

The article analyses the implementation of the ideas of the New Ukrainian school in the educational process of higher educational institutions to ensure the realisation of key competences of future teachers of NUS in accordance with the new State Standard of Primary Education. Activities to solve the tasks of university training of modern primary school teacher for work at the New Ukrainian school are described.

In the conditions of Ukraine's integration into the European community, the need for reforming and modernizing the system of national education is vital. The first step towards creating the new educational space was the presentation of the Concept of the New Ukrainian school, characterized by radical changes.

In current primary education, the purpose, results, content, and approaches to the organization and evaluation of the educational process quality are changing. The introduction of new content involves the formation of primary school teachers' readiness to work in the situation of choosing new curricula, teaching and methodological means; intensifying psychological training for the use of new ways of educational interaction with junior pupils, use of the idea of partnership.

The aim of primary education is the comprehensive development of the child, her / his talents, abilities, competences and skills in accordance with age and individual psycho-physiological characteristics and needs, the formation of values, development of autonomy, creativity and curiosity.

In the conditions of current changes in the reorientation of pedagogical education to competency principles, partnership pedagogy, application of the integrated approach in education, the problem of preparing higher education graduates who are going to work at the New Ukrainian school and teach new generation of children is especially relevant. These are the educators to become assistants and mentors of junior pupils, accompany them in the educational process and explore the world together with them. However, we face a series of tasks concerning structural and content changes in the preparation of primary school teacher in the conditions of the New Ukrainian school.

**Key words:** Concept of the New Ukrainian school; State Standard of Primary Education; competency-based, activity and personality-oriented approaches; educational process of higher educational institution; NUS conditions; Department of Theory and Methods of Primary Education of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University.

УДК 372.416.2

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–26–2.332-340

Валентина Мартиненко  
Valentyna Martynenko

## СМИСЛОВЕ ЧИТАННЯ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ НАУКОВО-ХУДОЖНІХ ТЕКСТІВ

## SEMANTIC READING OF SCIENTIFIC LITERARY TEXTS BY PRIMARY SCHOOL PUPILS

У статті розкрито сутнісні характеристики смислового читання, іманентні властивості науково-художніх текстів, прийоми їх опрацювання у початковій школі. Зроблено акцент на вікових особливостях сприймання таких текстів молодшими школярами. Представлено основні очікувані результати, яких досягають молодші школярі за вимогами чинної Типової освітньої програми щодо опрацювання науково-художніх текстів на завершених навчання в початковій школі.

**Ключові слова:** молодші школярі, смислове читання, науково-художній текст, вікові особливості сприймання, прийоми роботи з текстом, очікувані результати навчання.

У психолого-педагогічній літературі читання розглядається як складний вид інтелектуальної діяльності, що включає такі вищі психічні функції: смислове сприймання, увагу, пам'ять, мислення. Особливого значення смислове читання як найголовніший навчальний результат

взаємодії учня з текстом будь-якого виду набуває у контексті вимог чинного Державного стандарту загальної початкової освіти та Типової освітньої програми НУШ-1.

Відповідно до вимог цих державних нормативних документів істотно посилюється увага до формування в учнів повноцінної навички читання як універсального інструменту функціональної грамотності; формування умінь самостійно опрацьовувати тексти різних видів (художні, науково-художні, навчальні, медіатексти); оволодіння, з поступовим нарощуванням ступеня складності, прийомами смислового читання; повноцінного усвідомлення в тексті фактичної, концептуальної, підтекстової (з допомогою вчителя) інформації; застосування видів читання: аналітичного, переглядового, вибіркового відповідно до мети читання [1; 8].

Такі уміння і види читання є складниками читацької компетентності; вони мають метапредметний характер; успішне володіння ними дає змогу школярам самостійно діяти в різних сферах навчально-пізнавальної діяльності та застосовувати їх у життєвому досвіді.

Результати останніх міжнародних моніторингових досліджень констатують тенденцію до погіршення якості читання і розуміння школярами саме науково-художніх, науково-популярних текстів, підкреслюючи, що труднощі, пов'язані із сприйманням таких текстів, призводять до негативних наслідків: учні спотворюють формулювання завдань, інструкцій, неправильно розуміють текст математичної задачі, правила чи повідомлення. [6; 12].

