**Міністерство освіти і науки України**

**Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя**

**Факультет психології та соціальної роботи**

**Кафедра педагогіки, початкової освіти**

**та освітнього менеджменту**

**Початкова освіта**

**013 Початкова освіта**

**МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА**

***АНТИЦИПАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ АКТИВНОЇ ТА УСВІДОМЛЕНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ***

на здобуття освітнього ступеня магістр

**Студентки ЄМЕЦЬ ВІКТОРІЇ СЕРГІЇІВНИ**

Науковий керівник: ***КИРИЧОК ІННА ІВАНІВНА,***

кандидат пед. наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Рецензенти:

**Тонконог І.В**., канд. пед. наук, доц. кафедри іноземної мови та перекладу Київського національного торгівельно-економічного університету;

**Дубровська Л.О.,** канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Рекомендовано до захисту на засіданні кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту, протокол №­­ 4 від 3 грудня 2019 року

Допущено до захисту завідувач кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту к.п.н., проф.­­­\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_Коваленко Є.І.

Ніжин - 2019

**Анотація.** У магістерській роботі розкрито сутність антиципації та її роль в навчальній діяльності учнів, схарактеризовано принципи та прийоми організації активної та усвідомленої діяльності молодших школярів з використанням антиципації. Автор доводить, що використання антиципації посилює суб’єктну позицію учнів на уроках літературного читання.

У дослідженні схарактеризовано структуру антиципаційної спроможності як засобу підвищення активної та усвідомленої діяльності учнів початкових класів, визначено критерії, показники та рівні сформованості антиципаційної спроможності молодших школярів; здійснено діагностику сформованості антиципаційної спроможності учнів початкової школи на констатувальному етапі експерименту. Автор обґрунтовує педагогічні умови розвитку антиципаційної спроможності молодших школярів під час читання, розкриває методику реалізації педагогічних умов розвитку антиципаційної спроможності учнів початкових класів на уроках літературного читання.

**Ключові слова:** антиципація, антиципаційна спроможність, учні початкової школи, літературне читання, активна діяльність школярів.

**Summary.** In the master's work the essence of anticipation and its role in the educational activity of students are revealed, the principles and methods of organizing the active and conscious activity of younger students using antipypation are characterized. The author argues that the use of anti-typing enhances the subjective position of students in literary reading lessons.

The study characterizes the structure of antitrust ability as a means of enhancing the active and conscious activity of elementary school students, defines the criteria, indicators and levels of antitrust capacity of younger students; diagnostics of the formation of antitrust ability of elementary school students at the ascertaining stage of the experiment was made. The author substantiates pedagogical conditions of development of antitrust ability of younger students during reading, reveals the method of realization of pedagogical conditions of development of antitrust ability of elementary school students in literary reading lessons.

**Key words:** anticipation, anticipation ability, elementary school students, literary reading, active activity of students.

**ЗМІСТ**

**ВСТУП**……………………………………………………………………..с.6

**РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ АНТИЦИПАЦІЇ ЯК ЗАСОБУ ПІДВИЩЕННЯ АКТИВНОЇ ТА УСВІДОМЛЕНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ………………………………………………………………………**с.16

1.1. Сутність антиципації та її роль в навчальній діяльності учнів початкової школи………………………………………………………………с. 16

1.2. Посилення суб’єктної позиції молодших школярів в навчальному процесі за допомогою використання антиципації………………………….с.33

1.3. Принципи та прийоми організації активної та усвідомленої діяльності учнів початкової школи на уроці літературного читання з використанням антиципації……………………………………………………с. 40

**Висновки до першого розділу………………………………………..с**. 51

**РОЗДІЛ II. ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНОСТІ АНТИЦИПАЦІЙНОЇ СПРОМОЖНОСТІ ЯК ЗАСОБУ ПІДВИЩЕННЯ АКТИВНОЇ ТА УСВІДОМЛЕНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ………………………………………………………………………..с. 57**

2.1. Структурно-компонентна характеристика антиципаційної спроможності як засобу підвищення активної та усвідомленої діяльності учнів початкових класів ……………………………………......................................с. 57

2.2. Критерії, показники та рівні сформованості антиципаційної спроможності молодших школярів …………………………………………..с. 64

2.3. Діагностика сформованості антиципаційної спроможності як засобу підвищення активної та усвідомленої діяльності учнів початкової школи ..с. 69

**Висновки до другого розділу………………………………………….с. 84**

**РОЗДІЛ ІІІ. ДОСЛІДНИЦЬКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З РОЗВИТКУ АНТИЦИПАЦІЙНОЇ СПРОМОЖНОСТІ ЯК ЗАСОБУ ПІДВИЩЕННЯ АКТИВНОЇ ТА УСВІДОМЛЕНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ…………………………………………........................................с. 87**

3.1. Педагогічні умови розвитку антиципаційної спроможності молодших школярів під час читання………………………………………….с. 87

