

- Orel V. Ye. Strukturno-funkcionalnaia organizatsiia i genesis psikhicheskogo vygoraniia : dis. ... d-ra psikhol. nauk : 19.00.03 "Psikhologiiia truda, inzenernaia psikhologiiia, ergonomika" [Structural and functional organization and genesis of mental burnout] / Orel V. Ye. – Yaroslavl, 2005. – 449 s.
7. Прихожан А. М. Дети без семьи / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. – М. : Педагогика, 1990. – 160 с.  
Prikhozhan A. M. Deti bez semii [Children without families] / A. M. Prikhozhan, N. N. Tolstykh. – M. : Pedagogika, 1990. – 160 s.
8. Ревіталізація дітей з особливими потребами : монографія / за заг. ред. проф. Я. О. Гошовського. – Луцьк : ПП Іванюк В. П., 2013. – 360 с.  
Revitalisaziia ditei z osoblyvymy potrebamy : monografiia [Revitalization of children with special needs] / za zah. red. prof. Ya. O. Hoshovskoho. – Lutck : PP Ivaniuk V. P., 2013. – 360 s.
9. Ронгинская Т. И. Синдром выгорания в социальных профессиях / Т. И. Ронгинская // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23, № 3. – С. 85–95.  
Ronginskaia T. I. Sindrom vygoraniia v sotcialnykh professiiakh [Burnout Syndrome in social professions] / T. I. Ronginskaia // Psikhologicheskii zhurnal. – 2002. – Т. 23, № 3. – С. 85–95.

УДК 371126.001

**Й. Габздиль, З. Гульова**

Received February 02, 2015;

Revised March 12, 2016;

Accepted April 26, 2016.

## **НАВЧАННЯ РОЗУМІННЮ ЧИТАННЯ (СЛУХАННЯ) ТЕКСТІВ**

Формування вмінь розуміти усні тексти з читання та слухання було й донині залишається головною метою навчання. Засвоєння цього розумового вміння, що триває також на вищих освітніх рівнях, – процес тривалий, дуже складний і обумовлений численними факторами. До вагомих факторів цього процесу, що часто спрямовують усі дії учнів, слід зарахувати дидактичні завдання у вигляді завдань і питань учителя. Тому важливо, аби вчитель знав, який вид учнівської діяльності, пов'язаної з розумінням ними значення усних текстів із читання (слухання), викликають його конкретні завдання і питання. Брак знань у літературі з цієї галузі спричинив початок емпіричних досліджень.

Емпіричні дослідження було проведено з використанням методу спостереження, у результаті чого зібрано кількості стенограм уроків 1–3 класів по-

чаткової школи. У них включено перебіг уроків (відтворений із магнітофонної стрічки) у вигляді дослівних усних суджень – діяльності вчителя і учнів, доповнений описом їхньої невербальної поведінки. У результаті проведеного аналізу стенограм виділено вчительські завдання й питання, класифіковані (ієрархічно упорядковано) як спонукальна діяльність учнів на таких рівнях: 1) розуміння значення слів, фраз, виразів в усних текстах; 2) розуміння «дослівних» пластів усних текстів (зокрема слів, речень); 3) розуміння «довільних» пластів усних текстів. Для кожної з виділених категорій та підкатегорій підібрано відповідні приклади «груп» учительських завдань і питань.

**Ключові слова:** усні тексти, рівні розуміння, завдання і питання вчителя, навчання у початковій школі

**Gabzdyl Yo., Gulova Z. Teaching Comprehension of Texts in the Process of Reading and Listening.** Education of comprehension skills of verbal texts on reading (listening) has being recognized as the main goal of primary school education. The acquisition of intellectual skills, also continued on higher levels of education, is a long process, very complex and contingent on a number of factors. Cognitive tasks of teaching in the form of teachers' commands and questions should be included into significant factors in this process, which has being often occurred and directed to all activities of pupils. Therefore it is important that a teacher knows what kind of pupils' activities related to understanding by them the meaning of verbal texts on reading (listening) evoke the specific commands and questions. The lack of knowledge which has being appeared in the literature in this field caused undertaking of empirical research.

