

ФОРМУВАННЯ ПРОГНОСТИЧНИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: АНАЛІЗ ПІДРУЧНИКІВ З ЧИТАННЯ

FORMATION OF PREDICTIVE SKILLS OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN: ANALYSIS OF TEXTBOOKS FOR READING

У статті порушується актуальна й перспективна проблема – формування в молодших школярів здатності до прогнозування в процесі читацької діяльності. Обґрунтовано оптимальні передумови формування прогностичних читацьких умінь, їх сутнісні характеристики в молодшому шкільному віці. У контексті аналізу останніх досліджень із проблеми розкрито базові поняття: антиципація, прогнозування, імовірне прогнозування, вербальне прогнозування, смислове прогнозування, прогностичні вміння; особливості застосування в різних видах читацької діяльності учнів.

Основний виклад змісту статті присвячено аналізу Типових освітніх програм для початкової школи, сучасних підручників з читання для учнів 2–3 класів під кутом зору відображення в них очікуваних результатів навчання здобувачів освіти, а також повноти реалізації програмових вимог стосовно формування прогностичних читацьких умінь молодших школярів. Вивченню підлягали підручники, які після проведення конкурсу виявилися найбільш масовими й одержали повне державне фінансування.

Дослідження потенціалу підручників з формування прогностичних читацьких умінь учнів здійснювалося в контексті реалізації в них технологій поетапного опрацювання змісту твору (на етапах дотекстової, власнетекстової та післятекстової діяльності), а також діалогової взаємодії учня з текстом твору та його автором. Зазначені технології коректно співвідносяться з процесами прогностичної читацької діяльності.

Під час аналізу підручників вивчено характер, повноту, частотність завдань, які знаходилися в полі зору програмових вимог і забезпечували процес формування в школярів прогностичних читацьких умінь; виявлено співвідношення презентації вправ і завдань прогностичного характеру на різних етапах сприймання змісту творів. У цьому ж розрізі обґрунтовано проблемні точки, а також переваги, які, на наш погляд, відрізняють аналізовані підручники.

Ключові слова: молодші школярі, прогностичні читацькі вміння, Типові освітні програми, підручники з читання, вправи й

завдання прогностичного змісту, продуктивні читацькі технології.

The article raises a topical and promising problem – the formation of primary school pupils' ability to predict in the process of reading. The optimal preconditions for the formation of predictive reading skills, their essential characteristics in primary school age are substantiated. In the context of the analysis of recent research on the problem, the basic concepts are substantiated: anticipation, prediction, probable prediction, verbal prediction, semantic prediction, predictive skills; their essence, specifics of application in various kinds of reading activity of pupils are disclosed.

The main content of the article is devoted to the analysis of Typical Curriculum for primary school, modern textbooks for reading for pupils of the 2nd–3rd grades from the point of view of reflecting the expected learning outcomes of pupils, as well as the completeness of curriculum requirements for the predictive reading skills of primary school pupils. The textbooks that were the most popular after the competition of textbooks and received full state funding were the subject of study.

The study of the textbooks potential for the formation of predictive reading skills of pupils was carried out in the context of the implementation of technologies for gradual processing of the content of the text (at the stages of pre-text, text and post-text activities), as well as dialogic interaction of a pupil with the text and its author. These technologies are correctly correlated with the processes of predictive reading.

During the analysis of the textbooks the character, completeness, frequency of the tasks which were in the field of view of the curriculum requirements, and provided the process of formation in pupils of the predictive reading skills are studied; the correlation of presentation of exercises and tasks of predictive character at different stages of perception of the content of texts is revealed. In the same context, the problem points are substantiated, as well as the advantages that, in our opinion, distinguish the analyzed textbooks.

Key words: primary schoolchildren, predictive reading skills, Typical Curriculum, textbooks for reading, exercises and tasks of predictive content, effective reading technologies.

УДК 372.416.2

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/28.15>

Мартиненко В.О.,

канд. пед. наук,
провідний науковий співробітник відділу
початкової освіти
Інституту педагогіки Національної
академії педагогічних наук України

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Проблема формування в молодших школярів прогностичних умінь у процесі читацької діяльності є однією з актуальних, але до цього часу не отриманих достатньо повного й різнобічного висвітлення.

Сучасний погляд на читання як особливий вид мовленнєво-мислительної діяльності, що ґрунтується не лише на зоровому сприйманні інформації, а й на її семантичному декодуванні, актуалізує розвиток у школярів навчальних дій, пов'язаних із прогностичними операціями, що забезпечують

гнучкий, неординарний підхід до розв'язання різних проблем за умови виходу їх за межі наявних знань, розвивають здатність дитини до різних обґрунтованих передбачень під час сприймання усного чи писемного мовлення, здатність швидко приймати адекватні смислові рішення, досягати відповідного рівня активної й усвідомленої читацької діяльності.