3.2. Методика реалізації педагогічних умов розвитку антиципаційної спроможності як засобу підвищення активної та усвідомленої діяльності учнів початкових класів на уроках літературного читання ………….....................с.103

3.3. Динаміка рівнів сформованості антиципаційної спроможності молодших школярів під час читання………………………………...............с. 115

**Висновки до третього розділу**………………………………………с.126

**ВИСНОВКИ………………………………………………………….с. 131**

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ…………………………с. 145**

**ДОДАТКИ…………………………………………………………….с.** 155

**ВСТУП**

**Актуальність дослідження** Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (2016 р.) [59] наголошує на перевагах такої організації освітнього процесу початкової освіти, яка ініціює активність молодшого школяра і формує його здатність виступати суб'єктом пізнавальної діяльності та власного розвитку.

В умовах модернізації початкової школи і сучасної системи навчання читання та літературної освіти дітей молодшого шкільного віку передбачено необхідність формування власної читацької та навчальної діяльності учня, при якій школяр нарівні з учителем стає суб'єктом і навчального процесу, і процесу читання.

Можна констатувати, що переважно зміст і види діяльності учнів на уроці літературного читання диктує учням «зверху» вчитель, що, в свою чергу, не забезпечує усвідомленого підходу школярів до здійснюваної на уроці діяльності, позбавляє її суб'єктного підгрунтя, самостійності та творчої спрямованості.

Проведене науковцем О.Бершанською анкетування 192 вчителів початкових класів дало змогу встановити, що участь дітей у визначенні теми уроку літературного читання організують лише 9% класоводів; у постановці мети - 5%; надають учням можливість планувати свої дії на уроці - 5%; визначати й обирати завдання для роботи з текстом - 2%; складати питання до твору - 7%; самостійно підводити підсумок уроку - 12% вчителів. Водночас 59 % класоводів назвали серед актуальних проблем сучасного уроку літературного читання низьку активність учнів, пасивну роль молодших школярів у навчальному процесі [10, с.3].

На думку російського науковця Г.Бакуліної, досягти високого рівня активної і свідомої діяльності школярів, забезпечити суб'єктивацію процесу навчання літературного читання можливо за допомогою використання в навчальній практиці антиципації [6, с. 8].

Для педагогіки антиципація - порівняно нове поняття, яке в педагогічних дослідженнях розглядають у зв'язку з проблемами освітнього прогнозування, професійної освіти, передбачення в діяльності вчителя, організації прогностичної пізнавальної діяльності учнів середнього шкільного віку (А.Вербицький, Н.Жукова, В.Загвязинський, А.Присяжна, С.Хачатрян, Є.Черанева та ін.).

Отже, застосування антиципації на уроці літературного читання як засобу формування суб'єктної позиції учнів по суті залишається відкритою проблемою, що і визначає актуальність даної роботи.

**Аналіз наукових досліджень з проблеми** Психологічний зміст поняття «антиципація» визначено в роботах П.Анохіна [3], H.Бернштейна, A.Брушлинського, Б.Ломова [32], Є.Сергієнко [78], Є.Суркова, І.Фейгенберг [92; 93] та ін. Вчені визнають позитивний ефект від участі антиципації (прогнозування, передбачення) у всіх видах діяльності й дій людини, від найпростіших до вищих, куди входить і мовленнєва діяльність (І.Горєлов [17], Г.Граник [18], Н.Жинкін, І.Зимня [24], H. Іпполітова, О.Леонтьєв, В.Постоловський, І.Постоловський [55], А.Самсонова, H.Свєтловська [72-77], К.Сєдов та ін.).

Різні сторони життєдіяльності людини реалізують регулятивну, когнітивну та комунікативну функції антиципації.

Введення поняття «антиципація» в систему термінів педагогіки відбулося в останній чверті XX століття. Переважна сфера його функціонування - навчання дітей читання. Здатність дитини до різного роду обґрунтованих передбачень при сприйнятті чужого мовлення широко й успішно використовується для роботи з книгою і текстом в теорії формування типу правильної читацької діяльності, що показано в дослідженнях О.Джежелей, Т.Піче-оол [53], М.Светловської [72-77], JI.Сильченкової [81], В.Сиромицької [86] та ін.

Г.Бакуліна [6], Л.Матвєєва [37], О.Сосновська, Л.Трубайчук, Г.Цукерман, І.Якиманська та інші вчені відзначають, що, якщо молодший школяр займає позицію суб'єкта навчальної діяльності, то він усвідомлює тему уроку, ставить його мету, визначає мету конкретного навчального завдання, планує послідовність його виконання, бере участь у дослідницькій діяльності, будує гіпотези з приводу невідомого і перевіряє їх, співпрацює з партнерами у класі, у визначених навчальних ситуаціях обирає тип завдання і спосіб роботи відповідно до своїх можливостей і переваг, контролює хід і результати своїх дій, оцінює їх.