Empirical studies were carried out using the method of observation, a result of which brings together hundreds of transcripts of lessons in grades 1–3 of elementary school. They contain records of the course of lessons (recorded from a tape recorder) in the form of literal, verbal statements – activities of a teacher and pupils, completed with a description of their nonverbal behavior. As a result of analyzes of the content of transcripts were distinguished teacher's commands and questions, which were classified later (they were ordered hierarchically) as causing activities of pupils in younger school age, containing the following levels: 1) understanding of the meaning of words, phrases, etc., verbal texts; 2) understanding of the “literal” layers of verbal texts (including words, phrases); 3) understanding of the “default” layers of verbal texts (“understanding of what is not given directly with the words of the text”). Each of the separate categories and subcategories appropriate examples of “sets” of teacher's commands and questions were assigned to each of the separate categories and subcategories.

**Keywords:** verbal texts; levels of understanding; teachers' commands and questions, primary school education

**Габздыль И., Гулёва З. Обучение понимания чтения (слушания) текстов.** Формирование навыков понимания устных текстов чтения (слушания) было и остаётся главной целью обучения в начальной школе. Приобретение этого умственного навыка, которое продолжается также на высших стадиях

обучения – процесс долговременный, очень сложный и обусловленный многочисленными факторами. К значимым факторам в этом процессе, часто направляющих всяческую деятельность учеников, в том числе когнитивную (познавательную), следует отнести дидактические в форме заданий и вопросов учителя. Поэтому важно, чтобы учитель знал, какой вид деятельности учеников, связанный с пониманием ими значения чтения (слушания) устных тестов, вызывают его конкретные задания и вопросы. Отсутствие в литературе таких данных привёл к началу эмпирических исследований.

Эмпирические исследования были произведены с использованием метода наблюдения, в результате чего собрано несколько сотен стенограмм уроков в 1–3 классах начальной школы. Они включают в себя записи хода уроков (воспроизведённые с магнитофонной ленты) в виде дословных вербальных суждений – деятельности учителя и учеников, дополненные описанием их невербального поведения. В результате проведенного анализа содержания стенограмм, были выделены учительские задания и вопросы, классифицированные позже (уложены иерархически) как побудительная деятельность учеников в раннем школьном возрасте, выступающая на следующих уровнях: 1) понимание смысла слов, фраз и т. д. в устных текстах; 2) понимание «дословных» пластов устных текстов (в том числе слов, предложений); 3) понимание «произвольных» пластов устных текстов («понимание того, что не подано напрямую словами текста»). К каждой из выделенных категорий и подкатегорий подобраны соответствующие примеры «групп» заданий и вопросов.

**Ключевые слова:** устные тексты, уровни понимания, задания и вопросы учителя, обучение в начальной школе.

**Постановка наукової проблеми та її значення.** Вироблення навичок читання (слухання) із розумінням усних текстів, що обумовлюють також і використання засобів узагальнення інформації, мовних культурних цінностей; самоосвіту [10, с. 22–27; 6, с. 212–223], було і є головною метою навчання учнів початкової школи, зокрема в молодшому шкільному віці [9, с. 13–24].