Вивчення шкільної вітчизняної практики показує, що опрацювання науково-художніх текстів викликає труднощі не лише в учнів, але й педагогів.

Цей вид тексту класоводи під час опитування віднесли до одного з найскладніших під час роботи. На нашу думку, це пов'язано як з об'єктивними, так і суб'єктивними чинниками. Це передусім недостатнє розкриття у фаховій літературі сучасних методик опрацювання науково-художніх творів, певні прогалини у підготовці майбутніх учителів початкових класів, а також у системі підвищення кваліфікації педагогів. Помітно ускладнились також структура і зміст науково-художніх і навчальних текстів: складнішими стали синтаксичні одиниці, збільшилася кількість нових понять і термінів, необхідних для осмислення й інтерпретації учнями. У підручниковому матеріалі відзначається низька питома вага завдань міжпредметного змісту, спрямованих на аналіз життєвих ситуацій; недостатня кількість науково-художніх текстів тощо.

Сучасний інтенсивний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, співіснування багатьох медіаресурсів спричинив істотні зміни у читацькій діяльності школярів. Діти, почасти без супроводу дорослих, починають самостійно освоювати читання з екрану, модель якого має відмінності, порівняно з традиційним читанням на паперових носіях. Модель екранного читання має свої більш виражені стадії: планування, пошуку інформації, оцінки значущості і надійності інформації, синтезу смислу, трансформації використання інформації [7, с. 112].

Зрозуміло, що така модель більш прийнятна для читання інформаційних (не художніх) текстів. І без належного педагогічного супроводу дорослих логіка проходження цих стадій порушується. Крім того, самостійне освоєння екранного читання часто випереджує освоєння дитиною закономірностей сприймання художніх текстів на традиційних носіях. Як наслідок, учень переносить одержані навички на читання художньої літератури, що сприяє формуванню у них прагматичного ставлення до художнього тексту: як носія певної інформації, яку з цього тексту потрібно просто вчитати [4, с. 276].

*Мета статті* – розкрити іманентні характеристики науково-художніх текстів, вікові особливості смислового сприймання молодшими школярами, окремі аспекти методики опрацювання таких текстів у початковій школі.

У повноцінній навичці читання молодших школярів виділяються технічна і смислова її сторони. За визначенням низки дослідників у галузі психології і методики читання (Т. Єгоров, А. Корнев, А. Лурія, М. Оморокова, М. Русецька, О. Савченко, Л. Цветкова, Н. Чепелева та ін.) смислове читання включає розуміння значення і смислу окремих слів і цілого висловлювання, переведення авторського коду на власний смисловий код. Важливою ознакою смислового читання є поява смислових здогадок.

Смислове читання забезпечується чотирма мисленевими процесами з боку читача: читанням, інтерпретацією, розумінням і осмисленням. Осмислення як кінцевий етап сприймання тексту є результатом всіх попередніх когнітивних процесів [11, с. 85].

Відповідно до герменевтичної концепції, у складному процесі сприймання тексту, виділяються такі “умовно взаємопов’язані етапи” проникнення читача у смислову його тканину: *первинна інтерпретація*, під час якої читач висуває різні гіпотези, передбачення щодо змісту тексту, його жанру тощо відповідно до свого життєвого досвіду; *читання тексту, первинне розуміння (семантизуюче, когнітивне)*. Воно передбачає розуміння значень слів, речень, смислу окремих висловлювань, осмислення цілісного змісту тексту, логічних зв’язків між його частинами; *вторинна інтерпретація* – тлумачення, трактування, творчий аналіз і синтез змісту, діалог особистісних смислів читача з відповідними смислами автора на основі естетичного досвіду реципієнта. Якісна і повноцінна вторинна інтерпретація веде до *розпредмечування розуміння*, тобто розуміння смислу тексту як цілісного утворення; досягається шляхом уважного аналітико-синтетичного читання тексту, коли на основі аналізу читач відкриває для себе нові смисли твору, рефлексує на його зміст [10, с. 4-5].

