

Психолого–педагогічний аналіз сучасних методичних підходів до навчання розуміння текстів у початковій школі

У статті подано характеристику методичних підходів до процесу формування у молодших школярів навички розуміння текстів, розкрито психологічну та педагогічну складові цих підходів щодо механізмів та структури навички розуміння тексту.

Ключові слова: сприймання тексту, обробка тексту, розуміння тексту, прийом розуміння, фактори і умови розуміння.

В статті дається характеристика методических підходів к процесу формирования у младших школьников навыков понимания текстов, раскрыты психологическая и педагогическая составляющие этих подходов относительно механизмов и структуры навыков понимания текста.

Ключевые слова: восприятие текста, обработка текста, понимание текста, приём понимания, факторы и условия понимания.

У сучасній методиці початкової освіти навчання розуміння текстів розглядають як складову частину процесу формування в учнів навички читання і водночас як кінцеву мету цього процесу. Розуміння тексту ототожнюється із навичкою свідомого читання і позначається переважно цим терміном.

З'ясування особливостей процесу розуміння тексту та його формування в учнів потребує визначення психологічної та педагогічної сутності самого процесу розуміння, а також методичних підходів до його формування.

Психологічно поняття розуміння визначається як здатність збагнути смисл і значення чого-небудь. Психологи переважно відносять розуміння до сфери мислення (Л.П. Доблаєв, Л.С. Виготський, Ю.К. Корнілов, Г.С. Костюк, О.Р. Лурія, Н.О. Менчинська, С.Л. Рубінштейн, О.М. Соколов іт.). Поряд з тим, науковці погоджуються, що процес розуміння є значно складніший, ніж мислення, оскільки відбувається за умови повноцінного сприймання, запам'ятання інформації, що

підлягає розумінню, та при актуалізації особистісного досвіду, неусвідомлених інтуїтивно-емоційних компонентів читача і здійсненні на цій основі смислового аналізу (А.В. Антонов, А.О. Брудний, І.Р. Гальперін, О.М. Корніяка, С.Л. Рубінштейн, ін.).

Розуміння, поряд із запам'ятанням, складає одну із сторін засвоєння; запам'ятання визначає об'єм засвоєних знань і впливає на таку характеристику розуміння, як повнота, а власне розуміння визначає структуру використання отриманих знань, що психологи пов'язують із критерієм глибини розуміння (К.Б. Бутаєва, І.Б. Моргунов, Є.А. Почеріна, І.А. Рейнгард, Н.Ф. Тализіна ін).

Процесу розуміння властиві вікові особливості та відносна самостійність під час засвоєння, зазначає П.П. Блонський. Він також притримується думки, що у школярів здатність до розуміння з віком збільшується значно сильніше, ніж об'єм пам'яті, і пояснює це інтенсивним розвитком мислення [2, с. 61].

С.Л. Рубінштейн, А.В. Антонов, Ю.К. Корнілов розглядають розуміння як специфічний, ієрархічно побудований пізнавальний процес, що полягає у поєднанні відображених об'єктів пізнання з відповідними елементами особистих знань [1] і може відбуватись на різних рівнях – від відчуттів до понятійного мислення. Аналізуючи дані припущення, можна зробити такий висновок: незважаючи на те, що мислити уміють усі, розуміння завжди відбуватиметься по-різному, оскільки у всіх різний обсяг особистих знань, різний характер відчуттів та стан понятійного мислення, різна структура пізнавальної діяльності.

Численні психологічні дослідження особливостей процесу розуміння в цілому та розуміння як механізму виробництва знань дозволили науковцям вивчати механізми, структуру і особливості процесу розуміння текстів як важливого елементу засвоєння знань.

Важливими є погляди С.Л. Рубінштейна, О.Р. Лурія, М.І. Жинкіна на природу і механізми розуміння тексту. Так, С.Л. Рубінштейн розглядав розуміння тексту як діяльність по перетворенню вихідного тексту, що передбачає: виділення елементів з тексту, визначення їхніх якостей та особливостей зв'язків із контекстними елементами (включення їх у нові

зв'язки), “повертання” виділених елементів до контексту (В.А. Оницьук).

