий механізм** бабки, імовірно, найцікавіший серед усіх комах. Мозок бабки працює так швидко, що дає змогу сприймати навколишній світ мовби в **«уповільненому режимі»**, що допомагає швидко реагувати на зовнішні загрози. Комахи розрізняють кольори, але, звичайно, не так ясно, як інші тварини.

4.4. Сприйняття, аналіз, інтерпретація й оцінювання прочитаного

Вище наголошувалося, що робота із читання інформаційних текстів в умовах інтегрованого навчання розгортається як на уроках з мовно-літературного курсу «Українська мова», так і на уроках міжгалузевого курсу «Я досліджую світ». Важливою умовою такої роботи є використання різних носіїв — друкованих книг (енциклопедій, довідників, словників, творів нон-фікшн) і журналів науково-популярного спрямування, електронних книг, дитячих сайтів, інших інтернет-ресурсів (наприклад онлайн-словників тощо).

Проілюструємо на прикладі кейсу «Чуттєвий світ у малюнках», як можна навчати учнів сприймати інформаційні тексти в цілісності їхніх вербальних і графічних складників (зображення); здійснювати аналіз

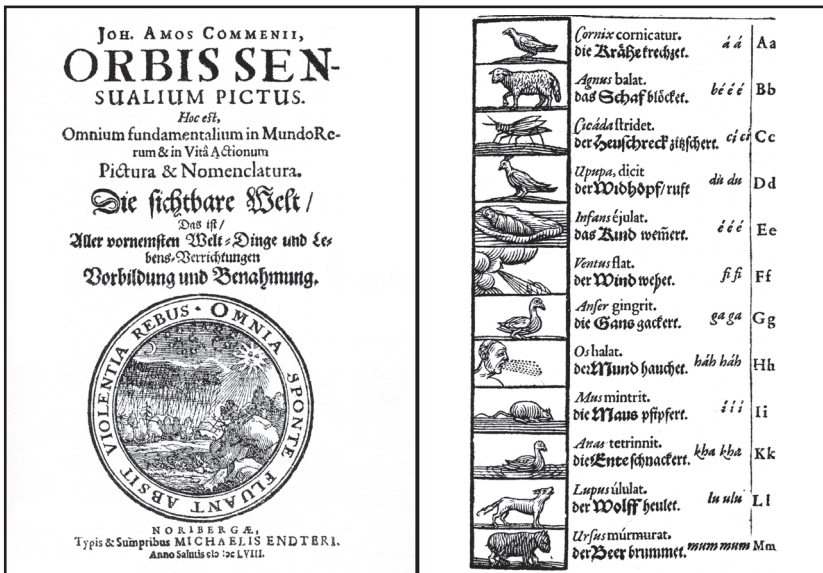
змісту та форми; інтерпретувати зміст, ураховуючи сучасний контекст, та оцінювати прочитане з опорою на власний читацький або життєвий досвід.

Кейс «Чуттєвий світ у малюнках», 4-й клас: роль малюнків у сприйнятті інформаційного тексту

1. Прочитай відомості про першу ілюстровану книжку для дітей, розглянь декілька сторінок з неї та зроби припущення, чи великими накладками друкувалися перші дитячі книжки.

Науковці вважають, що першою ілюстрованою дитячою книгою є видання 1658 року під назвою «Світ чуттєвих речей у картинках». Ця книга свого часу стала проривом, бо була одним з перших навчальних літературних творів для дітей. Книгу написав педагог і священник чеського походження Ян Амос Коменський. Видання містило ілюстрації на кожній сторінці у вигляді гравюр* по дереву.

Книга починається історією про хлопчика, який прагне здобути знання. Увесь зміст підручника подається як розповідь учителя цьому хлопчику про біологію, філософію, учення про Бога.



* **Гравюра** — вид графічного мистецтва, створення тиражованих зображень шляхом друку з рельєфних поверхонь або через трафарет.

2. Поміркуй, про що могли спілкуватись учень і вчитель у давно минулі часи. Розглянь ілюстрацію з книжки «Світ чуттєвих речей у картинках», на якій зображено, як спілкуються учень і вчитель. Уяви, що машина часу перенесла тебе в ті часи і що це ти спілкуєшся з учителем. Запиши 5 запитань до вчителя, які б ти поставив йому під час ранкової бесіди 400 років тому.



4.5. Розвиток критичного мислення та емоційного інтелекту в роботі з інформаційними текстами

Нестримний інформаційний потік у наш час потребує від людини вміння ефективно й критично оперувати з інформацією, відокремлюючи в ній зерна від половини, відрізняючи ту, яка є достовірною, потрібною чи цікавою, від тієї, що лише створює інформаційний шум і на яку не варто витрачати час та емоції. Саме критичне мислення й розвинений емоційний інтелект дадуть змогу читачеві або читачці уникати впливу маніпулятивних технологій, які часто використовуються з метою нав'язування певних переконань або з метою психологічної дестабілізації окремої групи осіб або суспільства загалом.

Пропонуючи учням та ученицям початкових класів для опрацювання інформаційні тексти, учитель/-ка має розуміти, що на цьому етапі важливо закласти основи для критичного сприйняття інформаційних текстів. Під критичним сприйняттям у цьому контексті розуміємо не безпосередню емоційну реакцію читача або читачки (наприклад, якщо якась інформація захопила, то вона має бути правдивою), а його або її налаштованість на перевірку інформації, а для цього, зрозуміло ж, треба вміти відрізнити факти від суджень, надійне джерело інформації від ненадійного тощо.

Для розвитку критичного мислення та емоційного інтелекту в учнів та учениць початкової школи може бути використана рольова гра. Принагідно варто зазначити, що в початковій школі рольову гру з елементами театралізації, як правило, асоціюють передусім із художніми текстами, хоча насправді такий вид роботи може бути актуальний і за роботи з інформаційними текстами. Яскравим прикладом такої організації навчання є кейс «Репортер / репортерка».

Кейс «Репортер / репортерка», 4-й клас: рольова гра в роботі з інформаційним текстом

– Чи знаєте ви, хто такий репортер / репортерка? (Співробітник газети, радіо, телебачення і т. ін., який пише репортажі про факти повсякденного життя.)

– Що таке репортаж? (Розповідь про поточні події, що транслюється по радіо і телебаченню.)

– Чи варто довіряти репортерам? Як пересвідчитися, що репортаж правдивий?

– Як поводить себе репортер? Упевнено чи невпевнено? Говорить, правильно наголошуючи слова чи з помилками?

– Уявіть, що ви робите репортаж про видатних хіміків для науково-популярної передачі. Об'єднайтеся в групу та розподіліть ролі: хто буде репортером, хто буде знімальною групою. Підготуйте на основі уривка з тексту Юлії Смаль «**Хімія і їжа**» («Хрестоматія сучасної української дитячої літератури», 3–4 класи, перші два абзаци на с. 180) короткий репортаж.

4.6. Рекомендації щодо розширення кола завдань до інформаційних текстів

Означені в попередніх підрозділах зауваги щодо аспектів роботи з інформаційними текстами можуть бути актуалізовані й реалізовані на практиці в разі спроможності вчителя/-льки бачити в належно дібраних текстах можливості для розвитку читацької компетентності, а це означає здатність добирати до текстів ефективні завдання, а також формулювати добірки запитань, які сприятимуть охопленню всіх значущих аспектів текстів. Під цим оглядом у пригоді вчителю під час підготовки завдань / питань до інформаційних текстів може стати досвід міжнародного дослідження читацької грамотності випускників початкової школи PIRLS, а також вітчизняного моніторингового дослідження якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти» (МДЯПО). Із цією метою наводимо перелік змістових вимірів завдань, які в межах PIRLS пропонуються до інформаційних текстів³⁵. Перед використанням цього матеріалу варто звернутися до підрозділу 1.2 цього посібника, де узагальнено подано інформацію про специфіку основних когнітивних операцій, які актуалізуються під час роботи з текстами будь-яких видів і здатність проводити які на високому рівні свідчить про високий рівень читацької компетентності. Варто зазначити, що наведений перелік змісту завдань PIRLS структурований за рівнями складності, визначеними

³⁵ https://timssandpirls.bc.edu/publications/pirls/2016-methods/pdf/P16_MP_App_13-B_Literary_Item_Descriptions.pdf.

у цьому міжнародному дослідженні, що допоможе вчителю створювати добірки завдань / питань до текстів, урахувавши рівні сформованості читачької компетентності учнів та учениць свого класу. Надалі після переліку пропонуємо зразок інформаційного тексту (рекламного медіатексту) та тестових завдань до нього, що були використані під час МДЯПО-2018.

ОПИС ЗМІСТУ ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ ДО ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕКСТІВ, ВИЗНАЧЕНИЙ ПІД ЧАС ВСТАНОВЛЕННЯ ПОРОГІВ

ЗАВДАННЯ НИЗЬКОГО РІВНЯ (МІЖНАРОДНИЙ ПОРІГ — 400 БАЛІВ)

- Знаходить і розпізнає явно вказану деталь.
- Знаходить і розпізнає явно вказану деталь на початку тексту.
- Знаходить і розпізнає явно вказану причину дії.
- Знаходить і визначає точність трьох деталей (із чотирьох) в описі.
- Знаходить і відтворює дві явно вказані деталі.
- Знаходить і відтворює деталь на карті / схемі.
- Знаходить і відтворює деталь на початку тексту.
- Знаходить і відтворює один фрагмент інформації (із двох) на початку тексту.
- Знаходить і відтворює один фрагмент (із двох) явно вказаної інформації за покликанням до початку тексту.
- Знаходить і відтворює один явно вказаний фрагмент інформації (із двох).
- Знаходить і відтворює одну явно вказану деталь (із двох).
- Знаходить і відтворює явно вказану деталь.
- Знаходить і відтворює явно вказану інформацію.
- Знаходить і відтворює явно вказану інформацію на початку тексту.
- Знаходить і робить висновок про пояснення з явно вказаної інформації.
- Знаходить і розпізнає явно вказану деталь.
- Знаходить і розпізнає явно вказану деталь у рамці в тексті.
- Знаходить та інтегрує інформацію, щоб розпізнати значущість дії.
- Знаходить явно вказану інформацію на початку тексту.
- Ідентифікує й відтворює важливу інформацію на початку тексту.
- Інтегрує деталі в тексті, щоб заповнити таблицю (дві з трьох).
- Інтерпретує інформацію, щоб запропонувати часткове пояснення.
- Робить прямий висновок про дію.
- Робить прямий висновок про зв'язок між двома діями.
- Робить прямий висновок про опис.
- Робить прямий висновок про очікування.
- Робить прямий висновок про пояснення.
- Робить прямий висновок, щоб відтворити деталь.

ЗАВДАННЯ СЕРЕДЬНОГО РІВНЯ (МІЖНАРОДНИЙ ПОРІГ — 475 БАЛІВ)

- Знаходить і розпізнає явно вказане визначення.
- Знаходить і розпізнає явно вказану деталь.
- Знаходить і розпізнає явно вказану деталь, убудовану в множинний текст.

Знаходить і відтворює дві частини явно вказаної інформації в рамці в тексті.
Знаходить і відтворює дві явно вказані частини інформації.
Знаходить і відтворює одну або дві частини (із чотирьох) явно вказаної інформації.
Знаходить і відтворює одну дію / подію (із двох), яка є частиною певної послідовності дій / подій.
Знаходить і відтворює три фрагменти явно вказаної інформації.
Знаходить і розпізнає явно вказану деталь.
Знаходить конкретну думку й ідентифікує її в заголовку частини.
Знаходить та оцінює точність чотирьох деталей (із чотирьох) в описі.
Інтегрує деталі в тексті для заповнення таблиці (три з трьох).
Інтегрує інформацію в тексті для розташування подій за певним порядком.
Інтегрує інформацію для розташування подій за певним порядком.
Інтерпретує вплив вибору слів автором.
Інтерпретує й інтегрує інформацію в різних частинах для часткового заповнення таблиці (три введення даних із шести).
Інтерпретує й розпізнає значущість винаходу.
Інтерпретує інформацію для надання повного пояснення.
Інтерпретує цілий текст для розпізнання причини його заголовку.
Робить прямий висновок для надання одного пояснення (із двох).
Робить прямий висновок для надання пояснення.
Робить прямий висновок для розпізнання пояснення.
Робить прямий висновок про подію.
Робить прямий висновок про причину реакції.
Робить прямий висновок про причину ситуації.
Розпізнає головну думку конкретного розділу в тексті.
Розпізнає мету збільшення зображення.
Розпізнає причину використання автором аналогії.

ЗАВДАННЯ ВИСОКОГО РІВНЯ (МІЖНАРОДНИЙ ПОРІГ — 550 БАЛІВ)

Відрізняє доречну інформацію для розпізнання явно вказаної причини.
Відрізняє доречну інформацію, щоб зробити висновок про наукове пояснення.
Відрізняє й інтегрує інформацію з різних частин для заповнення таблиці майже повністю (чотири введення даних із п'яти).
Знаходить й інтерпретує одну корисну дію (із двох).
Знаходить і відтворює дві дії / події, які є частиною послідовності.
Знаходить і відтворює дві частини інформації на початку тексту.
Знаходить і відтворює дві частини явно вказаної інформації за покликанням до початку тексту.
Знаходить і відтворює дві явно вказані деталі.
Знаходить і відтворює одну характеристику.
Знаходить і відтворює явно вказане пояснення.
Знаходить і відтворює явно вказану деталь.
Знаходить і розпізнає явно вказану дію / подію, яка є частиною послідовності.
Знаходить і розрізняє інформацію з різних частин з метою зробити висновок.
Знаходить інформацію, щоб поєднати одну дію (із трьох) з її значущістю.
Знаходить одну вказану текстову рамку (із двох) із назвою і робить інтерпретацію для надання пояснення.

Знаходить текстову рамку з її назвою і робить висновок для розпізнання найкращого пояснення.

Знаходить текстову рамку з її назвою і робить прямий висновок для надання пояснення.

Інтегрує думки в тексті для визначення головної думки.

Інтегрує думки для надання пояснення.

Інтегрує інформацію для надання однієї географічної характеристики (із двох).

Інтегрує інформацію для надання характеристики.

Інтерпретує абстрактну думку за допомогою прикладу.

Інтерпретує й інтегрує інформацію в різних частинах для заповнення таблиці майже повністю (п'ять введення даних із шести).

Інтерпретує й інтегрує інформацію для надання простого пояснення.

Оцінює заголовки різних частин і показує розуміння того, як текст поділено на частини.

Оцінює зміст діаграми й інтерпретує її значення.

Оцінює зміст й узагальнює його для розпізнання найдоречнішого заголовку.

Оцінює текстові елементи й зміст для характеристики погляду автора.

Оцінює, як використання зображення передає інформацію.

Оцінює, як формат заголовку частини передає інформацію.

Оцінює, як формат і зміст діаграми передає інформацію.

Робить висновок для розпізнавання мети дії.

Робить висновок для розпізнавання причини ситуації.

Робить висновок, щоб пояснити, що історичні документи повідомляють думки.

Робить прямий висновок для визначення й відтворення явно вказаної інформації.

Робить прямий висновок для надання двох пояснень.

Робить прямий висновок для надання пояснення.

Робить прямий висновок для надання пояснення одного (із двох).

Робить прямий висновок для розпізнавання пояснення.

Робить прямий висновок для розпізнавання пояснення метафори.

Робить прямий висновок про мету дії.

Робить прямий висновок про подію.

Розпізнає значення, яке передає зображення.

Розпізнає пояснення метафори.

Розпізнає синонім для знаходження й відтворення явно вказаної інформації.

ЗАВДАННЯ ПРОСУНУТОГО РІВНЯ (МІЖНАРОДНИЙ ПОРІГ — 625 БАЛІВ)

Відрізняє доречну інформацію в декількох частинах тексту для розпізнавання можливого простого висновку.

Відрізняє доречну інформацію й робить висновок про наукове питання.

Відрізняє доречну інформацію, щоб зробити висновок про дію.

Відрізняє й інтегрує інформацію з різних частин для заповнення таблиці повністю (п'ять уведень даних із п'яти).

Відрізняє й розпізнає парафразу наприкінці конкретної рамки в тексті.

Знаходить дві конкретні рамки в тексті з назвами й інтерпретує їх для надання пояснення щодо кожної з них.

Знаходить й інтегрує дві взаємозалежні дії.
Знаходить й інтегрує інформацію, щоб поєднати дві дії (із трьох) з їхньою значущістю.
Знаходить й інтегрує інформацію, щоб послідовно поєднати три дії з їхньою значущістю.
Знаходить й інтерпретує доречну інформацію в контексті цілого тексту.
Знаходить й інтерпретує інформацію для розпізнання причини ситуації.
Знаходить і відрізняє доречну інформацію в декількох рамках у тексті.
Знаходить і відтворює дві частини явно вказаної інформації й пояснює значущість одного фрагмента інформації.
Інтегрує інформацію в декількох частинах тексту, щоб зробити висновок і розпізнати пояснення.
Інтегрує інформацію з трьох рамок для наведення послідовності або використовує інформацію з меншої кількості рамок з підтверджувальною інформацією.
Інтегрує інформацію з трьох рамок із назвами для наведення послідовності з відповідним підтвердженням.
Інтерпретує абстрактну думку за допомогою прикладу й пояснення, чому цей приклад ілюструє таку абстрактну думку.
Інтерпретує й інтегрує інформацію для надання двох простих пояснень.
Інтерпретує й інтегрує інформацію для надання простого пояснення.
Інтерпретує й інтегрує інформацію для пояснення характеристики й пов'язує її з її наслідками.
Інтерпретує й інтегрує інформацію з різних частин для заповнення таблиці повністю (п'ять уведень даних із шести).
Оцінює думку й інформацію в тексті для прогнозування.
Оцінює текстові елементи й зміст, щоб показати, як вони передають погляд автора (є прикладом цього погляду).
Робить висновок про причину дії.
Робить висновок про причину ситуації.
Робить прямий висновок для надання двох пояснень.
Розпізнає головний посил короткого оповідання в конкретній частині тексту.

ЗАВДАННЯ ПОНАД ПРОСУНУТИЙ РІВЕНЬ (МІЖНАРОДНИЙ ПОРІГ — 625 БАЛІВ)

Знаходить і відтворює дві частини явно вказаної інформації й пояснює значущість обох частин інформації.

Інтегрує ідеї для надання двох пояснень.

Інтерпретує й інтегрує інформацію для надання двох географічних характеристик.

Оцінює текстові елементи й зміст для передачі погляду автора за допомогою доказів із тексту.

Робить прямий висновок для визначення й відтворення явно вказаної інформації й поєднує цю інформацію із подальшою частиною тексту.

Кейс «Твій новий велосипед»³⁶

Велосипед — корисний для здоров'я й доступний вид транспорту. У тебе ще немає велосипеда? Ти хочеш замінити свій велосипед на більш сучасний?

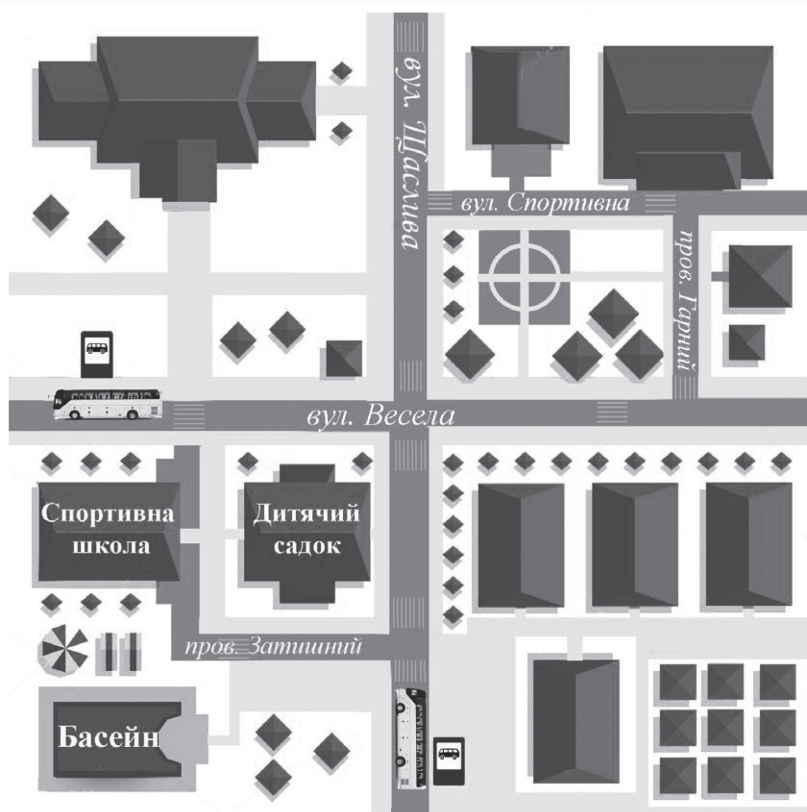
Тобі до нас!

Магазин «ВЕЛОСПОРТ»

Наша адреса: м. Зелене, вул. Спортивна, буд. 2.

Телефон для довідок: +38 (050) 123 45 67.

Ми працюємо щодня з **9:00** до **19:00**.



³⁶ Моніторингове дослідження якості початкової освіти «Стан сформованості читачької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти». Книжка з читання «Твій новий велосипед». Тестовий зошит «Твій новий велосипед». URL :<https://testportal.gov.ua/dodatky-3/>.

Твій велосипед чекає на тебе!

Ти хочеш кататися парковими доріжками, лісовими стежками й луками?

Тобі потрібен простий і надійний велосипед? Може, тобі до вподоби особлива модель?

Магазин «Велоспорт» **пропонує** різноманітні моделі велосипедів для будь-яких потреб

ДОРОЖНІЙ ВЕЛОСИПЕД



Великий, важкий, зі зручним сідлом, зазвичай має лише одну швидкість.

Може їздити як велодоріжками, так і ґрунтовими дорогами. Деталі велосипеда добре захищені від бруду, тому він не потребує регулярного обслуговування.

ЛЕГКИЙ ДОРОЖНІЙ ВЕЛОСИПЕД

Він значно менший за розміром, ніж дорожній, але складнішої конструкції: має ручні гальма й перемикач швидкостей.

Призначений для їзди доріжками парків і велодоріжками. У нього легкий хід.

Цей велосипед потребує особливого догляду й постійного обслуговування в майстерні.



ГІРСЬКИЙ ВЕЛОСИПЕД



Цей велосипед – найпопулярніший.

Він призначений для їзди ґрунтовими дорогами й гористою місцевістю. На ньому можна підніматися крутими схилами. Має багато швидкостей. Міцний, не боїться ні канав, ні води, ні бруду.

СКЛАДАНИЙ ВЕЛОСИПЕД

Має раму із двох рухливих частин, його можна легко й швидко скласти та розкласти. Кермо й сідло регульовані за висотою.

Такому велосипеду потрібно менше місця для зберігання. Деякі моделі можуть поміститися навіть у рюкзаку.



Магазин «Велоспорт»: наші ціни найкращі

Велосипед	Ціна	Ціна зі знижкою*
Дорожній	4000 грн	3800 грн
Легкий дорожній	4100 грн	3900 грн
Гірський	5400 грн	5100 грн
Складаний	5200 грн	5000 грн

*Знижка діє щопонеділка.

Якщо це твій перший велосипед...

- Почни з того, що відрегулюй висоту сидла. Тепер ти зможеш будь-якої миті торкнутися ногою землі. Тобі має бути зручно!
- Подбай про свою безпеку! Новачку потрібні налокітники, наколінники й рукавички. А от шолом необхідний усім без винятку.
- Тепер навчися рухатися на велосипеді, як на самокаті: одну ногу постав на педаль, іншою відштовхуйся від землі. Руки тримай на кермі!
- Саме час їздити на велосипеді по-справжньому: обидві ноги постав на педалі, обидві руки тримай на кермі. Плавно рухай ногами. Не дивися під колеса – лише вперед! Це допоможе тобі тримати рівновагу.

Запам'ятай! Пішоходи – на тротуарі, водії – на дорозі,
велосипедисти – на велодоріжках.

Там, де ти збираєшся кататися, немає велодоріжки?
І тобі менше ніж 14 років?

Твої маршрути – це паркові доріжки, лісові стежки, луки тощо.

Їздити вулицями та дорогами тобі заборонено!

Ти закінчив читати текст.

**Тепер почни виконувати завдання, що стосуються змісту тексту.
Для цього скористайся зошитом із завданнями до тексту.**

1. Софійка зранку дісталася автобусом до басейну, а після тренування відвідала магазин «Велоспорт».

Вийшовши з басейну після плавання, Софійка повернула ліворуч, пройшла до вулиці Весела між дитячим садком та спортивною школою.

Перейшовши на протилежний бік вулиці Весела, дівчинка повернула праворуч і рушила пішохідною доріжкою в напрямку Гарного провулка. Пройшла провулком повз спортивний майданчик і дісталася центрального входу магазину «Велоспорт».

Намалюй на мапі маршрут, яким пройшла дівчинка від басейну до магазину.

2. Люди віддають перевагу велосипеду як виду транспорту, тому що він

- А** абсолютно безпечний і надійний
- Б** може долати будь-які відстані
- В** однаково зручний і влітку, і взимку
- Г** корисний для здоров'я людини

3. Який з велосипедів у магазині «Велоспорт» потребує постійного обслуговування в майстерні?

- А** дорожній
- Б** легкий дорожній
- В** гірський
- Г** складаний

4. Яким велосипедом можна їздити як велодоріжками, так і ґрунтовими дорогами?

- А** дорожнім
- Б** легким дорожнім
- В** гірським
- Г** складаним

5. Деталі дорожнього велосипеда мають бути добре захищеними від бруду, тому що він

- А** має лише одну швидкість
- Б** регулярно обслуговується
- В** пересувається по асфальту
- Г** їздить ґрунтовими дорогами

6. Прочитай опис складаного велосипеда.

Чим він відрізняється від усіх інших велосипедів?
Знайди відповідь і запиши її.

7. Марійка мріє купити велосипед, який був би меншим за інші. Батьки можуть витратити на його покупку 4000 грн.

Який велосипед куплять дівчинці батьки, якщо прийдуть до магазину «Велоспорт» у понеділок? Запиши назву велосипеда. Напиши, чому батьки куплять Марійці саме його.

8. Чому для велосипедиста так важливо відрегулювати висоту сидла? Знайди відповідь у тексті. Запиши її.

9. Чому налокітники й наколінники потрібні більше новачкам, ніж іншим велосипедистам? Пояснення запиши.

10. Що обов'язково має надягнути кожен велосипедист для свого захисту?

А шолом	Б рукавички
В наколінники	Г налокітники

11. Чи корисна для новачків порада згадати їзду на самокаті, щоб скоріше опанувати велосипед? Напиши, якої ти думки.

12. Де дозволено їздити на велосипеді дитині 11 років?

- А** автомобільною дорогою
- Б** міськими тротуарами
- В** лісовими стежками
- Г** швидкісною трасою

13. Які з порад потрібні велосипедисту, щоб навчитися тримати рівновагу під час їзди? Напиши про це.

14. Для чого в рекламному проспекті магазину «Велоспорт» використали кілька кольорів і букви різної величини? Свої міркування запиши.

РОЗДІЛ 5. ЧИТАННЯ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ У СИСТЕМІ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ

5.1. Мета читання художніх текстів

У рамковому документі одного з провідних міжнародних досліджень читацької грамотності учнів початкової школи PIRLS зазначається: «У світі читацьку грамотність безпосередньо пов'язують із причинами, чому люди читають; якщо широко, то ці причини включають читання для отримання насолоди та задоволення якихось особистих інтересів, для навчання та участі в суспільному житті. Коло раннього читання більшості молодших учнів часто включає читання оповідних текстів, які розказують історії (наприклад, оповідань, ілюстрованих книг), чи інформаційних текстів, які розказують учням про світ навколо них і дають відповіді на питання»³⁷. Разом із тим сам домен, присвячений оцінюванню читацької грамотності на рівні художніх текстів, у межах цього дослідження називається «читання для набуття художнього (літературного) досвіду». Таким чином, мету читання художніх текстів у PIRLS кваліфікують як «читання для отримання насолоди / задоволення» (reading for pleasure) або як «читання для набуття художнього (літературного) досвіду» (reading for literary experience).

Подібна логіка структурує і бачення цілей читання багатьма іншими дослідженнями, хоча, наприклад, автори міжнародного дослідження PISA відходять певною мірою від такого поділу цілей читання. Ось що вони пишуть про це: «Тексти оповідного типу посідають провідне місце в багатьох національних і міжнародних дослідженнях. Деякі з таких текстів постають як розповіді про світ, яким він є (чи був), і, таким чином, називаються фактуальними чи нон-фікшн. Тексти фікшн мають більш метафоричне відношення до світу, репрезентуючи його таким, яким він мав би бути, чи таким, яким він здається. В інших великих дослідженнях, особливо на рівні школи (Національне дослідження освітнього прогресу [NAEP]; Дослідження читацької грамотності IEA [IEARLS], Програма IEA міжнародного оцінювання читацької грамотності [PIRLS]), основна класифікація текстів відбувається по лінії фікшн, чи художніх, текстів і текстів нон-фікшн (читання для набуття літературного (художнього) досвіду та читання для отримання інформації чи виконання завдань — у NAEP; читання для літературного (художнього) досвіду та читання для отримання й використання інформації — у PIRLS). Таке розмежування стає все більш розмитим, оскільки нині автори використовують формати та структури, типові для фактуальних текстів, під час написання художньої літератури. Тому PISA для оцінювання читацької грамотності включає як фактуальні, так і художні тексти, власне, як і тексти, які складно віднести до тих чи тих»³⁸.

