

УДК 373. 3.091 : 379.8

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.12>

Валентина МАРТИНЕНКО

кандидат педагогічних наук, провідний науковий співробітник відділу початкової освіти імені О. Я. Савченко, Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України, вул. Січових Стрільців 52Д, м. Київ, Україна, 04053

ORCID: 0000-0001-6317-3492

Бібліографічний опис статті: Мартиненко, В. (2022). Читацькі стратегії і практики як чинник формування прогностичних умінь молодших школярів. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 2, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.12>

ЧИТАЦЬКІ СТРАТЕГІЇ І ПРАКТИКИ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПРОГНОСТИЧНИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Статтю присвячено проблемі розвитку у молодших школярів здатності до прогнозування у процесі реалізації продуктивних читацьких стратегій і практик. Зазначено, що опанування учнями прогностичними вміннями дають їм змогу самостійно ставити особистісно значущі цілі діяльності, прогнозувати її результати, висувати імовірні смислові гіпотези на різних етапах текстової діяльності, що сприяє поглибленому розумінню школярами змісту твору, активізації мисленнєвих процесів, діалогічної взаємодії учня з текстом твору, розвитку творчої уяви. Здійснено аналіз теоретичних джерел з проблеми; виокремлено провідні напрями й результати сучасних досліджень з формування й розвитку прогностичної читацької діяльності молодших школярів.

Основну увагу у статті присвячено обґрунтуванню технологій використання продуктивних читацьких стратегій і практик під кутом зору формування прогностичних умінь молодших школярів на різних етапах текстової діяльності. Розкрито зокрема методичні аспекти застосування стратегій «Мозковий штурм»; «Орієнтири передбачення змісту тексту»; «Орієнтири передбачення змісту дитячої книжки» (етап до тексту); «Мовна та контекстуальна здогадки», «Читання із зупинками» (етап власне текстової діяльності). Доведено необхідність посиленої уваги до формування в учнів вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки у тексті як одного з важливих психологічних механізмів, який лежить в основі прогнозування; розкрито методику його формування в учнів 1-4 класів.

У висновках статті окреслено результативність застосування зазначених читацьких стратегій і практик; їх вплив на розвиток умінь висувати, обґрунтовувати, критично оцінювати імовірні смислові гіпотези щодо орієнтовного та подальшого розвитку змісту тексту/ дитячої книжки, а також на розвиток мовлення учнів, поглиблене розуміння твору; зазначено перспективні наукові напрями дослідження проблеми.

Ключові слова: здатність до прогнозування, прогностичні вміння, читацькі стратегії і практики, етапи роботи з текстом, молодші школярі.

Valentyna MARTYNENKO

Candidate of Pedagogical Sciences, Leading Researcher of O. Ya. Savchenko Department of Primary Education, Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Sichovykh Striltsiv str., 52D, Kyiv, Ukraine, 04053

ORCID: 0000-0001-6317-3492

To cite this article: Martynenko, V. (2022). Chytatski stratehii i praktyky yak chynnyk formuvannia prohnostychnykh umin molodshykh shkoliariv [Reading strategies and practices as a factor in the formation of prognostic skills of primary school children]. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 2, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.12>

READING STRATEGIES AND PRACTICES AS A FACTOR IN THE FORMATION OF PROGNOSTIC SKILLS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

The article is devoted to the problem of developing the ability of primary school students to predict in the process of implementing productive reading strategies and practices. It is noted that students' mastery of prognostic skills allows them to independently set personally meaningful goals of the activity, predict its results, put forward plausible semantic hypotheses at different stages of textual activity which contributes to students' in-depth understanding

of the text content, activation of thought processes, interaction between the student and the text content, development of creative imagination. The analysis of theoretical sources on the problem is carried out; the leading directions and results of modern research on the formation and development of the prognostic reading activity of primary school children are highlighted.

The main attention of the article is devoted to the substantiation of the technologies of using productive reading strategies and practices from the point of view of the formation of prognostic skills of primary school children at different stages of textual activity. In particular, the methodological aspects of the application of some strategies are revealed, such as "Brainstorming", "Guidelines for Predicting the Content of the Text"; "Guidelines for Predicting the Content of the Children's Book" (the stage of pre-textual activity); "Linguistic and Contextual Guesses", "Directed Reading" (the stage of the actual textual activity). It is asserted the need for increased attention to the formation of students' ability to establish cause-and-effect relationships in the text as one of the important psychological mechanisms underlying prediction; the methodology of its formation in students of grades 1-4 is presented.

The conclusions of the article outline the effectiveness of the application of these reading strategies and practices; their influence on the development of skills to put forward, substantiate, critically evaluate plausible semantic hypotheses on the approximate and further development of the content of the text/children's book, as well as on the development of students' speech, in-depth understanding of the text; the prospects for further scientific research of the problem are specified.

Key words: ability to predict, prognostic skills, reading strategies and practices, stages of working with text, primary school children.

Актуальність проблеми. В умовах модернізації сучасної української школи важливого значення набуває розвиток особистості школяра, зокрема підвищення його творчого та інтелектуального потенціалу. Так, у Законі України «Про освіту» (вересень, 2017 р.), зокрема, окреслено ключові компетентності, які необхідні кожній людині для успішної життєдіяльності; спільні для всіх компетентностей наскрізні вміння (читання з розумінням, вміння висловлювати власну думку усно і письмово; критичне і системне мислення; здатність логічно обґрунтовувати свою позицію; творчість, ініціативність; вміння конструктивно керувати емоціями; оцінювати ризики; приймати рішення; розв'язувати проблеми; здатність співпрацювати з іншими людьми (1).