Варто наголосити, що у молодшому шкільному віці смислове сприймання текстів характеризується поступовим ускладненням рівнів їх розуміння – від фактичного розуміння змісту до вичерпування основного смислу твору, усвідомлення авторської позиції, розвитку механізмів компресії, концептуалізації, метафоризації, хоча значна частина школярів на завершентні початкового навчання повною мірою ще не оволодівають цими механізмами.

Тобто, повнота і глибина розуміння змісту текстів різних видів як визначального результату освоєння досвіду читацької діяльності учнями залежить від чинників, пов’язаних передусім з наявністю, специфікою розвитку у молодших школярів перцептивних і когнітивних механізмів, що забезпечують сприймання текстів [9].

Насамперед, це так звані *природні домінанти*, пов’язані з рівнем розвитку в учнів компонентів мислительної діяльності: аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння, здатності до прогнозування, саморегуляції, рефлексії.

До них належать також недостатній читацький і життєвий досвід учнів, обсяг фонових знань, складність усвідомлення ними природи художнього вимислу й узагальнення, специфіка мовленнєвого розвитку: недостатній словниковий запас молодших школярів і пов’язане з цим знання норми вживання слів не завжди дозволяє учням висловити те, що зрозуміло.

Окрім того, молодших школярів характеризує також недостатня увага до незнайомих слів, словосполучень і відсутність у більшості випадків потреби у встановленні їх лексичного значення. Переважання наочного мислення впливає на рівень усвідомлення основного смислу науково-художнього тексту, його концептуальної інформації; встановлення смислових контекстних відношень між окремими частинами тексту. Дітям цього віку також важко порівняти віддалені один від одного у часі елементи тексту, узагальнити епізоди, що відносяться до різних частин тексту, співвіднести різні точки зору на явища і події тощо. Розуміння авторської ідеї у цьому віці характеризується схематизмом і суб’єктивністю. Хоча у дітей 3-4 класів з’являється нова тенденція в читацькій діяльності: дитина прагне логічно пояснити те, що вона читає. У цьому віці поступово починає переважати смисловий тип свідомості, що викликає необхідність смислового сприймання і переосмислення інформації.

Науково-художні, науково-пізнавальні тексти мають свої особливості і свої способи опрацювання, які педагогу важливо враховувати під час роботи:

- естетична функція у таких текстах не є провідною;
- відсутність підтексту;
- такі тексти завжди однопланові, дійсність реальна і об’єктивна.

У науково-художніх, науково-пізнавальних текстах, на відміну від художніх, інший предмет пізнання – не образи, а поняття. Відповідно змінюється і мета читання таких творів.

Це засвоєння зв'язків і основних ознак понять, явищ, наприклад, природознавчого, історичного змісту; засвоєння елементів понять, узагальнених висновків, розвиток пізнавальних мотивів та інтересів, формування ціннісного ставлення до знань, умінь самостійно оформляти власні висловлювання з урахуванням відповідного стилю мовлення, здобувати потрібну інформацію для подальшого її використання у навчальних і життєвих ситуаціях. Такі тексти сприяють також розвитку логічного, поняттєвого мислення школярів.

Науково-художні, науково-пізнавальні тексти відрізняються від художніх також логікою викладу, точною, лаконічною мовою. Для повноцінного освоєння змісту таких текстів важливим є логічне мислення, опора на схеми, графіки, замальовки деталей об'єктів тощо.

Якщо під час опрацювання художніх творів основними методами і прийомами слугують такі, які забезпечують повноцінне сприймання учнями художнього образу твору, засобів художньої виразності відповідно до їх функцій у творі, розвиток емоційно-чуттєвої сфери учнів, то у роботі з науково-художніми, науково-пізнавальними текстами переважають аналітичні методи.

Під час добору таких текстів в активне читацьке коло молодших школярів, опрацювання їх, перевага надається інформаційно-структурним якостям. Це інформаційність, логічність, зв'язність, цілісність, точність, ясність, зрозумілість, доступність.

Додаткова інформаційність у науково-пізнавальних текстах досягається за рахунок зведення до мінімуму спеціальних термінів і дефініцій, уведення додаткових деталей, уточнень, пояснень, повторів, які забезпечують доступність викладу матеріалу.