Від того, наскільки інтенсивно будуть розвиватися в дітей прогностичні уміння в шкільному віці, залежатиме розвиток таких якостей особистості,

як уміння творчо мислити, робити правильний вибір, що так необхідні людині сучасного суспільства. Вивчення ролі антиципації (прогнозування) та рівнів її проявів у різних видах навчальної діяльності розширює уявлення про приховані, резервні можливості особистості дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У контексті аналізу робіт, присвячених різним аспектам прогностичної діяльності, особливий інтерес викликають дослідження з розвитку здатності до прогнозування в молодших школярів.

Молодший шкільний вік розглядається дослідниками як сензитивний для розвитку креативних якостей особистості загалом і прогностичних умінь зокрема (О.М. Бершанська, О.С. Богданова, Л.А. Регуш, О.Я. Савченко, Т.Ф. Федорова). У цей період у навчальній діяльності учнів відбувається процес накопичення й розширення фонових знань і соціального досвіду, формуються рефлексивні механізми, внутрішній план дій. Крім того, розвиток здатності до прогнозування пов'язано з процесами розвитку в дітей емоційно-мотиваційної сфери, формування таких важливих мисленневих операцій: установлення причиново-наслідкових зв'язків і залежностей, перетворення й реконструкція отриманих раніше знань, умінь на різних етапах читацької діяльності, висунення й обдумування гіпотез різної часової перспективи, шляхів їх реалізації.

Дослідницею А.І. Ахметдзяновою виявлено, що завдяки антиципації молодший школяр здатний контролювати навчальну діяльність, його психічні процеси піддаються якісним змінам, а пізнавальна діяльність дитини стає активною, мотивованою, цілеспрямованою. У комунікативній діяльності різні види й форми спілкування супроводжуються прогнозуванням власних вчинків і дій учасників комунікації [1].

У психолого-педагогічній літературі накопичено чималий досвід розвитку в молодших школярів здатності до прогнозування в різних видах мовленнєвої діяльності (слухання, читання, говоріння, письмо) (Г.А. Бакуліна, О.С. Богданова, Г.І. Бондаренко, І.П. Гудзик, І.А. Зимня, І.М. Горелов, М.І. Оморокова та ін.).

Поряд із класичними базовими поняттями (антиципація, прогнозування, передбачення) учені в роботах послуговуються, зокрема, такими: *імовірне прогнозування, вербальне прогнозування, смислове прогнозування, прогностичні вміння*. Зазначимо, що поняття «прогностичні вміння» у фаховій літературі поки що не знайшло достатньо обґрунтованого конкретного визначення. У найбільш загальному трактуванні – це «базові вміння аудіювання, що розвиваються на основі психологічного механізму імовірного прогнозування» (Вікіпедія), «можливість здійснювати дії, спрямовані на одержання прогнозу» (А.В. Захаров), здатність

дитини здійснювати прогнозування змісту твору за заголовком, ілюстраціями, прізвищем автора (М.І. Оморокова).

Обґрунтовуючи сутність поняття «імовірне прогнозування», дослідники зазначають: «... читання вже перших абзаців тексту дає змогу читачеві з різною часткою ймовірності передбачити варіант його продовження. Його очікування можуть стосуватися значення окремих лексем, текстових фрагментів, що йдуть за прочитаним. Однак уявлення читача про можливий розвиток думки, сюжету можуть бути адекватними, частково адекватними чи неадекватними реальному змісту. Такий прогноз не може бути абсолютним, а тому є імовірним» [2, с. 134].

Прогноз, що спирається на здогадку слова, словосполучення чи структуру речення за їх початком, називають *вербальним чи лінгвістичним*. При цьому читач прогнозує, яке слово, речення, мовленнєва формула можуть йти вслід за щойно сприйнятим.

Інший вид прогнозу, під час якого читач виявляє вміння передбачати описані в тексті події, їх подальший розвиток на основі заголовка, ключових слів, аналізу ситуації й уявлення про способи її розвитку, у науковій літературі одержав назву *смислового*. Доведено, що прийоми висунення читачами смислових гіпотез, що ґрунтуються на механізмі імовірного прогнозування, є важливими і значущими для поглибленого розуміння тексту під час його сприймання, аналізу й інтерпретації (О.С. Богданова, Г. Граник, Л.І. Концева, Н.П. Ничипоренко та ін.).