У відповідній літературі [9, с. 24–27] увагу інколи зосереджено не лише на комбінованому характері вміння читати із розумінням, а й на комбінованому процесі (наступних) досягнень у межах згаданих умінь. Потрібно багато часу, аби учень управно застосовував комбіновані вміння, таких, наприклад, як мовчазне читання із розумінням. Деколи на це потрібні сотні і навіть тисячі годин, протягом яких застосовують запропоновані вчителем завдання, причому здебільшого саме завдання й питання. Згодом природа вмінь учня, а тим самим структура і функція завдань і питань учителя повинна якісно змінюватися [2, с. 9–13], має відбутися так зване зниження когнітив-

ної активності. Оскільки за допомогою пропонованих завдань і питань учитель повинен викликати в учнів «кращу дієву стратегію, а також спричиняти, щоби щораз більша кількість певних умінь підлягала автоматизації. Коли частину вмінь буде автоматизовано, відпаде потреба в когнітивній активності, що звільняє когнітивні системи й дає змогу зосередитися на проблемніших аспектах умінь» [1, с. 356].

**Мета дослідження** – психологічний аналіз навчання розуміти усні тексти у процесі читання (слухання).

**Методика та організація дослідження.** Беручи до уваги особливе значення вчителів у процесі навчання розуміти усні тексти з читання (слухання), не вказуємо тут авторів підручників як суб'єктів згаданих завдань і запитань. Характеристику типових учительських завдань і запитань подано на основі конкретних прикладів, узятих з кількох стенограм уроків у I–III класах початкової школи. Стенограми зроблено, починаючи з 2006 року, методом спостережень. У них включено запис перебігу уроків (відтворений із магнітофонної стрічки) у формі дослівних, вербальних реплік – дій учителя та учнів, доповнений описом їхньої невербальної поведінки. Такий теоретично-ілюстративний спосіб подачі проблеми, що включає численні приклади не стільки окремих, поодиноких завдань і питань учителя, скільки їхні «групи» разом із проведеним аналізом та інтерпретацією, прийнято для прозорості висновку.

**Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження.** Розгляд розуміння текстів із читання (слухання) в аспекті «груп» завдань і питань учителя слід почати із вказівки, що читач Е. Малмквіст виділив: а) «розуміння дослівне», тобто видобування безпосереднього значення слів, думок і поглядів; б) «інтерпретацію», тобто видобування прихованого значення, серед інших: висновки, роздуми про причини та наслідки, передбачення подальшого перебігу подій, розпізнання намірів автора, а також мотивації вчинків осіб, представлених у тексті; в) «критичне читання», котре додатково (крім «дослівного розуміння» та «інтерпретації») включає оцінювання читачем якості, вартості, правдоподібності прочитаного; г) «творче читання», що означає зрозуміння використаних автором ідей і власних знань читача як відправної точки для нових ідей і думок [7, с. 30–31]. А. Бжезинська виділила ряд цілей навчання в рамках «умінь читати із розумінням», а також «критичного і творчого читання». Тим самим вона схарактеризувала активність учнів, прита-

манну виділеним нею аспектам читання: «семантичному» і «критично-творчому» [4, с. 105–116]. Й. Балахович, базуючись на тому, що розуміння так званого «однопластового» тексту (інакше кажучи, інформаційного, популярно-наукового) і «багатопластового» (літературного) відбувається на якісно різних рівнях, та на тому, що у випадку багатопластових текстів виступає не лише «точне розуміння значення слів і речень та виявлення матеріальних і логічних зв'язків між елементами тексту, але також і (...) >вихід< поза текст, як певне відсторонення від його конкретної сторони, і зрозуміння уявного значення, не вираженого напряду» [3, с. 19], виділила такі рівні розуміння: а) науково-популярного і літературного (дослівних тверджень) текстів: «конкретний», «пояснювальний», «пояснювально-узагальнювальний», б) літературного тексту (уявних тверджень): «рефлекторний», «нормативний», «нормативно-узагальнювальний» [3, с. 72–76].

Використовуючи наведені вище та інші пропозиції педагогів [8] стосовно якісних рівнів розуміння усних текстів, надалі взято за основу загальноприйнятту ієрархічну структуру рівнів, зокрема і процес розвитку розуміння усних текстів учнями:

1) розуміння значення слів і фраз у тексті;

2) розуміння (пошук і з'ясування) матеріальних і логічних зв'язків між елементами тексту, а також сприйняття їх, що узгоджується з дослівним значенням;

3) розуміння значення «довільних» пластів текстів («розуміння того, що не подано безпосередньо словами тексту»).