³⁷ PIRLS 2021 Assessment Frameworks. URL : http://pirls2021.org/wp-content/uploads/sites/2/2019/04/P21_Frameworks.pdf. P. 9.

³⁸ OECD (2019), PISA 2018 Assessment and Analytical Framework, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>. P. 48.

Звісно, навіть такі широкі визначення цілей читання художніх творів, які запропоновані в поважних дослідженнях, що ґрунтуються на виваженій науковій основі, можуть видаватися дещо спрощеними, бо, дійсно, звертаючись до літературних творів, читач може мати чимало індивідуальних цілей: розширити світогляд, розвинути естетичний смак, пережити певні емоції тощо. Утім як би ми не визначали мету читання художніх текстів, однозначним є те, що ці тексти надзвичайно важливі для розвитку особистості дитини. Тож традиційно у вітчизняній початковій школі увагу зосереджують саме на них з огляду на їхню придатність для формування естетично багатой, духовної, емоційно зрілої, творчої особистості та водночас для закладення більшою або меншою мірою міцного підмурівку для продовження вивчення нею курсів літератури на наступних рівнях освіти.

Разом із тим учителів/-льці початкових класів варто усвідомлювати, що за роботи з молодшими учнями над художніми текстами можна розвивати не тільки ті елементи читацької компетентності, які найкраще формуються саме під час взаємодії дітей зі світом художнього вимислу (емоційне переживання прочитаного, здатність розуміти вчинки інших тощо), а й чимало тих умінь і навичок, які актуальні для роботи з інформаційними текстами. В умовах інтегрованого навчання такий підхід до літературних творів можна доволі легко реалізувати, водночас забезпечуючи якісну роботу з художнім текстом як естетичним феноменом. Тож у подальшому викладі увагу зосередимо на деяких аспектах роботи з літературними творами в початковій школі, яким вчителів/-льці варто приділяти особливу увагу в контексті інтегрованого навчання.

5.2. Художній текст як ресурс для розвитку емоційного інтелекту

Художній текст — багатовимірне явище, адже завдяки художній волі митця у творі виформовується цілий і цілісний художній світ³⁹, де є час і простір, живуть люди, відбуваються події тощо. Відкриття цього світу для себе завдяки інтелектуальній та емоційній взаємодії з текстом дає читачеві можливість розширити власні горизонти, збагатитися інтелектуально, духовно, морально, естетично і, безперечно, емоційно. Саме тому художні твори відіграють особливу роль у процесі навчання читання учнів початкової школи, адже насправді навчання читання в цьому віці перетворюється певною мірою на навчання самого життя.

Крім іншого, особливої значущості літературні твори набувають на цьому етапі через те, що вони дають можливість дітям, емоційний досвід яких ще доволі скромний, переживати нові емоції й враження, формувати навички роботи з різними емоційними станами тощо. Іншими словами,

³⁹ Ключек Г. «Художній світ» як категоріальне поняття. Слово і Час. 2007. №9. С. 3–14. URL : <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/11442/01-Klochek.pdf?sequence=1>.

ідеться про те, що художні твори мають неабиякий потенціал для розвитку психічного складника особистості дитини, який нині часто кваліфікують як «емоційний інтелект»⁴⁰.

Як зазначають науковці, властивості, притаманні людині, яку можна характеризувати як таку, що володіє емоційним інтелектом, охоплюють п'ять основних здібностей. Перша реалізується у вигляді усвідомлення людиною власних емоцій, друга — у вигляді регулювання емоцій, третя — як спроможність мотивувати себе до діяльності, четверта — як розпізнавання та розуміння емоцій, що виникають в інших людей, а п'ята — як уміння підтримувати доброзичливі стосунки з оточуючим⁴¹. Усі ці здібності так чи так учитель/-ка початкових класів може розвивати у своїх учнів та учениць, працюючи з художніми текстами кола дитячого читання.

Наведемо кілька кейсів, завдання в яких яскраво демонструють, як учитель/-ка може розгортати з учнями роботу з усвідомлення почуттів як персонажів твору, так і читача, з обговорення причин, які їх викликали. Така робота не має бути формальною, учитель/-ка має враховувати дитяче ставлення до прочитаного або прослуханого / переглянутого, з розумінням приймати те, що не всім дітям може сподобатися твір. Часто останнє може бути пов'язано з тим, що дитина звикла блокувати в собі ті емоції, які викликав у неї художній твір. У такому разі вона скаже, що твір їй не сподобався. Також твір може когось не зацікавити своєю тематикою, жанровою специфікою. Це може викликати в певних учнів та учениць нудьгу. Тож якщо вчитель/-ка дійсно дбає про розвиток емоційного інтелекту, то має обговорювати з учнями їхні різні емоції та емоційні стани з приводу прочитаного твору: від захоплення до нудьги.

З попереднього випливає, що будь-яке обговорення прочитаного / прослуханого / переглянутого має починатися в класі з обміну емоціями. У такій ситуації більш доречним спочатку є питання вчителя/-льки «Кому сподобалося?», «Кому не сподобалося?», а вже потім перехід до більш детального обговорення питання «Чим вам сподобався / не сподобався цей вірш (або оповідання, п'єса)?».

Обговорення дитячих уподобань, а не нав'язування дітям власних оцінкових суджень щодо того чи того твору — тільки в такий спосіб учитель/-ка може впливати на розширення емоційно-чуттєвого досвіду учнів та учениць і розвиток їхнього емоційного інтелекту.

Особливого значення в цьому контексті набуває робота з використанням різних засобів для фіксації емоцій і почуттів. Серед таких інструментів можна назвати емотикони як графічний засіб (див. кейс «Ялинка»),

⁴⁰ Савченко Ю. Ю. Розвиток емоційного інтелекту учнів молодшого шкільного віку. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2014. № 12 (31). URL : <http://otr.ioid.gov.ua/images/pdf/2014/12/5.pdf>.

⁴¹ Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції. Монографія. Київ, 2003. 159 с. (с. 26–27). URL : http://distance.dnu.dp.ua/ukr/nmmateriali/documents/Em_intellekt.pdf.

ігри-драматизації або рольові ігри як діяльнісний засіб (див. кейс «Бажання»).

Кейс «Ялинка», 2-й клас: графічне зображення емоцій

Кейс вибудовується навколо вірша Олександра Олеся «Ялинка».

Спочатку учням та ученицям пропонується послухати вірш у виконанні актора Богдана Бенюка.

Ялинка

Раз я взувся в чобітки,
Одягнувся в кожушинку,
Сам запрягся в саночки
І поїхав по ялинку.

А у лісі скрізь вовки,
І ведмеді, і лисиці,
І ворони, і граки,
І розбійниці-синиці».

Ледве я зрубати встиг,
Ледве став ялинку брати,
А на мене зайчик – плиг!
Став ялинку віднімати.

Страшно стало... «Ой, пусти!
Не держи мене за поли!
Бідний зайчику, прости, —
Я не буду більш ніколи!»

Я – сюди, а він – туди...
«Не віддам, – кричить, – нізащо!
Ти ялинку посади,
А тоді рубай, ледащо!

Низько, низько я зігнувся,
І ще нижче скинув шапку...
Зайчик весело всміхнувся
І подав сіреньку лапку.

Не пуцу, і не проси!
І цяцьками можна гратись:
Порубаєте ліси –
Ніде буде і сховатись.

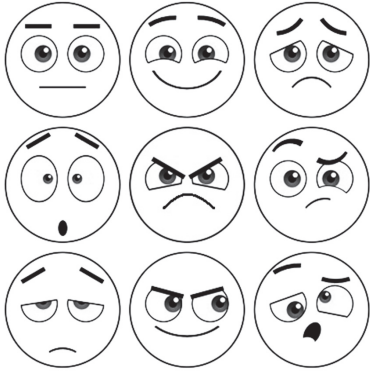
Після прослуховування учитель/-ка з учнями та ученицями обговорюють сприйняття медіатексту.

- ▶ Кому сподобалося читання вірша актором Богданом Бенюком? Що саме сподобалося?
- ▶ А кому не сподобалося? Чому?
- ▶ Хто хоче спробувати прочитати вірш так, як це зробив Богдан Бенюк? (2–3 спроби)
- ▶ Про що йдеться у вірші?
- ▶ Хто розповідає нам про зустріч із зайцем, тобто хто оповідач?

Важливо! Розповідає поет від імені персонажа. Оповідач не сторонній спостерігач за подіями, а учасник.

- ▶ Скільки персонажів у вірші?
- ▶ Де відбуваються події й коли?
- ▶ Які події у вірші — правда, а які — вигадка?

Далі учитель/-ка пропонує учням та ученицям групову роботу «Створюємо мапу емоцій». Мета: аналіз учинків персонажів, виявлення власного ставлення до цих учинків.



Використовуючи набір смайлів, спробуйте зобразити:

- ▶ з яким настроєм хлопець ішов до лісу рубати ялинку;
- ▶ з яким почуттям заєць стрибнув на хлопця, захищаючи ялинку;
- ▶ що відчув хлопець під кінець зайцевої промови;
- ▶ з яким почуттям заєць прощався з хлопцем.

Важливо! Обговорюючи дитячі роботи, важливо звернутися до виявлення причин поведінки зайчика:

- ▶ Що викликало таку злість у зайчика? (*Вирубка лісів без достатньої висадки нових дерев.*)
- ▶ Чому він подобришав наприкінці? (*Хлопчик зрозумів, що помилявся.*)
- ▶ А як би ви повелися на місці зайчика?

Кейс «Бажання», 2-й клас: моделювання емоцій, почуттів, поведінки персонажів у грі-драматизації

Кейс вибудовується навколо казки Марини Павленко «Півтора бажання».

Розпочинається робота слуханням уривку з казки у виконанні акторів. Потім учні переходять до вибіркового читання тексту (текст є в «Хрестоматії сучасної української дитячої літератури» (1, 2 клас). Видавництво Старого Лева, с. 114).

- ▶ Що нам стало відомо від авторки про емоції та поведінку чарівниці та тітки Секлети під час розмови? Знайдіть в тексті слова авторки, які пояснюють почуття й поведінку чарівниці, коли вона просить тітку Секлету дати їй копійчину. Немає такого в тексті?
- ▶ Тепер шукаймо, що пише авторка про почуття й поведінку тітки Секлети, коли вона відмовила старій жінці. Про що думає Секлета? Це добрі чи злі думки? Чи можна сказати, що Секлета розізлилася?
- ▶ Чи бували з вами ситуації, коли ви злилися на того, хто щось у вас просив?
- ▶ Що пише авторка про почуття та поведінку чарівниці, коли вона вдруге повторює своє прохання? (*Прилипла, як шевська смола.*) Нічого точного не сказано, імовірно, стоїть, не рухається, не зводить очей з тітки Секлети.
- ▶ Що пише авторка про почуття та поведінку тітки Секлети, коли вона погоджується дати півтори грушки? Чи можна сказати, що їй стало соромно за свою жадібність?
- ▶ Чи відчували ви коли-небудь сором за власну жадібність?

- Що пише авторка про почуття та поведінку старої, коли вона отримала півтори грушки? (Подякувала чемно.)

У ході обговорення заповнюється таблиця.

Репліка	Емоції, почуття	Поведінка
Не пошкодуй, молодиче, копійчину голодній жінці...	?	?
Ой, бабусенько, так сьогодні погано торгувалося, нічим і поділитись!.. Когось іншого попросить!	злість	?
Хоч грушечками пригости нещасну! Зо три грушечки мені — оті, найменшенькі...	?	?
Аж три?.. Чим же я торгуватиму? Ат, де моє не пропадало: берить оцю крайню та цієї половинку!	сором	дала одну грушу, ніжем відрізала негодяще від іншої, а годяще дала
Завжди я виконую людям три бажання. Але тобі за півтори грушки — півтора бажання!	?	подякувала чемно

- Знайти відповіді на питання нам допоможе вистава. Кожна група запропонує своє бачення поведінки. Умова: у ваших виставах не буде оповідача, будуть лише актори — чаклунка, тітка Секлета, покупці, продавці. А ми за їхніми інтонаціями, голосом, поведінкою й маємо здогадатися, що вони відчують.

Далі діти переходять до гри-драматизації «Розмова Секлети і чарівниці».

- Домовтеся в групі, хто яку роль виконуватиме: хто буде Секлетою, хто — чарівницею, хто іншими покупцями на ярмарку, хто буде продавати свій товар. Перегляньте театральний реквізит, який є у вашій групі, поміркуйте, що можна використати.

У разі якщо виконавці забули якісь слова в репліці, спробуйте завершити її по-своєму.

Важливо! Після перегляду виступу кожної групи учитель пропонує обговорити:

- (питання до виконавців і виконавиць) Що допомогло вам удало ввійти в образ і так майстерно зіграти роль? А що заважало?

- ▶ (питання до глядачів і глядачок) Які репліки за своєю інтонацією найкраще вдалися акторам та акторкам? Чи можете за ними повторити? З якими емоціями ці інтонації пов'язані?

5.3. Сприйняття, аналіз, інтерпретація та оцінювання художнього тексту

Під час роботи з художніми текстами увага має приділятися як емоційному сприйняттю й аналізу прочитаного, так і раціональному, коли учні та учениці мають змогу поглиблено побачити певні моменти твору, завдяки чому більш цілісно сприймуть його як індивідуальну естетичну цінність.

Сприймання художнього твору в умовах шкільного навчання, як правило, має довільний характер. Для посилення довільності цього процесу учням та ученицям пропонуються різні прийоми для передбачення змісту твору (увага до назви твору, розгляд ілюстрацій, версії розвитку подій, формулювання питань, які хотілося б з'ясувати, тощо). Учителю/-ка має дбати про цілісність та осмисленість сприйняття прочитаного й саме на це спрямовувати обговорення первинного сприйняття (наприклад: «Про що це оповідання? Чи всі слова зрозумілі? Чи траплялося щось подібне у твоєму житті чи житті твоїх знайомих?»). Поступово ці вчительські питання «переходять» із реального діалогу (зовнішній план) в уявний діалог (внутрішній план), коли читач чи читачка самостійно ставить собі ці питання.

Аналіз художнього твору має враховувати родову та жанрову специфіку твору, але для дітей молодших класів це не є самодостатнім завданням, на меті аналізу є саме поглиблення сприйняття твору, забезпечення переходу з емоційного рівня рецепції на когнітивний, інтелектуальний. Для цього важливим є і обговорення місця та часу подій, персонажів, і мотивів їхньої поведінки, і причин переживань та емоцій, і стосунків між персонажами тощо. Робота з елементами сюжету (зав'язка, розвиток дії, кульмінація, розв'язка) сприяє структурованості сприйняття художнього тексту.

Увага до оповідача в процесі аналізу твору є важливою умовою для розгортання інтерпретації твору. Робота зі зміни оповідача дає змогу учням та ученицям зрозуміти, що певний оповідач щось знає про ту чи ту подію, а чогось принципово не може знати. Також цінним для розвитку в учнів уміння інтерпретувати художній текст є читання в ролях, створення власного тексту за аналогією, продовження тексту тощо.

Суттєву роль у сприйнятті художнього твору, його оцінюванні відіграє розширення контексту із залученням інших текстів / медіатекстів спорідненої тематики. Для прикладу пропонуємо кейс для 3-го класу «Чорнобиль», де передбачена робота учнів та учениць зі сприйняття, аналізу та інтерпретації споріднених за тематикою художнього тексту та медіатексту.

Кейс «Чорнобиль», 3-й клас: сприйняття, аналіз та інтерпретація тематично пов'язаних художнього тексту та медіатексту

1. Передбачення змісту твору за назвою та ілюстраціями.
 - ▶ Про що може йтися в тексті, який називається «Володарка лісу»? Розглянь ілюстрацію на с. 142 у «Хрестоматії сучасної української дитячої літератури». Чи стало зрозуміліше, про що йтиметься в тексті?
2. Читання / слухання оповідання Саші Кочубей «Володарка лісу», с. 140–143.
3. Обговорення первинного сприйняття.
 - ▶ Про яку подію йдеться в цьому оповіданні? Що відчуває дівчинка, яка змушена від'їжджати? Розпитай у рідних, як Чорнобильська аварія торкнулася твоєї родини.
4. Робота з таблицею «З-Х-Д».
 - ▶ Що тобі відомо про Чорнобиль? Спробуй заповнити першу та другу колонки таблиці «З-Х-Д». Обери, з ким з однокласників ти хочеш порадитися щодо правильності виконання завдання.

Чорнобиль		
Знаю	Хочу дізнатися	Дізнався / дізналася

5. Перегляд мультфільму. Виокремлення інформації.
 - ▶ Переглянь мультфільм «Книга-мандрівка. Україна». 5 серія. Чорнобиль. Це не дуже весела історія. Але це історія, яка відбулася й наслідки якої продовжують впливати на життя українців. Під час перегляду знайти інформацію до другої колонки в таблиці З-Х-Д «Чорнобиль».
 - ▶ Якщо під час перегляду мультфільму була знайдена необхідна інформація — постав у третій колонці знак «+», якщо відповідної інформації не виявлено — постав у третій колонці знак «-».
 6. Обговорення змісту та форми медіатексту.
 - ▶ Хто головний персонаж мультфільму?
 - ▶ Які емоції викликає в тебе розповідь ведмедика?
 - ▶ Як звучання голосу допомагає відчути, що відбулося?
 7. Рольова гра «Озвучуємо мультфільм».
 - ▶ Уяви себе актором, який озвучує цей мультфільм. Вимкни звук і намагайся читати титри так, мовби ти озвучуєш ведмедика.
 8. Читання в ролях оповідання Саші Кочубей «Володарка лісу», с. 140–143.
 - ▶ Як змінилося ваше розуміння того, що відчуває дівчинка, яка змушена їхати від своєї прабабусі?
-
-

5.4. Мова художнього твору

Особливої значущості для формування компетентного читача в початковій школі набуває робота вчителя/-льки в напрямі формування в учнів та учениць навичок роботи з мовним виміром художнього твору. У визначенні наскрізного уміння «читання з розумінням», що було проаналізоване в підрозділі 1.1, важливим для нас у контексті обговорення мови художнього твору є те, що це вміння тлумачиться як «емоційне, інтелектуальне, естетичне сприймання й усвідомлення прочитаного». І таке сприймання й усвідомлення стає можливим за рахунок того, що художній твір як витвір мистецтва має специфічну мову, відмінну від мови інформаційних текстів або мови побутового спілкування.

Мова художнього твору має свою фонетику (особливо це стосується наголосів у віршованих творах) і лексику (письменники люблять вигадувати слова), свій синтаксис і пунктуацію (відомо, що деякі письменники нехтують розділовими знаками), але водночас саме твори літератури є тим середовищем, яке формує, відшліфовує мовну норму. Допомогти учням та ученицям відкрити небувалий потенціал мови художніх творів (від закладання літературної норми до гри зі словами й смислами) і має стати одним із першочергових завдань учителя/-льки як у початкових класах, так і на наступних рівнях освіти.

Кейс «П'єса», 4-й клас: художнє та розмовне мовлення

Кейс вибудовується навколо народної казки «Котигорошко». Перед зверненням до однойменної п'єси Анатолія Шияна учні та учениці прослухали казку, переглянули мультфільми «Котигорошко» (1970) та «Чарівний горох» (2008). Робота з п'єсою розпочинається з пропозиції прочитати перелік дійових осіб та обговорити, чому автор збільшив кількість персонажів порівняно з народною казкою.

ДІЙОВІ ОСОБИ:

Котигорошко Іван — хлопчина років дванадцяти.

Степан — його батько.

Катерина — його мати.

Оленка — його сестра.

Вернидуб

Вернигора

Крутивус

Їм-і-не-наїмся

П'ю-і-не-нап'юся

Біжу-й-не-набіжуся

} його брати.

Дядько Максим — коваль.

Змій, він же Капшивий дід.

Водяник-смертоносець — його брат.

1-а Змієва сестра.

2-а Змієва сестра.

Бабуся.

Зміїв слуга.

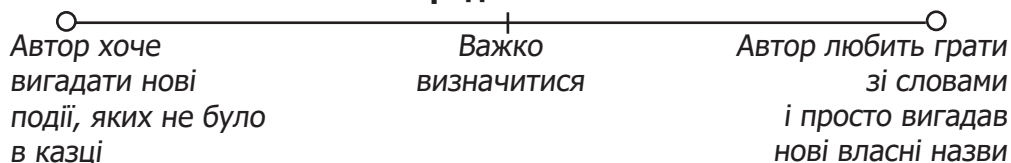
Гінці, сусіди Котигорошка, сільські діти, вартові, танцюристки, служки.

Той, що найбільше їсть.

Той, що найбільше п'є.

Дітям пропонується позначити свою думку на шкалі й навести аргументи на її захист.

Чому автор збільшив кількість персонажів порівняно з народною казкою?



Далі учні та учениці читають уривок із п'єси (перша дія, перша картина) з олівцем у руках. Під час читання вони мають знайти й підкреслити в репліках дійових осіб словесні вирази або сполучення слів, які часто трапляються в народних казках.

КОТИГОРОШКО

П'єса-казка на три дії, шість картин

Дія перша

Картина перша

Зліва ліс, густий, дрімучий. Визирає з нього палац Змія. Праворуч — криниця з журавлем. Ростуть біля неї дивні квіти, незвичайні гриби. Стоять пеньки з густою травою, а в глибині сцени видніється надбережне каміння, і, скільки оком сягнеш, лягло море, широке, зеленувате, неспокійне... З палацу виходять Змієві сестри.

1-а сестра. Я прокинулась сьогодні раненько, та вже нашого брата Змія не застала. Чи з лісу дрімучого його ждати? Чи з-за моря синього виглядати? А може, поплив він на кораблі, щоб зустрітися з Водяником-смертоносцем?

2-а сестра (оглядаючи море). Ні. не бачу я на хвилях корабля. Тільки чайки літають над водою.

1-а сестра припадає вухом до каменя.

Що чуєш, сестро?

1-а сестра. Чую, чую: стугонить земля.

2-а сестра. Послухай, чи летить він, чи на коні скаче — на тім коні, що жар їсть, полум'я п'є, на двадцять верст під ним земля гуде, і листя з дерев осипається.

1-а сестра. Не летить наш брат і на коні не скаче... А цить же, цить...

2-а сестра. Що чуєш знову?

1-а сестра. Чую, чую: стугонить земля, наче її на частки ножами розрізають.

2-а сестра. Ой сестро, глянь! Що ж то він тягне на собі?

З'являється Змій, упряжений в шість плугів.

Змій. Ху! Втомився. Нелегке діло землю орати. *(Скидає з себе упряж).*

1-а сестра. Брате Змію, та нащо ж тобі орати? А чи в тебе нема чого їсти?

2-а сестра. А чи в тебе нема чого пити?

Змій. Є в мене що їсти, є в мене що пити, і маю я в чому походити. Та обіцяв сьогодні прийти до мене в гості наш брат Водяник-смертоносець. Це я для нього подарунок готую, теплою кров'ю його почастую.

1-а сестра. З кого ж ти кров тую візьмеш?

2-а сестра. Хіба мало в нас невільників? Змій. Наточите крові з дівчинки Оленки.

1-а сестра. А хто ж вона? А чия ж вона?

2-а сестра. Може, її сюди заманити?

Змій. Не треба заманювати. Мусить сама прийти.

1-а сестра. Як же вона прийде?

2-а сестра. Як сюди потрапить?

Змій. По моему сліду, що я проклав оцими плугами.

1-а сестра. Не розумію тебе, брате.

2-а сестра. Не розумію і я тебе, брате.

Змій. Слушайте ж. Багато я сіл облітав, багато я люду всякого видав, та ще ніде не зустрічалась мені така дівчинка, як Оленка. Очі в неї, мов зірки, світяться, щоки в неї рум'яні, мов ті яблука.

1-а сестра. І ти вирішив її вкрасти?

Змій. Ні, сама мусить сюди прийти.

1-а сестра. Як же вона прийде? Не розумію тебе, брате.

Змій. Непомітно я підкрався до її подвір'я, заховався в саду та й дивлюсь. Вийшли з хати її брати. Вийшла Оленка з матір'ю та батьком. Чую, брати кажуть: «Ми поїдемо в поле, а ти, Оленко, винесеш нам сніданок». Вона й итає в них: «А де ж ви будете? Я не знаю, як до вас іти». — «А ми, — каже брат, — протягнемо скибу від двору аж до тієї ниви, де будемо землю орати, то тією борозною і йди». А я взяв тую скибу назад перекинув, а свою протягнув та й заворожив. Хто тільки ступить на неї ногою, буряний вітер одразу його прижене сюди.

1-а сестра. Хитро придумав, брате.

2-а сестра. Вона може скоро тут бути?

Змій. Пильнуйте її, а я скоро повернуся.

2-а сестра. А куди ж ти знову?

Змій. Гляну — перевірю, як мої невільники працюють. Чи все зробили, що я їм загадав.

2-а сестра. А може, поснідаєш? Є для тебе і печене, і варене.

Змій. Виголодніюсь дужче, то більше з'їм. (Свистить).

Після обговорення того, що підкреслили діти, їм пропонується порівняти дві репліки:

(1) **2-га сестра.** Послухай, чи летить він, чи на коні скаче — на тім коні, що жар їсть, полум'я п'є, на двадцять верст під ним земля гуде, і листя з дерев осипається.

(2) **2-га сестра.** Послухай, здається, чути коня.

Постає питання: чи та сама думка висловлена в обох репліках? Чим можна пояснити багатослів'я в першій репліці?

Робиться висновок, що є художнє і розмовне мовлення, при цьому художнім мовленням називаємо таке мовлення, що має на меті вплинути на емоції слухача або читача та вразити його красою. Художнє мовлення протиставляємо розмовному мовленню, яке використовуємо в усному повсякденному спілкуванні в побуті, у родині.

Після висновку учням пропонується повправлятися в «перекладі» репліки з художнього на розмовний стиль мовлення.

1-га сестра. Я прокинулась сьогодні раненько, та вже нашого брата Змія не застала. Чи з лісу дрімучого його ждати? Чи з-за моря синього виглядати? А може, поплив він на кораблі, щоб зустрітися з Водяником-смертоносцем?

Подальша робота в межах кейсу передбачає створення групою дітей власної п'єси. Учні та учениці розглядають поштові марки з персонажами українських народних казок і вибирають одну з них, обмірковуючи, яку п'єсу можна створити на основі відповідної казки.

Пропонується обговорити, яких додаткових дійових осіб можна додати в п'єсу («при цьому можна скористатися знахідкою Анатолія Шияна: грати зі словами, коли вигадуете назви дійових осіб»). Учні та учениці обмірковують, чи треба щось змінити в сюжеті, описують мізансцену до першої дії та репліки персонажів, за потреби роблять ремарки. Після цього вони презентують свій задум.





5.5. Розвиток критичного мислення в роботі з художніми творами

У попередньому розділі посібника наголошувалося на важливій ролі інформаційних текстів у розвитку критичного мислення учнів та учениць початкових класів. Однак робота з художніми творами є не менш вагомою в цьому процесі. Для унаочнення потенціалу літературних творів як матеріалу, на основі роботи з яким можна посилити процес формування в дітей стійких навичок критичного мислення, наведемо кілька завдань із розвитку критичного мислення з різних кейсів.

Кейс «Третій сніг», 2-й клас: Т-схема

(Іван Андрусяк. «Третій сніг»)

- ▶ Обговоріть, що з казки відомо про те, де живе і як поводить себе їжачок.
- ▶ Поміркуйте, що з цієї інформації є правдою про життя лісового мешканця, а що є художньою вигадкою на основі уподібнення персонажа з людиною.
- ▶ Запишіть свої міркування в Т-схему.

Правда	Вигадка

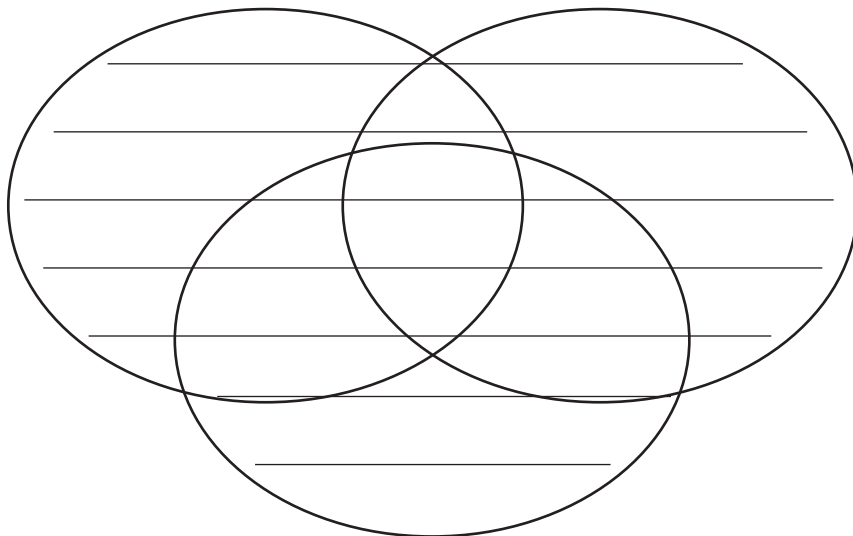
Кейс «Угода», 3-й клас: діаграма Венна

(Володимир Рутківський. «Угода»)

- ▶ Обговоріть, чим характер кота відрізняється від характеру Степана та Ядвіги Олізарівни, а що в них є спільного.