На нашу думку, поняття «вербальне, лінгвістичне прогнозування» потребують уточнення, адже читач, передбачаючи, яке слово чи словосполучення будуть іти за щойно сприйнятим, буде спиратися не лише на їх граматичні чи синтаксичні ознаки, а й на контекстні, а також смислові зв'язки. Отже, таке прогнозування коректніше називати *вербально-смисловим*.

Розвиток здатності молодших школярів до обґрунтованих передбачень під час попереднього ознайомлення з дитячими виданнями різних типів і видів на основі зовнішніх позатекстових елементів, формування в них умінь сприймати книжку як матеріальний об'єкт у єдності змісту й форми розкрито в теорії формування типу правильної читацької діяльності, автором якої є Н.М. Светловська.

Особливості організації прогностичної діяльності для успішної реалізації діалогової взаємодії учня з текстом та автором твору відображено в роботах С.М. Бондаренко, Г.Г. Граник, Л.А. Концевої, О.Я. Савченко, О.В. Соболевої, Н.І. Чепелевої та ін. Наголошено: щоб діалог читача з текстом був успішним, йому потрібно по ходу читання здійснювати різні мисленнєві дії: знаходити в тексті

прямі та приховані авторські запитання, ставити свої запитання, розмірковувати над подальшим розвитком подій у тексті, перевірити, чи збігаються його (читача) версії із замислом автора, активізувати творчу уяву тощо [3, с. 7].

Питання прогностичної діяльності молодших школярів на етапі передтекстової діяльності, підготовки учнів до сприймання текстів були в полі наукових інтересів О.В. Бунеевої, І.П. Гудзик, Л.Ф. Климанової, М.І. Оморокової, О.Я. Савченко, О.В. Сосновської, А.М. Самсонової, К.В. Чинділової та ін.

Прийоми розвитку антиципації в контексті формування окремих характеристик технічної сторони навички читання представлено в роботах І.П. Гудзик, С.М. Костроміної, М.І. Оморокової, І.З. Постоловського та ін.

Як бачимо, функціонування зазначених вище понять у системі методики мови в початковій школі пов'язане переважно з навчанням школярів читання.

На матеріалі навчального процесу в початкових класах останнім часом виконано низку дисертаційних досліджень, які відображають питання прогностичної діяльності молодших школярів, у т. ч. читацької. Серед них варто звернути увагу на дослідження О.М. Бершанської [4], Т.В. Федорової [5], О.Г. Сапрунової [6].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Підкреслюючи теоретичну і практичну цінність проведених досліджень із зазначеної проблеми, зазначимо, що формування прогностичних умінь молодших школярів на матеріалі читацької діяльності учнів розглядалося під кутом зору окремих її аспектів. Не були, наприклад, предметом вивчення питання формування прогностичних умінь у сучасному підручниковому

матеріалі з читання в початкових класах, розвитку здатності до прогностичної діяльності дітей з урахуванням їхніх вікових можливостей у кожному із циклів початкової освіти: 1–2 та 3–4 класи.

Мета статті – проаналізувати зміст чинних підручників з літературного читання для учнів 2–3 класів щодо реалізації в них програмових вимог до формування прогностичних читацьких умінь; вивчити характер і співвідношення завдань прогностичного характеру в контексті застосування окремих читацьких технологій.

Виклад основного матеріалу. Зважаючи на важливість і перспективність зазначеної проблеми, питання розвитку в школярів прогностичних умінь у контексті читацької діяльності відображено в чинному Державному стандарті початкової освіти й більш ґрунтовне порівняно з попередніми навчальними програмами висвітлено в Типових освітніх програмах для учнів 1–2 і 3–4 класів закладів загальної середньої освіти.

У сучасній шкільній практиці реалізуються дві Типові освітні програми для початкової школи. Одна з них розроблена під керівництвом академіка О.Я. Савченко, інша – під керівництвом Р.Б. Шияна [7–8]. Вимоги до конкретних очікуваних результатів у програмі (керівник Р.Б. Шиян) подано не за класами, а за циклами початкової освіти: 1–2 класи та 3–4 класи.

Аналіз чинних підручників з читання для учнів 2–3 класів закладів загальної середньої освіти здійснювався нами на матеріалі тих із них, які після конкурсного відбору виявилися найбільш масовими й одержали повне державне фінансування.

