

**Лариса Шевчук**

## **ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКИХ УМІНЬ УЧНІВ 1–2 КЛАСІВ МАЛОЧИСЕЛЬНОЇ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ**

Компетентнісна зорієнтованість змісту початкової освіти потребує переосмислення ролі знань. Сьогодні особливо актуальною є інформаційна компетентність – здатність знаходити, оцінювати, використовувати та продукувати інформацію.

Складовою формувannya описаної вище інформаційної компетентності є систематична цілеспрямована робота над розвитком читацьких умінь школярів – активно сприймати незнайомий текст, оцінювати та творчо опрацьовувати його, вступати у діалог з автором, мати стійкий інтерес до читання, вміти самостійно і продуктивно працювати з дитячою книгою.

Аналіз наукових досліджень з проблеми виявив різноманітність думок щодо трактування терміну «читання», виокремлення та формування читацьких умінь учнів 1–2 класів.

Зокрема, суть процесу читання та його складові розглядали Д.Б. Ельконін, Т.Г. Єгоров, О.Я. Савченко, І.П. Гудзик та ін. Аналіз психологічної, дидактичної, методичної літератури показав, що внутрішня сторона читання включає осмислення та розуміння змісту тексту, зовнішня – операційну сторону читання (А.А. Брудний, І.А. Зимня, О.А. Леонтьєв, Н.В. Чепелева). Розуміння тексту також досліджували Г.С. Костюк, Г.Г. Гранік, С.М. Бондаренко, А.А. Концева, О.Я. Савченко, Н.В. Ігнатенко та ін.

Проблемою навчання читання займалися С.В. Бондарено, Г.Г. Гранік, Л.П. Доблаєв, З.І. Кличнікова, І.Ф. Неволін, Н.Ф. Скрипченко, О.Я. Савченко, І.П. Гудзик, О.Н. Хорошковська, В.О. Мартиненко, О. Джебелей та ін. Зокрема, Н.Ф. Скрипченко й О. Джебелей виокремили читацькі уміння молодших школярів, Н.Ф. Скрипченко, С.І. Дорошенко, О.Я. Савченко, І.П. Гудзик описали прийоми, методи, види завдань для їх формування.

Водночас актуальними для проблеми дослідження є описи специфіки сільської малочисельної школи у працях В.В. Мелешко, О.М. Коберника, Н.Є. Орліхіної, Н.Б. Фоміної та ін.

Разом з тим, у науково-методичній літературі спостерігається недостатність розгляду особливостей розвитку читацьких умінь учнів 1–2 класів малочисельної сільської школи.

Науковці трактують термін «читання» як процес відтворення звукової форми слів за їх графічними моделями (буквами) виконання операцій зі злиття спочатку в склади, а потім і в слова окремих звуків, позначених на письмі буквами. Основою читання є «спроможність «перекласти», перекодувати графічні знаки у зміст, втілений у друкованому чи рукописному матеріалі». Як психологічний акт, читання включає такі компо-

ненти: зорове сприймання, вимову й усвідомлення прочитаного (Т.Г. Єгоров).

Розрізняють два види читання: вголос і мовчки. Читання вголос може бути чітким, плавним, правильним, виразним, з дотриманням відповідного темпу. Читання мовчки відбувається без зовнішніх мовленнєвих рухів та відрізняється від читання вголос активізацією процесів розуміння, запам'ятовування і засвоєння прочитаного та зростанням темпу уголос.

Уміння читати поєднує оволодіння технікою читання, усвідомлене сприймання того, що читає учень, наявність інтересу до читання, вміння самостійно читати дитячі книги та періодику (Н.Ф. Скрипченко).