- ▶ На перетинах кіл напишіть, які спільні риси в характерах kota і Степана, Степана та Ядвіги Олізарівни, а також які спільні риси в характерах kota та Ядвіги.
- ▶ На перетині всіх трьох кіл напишіть, що спільного в характерах усіх персонажів.

Діаграма Венна
«Чим схожий і відмінний характер персонажів?»



Кейс «Телефон», 4-й клас: достовірність інформації

Яку інформацію про життя дітей ви отримали з оповідання Миколи Носова «Телефон»: про школу, про стосунки з батьками, про вільний час, про інтереси? Напишіть, якими були діти 60–70 років тому і чи вдалося б вам порозумітися з ними, якби машина часу перенесла вас у той час.

Як упевнитися, що отримана інформація достовірна?

5.6. Рекомендації щодо розширення кола завдань до художніх текстів

Як і у випадку з інформаційними текстами, наводимо типові змістові виміри тестових завдань до художніх текстів, які актуалізовані в межах міжнародного дослідження читацької грамотності учнів початкової школи PIRLS-2016. Звісно, що наведений нижче перелік параметрів завдань, що можуть бути сформульовані до творів літератури, далеко не повний, однак він може слугувати відправною точкою для вчителя/-льки в процесі знаходження чи створення тих завдань / питань, які вможливають як здійснювати глибоке й усебічне опрацювання художніх текстів із учнями та ученицями на заняттях, так і якісно й диференційовано оцінювати читацьку компетентність дітей, що особливо важливо в умовах поступової переорієнтації освітнього процесу в Новій українській школі передусім на формувальне оцінювання й перспектив запровадження якісно нової моделі державної підсумкової атестації випускників початкової школи (*див. додатки Б та В*).

Підсумкове (сумативне) оцінювання стосується оцінювання успішності учня наприкінці навчання — включаючи тести й іспити та річні оцінки. Підсумкове оцінювання окремих учнів може бути використане для переведення учня, атестації, сертифікації чи доступу до вищого рівня освіти. Формувальне (формативне) оцінювання, на противагу першому, спирається на інформацію, що збирається в процесі оцінювання, щоб ідентифікувати навчальні потреби й упевнитися в дієвості викладання. Підсумкове оцінювання інколи називають оцінюванням навчання, а формувальне — оцінюванням для навчання⁴².

Опрацювання наведеного нижче базового переліку змісту завдань до художніх текстів допоможе побачити, що під час роботи з текстами важливо охоплювати різні його аспекти й виміри, а саме: жанрові й структурні особливості; ідейні, тематичні й мікротематичні параметри та зв'язки між ними; сюжетні й позасюжетні елементи; авторську позицію й позицію персонажів; емоційні й моральні характеристики персонажів; мовну специфіку та ін. Водночас учитель/-ка має брати до уваги доконечну потребу під час роботи з текстами добирати / створювати до кожного з них завдання, які б могли забезпечити формування в учнів та учениць усіх когнітивних навичок, значущих для роботи з текстом: знаходження інформації, формулювання висновків, інтегрування й інтерпретування інформації, оцінювання форми й змісту. Крім того, мають бути враховані й такі нюанси, як кількість / обсяг інформації, з якою мають працювати учні, виконуючи завдання, розташування інформації в різних частинах

⁴²Looney, J. (2011), "Integrating Formative and Summative Assessment: Progress Toward a Seamless System?", OECD Education Working Papers, No. 58, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/5kg hx3kbl734-en>.

тексту, її пряме чи опосередковане (зокрема й метафоричне) подання. Це важливо, оскільки, наприклад, кілька питань про одне й те саме, скажімо, про причину вчинку персонажа, можуть бути насправді орієнтовані на актуалізацію зовсім різних видів когнітивної читацької діяльності, на роботу з контекстами різної глибини й довжини, а отже, і на зовсім різні за підготовленістю групи дітей, пор.:

- ▶ Знайди в тексті пояснення, чому персонаж вчинив так.
- ▶ Знайди в першій частині тексту пояснення, чому персонаж вчинив так.
- ▶ Знайди в першій частині тексту слова, які найкраще пояснюють, чому персонаж вчинив так.
- ▶ Знайди в першій частині тексту докази того, чому персонаж вчинив так.

Щоб унаочнити сказане, після переліку наведено кілька зразків художніх текстів і тестових завдань до них для учнів та учениць різних класів молодшої школи.

ОПИС ЗМІСТУ ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ ДО ХУДОЖНІХ ТЕКСТІВ, ВИЗНАЧЕНИЙ ПІД ЧАС ВСТАНОВЛЕННЯ ПОРОГІВ

ЗАВДАННЯ НИЗЬКОГО РІВНЯ (МІЖНАРОДНИЙ ПОРІГ – 400 БАЛІВ)

Визначає й відтворює почуття персонажа, яке чітко вказане в певному пункті оповідання.

Визначає послідовність дій у всьому оповіданні.

Відтворює просту причину дії.

Знаходить і відтворює два фрагменти явно вказаної інформації.

Знаходить і відтворює дві явно вказані почуття персонажа.

Знаходить і відтворює думку персонажа.

Знаходить і відтворює один фрагмент (із двох) явно вказаної інформації.

Знаходить і відтворює одну явно вказану деталь (із двох).

Знаходить і відтворює причину ситуації.

Знаходить і відтворює причину слів персонажа.

Знаходить і відтворює явно вказану інформацію на початку тексту.

Знаходить і відтворює явно вказану причину слів персонажа.

Знаходить і відтворює явно наведені деталі про причину для події.

Знаходить і відтворює явно наведену інформацію про головного персонажа.

Знаходить і відтворює явно вказану деталь.

Знаходить і відтворює явно вказану дію персонажа.

Знаходить і відтворює явно вказану дію.

Знаходить і робить прямий висновок щодо дії персонажа.

Знаходить і розпізнає вбудовану деталь.

Знаходить і розпізнає очікування персонажа щодо майбутньої події.

Знаходить і розпізнає явно вказане пояснення дії персонажа.

Знаходить і розпізнає явно вказану дію.
Знаходить і розпізнає явно вказану думку.
Знаходить і розпізнає явно вказану інформацію.
Знаходить і розпізнає явно вказану причину дії персонажа.
Знаходить і розпізнає явно вказану причину ситуації.
Знаходить явно виражену дію персонажа на початку тексту.
Знаходить явно вказану інформацію на початку тексту.
Знаходить явно вказану інформацію.
Знаходить явно вказану причину дії персонажа.
Знаходить явно вказану рису характеру персонажа.
Знаходить явно наведену причину дій персонажа.
Інтегрує думки, щоб показати, як розвивається персонаж.
Інтерпретує події оповідання, щоб визначити причину одного з почуттів персонажа, про яке сказано в тексті.
Оцінює ціле оповідання й розпізнає головну думку.
Показує розуміння риси персонажа за допомогою одного прикладу його дій (із двох).
Робить висновок щодо причини події.
Робить висновок, щоб розрізнити мету дії персонажа.
Робить прямий висновок і відтворює одну дію персонажа (із двох).
Робить прямий висновок про деталь на початку оповідання.
Робить прямий висновок про мету дії персонажа.
Робить прямий висновок про почуття персонажа.
Робить прямий висновок про причину дій персонажа.
Робить прямий висновок про причину дії персонажа.
Робить прямий висновок про причину події.
Робить прямий висновок про причину ситуації.
Робить прямий висновок про реакцію персонажа.
Робить прямий висновок про слова персонажа.
Розпізнає й відтворює явно вказану деталь.
Розпізнає й відтворює явно вказану інформацію.

ЗАВДАННЯ СЕРЕДЬНОГО РІВНЯ (МІЖНАРОДНИЙ ПОРІГ – 475 БАЛІВ)

Відтворює одну (із двох) явно вказану дію автора.
Знаходить і відтворює явно вказане почуття.
Знаходить в описі дві фізичні характеристики.
Знаходить головну подію й робить прямий висновок для наведення однієї дії (із двох) персонажа.
Знаходить і відтворює безпосередню подію в оповіданні як причину одного почуття (із трьох).
Знаходить і відтворює дві явно вказані деталі.
Знаходить і відтворює одну (із двох) дію для наведення причини зміни думки персонажа.

Знаходить і відтворює одну (із двох) дію, яка привела до конкретного результату.

Знаходить і відтворює явну деталь, яку містить вступний абзац.

Знаходить і відтворює явну дію в послідовності дій.

Знаходить і розпізнає план дій персонажа.

Знаходить і розпізнає явно вказаний фрагмент інформації.

Знаходить і розпізнає явно вказану інформацію.

Знаходить і розпізнає явно вказану причину думки персонажа.

Знаходить та інтегрує докази для розпізнання реакції персонажа.

Знаходить, поєднує й візуалізує конкретну описову інформацію й ідентифікує відповідний рисунок.

Ідентифікує оповідача (у розповіді від першої особи) в тексті за допомогою різних наданих підказок і зображень.

Інтегрує доказ для надання простого висновку.

Інтегрує доказ для розпізнання причини дії персонажа.

Інтегрує доказ і відтворює або реакцію персонажа, або пояснення такої реакції.

Інтегрує доказ і розпізнає причину реакції персонажа.

Інтегрує думки в тексті для надання опису персонажа або його/її дії.

Інтерпретує й інтегрує події оповідання й дії персонажа для опису або ілюстрування риси персонажа.

Оцінює оповідання й розпізнає головну думку.

Робить висновок для пояснення реакції персонажа на подію.

Робить висновок і розпізнає причину дії персонажа.

Робить висновок щодо причини думки в діалозі.

Робить прямий висновок і відтворює дві дії персонажа з-поміж усіх дій.

Робить прямий висновок про причину дії персонажа.

Робить прямий висновок про причину реакції персонажа.

Робить прямий висновок щодо реакції персонажа на ситуацію.

Робить прямий висновок щодо реакції персонажа.

Розпізнає значення подібності.

Розпізнає й відтворює явно вказану інформацію.

Розпізнає причину дій персонажа.

Розпізнає явну основну інформацію у вступному абзаці.

Розпізнає, як автор демонструє риси персонажа.

ЗАВДАННЯ ВИСОКОГО РІВНЯ (МІЖНАРОДНИЙ ПОРІГ – 550 БАЛІВ)

Вибирає заголовок на основі оцінки подій в оповіданні й дій персонажа та пояснює свій вибір значущістю або головною роллю персонажа.

Відтворює дві явно вказані дії персонажа з різних частин тексту.

Знаходить відповідну частину тексту й розпізнає значення метафори.

Знаходить головну подію й робить прямий висновок для наведення двох дій персонажа.

Знаходить і відтворює інформацію в діалозі в частині з описом дій персонажа.

Знаходить і відтворює вбудовану деталь.

Знаходить і відтворює дві дії, які приводять до конкретного результату.

Знаходить і відтворює діалог, який закінчується певною емоцією персонажа.

Знаходить і відтворює одну явно вказану фізичну ознаку (із двох) персонажа, яку містить довгий опис.

Знаходить і відтворює події з різних частин оповідання як причину двох почуттів (із трьох).

Знаходить і розпізнає мотив для думки персонажа.

Знаходить потрібні точки в оповіданні й робить висновок про подію.

Знаходить, поєднує та візуалізує процедурну послідовність і розпізнає відповідну діаграму.

Інтегрує доказ із тексту для опису головної думки.

Інтегрує доказ у тексті для інтерпретації причини ситуації.

Інтегрує думки в тексті для надання опису персонажа й дії, яка цей опис підтверджує.

Інтегрує думки з тексту для інтерпретації причини почуттів персонажа.

Інтегрує події в тексті для прогнозування майбутньої поведінки персонажа.

Інтегрує події оповідання для обґрунтування вибраного опису персонажа за допомогою доказу.

Інтерпретує думки в тексті для ідентифікації риси персонажа.

Інтерпретує й інтегрує дії персонажа, у тому числі одну рису й одну дію, яка її підтверджує.

Інтерпретує й інтегрує події оповідання для виконання одного з таких завдань: знайти причину нездатності персонажа виконати дію; ідентифікувати дію персонажа, яка це змінює; показати розуміння того, як ця дія змінює почуття іншого персонажа.

Інтерпретує й узагальнює інформацію для розпізнання узагальнених ознак персонажа.

Інтерпретує мотивацію для слів персонажа, наводячи приклад з оповідання.

Інтерпретує події оповідання для визначення причини вказаних протилежних почуттів.

Інтерпретує почуття оповідача на початку або в кінці оповідання.

Інтерпретує приховану мотивацію персонажа в контексті цілого оповідання.

Інтерпретує причину реакції персонажа.

Інтерпретує причину слів персонажа.

Надає просту інтерпретацію почуттів персонажа щодо ситуації.

Оцінює дії персонажа в тексті для інтерпретації його/її внутрішніх цінностей.

Оцінює інтонацію оповідання і розпізнає, що гумор наприкінці оповідання є доречним.

Оцінює ціле оповідання для розпізнання головної думки.

Показує розуміння персонажа за допомогою оцінки низки його / її дій.

Показує розуміння сюжету оповідання за допомогою інтерпретації прихованого наміру персонажа.

Робить висновок для розпізнання основних почуттів персонажа.
Робить висновок із комплексного зображення персонажа стосовно того, як його / її зовнішність підказує його / її ім'я.
Робить висновок про причину почуттів персонажа.
Робить висновок про рису персонажа із дії цього персонажа.
Робить висновок щодо значущості дії персонажа з огляду на подальші події.
Робить висновок, щоб пояснити дію персонажа.
Робить прямий висновок для розпізнання причини дії персонажа.
Робить прямий висновок про причину слів автора.
Розпізнає значення головної метафори в тексті.
Розуміє значення фігуральної мови.

ЗАВДАННЯ ПРОСУНУТОГО РІВНЯ (МІЖНАРОДНИЙ ПОРІГ – 625 БАЛІВ)

Знаходить і відтворює дві дії для наведення причини зміни думки персонажа.
Знаходить і відтворює дві явно вказані фізичні ознаки персонажа, які містяться в довгому описі.
Знаходить і відтворює події в різних частинах оповідання як причини для кожного з трьох почуттів.
Знаходить, визначає й розпізнає причину для такої точки зору персонажа.
Інтегрує думки в тексті для інтерпретації почуттів персонажа стосовно ситуації.
Інтерпретує зміну почуттів оповідача між початком і кінцем оповідання.
Інтерпретує й інтегрує дії персонажа, у тому числі, як мінімум, одну рису героя й дві дії, які її підтверджують.
Інтерпретує й інтегрує події оповідання для повного пояснення підтексту проблеми головного персонажа та її розв'язання.
Інтерпретує й інтегрує події оповідання та дії персонажа для опису персонажа за допомогою двох деталей із тексту, які підтверджують цей опис.
Інтерпретує ідеї в тексті для ідентифікації й доказу однієї риси (із двох) персонажа за допомогою прикладу.
Інтерпретує можливу мотивацію для поради, яку дає персонаж.
Оцінює події оповідання і дії персонажа для пояснення, чому інший запропонований заголовок не був би доречним.
Робить висновок з указаної деталі в оповіданні для знаходження доказу наданого опису персонажа.
Робить висновок щодо пояснення за допомогою перегляду опису і зображення.
Розпізнає, що вибір слів автором підвищує інтригу.

ЗАВДАННЯ ПОНАД ПРОСУНУТИЙ РІВЕНЬ (МІЖНАРОДНИЙ ПОРІГ – 625 БАЛІВ)

Інтегрує думки в тексті для ідентифікації риси персонажа й наводить два приклади, які її підтверджують.

Інтерпретує події оповідання для визначення неявної причини для дій персонажа.


Оцінює й визначає неявне значення твердження персонажа.

Оцінює й відтворює два приклади слів персонажа, які передають емоцію.


Протиставляє дві ситуації в історії для пояснення причини дій персонажа.

Кейс «Курочка ряба» (1–2 класи)

Прочитайте історію, де переплутано героїв, і виконайте завдання.


Були собі  та  .

Та була в них  . Знесла вона яєчко.








 бігла, хвостиком зачепила і яєчко розбила.

 плаче,  плаче, а  кудкудаче:

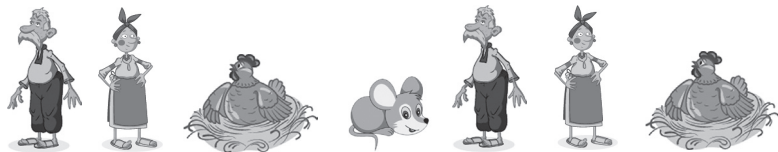
— Не плач, Діду, не плач, Бабо, я знесу вам ще яєчко, не прсте, а золоте.

Ось і  кінець, а хто слухав — молодець.

1. У якій відповіді персонажі розставлені так, щоб вийшла правильна історія?

A       

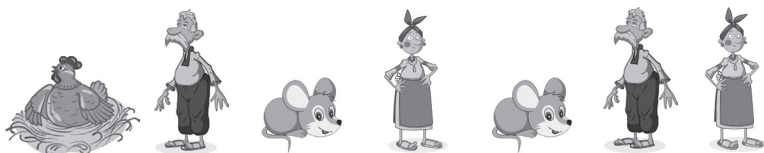
Б



В



Г



2. Замість ? у тексті історії треба поставити слово

- А віршику
- Б пісеньці
- В казочці
- Г загадці

3. Яке пір'ячко мала Курочка?

- А чорне
- Б біле
- В зозулясте
- Г руде

4. Слова Курочки наприкінці історії є

- А докором Дідові й Бабі
- Б утішанням Діда й Баби
- В насмішкою з Діда й Баби
- Г залякуванням Діда й Баби

Кейс «Слоненя» (2–3 класи)

Прочитайте уривки історії та виконайте завдання.

(1) І відтоді, моє серденько, усі слони, яких тобі доводилось бачити, й усі ті, яких тобі ще не доводилося бачити, мають точнісінько такі ж довгі хоботи. Як і в отого Слоненяти, що ходило до Крокодила на річку Лімпопо.

(2) — Підійди ближче, маля, — сказав Крокодил, — бо я і є Крокодил, — і на доказ того, що він каже правду, Крокодил пустив крокодилячі сльози.

— То ви і є той, кого я так довго шукав? Тоді скажіть мені, будь ласка, що ви їсте на обід?

(3) Перший, хто зустрівся Слоненяті, був Скелястий-Перістий Удав-Пітон, що обвився навколо скелі.

— Перепрошую, — якнайчемніше озвалося Слоненя, — та чи вам, бува, не траплялося бачити Крокодила в цих чужих мені краях?

(4) Слоненя питало всіх і про все, що воно тільки бачило, чуло, відчувало, нюхало чи до чого торкалось, — і всі дядьки й тітки неодмінно били й стусали його. Одного чудового ранку воно запитало:

— А що Крокодил їсть на обід?

(5) — Я гадаю, — сказав Крокодил, і сказав він це крізь зуби — ось так: — Я га-да-ю, що сьо-го-дні почну свій о-бід зі Сло-не-ня-ти!

Отут, моє серденько, Слоненя вже справді розсердилось і закричало собі в ніс — ось так:

— Буздіть бе-бене, бе-бені бо-о-о-лячхе!

1. У якому рядку послідовність цифр відображає правильну послідовність уривків у творі?

А 3, 5, 2, 1, 4

Б 4, 3, 2, 5, 1

В 3, 2, 5, 4, 1

Г 1, 3, 2, 5, 4

2. Описані події відбуваються в

А Індії

Б Австралії

В Африці

Г Європі

3. Які риси вдачі Слоненяти розкриваються в уривках 3 і 4?

А нахабність і бешкетництво

Б спритність і задеркуватість

В кмітливість і скупість

Г допитливість і ввічливість

4. Що мало б зробити Слоненя, побачивши крокодилячі сльози?

А утекти від Крокодила

Б утішити Крокодила

В повірити Крокодилові

Г порадитися з Удавом-Пітоном

5. Чому Слоненя почало гугнявити (уривок 5)?
- А бо навколо нього обвився Удав-Пітон
 - Б бо його постійно били й стусали
 - В бо Крокодил ухопив його за ніс
 - Г бо воно загрузло в річці Лімпопо
6. Хто й до кого звертається в тексті словами «моє серденько»?
- А Удав-Пітон до Слоненяти
 - Б автор до читача
 - В Крокодил до Слоненяти
 - Г автор до Слоненяти

Кейс «Як я вперше стрибнув у воду» (4 клас)⁴⁵

Одного дня я зізнався татові, що жодного разу не стрибав у воду.

— Навіть з висоти одного метра? Для хлопця твого віку це просто сором! Я в десять років уже стрибав з такої висоти!

— Я не боюся, тільки ж усі будуть сміятися, якщо стрибок не вийде.

— Це тому, що ти не володієш технікою стрибка.

Тато відсунув стілець, скинув піджак і став перед килимом, який, напевне, мав слугувати за воду.

— Ось поглянь, як це робиться.

Ми годину тренувалися перед килимом-водою. Тато давав мені поради. Наприклад, пальці ніг повинні міцно обхоплювати край дошки, щоб можна було краще відштовхнутися. Усе йшло блискуче. Тут, у кімнаті, я здавався собі одним з найкращих стрибунів у воду.

Наступного дня пішов до басейну. Робив усе так, як під час тренування з татом. Аж до того моменту, коли відчував, що ось-ось плюхнуся у воду! І відходив від басейну...

Може, тато вже забув про стрибки? За кілька днів він жодного разу не запитав про мої успіхи. Та в суботу за вечерею раптом поцікавився:

— Ну, сину, ти вже стрибав?

Я кивнув і, щоб не відповідати, напхав повен рот картоплі. Мамі дуже не подобається, коли розмовляють із повним ротом. Тато почекав, поки я пережував картоплю:

— То що, виходить у тебе стрибок?

Я жував і жував.

— Ти німий, чи що? Здогадуюся, чому ти мовчиш. Одинадцять років

⁴⁵Моніторингове дослідження якості початкової освіти «Стан сформованості читачької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти». Книжка з читання «Як я вперше стрибнув у воду». Тестовий зошит «Як я вперше стрибнув у воду». URL :<https://testportal.gov.ua/dodatky-3/>.

хлопцю, а він не може стрибнути у воду!

Завжди, коли батько присікується до мене, додає мені років.

Тато поміркував трохи й сказав:

— Завтра неділя, тож ходімо до басейну разом.

Я здригнувся. Хоч би цієї неділі пішов дош! Чи хай би сніг випав у липні!
Та, на жаль, погода не зіпсувалася.

У басейні спочатку все йшло добре. Ми плавали й змагалися, хто пропливе далі. Тато переміг! Він був гордий, що я ним захоплююся.

— Чи не спробувати нам стрибнути? — раптом запитав він.

Я став на дошку й пальцями ніг учепився за її край, зігнув ноги в колінах.
Та мене немов тримала рука чарівника. Знову випростався.

— Там хтось пливе — не можна стрибати!

Та тієї ж миті тато підняв мене над водою, і я плюхнувся у воду...

А повз саме пропливав якийсь чоловік. Не бажаючи того, я зачепив його ногою. Виходячи з води, я почув позаду сопіння. Чоловік, якого я випадково зачепив, ішов за мною. Тато заступив йому дорогу й ненароком відтіснив мене до краю дошки. Я відчув, що втрачаю рівновагу, щосили відптовхнувся ногами стрибнув униз!

Важко повірити, але стрибок вийшов чудовий! Вода, ніби шовк, облягла тіло. «Отже, усе так просто!» — подумав я.

Коли виринув, то побачив, що тато й чоловік попрямували до кав'ярні неподалік басейну. Тоді я стрибнув у воду ще раз і продовжував стрибати, аж поки не втомився...

Чоловік виявився батьковим шкільним товаришем. Коли вони поверталися до басейну, я випередив їх і стрімголов шугнув у воду, здійнявши великі бризки.

— Молодчина, сину! — вигукнув тато. А шкільний товариш схвально кивнув головою.

Ти закінчив читати текст. Тепер почни виконувати завдання, що стосуються змісту тексту. Для цього скористайся зошитом із завданнями до тексту.

1. Заголовок до оповідання відображає

- А** основну думку автора тексту
- Б** висновок, якого доходить автор
- В** причину того, що він узявся за перо
- Г** тему написаного ним оповідання

2. Як зізнався татові хлопчик, він ще жодного разу не стрибав у воду, тому що боявся

- А** батьків
- Б** води
- В** висоти
- Г** насмішок

3. Як син пояснив, чому батько вибрав для тренування зі стрибків хатній килим? Знайди відповідь у тексті й запиши її.

4. Коли хлопчик здавався собі одним із найкращих стрибунів у воду? Знайди відповідь у тексті й запиши її.

5. Під час тренувань із татом у хлопчика «все йшло блискуче». Чому ж наступного дня він не зміг стрибнути в басейн? Напиши, якої ти думки.

6. За вечерею хлопчик напхав повен рот картоплі, щоб

- А** швидше її з'їсти
- Б** утамувати голод
- В** не відповідати татові
- Г** не засмучувати маму

7. Скількох років додав тато синові, докоряючи йому за нерішучість? Запиши відповідь (словом або числом).

8. Те, що хлопчик мріяв, щоб пішов дощ або в липні випав сніг, говорить про його

- А** дотепність
- Б** боязкість
- В** сміливість
- Г** веселу вдачу

9. Що відчув батько, перемигши сина в плаванні? Знайди відповідь у тексті. Запиши її.

10. Що відчував хлопчик, готуючись стрибнути у воду під пильним поглядом батька? Знайди в тексті порівняння, яке описує відчуття хлопчика. Запиши це порівняння.

11. Як змінився настрій хлопчика після того, як він несподівано для себе виконав чудовий стрибок? Напиши про це. Знайди в тексті підтвердження своїм думкам.

12. Чому хлопчик поспішив випередити батька і його шкільного товариша, стрімголов шугнувши у воду? Запиши свої міркування.

13. Про те, що відбувалося з героями оповідання, автор розповідає

- А** з гумором
- Б** з осудом
- В** із глузуванням
- Г** із сумом

14. Із тексту випливає, що новачку в стрибках у воду для успіху потрібно все вказане, ОКРІМ

- А** добре тренуватися
- Б** покладатися на везіння
- В** дослухатися порад
- Г** бути наполегливим

15. Як ти вважаєш, від чийого імені автор веде свою оповідь?

Від імені

- А** батька, який навчав сина стрибати
 - Б** хлопчика, який став дорослим
 - В** хлопчика, якому десять років
 - Г** іншої людини, свідка тих подій
-
-

РОЗДІЛ 6. СТАНОВЛЕННЯ ЧИТАЦЬКОЇ ГРАМОТНОСТІ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій і доступність он-лайнного навчання для школярів і школярок молодших класів поступово змінюють освіту і змушують її трансформуватися в бік змішаного навчання, а в кризових ситуаціях (наприклад в умовах багатомісячного карантину, спричиненого COVID-19) — дистанційного навчання. Під цим оглядом учитель/-ка має добре розуміти сучасні підходи до становлення читацької компетентності в умовах дистанційного навчання й використовувати ці ресурси за потреби.

Ураховуючи, що дистанційне навчання суттєво зменшує час на безпосереднє обговорення прочитаних текстів (художніх творів, медіатекстів тощо) з учителем та однокласниками, а збільшує час на самостійне опанування їх, варто подбати про те, щоб як тексти, так і завдання для роботи з ними були максимально зорієнтовані на потреби учнів, їхні інтереси, сприяли залученню учнів та учениць до навчання.

Розглянемо, як умови дистанційного навчання можуть впливати на досягнення результатів навчання, визначених у Державному стандарті початкової освіти щодо читацької компетентності.

Якщо говорити про такі загальні результати навчання, як сприймання тексту та вибір книжки для читання, то в умовах дистанційного навчання стає очевидним, що, крім текстів, які запропоновано в підручниках і хрестоматіях, учні та учениці мають змогу працювати з текстами (книжками), які наявні в їхніх домашніх бібліотеках або до яких у них є доступ у бібліотеках інших осіб (друзів, родичів, сусідів тощо). З огляду на це вчитель/-ка має з'ясувати в батьків учнів, до яких книжок (паперовий формат або електронний) є доступ у дитини, у разі обмеженості родини в цих ресурсах — проконсультувати батьків про різні варіанти доступу. Головне — забезпечити дитину варіантами для вибору книжки для читання з подальшим поясненням через онлайнне спілкування, як обкладинка, заголовок та ілюстрації, а починаючи з 3-го класу ще й анотація допомогли б зробити дитині певний вибір. Варто наголосити, що саме в умовах дистанційного навчання для школярів актуалізуються вміння звертатися по допомогу до дорослих для пошуку необхідної інформації, використовувати інтернет-ресурси для пошуку інформації, гіпертекст для уточнення інформації або поглиблення знань про предмет вивчення.