Це два підручники, підготовлені за Типовою освітньою програмою, розробленою під керівництвом О.Я. Савченко (автори О.Я. Савченко

Таблиця 1

Очікувані результати навчання здобувачів освіти щодо рівня сформованості прогностичних читацьких умінь у 1–2 та 3–4 класах

Типова освітня програма, розроблена під керівництвом О.Я. Савченко	Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Р.Б. Шияна
<p>Учень/учениця <i>виділяє</i> в структурі художнього й нехудожнього текстів заголовки, ілюстрації, схеми, таблиці, <i>використовує</i> їх для прогнозування орієнтовного змісту тексту та кращого його розуміння; <i>передбачає</i> орієнтовний зміст твору, дитячої книжки за обкладинкою, титульним аркушем, ілюстраціями, змістом (переліком) творів (2 клас) [7, с. 11; 13]; <i>висловлює</i> смислові здогадки щодо орієнтовного змісту твору, можливого розвитку подій з опорою на заголовок, ілюстрації, ключові слова; шляхом відповідей на запитання, які виникають у читача по ходу вдумливого читання твору; прогнозує орієнтовний змісту дитячої книжки з опорою на її ілюстративний і довідково-інформаційний апарат; ключові слова, анотацію, відомості про письменника, заголовки розділів (наприклад, у повісті-казці); вербалізує свої припущення в короткому зв'язному повідомленні, 3 клас [8, с. 20–21]</p>	<p>Учень/учениця <i>прогнозує</i> орієнтовний зміст тексту за заголовком та ілюстраціями; <i>передбачає</i> за обкладинкою, заголовком та ілюстраціями, про що йтиметься в дитячій книжці; <i>фантазує</i> на основі прочитаного: придумує іншу кінцівку літературного твору, змінює місце подій, додає нових персонажів (1–2 класи) [7, с. 7–8]; <i>прогнозує</i> орієнтовний зміст тексту на основі заголовка, ключових слів, анотації, невербальної інформації (ілюстрації, таблиці, схеми, графіки тощо); <i>висловлює</i> припущення про наміри автора тексту, обґрунтовує свої думки (3–4 класи) [8, с. 8]</p>

[9–10], О.В. Вашуленко [11–12]), а також два – за Типовою освітньою програмою (керівник проекту Р.Б. Шиян (автори І.О. Большакова, М.С. Пристінська [13–14], Г.М. Сапун, О.Д. Придаток, 2 клас [15] і Г.М. Сапун, 3 клас) [16]). Метою їх аналізу було вивчити характер, повноту, частотність завдань, які знаходилися в полі зору програмових вимог і забезпечували процес формування в школярів прогностичних читацьких умінь; виявити в цьому ж розрізі проблемні точки, а також переваги, які, на наш погляд, відрізняють зазначені вище навчальні посібники.

Ураховуючи закономірності процесу сприймання й повноцінного осмислення учнями змісту літературного твору, важливість суб'єкт-суб'єктної взаємодії на уроках літературного читання, аналіз зазначених підручників здійснювали під кутом зору реалізації технологій поетапного опрацювання змісту твору (на етапах дотекстової, власнетекстової та післятекстової діяльності), а також діалогової взаємодії учня з текстом твору та його автором. Коротко розкриємо їх зміст.

На етапі до тексту школярі прогнозують орієнтовні версії про можливий розвиток подій у творі з опорою на заголовок, ключові слова, ілюстрації, анотації, що забезпечує первинну інтерпретацію тексту. Учні набувають важливого читацького досвіду – прогнозування й антиципації, досвіду діалогової взаємодії читача з текстом ще до читання твору; у них посилюються позитивні читацькі мотиви.

У процесі безпосередньої інтерпретації тексту відбувається активний діалог дитини з текстом твору та його автором. По ходу читання/сприймання читачі знаходять у тексті прямі та приховані авторські запитання, ставлять свої запитання, дають на них відповідь шляхом висунення смислових гіпотез стосовно можливого розвитку подій, перевіряють, чи збігаються вони із замислом автора, включають творчу уяву.

Важливим для повноцінного сприймання змісту тексту і його адекватної інтерпретації є не лише висунення та перевірка смислових гіпотез, а й поєднання цих процесів з рефлексивною діяльністю, яка дає змогу школярам усвідомити власне розуміння чи нерозуміння змісту твору.

На етапі післятекстової діяльності читачі здатні порівняти вже осмислений цілісний зміст, контекст і зробити висновок про вірогідність чи хибність висунутих гіпотез. На цьому діалог учня з текстом не завершується. Під впливом прочитаного читачі продовжують взаємодіяти з текстом, фантазувати, прогнозувати. Здійснюється їх самовираження, розвивається креативне мислення через різні види творчої діяльності. У цьому сенсі для нас важливим є висновок, що творче мислення молодших школярів вирізняється особливою рисою – наявністю механізмів емоційного й інтелектуального

передбачення. Якщо роль передбачення в мисленнєвому процесі досить значна, то у творчому мисленні має визначальне значення [17].