Рівень розуміння значення тексту з читання чи слухання (зокрема окремих виразів, слів, понять) зумовлює багато ендогенних факторів із боку читача/слухача (учня). Щодо учнів молодшого шкільного віку, слід передусім назвати: відповідний засіб значимих слів, відповідно пов'язаних із правильним набором понять – особливо у випадку так званого функціонального читання, тобто відповідного, що безпосередньо описує певний фрагмент дійсності, наприклад, на природничу, географічну тематику [3, с. 19–20]. Як зазначив Е. Малкмвіст: «Що більше учень використовує функціональне читання (тобто читання “як під час навчання”), то більше значення для розуміння тексту має збільшення засобу словникового запасу» [7, с. 120]. Він також додає: «У багатьох наукових досліджень задокументовано абсолютну необхідність застосовувати спеціально підібрані вправи для розвитку і збільшення словникового запасу, а тим самим і вміння читати» [7, с. 120].

Аналіз перебігу досліджених стенограм показав велику різноманітність завдань і питань вчителя, що допомагають у розвитку словникового запасу учнів молодшого шкільного віку. Таким чином неможливо подати відповідні приклади в повному обсязі. Тому вибрано лише кілька категорій, щоб показати відмінності окремих завдань і питань (представлених в узагальненому вигляді – з уживанням символів X, Y, Z, а також інфінітивів, тобто дієслів у неозначеній формі із закінченням «-ти», котрі належать до цих «груп») (табл. 1).

*Таблиця 1*

**«Групи завдань і питань учителів», що визначають для учнів 1–3 класів початкової школи розуміння значення слів, фраз, виразів в усних текстах**

Рід діяльності учнів	Приклади «груп» завдань і питань вчителів, що визначають розуміння значення слів, фраз і т. д. усних текстів
Пояснення, переклад незрозумілих слів, виразів і фраз	<i>Вгадати, як називається X, подібний до Y. Подати будь-які приклади терміна X. Що таке X; що означає слово X? Чим характеризується X? Навіщо потрібні X-и? З чим асоціюється у Вас слово X?</i>
Групування слів довкола визначеної теми	<i>Які частини мови окреслює X? Подати вирази, що визначають Y. Підкреслити у змісті X слова, котрі називають Y. Спробувати згрупувати слова, що будуть нам потрібні для оповідання про X. Які Ви знаєте фрази, пов'язані з Y? Якими словами можна окреслити X?</i>
Зіставлення базових і похідних слів, добирання споріднених слів	<i>Подати слово, споріднене з X. З'єднати ризикою слова, що належать до родини слова X. Спробувати знайти в тексті слова, котрі належать до «родини слів». Скласти речення зі словами: боягуз, боягузтво, боязливий, злякався. Яке слово міститься в кожному зі слів: X, Y, Z? Які слова належать до родини X? Від якого слова походить слово X?</i>
Заміна слів з особливим значенням словами із загальнішим, основним значенням	<i>Підкреслити в тексті X назви Y. Поділити отримані карточки з назвами X на групи, пов'язані з термінами: Y і Z. Підібрати назви X до основного терміна Y. Назвати п'ять родів діяльності, пов'язаних із X. Як загалом називають таких звірів, як X, Y, Z? Якою «частиною мови» є слова X? Які назви X включаються до загального терміна Y? Яким словом можемо назвати усю діяльність, що її виконує X?</i>

Й. Балахович зазначає: «Науково-популярні тексти (...) виконують, передусім, пізнавальну функцію: вміщують інформацію, тобто певні знання про світ. Упорядкований мовний зміст, спосіб подання автором інформації в тексті залежить від перебігу подій у так званій об'єктивній реальності. Така діяльність описана зазвичай безпосередньо, отже читач не мусить знаходити додаткове значення» [3, с. 19–20].