У працях О.Р. Лурія розуміння тексту представлено як розуміння писемного повідомлення, яке полягає у поєднанні аналізу і синтезу поданих у тексті елементів з контекстними здогадками, які несуть найбільше смислове навантаження. О.Р. Лурія зазначає, що особливої уваги потребує аналіз того, “<...> які саме елементи тексту носять ядерне смислове значення для розуміння всього смислу тексту” [8, с. 230]. Власне отримання смислу тексту не завершується аналізом його формально-змістової структури. Останнім етапом розуміння, на думку О.Р. Лурія, є усвідомлення його внутрішнього смислу – підтексту [там же].

М.І. Жинкін теж дотримувався думки про те, що розуміння тексту є процесом переробки поданої у ньому інформації [5], і вважав, що повідомлення, яке сприймається, компресується у внутрішньому мовленні реципієнта до деякого “комплексу смислів”. Це відбувається, на думку автора, шляхом стискання повідомлення до смислової теми, яка являє собою своєрідний код, еквівалентний смислового змісту тексту, який сприймається. Процес переробки текстової інформації, за М.І. Жинкіним, виступає як процес згортання інформації за рахунок створення вторинного тексту (на рівні внутрішнього мовлення). Вторинний текст автор розглядає як узагальнену смислову схему, яка при потребі може розгортатись у повне повідомлення; при цьому ступінь близькості вторинного тексту до вихідного залежить від рівня читацьких умінь, інтересів та цілей читання, особистісного досвіду тощо.

Отже, дослідження процесу розуміння в цілому та розуміння тексту зокрема у галузі психології виявили процесуальну сторону цих процесів (сприймання, запам'ятання, мислення та його компоненти, мисленнєво-мовленнєві процеси) та особистісні чинники, за умови наявності яких вони здійснюються (особливості пізнавальної сфери, особистісний досвід, емоційна тонкість, активний словник, коло інтересів (у тому числі читацьких), ін.).

Щодо формування розуміння текстів у психології виділяють прийом смислового аналізу тексту (Л.П. Доблаєв, Г.С. Костюк, Н.В. Чепелева, ін.), який передбачає поділ тексту на смислові частини, визначення основних і додаткових смислів

(у тому числі смислових опор) та їх групування, переструктурування тексту, згортання інформації тощо.

Педагоги загалом розцінюють розуміння як важливий елемент засвоєння навчального матеріалу і зосереджують увагу більшою мірою на його місці в навчальному процесі, і меншою – на сутності розуміння.

Педагогічна енциклопедія містить загальне визначення процесу розуміння, в якому говориться, що розумінням слід вважати мисленнєвим процесом, спрямованим на виявлення суттєвих властивостей предметів і явищ дійсності, які пізнаються в чуттєвому та теоретичному досвіді людини і повинні не лише виявлятися, а й включатись до системи наявних знань. Тобто розуміння є засобом накопичення знань.

К.Д. Ушинський, розглядаючи розуміння як складову навчальної діяльності, надавав йому статусу проміжної ланки між судженням і міркуванням [11, с. 361-365], тобто характеризував його з психологічних позицій.

Окремі дидакти (Г.А. Балл, Л.М. Таранов, Б.А. Кройшибаєв, А.А. Киверялг) трактують розуміння як рівень засвоєння навчального матеріалу, який слідує за запам'ятанням і передує практичному й творчому переносу знань. Такі погляди, на нашу думку, визначають розуміння як перехідний етап між психологічними складовими навчальної діяльності (в даному випадку – запам'ятання) і власне виконавчими (перенос знань, творче застосування, ін).

Розуміння текстів у педагогіці розглядається переважно у методиці навчання читання. Методисти пов'язують розуміння текстів учнями з навичкою свідомого читання і, погоджуючись із дидактами, вважають розуміння визначальним моментом читання [7, с. 4].