Формування прогностичних умінь учнів є важливим напрямом становлення молодшого школяра як суб'єкта навчальної діяльності, у процесі якого дитина набуває якостей особистості, які дають їй змогу самостійно ставити особистісно значущі для неї цілі діяльності, прогнозувати її результати, визначати шляхи і способи їх досягнення.

Здатність учнів до прогнозування має потужний вплив на результативність читацької діяльності, значною мірою забезпечуючи поглиблене розуміння школярами змісту твору, активізацію мисленнєвих процесів, діалогічної взаємодії учня з текстом, його автором, сприяючи самостійній постановці учнями запитань до тексту, висуненню імовірних смислових гіпотез на різних етапах текстової діяльності, розвиток творчої уяви.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Вивчення сучасних вітчизняних та зарубіжних психолого-педагогічних джерел, нормативних освітніх документів з проблеми розвитку у здобувачів освіти здатності до прогнозування, формування прогностичних умінь засвідчує про різні аспекти дослідження цих питань. Значна кількість робіт із зазначеного наукового напрямку стосується дослідження теоретичної та практичної підготовки майбутніх педагогів і психологів до прогностичної діяльності. Розглядалися інноваційні напрями у формуванні прогностичної компетентності майбутніх учителів природничо-математичних спеціальностей (Халецька, 2020), ефективні шляхи підготовки вчителя історії до формування прогностичної компетентності учнів, необхідність розвитку у школярів здатності до прогнозування майбутнього; (Єрмакова, 2018), питання розроблення змісту та структури інтегративного прогностичного вміння вчителя початкових класів, обґрунтування структурних компонентів готовності студентів до прогностичної діяльності (Севастьяк, 2000, 2001), сутність прогностичних умінь майбутніх психологів (Кошонько, Поробок, 2018), дослідницькі вміння учителя-словесника, серед яких вміння здійснювати прогнозування, формулювати педагогічні гіпотези (О. Семиног, О. Земка, 2014).

Серед робіт, присвячених прогностичній діяльності молодших школярів, варто зазначити праці Г. Бакуліної, О. Богданової, Г. Бондаренко, І. Гудзик,

І. Зимньої, І. Горєлова, М. Оморокової та ін., які стосуються розвитку здатності до про-

гнозування у молодших школярів засобами різних видів мовленнєвої діяльності (слухання, читання, говоріння, письмо); роботи з організації прогностичної діяльності у процесі діалогової взаємодії учнів початкових класів з текстом і автором твору: С. Бондаренко, Г. Граник, Л. Концева, О. Савченко, О. Соболева, Н. Чепелева та ін. Дослідники наголошують: для того, щоб діалог читача з текстом був успішним, йому потрібно по ходу читання здійснювати різні мисленнєві дії: знаходити в тексті прямі і приховані авторські запитання, ставити свої запитання, розмірковувати про подальший розвиток подій у тексті, перевірити, чи збігаються його (читача) версії із замислом автора, активізувати творчу уяву і т. ін.

Заслуговує на увагу робота І. Бринзи, В. Горелової, у якій автори, ґрунтуючись на теоретичних засадах проблеми прогностичних здібностей учнів різних вікових періодів, пропонують власну гіпотетичну модель прогностичних здібностей молодших школярів (Бринза., Горелова, 2021, с. 55).

Аналіз зазначених робіт показує, що в теорії і практиці не існує єдиного підходу до розуміння сутності прогностичної діяльності молодших школярів у процесі читання, не знайшли достатнього відображення питання застосування продуктивних читацьких стратегій і практик під кутом зору формування прогностичних учнів.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні й розкритті сутності окремих читацьких стратегій і практик, технологій їх застосування на різних етапах текстової діяльності у контексті формування прогностичних умінь молодших школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Оптимальним періодом початку формування прогностичних умінь більшість вітчизняних та зарубіжних дослідників вважають молодший шкільний вік, коли відбувається інтенсивне становлення особистості дитини (А. Денисова, А. Раєв, Н. Чепелева.) У цей час у навчальній діяльності учнів відбувається процес накопичення і розширення фонових знань і соціального досвіду, формуються рефлексивні механізми, внутрішній план дій.

Здатність до прогнозування усвідомлюється за Н. Сомовою, 2002; В. Тургель, 2010 розглядаємо як складне за структурою утворення,

яке забезпечується низкою розумових операцій аналізу, синтезу, класифікації, порівняння, абстрагування, узагальнення, реконструкції і перетворення уявлень, висунення й аналізу гіпотез, планування. Успішність прогнозування залежить також від розвитку мовлення учнів, зокрема, таких його якостей як багатство словникового запасу учнів, що пов'язано з точністю вербального висловлення гіпотез, логічністю їх побудови та ін.