Семантична зв'язність таких текстів створюється завдяки інформаційній однорідності, єдності теми і виражається переважно мовленнєвими засобами, повторюваністю ключових слів. В основі членування змісту науково-пізнавальних текстів лежить логіка розвитку думки. Основним структурним компонентом у них виділяється абзац, який сигналізує про завершення одного смислового фрагмента і робить установку на сприймання іншого.

Науково-художні (інформаційні) тексти можуть бути представлені у різних форматах, наприклад, у вигляді суцільного або перерваного тексту (схеми, графіки, таблиці, діаграми, списки, запрошення, розклад тощо).

Як бачимо, художні і науково-художні тексти різняться іманентними властивостями, метою опрацювання на уроках, структурою і функціями: комунікативно-естетична функція більшою мірою притаманна художньому тексту, а комунікативно-інформаційна – науково-художньому, науково-пізнавальному. Тобто, останні покликані передавати інформацію; мета їх читання – одержання і застосування потрібної інформації. За твердженням сучасних дослідників, до категорії інформаційного тексту можна віднести не лише науковий, науково-художній чи описовий текст, а й текст інструкції, реклами, текст з гіперпосиланнями на сайті тощо. [6; 13].

Важливою ознакою науково-художніх текстів є їх комунікативне спрямування, комунікативна сутність як важлива передумова для застосування технології діалогової взаємодії читача з текстом, автором твору не лише під час роботи з художніми текстами. Ці питання у науково-методичній літературі, на наш погляд, розроблено недостатньо. Діалогічна природа таких текстів посилює значущість реалізації комунікативно-мовленнєвого принципу на уроках літературного читання, що сприяє оволодінню учнями складниками ключової комунікативної компетентності: досвіду міжособистісної комунікації і, що дуже важливо, комунікації з джерелом інформації – текстом. Реалізація стратегії активної діалогічної взаємодії учня з науково-художнім текстом з опорою на відповідні текстові компоненти сприяє кращому осмисленню його змісту.

В організації науково-художніх текстів важливу роль відіграють компоненти, зорієнтовані на вибудовування стратегії втілення читача в сферу дискурсу, на організацію його діяльності з інтерпретації. Заголовок тексту – його ключова позиція. Заголовок встановлює зв'язок з іншими текстами і програмує низку асоціацій у читача, дає орієнтир, служить важливою опорою для вироблення стратегії сприймання змісту, розвитку важливих прогностичних умінь.

Заголовки, які мають форму запитань, а також риторичні запитання, особливі конструкції-звертання до читача по ходу розвитку змісту тощо, посилюють діалогічну сутність науково-художніх творів для молодших школярів, сприяють глибшому проникненню дитини у смислову тканину тексту. Наводимо приклади таких заголовків у чинних підручниках з літературного читання, а також у навчальних посібниках з позакласного читання: *“Чому кішка так часто вмивається?”*, *“Як “видіти” хмару?”*, *“Чи можна гуляти по Сонцю?”*, *“У яких птахів татусі стають няньками?”* (2-й клас), *Як жила книга за часів Київської Русі*, *“У що вірили наші предки”* *“Як сплять риби?”*, *“Який птах найбільший, а який найменший?”* (3-й клас), *“Як давно в Україні з’явився жовто-блакитний прапор?”* (4-й клас) Приклади запитань та звертань до читача у текстах: *“Собаки також умиваються, але чи можна порівняти їх у цьому з кішками?”* (*“Чому кішка так часто вмивається?”*), *“Абетка, азбука, алфавіт... Означають вони те саме. А навіщо ж тоді три слова?”* (А. Коваль *“Слова розповідають”*), *“Що залишається робити самотнім самцям?”*, *“Чим пояснюють учені таке відхилення від норми?”* (*“У яких птахів татусі стають няньками?”*, 2-й клас), *“Прислухайтесь до пташиного хору в лісах, парках, садах”* (О. Копиленко *“Найвеселіший місяць”*, 2-й клас), *“Якою б була ця земля?”* *“Якими були б ми?”* *Яке геніальне відкриття зробили наші пращури?”* (А. Коваль *“Наша мова”*, *“Згадай казкових героїв, які втрачали силу, коли відривалися від землі...”*) (*“У що вірили наші предки”*) (3-й клас).