Технічна читання охоплює такі компоненти:

- спосіб (побуквений, відривний складовий, плавний складовий, плавний складовий з цілісним прочитуванням окремих слів, читання цілими словами і групами слів);
- правильність (правильне вимовляння звуків та поєднання їх у слова, відповідна чіткість та гучність голосу школяра);
- виразність (уміння проникати в емоційний настрій всього твору та правильно вибирати і користуватися мовленнєвими інтонаційними та позаговірними засобами виразності);
- темп (швидкість) читання.

Кожний із компонентів техніки читання окремо і в сукупності підпорядкований смисловій стороні читання – розвиток техніки читання учнів взаємозалежить від усвідомленості сприймання прочитаного.

Свідоме читання передбачає здатність «повно і вірно сприймати і розуміти зміст прочитаного, формулювати своє ставлення до нього, робити власні оцінки подіям, вчинкам героїв, визначати головну думку твору» [3, 27].

Розуміння тексту – це і процес, і результат осмислення прочитаного, що включає такі компоненти: «впізнавання» читачем відомих елементів, слів, словосполучень тощо – порівняння текстового матеріалу зі зразками, наявними в пам'яті; виділення у тексті логічно завершених частин (уривків, абзаци тощо), після чого відбувається об'єднання окремих елементів у смислові теми, що супроводжується виділенням «смислових опорних пунктів», або «віх»; встановлення читачем смислових зв'язків та відношень між окремими темами, формулювання головної думки тексту (побудова його смислової структури): переосмислення тексту шляхом діалогічної взаємодії читача з ним (Н.В. Чепелева).

І.П. Гудзик наголошувала, що розуміння прочитаного тексту – це розуміння слова, речення, цілого тексту.

На думку О.Я. Савченко та Н.В. Ігнатенко, для молодших школярів характерна поетапність розуміння тексту, що передбачає орієнтування у фактичному змісті тексту і виявлення емоційного сприйняття прочитаного; читання-аналіз; поглиблений смисловий аналіз тексту.

---

Щоб зрозуміти текст, необхідно мати достатній лексичний запас, уміти швидко співвідносити графічну форму слова із звуковою, з відповідним значенням. На розуміння тексту також впливають рівень сформованості умінь аналізувати твір, встановлення логічних причинних і наслідкових зв'язків між окремими елементами тексту, мотивами і вчинками дійових осіб тощо. «Розуміння тексту залежить від особистого досвіду, техніки читання, запам'ятовування, емоційного стану читача» [3, 79]. Тобто, розуміння учнем змісту прочитаного залежить від рівня сформованості інших читацьких умінь та впливає на їх розвиток.

Водночас варто враховувати, що формування читацьких умінь потребує ґрунтовного підходу адже читацькі уміння є складним процесом аналітико-синтетичної діяльності кори великих півкуль головного мозку. Їх формування проходить кілька стадій: спочатку – ознайомлення з умінням, усвідомлення його смислу; згодом – початкове оволодіння; нарешті – набуття самостійності, впевненості, у якісному застосуванні читацьких умінь на практиці. Для досягнення певного ступеня автоматизації, читацькі уміння потребують тривалого і систематичного розвитку.

Науковці виділяють такі етапи формування умінь читати: оволодіння звуко-буквеним аналізом; становлення синтетичних прийомів читання; синтетичне читання [2, 6–7].

Під час першого етапу оволодіння читанням відбувається ознайомлення школярів із поняттям фонемі, формування вміння диференціювати звуки, ділити слова на склади, співвідносити звук усної мови з оптичним символом – буквою, зливати букви у склади. Розуміння прочитаного віддалене в часі від процесі сприймання.

Під час другого (складоаналітичного) етапу формування читацьких умінь одиницею оптичного сприймання стає склад, до того ж склади стають частиною цілого слова. Розуміння прочитаного стає ближчим до сприймання слова у порівнянні з першим етапом.

На третьому етапі відбувається формування синтетичних прийомів читання – впізнання дитиною всього слова одразу (крім складних для читання слів).