Прийоми розвитку антиципації при формуванні досвіду читання представлені в роботах Н.Жукової [22] Е. Кестер [26] та ін. На сучасному уроці літературного читання антиципація застосовується під час читацьких розминок, для формулювання теми уроку на основі орієнтування в книгах, на етапі підготовки до сприйняття літературного твору або його частини, під час первинного сприйняття тексту. У накопиченому методичному досвіді використання антиципації не виявлено прикладів її систематичного застосування для організації активної та свідомої діяльності молодших школярів на різних структурних етапах уроку літературного читання.

Антиципація є значущою для всіх форм людської діяльності, в тому числі й навчальної. У дослідженнях Т.Булигіної [14-15], А.Присяжної, Л.Регуш [63], Є.Саврацької [68], Н.Флотської [94] та інших вчених показано, що успішне здійснення навчальної діяльності передбачає реалізацію регулятивної функції антиципації, оскільки передбачає прийняття і постановку учнями цілей навчальних дій і завдань, передбачення того, що очікується в результаті якої-небудь навчальної дії, оволодіння внутрішнім планом дій, усвідомлення яких здійснюють навчальну діяльність, її регуляцію. Вчені підкреслюють, що залежно від того, якою мірою прогнозування стає необхідним і звичним компонентом навчальної діяльності учня, тією мірою відбувається його розвиток як суб'єкта цієї діяльності. Однак у цих працях питання організації прогнозування в навчальному процесі не розглядають або досліджують частково.

Цінним для нашої роботи виявилося дисертаційне дослідження О.Бершанської «Антиципація як засіб підвищення активної та усвідомленої діяльності молодших школярів на уроках літературного читання»» (2009) [10], у якому розроблено, теоретично обґрунтувано та експериментально апробовано підхід до організації уроків літературного читання, який спрямований на підвищення активної і свідомої діяльності молодших школярів за допомогою використання антиципації на різних структурних етапах уроку. Проте такий матеріал можна використовувати лише в Російській Федерації.

Окремі аспекті окресленої проблеми відображені в дисертаціях Г.Бакуліної («Суб'єктивізація процесу навчання російській мові як фактор розвитку усного та писемного мовлення молодших школярів» (2000)) [6], Н.Жукової («Єдність антиципації і рефлексії як психологічний механізм регуляції мислення студента в контекстному навчанні (2000) [22]; Е.Кестер («До дослідження антиципації у процесі розв’язання проблемних задач» (1976)) [26], Ч. Громової «Взаємозв'язок антиципаційних здібностей дітей та їх батьків (в умовах норми і невротичних розладів)» (2004) [19]; М. Солобутіної «Взаємозв'язок антиципаційних здібностей в мовленнєвій діяльності з виразністю дистресу в нормі і при невротичних розладах» (2009) [83] та ін.

Отже, окремі аспекти антиципаційної діяльності школярів розглянуті в психолого-педагогічній науці та практиці.

Однак до цього часу не розкриті можливості змісту навчального матеріалу, що впливають на розвиток антиципаційної спроможності, не виявлено критерії, принципи відбору та умови застосування такого матеріалу.

Не виявлено також педагогічні умови, необхідні для розвитку антиципаційної спроможності молодших школярів на уроці читання в умовах НУШ.

Сьогодні, коли в початковому навчанні значне місце відводиться творчості учнів, необхідно конкретизувати способи організації антиципаційної діяльності учнів початкових класів, визначити педагогічні умови розвитку антиципаційної діяльності молодших школярів на уроці літературного читання, який спрямований на літературний розвиток особистості.

Державний освітній стандарт, основні освітні програми початкової освіти орієнтовані на розвиток творчих здібностей школярів, на виховання творчої, активної особистості. Ця мета певною мірою відображена в підручниках для початкової школи. Наприклад, у підручнику «Літературне читання» В. Науменко [44] вміщені спеціальні завдання антиципаційного характеру, що дозволяють дітям передбачити зміст твору, розвиток сюжету та водночас глибше здійснити його аналіз та схарактеризувати героїв. Однак стандарт початкової освіти, програми, підручники з читання для початкової школи не ставлять метою розвиток антиципаційної спроможності, антиципаційних здібностей молодших школярів, які є підґрунтям розвитку творчих здібностей особистості.

Викладане вище дозволяє виявити протиріччя, що склалися в педагогічній теорії і практиці:

* з одного боку, прогностичну діяльність молодших школярів на уроці читання необхідно стимулювати, щоб розвивати творчі здібності учнів; з іншого боку, комплекс педагогічних умов, що сприяють розвитку такої діяльності, недостатньо досліджено в педагогічній теорії і практиці;
* з одного боку, в інтересах суспільства та особистості з метою оптимізації навчання необхідно формувати досвід такої читацької діяльності школярів, який ініціює активність дитини і формує її здатність виступати суб'єктом пізнавальної діяльності та власного розвитку; з іншого боку, в практичній діяльності початкової школи проблема забезпечення суб'єктивації процесу навчання літературного читання молодших школярів залишається відкритою.