Аналіз заголовків науково-художніх, науково-популярних творів у підручниках із літературного читання дає змогу виокремити такі його типи: *заголовки, що відображають основну тему чи проблему твору* (А. Коваль *“Слова розповідають”*, *“Наша мова”*, В. Дацкевич *“Як з’явилася друкована книга*, О. Михайлов *“Острів вулканів”*); *заголовки, що означають час дії, місце, простір дії* (Н. Забіла *“Древній Київ”*, О. Єфімов *“Як жила книга за часів Київської Русі”*, І. Крип’якевич *“Книги за княжих часів”*), *пов’язані з видатними постатями, історичними подіями, календарними датами* (*“Як давно в Україні з’явився жовто-блакитний прапор”*, *“Леся Українка: розповідь про письменницю”*) тощо.

Початкове ознайомлення учнів з науково-художнім текстом на уроках літературного читання має місце в 2 класі. Водночас на уроках із природознавства учні працюють із науково-пізнавальними текстами на щоденних заняттях. Важливо, щоб класовод застосовував методику опрацювання таких текстів із урахуванням їх особливостей. Окрім того, читання науково-художнього тексту має супроводжуватися диференційованою інструкцією чи допомогою педагога, залежно від рівня розвитку читацьких умінь школярів. Особливо значущим такий педагогічний супровід є для учнів з високим рівнем розвитку читацьких умінь (з метою подальшого їх успішного просування у читацькій діяльності), так і з недостатнім рівнем (для вирівнювання можливостей учнів у читанні й розумінні текстів).

З метою більш свідомого розрізнення науково-художніх текстів серед інших, розуміння їх відмінностей, доцільним є застосування прийому порівняння творів, схожих за змістом, але різних за функціонально-стильовими особливостями. Таку роботу можна проводити, починаючи з 2 класу. Для учнів є доступним порівняти, наприклад, тексти В. Скуратівського *“Процальний листопад”* і вірш В. Скомаровського *“Лісова колиска”*. В обох текстах йдеться про останній місяць осені. Зі змісту першого тексту (науково-пізнавального) учні роблять висновок, що у ньому автор нейтрально, без почуттів описує, чому цей місяць дістав таку назву, як він називається в інших місцевостях, які народні прикмети характеризують цю пору року. В поетичному творі поет зображує “падолист” з уживанням яскравих, образних висловів, які впливають на розвиток емоційно-чуттєвої сфери учнів, сприяють повноцінному сприйманню у поезії художнього образу (*“ліс нудьгує без пташок”*, *“задрімав сухий листок”*, *“спить, немов в колісці”*).

У 3-4 класах прийом порівняння ускладнюється тим, що діти, з опорою на набутий читацький досвід роботи з художніми і науково-художніми текстами, можуть самостійно їх порівняти і розрізнити, аргументуючи свою відповідь.

Наприклад, уважно прочитай уривки з художніх і науково-пізнавальних текстів. Зазнач лише уривки з науково-пізнавальних текстів. Усно обґрунтуй свій вибір.

*“Не відразу автомобіль отримав звичний для нас зовнішній вигляд.*

*Найпершою була машина з паровим двигуном, побудована у 1770 році французьким військовим інженером. Це був дерев'яний віз з величезним важким паровим котлом, який випускав клуби пари. Через 116 років талановитий німецький вчений Карл Бенц у Берліні запатентував триколісний автомобіль. Це був перший у світі автомобіль, що працював на бензині”. (З дитячої енциклопедії)*

*“Був я ще малесеньким пуп'янком і мені дуже захотілося побачити зиму. От як усі послули, я тихесенько відчинив віконце й визирнув. І, Боже ж мій, яку красу я там побачив! Деревця стояли в срібному прозорому вбранні, уквітчані кришталевими квітками, котрі здавалися чудовими гірляндами, що додавали деревам ще більшої краси. Земля теж була загорнута в дорожку блискучу матерію, убрану срібними зірочками. А маленькі кущі були подібні до фантастичних квіток у якомусь зачарованому садку”. (За Б. Грінченком)*

*“У водоймах земної кулі живуть риби різних розмірів – від карликів до гігантів.*

*Найбільша риба на землі – китова акула. Вона має довжину 15-17 метрів і понад 20-30 тонн ваги. Своїми розмірами вона мало поступається китам – найбільшим тваринам на землі.*

*На відміну від інших акул, китова – не хижак, а мирна, лагідна риба”.*

Під час первинного читання учнем науково-художнього тексту відбувається його цілісне, глобальне й елементарне аналітичне сприймання. На цьому етапі діти мають “вловити” загальний зміст, тексту, його тему (про що йдеться в тексті). Незважаючи на те, що перед учнями на цьому етапі не ставиться завдання зрозуміти деталі, все ж важливо, щоб вони під час первинного сприймання вчилися виділяти цікаві факти, події, власне, те, що саме привернуло їхню увагу.