При цьому, додає Й. Балахович, у науково-популярних текстах твердження подається безпосередньо, тому він називає їх «однопластовими» [3, с. 20].

Літературні тексти («багатопластові») фундаментально відрізняються від науково-популярних («однопластових») способом подачі (як і розуміння) твердження. Тому учень, що читає їх, повинен по-різному дізнаватися про їхній зміст [3, с. 20]. «Літературні тексти (...) виконують передусім естетичну функцію. Описані в них події не стосуються безпосередньо об'єктивної реальності – це вигаданий світ уяви. Спосіб описування вигаданого, підбір слів, ужиті засоби вираження допомагають представити пережите, погляди й оцінки автора. Усі погляди й оцінки автора, подані у творі, називаються ідейним змістом (твору). Щоб пізнати ідею твору, часто потрібно вникнути у зміст, прочитати те, що не подається безпосередньо словами тексту» [3, с. 20].

У таблиці 2 вміщено виділені з досліджених стенограм «набори» вчительських завдань і питань, пов'язані з різними літературними текстами, характерними для 1–3 класів початкової школи. Згідно із прийнятими у цій роботі загальними рівнями розуміння усних текстів їх слід зарахувати до другого рівня. Вони потребують розуміння «того, що безпосередньо подано словами тексту», тобто належать до «дослівних» пластів усних (літературних) текстів. Додатково подано ієрархізацію (таксономізацію) окремих «наборів», пов'язану зі щораз більш ускладненими когнітивними (пізнавальними) процесами учнів, їхнім більш-менш глибоким униканням у розуміння «дослівних» літературних текстів.

Таблиця 2

**«Групи завдань і питань учителів», які спрямовують учнів 1–3 класів початкової школи на сприйняття «дослівних» усних пластів (серед них слів, речень) літературних текстів**

Рівні й види діяльності учнів		Приклади «наборів завдань і питань учителів», що спрямовують сприйняття учнями «дослівних» усних пластів (серед них слів, речень) літературних текстів
1	2	3
1. Найнижчий рівень розуміння	Пошук у тексті усних фрагментів (серед них окремих слів, речень)	<i>Знайти</i> в тексті слова Х. <i>Відшукати</i> фрагменти Х. <i>Підкреслити</i> слова Х, тихо читаючи текст Y. <i>Пошукати</i> фрагмент. <i>Прочитати</i> , що дізнаємося про Х. <i>Знайти</i> в тексті слова Y. <i>Знайти</i> в тексті Х фрагменти Y. <i>Хто</i> знайшов (зазначив) у тексті фрагмент Х? <i>Які</i> фрагменти, що описують Х, Ви зазначили у тексті Y?