Крім того, в умовах дистанційного навчання учитель/-ка має врахувати індивідуальні можливості учнів в опануванні уміння читати та розуміти прочитане й забезпечити диференційований підхід під час добору завдань до запропонованих у підручнику, хрестоматії тощо текстів для читання (художніх творів, медіатекстів тощо). Елементом такого диференційованого підходу стає використання аудіокниг (за наявності) в процесі сприйняття тексту.

Наприклад, учитель/-ка може запропонувати учням та ученицям 3-го класу прочитати оповідання Дмитра Кузьменка (Кузька Кузякіна) «Чим корова не собака», поданого в «Хрестоматії сучасної дитячої української літератури», але водночас зорієнтує їх за бажанням прослухати це ж оповідання у виконанні співака, фронтмена гурту «Друга ріка» Валерія Харчишина. Безумовно, для учнів та учениць зі сформованою дією читання прослуховування оповідання в акторському виконанні стає своєрідним викликом для вдосконалення власного виконавського вміння, а от для учнів та учениць із середнім або початковим рівнями дії читання використання аудіотексту як супроводу власного читання може стати значною допомогою в осмисленні прочитаного.

Диференціація завдань в умовах дистанційного навчання може бути забезпечена й на рівні врахування вчителем/-лькою того, з ким учень обговорить своє первинне сприйняття тексту: з однокласниками телефоном чи з кимось із родичів. Учителю/-льці важливо добре розуміти ситуацію певного учня чи учениці й спрямовувати дітей на той чи той формат спілкування. Наприклад, до оповідання Дмитра Кузьменка (Кузька Кузякіна) «Чим корова не собака» учням може бути запропоноване таке завдання.

Обговори з однокласниками або з кимось із рідних питання:

- ▶ Для чого автор дав оповіданню такий дивний заголовок?
- ▶ З яким настроєм ти читав / читала це оповідання?
- ▶ Від чийого імені ведеться розповідь в оповіданні?
- ▶ Що стало причиною того, що хлопчик став відомим художником?
- ▶ Якою хлопчик намалював корову?

Обговорення первинного сприйняття тексту з однокласниками та однокласницями може відбуватися й не за наперед підготовленими запитаннями, а за такими, які будуть створені самими учнями та ученицями. Ураховуючи можливості дітей, учитель/-ка може запропонувати деяким із них після читання підготувати для інших учнів та учениць питання до тексту й обговорити з ними ці питання.

Потенційно корисним для диференціації навчання в умовах віддаленої роботи є й використання різних онлайн-ресурсів (наприклад гугл-форми). Такі потужності дають можливість учителю/-льці самостійно розробляти різномірівневі завдання у вигляді тестів з різними форматами тестових завдань або пропонувати учням та ученицям матеріали з перевірених вебресурсів. Наприклад, до оповідання Дмитра Кузьменка (Кузька Кузякіна) «Чим корова не собака» учитель/-ка може створити декілька тестів із різною кількістю тестових завдань та з різним рівнем складності.

1. Хто є автором оповідання «Чим корова не собака»?⁴⁶

- ▶ Дмитро Кузьменко
- ▶ Кузько Кузьменко
- ▶ Дмитро Кузько

2. Від чийого імені ведеться розповідь в оповіданні?

- ▶ Від імені директора школи
- ▶ Від імені класної керівниці
- ▶ Від імені хлопчика

3. Познач, що найбільше любив робити хлопчик.



- ▶ Малювати
- ▶ Грати у футбол
- ▶ Створювати стінгазет
- ▶ Майструвати шпаківні

4. Яку назву мав конкурс малюнків?

- ▶ Корови у побуті
- ▶ Молочні породи корів у побуті очима дітей
- ▶ Молочні породи корів очима фермерів
- ▶ Корисне молоко

5. Що означає фраза «закотити рукави»?

- ▶ Старанно виконувати роботу
- ▶ Перекладати роботу на когось іншого
- ▶ Відкладати роботу на потім

6. Який подарунок отримала школа за перемогу в конкурсі?



Варіант 1



Варіант 2



Варіант 3



Варіант 4

⁴⁶Тест з використанням гугл-форми розроблено Ольгою Романюк:

<https://drive.google.com/open?id=1NCYJt3oLVFjm-2OxF-Hhn1jpErfToGRzkJJJaTn4W19w>.

7. Яка ситуація є зав'язкою оповідання?
- ▶ Я став відомим художником.
 - ▶ Перемога у конкурсі малюнків
 - ▶ Оголошення про конкурс малюнків
8. Що стало кульмінацією оповідання?
- ▶ Оголошення про конкурс
 - ▶ Нагородження та похвала переможця
 - ▶ Створення шкільних стінгазет
9. Кого найчастіше зображував хлопчик на стінгазетах?
- ▶ Корів
 - ▶ Собак
 - ▶ Однокласників
10. Чому хлопчик перестав малювати стінгазети?
- ▶ Не вистачало часу
 - ▶ Потрібно було майструвати шпаківні
 - ▶ Директорка запитала, чому на стінгазетах завжди завжди одне й те саме.
11. Яка головна думка твору «Чим корова не собака»?
- ▶ Якщо не вмієш — не берися.
 - ▶ Результату можна досягти, якщо є бажання.
 - ▶ Корова — це собака.
-
-

Такі тести можуть перевіряти різні вміння: *сприймати текст, знаходити очевидну й приховану інформацію, інтегрувати інформацію, надачу в різних частинах тексту, аналізувати й інтерпретувати текст, оцінювати його форму й зміст.*

На жаль, дистанційне навчання суттєво обмежує можливості учнів та учениць брати участь у груповій роботі, наприклад, виконуючи завдання на інсценізацію прочитаного, хоча саме такий вид завдань має дуже великий потенціал для *збагачення естетичного та емоційно-чуттєвого досвіду учнів*, оскільки рольова гра дає можливість відтворити емоції літературних персонажів, співпереживати їм. Утім, незважаючи на певні обмеження, школярі та школярки усе ж мають різні можливості, щоб ділитися своїми емоціями та почуттями, які вони пережили під час читання того чи того твору, наприклад шляхом створення різних медіапродуктів (фотографії власних ілюстрацій до твору, аудіо- або відеозапис виразного читання художнього твору, аудіо- або відеозапис розповіді про власні почуття та емоції від прочитаного тексту), із якими вони можуть ділитися з однокласниками та однокласницями. Створення медіапродукції з висловленням власних уподобань щодо змісту чи форми прочитаних текстів (як художніх, так й інформаційних), літературних персонажів також дає можливість в умовах дистанційного навчання вдосконалювати учням та ученицям свої *вміння з оцінювання тексту.*

Правильно організоване дистанційне навчання ніяк не обмежує учнів в удосконаленні *вміння з перетворення інформації* (створення / добір ілюстрацій, фіксація отриманої інформації в схемах, таблицях, створення плану прочитаного тощо). Важливо зазначити, що завдання з перетворення інформації в умовах дистанційного навчання, коли вчителі/-ки «тут і тепер» не доступні для учням, мають супроводжуватися спеціально розробленими інструкціями, шаблонами з урахуванням індивідуальних можливостей учнів та учениць (або груп їх).

Щодо вдосконалення вміння «читає творчо», то із цим умінням немає обмежень в умовах дистанційного навчання, але для заохочення учнів у здійсненні будь-якого експериментування з текстом (зміна кінцівки, місця подій, оповідача, сюжету, введення нових персонажів тощо) учитель/-ка має подбати про надання зворотного зв'язку як від однокласників та однокласниць, так і від себе, бо творчість, яка здійснюється не за зразком і не має чітких орієнтирів для оцінювання, є дуже «тонким» феноменом. Єдине, що може сприяти творчому читанню учнів та учениць — це позитивний зворотний зв'язок, тобто безумовне прийняття з боку інших продуктів учнівської творчості.

Наведемо приклад можливого способу організації навчання читання в умовах дистанційного або змішаного формату.

Кейс «Казка про Лева», 4-й клас: обговорення прочитаного з використанням цифрових засобів

1. Переглянь анімовану казку Мар'яни Савки «Про старого Лева» яку читає Віталій Козловський.

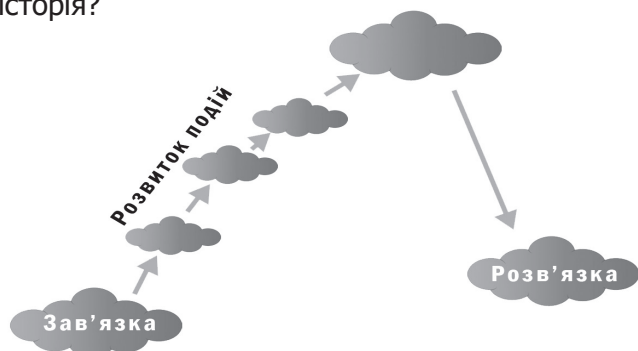
2. Виконай запропоновані завдання, використавши гугл-форму за покликанням: <https://cutt.ly/ggYpVbx>. У разі сумніву щодо відповіді на питання переглянь ще раз відео.



3. Дай відповіді на питання:

- ▶ Що спричинило всі події, про які розповідається в казці?
- ▶ Які важливі події можна виділити в цій історії?
- ▶ Що стало найнапруженішим моментом серед усіх подій?
- ▶ Чим завершується ця історія?

4. Розглянь уже знайому тобі схему сюжету казки або оповідання.



Спробуй побудувати схему сюжету «Казки про Старого Лева». Додай або прибери зайві кружечки, зроби поруч з кружечками короткі записи про відповідні події.

5. Обери, з ким з однокласників чи однокласниць ти хочеш порадитися щодо правильності виконання завдання. Зроби фото своєї роботи та відправ емейлом або у вайбері для перевірки. Також можеш зателефонувати й обговорити.

Підсумовуючи міркування щодо особливостей становлення читацької грамотності учнів та учениць початкової школи в умовах дистанційного навчання, можна впевнено стверджувати, що в цього формату в початковій школі (якщо школа змушена з різних причин працювати дистанційно певний час) як самостійного, так і як елемента змішаного навчання є не тільки недоліки, а й чималі переваги. Добре усвідомлення вчителем/лькою складників читацької компетентності дає можливість уповні використовувати переваги віддаленого (онлайнного зокрема) навчання й методично виважено компенсувати ризики, пов'язані з ним.

РОЗДІЛ 7. ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Запит на повагу до засадничих прав і свобод людини створює нові смисли в інклюзивній освіті, яка раніше пов'язувалася лише із забезпеченням прав на освіту осіб з особливими освітніми потребами.

Особа з особливими освітніми потребами — особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту.

Закон України «Про освіту»

Останнім часом у світі інклюзивна освіта трактується як правовий підхід, в основі якого лежить ідея про те, щокожна дитина має право на освіту.

Інклюзивна освіта передбачає розуміння різних освітніх потреб дітей і надання послуг відповідно до цих потреб через більш повну участь в освітньому процесі, залучення громадськості та усунення дискримінації в освіті.

ЮНЕСКО, 2008, 48 сесія міжнародної конференції з питань освіти

На сьогодні в деяких країнах запроваджується широке розуміння інклюзивного навчання. Прикладом є Фінляндія⁴⁷, де визначені три форми підтримки учнів (*таблиця 9*).

Таблиця 9

Форми підтримки, які визначено в освітній програмі Фінляндії

1. Загальна підтримка	2. Інтенсивна підтримка	3. Спеціальна підтримка
-----------------------	-------------------------	-------------------------

На думку фінських колег, загальна підтримка передбачає корекційне навчання після уроків на регулярній чи епізодичній основі або застосування роботи в парах, групах, де більш просунуті в навчанні учні чи учениці допомагають дітям, у яких виникли труднощі в опануванні якогось уміння (*таблиця 10*). Таке корекційне навчання має спонукати дитину до активності та ініціативності, тобто перетворитися на проактивну особистість. Дуже важливим для загальної підтримки є ефект взаємної відповідальності, коли завдання виконується групою в класі. Щодо самих

⁴⁷ У цьому розділі використані матеріали семінару «Педагогіка початкової школи: фінський досвід. Модуль 4. Інклюзивна освіта. 3–5 лютого 2019 року» у межах фінсько-українського проекту «Навчаємося разом».

завдань, зокрема домашнього завдання, то бажано, щоб учні та учениці обирали завдання самі з декількох запропонованих учителем.

Таблиця 10

Загальна підтримка

Для кожного	Корекційне навчання після уроків на регулярній чи епізодичній основі, проактивне корекційне навчання з урахуванням майбутніх тем	Часткове спеціальне навчання за допомогою вчителя для дітей з ООП у класі або в іншому місці	Викладання фінської мови як другої: ті самі теми, як у класі: лексика, грамати-ка тощо
Диференціація у класі: якісна, кількісна, організаційна	Паралельне навчання: у класі присутній вчитель для дітей з ООП або інший вчитель	Допомога шкільного асистента у класі	Клімат навчання — атмосфера відкритості, коли кожен учень може сказати без остраху, коли йому потрібна допомога — наявність підтримки
Навчальні матеріали: диференційовані книжки, матеріали, підготовлені вчителем	Методи роботи: робота в парах, групах. Методи співпраці — колективна відповідальність	Домашнє завдання: учні обирають самі, основні вправи і завдання з викликом	
Роль батьків у виконанні домашнього завдання: як навчатися разом, що, де і коли вивчати — співпраця між батьками і школою	Екзамени: коротші екзамени, основні вправи, більше часу, виконання екзамену разом із асистентом, вчителем чи перекладачем, виконання в іншому місці.	Організація в ситуаціях, що виникають у класі: епізод із колективним викладанням: відпрацювання власної роботи в іншому місці за допомогою іншого дорослого або в невеликій групі	

Яскравим прикладом того, що таке загальна підтримка, може бути диференційований підхід до учнів першого класу, які тільки приступають до навчання й мають різний рівень сформованості дії читання. Важливо, щоб учитель бачив не дві групи дітей у класі (ті, які читають, і ті, які не

читають), а набагато більше груп учнів та учениць із різними рівнями сформованості механізму читання: ті, які читають виразно цілими словами; ті, які читають цілими словами без інтонування; ті, які читають окремі слова по складах; ті, які читають окремі склади; ті, які не читають, але знають назви всіх букв; ті, які знають лише окремі букви й саме з ними читають склади; ті, які не знають жодної букви.

Зрозуміло, що всі діти в класі, незалежно від рівня володіння тим чи іншим способом дії, мають отримати від учителя/-лки відповідну підтримку у вигляді або спеціально розроблених дидактичних матеріалів (наприклад, шаблон із певним набором слів з тексту, який опрацьовується на уроці), або запропонованих спеціальних форм організації навчання (робота в парі, робота з використанням цифрових пристроїв тощо).

Виокремити групи учнів та учениць із різною готовністю вчителю/-льці можуть допомогти Критерії рівнів оцінювання результатів навчання учнів з навчальних предметів та інтегрованих курсів (*див. додаток Г*). Ці критерії розроблені відповідно до обов'язкових результатів навчання з усіх освітніх галузей Державного стандарту початкової освіти для учнів 3–4 класів. Особливість опису загальних результатів в стандарті полягає в тому, що вони подані через учнівський поступ, і тому вчитель/-лька може використовувати їх для спостережень за учнями та ученицями й диференціації завдань для них і в 1–2 класах.

Можна стверджувати, що учні та учениці, які за Критеріями рівнів оцінювання результатів навчання учнів з навчальних предметів та інтегрованих курсів перебувають на початковому або високому (!) рівнях мають отримувати не загальну, а інтенсивну підтримку. Суттєва відмінність інтенсивної підтримки (*таблиця 11*) від загальної полягає в поєднанні зусиль учителя/-льки із зусиллями батьків. Питання інтенсивної підтримки в школі та вдома вирішується вчителем/-лькою разом з батьками на основі загальної освітньої програми навчання. У разі інтенсивної підтримки передбачене регулярне або епізодичне корекційне навчання за межами класу. У фінській школі прийнято всі заходи інтенсивної підтримки документувати. В українській дійсності, на жаль, зусилля учителів/-льок поки що не завжди знаходять відгук у батьків, і тому перші змушені необхідне корекційне навчання здійснювати досить часто самотійно.

Таблиця 11

Інтенсивна підтримка

Педагогічний документ і план навчання складаються на основі загальної освітньої програми	Учитель і батьки домовляються разом про те, як надавати підтримку у школі і вдома	Регулярне або епізодичне корекційне навчання за межами класу	Часткове спеціальне навчання за допомогою вчителя для дітей з ООП у класі або в іншому місці
------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------

Диференціація у класі: якісна, кількісна, організаційна	Паралельне навчання: у класі присутній вчитель для дітей з ООП або інший вчитель	Допомога шкільного асистента у класі	Диференціація домашнього завдання
---------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------	-----------------------------------

Диференціація на екзамені: коротший, спрощений екзамен і підтримка вчителя, асистента чи перекладача	Заходи підтримки документуються
------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------

Відмінність спеціальної підтримки (*таблиця 12*) від інтенсивної полягає в поєднанні зусиль учителя/-льки із зусиллями батьків, асистента/-ки учителя/-льки й учителя/-льки для дітей з особливими освітніми потребами. Питання спеціальної підтримки вирішується разом з батьками в школі та вдома на основі індивідуальної програми навчання.

Формування читацької компетентності в умовах спеціальної підтримки має певні специфічні аспекти, зокрема й щодо добору текстів для читання (можливі певні обмеження в тематиці для дітей з різними фобіями, обсягом текстів для дітей з дефіцитом уваги, спеціальним шрифтом для слабозорих учнів тощо).

Таблиця 12

Спеціальна підтримка

Рішення стосовно підтримки дітей з ООП: навчання у класі в рамках великої групи або у маленькому класі	Власний план навчання учня з цілями навчання та змістом: індивідуальний план навчання (ППН)	Цілі та зміст, підготовлені на основі індивідуального плану навчання	Викладання, організоване відповідно до індивідуального плану навчання
--------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------

Школа повинна забезпечити необхідні ресурси для прогресу учнів у навчанні та виконання індивідуального плану навчання: корекційне навчання, асистент з навчання, домашні завдання, матеріали	Документування заходів підтримки	Підписання документів батьками
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------	--------------------------------

РОЗДІЛ 8. КЛАСНА БІБЛІОТЕКА ЯК РЕСУРС ДЛЯ РОЗВИТКУ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

Наказом Міністерства освіти і науки України від 23.03.2018 № 283 було затверджено «Методичні рекомендації щодо організації освітнього простору Нової української школи», у яких, зокрема, визначено, що одним з осередків, покликаних сприяти досягненню освітніх цілей через якісну просторово-предметну організацію освітнього середовища, є *дитяча класна бібліотека*⁴⁸. Виокремлення цього осередку поряд з іншими надзвичайно важливе, адже саме такі куточки читача в класі можуть ефективно прислужитися для формування в молодших учнів та учениць звички читати, а надалі — і потреби постійно читати. Однак реалізувати свій потенціал класна бібліотека може лише в разі активного її використання вчителем/-лькою.

Варто зазначити, що традиційно в класних кімнатах початкових класів так чи інакше були наявні своєрідні куточки читача. Про це свідчать дані анкетування вчителів початкових класів у межах МДЯПО-2018: 82 % учителів/-льок повідомили, що в їхніх класах є бібліотеки чи куточки читача. Ураховуючи цей факт та інші відповіді на питання анкети, автори дослідження простежили зв'язок успішності випускників початкової школи в читанні та практиками викладання літературного читання в закладах освіти⁴⁹.

На підставі аналізу було виявлено, що наявність бібліотечки або читачького куточка в класі безпосередньо не впливає на середній бал класу із читання (*таблиця 13*). Так само виразно не впливає на успішність учнів та учениць наявність у класній кімнаті періодичних видань (*таблиця 14*), що може свідчити, на думку науковців, про те, що в початковій школі вчителі/-льки більше уваги приділяють книжкам, а не періодиці як джерелу інформації й потенційному засобу розвитку читачької спроможності учнів та учениць.

⁴⁸ Про затвердження «Методичних рекомендацій щодо організації освітнього простору Нової української школи»: наказ Міністерства освіти і науки України від 23.03.2018 № 283 URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-metodichnih-rekomendacij-shodo-organizaciyi-osvitnogo-prostoru-novoyi-ukrayinskoyi-shkoli>.

⁴⁹ Звіт про результати першого циклу загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти «Стан сформованості читачької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти» 2018 р. Частина III. Читання / Український центр оцінювання якості освіти. Київ, 2019. 252 с. [340 с. із додатками]. С. 128–133. URL: https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/03/2018_ZVIT_MDYAPO_CHYTANNYA_Sajt-1.pdf.

Таблиця 13

**Статистичні показники розподілу середніх балів із читання
для класів залежно від наявності бібліотеки
або куточка читача в класі**

<i>Чи є у вашій класній кімнаті бібліотека або куточок читача?</i>	<i>Відсоток</i>	<i>05</i>	<i>25</i>	<i>Процентиль середнє</i>	<i>75</i>	<i>95</i>	<i>Стандартна похибка середнього</i>
Так	82,3	172,4	188,5	199	210,7	220	2,4
Ні	17,7	184,8	193,9	199,5	210,1	215,7	1,4

Таблиця 14

Статистичні показники розподілу середніх балів із читання для класів залежно від кількості періодичних видань у бібліотеці або в читацькому куточку в класі

<i>Скільки приблизно найменувань різних періодичних видань (журналів, часописів) є в бібліотеці / читацькому куточку Вашого класу?</i>	<i>Відсоток</i>	<i>05</i>	<i>25</i>	<i>Процентиль середнє</i>	<i>75</i>	<i>95</i>	<i>Стандартна похибка середнього</i>
0	6,3	150,8	178,4	190,3	210,6	218,7	3,8
1-2	26,6	162,8	187,9	196,3	207,9	217,7	2,0
3-5	45,4	170,3	183,8	194,4	207,8	217,1	1,7
Більше ніж 5	21,7	168,1	186,7	197,9	209,2	224,6	4,1

Разом із тим дослідники наголошують, що кількість книг у класі певним чином пов'язана з успішністю дітей, хоча й не істотно: чим більше книг, із якими можуть так чи так працювати учні та учениці в класі, тим вищий середній бал із читання (*таблиця 15*).

Статистичні показники розподілу середніх балів із читання для класів залежно від кількості книг у бібліотеці або в читацькому куточку в класі

<i>Скільки при- близно книг у бібліотеці / читацькому куточку Ва- шого класу?</i>	<i>Відсо- ток</i>	<i>05</i>	<i>25</i>	<i>Про- цен- тиль середнє</i>	<i>75</i>	<i>95</i>	<i>Стан- дартна похибка серед- нього</i>
0-25	5,1	166,5	188,9	191,7	198,6	212,1	2,0
26-50	30	183,9	193,4	201,3	210,3	219,4	2,0
51-100	43,6	174,4	186,4	197,1	208,5	214,3	3,3
Більше 100	21,4	162,8	187	200,8	217	236,7	5,9

Ці дані дають підстави припускати, що наявність в учнів та учениць початкової школи можливості обирати книжки для читання в класі може мати вплив на формування інтересу до читання і, таким чином, підвищувати рівень сформованості читацької компетентності.

До подібних висновків доходять і дослідники, які проводять міжнародне дослідження читацької грамотності випускників початкової школи PIRLS. Загальна тенденція, що була виявлена на підставі аналізу даних із багатьох країн світу у 2016 році, свідчить: що доступніша різноманітна література учням та ученицям завдяки наявності у класі бібліотеки чи куточка читача — то вища результативність дітей⁵⁰.

Сказане переконає в тому, що в межах освітнього процесу доцільно якомога активніше використовувати потенціал бібліотек різного рівня — класної, шкільної чи місцевої. Однак видається, що цей потенціал буде реалізовано лише за умови формування в учнів та учениць і їхніх батьків культури користування бібліотечними фондами й проведення систематичної роботи, яка б спонукала учнів звертатися, наприклад, до класного бібліотечного куточка.

Одним з дієвих способів «оживлення» класної бібліотеки є її використання як під час проведення уроків, так і в позаурочний час. Цікавий досвід дійсно живого класного книжкового куточка описує у своїй книзі

⁵⁰ Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2017). PIRLS 2016 International Results in Reading. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/>, а саме: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/pirls/classroom-instruction/classroom-libraries/> та <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/pirls/school-composition-and-resources/school-library/>.

відома авторка — учителька початкових класів Деббі Міллер⁵¹. Вона показує, як за допомогою книжок у класній кімнаті можна ніби непомітно, але водночас ефективно навчати учнів та учениць усвідомлено обирати тексти для читання (книги, журнали, пісенники, розмальовки, комікси тощо), передбачати зміст текстів за певними ознаками, визначати відповідність обраного своїм цілям, можливостям, уподобанням, бути критиками прочитаного й відповідальними порадиниками книжок для інших тощо. Авторка переконливо доводить, що завдяки регулярному використанню класної бібліотеки в освітньому процесі вже за деякий час звичка працювати з друкованими матеріалами стає невід'ємною частиною життя учнів та учениць в освітньому середовищі закладу освіти, а це своєю чергою дає можливість передбачати, що цю звичку дитина перенесе й додому.

Таким чином, однією з важливих передумов того, що класна бібліотека буде виконувати свою функцію й упливати на формування учнів та учениць як вправних читачів / читачок, є систематичне пропонування дітям різноманітних активностей з фондами цієї бібліотечки.

Сподіватися на те, що класна бібліотека як один з освітніх осередків Нової української школи дійсно стане улюбленою зоною перебування учнів та учениць у класі, можна лише в тому разі, якщо кожен учень і кожна учениця знайдуть тут як те, що він / вона вивчає за програмою, так і те, що є додатковим і відповідає їхнім запитам і вподобанням. А це означає, що класна бібліотека має бути наповнена різноманітною літературою — як художньою, так і нехудожньою, як науково-пізнавальною, так і розважальною, як з малюнками, так і без них, як з яскравими обкладинками, так і з більш нейтральним оформленням тощо. А це є своєрідним викликом для вчителя/-льки, адже, погодьмося, не завжди класні бібліотеки поповнюються за державні кошти саме тим, що мало б задовольнити потреби й інтереси всіх учнів та учениць початкової школи.

У зв'язку із цим перед учителем/-лькою стоїть завдання проявити ініціативу й спробувати створити дійсно якісну бібліотеку у своєму класі. Шляхи реалізації цього завдання можуть бути різні. Наприклад, Н. Швадчак пропонує такі методи, як залучення друзів із соцмереж, співпраця з випускниками початкової школи, які перейшли на наступні рівні здобуття освіти, взаємодія з батьками або й поповнення власними силами⁵². Своєю чергою Л. Красна знайшла можливість сформувати класну бібліотеку, скориставшись ідеями міжнародного руху буккросингу й адаптувавши їх під потреби свого освітнього простору у вигляді узгодженої з батьками концепції локального класного буккросингу (див. вставку)⁵³.

⁵¹ Miller, Debbie (2006). Reading with Meaning: Teaching Comprehension in the Primary Grades. Stenhouse Publishers Portland, Maine. URL : https://repository.stkipgetsempena.ac.id/bitstream/589/1/Reading_with_meaning__teaching_comprehension_in_the_primary_grades.pdf.

⁵² Швадчак Н. Як створити бібліотеку в класі НУШ. <https://nus.org.ua/articles/yak-stvority-biblioteku-v-klasi-nush/>.

⁵³ Красна Л. Перспективний метод залучення молодших школярів до активного домашнього читання книжок — локальний буккросинг. Початкова школа. 2014. № 7. С. 14–16. Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psh_2014_7_7.

КОНЦЕПЦІЯ ЛОКАЛЬНОГО КЛАСНОГО БУККРОСИНГУ

1. Створюється класна бібліотека.
 2. Школяр, спільно з батьками, дарує класній бібліотеці прочитану книжку.
 3. Перша подарована у класну бібліотеку книжка повинна бути україномовною.
 4. Кожен школяр має знати зміст подарованої ним книжки і, бажано, вміти донести його до однокласників.
 5. Кожна з книжок, ставши власністю класної бібліотеки, доступна для читання всім учням класу, які захочуть її прочитати.
 6. На кожну з книжок бібліотеки заводиться окрема облікова картка, у якій записується, хто подарував книжку, прізвище кожного наступного читача, а також особливо позначається: книга прочитана школярем самостійно, прочитана школярем разом із батьками, прочитана для школяра батьками.
 7. За підсумками року школярі, які користувались класною бібліотекою, отримують заохочувальні нагороди: за найбільшу кількість прочитаних книжок, за найбільшу кількість самостійно прочитаних книжок, за кращу презентацію власноруч подарованої у бібліотеку книжки, за читацьку уважність учня, який знайде у прочитаних книжках помилку (повідомити вчителю).
 8. За підсумками року нагороджується родина, яка подарувала книгу, що стала найпопулярнішою серед читачів.
-
-

Ось як описує вчителька результативність цього проекту у власному класі:

«1. Діти почали читати вдома книжки, зацікавлені проектом, сприймаючи його як своєрідну гру. До того ж, оскільки всі книжки в бібліотеці до вподоби комусь із учнів (хто приніс цю книгу), то йде агітація серед однокласників, щоб читали саме його книжку.