Умовно можна виділити два аспекти методичної проблеми формування в учнів розуміння текстів:

- 1 – визначення і забезпечення факторів, які сприяють розумінню текстів;
- 2 – розробка і відпрацювання прийомів формування розуміння текстів.

Розглядаючи фактори, які сприяють розумінню текстів, методисти апелюють до психологічних характеристик цього процесу і визначають (за Т. Горбунцовою) такі з них, як: особливості психічних процесів і фізичного стану кожного учня,

активне ставлення до читаного, попередній досвід дитини, обсяг активного словника, коло інтересів, стан уваги і пам'яті учня.

Методисти наголошують, що розуміння учнями тексту суттєво знижується, якщо у них переважає над стійкою увагою мимовільна, яка зумовлена здебільшого безпосереднім інтересом; або ж якщо об'єм уваги малий і нерозвинена здатність до розподілу уваги. Особливості пам'яті теж можуть ускладнювати розуміння тексту: переважання зорової над образною та предметною і звужений об'єм запам'ятання негативно позначаються на процесі розуміння тексту; учні із слабкою пам'яттю не зможуть відтворити і усвідомити твір загалом [4].

Одним із факторів, що сприяє розумінню тексту, методисти вважають наявність стійкого інтересу, який певною мірою підтримує продуктивність роботи над текстом. Достеменно відомо, що учні погано сприймають і усвідомлюють нецікавий матеріал (текст), не можуть подолати найменші труднощі в ньому (Л.О. Варзацька, ін).

Збіднений досвід, обмежений словник можуть утруднювати розуміння тексту, оскільки розуміння читаного відбувається на основі співставлення друкованих слів з певним значенням, що відбувається завдяки наявності певного особистісного досвіду та достатнього обсягу словника (Н.Ф. Скрипченко, О.Я. Савченко, ін).

Як фактор, що сприяють розумінню тексту, у методиці навчання читання учнів початкових класів виділяють ілюстрації. Вважають, що вони сприяють кращому усвідомленню тексту, оскільки активізують образну уяву. Розглядаючи малюнки, учні визначають, до якої частини твору вони належать, що саме вони ілюструють, читають до них текст (М.С. Вашуленко, І.П. Гудзик, Н.І. Деркач, О.І. Мельничайко, ін).

М.С. Вашуленко наголошує на тому, що осмислення твору відбувається під час повторного його сприймання, яке в свою чергу передбачає кількаразове повернення дитини до тексту з різними завданнями [3]. В даному контексті сприймання тексту можна розцінювати як фактор (чи умову), що сприятиме його розумінню, а повторне сприймання як забезпечення даного фактора розуміння тексту.

До факторів, що сприятимуть розумінню тексту учнями, методисти відносять попередній аналіз твору вчителем

(Г.А. Олійник, А.Й. Капська, ін.): літературознавчий і дійовий [6; 9]. Літературознавчий аналіз передбачає ознайомлення з відомостями про автора; з'ясування ідейно-естетичної функції слова; розгляд теми, жанрових особливостей твору, аналіз композиції і сюжету твору; аналіз образів твору і авторських засобів творення образів тощо. Г.А. Олійник переконує, що даний аналіз допоможе передбачити вільні асоціації, які можуть неадекватно скерувати увагу читачів і негативно позначитись на кінцевому розумінні змісту.

Дійовий аналіз твору (за Г.А. Олійник) передбачає безпосереднє відтворення тексту з відповідним використанням міміки, жести, інтонації, поділом твору на частини, добору заголовків до них [9, с. 161-180].