Важливими уміннями, які істотно впливають на рівень повноти осмислення науково-художнього тексту, є встановлення причинно-наслідкових зв'язків, здатність зробити висновки за прочитаним. Варто звернути увагу на те, що для більшості учнів 2 класу ці уміння є поки що непосильними. Водночас відповідна робота все ж має проводитися. Наприклад, спочатку діти ознайомлюються з поняттями “причина” і “наслідок”, відпрацьовують їх розуміння на матеріалі складнопідрядних речень. (“Коли температура повітря стала вищою, сніг відразу почав танути”; “Через те, що Сонце має величезну силу тяжіння, воно утримує планети навколо своєї орбіти”). Далі учні з допомогою вчителя під час аналізу твору вчать розпізнавати послідовні і причинові зв'язки в тексті, відповідаючи на запитання: “що відбулося?”, “чому?”, аналізувати у контексті синтаксичні конструкції із словами “тому що”, “через те що”, “з тих пір” тощо.

Необхідною передумовою оволодіння цим умінням є цілісне розуміння школярами змісту тексту, окремих його частин, виділення в них істотних ознак предметів чи явищ.

У 3-4 класах школярі здатні самостійно знайти в тексті важливі ключові слова, словосполучення, речення, які допомагають простежити опис явища, певного факту, події і на цьому ґрунті побудувати смисловий ланцюжок читання, потім об'єднати їх у смислові блоки. Як вже зазначалося, цьому сприятиме абзац, який сигналізує про завершення одного смислового повідомлення і початок іншого.

Після цього учень продумає найбільш точні формулювання пунктів плану, який швидше за все у науково-художньому тексті виступає як засіб усвідомлення логічного змісту. Його складання вимагає не стільки застосування мовленнєвих умінь, скільки читацьких.

Окремо варто сказати про прийом перечитування, який є обов'язковим під час роботи з будь-яким видом тексту, і особливо, з науково-пізнавальним. Це дасть змогу учневі, осмислити текст цілісно, глибше зрозуміти ознаки понять, явищ, взаємозв'язки між ними.

Сьогодні ми є свідками того, що у більшості наших учнів після першого прочитання відсутня потреба в перечитуванні тексту, а також окремих його частин із метою пошуку

відповіді на поставлене запитання чи потрібної інформації. Як наслідок, школяр дає неточну, неправильну, розпливчасту відповідь або домислює, фантазує, спираючись на свій життєвий досвід. Аналогічний результат маємо і під час виконання домашніх завдань, коли учень один раз, почасти неуважно, читає умову завдання чи математичної задачі. Приблизне, неточне розуміння, якщо воно входить у звичку, буде негативно впливати на рівень навчальної діяльності дитини загалом.

Якщо в науково-пізнавальному тексті описується один факт, явище, історична подія і необхідно, щоб учні визначили головну інформацію про цей факт чи подію, вони мають виконати низку послідовних, взаємопов'язаних навчальних дій. А саме:

- прочитати заголовок, визначити орієнтовну тему (про що йтиметься в тексті);
- прочитати текст, поділити на смислові частини (абзаци);
- перечитати кожну частину, зрозуміти, про що головне йдеться в кожній;
- виділити ключові поняття, терміни, у т.ч. незнайомі;
- знайти зовнішній опис предмета, об'єкта, явища;
- визначити за текстом, які ознаки має, наприклад, предмет, явище;
- визначити взаємозв'язок цього предмета з іншими;
- встановити причиново-наслідкові зв'язки;
- дати свою оцінку, висловити своє ставлення до змісту; усвідомити, яка інформація виявилася новою, яка – знайомою, відомою раніше;
- вирішити, з якою метою автор зробив це повідомлення, описав цей факт, явище; які висновки з цього можна зробити.