2. В учнів, що прочитали одні й ті самі книжки, з'явилися нові теми для спілкування, що особливо важливо для соціалізації першокласників та згуртування класу в цілому.

3. Батьки вдячні проекту за те, що почали більше часу проводити зі своїми дітьми, а спільне читання книжок їх ще більше зблизило з дітьми та їхнім колом інтересів.

4. Серед учнів виникла певна конкуренція, щоб у кінці року перемогти у конкурсах читачів (пункт 8 концепції)».

Допомогти поповнити класну бібліотеку новими книгами, а водночас і залучити дітей до різноманітної діяльності в цьому напрямі може також участь у багатьох конкурсах, що організовують видавництва дитячої літератури (*див. додаток І*).

Насамкінець варто зазначити, що створення й забезпечення функціонування в класі різнохарактерної бібліотеки — це один з ефективних способів не лише долучення учнів до світу читання в умовах інтегрованого

навчання, а й формування в них низки інших важливих компетентностей, як-от уміння робити вибір, керуючись певними критеріями; уміння аргументувати свій вибір; уміння комунікувати з іншими щодо прочитаного; уміння планувати свою діяльність тощо. Означені уміння, як можна бачити, виразно корелюють із тими вимогами, що визначені в Державному стандарті початкової освіти.

РОЗДІЛ 9. РОБОТА З БАТЬКАМИ ЗАДЛЯ ПІДТРИМКИ ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ

Сучасне вітчизняне законодавство про освіту визначає батьків здобувачів освіти як одну з категорій учасників освітнього процесу й чітко визначає їхні права та обов'язки в питаннях забезпечення освіти своїх дітей.

СТАТТЯ 52. КАТЕГОРІЇ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

1. Учасниками освітнього процесу є:
здобувачі освіти;
педагогічні, науково-педагогічні та наукові працівники;
батьки здобувачів освіти;
фізичні особи, які провадять освітню діяльність;
інші особи, передбачені спеціальними законами та залучені до освітнього процесу у порядку, що встановлюється закладом освіти.

СТАТТЯ 55. ПРАВА ТА ОБОВ'ЯЗКИ БАТЬКІВ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

1. Виховання в сім'ї є першоосновою розвитку дитини як особистості. Батьки мають рівні права та обов'язки щодо освіти і розвитку дитини.

2. Батьки здобувачів освіти мають право:
захищати відповідно до законодавства права та законні інтереси здобувачів освіти;

звертатися до закладів освіти, органів управління освітою з питань освіти;

обирати заклад освіти, освітню програму, вид і форму здобуття дітьми відповідної освіти;

брати участь у громадському самоврядуванні закладу освіти, зокрема обирати і бути обраними до органів громадського самоврядування закладу освіти;

завчасно отримувати інформацію про всі заплановані у закладі освіти та позапланові педагогічні, психологічні, медичні, соціологічні заходи, дослідження, обстеження, педагогічні експерименти та надавати згоду на участь у них дитини;

брати участь у розробленні індивідуальної програми розвитку дитини та/або індивідуального навчального плану;

отримувати інформацію про діяльність закладу освіти, у тому числі щодо надання соціальних та психолого-педагогічних послуг особам, які постраждали від булінгу (цькування), стали його свідками або вчинили булінг (цькування), про результати навчання своїх дітей (дітей, законними представниками яких вони є) і результати оцінювання якості освіти у закладі освіти та його освітньої діяльності;

подавати керівництву або засновнику закладу освіти заяву про випадки

булінгу (цькування) стосовно дитини або будь-якого іншого учасника освітнього процесу;

вимагати повного та неупередженого розслідування випадків булінгу (цькування) стосовно дитини або будь-якого іншого учасника освітнього процесу.

3. Батьки здобувачів освіти зобов'язані:

виховувати у дітей повагу до гідності, прав, свобод і законних інтересів людини, законів та етичних норм, відповідальне ставлення до власного здоров'я, здоров'я оточуючих і довкілля;

сприяти виконанню дитиною освітньої програми та досягненню дитиною передбачених нею результатів навчання;

поважати гідність, права, свободи і законні інтереси дитини та інших учасників освітнього процесу;

дбати про фізичне і психічне здоров'я дитини, сприяти розвитку її здібностей, формувати навички здорового способу життя;

формувати у дитини культуру діалогу, культуру життя у взаєморозумінні, мирі та злагоді між усіма народами, етнічними, національними, релігійними групами, представниками різних політичних і релігійних поглядів та культурних традицій, різного соціального походження, сімейного та майнового стану;

настановленням і особистим прикладом утверджувати повагу до суспільної моралі та суспільних цінностей, зокрема правди, справедливості, патріотизму, гуманізму, толерантності, працелюбства;

формувати у дітей усвідомлення необхідності додержуватися Конституції та законів України, захищати суверенітет і територіальну цілісність України;

виховувати у дитини повагу до державної мови та державних символів України, національних, історичних, культурних цінностей України, дбайливе ставлення до історико-культурного надбання України;

дотримуватися установчих документів, правил внутрішнього розпорядку закладу освіти, а також умов договору про надання освітніх послуг (за наявності);

сприяти керівництву закладу освіти у проведенні розслідування щодо випадків булінгу (цькування);

виконувати рішення та рекомендації комісії з розгляду випадків булінгу (цькування) в закладі освіти.

5. Інші права та обов'язки батьків здобувачів освіти можуть встановлюватися законодавством, установчими документами закладу освіти і договором про надання освітніх послуг (за наявності).

Закон України «Про освіту»

Як видно з наведених положень Закону, батьки, крім того, що вони є первинною ланкою у становленні дитини як особистості, мають значні можливості для співпраці із закладом освіти задля того, щоб їхня дитина розвивалася гармонійно і духовно, і інтелектуально, і фізично. Це означає, що школа має якнайактивніше взаємодіяти з батьками в усіх питан-

нях, що стосуються виховання й навчання дітей, зокрема й у питаннях формування дітей як вправних читачів / читачок.

Критична необхідність координації роботи вчителів/-льок і батьків у галузі навчання дітей читання й прищеплення їм любові до друкованого слова зумовлена тим, що саме від батьків, їхньої позиції й зусиль значною мірою залежить те, чи стане читання в житті дитини — у майбутньому активного члена суспільства — внутрішньою усвідомленою потребою.

У значущості ролі батьків як тих суб'єктів, від яких залежить успішність дітей в опануванні читацькою грамотністю, переконують дані багатьох досліджень. Наприклад, згідно з результатами МДЯПО-2018, виразною є закономірність, що успішність учня чи учениці початкової школи в читанні певною мірою залежить від того, чи цікавляться батьки навчанням своєї дитини, чи розмовляють вони з нею про навчання, чи допомагають і як допомагають виконувати їй домашні завдання. Так, той випускник чи випускниця початкової школи, чиї батьки практично ніколи не питали його чи її про успіхи в навчанні або не часто цікавляться цим, типово мали нижчий середній бал за підсумками тестування із читання, ніж ті діти, чиї батьки знаходили час на те, щоб поцікавитися в них про навчання в школі. Водночас під час дослідження було з'ясовано також те, що частота перевірки батьками домашнього завдання, яке виконала дитина, істотно не впливає на середній бал із читання. Так само не позначається суттєво на середньому балі із читання і те, чи роблять батьки домашнє завдання зі своїми дітьми. Можна навіть стверджувати протилежне: чим вища самостійність учня в роботі з текстовими матеріалами, тим вищі його успіхи. У цьому переконує той факт, що ті учні та учениці, які на запитання анкети «Як часто ти просиш батьків допомогти тобі розібратися з новою темою з літературного читання?» відповіли, що їхні батьки майже ніколи їм не допомагають або допомагають рідко або іноді, показали суттєво вищу успішність у читанні, ніж ті, які відповіли, що їхні батьки завжди допомагають їм розбиратися з новою темою⁵⁴.

Може видатися, що останні з-поміж наведених даних частково заперечують думку про доцільність активної участі батьків у навчанні своїх дітей, зокрема в галузі читання, однак це зовсім не так. Висновки дослідження швидше треба інтерпретувати як те, що функція батьків у роботі зі своїми дітьми має бути дещо глобальнішою: батьки мають найперше створювати вдома передумови для того, щоб їхня дитина хотіла й любила читати, мають самі бути для своїх дітей моделлю людей, які вміють

⁵⁴Звіт 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. [340 с. із додатками]. С. 128–133. URL : https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/03/2018_ZVIT_MDYAPO_CHYTANNYA_Sajt-1.pdf.

і люблять читати. Адже, як свідчать дані того ж МДЯПО-2018, саме атмосфера вдома, частиною якої є й сформована в сім'ї культура читання, посутньо позначається на успішності дітей⁵⁵.

Результати міжнародного дослідження читацької грамотності учнів початкової школи PIRLS також підтверджують думку про те, що залученість батьків до роботи зі своїми дітьми неабияк сприяє розвитку читацької грамотності молодших школярів та школярок. Зокрема в межах цього дослідження з'ясовано, що суттєво вищих результатів у читанні досягають ті випускники та випускниці початкової школи, чиї батьки часто займалися з ними різними видами читацької активності в ранньому віці, а також ті, чиї батьки самі люблять читати, а отже, очевидно, власним прикладом спонукають дітей до читання⁵⁶. Прикметно, що ця залежність залишається чинною й надалі: як свідчать дані дослідження читацької грамотності 15-річних підлітків PISA, «добре освічені батьки, які читають своїм дітям, коли ті ще малі, книжки, створюють позитивну модель для наслідування та спонукають дітей бути більш вправними та вмотивованими читачами», і такі читачі, у свою чергу, люблять працювати з текстами й досягають вищих результатів у читанні⁵⁷.

На жаль, саме із забезпеченням батьками вдома атмосфери, яка б спонукала їхню дитину до читання, в Україні доволі суцужно, адже, як свідчать дані багатьох соціологічних досліджень останнього часу, лєвова частка українців та українок на сьогодні читає катастрофічно мало, а то й зовсім не читає⁵⁸. Саме тому взаємодія вчителя/-льки й батьків у таких обставинах має набути нової якості: учитель/-лька не тільки має органі-

⁵⁵ 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 IV. Передумови й результати навчання / Український центр оцінювання якості освіти. Київ, 2019. 111 с. С. 32–33. https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/03/2019_ZVIT_MDYAPO_CHASTYNA-4_PEREDUMOVY_sajt.pdf.

⁵⁶ PIRLS 2016 INTERNATIONAL RESULTS IN READING. Home Environment Support. <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/pirls/home-environment-support/>.

⁵⁷ 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. ; Український центр оцінювання якості освіти. Київ : УЦОЯО, 2019. 439 с. С. 102–103. https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/12/PISA_2018_Report_UKR.pdf.

⁵⁸ Скільки читають українці. Соціологічне дослідження, проведене Research & Branding Group із 7 по 18 листопада 2019 року. <http://rb.com.ua/uk/blog-uk/omnibus-uk/skilki-chitajut-ukrainci/> Дата публікації: 02.01.2020; Богдан О. Деякі аспекти культурних практик і культурної інфраструктури України: результати всеукраїнського опитування (за даними Київського міжнародного інституту соціології). Одеса : ВГО «Асоціація сприяння самоорганізації населення», 2019. 75 с. <https://drive.google.com/file/d/1d1WQkvZ69QuLg9vxMjgKV6k2pXbNNsFX/view>.

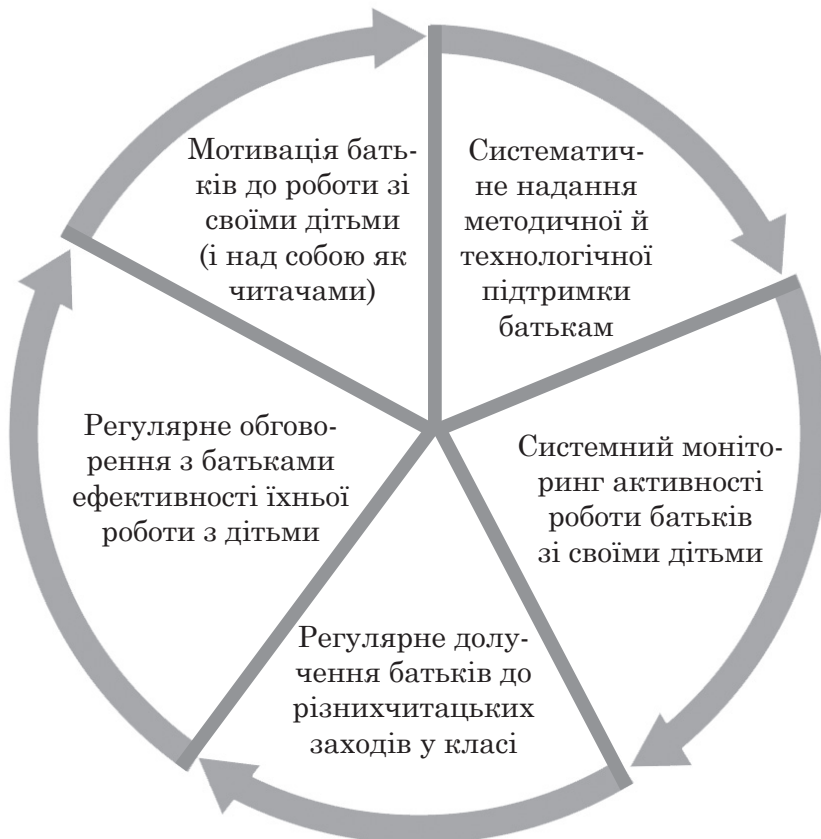
зувати на належному рівні співпрацю з батьками задля розвитку їхніх дітей як читачів і читачок, але й подекуди працювати із самими батьками задля формування їх як відповідальних читачів і читачок, які усвідомлюють, що їхня поведінка часто слугує моделлю для дітей.

Налагодження цієї співпраці — складний безперервний процес, у якому можна виокремити кілька значущих циклічно повторюваних етапів (див. схему 1).

Одним з важливих етапів роботи вчителя має стати мотивація батьків до роботи зі своїми дітьми в галузі читання й підтримки зусиль школи в напрямі формування дітей як компетентних читачів і читачок. Значущість цього етапу зумовлена, на жаль, тим, що в нашому соціумі склався доволі негативний стереотип, що інтелектуальний і духовний розвиток дитини, яка пішла до школи, — це цілковита відповідальність учителів/-льок. У зв'язку із цим учитель/-ка має постійно знаходити способи мотивувати батьків проводити зі власними дітьми якомога більше часу за книгою чи іншими видами друкованого слова.

Схема 1

Значущі етапи співпраці вчителя/-льки з батьками задля розвитку дитини як читача / читачки



Мотивування може виявлятися в різних формах. Це може бути, наприклад, інформування батьків під час батьківських зборів чи індивідуальних розмов з батьками окремих дітей (для цього, до речі, додадуться дані моніторингових досліджень, які згадано в цьому посібнику) про важливість читання для розвитку дитини або організація локального буккросингу (*див. попередній розділ*), де батьки стануть активною ланкою, унаслідок чого опосередковано будуть мотивовані до роботи з дітьми як читачам / читачкам, тощо.

Крім того, батькам можна рекомендувати перегляд мотивувальних відео, які можна на сьогодні знайти в значній кількості в мережі Інтернет, де переконливо обґрунтовується важливість ролі батьків у формуванні дітей-читачів / читачок та важливість читання як такого для становлення успішної особистості.

Мотивування батьків може виявлятися також через реалізацію заходів інших етапів з-поміж визначених вище на схемі, наприклад, через систематичне надання батькам методичної й технологічної підтримки або обговорення з ними ефективності їхньої роботи тощо.

На етапі, означеному як «*систематичне надання методичної та технологічної підтримки батькам*», учитель/-лька має виходити з позиції, що в багатьох випадках неактивна позиція батьків щодо формування своїх дітей як вправних читачів / читачок зумовлена не скільки їхньою невмотивованістю до провадження подібної роботи, стільки їхньою необізнаністю в тому, як краще вибудувувати свою роботу вдома так, щоб дитина почала читати й не сприймала спонукання / заохочення до читання як примус. З огляду на це вчитель/-лька має надати батькам необхідну консультативну підтримку, пояснюючи за необхідності всі можливі переваги й недоліки різних способів діяльності з дітьми, надаючи конкретні рекомендації щодо мотивування дітей⁵⁹ та видів роботи з ними. Принагідно можна порекомендувати батькам спробувати проводити такі активності зі своїми дітьми для формування читацької компетентності:

- ▶ походи до шкільної / місцевої бібліотеки;
- ▶ відвідування книжкових магазинів, книжкових ярмарків, букіністичних відділів;
- ▶ регулярне поповнення домашньої бібліотечки учня чи учениці з попереднім обговоренням з ними необхідних придбань;
- ▶ спільне читання газет, журналів;
- ▶ спільне читання книг;
- ▶ спільне створення коміксів;
- ▶ організація сторітелінгу;
- ▶ ініціювання пошукової роботи в інтернеті з подальшим обговоренням — з виходом у соціальні мережі;
- ▶ використання стратегії присвоєння книги (надання дозволу «працювати» з книжкою (підкреслювання, розмальовування));

⁵⁹ Див. наприклад: Дев'ятнадцять цікавих способів мотивувати вашу дитину. Психологія дитини. <https://childdevelop.com.ua/articles/psychology/7382/>.

- ▶ проведення ігор «Коли я був маленький, то...», «Угадай персонажа» тощо;
- ▶ спільне ведення читацького щоденника;
- ▶ спільне створення картотеки домашньої бібліотеки;
- ▶ організація домашніх вистав за прочитаними творами;
- ▶ залучення до роботи з інформаційними текстами (інструкціями, вказівниками, покажчиками, рецептами тощо) під час виконання якихось дій по господарству;
- ▶ створення домашніх показів малюнків, створених дитиною за текстами творів;
- ▶ улаштування днів поезії або сімейного конкурсу декламаторів та ін.

Крім того, аж зовсім не зайвим видається створення вчителем/-лькою своєрідної пам'ятки для батьків, яка б чітко й зрозуміло пояснювала їхні можливості як домашніх наставників своїх дітей у читанні. Таку пам'ятку можна створити, спираючись, наприклад, на рекомендації Pearson Education, однієї з провідних корпорацій, що займається освітньою проблематикою в багатьох країнах світу. На підставі узагальнення порад провідних експертів і фахівців, згадана організація окреслила такі десять дієвих порад, які можуть допомогти батькам заохотити дітей читати.

1. Зробіть книгу частиною життя вашої родини. — Хай книги завжди будуть навколо вас, так, щоб ви і ваша дитина були готові читати, щойно з'явиться найменша можливість.

2. Відвідайте вашу місцеву бібліотеку. — Запишіть свою дитину в бібліотеку. Ви знайдете там останні відеоігри, записи на дисках, а ще сотні й сотні фантастичних книг. Дозвольте дітям обирати книги на свій смак, заохочуйте їхні власні інтереси.

3. Дослухайтеся до інтересів дітей. — Допоможіть їм знайти саме ту, їхню, книгу — і не важливо, чи це будуть оповідні тексти, поезія, комічні книги чи нон-фікшн.

4. Будь-яке читання — це добре. — Не зневажайте нон-фікшн, комікси, графічні романи, журнали й буклети. Читання є читання, і всі його прояви — це добре.

5. Забезпечте комфорт! — Умостіться десь, де тепло й затишно, зі своєю дитиною — чи то в ліжку, чи в гамаку, чи на дивані, або ж переконайтеся, що дітям комфортно, якщо вони читають самостійно.

6. Ставте запитання. — Щоб підтримати зацікавлення історією, яку читаєте, запитуйте дитину в процесі читання, ставлячи, наприклад, такі питання: «Як ти гадаєш, що трапиться далі?» чи «І де ми зупинилися минулого вечора? Пам'ятаєш, що там уже трапилося?»

7. Читайте будь-коли, щойно випаде нагода. — Беріть із собою книжку чи якийсь журнал завжди, коли вашій дитині доведеться чекати, наприклад, у лікарні.

8. Читайте знову й знову. — Заохочуйте вашу дитину перечитувати улюблені книги й поезії. Перечитування допомагає виробити легкість і впевненість.

9. Читайте вечорами. — Регулярно читайте з вашою дитиною чи дітьми перед сном. Це надзвичайна можливість гарно завершити день і провести безцінний час зі своєю дитиною.

10. Римуєте й повторюєте. — Оповіді й поетичні тексти, які містять римування й повтори, надзвичайно корисні для заохочення ваших дітей або залучення їх до спільної діяльності, а ще допомагають поповнювати словниковий запас⁶⁰.

Підтримка батьків учителем/-лькою може виявлятися й у консультуванні щодо питань створення комфортних умов для дітей удома, які б спонукали до читання. Обговорення цього питання з батьками вкрай необхідне, адже згадувані вище моніторингові дослідження чітко засвідчують, що наявність удома книг, журналів, газет, а також навчальних ігор, які як стосуються навчальної програми, так і виходять за її межі, посутньо впливає на те, чи при звичаються діти до читання й чи, завдяки цьому, стають успішними читачами й читачками. З огляду на це надзвичайно важливо в роботі з батьками учнів та учениць цьому питанню приділити окрему увагу й спонукати батьків докласти зусиль, щоб ті знайшли можливість створити своїм дітям удома індивідуальний «читацький куточок».

У разі, якщо в певних сім'ях спостерігаються певні труднощі соціально-економічного характеру, особливого значення набувають різноманітні практики, що сприяють появі в дітей із незабезпечених родин, своїх книг або ж книг, із якими вони можуть попрацювати в будь-який час. І тут знову ж таки може прислужитися організація куточків читача в класній кімнаті або започаткування локального класного буккросингу.

Не менш важливим завданням учителя/-льки початкових класів буде проведення роботи й на третьому з-поміж визначених на схемі 1 етапів, тобто організація *системного моніторингу активності роботи батьків зі своїми дітьми* з матеріалами для читання. Важливість цього етапу зумовлена найперше тим, що значною мірою батьки свою місію під час навчання дітей у школі найчастіше мислять лише як контроль виконання дитиною домашніх завдань, зокрема читання тих текстів, що передбачені освітньою програмою, а отже, забувають про значущість своєї місії на шляху формування дитини, залюбленої в читання. Тому вчитель/-лька під час спілкування з батьками має постійно наголошувати на тому, щоб вони сприяли розширенню кола читання своєї дитини, адже інтереси їхньої дитини в читанні інколи дещо інші, ніж той програмовий матеріал, який пропонується в школі (див., наприклад, дані МДЯПО-2018 в *таблиці 16*).

⁶⁰ Enjoy reading. Pearson. https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/uk/documents/Learner/Primary/Primary%20parents/Pearson_EnjoyReading_03.pdf.

Розподіл відповідей учнів і середнього бала за запитаннями анкети «Книжки, які я читаю вдома, цікавіші ніж ті, які ми читаємо на уроках літературного читання»

<i>Книжки, які я читаю вдома, цікавіші, ніж ті, які ми читаємо на уроках літературного читання</i>	<i>Відповіді учнів (%)</i>	<i>Середній бал із читання</i>	<i>Стандартна похибка середнього</i>
Повністю не погоджуюся	20,0	194,6	1,2
Частково не погоджуюся	24,6	206,3	1,1
Частково погоджуюся	28,4	207,6	1,0
Повністю погоджуюся	22,2	200,6	1,2

Однак самого акцентування цього в процесі комунікацій з батьками замало, учитель/-лька має знайти прийнятні й водночас дієві способи переконуватися, що батьки дійсно реалізують ті заходи, спрямовані на формування читацької грамотності учнів та учениць, про які він / вона із ними, наприклад, говорив/-ла. Задля цього корисними можуть обговорення в різних форматах із батьками кола читання дітей (див. наприклад, досвід Л. Красної⁶¹), використання потенціалу нових інформаційно-комунікаційних технологій (створення залів обговорень у соцмережах чи месенджерах) тощо.

Проводячи в такий непрямий спосіб моніторинг активності батьків у роботі зі своїми дітьми як читачами, учитель/-лька обов'язково має надавати зворотний зв'язок, допомагаючи батькам вирішувати проблеми, що можуть виникати, консультуючи їх щодо того, як краще працювати з тими чи тими текстовими джерелами, тощо. Тут учителям/-льцям важливо розуміти, що доволі часто батьки і самі не є вправними читачами та читачками, а це означає, що педагог/-иня має певною мірою допомагати їм набувати досвіду методично виваженої роботи з дітьми, коли ті працюють із текстами. У пригоді тут можуть стати різноманітні методики, як-то «батьківські читання», «батьківські тренінги» тощо. Корисним для батьків досвідом може бути проведення з ними спеціальних занять за методикою,

⁶¹ Красна Л. Перспективний метод залучення молодших школярів до активного домашнього читання книжок — локальний буккросинг. Початкова школа. 2014. № 7. С. 14–16. Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psh_2014_7_7.

розробленою в межах концепції «Філософія для дітей»⁶², на прикладі якої зручно показати те, як працювати з текстом, висувати гіпотези, ставити питання, дослухатися до думки інших тощо.

Не зайвим буде в межах надання зворотного зв'язку обговорити з батьками й питання цифрового читання, його переваги й недоліки, порівняно з паперовим. Під час спілкування щодо цих питань важливо надати батькам потрібну інформацію щодо корисних для дітей відповідного віку читацьких ресурсів, а також ресурсів, важливих для самих батьків. За потреби (і тут принагідно варто зазначити, що ця потреба на сьогодні стоїть доволі гостро) варто організувати для батьків спеціальну серію тренінгів щодо роботи в інтернет-середовищі з різноманітними онлайн-ресурсами, а також щодо кібербезпеки тощо. Для цього, безперечно, учителю/-льці початкових класів варто скооперуватися з учителем/-лькою інформатики.

Означені види діяльності в результаті сприятимуть тому, що поступово батьки матимуть змогу при звичаїтися до регулярної роботи зі своїми дітьми в галузі читання, зокрема й цифрового, а отже, і більш активно долучатимуться до шкільних заходів, у центрі яких буде книга / текст і які вчителю/-льці варто організовувати в межах реалізації ще одного етапу, визначеного на схемі 1 — *регулярне долучення батьків до різних читацьких заходів у класі*. Ці заходи можуть бути приурочені якимось визначним календарним датам, але водночас можуть бути ініційовані як систематична гуртова робота вчителя, батьків і дітей. Необхідність подібних заходів зумовлена тим, що саме під час їх проведення як діти, так і батьки можуть показати себе як читачі, подивитися на одне одного, поділитися своїм досвідом і набутками. У свою чергу діти під час таких заходів, спостерігаючи за діяльністю батьків, зможуть отримувати унаочнення того, чому людині важливо й корисно читати.

Саме такі заходи, особливо в разі їх систематичного проведення, можуть допомогти вчителю/-льці вибудувати роботу на останньому з-поміж виділених етапів, а саме на етапі, що передбачає *регулярне обговорення з батьками ефективності їхньої роботи з дітьми* в галузі читання. Ці обговорення допоможуть учителеві/-льці й батькам здійснити рефлексію поступу дитини, визначити проблемні місця й окреслити напрями подальшої роботи. Своєю чергою учитель/-лька за підсумками таких обговорень зможе визначити, де йому / їй потрібно попрацювати активніше — чи з мотивацією батьків, чи з моніторингом, чи із якимось частковішим завданням.

Ефективність подібних спілкувань із батьками значною мірою залежатиме від того, як аргументовано вчитель/-лька зможе показати те, наскільки успішним / менш успішним / неуспішним був учень чи учениця

⁶² Кравченко Ю. М. Які компетенції, вміння та навички формує методика «Філософія для дітей»? Постметодика. 2013. № 6. С. 15–18. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Postmetodyka_2013_6_6; Философия для детей. Москва, 1996. 241 с. https://iphras.ru/uplfile/root/biblio/1996/Phil_det_1.pdf.

в поступі на шляху свого становлення як вправного читача / читачки. А це означає, що вчитель/-лька має надавати батькам доказову інформацію не лише у вигляді певних результатів оцінювання, а й у вигляді описової інформації щодо прочитаного учнем чи ученицею, його / її активності в обговореннях, роботі в класній бібліотеці тощо.