Під час вивчення в підручниках апарату організації засвоєння знань, умінь, навичок, способів діяльності виявлено, що в усіх аналізованих нами навчальних книгах з читання у різному співвідношенні, з різною частотністю представлено завдання прогностичного характеру на зазначених вище етапах текстової діяльності. Установлено, що найбільшу питому вагу становлять завдання до читання тексту, на етапі первинної інтерпретації, під час якої читач, відповідно до свого життєвого досвіду, з опорою на позатекстові елементи висуває різні гіпотези, передбачення щодо змісту тексту, його жанру тощо. Їх частотність, на наш погляд, є достатньою для методичного супроводу цього етапу роботи над текстом.

Наведемо приклади типових формулювань завдань прогностичного характеру на етапі дотекстової діяльності в навчальних книгах для 2-х класів: «Прочитай заголовок, розглянь малюнок. Про що може йти мова в цій казці?», «Про що ти очікуєш прочитати? Чи допоміг малюнок передбачити зміст? Як саме?», «Послухайте казку «Чому равлик ховається». Чи можна за її назвою передбачити, про що в ній розповідається?», «Чи відома тобі ця казка? Що підказує заголовок?», «Розгляньте малюнки до твору? Хто на них зображений? Як ви гадаєте, між ким буде змагання?» (Вірш Н. Забіли «Хто сильніший» [9]; «Прочитай заголовок. Поміркуй, про що може розповісти цей твір», «Прочитай заголовок. Розглянь ілюстрацію. Як ти вважаєш, про кого чи про що буде цей вірш?» [11]; «Якого kota можна назвати ученим? Про що йтиметься в казці «Учений кіт?», «Про що йтиметься в оповіданні? Чому?», «Прочитай заголовок, розглянь малюнок. Про що йтиметься в казці? Чому ти так думаєш?», «Прочитай ключові слова. Подумай, про що йтиметься в казці (тексті)» [13]; «Поміркуй, про що йтиметься в казці з таким заголовком», «Прочитай заголовок казки. Поміркуй, про що може йти мова у творі із заголовком «Солодкий дощ». Чи може бути дощ солодкий?» [15].

Як засвідчують наведені приклади, більшість таких, а також аналогічних завдань у зазначених підручниках на етапі передтекстової діяльності спрямована на розвиток умінь здійснювати прогнозування орієнтовного змісту тексту з опорою на заголовок, рідше – на заголовок, а також ілюстрації, в одному підручнику – на ключові слова [13], хоча у 2 класі програмовими вимогами це не передбачено.

Недостатньо в підручниках завдань на реалізацію програмової вимоги – прогнозування орієнтовного змісту дитячої книжки з опорою на

різні види позатекстової інформації. Виняток – навчальні книги О.Я. Савченко та І.О. Большакової, М.С. Пристінської. Проте такі завдання мають поодинокий характер.

З наведених вище формулювань завдань прогностичного характеру в одному з підручників є завдання на обґрунтування учнями своїх припущень щодо орієнтовного змісту тексту. У навчальній книзі їх зустрічається чимало. Наприклад, «Про кого йтиметься в оповіданні, вірші, казці? Чому? або «Чому ти так вважаєш?» [13]. Такі завдання для учнів 2 класу можуть бути посилюючими, і дітям буде неважко обґрунтувати свої міркування з досить високою часткою вірогідності у випадках, коли заголовок твору досить прозоро вказує на тему тексту і співвідноситься із змістом, наприклад, «Лис і Кіт», «Про хом'яка Бориса», «Так багато книжок», а також коли формулювання завдань на обґрунтування дитиною власних міркувань конкретизуватимуться відповідними смисловими опорами, що спрямують міркування учня у відповідне русло («Які слова у заголовку, а також ілюстрація до тексту слугують підказкою щодо орієнтовного змісту?», «Що саме в змісті заголовка, на малюнку наштовхнуло тебе на таку версію?»).

Водночас до заголовків, які містять підтекст, образне формулювання, завдання відкритого характеру на обґрунтування відповіді будуть недоцільними й непродуктивними. Ідеться, наприклад, про твори з такими назвами: «Домашній улюбленець» (у змісті тексту ведеться розповідь про іграшкового крокодила) [13], «Добре, що сонечко сяє» (ідеться про лінощі дитини) [13].