Методист А.Й. Капська теж притримується думки, що саме вчитель і його робота над аналізом тексту повинні забезпечувати донесення до учнів змісту твору. Згідно з А.Й. Капською [6] виділяють чотири етапи роботи над текстом: перший етап – первинне знайомство з текстом: викликання певних почуттів, роздумів, що сприятиме початковому усвідомленню змісту, після чого відбувається поступове проникнення в словесно-образну й композиційну структуру твору; другим етапом А.Й. Капська виділяє логічне осмислення тексту: з'ясування композиційних особливостей, розбивка тексту на логічні частини; третій етап, на думку А.Й. Капської, є складнішим, оскільки пов'язаний із здійсненням літературознавчого аналізу твору, із проникненням у проблему, яка хвилювала автора, із входженням в художній світ письменника. Отже, можлива правильна інтерпретація змісту твору. Останній, четвертий етап – виразне читання тексту, в процесі якого, на думку А.Й. Капської, великого значення має сила впливу живого слова.

Тобто йдеться про опосередкований вплив на учня в процесі сприймання і розуміння ним тексту через посилення чуттєвих, інтуїтивних процесів сприйняття та розуміння.

Отже, у методиці виокремлено підхід літературознавчого та дійового аналізу твору вчителем з метою подальшого опрацювання його з учнями. Вчителеві відводиться роль посередника у роботі учнів над опрацюванням тексту.

У методичній літературі звертається увага на місце розуміння читаного стосовно певного ступеня формування навички читання (Т.Г. Єгоров, Б.Г. Ананьєв, А.Н. Трошин ін).

Так, на ступені оволодіння звуко-буквенними позначеннями процес розуміння характеризується певними особливостями: воно віддалене в часі від зорового сприймання слова. Усвідомлення здійснюється лише після того, як прочитане слово вимовляється вголос, але прочитане слово не завжди відразу усвідомлюється, тобто співставляється зі знайомим словом усного мовлення. Тому дитина, щоб упізнати прочитане слово, повторює його.

На ступені поскладового читання процес розуміння тексту теж відстає в часі від процесу зорового сприймання прочитаного, слідує за ним [10]. Проте має місце смислова здогадка, що позитивно впливає на розуміння прочитаного. Але залишаються явища повторювання слів (довгих та важких), адже слово, прочитане по складах, штучно поділяється на частини і не подібне до відповідного слова в усному мовленні. Тому воно не відразу впізнається, осмислюється.

Ступінь становлення цілісних прийомів читання характеризується тим, що смислова здогадка відіграє значну роль. Спираючись на зміст раніше прочитаного, але не володіючи при цьому вмінням швидко і точно проконтролювати його за допомогою зорового сприймання, дитина часто замінює слова, закінчення слів, тобто читання набуває характеру вгадування. В результаті цього відбувається різке розходження між прочитаним і надрукованим, виникають помилки [10].

Синтетичне, цілісне читання відзначається тим, що процеси осмислення переважають над процесами сприймання, відбувається не лише синтез слів у речення, а й синтез фраз у єдине ціле. Але, зазначають дослідники, навіть на цьому ступені розуміння прочитаного здійснюється тільки тоді, коли дитина знає значення слів, розуміє зв'язки між ними, які існують у реченні [там само].

Переважає більшість методичних посібників наголошує на значимості рівня сформованості якостей читання (швидкості, виразності, правильності) для повноцінного розуміння текстів; саме цьому фактору відводиться роль і умови, і забезпечення розуміння. Звісно, учні перших, других класів характеризуються переважно низькою якістю читання, та протягом наступних класів початкової школи якості читання досягають достатнього рівня розвитку практично у всіх молодших школярів. Проте занадто швидке і занадто повільне читання

заважає усвідомленню. При швидкому читанні мозок дитини не встигає схопити змісту в цілому. А повільне читання призводить до того, що учень забуває читане, не може усвідомити речення, весь текст, бо частини змісту випадають з його пам'яті.

Простежується також і зворотний зв'язок між якостями читання (швидкість, виразність, правильність) та розумінням змісту читаного: усвідомлення твору завжди стимулює потрібну швидкість і дає можливість правильно, виразно читати його.