Наостанок важливо наголосити, що саме в умовах інтегрованого навчання з'являються неабиякі можливості для більш легкого долучення батьків до роботи з власними дітьми у галузі читання. Адже в цьому разі діяльність дітей з текстами настільки різноманітна, що будь-хто з батьків зможе знайти саме той аспект роботи з текстом, де він чи вона почувається найбільш упевнено, а отже, завдяки цьому може стати для дитини прикладом. Погодьмося, батькам завжди приємно, коли їхні діти дивляться на них зі здивуванням і захватом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ І РЕКОМЕНДОВАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., & Rumble, M. (2010). Draft white paper 1: Defining 21st century skills. The University of Melbourne: Assessment and Teaching of 21st Century Skills. http://oei.org.ar/ibertic/evaluacion/sites/default/files/biblioteca/24_defining-21st-centuryskills.pdf.
- Enjoy reading. Pearson. https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/uk/documents/Learner/Primary/Primary%20parents/Pearson_EnjoyReading_03.pdf.
- Gehrer K., Zimmermann S., Artelt C., Weinert S. NEPS framework for assessing reading competence and results from an adult pilot study. *Journal for educational research online*.2013. Vol. 5, # 2. P. 50-79. URL : https://www.pedocs.de/volltexte/2013/8424/pdf/JERO_2013_2_Gehrer_et_al_NEPS_framework_for_assessing_reading.pdf.
- Gemma Walsh. Screen and Paper Reading Research — A Literature Review. *Australian Academic & Research Libraries*. Volume 47, 2016 — Issue 3. <https://doi.org/10.1080/00048623.2016.1227661>.
- International Literacy Association. URL: <https://www.literacyworldwide.org/>.
- Lamb S., Maire Q., Doecke E. Key Skills for the 21st Century: an evidence-based review. Future frontiers analytical report. A report prepared for the NSW Department of Education / Centre For International Research On Education Systems (CIRES). State of New South Wales (Department of Education), 2017. 71 p. URL: <https://education.nsw.gov.au/our-priorities/innovate-for-the-future/education-for-a-changing-world/research-findings/future-frontiers-analytical-report-key-skills-for-the-21st-century/Key-Skills-for-the-21st-Century-Analytical-Report.pdf>
- Lauren M. Singer & Patricia A. Alexander. Reading Across Mediums: Effects of Reading Digital and Print Texts on Comprehension and Calibration. *The Journal of Experimental Education*. Volume 85, 2017 — Issue 1. <https://doi.org/10.1080/00220973.2016.1143794>.
- Looney, J. (2011), “Integrating Formative and Summative Assessment: Progress Toward a Seamless System?”, OECD Education Working Papers, No. 58, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/5kghx3kbl734-en>.
- Miller, Debbie (2006). *Reading with Meaning: Teaching Comprehension in the Primary Grades*. Stenhouse Publishers Portland, Maine. URL : https://repository.stkipgetsempena.ac.id/bitstream/589/1/Reading_with_meaning_teaching_comprehension_in_the_primary_grades.pdf.
- Mullis Ina V. S., Martin Michael O., and Sainsbury Marian. PIRLS 2016 Reading Framework. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). 2016. 200 p. URL : https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/downloads/P16_Framework_2ndEd.pdf.

- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2017). PIRLS 2016 International Results in Reading. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/>, a came: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/pirls/classroom-instruction/classroom-libraries/> та <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/pirls/school-composition-and-resources/school-library/>.
- Nell K. Duke. The Case for Informational Text. Educational Leadership. March 2004. Vol. 61. # 6. What Research Says About Reading P. 40–44. URL : <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar04/vol61/num06/The-Casefor-Informational-Text.aspx>.
- OECD (2019), PISA 2018 Assessment and Analytical Framework, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>. P. 48.
- PIRLS 2016 FRAMEWORK REFERENCES. URL: https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/downloads/P16_FW_References.pdf.
- PIRLS 2016 INTERNATIONAL RESULTS IN READING. Home Environment Support. <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/pirls/home-environment-support/>.
- PIRLS 2021 Assessment Frameworks. URL : http://pirls2021.org/wp-content/uploads/sites/2/2019/04/P21_Frameworks.pdf. P. 9.
- PISA: читацька грамотність / Уклад. Т. С. Вакуленко, С. В. Ломакович, В. М. Терещенко, В. П. Горох. Київ, 2017. 123 с. URL: http://pisa.testportal.gov.ua/wpcontent/uploads/2018/02/Math_PISA_Framework.pdf.
- Standards for the Assessment of Reading and Writing. Revised Edition. Prepared by the Joint Task Force on Assessment of the International Reading Association and the National Council of Teachers of English. URL: <https://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/resource-documents/standards-for-theassessment-of-reading-and-writing.pdf>.
- Study Guides. <https://www.stenhouse.com/free-resources/study-guides-0>.
- Бобак Н. В., Мартинюк О. В., Марочко Н. В. Моніторинг якості освіти: міжнародний досвід. 13 с. URL: <https://www.ippo.if.ua/files/%D0%86%D0%9C/MON/Bobak.pdf>.
- Богдан О. Деякі аспекти культурних практик і культурної інфраструктури України: результати всеукраїнського опитування (за даними Київського міжнародного інституту соціології). Одеса : ВГО «Асоціація сприяння самоорганізації населення», 2019. 75 с. <https://drive.google.com/file/d/1d1WQkvZ69QuLg9vxMjgKV6k2pXbNNsFX/view>.
- Вашуленко О. В. Читацька компетентність молодшого школяра: теоретичний аспект. *Початкова школа*. 2011. № 1. С. 48–50.
- Вашуленко О. Емоційно-ціннісна складова у структурі читацької компетентності молодшого школяра. *Початкова школа*. 2013. № 1. С. 13–17.
- Вербещук С. В. Формування мовленнєвої культури учнів початкової школи в процесі літературного читання : дис. на здобуття наук. ступеня к. пед. н. за спец. 13.00.02 — теорія і методика навчання (українська мова). Івано-Франківськ, 2016. 243 с.

- Волошина Г. П. Особливості уроків читання та літературознавча пропедевтика у початковій школі. Посіб. для студентів та учителів почат. кл. Умань, 2011. 126 с.
- Дев'ятнадцять цікавих способів мотивувати вашу дитину. Психологія дитини. <https://childdevelop.com.ua/articles/psychology/7382/>.
- Державні стандарти. URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti>.
- Дидактико-методичне забезпечення контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів на засадах компетентнісного підходу: монографія / Савченко О. Я., Бібік Н. М., Байбара Т. М., Вашуленко О. В., Коваль Н. С., Онопрієнко О. В., Пономарьова К. І., Прищепка О. Ю. Київ : Педагогічна думка, 2012. 192 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/6983/4/%D0%9C%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0% B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%96%D1%8F.pdf>.
- Дидактичне моделювання організаційних форм компетентнісно орієнтованого навчання у початковій школі. Звіт про науково-дослідну роботу 2014–2016 рр. (заключний). Державний реєстраційний № 0114U003129 / Національна академія педагогічних наук України. Інститут педагогіки. Відділ початкової освіти. Київ, 2016. 69 с. URL: [http://undip.org.ua/upload/naukovo-doslidna/2016_Zvit/Zvit%20za%20NDR%20\(2014_2016\)%20Tsumbalary.PDF](http://undip.org.ua/upload/naukovo-doslidna/2016_Zvit/Zvit%20za%20NDR%20(2014_2016)%20Tsumbalary.PDF).
- Смець А. А. Методика роботи з науково-пізнавальними творами в початкових класах. Навчальний посібник. Харків, 2009. 160 с.
- Смець А. А. Методика роботи з науково-художніми творами в початковій школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня к. пед. н. за спец. 13.00.02 — теорія і методика навчання (російська мова) / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2001. 21 с.
- 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. [340 с. із додатками]. URL : https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/03/2018_ZVIT_MDYAPO_CHYTANNYA_Sajt-1.pdf.
- 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 IV. Передумови й результати навчання / Український центр оцінювання якості освіти. Київ, 2019. 111 с. С. 32–33. https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/03/2019_ZVIT_MDYAPO_CHASTYNA-4_PEREDUMOVY_sajt.pdf.

- Ігнатенко Н. В. Дидактичне забезпечення розуміння навчальних текстів учнями початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня к. пед. н. за спец. 13.00.09 — теорія навчання / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2001. 21 с.
- Ільяна В. М. Сучасний стан вивчення читання як процесу (психолого-педагогічний аспект). *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2012. Вип. 3(1). С. 36–40. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/ооор_2012_3%281%29__10.
- Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практ. посіб. / Тім Лорман, Джоан Дешпелер, Девід Харві; пер. з англ. Київ : СПД-ФО Парашин І. С., 2010. 296 с.
- Інформаційно-комунікативні технології для якісної сучасної освіти. Методичний посібник: Українсько-польський досвід у програмі «Класна школа» / Ред. Вербицька П., Лучинська А., Магерський І., Педан-Слепухіна О. Львів, 2016. 178 с. URL: https://www.szkolazklasa.org.pl/wp-content/uploads/2017/01/d0bfd180d0bed0b5_d0bad182-d0bad0bbd0b0d181d0bdd0b0-d188d0bad0bed0bbd0b0.pdf.
- Клочек Г. «Художній світ» як категоріальне поняття. *Слово і Час*. 2007. №9. С. 3–14. URL : <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/11442/01-Klochek.pdf?sequence=1>
- Коваль Г. П., Іванова Л. І., Суржук Т. Б. Методика читання : навч. посіб. для студ. пед. ін-тів, гуманіт. ун-тів, пед. коледжів спец. «Педагогіка і методика почат. Навчання». Тернопіль, 2010. 280 с.
- Колганова Н. Е. Технология продуктивного чтения в системе формирования основ читательской компетентности младших школьников. URL: <https://interactiveplus.ru/e-articles/monography-20131007-1/monography-20131007-1-417.pdf>.
- Компаній О.В. Формування читацьких інтересів молодших школярів у теорії та практиці навчання. *Педагогічний альманах*. 2013. № 19. С. 65–71.
- Концепція Нової української школи. 2016. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
- Котик Т. М. Методика навчання української мови в початковій школі : Навч.-метод. посіб. для студ. дистанц. форми навч. спец. «Початкова освіта». Івано-Франківськ, 2015. 295 с. URL : <http://194.44.152.155/elib/local/3252.pdf>.
- Кравченко Ю. М. Які компетенції, вміння та навички формує методика «Філософія для дітей»? *Постметодика*. 2013. № 6. С. 15–18. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Postmetodyka_2013_6_6.
- Красна Л. Перспективний метод залучення молодших школярів до активного домашнього читання книжок — локальний буккросинг. *Початкова школа*. 2014. № 7. С. 14–16. Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psh_2014_7_7.
- Кратасюк Л. Функціонально-змістові типи мовлення як виразник текстової категорії інформативності. *Вісник Житомирського державного університету*. Випуск 66. Філологічні науки. С. 212–218. URL : <http://eprints.zu.edu.ua/9347/1/48ts.pdf>.

- Мартиненко В. О. Структура і зміст читацької компетентності молодших школярів. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Збірник наукових праць*. Вип. XV. Кам'янець-Подільський, 2013. С. 145–151. URL : <https://core.ac.uk/download/pdf/32307655.pdf>.
- Мартиненко В. Сутнісні характеристики читацької компетентності молодших школярів. Початкова школа. 2013. № 12. С. 3–7.
- Мартиненко В.О. Формування змісту літературного читання молодших школярів: сучасний вимір. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2011. № 9. С. 5–9.
- Медіаграмотність у початковій школі: посібник для вчителя / Волошенюк О. В., Ганик О. В., Голощапова В. В., Дегтярьова Г. А., Іванова І. Б., Кожанова А. Ю., Пиза Г. Ю., Шкробець О. О., Янкович О. І. / За ред. Волошенюк О. В., Іванова В. Ф. Київ, 2018. 234 с. URL : http://www.aup.com.ua/uploads/Pochatkova_school_2018.pdf.
- Мельник С. Г., Мосіюк В. В. Радість читання — радість пізнання. Практичні матеріали для формування та розвитку читацької компетентності молодших школярів. *Початкове навчання та виховання*. 2016. № 1–2. С. 8–21.
- Моніторинг НУШ. Результати та рекомендації. Перший етап, 2019–2020 рр. URL : https://mon.gov.ua/storage/app/media/nova-ukrainska-shkola/NUSH_monitorynh_7.08_2.pdf.
- 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. ; Український центр оцінювання якості освіти. Київ : УЦОЯО, 2019. 439 с. С. 102–103. https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/12/PISA_2018_Report_UKR.pdf.
- Нова українська школа: poradnyk dla vchytelya / Під заг. ред. Бібік Н. М. Київ, 2017. 206 с. URL : <http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/NUSH-poradnyk-dlya-vchytelya.pdf>.
- Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції. Монографія. Київ, 2003. 159 с. (с. 26–27). URL : http://distance.dnu.dp.ua/ukr/nmmateriali/documents/Em_intellekt.pdf.
- Одегова В. Ф. Педагогические условия формирования читательской компетентности младших школьников. *Нижегородское образование*. 2015. № 1. С. 110–118. URL : <http://www.niro.nnov.ru/?id=31091>.
- Опис змісту завдань PIRLS-2016. URL : https://timssandpirls.bc.edu/publications/pirls/2016-methods/pdf/P16_MP_App_13-B_Literary_Item_Descriptions.pdf.
- Орієнтовні вимоги до оцінювання результатів навчання учнів третіх і четвертих класів Нової української школи: Додаток 1 до Методичних рекомендацій щодо оцінювання результатів навчання учнів третіх і четвертих класів Нової української школи : наказ Міністерства освіти і науки України від 16 вересня 2020 р. № 1146. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1146729-20#Text>.

- Про затвердження «Методичних рекомендацій щодо організації освітнього простору Нової української школи» : наказ Міністерства освіти і науки України від 23.03.2018 № 283 URL : <https://mon.gov.ua/ua/prapro-zatverdzhennya-metodichnih-rekomendacij-shodo-organizaciyi-osvitnogo-prostoru-novoyi-ukrayinskoyi-shkoli>.
- Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 року № 87. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>.
- Програма загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи загальноосвітніх навчальних закладів» : наказ Міністерства освіти і науки України від 20.03.2018 р. № 256. URL : https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2018/03/MON_256.pdf.
- Савченко О. Упровадження компетентнісного підходу в початкову освіту: здобутки і нерозв'язані проблеми. *Рідна школа*. 2014. № 4–5 (квітень — травень). С. 12–16.
- Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : Підручн. для студ. пед. факультетів. Київ, 2002. 368 с. URL : <http://194.44.152.155/elib/local/sk644883.pdf>.
- Савченко О. Я. Методика читання у початкових класах : Посіб. для вчителя. Київ, 2007. 334 с. URL : <http://elcat.pnpu.edu.ua/docs/SAVChENKO.pdf>.
- Савченко Ю. Ю. Розвиток емоційного інтелекту учнів молодшого шкільного віку. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2014. № 12 (31). URL : <http://otr.iiod.gov.ua/images/pdf/2014/12/5.pdf>.
- Скільки читають українці. Соціологічне дослідження, проведене Research & Branding Group із 7 по 18 листопада 2019 року. <http://rb.com.ua/uk/blog-uk/omnibus-uk/skilki-chitajut-ukrainci/>.
- Стратегія розвитку освітніх оцінювань у сфері загальної середньої освіти в Україні до 2030 року. URL : https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/07/190523_Strategiya-osvitnih-otsinyuvan_UTSOYAO.pdf
- Технології розвитку критичного мислення учнів / Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макінстер Д. ; Наук. ред., передм. О. І. Пометун. Київ : Вид-во «Плеяди», 2008. С. 212–217.
- Философия для детей. Москва, 1996. 241 с. URL : https://iphras.ru/uplfile/root/biblio/1996/Phil_det_1.pdf.
- Чепелева Н. В. Технології читання. Київ, 2004. 95 с.
- Швадчак Н. Як створити бібліотеку в класі НУШ. <https://nus.org.ua/articles/yak-stvoryty-biblioteku-v-klasi-nush/>.
- Шлейхер А. Найкращий клас у світі: як створити освітню систему 21-го століття / Переклала з англ. Ганна Лелів. Львів, 2018. 296 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/yakist-osviti/shlyaykhnaykrashchiy-klas-u-sviti-yak-stvoriti-sistemu-osviti-21-go-stolittya.pdf>.

ДОДАТКИ

**Очікувані результати щодо формування читацької компетентності
в типових освітніх програмах НУШ-1 і НУШ-2**

Обов'язкові результати навчання здобувачів освіти	НУШ-1	НУШ-2
<p>Прогнозує зміст дитячої книжки за обкладинкою, заголовком, ілюстраціями та анотацією; володіє повноцінними навичками читання (вголос і мовчки), що дає змогу зрозуміти тексти різних видів [4 МОВ 2.1]</p>	<p>Читає вголос, правильно, цілими словами і групами слів у темпі, який дає змогу зрозуміти прочитане [3 МОВ 2.1];</p> <p>Оволодіває продуктивними способами читання мовчки (самостійно та з допомогою вчителя) [3 МОВ 2.1];</p> <p>Оволодіває та самостійно застосовує прийоми виразного читання та декламування напам'ять (для художніх текстів) [3 МОВ 2.1];</p> <p>Виділяє у тексті і пояснює значення незнайомих слів, висловів, термінів (самостійно та з допомогою вчителя) [3 МОВ 2.1];</p> <p>Самостійно розуміє фактичний зміст текстів різних видів та основні думки (самостійно, а також з допомогою вчителя) [3 МОВ 2.1];</p> <p>Застосовує різні види читання під час опрацювання змісту текстів різних видів (самостійно та за завданням учителя), а також перечитування як засіб поглибленого розуміння змісту [3 МОВ 2.1];</p>	<p>Прогнозує орієнтовний зміст тексту на основі заголовка, ключових слів, анотації, невербальної інформації (ілюстрації, таблиці, схеми, графіки тощо) [4 МОВ 2-2.1-1];</p> <p>Читає подумки та виразно вголос тексти різних видів та з різною метою [4 МОВ 2-2.1-2];</p> <p>Розповідає (докладно, стисло або вибірково), про що йдеться в тексті [4 МОВ 2-2.1-3];</p> <p>Ставить запитання різної спрямованості: до змісту твору, до автора, до читача [4 МОВ 2-2.1-4];</p> <p>Знаходить у тексті відповіді на поставлені запитання [4 МОВ 2-2.1-5];</p> <p>Відтворює фактичну інформацію з тексту [4 МОВ 2-2.1-6];</p> <p>Добирає і впорядковує потрібну інформацію з таблиць, графіків, схем тощо [4 МОВ 2-2.1-7];</p> <p>Установлює послідовність дій персонажів художніх творів [4 МОВ 2-2.1-8];</p>

	<p>Співвідносить вивчені твори з відповідними жанрами (казка, вірш, художні і науково художні оповідання; байка [3 МОВ 2.1];</p> <p>Самостійно визначає жанрові ознаки казок, віршів, оповідань, називає основні жанрові ознаки п'єси [3 МОВ 2.1];</p> <p>Сприймає доступні медіатексти [3 МОВ 2.1];</p> <p>Самостійно читає, практично розрізняє художні, науково-художні тексти, визначає їх особливості та мету опрацювання, перераховує ознаки, які вказують на приналежність тексту до художнього чи науково-художнього [3 МОВ 2.1];</p> <p>Розрізняє, правильно називає жанри творів, що опрацьовувалися під час навчання (практично) [3 МОВ 2.1];</p> <p>Самостійно визначає жанрові ознаки казок про тварин, віршів, оповідань [3 МОВ 2.1];</p> <p>Визначає жанрові ознаки героїко фантастичних казок, байок, п'єс із допомогою вчителя [3 МОВ 2.1];</p> <p>Пояснює, з яких джерел складається простір його читання [4 МОВ 2.1];</p> <p>Розрізняє твори усної народної творчості і авторські наводить приклади [4 МОВ 2.1];</p>	<p>зіставляє прочитане із власним життєвим досвідом [4 МОВ 2-2.1-9]</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------

	<p>називає імена і прізвища відомих українських письменників, з творами яких неодноразово зустрічався на уроках [4 МОВ 2.1];</p> <p>Знає назви, сюжети кількох фольклорних і літературних творів; знає напам'ять 5-6 віршів, кілька прислів'їв, скоромовок, загадок; пояснює цінність книг, читання, бібліотек [4 МОВ 2.1];</p> <p>Володіє повноцінною навичкою читання вголос і мовчки текстів різних видів як загальнопредметним умінням [4 МОВ 2.1];</p> <p>Самостійно застосовує прийоми виразного читання та декламування напам'ять (для художніх текстів) [4 МОВ 2.1];</p> <p>Самостійно виділяє у тексті і пояснює значення незнайомих слів, висловів, термінів [4 МОВ 2.1];</p> <p>Самостійно й усвідомлено застосовує різні види читання під час опрацювання змісту текстів різних видів [4 МОВ 2.1];</p> <p>Повноцінно сприймає, практично розрізняє тексти різних видів [4 МОВ 2.1];</p> <p>Повноцінно розуміє текст, пояснює, який художній образ / образи створив письменник; що основне хотів передати [4 МОВ 2.1];</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>Визначає і характеризує події, явища, мотиви вчинків дійових осіб [4 МОВ 2.1];</p> <p>Установлює і пояснює смислові зв'язки між частинами тексту [4 МОВ 2.1];</p> <p>Пояснює, які словосполучення, вислови допомагають краще уявити картини природи, місце події, зовнішність персонажів, їхні характери, вчинки, стосунки з іншими героями [4 МОВ 2.1];</p> <p>Знаходить у тексті засоби художньої виразності (епітет, метафору, гіперболу (без вживання термінів) порівняння; з'ясовує їх роль [4 МОВ 2.1];</p> <p>Визначає, самостійно розрізняє жанрові ознаки літературних творів, які опрацьовувалися під час навчання в 2-4 класах; наводить приклади [4 МОВ 2.1];</p> <p>Самостійно ознайомлюється з текстом; орієнтується у його змісті; визначає тему [4 МОВ 2.1]</p>	
<p>Пов'язує елементи інформації в цілісну картину; розрізняє факти і думки про ці факти; формулює прямі висновки на основі інформації, виявленої в тексті; визначає форму і пояснює зміст простих медіатекстів [4 МОВ 2.2]</p>	<p>Правильно називає та практично розрізняє фольклорні і авторські твори [3 МОВ 2.2];</p> <p>Називає основні теми прочитаного; прізвища, імена відомих українських письменників, твори яких вивчалися на уроках літературного читання [3 МОВ 2.2];</p> <p>Інтерпретує медіаповідомлення на</p>	<p>Виявляє в тексті неочевидну інформацію, узагальнює її [4 МОВ 2-2.2-1];</p> <p>виділяє ключові слова та пояснює, як вони допомагають зрозуміти зміст тексту [4 МОВ 2-2.2-2];</p> <p>розрізняє в тексті факти і судження, знаходить між ними зв'язок [4 МОВ 2-2.2-5];</p> <p>Висловлює припущення про наміри</p>

	<p>основи власного досвіду [3 MOV 2.2];</p> <p>Відповідає на запитання щодо прочитаного твору [3 MOV 2.2];</p> <p>Знаходить і пояснює зв'язки між реченнями, абзацами і частинами тексту [3 MOV 2.2];</p> <p>Самостійно визначає послідовність подій у творі [3 MOV 2.2];</p> <p>Визначає тему і мету тексту [3 MOV 2.2];</p> <p>Самостійно складає план до невеликих за обсягом і нескладних за будовою художніх текстів [3 MOV 2.2];</p> <p>Установлює (із допомогою вчителя і самостійно) причинно-наслідкові зв'язки [3 MOV 2.2];</p> <p>Визначає у творах елементи розповіді, описи [3 MOV 2.2];</p> <p>Самостійно знаходить слова, вислови, речення, які є ключовими для розуміння подій, характеристики персонажів (самостійно та з допомогою вчителя) [3 MOV 2.2];</p> <p>Розпізнає, називає, виділяє в художньому тексті яскраві, образні вислови,</p>	<p>автора тексту, обґрунтовує свої думки [4 MOV 2-2.2-6];</p> <p>Формулює під час і після читання тексту запитання для можливої дискусії [4 MOV 2-2.2-7];</p> <p>Установлює причинно-наслідкові зв'язки між подіями, вчинками персонажів та їхніми стосунками з іншими персонажами [4 MOV 2-2.2-8];</p> <p>Виявляє деталі тексту, важливі для розуміння ідей; розпізнає стиль тексту і пояснює, як він впливає на сприймання інформації [4 MOV 2-2.2-9];</p> <p>Формулює ідеї тексту, пов'язує їх із власним досвідом [4 MOV 2-2.2-10];</p> <p>Визначає правдоподібність описаних подій і тверджень з медіатексту, виходячи з власного досвіду [4 MOV 4-1.4-2];</p> <p>Визначає роль елементів форми (голос, музичний супровід, фонові шуми, кольори, спецефекти тощо) для розуміння змісту [4 MOV 4-1.4-3];</p> <p>Розрізняє факти й судження в простому медіатексті, виокремлює цікаву для себе інформацію [4 MOV 4-1.4-4]</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>художні описи природи, зовнішності людини, інших живих істот; пояснює їх роль у творі [3 МОВ 2.2];</p> <p>Здійснює самоконтроль, самооцінку якості свого читання і розуміння змісту; за потреби застосовує прийом перечитування тексту чи окремих частин, фрагментів [4 МОВ 2.2];</p> <p>Самостійно визначає головних і другорядних персонажів твору [4 МОВ 2.2], [4 МОВ 2.1];</p> <p>Характеризує персонажа за його вчинками; визначає мотиви, наслідки його вчинку; співвідносить вчинок із загальноприйнятими нормами людської моралі [4 МОВ 2.2];</p> <p>Називає ознаки, які вказують на приналежність тексту до науково-художнього [4 МОВ 2.2];</p> <p>Формулює продуктивні запитання до тексту; виокремлює в тесті авторські запитання, звернення до читача; пояснює їх суть [4 МОВ 2.2];</p> <p>Пояснює мотиви вчинків героїв, авторське ставлення до них [4 МОВ 2.2];</p> <p>Знає права дітей на одержання інформації [4 МОВ 2.2];</p> <p>Знаходить і пояснює різницю між фактами і думками про них [4 МОВ 2.2]</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>Визначає у структурі епічного твору початок, основну частину, кінцівку; пояснює їх взаємозв'язок після аналізу твору [3 MOV 2.2];</p> <p>Знаходить у тексті самостійно і з допомогою вчителя слова, які мають переносне значення, порівняння, епітети, метафори (без вживання термінів); пояснює їх роль у тексті, використовує у власному мовленні [3 MOV 2.2];</p> <p>Самостійно орієнтується у фактичному змісті твору, знаходить і пояснює у ньому слова-терміни [3 MOV 2.2];</p> <p>Розрізняє види медіа за джерелами і способами одержання інформації [3 MOV 2.2];</p> <p>Аналізує медіатексти за критеріями – факти і судження про них [3 MOV 2.2]</p>	<p>Виявляє зв'язки в текстах: між окремими частинами тексту, між частинами тексту і темою або головною думкою [4 MOV 2-2.2-3];</p> <p>Досліджує елементи тексту (слова автора, діалог персонажів, опис, виразальні засоби мови) [4 MOV 2-2.2-4]</p>
<p>Описує емоційний стан персонажів, співпереживає [4 MOV 2.3]</p>	<p>Формулює висновки за прочитаним, побаченим [3 MOV 2.2];</p> <p>Визначає мету простих медіаповідомлень [3 MOV 2.2];</p> <p>Вміє розповісти сюжеті кількох казок (фольклорних і авторських); знає напам'ять 5-6 віршів, кілька прислів'їв, скоромовок; виявляє ставлення до прочитаного і прочитаного [3 MOV 2.3];</p> <p>Самостійно визначає головних персонажів; пояснює, які вчинки персонажів є</p>	<p>Описує свої емоції, пережиті під час читання художнього твору, наводить приклади вчинків персонажів, які викликали відповідні емоції [4 MOV 2-2.3-1];</p> <p>Аналізує емоційний стан персонажів, пояснює причини відповідних переживань персонажів [4 MOV 2-2.3-2];</p> <p>Використовує власний емоційний досвід для оцінювання емоційного стану персонажів художнього твору [4 MOV 2-2.3-3];</p>

	<p>позитивними, а які негативними [3 МОВ 2.3];</p> <p>Висловлює емоційно-оцінні враження про прочитану книжку [3 МОВ 2.3];</p> <p>Виявляє внутрішній стан героя, його почуття, зміну емоційного настрою [4 МОВ 2.3]</p>	<p>Пояснює, кому з літературних персонажів співчуває і чому [4 МОВ 2.2.3-4];</p> <p>Обговорює враження від драматизації, зосереджуючи увагу на тому, як словесні і несловесні засоби доповнюють один одного для зображення емоційного стану персонажа, його намірів [4 МОВ 6-2.3-1];</p> <p>Добирає, працюючи в групі, аудіоупрощення до вистави серед запропонованих музичних фрагментів [4 МОВ 6-2.3-2]</p>
<p>Висловлює власне ставлення до творів, літературних персонажів, об'єктів мистецтва і навколишнього світу, наводить прості аргументи щодо власних думок, використовуючи текст, власний досвід та інші джерела; описує враження від змісту і форми медіатексту [4 МОВ 2.4]</p>	<p>Визначає з допомогою вчителя настрої, загальну тональність твору [3 МОВ 2.4];</p> <p>Самостійно визначає тему твору; основну думку – з допомогою вчителя [3 МОВ 2.4];</p> <p>Розуміє, яку інформацію можна одержати в творах різних жанрів [3 МОВ 2.4];</p> <p>самостійно ставить запитання до тексту [3 МОВ 2.4];</p> <p>Розуміє авторську позицію: як автор ставиться до зображуваних подій і вчинків персонажів (з допомогою вчителя) [3 МОВ 2.4];</p> <p>Висловлює оцінні судження морально-естетичного характеру про події, вчинки персонажів, описи у художньому творі [3 МОВ 2.4]</p>	<p>Оцінює правдоподібність описаних подій і тверджень із тексту, спираючись на свої уявлення про світ і власний досвід [4 МОВ 2-2.4-1];</p> <p>Висловлює свій погляд на предмет обговорення (тему, головну думку, висновки тощо) [4 МОВ 2-2.4-2];</p> <p>Оцінює надійність джерела інформації, обґрунтованість висновків [4 МОВ 2-2.4-3];</p> <p>Визначає роль елементів форми (слова автора, діалог персонажів, опис, виражальні засоби мови) для розуміння змісту [4 МОВ 2-2.4-4];</p> <p>Виражає свої почуття та емоції щодо прочитаного мовою мистецтва [4 МОВ 2-2.4-5]</p>