Водночас, навчання читати у початковій школі починається «ще до ознайомлення з буквами через матеріалізацію звукової форми слова за допомогою графічних схем (добукварний період навчання грамоти), потім спеціальних символів, що передають звуки рідної мови – букви, далі – злиття цих звуків у склади» різного типу різного типу злиття (ПГ, ППГ, ПППГ, ПППП), голосна їх вимова, поступовий перехід до читання цілими словами, словосполученнями, реченнями, перехід на читання пошепки і пізніше – мовчазне читання [4, 25–26].

Відповідно до чинної програми з читання (авт. О.Я. Савченко, В.О. Мартиненко) формування техніки читання передбачає таку динаміку провідних способів читання молодших школярів: 1 клас – побуквений, від-

ривний складовий; 2–4 класи – плавний складовий, плавний складовий з цілісним читанням окремих слів, читання цілими словами і групами слів.

У результаті інтерв'ювання вчителів початкових класів сільських шкіл ми виявили, що для малочисельних класів, порівняно з класами у яких 16–18 учнів, характерна наявність на 1 вересня меншої кількості першокласників, які вміють читати або знають букви.

У процесі експериментального дослідження ми також здійснили зріз рівня сформованості способів читання вголос учнів 2 класів сільських шкіл із різною наповнюваністю. Порівняння способів читання учнів других класів – малочисельних (4–7 учнів) та з більшою наповнюваністю (16–18 школярів) виявило нижчі показники саме у малочисельних класах. На думку вчителів, така ситуація спричинена недостатністю або відсутністю дошкільної підготовки (звідси різні стартові показники для формування читацьких умінь учнів малочисельних класів та класів із більшою наповнюваністю), генетичними особливостями школярів, низьким рівнем зацікавленості та допомоги батьків дітям у навчанні.

Із способом читання та роком навчання учня пов'язаний темп читання молодших школярів. У 1–2 класах переважає читання вголос, зростання його темпу має становити наприкінці 1 класу 30 і більше слів за хвилину, наприкінці 2 – 50–60 слів.

За результатами здійснених нами зрізів, швидкість читання учнів 1–2 малочисельних класів є суттєво нижчою від темпу читання школярів класів із більшою наповнюваністю (16–18 учнів). Причинами занадто повільного читання є бідний словниковий запас, відставання у розвитку способів читання, вузькість периферичного поля тощо.

Невід'ємною складовою читацьких умінь є правильність читання. Попередження та подолання помилок учнів під час читання вчитель визначає залежно від причин. Наприклад, за умови виникнення помилок через надмірну швидкості читання необхідно за допомогою спеціально дібраних завдань спонукати учня читати повільніше. Більш поширеними у малочисельних класах причинами помилок учнів під час читання є недостатність звукового аналізу і синтезу, бідність словника, складність слів, вплив попередніх або наступних слів, втрата логіки думки, труднощі у розумінні логічних зв'язків, невміння користуватися смислового догадкою, неухважність, надмірна самовпевненість учня, що потребує відповідної проведення з учнями відповідної роботи.

На уроках читання вчитель повинен виявляти пильність до правильності читання, що в умовах малочисельної школи здійснити досить легко, однак переривати читання учня для виправлення допущених помилок вчитель може лише у тому випадку, коли неправильно прочитане слово спотворює думку, або ж неточно прочитане закінчення слова.

Вчитель також має поступово ознайомити учнів із вимогами до виразного читання. Формування виразності читання варто розпочинати ще в

букварний період: працювати над правильною вимовою кожного звука, дотриманням інтонації розділових знаків (пониження голосу на крапці, підвищення голосу під час читання питальних і окличних речень), усвідомлення необхідності висловлення різних емоцій залежно від висловленої в реченні думки (захоплення, радості, подиву, страху тощо). У 2 класі учні мають «користуватися такими прийомами виразності як дотримання пауз між реченнями, зумовленими розділовими знаками і змістом твору, регулювання темпу, тону читання, сили голосу залежно від змісту та жанрової специфіки твору» [3, 64–65].