Цілеспрямоване формування прогностичних умінь молодших школярів пов'язане з реалізацією педагогічних технологій, які включають використання тих чи інших читацьких стратегій і практик, відповідних прийомів навчання. У дослідженні ми спиралась на такі базові технології, які сприяють інтенсивному розвитку прогностичної читацької діяльності учнів, реалізації суб'єкт-суб'єктної, полісуб'єктної взаємодії: *технологію поетапного опрацювання змісту твору; технологію діалогової взаємодії школярів з текстом, його автором; елементи технології розвитку критичного мислення.* Детальніше змістові аспекти зазначених технологій у контексті прогнозування на матеріалі початкової школи, обґрунтування базових понять, зокрема таких як «читацька технологія», «читацька стратегія» розкрито нами у попередніх публікаціях (Мартиненко, 2020; 2021).

Технології формування прогностичних читацьких умінь ґрунтуються на дидактичних, психологічних, психолінгвістичних засадах і реалізуються з урахуванням принципів організації навчання: особистісно-діяльнісної, комунікативної спрямованості навчального процесу, комплексного розвитку видів і функцій прогностичної, мовленнєвої діяльності, врахування особливостей розвитку пізнавальних процесів у молодшому шкільному віці, посиленості і доступності навчального матеріалу, продуктивних читацьких стратегій і практик, методів і прийомів навчання.

Формування прогностичних умінь молодших школярів під кутом зору реалізації зазначених технологій, застосування різних стратегій і практик передбачало цілеспрямовану організацію читацької діяльності з формування у молодших школярів умінь здійснювати *вербально-сміслову* (передбачати під час читання наступний склад, слово, словосполучення); *та імовірне смислове прогнозування*: висувати

(будувати) різні гіпотези (передбачення) щодо орієнтовного змісту тексту (його частини), дитячої книжки, їх перевірку та обґрунтування; включення у цей процес системи смислових опор-підказок.

Показниками рівня сформованості умінь висувати гіпотези були: ступінь їх наближення до змісту тексту (дитячої книжки); формально-логічне обґрунтування висунутої гіпотези; наявність чи відсутність самоконтролю, рефлексії (здійснення перевірки правильності своїх припущень за текстом); гнучкість (здатність висувати інші варіанти припущень у разі хибності попередньої гіпотези).

Формування прогностичних умінь будується на діалогічній взаємодії учня з твором. Ця технологія стає невід'ємним складником під час сприймання текстів різних видів (художніх, інформаційних) на кожному з етапів їх опрацювання. Цьому сприяє добір навчального матеріалу, комунікативна сутність якого стає важливою передумовою активної взаємодії читача з текстом.

Організацію роботи з формування прогностичних умінь на уроках читання педагог здійснює на матеріалі програмових текстів підручників, з якими працюють учні, а також з дитячими книжками, визначеними для уроків роботи з дитячою книжкою. Серед них класовод обирає насамперед такі, смислова структура яких є послідовною, логічною, а зміст твору (тексту) – інформативним і пізнавальним. Також зміст текстів має містити добре відомі учням, а також нові елементи, які дають можливість співвідносити зміст із власним досвідом, стимулювати інтерес і допитливість. Крім того, у художніх та інформаційних текстах мають бути експліцитно (очевидно, чітко) представлені елементи композиційно-логічної структури (заголовки, членування тексту на логічно завершені частини, послідовний розвиток сюжетної лінії, достатня частотність повторюваності ключових слів, понять, термінів, поліграфічне оформлення матеріалу (наприклад, шрифтові виділення, розташування ілюстрацій тощо). У тексті вони виконують важливу регулятивну функцію взаємодії читача з текстом, керування читацьким сприйманням та розумінням, слугують для учнів смисловими орієнтирами-підказками під час побудови імовірних гіпотез.

Нагадаємо, що технологія поетапного опрацювання змісту творів включає такі етапи роботи: етап до тексту; етап безпосередньої роботи з текстом; етап післятекстової діяльності.

Дотекстовий етап роботи має важливе значення – сформувати позитивний мотив читання, налаштувати на поглиблене сприймання тексту, підготувати дитину до діалогу з автором. Детальніше розкриємо використання окремих читацьких стратегій на етапі до тексту. Це «Мозковий штурм»; «Орієнтири передбачення змісту тексту»; «Орієнтири передбачення змісту дитячої книжки».

Стратегія «*Мозковий штурм*» покликана актуалізувати фонові знання, попередній соціальний, практичний досвід учнів, які мають відношення до теми твору, що опрацьовується на уроці, активізувати мисленеву діяльність школярів з тим, щоб під час читання/слухання діти могли порівняти те, про що сказано в тексті, з тим, що вони знають про це з минулого досвіду. Досягається самопостановкою запитання «Що я вже про це знаю?», проведенням учителем короткої бесіди: «Які асоціації виникли щодо теми тексту», «Що ви знаєте про...», «Чи доводилося бувати...», «Який вигляд має...», «З чого складається...» і т. ін.

Передтекстова стратегія «*Орієнтири передбачення змісту тексту*» має на меті забезпечити первинну інтерпретацію тексту, формування в учнів умінь висувати імовірні смислові гіпотези щодо змісту тексту з опорою на заголовок, ілюстрації, ключові слова, сприяти діалогічній взаємодії учня з текстом ще до його сприймання. Важливим завданням цього етапу є допомогти учням навчитися будувати імовірні гіпотези щодо змісту тексту, що буде опрацьовуватися на уроці.