	<p>Висловлює особисте ставлення до прочитаного [3 МОВ 2.4];</p> <p>Висловлює емоційно-оцінні судження до вчинків персонажів (морально-етичного і естетичного характеру); обґрунтовує свою думку [4 МОВ 2.4];</p> <p>Знаходить, розрізняє у текстах різні рідну інформацію, пояснює її суть [4 МОВ 2.2], [4 МОВ 2.4];</p> <p>Самостійно читає, розуміє зміст значних за обсягом книжок (повісті, повісті-казки, фантастика); пояснює їх відмінність від оповідань [4 МОВ 2.1], [4 МОВ 2.4]</p>	
<p>Визначає мету читання (для задоволення, розваги, пошуку потрібної інформації) та обирає відповідні тексти [4 МОВ 2.5]</p>	<p>Знає і називає найважливіші інформаційні ресурси [3 МОВ 2.5];</p> <p>Знаходить в них потрібну інформацію [3 МОВ 2.5];</p> <p>Практично розрізняє дитячі книжки з текстами різних видів, називає основні теми дитячого читання [3 МОВ 2.5];</p> <p>Пояснює, які дитячі книжки найбільше подобається читати; формулює свій читачий запит у бібліотеці [3 МОВ 2.5];</p> <p>Самостійно здійснює вибір дитячих книжок відповідно до власних читачьких інтересів [3 МОВ 2.5];</p> <p>Користується під час вибору книжок, різними інформаційними ресурсами</p>	<p>Визначає мету читання й обирає відповідно до неї тексти (книжки) (для задоволення, розваги, знаходження потрібної інформації) [4 МОВ 2-2.5-1];</p> <p>Пояснює, наскільки обрані тексти могли досягнути мети читання [4 МОВ 2-2.5-2];</p> <p>Добирає необхідну інформацію з різних джерел: шукає її у словниках, довідниках, енциклопедіях, бібліотеці, Інтернеті [4 МОВ 2-2.5-3]</p>

	<p>дитячої бібліотеки (самостійно та з допомогою дорослого) [3 МОВ 2.1], [3 МОВ 2.5];</p> <p>Розповідає про свої читацькі уподобання; знає, яким чином можна задовольнити потреби у знаходженні нової інформації [4 МОВ 2.5];</p> <p>Самостійно розрізняє та наводить приклади книжок за тематичною, жанровою, авторською приналежністю; приклади довідкових видань; пояснює мету їх читання, використання [4 МОВ 2.5];</p> <p>Самостійно користується довідково інформаційним апаратом дитячих книжок, видами бібліотечно-бібліографічної допомоги під час прогнозування орієнтовного змісту книжки, її вибору відповідно до мети та теми читання [4 МОВ 2.5];</p> <p>Пояснює свої читацькі уподобання, наводить приклади книжок, яким надає перевагу [4 МОВ 2.5];</p> <p>Користується навчальними словниками синонімів, антонімів [3 МОВ 2.5]</p>	
<p>На основі тексту створює план, таблицю, модель [4 МОВ 2.6]</p>	<p>Виділяє, пояснює зміст графічного матеріалу [3 МОВ 2.6];</p> <p>Перетворює текстову інформацію у графічну (схеми, таблиці) [3 МОВ 2.6];</p> <p>Виділяє і розкодує графічну інформацію, що міститься в тексті; перетворює</p>	<p>Добирає та створює ілюстративний матеріал до художнього тексту [4 МОВ 2-2.6-1];</p> <p>Узагальнює, систематизує, класифікує інформацію з тексту у вигляді таблиць, схем [4 МОВ 2-2.6-3];</p>

<p>Експериментує з текстом (змінює сюжет, переказує текст з іншої позиції, додає персонажів, імпровізує під час інсценізації) [4 MOV 2.7]</p>	<p>графічну інформацію в текстову [4 MOV 2.6]; Здійснює смисловий аналіз змісту тексту; складає план [4 MOV 2.2], [4 MOV 2.6]; Самостійно переказує текст (детально, стисло, вибірково) [3 MOV 2.7]; Створює (за вибором) медіа-продукт і пояснює свій вибір [3 MOV 2.7]; Придумує словесну картину за прочитаним твором [3 MOV 2.7]; Виразно виражає себе у групових і колективних інсценізаціях прочитаного; доповнює тексти (за орієнтирами вчителя); продовжує діалог [3 MOV 2.7]; Самостійно застосовує різні види переказу (залежно від мети) [4 MOV 2.7]</p>	<p>Складає план тексту [4 MOV 2-2.6-2] Переробляє прочитаний твір: уводить нових персонажів, змінює події або їх час, змінює оповідача тощо [4 MOV 2-2.7-1]; Створює власний художній текст, наслідуючи сюжетні та стилізові особливості прочитаного тексту [4 MOV 2-2.7-2]; Створює власний текст, використовуючи елементи кількох прочитаних текстів [4 MOV 2-2.7-3]; Створює, працюючи в групі, п'єсу на основі відомого твору (інсценізована казка, казка, казка на новий лад тощо) [4 MOV 6-2.7-1]; Імпровізує, використовуючи голос і мову тіла (міміку, жести, постану, рухи) для виконання запропонованої / обраної ролі, надає варіанти несловесних засобів (міміку, жести, постану, рухи) і пояснює, чому обраний один із них [4 MOV 6-2.7-2]</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

СТРАТЕГІЯ РОЗВИТКУ ОСВІТНІХ ОЦІНЮВАНЬ У СФЕРІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ДО 2030 РОКУ (фрагмент)¹

1.1 ОЦІНЮВАННЯ ВИПУСКНИКІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ (ЗЗСО І СТУПЕНЯ)

ЧИННИЙ ПОРЯДОК ПІДСУМКОВОГО ОЦІНЮВАННЯ

На сьогодні підсумкове оцінювання результатів навчання здобувачів початкової освіти на етапі закінчення початкової школи здійснюється у формі ДПА, яка, за чинним законодавством, проводиться виключно з метою моніторингу якості освітньої діяльності ЗЗСО.

Типово в останні роки випускники початкової школи складали ДПА з двох-трьох предметів (так, у 2017 / 2018 н. р. випускники складали ДПА з двох предметів (українська мова та математика), а в ЗЗСО / класах із навчанням мовами національних меншин третім предметом ДПА могла бути мова відповідної національної меншини, рішення про включення якої як третього предмета приймалося шкільною педагогічною радою) у формі лише письмових контрольних робіт тривалістю 35 хвилин кожна. Відповідні контрольні роботи з 2014 р. укладають учителі ЗЗСО відповідно до затверджених МОНУ орієнтовних вимог до змісту атестаційних завдань.

Чинну практику проведення ДПА на рівні початкової освіти не можна вважати задовільною з багатьох причин, головною серед яких є те, що таке оцінювання не дає системної, порівнюваної, об'єктивної інформації про стан початкової освіти. З огляду на це гостро стоїть потреба в модернізації підсумкового оцінювання на рівні початкової освіти. Відповідна модернізація має забезпечити, щоб підсумкове оцінювання:

- ▶ було справедливим і рівним щодо всіх випускників, що можливо лише за умови його стандартизації (уніфікований зміст, процедури) й одночасного врахування специфічних аспектів (наприклад оцінювання оволодіння державною мовою учнями представниками корінних народів і національних меншин);
- ▶ забезпечувало якомога повніше віддзеркалення підсумків чотирирічного навчання відповідно до вимог Державного стандарту початкової освіти, що можливе, зокрема, за використання і письмових, і усних атестаційних завдань;
- ▶ надавало порівнювані результати оцінювання в різних ЗЗСО по всій країні;
- ▶ передбачало систематичне збирання й агрегування інформації про результати на рівні об'єднаних територіальних громад, районів,

¹ https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/07/190523_Strategiya-osvitnih-otsinyuvan_UTSOYAO.pdf.

областей і держави загалом, завдяки чому б реалізувало функцію з моніторингу якості освіти;

- ▶ забезпечувало можливість зворотного зв'язку із ЗЗСО й тим самим впливало на зміст освітнього процесу в початковій школі, адже функцією підсумкового оцінювання на етапі закінчення здобувачами освіти початкової школи передусім є показати національний стандарт учителю, учню, батькам.

Ці позиції визначили модель зовнішнього освітнього оцінювання (ЗОО), основні характеристики якої означені далі.

СТАТУС І ЦІЛІ ПРОПОНОВАНОЇ МОДЕЛІ ОЦІНЮВАННЯ

Статус

Підсумкове оцінювання результатів навчання здобувачів початкової освіти на етапі закінчення початкової школи повинно мати статус ДПА, функцією якої є контроль відповідності результатів навчання здобувачів вимогам, визначеним у Державному стандарті початкової освіти та/або типових освітніх програмах.

При цьому результати ДПА не можуть бути підставою для обмеження права випускників початкової школи переходити на наступний рівень — рівень базової середньої освіти, а також не можуть бути використані для їх ранжування з метою відбору в різнорівневі класи гімназій. Тобто ДПА в початковій школі не може бути «тестом високих ставок», результати якого суттєво впливають на подальшу освітню траєкторію учнів.

Цілі

Цілями підсумкового оцінювання має бути:

- 1) встановлення відповідності результатів навчання здобувачів початкової освіти вимогам, визначеним у Державному стандарті початкової освіти та/або типових освітніх програмах;
- 2) отримання інформації про стан системи початкової освіти для подальшого аналізу цієї інформації й ухвалення відповідних рішень на різних рівнях управління освітою з метою підтримки вчителів початкової школи та корекції діяльності ЗЗСО, інформування батьків і широкої громадськості.

ФОРМАТ ОЦІНЮВАННЯ ЗА КРИТЕРІЄМ «ВНУТРІШНЄ / ЗОВНІШНЄ»

Задля забезпечення комфортних умов для здобувачів початкової освіти як специфічної вікової групи ДПА варто проводити в ЗЗСО, де учні / учениці навчаються, силами педагогічних працівників, які навчали відповідних учнів / учениць. Разом із тим інструменти й процедури для ДПА мають бути розроблені централізовано, наприклад УЦОЯО у співпраці з ІМЗО.

Таким чином, ДПА на рівні початкової школи постає як внутрішнє оцінювання з окремими елементами ЗНО. Часткова зовнішність ДПА передбачає стандартизацію змісту, процедур проведення й збирання даних.

Доконечність запровадження елементів зовнішності в процедуру ДПА на рівні початкової школи зумовлена необхідністю отримання державою об'єктивних даних щодо досягнення випускниками початкової школи по всій країні вимог Державного стандарту початкової школи в умовах автономії ЗЗСО, визначеної чинним Законом «Про освіту», а також стратегічними положеннями концепції НУШ, яка передбачає можливості для ЗЗСО формувати власні підходи до здійснення освітньої діяльності, зокрема й у частині змістового наповнення курсів.

ПРЕДМЕТИ (ОСВІТНІ ГАЛУЗІ) ТА МОВА ОЦІНЮВАННЯ

Визначальним для успішного навчального поступу здобувача освіти, як доведено багатьма поважними дослідженнями, є вільне володіння державною мовою, здатність спілкуватися рідною мовою та сформованість математичної компетентності. З огляду на це підсумкове оцінювання випускників початкової школи має проводитися передусім із цих предметів (освітніх галузей) (*див. таблицю*).

<i>Предмети (освітні галузі) в ЗЗСО / класах із навчанням</i>	
<i>українською мовою</i>	<i>мовою відповідних корінних народів і національних меншин</i>
Українська мова Математика	Українська мова Математика Мова відповідного корінного народу або національної меншини

З огляду на специфіку пропонованих предметів (освітніх галузей), а також на норми чинного законодавства стосовно мов навчання в початковій школі (ст. 7 Закону України «Про освіту»), ДПА з української мови, мови відповідного корінного народу та національної меншини має проводитися відповідною мовою, а з математики — мовою навчання.

Варто зазначити, що у зв'язку з таким варіантом розв'язання питання мови ДПА перед інституцією, яка має централізовано розробляти інструменти оцінювання, постає проблема як створення завдань для оцінювання з різних мов, так і забезпечення перекладу завдань із математики мовами відповідного корінного народу або національної меншини.

У більш віддаленій перспективі може бути розглянутий варіант доповнення вказаного вище переліку предметів (освітніх галузей) природничою освітньою галуззю, що забезпечить якнайповніше охоплення ДПА на рівні початкової освіти основних галузей, що мають ключове значення для подальшого навчального поступу здобувача освіти. Крім цього, введення на рівні початкової школи ДПА з природничої освітньої галузі забезпечить більш послідовне проведення домінантних освітніх ліній крізь усі рівні освіти (початкову, базову середню, профільну середню).

ЗМІСТ ЗАВДАНЬ І ФОРМА (УСНА / ПИСЬМОВА) ОЦІНЮВАННЯ

Оскільки ДПА є формою контролю відповідності досягнень здобувача освіти вимогам, установленим Державним стандартом початкової освіти та/або типовим освітнім програмам, зміст завдань ДПА має відповідати опису загальних результатів навчання здобувачів початкової освіти, наведеному в згаданих документах. Такий підхід забезпечить компетентизацію завдань ДПА, адже чинний Державний стандарт початкової освіти послідовно ґрунтується на компетентнісній парадигмі освіти, визначеній концепцією НУШ.

Компетентнісний характер завдань певною мірою сам по собі здатний унеможливити формування ситуації, за якої навчання в початковій школі, зокрема в останньому її класі, перетвориться на звичайне «натягування» до складання ДПА. Однак, щоб повністю запобігти подібним ризикам, оцінювання на етапі закінчення початкової школи має здійснюватися з використанням широкого спектру форм і форматів завдань, а також передбачати можливість циклічної зміни відповідних форм і форматів від року до року. Ідеться про те, що, наприклад, для оцінювання рівня сформованості у випускників початкової школи умінь і навичок письмової взаємодії мають пропонуватися завдання на написання і творів різних типів, і різних типів листів, і рекламних буклетів та оголошень, і статей до газети, і рецензій / оглядів за прочитаним текстом / текстами тощо. Відповідні переліки форм і форматів завдань мають заздалегідь доводитися до відома вчителів, батьків, учнів / учениць, щоб забезпечити чітке й однозначне розуміння ними того, що будь-який із цих видів роботи може стати частиною підсумкового оцінювання, а отже, кожному з них повинна бути приділена увага в процесі навчання в початковій школі поза тим, що саме буде запропоновано під час ДПА в конкретний рік.

Крім компетентнісної орієнтації, ДПА має також урахувувати специфіку мов навчання в ЗЗСО / класах. З огляду на те, що обов'язкові результати навчання з української мови та літератури в Державному стандарті початкової освіти різняться для учнів / учениць, які здобувають її в ЗЗСО / класах із навчанням українською мовою, і для учнів / учениць, які здобувають її в ЗЗСО / класах із навчанням мовами відповідних корінних народів або національних меншин, ДПА з української мови для цих категорій здобувачів має передбачати певною мірою різний зміст.

Щодо форми (усної чи письмової) ДПА, то перелік загальних результатів навчання, які визначені засадничими програмовими документами для початкової освіти, переконує в доцільності проведення ДПА з мов — в усній і письмовій формах, а з математики — лише в письмовій.

Уведення усної частини як складника ДПА з мов передбачає збільшення часу на проведення ДПА, а відтак тягне за собою низку питань щодо процедур проведення усних оцінювань, оплати роботи вчителів тощо.

ОРГАНІЗАЦІЯ Й ПРОВЕДЕННЯ ОЦІНЮВАННЯ

Із метою забезпечення реалізації принципу стандартизування завдань для ДПА, процедури адміністрування, перевірки завдань і визначення результатів має розробляти зовнішня щодо ЗЗСО інституція. Такою інституцією передусім може бути УЦОЯО в співпраці з ІМЗО. Водночас усі процеси, пов'язані з проведенням ДПА безпосередньо в ЗЗСО, мають здійснювати самі ЗЗСО. Це, як було зазначено вище, пов'язано з віковими особливостями випускників початкової школи та необхідністю забезпечення максимально комфортних умов для них.

За часом ДПА має відбуватися у квітні–травні відповідно до графіка, затвердженого МОНУ. Разом із тим із метою формування позитивного ставлення до ДПА з боку здобувачів освіти та їхніх батьків, а також для забезпечення можливості здійснення вчителями корекційних заходів доцільним бачиться за три місяці (початок другого семестру) до визначених МОНУ термінів проведення основної сесії ДПА проводити пробну сесію ДПА. При цьому участь у пробній сесії має бути добровільною.

Для проведення ДПА в ЗЗСО має утворюватися атестаційна комісія. До її складу можуть входити, крім учителів, які навчали учнів / учениць випускного класу, представники адміністрації (наприклад директор ЗЗСО), учителі-предметники базової школи. Крім того, за бажанням ЗЗСО, до роботи в комісії можуть бути залучені вчителі інших ЗЗСО.

Розроблені УЦОЯО інструменти й процедурні документи мають надходити до ЗЗСО онлайн за посередництва системи НОЕП. Доступ до цих документів атестаційна комісія ЗЗСО повинна отримувати в день проведення ДПА з використанням ключа доступу до кабінету в системі НОЕП. Після їх завантаження комісія має забезпечити тиражування завдань у необхідних кількостях і безпосереднє адміністрування ДПА у своєму ЗЗСО.

Перевірку виконаних випускниками початкової школи завдань і визначення результатів мають здійснювати члени атестаційної комісії чітко за критеріями й схемами, розробленими УЦОЯО. Зовнішнього контролю за якістю перевірки на рівні початкової школи не передбачено. Разом із тим ЗЗСО за власним бажанням можуть надавати самостійно оцінені роботи до РЦОЯО, у такий спосіб виявляючи добру волю до співпраці й за свідчуючи відкритість і прозорість своєї роботи. У свою чергу РЦОЯО має впродовж року забезпечити повторну перевірку отриманих у такий спосіб від ЗЗСО робіт і зворотний зв'язок із ЗЗСО, запропонувавши об'єктивну оцінку якості перевірки й рекомендації щодо її підвищення. Результати повторної перевірки, здійсненої РЦОЯО, не мають впливати на результати, які отримали учні / учениці за підсумками внутрішнього оцінювання членами атестаційної комісії ЗЗСО. Крім того, висновки РЦОЯО не повинні використовуватися ЗЗСО для вжиття заходів адміністративного впливу до членів атестаційної комісії. Разом із тим добровільна взаємодія ЗЗСО з РЦОЯО може братися до уваги ДСЯО під час проведення інституційного аудиту як свідчення зацікавленості ЗЗСО у формуванні якісної

системи внутрішнього оцінювання своєї освітньої діяльності.

Результати ДПА мають бути введені до системи НОЕП учителями ЗЗСО, які забезпечували перевірку робіт, за процедурами, розробленими УЦОЯО.

НАКОПИЧЕННЯ, ОБРОБЛЕННЯ Й ВИКОРИСТАННЯ ДАНИХ ОЦІНЮВАННЯ

Уведені силами ЗЗСО дані за підсумками ДПА централізовано мають бути оброблені УЦОЯО й за встановленими процедурами стати частиною даних НОЕП.

Доступ до даних в системі НОЕП отримують:

- ▶ до персоніфікованих даних — здобувач початкової освіти, його батьки (кількість балів за роботу загалом і кожне завдання окремо); керівник ЗЗСО (підсумкові оцінки, а також узагальнені дані щодо результатів здобувачів із можливістю подальшого внутрішнього аналізу (за окремими темами, категоріями, групами тощо));
- ▶ до деперсоніфікованих даних – управлінці в галузі освіти та зареєстровані користувачі системи НОЕП.

Результати ДПА слугують підставою для внесення в свідоцтво досягнень запису *«Досягнув / досягнула рівня стандарту з... (назва предмета (освітньої галузі))»* або *«Не досягнув / не досягнула рівня стандарту з... (назва предмета (освітньої галузі))»*. Крім цього, до свідоцтва досягнень мають уноситися автоматично згенеровані системою НОЕП словесні описи щодо конкретних результатів випускника початкової школи за кожним із предметів (освітніх галузей), щодо яких проводилася ДПА. Ці описи мають містити інформацію щодо компетентностей, визначених Державним стандартом початкової освіти, і рівнів оволодіння ними конкретним випускником, акцентуючи як на позитивних досягненнях (наприклад, *на високому рівні володіє..., уміє..., здатен...; на достатньому рівні сформовані вміння...* тощо), так і на недопрацюваннях (наприклад, *на низькому рівні оволодів..., потребує посиленої додаткової роботи з...* тощо). Такі описи надалі слугуватимуть джерелом інформації, з одного боку, для самих здобувачів та їхніх батьків, а з іншого, – для вчителів, які навчали цих здобувачів, а також для вчителів гімназій, які будуть із цими учнями / ученицями працювати надалі. Описові характеристики досягнень випускника початкової школи можуть бути представлені й у кількісному вираженні.

Оцінки (описові й кількісні) за підсумками ДПА не мають розглядатися як річні. Відповідні записи у свідоцтві досягнень мають подаватися окремими графами.

Видача свідоцтва досягнень є визнанням факту завершення здобуття початкової освіти відповідною особою (здобувачем).

Дані, введені в систему НОЕП, в агрегованому вигляді стосовно завдань до предметів (освітніх галузей) ДПА, статистичних і змістових характеристик цих завдань, мають бути доступні широкому колу осіб, пе-

редусім учителям початкової школи, забезпечуючи поширення досвіду якісного оцінювання навчальних досягнень здобувачів початкової освіти.

СУБ'ЄКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОВЕДЕННЯ ОЦІНЮВАННЯ

Для реалізації запропонованої моделі оцінювання присутньою є скоординована діяльність таких суб'єктів: МОНУ; УЦОЯО та РЦОЯО; ІМЗО; НАПНУ; ІППО, ЗЗСО. Кожен із визначених суб'єктів задіяний на певному етапі підготовки та проведення ДПА.

До функцій МОН належить: затвердження Порядку проведення ДПА здобувачів початкової освіти; визначення термінів проведення ДПА; ухвалення відповідних рішень щодо державної політики на підставі даних про стан системи початкової освіти, отриманих за результатами ДПА.

До функцій УЦОЯО належить: розроблення інструментів оцінювання, що використовуються під час проведення ДПА, процедур проведення ДПА на базі ЗЗСО, схем оцінювання усних і письмових завдань та визначення результатів; агрегація даних, надісланих ЗЗСО за підсумками проведення ДПА; участь у наповненні НОЕП.

До функцій РЦОЯО належить: участь у розробленні інструментів і процедур оцінювання, що використовуються під час проведення ДПА; консультування ЗЗСО щодо процедур проведення ДПА; методична підтримка процесу введення даних відповідальними особами ЗЗСО до бази даних результатів ДПА.

До функцій ДСЯО належить: робота із ЗЗСО із забезпечення якості освіти. До функцій ІМЗО належить: надання консультативної підтримки УЦОЯО в підготовці інструментів і процедур оцінювання, що використовуються під час проведення ДПА; аналіз даних, уведених ЗЗСО за підсумками проведення ДПА; участь у створенні контенту НОЕП.

До функцій НАПНУ належить: проведення експертизи якості інструментів і процедур ДПА; науково-методичний супровід процесу підготовки інструментів і процедур ДПА; вироблення моделей аналізу даних ДПА для цілей моніторингу.

До функцій ІППО належить: навчання вчителів з питань теорії й практики стандартизованих оцінювань; підготовка вчителів до стандартизованого застосування схем оцінювання усних і письмових завдань ДПА; методичний супровід процесу введення даних ЗЗСО до бази даних результатів ДПА.

До функцій ЗЗСО належить: організація заходів, спрямованих на формування в здобувачів початкової освіти та їхніх батьків позитивного сприйняття ДПА; тиражування матеріалів для проведення ДПА; участь у заходах, організовуваних РЦОЯО та ІППО, із підготовки вчителів до проведення ДПА; адміністрування ДПА; перевірка робіт здобувачів початкової освіти й визначення результатів ДПА; уведення результатів до бази даних результатів ДПА відповідно до встановлених УЦОЯО параметрів із забезпеченням деперсоніфікації результатів ДПА; підготовка й видача випускникам свідоцтва досягнень; аналіз результатів ДПА для вну-

трішнього оцінювання інституційної спроможності, коригування власних освітніх програм, удосконалення форм і методів навчання й оцінювання в початковій школі; підтримання зворотного зв'язку із УЦОЯО, РЦОЯО щодо можливих напрямів удосконалення інструментів і процедур проведення ДПА; застосування НОЕП для підвищення якості початкової освіти.

ОЦІНКА НЕОБХІДНИХ РЕСУРСІВ

Зважаючи на те, що імплементація реформи, передбаченої концепцією «Нової української школи», уже перебуває на сьогодні в активній стадії, ресурси й заходи, схарактеризовані нижче, мають бути актуалізовані в найближчій перспективі (2–3 роки), щоб забезпечити реалізацію орієнтовно такої програми введення в дію запропонованої моделі:

2019 р. — розроблена й прийнята нормативна база стосовно основних аспектів запропонованої моделі.

2020 р. — розроблене й апробоване програмне забезпечення для надсилання / збирання даних, інструкції з уведення даних тощо; апробовано потенціал НОЕП; розроблені й апробовані завдання та схеми їх перевірки, оцінювання, визначення результатів; проведено інтенсивне навчання вчителів щодо нових процедур ДПА.

2021 р. — апробація моделі ДПА на вибірці ЗЗСО, зокрема й тих, які беруть участь у пілоті НУШ.

2022 р. — повноцінне проведення ДПА за новою моделлю.

Інституційні та кадрові ресурси

Покладання функцій щодо розроблення інструментів і процедур, підтримання бази даних ДПА на УЦОЯО зумовлює необхідність створення в межах цієї інституції нової структурної одиниці (відділу) у складі щонайменше 5 фахівців, а саме: начальник відділу; методист – 3 штатні одиниці; провідний спеціаліст – 1 штатна одиниця. Крім того, в інших відділах УЦОЯО та відповідних відділах РЦОЯО має бути збільшено кількість фахівців з урахуванням потреб зі створення інструктивно-методичних матеріалів, збору та обробки додаткових масивів інформації. Таким чином, штатно-посадовий розпис УЦОЯО має бути збільшений щонайменше на 10 штатних одиниць. Створення нової структурної одиниці в межах УЦОЯО зможе розв'язати проблему наповнення банку завдань якісними матеріалами для оцінювань на рівні початкової школи за умови залучення відповідальних і кваліфікованих авторів та експертів до розробки таких завдань.

Поряд із цим постає потреба в доповненні штатної структури РЦОЯО фахівцями, які опікуватимуться роботою із ЗЗСО з питань підготовки й проведення ДПА на рівні початкової школи, а також фахівцями, які організуватимуть роботу з повторної перевірки робіт ДПА, наданих ЗЗСО.

У свою чергу на заклади вищої педагогічної освіти, ІШПО, а також незалежні інституції має бути покладена відповідальність за комплексне навчання вчителів із питань теорії та практики стандартизованих оцінювань, а також оцінювання усних і письмових робіт ДПА за процедурами,

розробленими УЦОЯО в співпраці з ІМЗО.

Крім того, важливим є забезпечення самих ЗЗСО кадрами, які будуть сприяти введенню даних результатів ДПА на належному рівні фаховості, а також, за умови відповідної підготовки, надавати консультативну допомогу вчителям у питаннях інтерпретації статистичних і психометричних характеристик завдань, використаних у процесі проведення ДПА й оприлюднених в системі НОЕП.

Фінансові ресурси

Упровадження моделі передбачає збільшення видатків державного бюджету та місцевих бюджетів для фінансування інституцій, задіяних на різних етапі організації та проведення ДПА. Зокрема збільшення фінансування буде зумовлене потребою в оплаті таких видів робіт: розроблення завдань, схем їх оцінювання; рецензування й апробація завдань; тиражування матеріалів ДПА; адміністрування ДПА; оплата праці учителів із перевірки робіт (у разі, якщо відповідні функції не будуть нормативно чітко визначені як частина функцій учителя початкових класів); забезпечення підвищення кваліфікації вчителів; створення та забезпечення функціонування НОЕП; проведення інформаційних кампаній і виготовлення й поширення соціальної реклами, спрямованих на забезпечення позитивного сприйняття ДПА здобувачами початкової освіти, батьками, освітянами; підвищення технічного (комп'ютерного) забезпечення ЗЗСО; проведення аналітичних досліджень результатів ДПА на рівні початкової освіти.