1	2	3
1. Найнижчий рівень розуміння	Виділення (також нагадування, запам'ятовування і т. п.) образів, головних і другорядних героїв	<i>Сказати</i> , хто є головною постаттю у тексті Х. <i>Спробувати</i> назвати імена постатей тексту Х; постаті першого плану; другого плану. <i>Запам'ятати</i> якнайбільше імен, що виступають у тексті Х. <i>Як</i> звали героя оповідання? <i>Хто</i> є (головним; першого плану; другого плану) героєм в тексті Х? <i>Які</i> постаті є найважливішими у тексті Х? <i>Про кого</i> це оповідання?
	Виділення подій, також вказування місць і часу окремих подій	<i>Відшукати</i> в тексті, коли відбувається подія Х. <i>Підкреслити</i> в тексті події Y. <i>Відшукати</i> фрагмент тексту, що описує подію Х. <i>Що</i> зробив герой Х у ситуації Y? <i>Чим</i> скінчилася подія Y? <i>Куди</i> пішли герої Х? <i>Де</i> відбувалася дія Х? <i>Скільки</i> герой Х там залишався? <i>Коли</i> відбувається подія оповідання? <i>У яку</i> пору року відбувається зміст Х?
2. Вищий рівень розуміння	Опис місць події	<i>Відшукати</i> фрагмент тексту, що описує місце Х. <i>Перевірити</i> в тексті Х, як виглядало місце, описане в тексті Y. <i>Прочитати</i> , як виглядав Y раніше. <i>Зазначити</i> в тексті Х слова, що описують, як виглядало місце Y. <i>Як</i> розміщені Х у місці Y, представленому на ілюстрації до тексту Z? <i>Як</i> би Ти назвав приміщення Х, описане в тексті Y? <i>Яким</i> був Х, описаний у тексті Y?
	Опис-зв'язок тексту з ілюстраціями	<i>Підібрати</i> назви до ілюстрацій, що представляють події Х. <i>Підписати</i> малюнки реченнями Х. <i>Порівняти</i> , чи те, про що Ви читали, відповідає ілюстраціям Х. <i>Проілюструвати</i> текст Х, вибираючи малюнки Y, що знаходяться у місці Z. <i>Як</i> би Ви назвали ілюстрації Х? <i>До котрого</i> малюнка підходить речення Х? <i>Які</i> події, що мають місце в тексті Х, представляють ілюстрації у місці Y? <i>Котра</i> з ілюстрацій підходить до тексту Х?
	Опис характерних рис образів, героїв	<i>Написати</i> фрази, що стосуються поведінки героя Х. <i>Скласти</i> «словесний калейдоскоп» так, аби показати, які риси героїні Х Ви вважаєте найважливішими. Серед Х <i>вибрати</i> слова, котрі описують, яким був герой Y на початку, а яким у кінці тексту Z. <i>До чого</i> герой Х завжди прагнув? <i>Якими</i> рисами можна наділити героїв Х? <i>Котрі</i> зі слів Х описують поведінку героя Y? <i>У що</i> була вдягнена героїня Х?
	Встановлення послідовності (а також важливості) подій та їхньої взаємозалежності)	<i>Дати</i> назви подіям, виділеним із тексту Х. <i>Розташувати</i> ілюстрації Х згідно з послідовністю подій, що мають місце в тексті Y. <i>Встановити</i> найважливіші події в тексті Х. <i>Виділити</i> наступні події у тексті Х. <i>Що</i> раніше (згодом: пізніше і т. п.) трапилося у тексті Х? <i>Чому</i> вважаєш, що Х ілюстрація тексту має бути першою? <i>Якою</i> є послідовність подій у тексті Х? <i>Які</i> події були найважливішими в тексті Х?



1	2	3
3. Найвищий рівень	Послідовні відповіді з багатьох речень (серед них опис, розповідь), що спираються на усні тексти	Прослухавши текст X, <i>відповісти</i> на питання Y. <i>Описати</i> X, використовуючи слова Y. <i>Розповісти</i> , що і де трапилося з героєм. <i>Спробувати</i> описати X, спираючись на питання Y, а також накопичений словниковий запас. <i>Складіть</i> речення, що описують героя X. <i>Що</i> автор тексту Y каже про X? <i>Як</i> автор тексту Y розказує про явище X? <i>Як</i> можна закінчити оповідання, розпочинаючи словами X? <i>Яким</i> X був герой Y? <i>Хто</i> відповідь, що доброго зробив X? <i>Про що</i> Ви дізналися з цього фрагмента X тексту?

У таблиці 3 подано приклади груп учительських завдань і питань, котрі визначають для учнів молодшого шкільного віку різного роду активність, пов'язану із розумінням не тільки дослівних, а й довільних пластів усних текстів на щораз якісно вищих рівнях.