Заголовок є першим елементом структури тексту, з якого починається ознайомлення учнів з твором. Він надає читачам орієнтири, за якими в подальшому буде здійснюватися ними сприймання тексту, відіграє важливу роль у його поглибленому розумінні.

Під час роботи над заголовком здійснюється формування у молодших школярів умінь усвідомлювати його зміст, вичитувати з нього інформацію, висловлювати смислові здогадки щодо орієнтовного змісту твору з опорою на читацький досвід дитини, її фонові знання.

З цією метою класовод добирає такі тексти, у яких заголовки були б достатньо інформативними, і в них простежувався тісний, прозорий взаємозв'язок із змістом твору з тим, щоб учні під час читання та після опрацювання твору змогли зрозуміти, а потім пояснити такі взаємозв'язки.

Так, відповідаючи на орієнтовні запитання вчителя: *«Про що може розповісти твір з такою назвою?»*; *«Яку підказку містить заголовок щодо подальшого змісту тексту?»*, учні спочатку з допомогою вчителя, а далі самостійно визначають, що той чи інший заголовок може «підказати»: а) хто буде головними героями твору (*«Заєць та їжак»*, *«Кирило Кожум'яка»*, *«Наші мами»* С. Олійника); б) основну тему тексту; дуже стисло розкрити сюжетні орієнтири (*«Як ми в космос літали»* В. Нестайка, *«Подорож у країну Навпаки»* В. Симоненка, *«Миша, яка пише листа в Париж»* В. Терена); в) тему і жанр твору (*«Казка про яблуню»* А. М'ястківського, *«Зайчаткова казочка»* Ю. Ярмиша); г) емоційне спрямування твору, а також головних персонажів (*«Тетянка усміхається»* В. Сухомлинського, *«Веселі пригоди Мицика і Кицика»* Ю. Чеповецького, *«Мала Баба Яга сердиться»* О. Проїслера, *«Бешкетливі слова»* З. Мензатюк); д) пори року, місце дії (*«Красива осінь вишиває клени»* Ліни Костенко; *«Сади цвітуть»* О. Копиленка), *«Зимова пригода»* І. Бондарчука, *«Степ»* Олександра Олеса; *«У театрі»* В. Бойка).

Активізації прогностичної діяльності, попередніх знань, життєвого досвіду школярів, внутрішнього діалогу читача з текстом, автором твору, розвитку творчої уяви, фантазії у потрібному руслі сприяють заголовки, які мають форму запитань: *«Чому кішка так часто вмивається?»*, *«Навіщо кажуть спасибі»*, *«Як жила книга за часів Київської Русі»* *«Що таке мир»*, *«Чому грошей не може бути скільки завгодно?»* та ін.

Водночас зауважимо, що не кожний зміст заголовка є інформативним щодо висунення читацьких версій з наближенням їх до авторського викладу змісту, якщо він містить підтекст, символічний, метафоричний образний зміст, риторичні запитання тощо. У цих випадках заголовки не матиме жодних смислових підказок щодо орієнтовного змісту тексту, і дитина прогнозуватиме навздогад.

Отже, вдумливе проникнення у зміст заголовка твору стимулює у читача прагнення сформулювати попередню версію про подальший зміст тексту. А в процесі слухання/читання діти перевіряють свої припущення. Як показує практика, незалежно від того, чи підтверджувалася висунута дитиною імовірна гіпотеза, чи ні, така робота завжди сприяла кращому розумінню твору.

Зазначимо, що у молодшому шкільному віці здатність обґрунтовувати свої міркування, доводи, висновки, гіпотези і т.п. належить до досить складних умінь. На це впливає недостатній рівень розвитку зв'язного мовлення учнів, словникового запасу, абстрактно-логічного мислення і т.п. Отже, під час формування умінь формально-логічного обґрунтування висловлених дитиною гіпотетичних припущень щодо орієнтовного змісту тексту, недоцільно ставити їй запитання відкритого характеру: *«Чому? Чому ти так думаєш (міркуєш)? Вони є контрпродуктивними і, як показує практика, в більшості випадків ставлять дитину «у глухий кут». Важливо обов'язково конкретизувати запитання, у якому буде міститися певна для учня опора- підказка, що спрямує міркування дитини у відповідне річище, наприклад, (Що у змісті заголовка, ілюстрації до тексту наштовхнуло тебе на таку версію?; Які слова у заголовку, а також зображення на ілюстрації до тексту слугують підказкою того, що у тексті йтиметься про...?; Як ти можеш пояснити, обґрунтувати свої припущення, спираючись на зміст заголовка, ілюстрації?)* і т.п. Такі формулювання запитань будуть сприяти виробленню у школярів звички під час відповідей щоразу спиратися на змістові чи структурні елементи тексту, що, в свою чергу, допоможе учням висувати імовірні гіпотези з максимальним наближенням до змісту твору.

Стратегія *«Орієнтири передбачення змісту дитячої книжки»* покликана сприяти забезпеченню формування таких прогностичних умінь ще до читання або слухання: визначати орієнтовний зміст книжки з опорою на написи та зображення на обкладинці (прізвище автора, назва дитячої книжки, ілюстрації на обкладинці, а також всередині книжки, зміст (перелік) творів, співвідносити позатекстову й текстову інформацію). Так, під час розглядання обкладинки з досить прозорим співвід-

несенням назви й малюнка, дітям буде неважко здогадатися і відповісти на запитання вчителя, про кого, про що може розповісти ця книжка, а також, які твори увійшли до неї (наприклад, казки, загадки). Після слухання/читання тексту й розглядання ілюстрацій, які його супроводжують, учні переконуються у достовірності своїх припущень, які вони висловлювали до сприймання змісту твору.