Щодо прийомів і засобів безпосередньої роботи над розумінням тексту у методиці виділяють такі дві групи: 1) прийоми аналітичного характеру (відповіді на питання, визначення ключових моментів, виділення смислових частин, головної думки тощо); 2) прийоми синтетичного характеру, які передбачають узагальнення, розмірковування, порівняння, виведення висновків. Ці та інші техніки опираються на уміння читача правильно здійснювати первинну обробку тексту: прочитувати слова та речення, розуміючи значення кожного з них відповідно до контексту, розуміти ті зв'язки між словами, які існують у реченні, утримувати в пам'яті послідовність речень та їхню кількість, виконувати декодування сприйнятого тексту, переводячи його у більш стислу форму і т.д. (Д.Б. Ельконін, Т.Г. Єгоров, О.М. Корнєв, Р.І. Лалаєва, ін.).

У цьому зв'язку методисти вказують на значення первинного розуміння слів та речень, з яких складається текст для розуміння його подальшого змісту. При цьому не зменшують роль аналітико-синтетичної діяльності, спрямованої на розуміння всього тексту (М.С. Вашуленко, А.Й. Капська, Г.А. Олійник, ін.).

Для розуміння слів, як уже зазначалось, необхідний достатній лексичний запас (з відповідним семантичним наповненням), щоб співвідносити графічну форму з певним значенням. Звідси впливає один із найбільш вживаних прийомів роботи над розумінням тексту – пояснення окремих слів.

Розуміння речень опирається на здатність встановлювати зв'язки між окремими словами та уміння членувати речення на смислові відрізки (синтагми), розпізнавати ті слова, котрі мають більшу смислову вагу. Нездатність зрозуміти речення пов'язують із подальшими труднощами чи нездатністю

зрозуміти текст. Оскільки речення є одиницею передачі смислу (інформації), існує чимало педагогічних прийомів роботи над розумінням речення: встановлення смислових зв'язків між словами у реченні, членування речень на смислові відрізки, виділення ключових слів, складання речень з окремих частин, доповнення речень, добір малюнку до речення [3; 4; 10]. Зупинимось частково на цих прийомах.

Здатність школяра встановлювати смислові зв'язки між окремими словами визначається сформованістю у нього лексико-граматичних та синтаксичних узагальнень. Застосування цього прийому роботи над змістом речень у практиці шкільного навчання супроводжується запитаннями, які формулює вчитель з метою допомоги учневі виявити і позначити словесно необхідні зв'язки.

Приєм членування речень на смислові відрізки теж опирається на лексико-граматичні та синтаксичні уміння учня і поряд з цим потребує виконання ряду мисленевих операцій: порівняння та співставлення змісту окремих словосполучень, встановлення на цій основі причинно-наслідкових зв'язків, ін.

Розпізнавання слів, котрі мають найбільшу смислову вагу, тобто ключових слів, відбувається на внутрішньому рівні, інтуїтивно, за умови правильності сприймання загального змісту речення та здійснення імпресивного згортання інформації. Методичні посібники не містять вичерпної інформації щодо застосування даного прийому. Загалом, термін “ключові слова” у початкових класах не застосовується.

Для роботи над усвідомленням змісту речення пропонують й інші прийоми: добір малюнка, зміст якого відповідає реченню; складання речень з окремих частин; порівняння за змістом 2-3 речень, які сформульовані за допомогою синонімічних (лексичних, граматичних) засобів; доповнення речень (для розвитку навички антиципації – передбачення наступного елемента) [9].

Побіжний аналіз даних прийомів викликає на запитання: які саме речення слід використати для формування умінь усвідомлювати їх зміст: речення з текстів підручників у процесі опрацювання самих текстів чи довільні речення, не пов'язані із конкретними текстами. Аналіз процедури застосування поданих прийомів вказує на необхідність спеціальної попередньої підготовки (звісно, вчителем) роздаткового матеріалу –

малюнків, карток з розміщеними на них частинами речень, карток із синонімічними реченнями чи з реченнями, в яких наявні пропуски слів для їх подальшого заповнення. Такі обставини становлять об'єктивну трудність для вчителя і вносять суттєві ускладнення у процес навчання.