Як показує шкільна практика, самостійно опрацювати текст, застосовуючи таку послідовність дій, учні здатні наприкінці 3-го та в 4 класі. Школярі 2-х класів опрацювають науково-пізнавальні тексти за допомогою та під керівництвом учителя.

Більш складними є науково-художні, науково-пізнавальні тексти, у яких факти чи явища описуються у порівнянні. Тоді аналіз змісту такого тексту проводиться у контексті застосування цього уміння. Визначаючи опорні слова, учень має звернути увагу одночасно на два факти і паралельно (вибравши різні позначення) здійснювати сортування змісту (мовного матеріалу), який характеризує кожний факт чи подію; визначити, що в них (фактах) є спільного, чим вони різняться. Після цього школяр робить загальний висновок.

Після того, як учень розбереться у взаємозв'язках, взаємозалежностях смислових частин, він встановлює, які факти є основними, головними. Тут застосовується прийом виділення та співставлення істотної і неістотної для розуміння головного, інформації. Тобто учень робить аналітичний висновок, з якою метою був написаний цей текст, що основне розкрив автор змістом.

На рефлексивному етапі роботи з текстом, школярі колективно обговорюють, яку нову інформацію вони одержали з цього тексту, для чого потрібно це знати і де можна застосувати знання в навчально-пізнавальній діяльності і в життєвому досвіді.

Вагоме місце у контексті набуття читацького досвіду і повноти сприймання змісту науково-художніх, науково-пізнавальних текстів має формування в учнів умінь самостійної постановки запитань різного рівня осмислення тексту:

- пізнавальні запитання на виявлення загального, безпосереднього, емоційного сприймання змісту, встановлення значень окремих понять, термінів, словесних формулювань;
- запитання-опори, що стосуються переважно тих частин тексту, у яких легко виділяються мікротеми, основна думка і які важливо запам'ятати, знати для відтворення змісту;
- постановка запитань-передбачень, метою яких є поглиблене розуміння змісту, встановлення смислових зв'язків між окремими частинами тексту, самостійне узагальнення або конкретизація основних понять, явищ, фактів, усвідомлення новизни одержаних знань, їх застосування на предметному і міжпредметному змісті.

Відповідно до чинної Типової освітньої програми НУШ-1 (3-4 кл.) на завершенні навчання у початковій школі здобувач досягає таких основних освітніх результатів стосовно опрацювання науково-художніх текстів:

- *самостійно ознайомлюється з текстом; орієнтується у його змісті (усвідомлює зміст заголовка, прогнозує орієнтовний зміст тексту, виділяє нові поняття, терміни, з'ясовує їх значення); визначає тему;*
- *називає ознаки, які вказують на приналежність тексту до науково-художнього (відсутність емоційних оцінок, наявність наукових фактів, понять, термінів, графічної інформації);*
- *виділяє і розкодовує графічну інформацію, що міститься в тексті; усвідомлює її, перетворює графічну інформацію (схеми, таблиці, графіки) в текстову; пояснює, які частини змісту тексту супроводжує ілюстративний матеріал;*
- *156здійснює смислову компресію змісту тексту: виділяє ключові поняття, поділяє текст на смислові частини, робить узагальнення інформації, у т.ч., що міститься в різних частинах тексту; визначає мікротеми, добирає до них заголовки, складає план; стисло відтворює зміст тексту з опорою на план;*
- *висловлює власне судження щодо змісту тексту: формулює власні думки за змістом тексту, доводить і підтверджує їх фактами з посиланням на текст; пояснює, які нові знання, цікавий досвід здобув/здобула [8].*

Окрім того, школярі на основі свого життєвого досвіду, одержаних знань навчаються критично ставитись до інформації, що міститься в тексті, виявляти сумнівну, недостовірну і знаходити шляхи пошуку достовірних фактів у відповідних джерелах; використовувати формальні елементи науково-художнього тексту, наприклад, підзаголовки, рубрики, виноски для пошуку потрібної інформації; працювати з декількома інформаційними джерелами, порівнювати одержану інформацію тощо.