Отже, об’єктивна необхідність розв’язання проблеми забезпечення суб'єктивації процесу навчання літературного читання молодших школярів засобами антиципації в системі літературної освіти молодших школярів, з одного боку, і відсутність дослідження, де б цілісно розглядалась ця проблема, з іншого, зумовили вибір теми **«Антиципація як засіб підвищення активної та усвідомленої діяльності молодших школярів на уроках літературного читання»**.

**Об’єкт дослідження** – процес організації та проведення уроків літературного читання з використанням антиципації.

**Предмет дослідження** – педагогічні умови розвитку антиципаційної спроможності учнів початкової школи в системі літературної освіти.

**Мета** – обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови розвитку антиципаційної спроможності молодших школярів на уроках літературного читання, які забезпечують активну та усвідомлену діяльність учнів як суб’єктів навчального процесу.

**Відповідно до об’єкта, предмета, мети визначено такі завдання:**

1. Розглянути підходи відомих педагогів, методистів до визначення понять «антиципація», «прогнозування», «антиципаційні здібності», «антиципаційна спроможність».
2. Визначити роль антиципації у посиленні суб’єктної позиції молодших школярів в навчальному процесі початкової школи.
3. Схарактеризувати принципи та прийоми організації активної та усвідомленої діяльності учнів початкової школи на уроці літературного читання з використанням антиципації.
4. Схарактеризувати структуру антиципаційної спроможності учнів початкових класів.
5. Визначити критерії, показники та рівні сформованості антиципаційної спроможності молодших школярів.
6. Діагностувати рівні розвитку антиципаційної спроможності учнів.
7. Науково обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови розвитку антиципаційної спроможності молодших школярів на уроках літературного читання.

**Гіпотеза дослідження:** розвиток антиципаційної спроможності молодших школярів на уроках літературного читання буде інтенсивним, якщо:

* класовод за рахунок спеціальної організації уроку буде надавати учням можливість брати участь в цілепокладанні, плануванні своєї навчальної діяльності та її контролі;
* на уроках літературного читання вчитель буде систематично пропонувати антиципаційні завдання;
* забезпечити прогнозування школярами змісту, видів і результатів навчальної роботи на всіх або більшості етапів уроку;
* при розробці прийомів організації структурних етапів уроку враховувати взаємозв'язок регулятивних, когнітивних і комунікативних компонентів антиципації.

**Для вирішення зазначених завдань і перевірки гіпотези в роботі застосовуються такі методи дослідження:**

- теоретичні методи: описово-аналітичний (аналіз психолого-педагогічної, філософської, лінгвістичної літератури вітчизняних і зарубіжних авторів); соціально-педагогічний (аналіз програми, підручників з літературного читання, спостереження за сприйняттям матеріалу учнями);

- емпіричні методи: експериментальний (проведення констатувального та формувального експерименту); статистичний (аналіз отриманих результатів експерименту).

**Наукова новизна і теоретична значущість дослідження:**

- уточнено сутність поняття «антиципація», «прогнозування», «антиципаційні здібності», «антиципаційна спроможність»;

- розроблено комплекс завдань антиципаційного характеру для підручників з літературного читання;

- визначено та обґрунтовано раціональні методи і прийоми, які сприяють розвитку прогностичних здібностей учнів початкових класів на уроках читання;

- виявлено та охарактеризовано показники та рівні сформованості антиципаційної спроможності молодших школярів;

- обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічні умови розвитку молодших школярів антиципаційної спроможності на уроках літературного читання.

**Достовірність наукових результатів дослідження,** правильність та адекватність конкретних висновків підтверджені вихідними методологічними положеннями, сукупністю взаємодоповнюючих методів дослідження, дослідно-експериментальною перевіркою, використанням математичних методів обробки статистичних даних педагогічного експерименту, проведенням комплексного аналізу отриманих результатів експериментальної перевірки.

**Методологічну основу дослідження становлять наукові положення** про антиципацію як важливий механізм психічної організації людини П.Анохіна, Н.Бернштейна, А.Брушлинського, Б.Ломова, Є. Сергієнко, Є.Суркова, І.Фейгенберг; положення О.Леонтьєва про діяльність та її структуру; сукупність сучасних психологічних, педагогічних поглядів на процес формування суб'єкта навчальної діяльності І. Беха, О. Савченко, І.Якиманської; сучасні положення методичної науки про теорію і практику навчання літературного читання О. Савченко, Н. Свєтловської, О. Джежелей, Т. Піче-оол, Л. Сильченкової, В. Сиромицької; ідеї організації прогнозування для діалогу з текстом С. Бондаренко, Г. Граник, С.Дибленко, Л. Концевої, О.Соболевої; концепції розвитку антиципації при формуванні навичок читання С.Костроміна, Л.Нагаєвої, М.Оморокова, Л.Павлової, В.Постоловського, І.Постоловського, О.Бершанської та ін.