Важливого значення для у методиці навчання читання надають таким прийомом, як переказ, бесіда за змістом тексту, складання плану. Проаналізуємо їх у контексті навчання розуміння тексту.

Переказ позиціонують як основний вид розумової роботи учнів над навчальним матеріалом (Б.І. Ходос), сутність якого полягає у передачі змісту прочитаного. Вважають, що переказ, викладений своїми словами без спотворення при цьому узагальненого смислу, є показником розуміння тексту. Процес переказування активізує яву школяра, розвиває експресивне мовлення, формує уміння висловлювати думку та пов'язувати її з наступними і попередніми думками. Водночас результат переказування є для вчителя показником сприймання учнем змісту тексту.

На нашу думку, свідоме переказування є складним процесом, оскільки за структурою – це монологічне висловлювання, а за механізмом – взаємодія процесів сприймання, запам'ятання, зберігання і відтворення писемної вербальної інформації. Процесуальна сторона переказування характеризується як мовленнєво-мисленнєва діяльність, яка потребує від учня значного психічного напруження (зокрема, концентрації уваги, активізації довільних уваги та пам'яті, чіткої організації мисленнєвих і мнестичних операцій, процесів породження висловлювань та самоконтролю, емоційного тону тощо). В цьому зв'язку метод переказу становитиме трудність для психічно ослаблених учнів. Крім цього, науковці зазначають, що наближені до тексту перекази не завжди є свідченням глибокого розуміння тексту, а можуть мати суто технічний (механічний) характер з огляду на чітку пам'ять учня (А.М. Богуш, Л.О. Варзацька ін).

Зрозуміло, що чим більший обсяг тексту і чим більше смислове та емоційне навантаження має текст, тим складнішим виявиться сам механізм переказування для учня, тому ознаки розуміння не будуть об'єктивними.

Метод бесіди за змістом твору дозволяє учителеві всебічно опрацювати текст з учнями, оскільки дає можливість форму-

лювати запитання різного рівня складності, ставити їх до різних частин (елементів) тексту, збільшувати чи зменшувати їхню кількість, виявляти недоліки сприймання учнем змісту тексту, підводити до формулювання висновків та узагальнень тощо.

Запитання вчителя, з одного боку, допомагають учням усвідомити окремі частини і думки твору, примушують замислюватись над головним, виявляти своє ставлення до дійових осіб, звертати увагу на художні засоби твору. Адже у самих запитаннях міститься пряма або непряма підказка, що має вигляд формулювання запитання. Отже, учитель превентивно (формулює) вкладає елемент розуміння тексту при постановці запитань. Наприклад: “Чи правильно вчинив хлопчик, коли допомагав бабусі?” – очікувана відповідь: “Хлопчик вчинив правильно, коли допоміг бабусі.”

З іншого боку, запитання не завжди забезпечують активну мисленнєво-мовленнєву роботу учня безвідривно від змісту тексту. Відповіді можуть мати неконтекстний характер, якщо в учня виникатимуть жваві особистісні асоціації. В цьому випадку питання не скеровуватимуть процес розуміння.

Труднощі у застосуванні даного методу можуть також виникати у випадку неправильного розуміння учнями змісту запитань, що, в свою чергу може бути пов’язане з їхнім низьким лексико-граматичним розвитком, з недостатніми вміннями щодо сприймання і аналізу зовнішнього висловлювання, з порушенням встановлення зв’язку між змістом запитання та текстовими фрагментами, ін. В останніх випадках відповіді на питання матимуть неконтекстний характер, міститимуть привнесення.

Крім того, до активної участі в бесіді чи переказі можна залучити лише невелику частину класу, а завдання, що вимагають від учня розгорнутого висловлювання (як то: у бесіді, переказі), недостатньо ефективні з огляду на потреби розвитку розуміння при читанні, оскільки більшою мірою корисні для розвитку зв’язного мовлення [10].