Практичному освоєнню учнями суті цих умінь, операційного їх складу сприяють звернення до читача, виконання дій за алгоритмом пам'ятки *«Я знайомлюся з новою книжкою»*. Наголосимо, що зміст пам'ятки школярі 1 класів опрацьовують з допомогою вчителя. Наводимо узагальнений її зразок.

Я знайомлюся з новою книжкою

– Коли я беру до рук нову книжку, я спочатку уважно читаю – розглядаю її обкладинку (читаю прізвище письменника, назву (заголовок), розглядаю малюнок). Заголовок і малюнки на обкладинці підказують мені, про що може розповісти ця книжка.

– Потім я уважно знайомлюся із змістом (переліком) творів, які увійшли до книжки. Вдумливе прочитання кожного заголовка слугуватиме підказкою щодо орієнтовного змісту текстів, їх настрою (веселі, сумні), хто герої та ін.

– Далі я гортаю сторінки, прочитую окремі слова, словосполучення, розглядаю посторінкові ілюстрації, які також допомагають мені здогадатися, про кого, про що ця книжка.

– Щоразу, коли я читаю або слухаю твір, я звертаю увагу на незнайомі, незрозумілі мені слова, вислови. Обов'язково запитую про них у дорослих.

У 3-4 класах, крім використання зазначених вище структурних елементів дитячої книжки, школярі вчать прогнозувати орієнтовний її зміст з опорою на анотацію, авторське звернення до читача, відомості про письменника та ін.

Отже, використання читацьких стратегій на етапі до тексту сприяє побудові імовірних смислових гіпотез щодо змісту тексту, концентрації уваги учнів на його змісті під час сприймання, дає змогу спиратися на висунутий прогноз, перевірити правильність передбачення, а відтак, робить процес сприймання змісту твору керованим і свідомо контрольованим.

Головні завдання етапу власнетекстової діяльності полягають у забезпеченні повноцінного сприймання та поглибленого розуміння учнями тексту. Основні читацькі стратегії цього етапу у контексті розвитку в учнів здатності до прогнозування – *«Діалогова взаємодія з автором»*, *«Мовна та контекстуальна здогадки»*, *«Читання із зупинками»*, *«Проблемні запитання, можливі шляхи/способи їх розв'язання»*, *«Складання плану тексту»* та ін. Детальніше розглянемо окремі з них.

«Мовна та контекстуальна здогадки» як важливі прийоми семантизації лексики, розглядаються фахівцями у контексті вербального прогнозування. Ми поділяємо позицію тих дослідників, які визначають *мовну здогадку* як розуміння слів, мовленнєвих структур на основі лінгвістичного досвіду, застосування знань у галузі словотвору і сполучуваності слів (І. Гудзик, 1996; О. Богданова (2017); Н. Богушевич, В. Сорока, 2013). Під час цього виду прогнозу читачі спираються на здогадку/передбачення у межах слова (його форми, словотвірної моделі), стійких словосполучень, висловів; на лексико-граматичні ознаки сполучуваності слів (рід, число, відмінок), чи структуру речення за його початком. При цьому читач прогнозує, яке слово, речення, мовленнєва формула можуть іти услід за щойно сприйнятим *Контекстуальна здогадка* забезпечує розкриття учнями значень незнайомих слів через контекст – конкретний мовленнєвий матеріал, вербальне оточення слова, яке сприяє однозначному розумінню його семантики. Цей вид здогадки ґрунтується не лише на аналізі граматичної структури, у якій знаходиться та чи інша лексична одиниця, але й на семантичному аналізі всього смислового блоку, у який вона входить (Л. Ковальчук, 2017; Г. Радзівська, 2003; О. Селіванова, 2008).

Розвиток прийомів мовної та контекстуальної здогадки, уваги дітей до незнайомих слів, як показує шкільна практика, набуває особливої актуальності в початковій школі. Адже практично кожний текст, з яким взаємодіють школярі, містить певний відсоток незнайомої лексики. Окремо варто наголосити на тому, що істотне зниження інтересу учнів до книжки, до читання, обмежений словниковий запас спричинили ситуації, коли багатьом дітям виявляються незрозумілими у тексті

слова з числа нейтральної, частотної, загальноживаної лексики. Словникова робота на уроці із з'ясування значень слів, яка зазвичай передуює безпосередньому сприйманню змісту творів, не завжди вичерпує той масив лексики, яка виявиться незнайомою для того чи іншого учня під час читання. Це важко спрогнозувати. Слова у тексті, за винятком стійких висловів, щоразу вживаються у нових поєднаннях і від цього змінюється їх значення. Під час читання дитина, спираючись на індивідуальний словниковий запас, обмежені фонові знання, життєвий досвід, дуже часто, не замислюючись, переводить знайомі їй слова, словосполучення у звичні для неї номінативні значення, що призводить до неправильного розуміння. Особливо це стосується текстів, де досить широко використовується синонімія, алегорія, порівняння, метафори і т. ін.