**Організація та етапи дослідження.** У проведенні дисертаційного дослідження виділяється три взаємопов'язаних етапи:

1. **Перший етап** (2018 р.- лютий 2019 р.) - процес теоретичного осмислення досліджуваної проблеми, вивчалася література з теми дослідження, був підготовлений і проведений констатувальний експеримент, було складено програму експериментального навчання.
2. **Другий етап** (квітень – травень 2019 р.) - аналіз, систематизація і узагальнення накопиченого теоретичного і практичного матеріалу; навчальний експеримент, в ході якого апробовувалися розроблені прийоми організації етапів уроку літературного читання з використанням антиципації, обробка експериментальних даних діагностичних зрізів.
3. Третій етап (червень – листопад 2019 рр.) - в межах контрольного експерименту заключний діагностичний зріз, аналіз результатів навчання, узагальнення дослідницького матеріалу, формулювання висновків, оформлення результатів дослідження.

**Практичне значення магістерської роботи** визначається тим, що теоретичний матеріал і результати дослідно-експериментального дослідження можуть бути використані в масовій педагогічній практиці та сприяти підвищенню рівня організації освітньої діяльності початкової школи щодо забезпечення рівня розвитку літературної освіти учнів. Запропонована система завдань і прийомів дають можливість широко використовувати результати дослідження в практиці роботи класоводів. Використання рекомендованих методичних прийомів відкриває можливість для організації індивідуальної роботи вчителя з учнями на уроках літературного читання. У магістерській роботі визначені умови, що забезпечують найбільш інтенсивний розвиток антиципаційної спроможності молодших школярів на уроках літературного читання.

**Апробація результатів дослідження** здійснювалася під час дослідницької роботи, результати якої доповідались та обговорювались на засіданнях кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Всеукраїнській науково-практичній інтернет-конференції «Початкова освіта: історія, проблеми, перспективи» (Ніжин, жовтень 2018); конференції молодих науковців (травень 2019 р.).

**Публікації** Основні результати дослідження відображено в 2 публікаціях автора.

**Структура та обсяг магістерської роботи** складається із вступу, 3 розділів, загальних висновків, списку використаної літератури – 97 джерел, додатків - 9. Основний зміст викладено на 188 сторінках тексту, що включає 12 таблиць та 4 рисунки.

**РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ АНТИЦИПАЦІЇ ЯК ЗАСОБУ ПІДВИЩЕННЯ АКТИВНОЇ ТА УСВІДОМЛЕНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ**

* 1. **Сутність антиципації та її роль в навчальній діяльності учнів початкової школи**

Термін антиципація (латинське anticipatio, від anticipo - предбачати) означає передбачення, прогнозування: подій, явищ, заздалегідь створене уявлення про що-небудь; передчасне настання будь-якого явища, події або дії [12, с. 80].

Вивчення літератури з проблеми антиципації уможливило висновок, що цей феномен вчені розглядають здебільшого в психологічній площині.

Характеристику прогностичної діяльності представлено в роботах П.Анохіна, який зауважував «Універсальним принципом пристосування всіх форм живого до умов навколишнього світу є випереджаюче відображення подій зовнішнього світу, що розвиваються послідовно і повторно, «попереджувальне» пристосування, підготовка до майбутніх змін зовнішніх умов» [3, с. 107]. Очікування живим організмом майбутніх подій, які ще не настали, зазвичай виражається в розвитку ланцюгових хімічних реакцій, в певній позі або русі та забезпечується особливим механізмом - «акцептором результату дії». Він передбачає результат, який повинен бути отриманий відповідно до прийнятого рішення, і, отже, випереджає хід подій у відносинах між організмом і зовнішнім світом» [3, с. 52-53]. «Випереджаюче відображення починає діяти з перших етапів формування живої матерії. В результаті тривалої еволюції і поступового ускладнення його форм сформувався і спеціалізувався мозок як орган загального відображення світу в розумовій діяльності людини» [4, с. 244-252].

При здійсненні дії постійно відбувається ймовірнісне прогнозування за ситуацією, яка сприймається (екстраполяція на деякий відрізок часу вперед), і програмування ходу дії (інтерполяція між наявною ситуацією і тим, що повинно стати в майбутньому) [9, с. 79]. Завдяки цьому процесу на основі коригування за принципом зворотного зв'язку весь час скорочується «розрив» між поточною і майбутньою ситуацією.

До числа феноменів передбачення майбутнього можна віднести й установку, теорію якої розробив Д.Узнадзе [91]. Під установкою вчений розумів цілісну готовність суб'єкта до сприйняття майбутніх подій і здійснення дій [91, с. 407]. Установка пов'язана з випереджаючим відображенням суб'єктом об'єктивних умов його діяльності, яка істотно відрізняється від свідомого відображення навколишніх предметів, даного в формі сприйняття, уявлень або понять, і викликає неусвідомлений стан мобілізованості, готовності до дії. Поява установки передує процесам свідомості та поведінки, по відношенню до яких вона є первинною і перебіг яких вона визначає [там само, с. 467].