Питома вага прогностичних завдань на етапі власнетекстової діяльності в більшості підручників для 2 класу виявилася меншою порівняно з етапом до тексту. Наводимо приклади найбільш поширених формулювань: «Що відбувалося далі?» «Що сталося далі?» [9]; «Як далі будуть розвиватися події у творі?», «Пофантазуй, що було далі?» [11]; «Про що ти дізнався? Що буде далі?», «Як ти гадаєш, що буде далі? Чому?» [13]. В одному з підручників [15] таких завдань не виявлено. Як бачимо, наведені формулювання завдань мають досить відкритий характер і не містять смислових опор, наявність яких спрямовувала б версії учнів у контекст змісту, жанру, сюжету того чи іншого твору. Наприклад: «Поміркуй, чи купить кравець Вася водорості замість морської капусти?» [11]; «Розкажи, які ще заняття спробує дівчинка?», «Чому Лисичці сподобалася курочка? Що буде далі?» [13]. Такі завдання мають місце в підручниках, але їх недостатньо. Уважаємо ці формулювання завдань більш продуктивними, ніж попередні.

Прокоментуємо цей висновок. Загальновідомо, що молодші школярі наділені природною підвищеною емоційністю, яка є рушієм внутрішньої актив-

ності дитини під час сприймання художнього твору. Безпосередність сприймання супроводжується яскравою, живою реакцією на зміст прочитаного. Активність емоцій почасти стимулює багату уяву, фантазію. Як наслідок, маленький читач, прогнозуючи подальший розвиток подій у творі, може довільно доповнювати його своїми домислами, враженнями, вигаданими фактами, видозмінювати сюжетну канву, що призводить до зміщення смислових акцентів твору. У контексті цього варто зазначити, що художній твір допускає можливість різних трактувань його смислу. Водночас відомі дослідники: М.М. Бахтін, О.О. Потебня, О.О. Леонтьєв, М.О. Рубакін – наголошували на можливості існування лише «певних меж свободи модифікації змісту». Модифікації, які не виходять за ці межі й не призводять до спотворень смислу, одержали назву «еквівалентних». Отже, для учнів 2-х класів важливою умовою у формулюваннях завдань прогностичного характеру є наявність відповідних смислових опор.

Заслужують на увагу в підручниках для 2-х класів цікаві, різнопланові завдання після тексту. Вони містять багатий розвивальний потенціал, передбачають активну взаємодію читача з текстом після його цілісного сприймання, виявляють різні читацькі реакції на його зміст, сприяють співтворчості, співробітництву читача з автором, розвитку творчої уяви дитини, її творчих здібностей, глибинному проникненню в смислову тканину тексту, збагаченню рефлексивного досвіду учнів. Наприклад: «Зимова казка тільки починається. Мабуть, тобі цікаво придумати її продовження» (В. Чухліб «Зимова казка»), «Уяви картину, описану у вірші. Що у ній казкового? Спробуй продовжити цю розмову» (Л. Костенко «Польові дзвіночки»), «Чи легко було Гриньові зробити вибір? Які почуття він переживав? Як далі він діятиме?» (Н. Бічуя «Пиріжок з вишнями»), «Придумайте казку про чарівний кораблик. Яка його назва? Куди він пливе? Які пригоди його очікують?» (П. Воронько «На кораблику») [9].

«Придумай продовження історії з цими героями» («Зажурився кіт»), «Придумайте кілька запитань, якими можна продовжити цей вірш» («Весна»), «Обговоріть, як далі розвиватимуться події далі. Поясніть свою думку» [11].

«Уяви, що наступного дня мишенята знайшли ще один колосок. Що відбуватиметься далі? Чому?» («Півник і двоє мишенят»), «Чого навчився хлопчик? Чи це було легко? Прочитай останній абзац. Що буде далі? Допиши кінцівку тексту», «Як ти думаєш, чи приймуть зайчика до музичної школи?» («Незвичайні пригоди в лісовій школі») [13].

«Складіть продовження розповіді (пофантазуйте, чи підуть діти до лісу, про що розмовлятимуть дорогою» («Рукавичка і струмок»),

«Складіть продовження розповіді» («Вередуля»), «Створіть комікс за сюжетом оповідання» [15].

Аналіз підручників для учнів 3 класу в контексті наявності завдань прогностичного змісту та їх характеру на різних етапах текстової діяльності засвідчує, що такі завдання мають місце в усіх аналізованих нами підручниках. Водночас є підстави констатувати про зменшення їх частотності порівняно з підручниками для 2 класу. Особливо це стосується завдань на етапах власне текстової діяльності. Невеликий діапазон завдань не дає підстав зробити остаточні висновки щодо нарощення ступеня ускладнення, спрямованості на повноцінний розвиток прогностичних умінь, проте вони дають змогу говорити про певні тенденції.