Формуванню прийомів мовної та контекстуальної здогадок сприятиме цілеспрямоване виконання учнями вправ і завдань не контекстного і контекстного характеру, які досить широко представлені у методичній літературі. Серед них: різноманітні вправи на словотвір; відновлення в реченні/тексті пропущених слів, словосполучень; розвиток в учнів умінь встановлювати лексико-граматичні, смислові зв'язки незнайомого слова в реченні; збагачення словникового запасу: робота з багатозначними словами, епітетами, порівняннями, синонімами, антонімами; виконання завдань на семантичний аналіз смислового блоку, у який входить незнайоме слово, і в якому потрібно розпізнати його лексичне значення; робота із словниками з метою перевірки правильності розуміння слова, словосполучення, вислову у контексті та ін.

Читання тексту із зупинками – це ефективна читацька стратегія, мета якої – керування процесом осмислення тексту під час його читання. Її сутність полягає у постановці запитань до тексту, відповідь на які дитина одержує по ходу розгортання змісту. Одні з них спрямовані на перевірку розуміння прочитаного, інші – на прогнозування змісту наступного фрагмента тексту. Під час його читання дитина підтверджує чи відхиляє свою гіпотезу, порівнюючи її з авторським змістом. Тобто, відбувається стимулювання передбачень через аналіз причинно-наслідкових зв'язків, порівняння імовірних версій і реального змісту тексту.

Класовод заздалегідь поділяє текст на логічно завершені смислові відрізки, зміст яких дає простір для творчої уяви дитини. Під час роботи учні послідовно відповідають на такі орієнтовні запитання педагога: «Що відбулося у цій частині тексту?», «Як, на вашу думку, будуть далі розгортатися події?», «Як ви можете довести(обґрунтувати) свої передбачення, спираючись на зміст цієї частини тексту?». Аналогічні запитання він формулює до інших смислових відрізків.

Характер таких запитань стимулює внутрішній діалог читача з текстом, який ґрунтується на механізмі імовірного смислового прогнозування.

Водночас зауважимо, що читання у такий спосіб має певні ризики. Адже коли читач здійснює часті зупинки, щоб відповісти на запитання і спрогнозувати подальший розвиток подій у творі, порушується цілісність сприймання тексту. Крім того, використання цієї читацької стратегії передбачає на уроці значні затрати часу. Отже, її використання здійснюється з навчальною метою не на щоденних уроках. Доцільність і частотність залежить від кількох чинників: наскільки швидко школярі опанують цим прийомом, щоб у подальшому самостійно застосовувати у читацькій діяльності; від особливостей змісту текстів, які опрацьовуються на уроці.

З цією метою добираються невеликі за обсягом, незнайомі учням тексти, зміст і структура яких нашо́вхує учнів на необхідність постановки запитань і висунення гіпотез. Це здебільшого твори з динамічним розвитком сюжетної лінії, які мають певну інтригу, а також неочікувану розв'язку, відкритий, проблемний фінал. Використання зазначеного прийому на уроці сприяє розвитку творчого мислення уяви, мовлення учнів, уважного, вдумливого читання, формуванню умінь висувати гіпотези, здатності школярів розмірковувати, фантазувати висловлювати власну точку зору, свої передбачення.

Один із важливих психологічних механізмів, який лежить в основі прогнозування, тісно пов'язаний з мисленневою діяльністю, яка виражається в умінні встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між актуальними подіями та їх імовірним перебігом. Під час читання опанування цим умінням допомагає школярам глибше проникати в смислову тканину тексту,

встановлювати, пояснювати, обґрунтовувати зв'язок причин і наслідків у діях, вчинках персонажів, у явищах навколишнього світу, що, в свою чергу, дає змогу успішно висувати гіпотези: як перспективні (звернені у майбутнє), так і ретроспективні (звернені у минуле).

За висновками вітчизняних та зарубіжних досліджень (П. Гальперін, Н. Тализіна, Д. Тат'янченко, О. Тиринова, Д. Трофимович, М. Усова, В. Чепиков та ін.) молодші школярі під час встановлення причиново-наслідкових зв'язків зустрічаються з певними труднощами. Адже цей складний для дітей інтегративний процес пізнання дійсності ґрунтується на мисленевих операціях, більшість з яких у молодшому шкільному віці поки що розвинені недостатньо. Дітям цього віку легше встановити зв'язок від причини до наслідку, ніж навпаки.

Крім того, відомими ученими-дидактами І. Лернером, Н. Менчинською, О. Савченко було доведено, що вміння встановлювати причиново-наслідкові зв'язки не проходять стадії автоматизації, вони не можуть формуватися стихійно. Отже, щоразу, у різних навчальних ситуаціях, пов'язаних з їх застосуванням, вони потребують повного осмислення (Савченко, 2002).