Інформаційні ресурси

Досягнення впровадженням ДПА на рівні початкової школи поставлених цілей можливе за умови належного інформування учнів початкової школи, учителів і батьків. Проблеми забезпечення якісного інформування на рівні початкової школи має бути приділена особлива увага з огляду на те, що оцінюванню підлягає специфічний з погляду вікових і психологічних особливостей контингент здобувачів освіти, а також на те, що учительська й батьківські аудиторії є особливо суб'єктивно заангажованими, адже вчитель початкової школи є, фактично, єдиним, хто навчав учнів, а батьки – дуже часто мають завищені очікування від власних дітей.

Технічні ресурси

Суттєвим викликом, що стоїть на шляху запровадження пропонованої моделі ДПА, є розроблення й запуск НОЕП. Для цього потрібні серйозні кадрові ресурси (розроблення програмного забезпечення, підтримки й адміністрування системи, забезпечення безперебійного доступу до неї здобувачів освіти, їхніх батьків, учителів, адміністраторів ЗЗСО, управлінців у галузі освіти та інших зацікавлених користувачів), а також технічні (починаючи від належного забезпечення ЗЗСО комп'ютерною технікою, оргтехнікою й закінчуючи забезпечення безперебійного доступу до потужного Інтернету). До технічно складних і водночас політично важли-

вих завдань належить завдання із забезпечення конфіденційності збираних за підсумками ДПА даних.

РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ВНЕСЕННЯ ЗМІН ДО ЗАКОНОДАВСТВА

Запровадження запропонованої моделі ЗОО на рівні початкової освіти пов'язане з необхідністю внесення певних змін до чинних нормативно-правових актів або до розроблених проектів нормативно-правових актів, а також розроблення додаткових актів для регулювання окремих етапів ДПА, зокрема першочерговим завданням є внесення змін до п. 8 ст. 12 Закону України «Про освіту», де визначено, що *«ДПА здобувачів початкової освіти здійснюється лише з метою моніторингу якості освітньої діяльності закладів освіти та/або якості освіти»*. Пропонована зміна полягатиме в законодавчому закріпленні статусу оцінювання, що проводять на етапі закінчення здобувачами початкової освіти, як повноцінного ДПА, основною метою якого є встановлення відповідності результатів навчання здобувачів початкової освіти державним вимогам.

КЛЮЧОВІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТНІХ ОЦІНЮВАНЬ У СФЕРІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ДО 2030 РОКУ (фрагмент варіанта пропозицій)

Стратегія розвитку освітніх оцінювань у сфері загальної середньої освіти в Україні до 2030 року (далі – Стратегія) була підтримана рішенням Колегії Міністерства освіти і науки України (протокол № 4/4-20 від 30.05.2019). У ній визначено такий орієнтовний графік імплементації пропозицій експертів на рівні початкової освіти.



ЗАГАЛЬНІ ОРІЄНТОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТЕСТОВИХ МАТЕРІАЛІВ ДЛЯ ПРОВЕДЕННЯ ДПА

Загальна кількість тестових матеріалів (на пілотування 2021 року)

Готуються тести для проведення ДПА з:

- 1) української мови як рідної;
- 2) мов відповідного корінного народу або національної меншини (кримськотатарська, молдовська, польська, російська, румунська, угорська);
- 3) української мови як державної для класів із навчанням мовами відповідного корінного народу та національної меншини;

4) математики;

Для кожного тесту готується щонайменше 4 варіанти:

- 1 – демонстраційний;
- 1 – пробний (для пробної сесії);
- 2 – операційних (для основної та додаткової сесії).

Зміст тестів із мов

Державний стандарт початкової освіти, окреслюючи загальні результати вивчення української мови, мов відповідних корінних народів і національних меншин, літератур визначає, що здобувач освіти на етапі закінчення початкової школи:

- ▶ взаємодіє з іншими особами усно, сприймає й використовує інформацію для досягнення життєвих цілей у різних комунікативних ситуаціях;
- ▶ сприймає, аналізує, інтерпретує, критично оцінює інформацію в текстах різних видів, медіатекстах та використовує її для збагачення свого досвіду;
- ▶ висловлює думки, почуття та ставлення, взаємодіє з іншими особами письмово та в режимі реального часу, дотримується норм літературної мови;
- ▶ досліджує індивідуальне мовлення для власної мовної творчості, спостерігає за мовними явищами, аналізує їх.

Відповідно тест з мов має забезпечити можливість оцінювання досягнення випускниками початкової школи цих загальних результатів відповідно до очікуваних результатів, визначених Державним стандартом початкової освіти.

Структура тесту з української мови як рідної, мов відповідного корінного народу або національної меншини (кримськотатарська, молдовська, польська, російська, румунська, угорська)

Тест передбачає два субтести:

1. Субтест «Усне мовлення», що містить тестові завдання на продукування, які забезпечують вимірювання здатності випускника початкової школи:

1.1. здійснювати усну діалогічну комунікацію

Формат завдань:

- ▶ участь у структурованому діалозі з учителем на запропоновану тему;
- ▶ створення імпровізації в заданій комунікативній ситуації.

1.2. провадити монологічне мовлення

Формат завдань:

- ▶ висловлення власного ставлення до прочитаного з наведенням прикладу з власного досвіду;
- ▶ переказування тексту з іншої позиції (зміна оповідача).

2. Субтест «Письмове мовлення», що містить тестові завдання, які забезпечують вимірювання здатності випускника початкової школи:

2.1. створювати зв'язний текст

Формат завдань

Завдання з відкритою розгорнутою відповіддю (створення тексту визначеного стилю та жанру на запропонований стимул).

2.2. читати й аналізувати текст

Формат завдань

Завдання із закритою відповіддю.

Завдання з відкритою короткою відповіддю.

Завдання з відкритою розгорнутою відповіддю.

Кількість завдань у тесті

Субтест «Усне мовлення»: до 10 реплік-запитань з боку вчителя; переказ – 1 запитання-прохання з боку вчителя.

Субтест «Письмове мовлення»: 1 тестове завдання на створення зв'язного тексту; до 15 тестових завдань, із-поміж яких щонайменше 4 тестові завдання відкритої форми.

Тривалість тесту

Субтест «Усне мовлення»: діалог до 10 хвилин на особу; монолог – до 15 хвилин на особу (10 хвилин на ознайомлення з текстом та 5 хвилин на переказування прочитаного).

Субтест «Письмове мовлення» – 45 хвилин.

Особливості адміністрування тесту

Субтест «Усне мовлення» впродовж 1-2 днів до або після субтесту «Письмове мовлення» (залежно від наповнюваності класу). Субтест «Письмове мовлення» проводиться в один день упродовж одного уроку.

Структура тесту з української мови як державної для класів із навчанням мовами відповідного корінного народу та національної меншини

Тест передбачає два субтести:

1. Субтест «Усне мовлення», що містить тестові завдання на продукування, які забезпечують вимірювання здатності випускника початкової школи:

1.1. здійснювати усну діалогічну комунікацію

Формат завдань:

► участь у структурованому діалозі з учителем на запропоновану тему.

1.2. провадити монологічне мовлення

Формат завдань:

► переказування тексту з іншої позиції (зміна оповідача).

2. Субтест «Письмове мовлення», що містить тестові завдання, які забезпечують вимірювання здатності випускника початкової школи:

2.1. читати й аналізувати текст

Формат завдань

Завдання із закритою відповіддю.

Завдання з відкритою короткою відповіддю.

Завдання з відкритою розгорнутою відповіддю.

Кількість завдань у тесті

Субтест «Усне мовлення»: до 10 реплік-запитань з боку вчителя; переказ – 1 запитання-прохання з боку вчителя.

Субтест «Письмове мовлення»: до 15 тестових завдань, із поміж яких не менше 6 тестових завдань відкритої форми.

Тривалість тесту

Субтест «Усне мовлення»: діалог до 10 хвилин на особу; монолог – до 15 хвилин на особу (10 хвилин на ознайомлення з текстом та 5 хвилин на переказування прочитаного).

Субтест «Письмове мовлення» – 45 хвилин.

Особливості адміністрування тестів із мов

Субтест «Усне мовлення» впродовж 1-2 днів до або після субтесту «Письмове мовлення» (залежно від наповнюваності класу). Субтест «Письмове мовлення» проводиться в один день упродовж одного уроку.

**ОРІЄНТОВНІ ВИМОГИ
ДО ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ УЧНІВ З НАВЧАЛЬНИХ ПРЕДМЕТІВ
ТА ІНТЕГРОВАНИХ КУРСІВ (фрагмент)**

Характеристика результатів навчання учнів					
Індекс	Загальні результати навчання	Результат навчання у свідомстві досягнень	Рівні		
			початковий	середній	достатній
МОВ2.1	Сприйняття, аналіз, інтерпретація, критичне оцінювання інформації в текстах різних видів, медіатекстах та використанні її для збагачення свого досвіду	Сприймає, аналізує та оцінює текст	Відтворює інформацію (фрагментарно), отриману з обкладинки, ілюстрації та анотації з допомогою вчителя; утруднюється з розпізнанням елементів книжки; утруднюється внести уточнення у власну відповідь, навіть після допомоги вчителя; утруднюється у встановленні зв'язків між отриманою інформацією (заголовок –	Буде текст, відтворюючи інформацію, отриману з обкладинки, ілюстрації та анотації; прогнозує зміст книжки / твору / уривку з допомогою вчителя; розпізнає елементи книжки, словесну та нерсловесну інформацію в тексті; здатний / здатна внести уточнення у власну відповідь щодо прогнозування дитячої книжки / твору / уривку після до-	Враховує інформацію на обкладинці (автора, заголовок тощо), ілюстрації та анотацію під час прогнозування змісту дитячої книжки / окремого твору або його уривку; самостійно прогнозує зміст книжки / твору / уривку під опосередкованим керівництвом учителя; під час прогнозування змісту книжки / твору / уривку пов'язує елементи

			<p>анотація, заголовок – ілюстрація тощо).</p>	<p>помоги вчителя; здатний / здатна пропонувати ймовірний варіант змісту дитячої книжки / твору / уривку в умовах обмеженості інформації (відсутні ілюстрації, анотація тощо) у співпраці з учителем.</p>	<p>інформації в цілісну картину; наводить окремі приклади на підтвердження власної думки; здатний / здатна внести уточнення у власну розповідь щодо прогнозування дитячої книжки / твору / уривку; здатний / здатна пропонувати декілька ймовірних варіантів змісту дитячої книжки / твору / уривку в умовах обмеженості інформації (відсутні ілюстрації, анотація тощо) у співпраці з учителем.</p>	<p>пов'язує елементи інформації в цілісну картину; аргументує прикладами власну думку; здатний / здатна до дотримання взаємозв'язку між власним прогнозуванням та елементами дитячої книжки / твору / уривку; здатний / здатна пропонувати декілька ймовірних варіантів змісту дитячої книжки / твору / уривку в умовах обмеженості інформації (відсутні ілюстрації, анотація тощо).</p>
			<p>Розуміє фрагменти тексту, прочитаного вголос або мовчки (окремі речення, слова тощо); ситуативно виконує елементарні завдання на</p>	<p>Розуміє текст (художній, мовчкий, в загальних рисах, не зважає на деталі; виконує завдан-</p>	<p>Розуміє текст (художній, інформаційний) прочитаний вголос або мовчки; самостійно виконує завдання на розуміння прочитаного тексту</p>	<p>Розуміє текст (художній, інформаційний) прочитаний вголос або мовчки; самостійно виконує завдання на розуміння прочитаного тексту;</p>

			<p>розуміння прочитаного; припускається помилка під час відтворення змісту прочитаного; утруднюється із коригуванням власного розуміння, навіть після допомоги вчителя; утруднюється із зіставленням прочитаного і зрозумілого.</p>	<p>ня на загальне розуміння прочитаного тексту з незначною допомогою вчителя; відтворюють зміст прочитаного в загальних рисах (відповідь на запитання: хто? що? де? коли?); здатний / здатна на поглиблення власне розуміння прочитаного після допомоги вчителя; утруднюється у співвідношенні засобів візуалізації із словесною частиною тексту.</p>	<p>з незначною допомогою вчителя; частково аналізує зміст прочитаного тексту; аргументує власну думку в ласну думку окремими прикладами з прочитаного тексту; здатний / здатна до самостійного аналізу помилки в процесі читання (пропущені слова, наголос, все, що призводить до неправильного сприймання тексту); тлумачить інформацію, подану в тексті засобами візуалізації (емоїко-ни, піктограми, схеми, таблиці, ілюстрації тощо) у співпраці з учителем</p>	<p>аналізує, класифікує, узагальнює зміст прочитаного тексту; аргументує власну думку прикладами з прочитаного тексту; здатний / здатна до самостійного аналізу помилки в процесі читання (пропущені слова, наголос, все, що призводить до неправильного сприймання тексту) та визначає чинники, що вплинули на допущення помилок; регулює темп читання; тлумачить інформацію, подану в тексті засобами візуалізації (емоїко-ни, піктограми, схеми, таблиці, ілюстрації тощо).</p>
--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>МОВ.2.2</p>	<p>Демонструє розуміння тексту, формулюючи прямі висновки на основі інструкції, у разі утруднення звертається до вчителя по допомогу; відтворює зміст прочитаного здатний / здатна внести уточнення у власні висновки щодо прочитаного тексту після допомоги вчителя; утруднюється у розрізненні суті власних висновків із висновками, які є у тексті.</p>	<p>Демонструє розуміння тексту, формулюючи прямі висновки на основі інформації, виявленої в тексті, але здатний / здатна піддавати сумніву окремі факти, наявні в тексті; самостійно формулює прямі висновки на основі інформації, виявленої в тексті, розрізняє факти і судження; аналізує, класифікує, пов'язує елементи інформації в цілісну картину; розрізняє факти і думки про ці факти, аргументуючи власну думку прикладанням з прочитаного тексту;</p>	<p>Демонструє розуміння тексту, формулюючи висновки на основі інформації (явної та прихованої), виявленої в тексті; самостійно формулює прямі висновки на основі інформації, виявленої в тексті, розрізняє факти і судження; аналізує, класифікує, пов'язує елементи інформації в цілісну картину; розрізняє факти і думки про ці факти, аргументуючи власну думку прикладанням з прочитаного тексту; здатний / здатна до самостійного аналізу помилок у власних висновках щодо прочитаного тексту (елементи інформації, факти і</p>
----------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>допомоги вчителя; здатний / здатна на поглиблення власне розуміння прочитаного / побаченого / почутого і зрозумілого.</p>	<p>помогою вчителя; здатний / здатна на поглиблення власне розуміння прочитаного / побаченого / почутого після допомоги вчителя; утруднюється у визначенні ролі засобів візуалізації, звукових ефектів тощо для сприйняття медіатексту.</p>	<p>побаченого / побаченого / почутого); здатний / здатна до самостійного аналізу помилок у сприйнятті медіатексту та визначає чинники, що вплинули на допущення помилок; тлумачить інформацію, подану в медіатексті засобами візуалізації або звуковими ефектами у співпраці з учителем.</p>	<p>побаченого / почутого) здатний / здатна до самостійного аналізу помилок у сприйнятті медіатексту та визначає чинники, що вплинули на допущення помилок; тлумачить інформацію, подану в медіатексті засобами візуалізації або звуковими ефектами.</p>
<i>MOV2.3</i>			<p>Вирізняє персонажів, розуміє текст / медіатекст фрагментарно; описує емоційний стан персонажів на основі шаблону з опорними словами, потребує детального кількісного пояснення; припускається помилок під час опису емоційного стану персонажів;</p>	<p>Розуміє текст / медіатекст (прочитаний / побачений / почутий) в загальних рисах, не зважає на деталі; вирізняє персонажів та зв'язки між ними на основі наданої інструкції або плану; описує емоційний стан персонажів на основі наданої інструкції або плану, у разі</p>	<p>Вирізняє персонажів та зв'язки між ними; тлумачить художні засоби та визначає їхню роль у тексті / медіатексті для відображення емоційного стану персонажа. Самостійно описує емоційний стан персонажів під опосередкованим керівництвом учителя; аналізують,</p>	<p>Вирізняє персонажів та зв'язки між ними; тлумачить художні засоби та визначає їхню роль у тексті / медіатексті для відображення емоційного стану персонажа. Самостійно описує емоційний стан персонажів під опосередкованим керівництвом учителя; аналізують,</p>

			<p>утруднюється із коригуванням власного розуміння, навіть після допомоги вчителя; утруднюється у співвідношенні художніх засобів та емоційного стану персонажів.</p>	<p>утруднення звертається до вчителя по допомогу; відтворює зміст прочитаного / побаченого / почутого, описуючи емоційний стан персонажів в загальних рисах; здатний / здатна поглибити власне розуміння емоційного стану персонажів після допомоги вчителя; використовує поширені (частовживані) художні засоби для опису емоційного стану персонажа, але не завжди доречно.</p>	<p>узагальнює зміст тексту / медіатексту; встановлює причинно-наслідкові зв'язки у тексті; аргументує власну думку окремими прикладами з тексту / медіатексту; здатний / здатна нести уточнення в розуміння прочитаного / прослуханого / переглянутого (пропущені художні деталі, що призводять до неправильного сприймання тексту / медіатексту); доцільно використовує поширені (частовживані) художні засоби для опису емоційного стану персонажа.</p>	<p>класифікують, узагальнюють зміст прочитаного тексту; встановлює причинно-наслідкові зв'язки у тексті; аргументують власну думку прикладами з тексту / медіатексту; здатний / здатна до самостійного аналізу помилок в процесі читання / слухання / перегляду (пропущені художні деталі, що призводять до неправильного сприймання тексту / медіатексту) та визначає чинники, що вплинули на допущення помилок; доцільно використовує власні художні засоби для опису емоційного стану персонажа.</p>
--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>МОВ.2.4</p>		<p>Співставляє прочитані / прослухані / переглянуті твори, літературних персонажів, об'єкти мистецтва і навколишнього світу на основі шаблону з опорними словами;</p> <p>висловлюється, орієнтуючись на цію або план, у разі утруднення звертається до вчителя по допомозі;</p> <p>відтворює зміст прочитаного / побаченого / почутого;</p> <p>здатний / здатна уточнювати власне висловлювання після допомоги вчителя;</p> <p>утруднюється у словесному оформленні емоційної реакції на прочитане / прослухане / побачене.</p>	<p>Співставляє прочитані / прослухані / переглянуті твори, літературних персонажів, об'єкти мистецтва і навколишнього світу за наданою інструкцією;</p> <p>висловлюється, орієнтуючись на надану інструкцію або план, у разі утруднення звертається до вчителя по допомозі;</p> <p>відтворює зміст прочитаного / побаченого / почутого;</p> <p>здатний / здатна уточнювати власне висловлювання після допомоги вчителя;</p> <p>утруднюється із розрізненням власних ставлень та змісту (опису) прочитаного / прослуханого / побаченого.</p>	<p>Співставляє прочитані / прослухані / переглянуті твори, літературних персонажів, об'єкти мистецтва і навколишнього світу за формою та змістом;</p> <p>висловлює власне ставлення до творів, літературних персонажів, об'єктів мистецтва і навколишнього світу;</p> <p>аналізує, класифікує, узагальнює прочитані / прослухані / переглянуті твори, літературних персонажів, об'єкти мистецтва і навколишнього світу;</p> <p>частково аналізує, класифікує, узагальнює прочитані / прослухані / переглянуті твори, літературних персонажів, об'єкти мистецтва і навколишнього світу;</p> <p>наводить окремі аргументи щодо власних думок, використовуючи текст, власний досвід та інші джерела;</p>	<p>Співставляє прочитані / прослухані / переглянуті твори, літературних персонажів, об'єкти мистецтва і навколишнього світу за формою та змістом;</p> <p>висловлює власне ставлення до творів, літературних персонажів, об'єктів мистецтва і навколишнього світу;</p> <p>аналізує, класифікує, узагальнює прочитані / прослухані / переглянуті твори, літературних персонажів, об'єкти мистецтва і навколишнього світу;</p> <p>частково аналізує, класифікує, узагальнює прочитані / прослухані / переглянуті твори, літературних персонажів, об'єкти мистецтва і навколишнього світу;</p> <p>наводить аргументи щодо власних думок, використовуючи текст, власний досвід та інші джерела;</p> <p>здатний / здатна до самостійного джерела;</p>
----------------	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

					здатий / здатна на уточнювати висловлювання щодо власного ставлення до творів, літературних творів, літературних персонажів, об'єктів мистецтва і навколишнього світу; збагачує власне мовлення доречними художніми засобами.	аналізу помилок у висловлюванні щодо власного ставлення до творів, літературних персонажів, об'єктів мистецтва і навколишнього світу; збагачує власне мовлення доречними художніми засобами.
					Враховує поширені (частовживані) художні засоби.	здатий / здатна на уточнювати висловлювання щодо власного ставлення до творів, літературних творів, літературних персонажів, об'єктів мистецтва і навколишнього світу; збагачує власне мовлення доречними художніми засобами.
					Враховує інформацію на обкладинці (автора, заголовок тощо), ілюстрації та анотацію для вибору тексту для читання з певною метою;	Враховує інформацію на обкладинці (автора, заголовок тощо), ілюстрації та анотацію для вибору тексту для читання з певною метою;
					Враховує інформацію на обкладинці (автора, заголовок тощо), ілюстрації та анотацію для вибору тексту для читання з певною метою за умови прямої відповідності меті;	Враховує інформацію на обкладинці (автора, заголовок тощо), ілюстрації та анотацію для вибору тексту для читання з певною метою;
					Враховує інформацію на обкладинці (автора, заголовок тощо), ілюстрації та анотацію для вибору тексту для читання з певною метою за умови прямої відповідності меті; обирає тексти для читання за умови детального кількісного пояснення читателем мети читання; припускається помилок під час вибору книги /	Враховує інформацію на обкладинці (автора, заголовок тощо), ілюстрації та анотацію для вибору тексту для читання з певною метою; обирає тексти для читання відповідно до визначеної мети під час вибору книги / уривку пов'язує елементи інформації (автор, заголовок, ілюстрація, анотація) в цілсну картину; аргументує при-
МОВ.2.5	Визначає мету читання	Враховує інформацію на обкладинці (автора, заголовок тощо), ілюстрації та анотацію для вибору тексту для читання з певною метою за умови прямої відповідності меті; обирає тексти для читання за умови детального кількісного пояснення читателем мети читання; припускається помилок під час вибору книги /	Враховує інформацію на обкладинці (автора, заголовок тощо), ілюстрації та анотацію для вибору тексту для читання з певною метою за умови прямої відповідності меті; обирає тексти для читання відповідно до визначеної мети, у разі утруднення звертається до вчителя по допомогу; під час вибору книги / твору /	Враховує інформацію на обкладинці (автора, заголовок тощо), ілюстрації та анотацію для вибору тексту для читання з певною метою; обирає тексти для читання відповідно до визначеної мети з певною метою; обирає тексти для читання відповідно до визначеної мети, у разі утруднення звертається до вчителя по допомогу; під час вибору книги / твору / уривку пов'язує елементи інформації (автор, заголовок, ілюстрація, анотація) в цілсну картину; аргументує при-	Враховує інформацію на обкладинці (автора, заголовок тощо), ілюстрації та анотацію для вибору тексту для читання з певною метою; обирає тексти для читання відповідно до визначеної мети під час вибору книги / уривку пов'язує елементи інформації (автор, заголовок, ілюстрація, анотація) в цілсну картину; аргументує при-	Враховує інформацію на обкладинці (автора, заголовок тощо), ілюстрації та анотацію для вибору тексту для читання з певною метою; обирає тексти для читання відповідно до визначеної мети під час вибору книги / уривку пов'язує елементи інформації (автор, заголовок, ілюстрація, анотація) в цілсну картину; аргументує при-

			<p>твору / уривку, фрагментарно пов'язуючи елементи інформації (автор, заголовки, ілюстрації, анотація);</p> <p>утруднюється внести уточнення щодо власного вибору, навіть після допомоги вчителя;</p> <p>утруднюється у встановленні зв'язків між інформацією (обкладинка, анотація, зміст тощо) та метою читання.</p>	<p>уривку пов'язує елементи інформації (автор, заголовки, ілюстрації, анотація) в цілсну картину за умови очевидного зв'язку цих елементів (дублювання назви та фрагментів ілюстрації тощо);</p> <p>здатний / здатна внести уточнення щодо власного вибору після допомоги вчителя;</p> <p>здатний / здатна робити вибір тексту, перевіряючи разом з учителем відповідність тексту меті.</p>	<p>уринок пов'язує елементи інформації (автор, заголовки, ілюстрації, анотація) в цілсну картину; аргументує окремими прикладами власну думку;</p> <p>здатний / здатна до встановлення зв'язку між метою читання та обраним текстом;</p> <p>здатний / здатна на робити вибір тексту в умовах обмеженості інформації (відсутній ілюстрації, анотації тощо) з наступною перевіркою відповідності тексту меті, у разі невідповідності у співпраці з учителем обмірковує ймовірні джерела інформації.</p>	<p>кладами власну думку;</p> <p>здатний / здатна до встановлення та дотримання зв'язку між метою читання та обраним текстом;</p> <p>здатний / здатна на робити вибір тексту в умовах обмеженості інформації (відсутній ілюстрації, анотації тощо) з наступною перевіркою відповідності тексту меті, у разі невідповідності шукає інформацію в інших джерелах.</p>
<p><i>МОВ.6</i></p>		<p>Перетворює інформацію з тексту в іншу форму представлення (план, таблиця, модель) за шаблоном, потребує детального пояснення;</p>	<p>Перетворює інформацію з тексту в іншу форму представлення (план, таблиця, модель) з незалежною допомогою вчителя по допитам;</p>	<p>Перетворює інформацію з тексту в іншу форму представлення (план, таблиця, модель) з незалежною допомогою вчителя;</p> <p>частково аналізує, класифікує, узагальнює</p>	<p>Перетворює інформацію з тексту в іншу форму представлення (план, таблиця, модель) під опосередкованим керівництвом учителя;</p> <p>аналізує, класифікує, фіксує,</p>	

			<p>припускається помилку під час відтворення інформації з тексту;</p> <p>утруднюється із самостійним визначенням помилок, навіть після допомоги вчителя;</p> <p>утруднюється у співвідношенні словесної та візуальної складових тексту.</p>	<p>відтворює інформацію з тексту, іноді з допомогою вчителя;</p> <p>здатний / здатна внести уточнення до власних робіт після допомоги вчителя;</p> <p>утруднюється у співвідношенні словесної та візуальної складових тексту.</p>	<p>інформацію з тексту;</p> <p>аргументує окремими прикладами власні відповіди, судження;</p> <p>здатний / здатна до самостійного аналізу власних робіт, їх коригування та уточнення (за потреби);</p> <p>сприймає словесну та візуальну складові тексту як цілісність.</p>	<p>узагальнює інформацію з тексту; аргументує власні відповіді, судження;</p> <p>здатний / здатна до самостійного аналізу власних робіт, їх коригування та уточнення (за потреби);</p> <p>сприймає словесну та візуальну складові тексту як цілісність;</p> <p>здатний / здатна запропонувати власну структуру плану, таблиці, моделі.</p>
<p><i>МОВ2.7</i></p>		<p>Змінює зміст прочитаного на основі запропонованого шаблону;</p> <p>з допомогою вчителя виконує елементарні завдання щодо зміни змісту прочитаного, потребує детального кількісного</p>	<p>Фрагментарно змінює зміст прочитаного, створюючи текст з іншим змістом;</p> <p>фрагментарно змінює сюжет, переказує текст з іншої позиції, дає персонажів, імпровізує під час інсценізації,</p>	<p>Експериментує з прочитаним, створюючи текст з іншим змістом; самостійно змінює сюжет, переказує текст з іншої позиції, дає персонажів, імпровізує під час інсценізації з незначною</p>	<p>Експериментує з прочитаним, створюючи текст з іншим змістом; самостійно змінює сюжет, переказує текст з іншої позиції, дає персонажів, імпровізує під час інсценізації під опосередкованим</p>	

Додаток І

ДЖЕРЕЛА ЧИТАЦЬКИХ МАТЕРІАЛІВ

<https://cutt.ly/OgUl8rn>



НАВЧАЛЬНЕ ВИДАННЯ

СТАРАГІНА Ірина Петрівна
ТЕРЕЩЕНКО Василь Миколайович
ПАНЧЕНКОВ Андрій Олексійович

**Нова українська школа:
розвиток читацької компетентності в учнів початкової школи
в системі інтегрованого навчання**

навчально-методичний посібник

Рекомендовано Міністерством освіти і науки України

Видано за рахунок державних коштів. Продаж заборонено

Формат 70×100/16. Папір офсетний. Друк офсетний.
Гарнітура Шкільна та Tahoma. Умовн. друк. арк. 14,3.
Наклад 64291 прим. Зам. № XXXX.

Творче об'єднання «Соняшник»
61115, Харків, а/с 3182; vydavnytstvo@sunbook.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
серія ДК № 5180 від 11.08.2016 р.

Надруковано в ТОВ «Поліпрінт»
04074, м. Київ, вул. Лугова, 1А
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
серія ДК № 1250 від 27.02.2003 р.