У фундаментальній праці Б.Ломова та Є.Суркова «Антиципація в структурі діяльності» узагальнено та систематизовано дані, які пов'язані з проблемою передбачення майбутнього, подано визначення, яке стало класичним для вітчизняної психології: «Антиципація – це здатність (в найширшому сенсі) діяти і приймати ті чи інші рішення з певним часово-просторовим попередженням щодо очікуваних, майбутніх подій» [32, с. 5].

Є. Сергієнко просторово-тимчасове випередження подій як форму прояву антиципації доповнює другою формою - вибірковістю відображення подій, і, відповідно, вибірковістю поведінки людини, оскільки випередження подій в часі та просторі вимагає досить точних уявлень (моделей) даних подій, які складаються на основі відбору інформації, що надходить [79, с. 21].

Отже, в науці існує ціла низка термінів, пов'язаних з фактором майбутнього.

Сутність антиципації зводиться до того, що з її допомогою здійснюється таке відображення дійсності, в результаті якого в мозку людини не тільки фіксуються і засобами мови оформляється стан навколишнього середовища, значення тих чи інших впливів в момент безпосереднього сприйняття, але й переглядається їхня динаміка, тенденції розвитку, ймовірні зв'язки і відносини в майбутньому [6, с. 74]. У феномені антиципації зв'язуються воєдино збереження минулого, відображення сьогодення і уявлення майбутнього. Не маючи в минулому результативною активності, діяльності, неможливо поставити мету та реалізувати її в сьогоденні. Таким чином, антиципація є «універсальним механізмом психічної організації людини» [79, с. 3], що дозволяє у відповідь на стимули, що діють в цьому, передбачати, прогнозувати події, які ще не настали, використовуючи накопичений в минулому досвід. У цьому сенсі антиципація має універсальне значення для всіх форм людської діяльності.

Є. Сергієнко вважає терміни «антиципація», «передбачення», «прогнозування», «прогноз», «випередження», «інтерполяція», «екстраполяція», «апперцепція» синонімами [79, с. 5].

Ми дотримуємося точки зору Б.Ломова та Є.Суркова, які переконують на основі проведеного аналізу історії розвитку поняття «антиципація» і також використовують терміни «антиципація», «передбачення», «прогноз», «прогнозування» як синонімічні [32, с. 22].

На основі аналізу значної кількості психологічних, філософських джерел установлено, що існують різні підходи до дослідження антиципації:

* структурно-рівневий (Б. Ломов, Є. Сурков) - автори визначають антиципацію як форму випереджувального впливу дійсності, яка охопює широкий спектр прояву когнітивної, регулятивної та комунікативної функцій психіки;
* психофізіологічний (П. Анохін, Н. Бернштейн, В. Русалов, Т.Базилевич) - увага дослідників сфокусована на природних властивостях і нейрофізіологічних механізмах антиципаційних здібностей;
* когнітивно-поведінковий (Дж. Брунер, У. Найсьєр, Д. Міллер) - при описі антиципації в межах цієї системи використовуються поняття ймовірнісного очікування, схеми, гіпотези;
* генетичний (Є.Сергієнко, Л. Регуш, А. Акопова, Т. Чмут та ін.) - тут представлені дослідження прогнозованої поведінки, різних видів прогностичної діяльності на різних вікових етапах розвитку людини;
* клінічний підхід (І. Фейгенберг, В. Менделевич) - в межах цього підходу вивчено особливості розвитку антиципаційної спроможності стану норми і патології, увага дослідників зосереджена на проблемі взаємодії між властивостями особистості (психічним здоров'ям) та антиципаційною спроможністю;
* діяльнісний (Б.Ломов, А. Брушлинський, Є.Сурков, Л. Регуш та ін) - особливість напряму є використання в якості категоріального апарата та пояснювальних схем теорії діяльності;
* ситуаційний (Л. Росс, Р. Нісбетт) - автори займалися проблемами передбачення соціальної реальності звичайними людьми в повсякденному житті, вони показали величезне значення соціального контексту і параметрів конкретної ситуації у передбаченні.

Проте, на наш вигляд, антиципацію слід розглядати з урахуванням позицій всіх вищевикладених підходів. Такий «комплексний» підхід є найбільш продуктивним, оскільки він дає можливість ширше охопити даний феномен.

Поняття «антиципаційної спроможності» тісно пов'язане з такими психологічними категоріями, як «здібності», «якості особистості», «психічний процес», «діяльність» [64, с. 220-235]; [87, с. 15-41]; [46, с. 51].