Успішному досягненню цих результатів сприятиме дотримання в освітньому процесі таких педагогічних умов:

- врахування класоводами під час роботи характеристик науково-художніх текстів, застосування доцільно обґрунтованих методів і прийомів їх опрацювання;
- посилення уваги до формування в учнів загальнопредметних умінь, які є визначальними для смислового сприймання науково-художніх текстів;
- диференційований кваліфікований педагогічний супровід із боку дорослого з урахуванням рівнів читацької зрілості учнів.

### Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової загальної освіти [електронний ресурс] Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>.
2. Ємець А.А. Методика роботи з науково-художніми творами в початкових класах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. К., 2001. 18 с.
3. Попова О.В. Психолінгвістическое моделирование процессов восприятия научно-учебного текста: автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. филолог. наук. Кемерово, 2012. 24 с.
4. Романичева Е.С. Миссии-задачи чтения и их реализация в школьном филологическом образовании // Филология и культура. 2012. № 3. С. 274-277.
5. Савченко О.Я. Розуміння молодшими школярами літературних текстів: сутність процесу і засоби формування // Початкова школа. 2017. № 8. С. 48-57.
6. Санина С.П. Современные зарубежные исследования проблемы понимания текстов младшими школьниками // Современная зарубежная психология. 2016. Том 5. № 3. С. 83-91.
7. Сметанникова Н.Н. Чтение для воспитания: исследования русской ассоциации чтения (РАЧ) // Материалы семинара "Роль чтения в духовно-нравственном становлении личности". Вып. 2. Под ред. В.А. Лекторского. М., 2011. С. 103-118.



8. Типова освітня програма для учнів 3-4 класів [електронний ресурс] <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>.
9. Чепелева Н.В. Особливості розуміння тексту молодшими школярами // Початкова школа. 1988. № 11. С. 52-58
10. Чепелева Н.В. Психологічна характеристика діалогічного тексту // Психологія: зб. наук. праць. К., 2000. Вип. 1(8). С. 3-8 .
11. Шелестюк Е.В. Этапы и закономерности смыслового восприятия текста // Вопросы когнитивной лингвистики. 2010. №2. С. 85-90.
12. Glenberg A.M. How Reading Comprehension is Embodied and Why That Matters // International Electronic Journal of Elementary Education. 2011. Vol. 4 (1). P. 5-18.
13. Martin M. O., Mullis I. V. S., Hooper M. (eds) (2017) Methods and Procedures in PIRLS 2016 / Boston College, TIMSS and PIRLS International Study Center website. <https://timssandpirls.bc.edu/publications/pirls/2016-methods.html> .

*The article describes the essential characteristics of semantic perception, immanent properties of scientific literary texts, including features of content and structure for primary school pupils, semantic connectivity, additional information, minimization of special terms and definitions, introduction of additional details, clarifications, explanations, repetitions, which ensure the availability of material presentation.*

*The purpose and methods of working with scientific literary texts in primary school, their significance for the development of logical, conceptual thinking of pupils are analyzed. Particular emphasis is placed on the age peculiarities of perception of such texts by primary school pupils; the natural dominants are singled out which are connected with the level of development of the components of pupils' thinking activity: analysis, synthesis, generalization, comparison, ability to predict, self-regulation, and reflection; objective and subjective difficulties of working with scientific literary texts in school practice are highlighted; the levels of understanding by pupils at different stages of learning are described.*

*The content of the article also reveals some aspects of the application of the technologies of phased studying of the content (at the stages of pre-text, text, post-text activity), the dialogue interaction of the pupil with the text in the grades 2-4 (prediction of the content based on different kinds and types of titles, rhetorical questions, special constructions referring to the reader in the course of the content, key words, non-verbal components, using comparative techniques, plotting, individual forming of questions by pupils, identifying of cause-effect relationships, determination and comparison of essential and non-essential information for understanding the main items, rereading) for the purpose of in-depth understanding of scientific literary texts.*

*The main expected results, which are achieved by primary school pupils according to the requirements of the current curriculum, are presented in relation to working with scientific literary texts at the completion of primary school education.*

**Key words:** *primary schoolchildren, semantic reading, scientific literary text, age peculiarities of perception, methods of working with text, main expected results of learning.*