Щодо усвідомлення прочитаного варто зауважити, що відповідно до чинних навчальних програм з української мови (авт. Вашуленко М.С., Гудзик І.П., Пономарьова К.С., Прищепа О.Ю., Мартиненко В.О.) та читання (авт. О.Я. Савченко, В.О. Мартиненко) наприкінці першого класу учень має виявляти розуміння фактичного змісту, висловлювати оцінні судження з приводу прочитаного, наприкінці другого – розуміти значення слів у тексті як у прямому, так і в переносному значення; усвідомлювати смислові зв'язки між реченнями і частинами тексту; цілісно сприймати і розуміти текст, усвідомлювати за допомогою вчителя його основну думку.

Щодо формування виразності та усвідомленості читання учнів 1–2 класів малочисельної школи варто відзначити наявність особливостей як негативного, так і позитивного характеру. Зокрема, наявний рівень способу та швидкості читання учнів гальмує розвиток виразності та усвідомленості, а малочисельність класу створює сприятливі умови для використання індивідуального підходу та інтенсифікації роботи над ними.

Підсумовуючи сказане вище, варто зауважити, що високий рівень сформованості читацьких умінь учнів 1–2 класів малочисельної сільської школи забезпечується тісним взаємозв'язком, взаємопроникненням та взаємовпливом: усвідомленість залежить від правильності, виразності, темпу читання; правильність від темпу і усвідомленості; виразність – від усвідомленості, правильності, швидкості; темп співвідноситься із способом читання, розумінням тексту, впливає на автоматизацію процесу читання. Процес формування якостей читання в учнів відбувається неодноразово та нерівномірно, тому потрібно систематично працювати над формуванням читацьких умінь молодших школярів, враховуючи наявний рівень сформованості того чи іншого умінь, від якого залежатиме система вправ і завдань, їх повторюваність, періодичність тощо.

Відсутність або низька якість дошкільної підготовки сільських учнів малочисельних класів та пасивність батьків спричиняють сповільнений темп та нижчу якість оволодіння технікою читання та розуміння прочитаного тексту у порівнянні із учнями класів із більшою наповнюваністю, що у свою чергу негативно впливає на розуміння прочитаного. Водночас специфіка навчального закладу визначає оптимальні шляхи розвитку читацьких умінь школярів. Зокрема, малочисельність класу надає можливість для

постійного досконалого відстеження наявного рівня читацьких умінь кожного учня та застосування диференційованих завдань в умовах індивідуальної та групової (парної) роботи. Тому на сьогодні актуальною є розробка системи вправ і завдань для розвитку читацьких умінь учнів 1–2 класів на засадах індивідуалізації і диференціації та впровадження її у навчально-виховний процес сільської малочисельної початкової школи.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Гудзик І.П. Розвиток навички читання. – Київ, 1993. – 95 с.
2. Методические рекомендации по усовершенствованию навыков чтения учеников младших классов вспомогательной школы / Сост. В.И. Суткова, В.П. Харченко, Г.М. Плешкановская. – К.: РУМК, 1990. – 48 с.
3. Савченко О.Я. Методика читання у початкових класах: Посіб. для вчителя. – К.: Освіта, 2007. – 334 с.
4. Скрипченко Н.Ф. Читання у першому класі. Посібник для вчителів. Вид. друге, переробл. і доповнене. К.: Радянська школа, 1977. – 128 с.
5. Ігнатенко Н.В. Дидактичне забезпечення навчальних розуміння навчальних текстів учнями початкових класів: Автореф. Дис. ... канд. пед. Наук: 13.00.09 – теорія навчання / Інститут педагогіки АПН України. – Київ, 2001. – 36 с.
6. Чепелева Н.В. Особливості розуміння тексту молодшими школярами // Початкова школа. – 1988. – № 11. – С. 55–58.