У більшості аналізованих підручників помітна тенденція до конкретизації формулювання завдань і наявність у них смислових опор для учнів. Якщо у 2 класі на етапах до тексту й під час його сприймання переважали формулювання відкритого характеру, то в 3 класі постановка завдань на різних етапах сприймання текстів у більшості випадків виглядає більш інформативно, містить смислові опори, сприяє глибшому усвідомленню учнями змісту заголовків творів, мотивує школярів під час прогнозування подальшого розвитку подій спиратися на зміст прочитаного, що забезпечуватиме максимальне наближення спрогнозованих читацьких версій до авторського викладу змісту (наприклад, «Прочитайте заголовок. Висловіть припущення. Куди зникло кошеня?» («Кошеня пропало») [10]; «Прочитай заголовок. Розглянь ілюстрацію. Про який подарунок розповідатиметься у творі?» («Найцінніший подарунок») [12]; «Прочитай заголовок. Кого називають нахабами? Про що йтиметься в тексті?» («Нахаба») [14]; «Прочитайте заголовок вірша. Обговоріть, кому і який саме подарунок може зробити журавлик?» («Журавлиний подарунок») [16]; «Про що очікуєш прочитати далі?», «Що князівна придумає для порятунку?» («Кирило «Кожум'яка») [10]; «Обговоріть, як далі будуть розвиватися події? Чи навчиться Чубчик співати по-солов'їному?» [12]; «Про що ти дізнався? Що буде далі? Чи наважиться білченя стрибнути з гілки самотійно? Яка проблема порушується у казці?» [14].

У контексті нарощення ступеня ускладнення завдань прогностичного характеру від 2 до 3 класу зауважимо, що помітних тенденцій у цьому стосунку нами не виявлено. Можемо навести лише кілька прикладів. У підручнику [10] знаходимо ускладнені продуктивні завдання творчого характеру: «Знайди у вірші речення, у кінці яких стоять три крапки. Як би ви їх продовжили?», «Придумай оповідання, схоже на прочитане за головною думкою», а також декілька завдань в іншій навчальній книжці [12], де авторка вводить

завдання на прогнозування третьокласниками жанру твору з опорою на заголовок: «Прочитай заголовок. Поміркуй, про які події йтиметься у творі: казкові чи справжні?» (до текстів «Ображена книжка», «Новий рік у шафі», «Крижаний кіт»). Характер таких завдань є важливим підґрунтям для прогнозування учнями за заголовком жанру твору ще на етапі дотекстової діяльності. Водночас аналіз заголовків показує, що лише зміст першого з них є очевидною підказкою для учнів, що у творі йтиметься про вигадані, нереальні події. Зміст інших, хоча й містить певну інтригу в цьому сенсі, не є інформативними для висунення учнями обґрунтованих версій.

Як позитив варто відзначити в усіх аналізованих нами підручниках серію аналітико-конструктивних, творчих завдань з потужним прогностичним компонентом, які виконують школярі 3 класу після смислового і структурного опрацювання змісту творів.

Вони спрямовані на розвиток різних сфер читацької діяльності дітей: емоційно-чуттєвої сфери, творчої уяви, творчого мислення, поглибленого осмислення змісту, реакції на художню форму тощо.

«Придумайте й розіграйте продовження цієї розмови» («Телефонна розмова»), «Придумай оповідання, схоже на прочитане за головною думкою», «Про що міг написати вірш Лис? Пофантазуй» («Лис і ліс») [10].

«Пофантазуй, якими новими епізодами ти доповнив би казку?» («Зачарована красуня»); «Складіть казку про те, як сніжинка народилася на хмаринці, як вона потрапила на землю, які пригоди чекали на неї тут» («Сипле сніг»), «Уявіть, що Муравей забрав Коника на зиму до себе. Як би тоді закінчилася байка?» («Коник-стрибунець») [12].

«Як можна продовжити текст? Що буде далі? Придумайте кінцівку» («Кам'яна голова»), «Як ти думаєш, що трапиться з Котигорошком далі? Знайди казку в інших джерелах. Дочитай до кінця» («Котигорошко») [14].

«Розкажи, як ти закінчиш відповідь Петрика» («Чому Петрик не зробив»), «Пофантазуйте! Уявіть, що дівчинка зустрілася з режисером. Розіграйте діалог» («Я зніматимусь у кіно») [16].