Типовими освітніми програмами НУШ для початкової школи передбачено необхідність формування зазначених умінь, починаючи з 3 класу. Це задекларовано у Мовно-літературній галузі лише з читання. На матеріалі літературного читання визначено такі очікувані результати навчання: учень/учениця «установлює (із допомогою вчителя і самостійно) причиново-наслідково зв'язки» (3 клас); «знаходить і пояснює причиново-наслідкові зв'язки» (4 клас) (Типова освітня програма для 3-4 класів ЗЗСО, 2019). Водночас у більшості чинних підручників з читання не представлено системного формування зазначених умінь з поступовим ускладненням завдань. Серед важливих і необхідних умов ефективності формування й розвитку умінь встановлювати причиново-наслідкові зв'язки у тексті є застосування системи цілеспрямованих вправ і завдань, виконуючи які, учні вчать виявляти причину за наслідком, передбачати можливі наслідки багатьох явищ, учинків, усвідомлювати складність причинних зв'язків у природі, різних соціальних ситуаціях і т. ін.

Розглянемо детальніше особливості формування зазначеного умінь у молодшому шкільному віці. Під час навчання воно відпрацьовується поетапно. Спочатку діти ознайомлюються з поняттями «причина» і «наслідок» (практично). Потім зазначене вміння застосовується як засіб встановлення різних зв'язків. Далі – як складник загальнонавчальних умінь, якими оволодіває молодший школяр для успішного інтелектуального розвитку у наступних класах.

У 1-2 класах така робота проводиться шляхом практичного аналізу знайомих дітям природних явищ, ситуацій із шкільного життя, де простежується взаємозв'язок, взаємозалежність причини і наслідку; після цього – на матеріалі візуалізованих взаємозв'язків. Оскільки встановлення причиново-наслідкових зв'язків ґрунтується на абстрактних поняттях, для дітей цієї вікової групи потрібна система наочності. З цією метою педагог пропонує дітям розглянути ілюстровані картки, на яких зображено різні символи причиново-наслідкових зв'язків: *дощ-калюжа; дощ-парасолька; сильний вітер – у повітрі кружляє зірване листя; зображення світлофора із зеленим світлом – пішоходи переходять дорогу; з червоним – стоять на тротуарі; зображення вазы з квітами, у якій стебла не дістають води – квіти зів'яли та ін.* Учні мають дійти висновку про те, що одне явище (дія, подія) відбувається внаслідок іншого.

Далі такий логічний прийом відпрацьовується на вербальному матеріалі – коротких реченнях, де досить прозоро простежуються причиново-наслідкові зв'язки і дітям буде неважко їх встановити. Наводимо окремі зразки завдань. 1. Прочитати речення, визначити, які слова вказують на причину, а які – на наслідок: *Пригріло сонце, і сніг розтанув. Защебетав соловейко – пішла луна гаєм (Т. Шевч.).* Поступово нарощується ступінь ускладнення виконання завдань. 2. Прочитати пари речень. Пронумерувати їх у такій послідовності: перше речення має вказувати на причину, друге – на наслідок: *Пташки злякано злетіли у повітря. Неочікувано з'явився кіт.* 3. Скласти наступне речення, яке за змістом є наслідком того, про що йдеться в поданому реченні. *Сьогодні діти прийшли до школи святково вдягнені.* 4. Продовжити речення після слів *через те що; тому що*, пояснивши причину дії, настрою. *Ми не*

наважилися ступити на лід, через те що...
У Сергійка був радісний настрій, тому що...

Останнє завдання потребує певних коментарів. Типовими освітніми програмами з української мови для початкової школи не передбачено вивчення складнопідрядних речень, зокрема наслідкових чи підрядних речень причини, а також підрядних сполучників *бо; тому що; тим що; через те що; так що* та ін. Водночас у процесі усного чи писемного мовлення школярі часто послуговуються ними, відповідаючи на запитання «Чому?». А під час читання/слухання текстів учні постійно зустрічаються з такими синтаксичними конструкціями, і не лише на уроках читання. Вважаємо за доцільне практично ознайомлювати учнів із зазначеними сполучниками (без вживання термінів), привертати до них увагу під час опрацювання текстів. Адже вони будуть для дітей своєрідними опорами-сигналами про наявність у тексті причиново-наслідкових зв'язків між подіями, вчинками персонажів, явищами, фактами у природі, у суспільних відносинах. Продуктивними у сенсі встановлення школярами таких зв'язків будуть завдання до тексту з використанням такого алгоритму: *Що відбулося /трапилось? Чому?/ Що викликало те, що трапилось? (причина) Які наслідки? Як вони проявляються?*

Отже, з допомогою ілюстративного матеріалу, цілеспрямованого виконання системи вправ і завдань досягається оволодіння молодшими школярами початковими вміннями знаходити/встановлювати причиново-наслідкові зв'язки у природі, у життєвих ситуаціях під час сприймання текстів різних видів, робити нескладні узагальнення, висновки, наприклад, відтворювати, пояснювати причину події, яка сталася; вчинків, почуттів, зміни настрою героїв, саме таких слів персонажа у творі; передбачати наслідки своїх вчинків; пояснювати позитивні результати для суспільства різних винаходів, відкриттів; негативні наслідки для природи, спричинені діяльністю людини; розпізнавати наміри персонажа щодо майбутньої події тощо.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У сучасній методиці навчання читання молодших школярів актуалізуються питання розвитку в учнів здатності до прогнозування. Прогностична діяльність під час читання полегшує процеси сприймання й аналізу тексту, сприяє поглибленому його розумінню, активізації мисленневих процесів, розвитку мовлення.