Таблиця 3

**«Набори завдань і питань учителів», що спрямовують учнів 1–3 класів початкової школи на сприйняття «довільних» пластів літературних текстів («розуміння того, що не подано безпосередньо словами тексту»)**

Рівні й види діяльності учнів		Приклади завдань і питань учителів, що спрямовують учнів на сприйняття «довільних» пластів літературних текстів («розуміння того, що не подано безпосередньо словами тексту»)
1	2	3
1. Критично-творче ставлення до усних текстів	Оцінювання героїв і обґрунтування власних суджень	<i>Закінчити</i> речення: «Найбільше захоплююся X-ом за ...», «Не сподобалося мені в X-і ...». <i>Написати</i> , чому герой X був хорошим другом. Оцінити дії героїні X. <i>Скласти</i> речення, що дають оцінку X-ві. <i>Що</i> Вам не сподобалося в поведінці героя X? <i>Чому</i> Ви схвалюєте (засуджуєте) поведінку X героїв? <i>Як</i> оцінюєш дії X-а? <i>Якими</i> словами Ви оцінили б героїв? <i>Який</i> образ Вам найбільше сподобався і чому?
	Опис (зокрема обґрунтування власних суджень) настроїв в усних текстах та засобів їх вираження	Назвати <i>слова</i> , які б Ви використали для опису настрою цієї легенди. Подумати, <i>яким є настрої цього вірша</i> . <i>Що є причиною того, що настрої в тексті X стає сумнішим?</i> Чому Ви думаєте, що настрої тексту X веселий і радісний? <i>Як би Ви могли описати настрої тексту X?</i> <i>Яке враження справив на Вас опис місця X?</i> Звідки думка, що текст X веселий?
	Визначення думки провідних усних текстів	Сказати, <i>чого можна навчитися з текстів типу X</i> . По-старатися <i>самостійно відповісти на головні питання у вірші</i> . Подумати, <i>що означає мораль тексту X</i> . <i>Що особливо важливого сказав нам автор тексту X?</i> Чому автор написав такий сумний текст X? <i>Як гадаєте, прослухавши текст X, чому часом потрібна кмітливість?</i> Про що <i>важливе говорить нам текст X?</i>

1	2	3
2. Творче використання усних текстів	Унесення змін до перебігу подій, вигадання початків і передбачення подальшого продовження подій	Написати <i>власне закінчення тексту X, починаючи від речення X</i> . Подумати над <i>іншим закінченням тексту X</i> . Що <i>могло би змінити долю героя X</i> . Подумати, що <i>могло б статися раніше, перед описаною подією X</i> . Що <i>ще могло б трапитися в тексті X, крім події Y</i> ; що <i>могло б трапитися, якби герої X зробили Y</i> ? Як <i>гадаєте, як би ми могли закінчити зміст тексту X</i> ; як <i>виглядало би X, якби сталося Y</i> ?
	Усне, рухове, артистичне і т. п. вираження (інтерпретація) усних текстів	Скласти <i>музичний фон</i> . Що <i>ілюструє явище X, описане в тексті Y</i> ? Скласти <i>діалог до X фрагмента тексту</i> . Придумати <i>короткий віршик на тему X</i> . Зімітувати ( <i>побавитися у</i> ) <i>події, описані в тексті Y</i> . Інценізувати <i>події, представлені в тексті X</i> . Як <i>за допомогою жестів можна показати описану в тексті X ситуацію Y</i> ? За <i>допомогою кольорів представити ситуацію X, описану в тексті Y</i> . Яким <i>способом можна намалювати описаний у тексті X об'єкт Y</i> ?