Найбільш наближеною до категорії антиципаційної спроможності є категорія здібностей. Як вказують науковці Б. Теплов, Н. Ничипоренко, В.Менделевич, в традиційному розумінні здібностей це означає, що феномен відноситься до категорій стійких індивідуально-психологічних властивостей (якостей) особистості, які формуються на основі задатків і визначають успіх у тому чи іншому виді діяльності. Ще С. Рубінштейн зауважував: «Здібності мають органічні, наслідкові закріплені передумови для їхнього розвитку у вигляді задатків. Люди від народження бувають наділені різними задатками, хоча і відмінності ці є не такими великими, як це стверджують ті, які відмінності в здібностях помилково зводять до розрізнення вроджених задатків. Відмінності між людьми в задатках полягають, перш за все, в природжених особливостях їх нервово-мозкового аппарату - в анатомо- фізіологічних, функціональних його особливостях. Вихідні природні відмінності між людьми є розрізненням не в готових здібностях, а саме в задатках» [64, с. 424].

Характеристики природних передумов здатності до прогнозування, як вже було сказано вище, були здійснені в дослідженнях К. Анохіна, В.Русалова та ін. Але здібність до прогнозування, як і інша людська здібність, яка виявляться і формується в діяльності, має не лише природні передумови розвитку, але й обумовлена суспільно-історичними факторами [62, с. 154].

Л. Регуш вважає, що здібність прогнозування може виступати як загальною, так і як спеціальною здібністю [там само].

Загальною вона є в тому сенсі, що включена в будь-яку діяльність, є її невід'ємною частиною. Спеціальна здібність прогнозування виступає як діяльність, метою якої є побудова прогнозу [там само].

Н. Ничипоренко, В.Менделевич зауважують: «...антиципаційна спроможність, яка характеризує певний рівень розвитку антиципаційних здібностей в системі особитості, існує як властивість особистості, але стає актуальною, проявляється, розвивається як психічний процес» [46, с. 51].

С. Рубінштейн дуже точно визначив сутність здібності як психічного процесу. Водночас науковець писав: «Ніяка здібність не є актуальною, реальною здібністю, поки вона органічно не вбудована в систему відповідних суспільно виправданих операцій; але ядро здатності - це не засвоєна, не автоматизована операція, а ті психічні процеси, з допомогою яких ці операції, їх функціонування регулюється якість цих процесів» [64, с. 227].

Розглянемо зв'язок понять «антиципаційна спроможність» і «діяльність». Діяльність, яка є адекватною до виявів та формування антиципаційної спроможності, вважається прогностична діяльність. Оскільки антиципаційна спроможність, виявлена в усвідомленій, цілеспрямованій активності, має статус діяльності, значить може бути розглянута з точки зору структури діяльності з описом її мотивів, цілей, задач, дій [46, с. 51].

В даному контексті виконані експерименти А. Брушлинського, які розкривають закономірності зв'язку та прогнозування, а також дослідження та аналіз прогностичної діяльності Л. Регуш [62, с. 140-152].

Л. Регуш зазначає, оскільки будь-яка діяльність включає в себе прогноз, то вона передбачає і формує здібність людини до прогнозування, яка, в свою чергу, як будь-яка діяльність, також зароджується, проявляється і формується в діяльності. Одним з проявів єдності здібностей і діяльності є те, що здібність, формуючись в діяльності, водночас визначає і успішність діяльності. Це загальне положення поширюється і на здібність прогнозувати, вплив якої на успішність діяльності доведено в низці досліджень В.Брушлинського, Є.Суркова, І. Фейгенберг та ін.

Ми вважаємо необхідним також відзначити наступне: процеси передбачення, прогнозування мають усвідомлений характер, а свідомий характер людської життєдіяльності виявляється в такій істотній якості праці, як доцільність та цілеспрямованість.

Є.Сергієнко також підкреслює роль антиципації в діяльності людини: «Діяльність є завжди цілеспрямованою. Це означає, що вже в самому початку її здійснення в свідомості людини є уявлення про очікувані результати власних дій» [79, с. 28].

У розумінні С. Рубінштейна передбачення, прогнозування представлено однією з найважливіших характеристик діяльності людини.

Характерна для трудової діяльності людини цілеспрямованість дії, яка будується на передбаченні та здійснюється відповідності до цієї мети, є основним проявом свідомості особистості, яка є набагато більш вираженою в її діяльності від незначного, «інстинктивного» у своїй основі походження тварин.

Підходи до визначення антиципаційних здібностей в психології більш детально розкриті в праці Н. Ничипоренко, В. Менделевича «Феномен антиципаційних здібностей як предмет психологічного дослідження» [46, с. 52-54].

Психологічний словник визначає антиципацію як «здатність особистості передбачати хід подій, власних дій та вчинків оточуючих, будувати діяльність з урахуванням адекватного ймовірнісного прогнозу» [28, с. 46].