Складання плану як один із методичних прийомів роботи над текстом, на думку методистів, допомагає учням краще усвідомити зміст твору загалом [4, с. 8283]. Проаналізуємо: план передбачає поділ тексту на частини і добір до них заголовків, які відображають узагальнений смисл кожної частини (сміслові концепти). Отже, утворюється ланцюжок

послідовних смислових концептів, які є стислим відображенням послідовності тексту і його фактичного змісту. Загалом, план використовують для подальшого відтворення змісту, а саме – розгортання попередньо згорнутої інформації. Очевидним є спрямування такої роботи у русло монологічного мовлення.

Наступним прийомом роботи над розумінням тексту, зокрема над глибиною розуміння, є прийом розкриття підтексту, прихованого змісту (В.С. Добросмислова). Термін “підтекст” літературознавчий; під ним розуміють глибину тексту (Т.І. Сільман), його внутрішній прихований смисл (Я.Н. Скалкова).

На думку А.Й. Капської, глибокий і правильний підтекст – це результат загальної роботи над текстом, перехід від аналізу тексту до його озвучення [6, с. 83]. Розуміння підтексту для учнів є складним, оскільки цей процес потребує активної мисленнєвої напруги, співставлення прочитаного з особистісним досвідом, встановлення ієрархічності смислових зв’язків та виведення на цій основі умовисновків, здатність підняти над конкретними фактами, побачити за ними певне узагальнення і зрозуміти його, зумівши проникнути в авторський задум тощо.

Огляд методичних підходів до формування в учнів молодших класів розуміння текстів, свідчить про наявність дидактично вивіреної системи роботи у цьому напрямку. Проте більшість означених прийомів передбачають пряме керування процесом сприймання і розуміння текстів учнями з боку вчителя. Самостійній роботі учнів над текстами відводиться незначна кількість прийомів. Відповідно, є актуальною проблема розробки методик навчання розуміння текстів у початковій школі, які б, опираючись на сучасні дидактико-методичні підходи у цьому напрямку, спрямовувались на вироблення в учнів самостійних умінь проникати у глибинну семантику читаних текстів (у підтекст), здійснювати лексико-граматичну, синтаксичну обробку текстів з метою осягнення закладеної в них ієрархії внутрішніх смислів.

Список використаних джерел

1. Антонов А.В. Информация: восприятие и понимание. – К.: Наукова думка, 1988. – С.70-79.

2. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2-х т. – Т.2.–М.: Педагогика, 1979. – С.61-69.
3. Вашуленко М.С. та ін. Навчання в 3 класі чотирирічної і 2 класі трирічної початкової школи: Посібник для вчителя: Рідна мова. Читання. Русский язык / Вашуленко М.С., Деркач Н.І., Мельничайко О.І., Скрипченко Н.Ф., Савченко О.Я., Гудзик І.П. – К.: Освіта, 1995. – 368 с.
4. Горбунцова Т.Ю. Методика пояснювального читання в І і ІІ класах. – К.: Радянська школа, 1965. – 104 с.
5. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации – М., 1969. – 158 с.
6. Капська А.Й. Виразне читання. –К.: Вища школа, 1986. – 166 с.
7. Корніяка О.М. Лабіринти розуміння: Текст як об'єкт розуміння. – К.: Т-во "Знання" УРСР, 1990.– 48 с.– (Сер.8 "Новини науки і техніки"; №6).
8. Лурия А.Р. Язык и сознание. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – 319 с.
9. Олійник Г. А. Виразне читання: Основи теорії: Навч. посібник. – К.: Вища шк., 1995. – 207 с.
10. Розвиток навички читання: методичні рекомендації / Навчально-методичний посібник: Міністерство освіти України. – К.: Освіта, 1993. – 94 с.
11. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. – Т.1. – М.: Педагогика, 1974. – 584 с.

In the article description of the methodical going is given near the process of forming for the junior schoolboys of skill of understanding of texts, the psychological is exposed and pedagogical constituents of these approaches in relation to mechanisms and structure of skill of understanding of text.

Key words: perception of text, understanding of text processing, reception of understanding, factors and terms of understanding.

Отримано: 19.05.2009