Творче використання усних текстів пов'язане не так із їхніми «довільними» пластами, як із «творчою реорганізацією» «дослівних» пластів, що «вимагає часто фантазії і вільних асоціацій думки» [7, с. 185]. Вияв творчої активності учнів, згідно із засадами Е. Малмквіста, як найвищих форм читання (і розуміння) [7, с. 185–191] виникає з того, що в процесі формування (навчання) одночасну інтерпретацію текстів учнями слід поєднувати із самотійним їх прочитанням, контекстом тут має бути особистий досвід учнів молодших класів. Розуміння «довільного» пласту усного тексту, беручи до уваги також висновки О. Балахович [3, с. 84], можливе лише у випадку досягнення щонайменше найнижчого рівня розуміння «дослівного» пласту, а також тому, що високий рівень розуміння «довільного» пласту усного тексту не завжди йде в парі із високим рівнем розуміння «дослівного» пласту – до ефективного розвитку розуміння значення усних текстів спричиняються питання й завдання вчителів, що визначають учням молодших класів діяльність у рамках усіх описаних тут рівнів розуміння.

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** Слід наголосити, що критичне й творче читання рідко та абсолютно фраг-

ментарно застосовується в навчанні в молодшій школі. Про це свідчить хоча б незначна кількість завдань і питань, за допомогою яких учителі вдаються до такого роду інтерпретації значення текстів із читання (слухання) учнями молодшого шкільного віку. При цьому, якщо вже вчителі і ставлять завдання та питання такого типу, то в контексті багатьох інших, менш «вимогливих» завдань і питань. Звідси важливий постулат на адресу авторів навчальних програм ВНЗ із педагогічними спеціальностями, особливо вчителів початкових класів – обов'язкове визначення відповідного рангу у формуванні майбутніх педагогів: теорії завдань і питань.

Перспективи дослідження вбачаємо в проведенні розгалужених крос-культурних досліджень в аспекті окресленої проблематики.

### *Література*

1. Anderson J. R. *Uczenie się i pamięć. Integracja zagadnień* / J. R. Anderson. – Warszawa : WSiP, 1998. – 541 s.
2. Babiaková S. *Podnecovanie čitateľskej gramotnosti žiakov v primárnom vzdelávaní* / S. Babiaková // *Didaktika: odborný časopis pre výchovu a vzdelávanie*. – Bratislava : Iura Edition, 2011. – Roč. 2, č. 1. – S. 9–13.
3. Bałachowicz J. *Kształtowanie umiejętności czytania ze zrozumieniem* / J. Bałachowicz. – Warszawa : WSiP, 1988. – 183 s.
4. Brzezińska A. *Kształtowanie i doskonalenie umiejętności czytania i pisanie w klasach I–III* / A. Brzezińska // *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka* / red. A. Brzezińska. – Warszawa : WSiP, 1987. – S. 94–116.
5. Gabzdyl J. *Szkice do prakseodydaktycznej teorii celów, poleceń i pytań w kształceniu wczesnoszkolnym* / J. Gabzdyl. – Racibórz : Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, 2012. – 164 s.
6. Gašparová M. *Kultúrne dedičstvo v primárnej edukácii* / M. Gašparová // *Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity: řada společenských věd: [recenzovaný časopis]* / ed. Jaroslav Vaculík. – Brno : Masarykova univerzita, 2013. – Roč. 27, č. 2. – S. 212–223.
7. Malmquist E. *Nauka czytania w szkole podstawowej* / E. Malmquist. – Warszawa : WSiP, 1982. – 267 s.
8. Plenkiewicz M. *Efekty w czytaniu dzieci 9–10 letnich* / M. Plenkiewicz. – Bydgoszcz : WSP, 1994. – 262 s.
9. Szempruch J. *Umiejętność czytania a osiągnięcia szkolne uczniów klas początkowych* / J. Szempruch. – Rzeszów : WSP, 1997. – 243 s.
10. Tomkuliaková R. *Bilingválne dieťa* / R. Tomkuliaková, R. Mečiarová // *Naša škola: odborný metodický časopis pre učiteľov materských škôl a 1. Stupňa základných škôl*. – Bratislava : Pamiko, 2014. – Roč. 17, č. 1 (2014/2015). – S. 22–27.