В одному з підручників досить нерівномірно, у різному співвідношенні презентовано вправи й завдання прогностичного характеру на різних етапах сприймання змісту творів. Так, на етапі власнетекстової діяльності авторка вводить лише 1 завдання [16]. На жаль, у підручниках для 3 класу відсутні завдання на розвиток прогностичної читацької діяльності з опорою на ключові (опорні) слова, а вправи – з опорою на обкладинки дитячих книжок, анотації представлені досить скупо лише у двох підручниках [10; 12].

Висновки. Аналіз підручників читання для учнів 2–3 класів у контексті зазначеної теми показав, що всі автори проаналізованих нами навчальних книг приділяють увагу формуванню й розвитку прогностичних читацьких умінь. Найбільшу питому вагу становлять завдання на етапі до читання тексту, а найменшу – під час сприймання змісту твору. Характер більшості завдань перед сприйманням учнями твору спрямований на формування прогностичних умінь передбачати орієнтовний зміст твору з опорою на заголовок та ілюстрації. Значно нижчою є питома вага завдань, які передбачають прогнозування змісту дитячої книжки на основі її ілюстративно-довідкового апарату.

У змісті підручників не виявлено виразного поступового ускладнення завдань від 2 до 3 класу на етапах дотекстової та власнетекстової діяльності.

Привертають увагу продуктивні творчі завдання з виразним прогностичним компонентом на етапі післятекстової діяльності.

Відкритими для теоретичного осмислення й експериментального вивчення залишаються питання комплексного, цілісного підходу до розв'язання зазначеної проблеми в контексті реалізації продуктивних читацьких технологій, дослідження структури прогностичних читацьких умінь. Цікавими й перспективними для дослідження є питання формування прогностичних читацьких умінь на матеріалі не лише художніх, а й інформаційних текстів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Akhmetzyanova A.I. Anticipatory competence and ability to probabilistic forecasting in adolescents: research results. *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016. Vol. 11.
2. Богданова Е.С. Приём выдвижения смысловых гипотез в ходе обучения восприятию и интерпретации художественного текста. *Учёные записки ЗабГУ*. 2017. № 6. С. 134–139.
3. Чепелева Н.В. Психологічна характеристика діалогічного тексту, *Психологія* : збірник наукових праць. 2000. Вип. 1 (8). С. 3–8.
4. Бершанская О.Н. Антиципация как средство повышения активной и осознанной деятельности

младших школьников на уроках литературного чтения : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Москва, 2009.

5. Федорова Т.Ф. Организационно-функциональная модель подготовки педагога к формированию у младших школьников умения прогнозировать : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Самарск. гос. пед. ун-т. Самара, 2017.

6. Сапрунова О.Г. Дидактичні умови розвитку інтелектуальної обдарованості учнів початкової школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тернопіль, 2019.

7. Типова освітня програма для учнів 1–2 класів. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>.

8. Типова освітня програма для учнів 3–4 класів. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>.

9. Савченко О.Я. Українська мова та читання : підручник для 2 класу закладів загальної середньої освіти : у 2 ч. Київ : Орion, 2019. Ч. 2.

10. Савченко О.Я. Українська мова та читання : підручник для 3 класу закладів загальної середньої освіти : у 2 ч. Київ : Орion, 2020. Ч. 2.

11. Вашуленко О.В. Українська мова та читання : підручник для 2 класу закладів загальної середньої освіти : у 2 ч. Київ : Освіта, 2019. Ч. 2.

12. Вашуленко О.В. Українська мова та читання : підручник для 3 класу закладів загальної середньої освіти : у 2 ч. Київ : Освіта, 2020. Ч. 2.

13. Большакова І.О., Пристінська М.С. Українська мова та читання : підручник для 2 класу закладів загальної середньої освіти : у 2 ч. Київ : Ранок, 2019. Ч. 1, 2.

14. Большакова І.О., Пристінська М.С. Українська мова та читання : підручник для 3 класу закладів загальної середньої освіти : у 2 ч. Київ : Ранок, 2020. Ч. 1, 2.

15. Сапун Г.М., Придаток О.Д. Українська мова та читання: підручник для 2 класу закладів загальної середньої освіти : у 2 ч. Тернопіль : Підручники і посібники, 2019. Ч. 1, 2.

16. Сапун Г.М. Українська мова та читання : підручник для 3 класу закладів загальної середньої освіти : у 2 ч. Тернопіль : Підручники і посібники, 2020. Ч. 1, 2.

17. Ермолаева-Томина Л.Б. Опыт экспериментального изучения творческих способностей. *Вопросы психологии*. 1997. № 4. С. 46–58.