Застосування читацьких стратегій і практик на різних етапах текстової діяльності має позитивний вплив на формування й розвиток прогностичних умінь молодших школярів, таких як вміння висувати імовірні гіпотези щодо орієнтовного змісту твору, дитячої книжки на етапі до тексту; передбачати можливий подальший розвиток подій, інформації в художніх та інформаційних текстах, опановувати прийомами мовної та контекстуальної здогадки під час семантизації нової, незнайомої лексики, вміння встановлювати причиново-наслідкові зв'язки у тексті – на етапі власнетекстової діяльності; висувати імовірні смислові гіпотези продовження розвитку змісту після опрацювання тексту (нові події, епізоди, кінцівка, зміна часу подій, моделювання майбутньої поведінки героїв); аналізувати, критично оцінювати власні, а також учнівські читацькі гіпотези під кутом зору їх адекватності, обґрунтованості, перспективності і варіативності.

Перспективами подальших розвідок є дослідження мовленнєво-комунікативного компонента у структурі прогностичної діяльності молодших школярів, який виражається у здатності учнів до вербалізації інформації на основі мовленневих моделей під час вибору власних стратегій побудови образу майбутнього; встановлення причиново-наслідкових зв'язків, комунікації як співробітництва; комунікації як взаємодії, – не лише міжособистісної, а й комунікації з джерелом інформації – текстом. Актуальним науковим напрямом є розвиток творчих здібностей, творчої уяви учнів у процесі прогнозування.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Закон України «Про освіту». Київ, 2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 7.04. 2022 р.) 2017.
2. Богусевич Н. В., Сорока В. В. Комплекс вправ для формування потенційного словника в учнів основної та старшої школи. *Іноземні мови*. 2013(73). № 1. С. 10-16.
3. Бринза І. В., Горелова В. О. Теоретичний аналіз підходів та ознак прогностичних здібностей дітей молодшого шкільного віку. *Габітус: науковий журнал*. 2021. Вип. 21. С. 51-56.

4. Гудзик І. П. Розвиток навички читання: методичні рекомендації. Київ: Освіта, 1996. 96 с.
5. Ковальчук Л. В. Контекст та контекстуальність у сучасному художньому дискурсі. дис...канд.філолог. наук:10.02.04. Запоріжжя, 2018.
6. Про затвердження типових освітніх програм для 3–4 класів закладів загальної середньої освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 08 жовт. 2019 р. № 1273. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovih-osvitnih-program-dlya-3-4-klasiv-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti-1273> (дата звернення: 18.04.2022)
7. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник для студ. пед. фак. Київ : Генеза, 2002. 368 с.
8. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: підручник. Полтава: «Довкілля-К», 2008. 712 с.
9. Чепелева Н. В. Текстова інформація як чинник психологічного впливу на свідомість реципієнта. *Технології розвитку інтелекту: Електронний науковий журнал*. Том 1. № 2.(2011).

REFERENCES:

1. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Law of Ukraine "On Education"]. (2017). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>, Kyiv. (in Ukrainian)
2. Bohushevych N. V., Soroka V. V. (2013). Kompleks vprav dlia formuvannia potentsiinoho slovnika v uchniv osnovnoi ta starshoi shkoly. [A set of exercises for the formation of potential vocabulary in primary and secondary school students]. *Inozemni movy*. 2013(73). № 1. S.10-16. (in Ukrainian)
3. Brynza I. V., Horielova V. O. (2021). Teoretychnyi analiz pidkhodiv ta oznak prohnostychnykh zdibnostei ditei molodshoho shkilnogo viku. [Theoretical analysis of approaches and signs of prognostic abilities of children of primary school age] *Habitus: naukovyi zhurnal*. Vyp. 21. S.51-56. (in Ukrainian)
4. Hudzyk I. P. (1996). Rozvytok navychky chytannia [Development of reading skills]:metodychni rekomendatsii. Kyiv: Osvita, 96 s. (in Ukrainian)
5. Kovalchuk L. V. (2018). Kontekst ta kontekstualnist u suchasnomu khudozhnomu dyskursi [Context and contextuality in contemporary artistic discourse] dys...kand.filoloh.nauk:10.02.04.Zaporizhzhia, (in Ukrainian)
6. Pro zatverdzhennia typovykh osvitnikh prohram dlia 3 – 4 klasiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity [About the statement of standard educational programs for 3 – 4 classes of establishments of general secondary education]::nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 08 zhovt. 2019 r. № 1273. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovih-osvitnih-program-dlya-3-4-klasiv-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti-1273> (data zvernennia: 18.04.2022) (in Ukrainian).
7. Savchenko O. Y. (2002). Dydaktyka pochatkovoї shkoly [Primary school didactics] : pidruchnyk dlia stud. ped. fak. Kyiv : Heneza, 368 s. (in Ukrainian)
8. Selivanova O. O. (2008) Suchasna linhvistyka: napriamy ta problemy: [Modern linguistics: directions and problems]: pidruchnyk. Poltava: «Dovkillia-K», 712 s.. (in Ukrainian)
9. Chepelieva N. V. (2011) Tekstova informatsiia yak chynnyk psykhologichnoho vplyvu na svidomist retsypiiienta [Textual information as a factor of psychological influence on the consciousness of the recipient]: Tekhnolohii rozvytku intelektu: Elektronnyi naukovyi zhurnal. Tom 1. № 2. (in Ukrainian)