Це визначення практично співпадає з розумінням антиципації Б.Ломовим, який її тлумачить як здатність суб'єкта діяти і приймати рішення з певним тимчасово-просторовим упередженням щодо очікуваних, майбутніх подій; іншими словами, про орієнтування людини на майбутнє, про наміри, про забігання наперед [32, с. 279]. Відповідно до цієї дефініції, поняття «антиципація» і «антиципаційні здібності» поєднуються, завдяки чому в більшості психологічних контекстах використовуються як тотожні та взаємозамінні.

Антиципаційним процесам належить провідна роль в регуляції діяльності людини. За словами І.Фейгенберг, «без імовірнісного прогнозування розвитку зовнішніх подій і результатів власних дій організму неможлива ніяка активність організму, неможливі дії для отримання бажаного результату» [92, с. 62]. В будь-який діяльності людина передбачає найбільш ймовірні варіанти подальшого розвитку подій, включаючи найбільш ймовірні результати власних дій [93, с. 91]. У розумінні С.Рубінштейна дії людини ґрунтуються на передбаченні та відбуваються відповідно до мети, що є найважливішою характеристикою її свідомої діяльності [66, с. 443-445]. Отже, прогноз результатів надає діяльності цілеспрямованого характеру. «Мета конструює діяльність, визначає її характеристики і динаміку. Вона виступає феноменом випереджаючого відображення. Ефекти антиципації служать немов би матеріалом для її побудови» [там само, с. 443-445]. Найважливішим структурним елементом діяльності є її планування. Воно передбачає відображення тенденцій розвитку тих явищ або предметів, на які ця діяльність спрямована, прогнозування того, як ці явища або предмети зміняться в результаті впливу на них, а також передбачення змін умов зовнішнього середовища, які відбуваються всупереч активності суб'єкта, але можуть мати наслідки [там само].

Ефекти антиципації є істотними та необхідними компонентами в процесі прийняття рішення. Прогноз «потрібного майбутнього» та передбачення можливих змін умов діяльності є найбільш суттєвими факторами, що визначають вибір альтернативи. У цьому сенсі значення процесів антиципації настільки велике, що Є. Сурков найбільш істотною характеристикою антиципації вважає не тільки її «випереджаючий» - тимчасовий ефект, але й максимальне усунення невизначеності під час прийняття прогностичних рішень [32, с. 137].

На думку А. Бандури, антиципація дозволяє людині мотивувати свої дії, спираючись на їх можливі наслідки: «Минулий досвід формує очікування того, що певні дії принесуть відчутні переваги, інші не приведуть до істотних результатів, а треті будуть віддаляти майбутні неприємності. Представляючи, якими можуть бути наслідки вчинених дій, люди здатні перетворювати їх у мотиваційні чинники своєї поведінки. Таким чином, можна сказати, що більша частина людських дій знаходиться під попередніми контролем» [7, с. 34].

Прогноз результатів діяльності робить активність людини саморегульованою. На основі рефлексії, яка забезпечує можливість «виходу» з процесу здійснення діяльності, відбувається подальше програмування майбутніх кроків розвитку діяльності. Завдяки злиттю параметрів прогнозованого результату з інформацією, що надходить каналами зворотного зв'язку, стає можливою корекція процесу діяльності, усунення відхилень від запланованих параметрів результату [7, с. 36].

Таким чином, роль процесів антиципації в регуляції поведінки і діяльності особистості є досить значною. Передбачення спрямовує поведінку людини, забезпечує формування суб'єктом мети, планування і програмування діяльності, прийняття рішення, здійснення контролю.

В акті сприйняття відбувається співвіднесення образу, який формується, з еталоном, який зберігаються в пам'яті [31, с. 89].

Зі сприйняттям тісно пов'язана увага. В цикл передбачення, а, отже, в процес сприйняття потрапляють ті епізоди інформації, на які звернено увагу [40, с. 104].

Процеси антиципації беруть участь в уяві. Панорамне передбачення на рівні уявлень в концепції Б.Ломова і Є.Суркова здійснюється за допомогою вторинних образів. Інтеграція, трансформація, комбінація тимчасово-просторових уявлень різного рівня узагальненості створює нові панорамні образи об'єктів, дій, ситуацій [31, с. 170-171]. Якщо сприйняття являє собою циклічну активність, що включає в себе фазу передбачення, то уява - це тільки передбачення [40, с. 162].

Антиципація впливає на мнемічні процеси. Розвиток пам'яті людини відбувається в контексті формування способів організації її діяльності у часовій послідовності, що включає співвіднесення минулого, сьогодення і майбутнього: Процес функціонування і вдосконалення пам'яті пов'язаний не тільки зі зростанням повноти ретроспективного відображення, але й з повнотою відображення майбутніх подій [31, с. 10]. Прогнозування є істотним компонентом запам'ятовування, збереження і відтворення інформації. Як показують дослідження Б. Ломова, А.Осницького, провідна роль в процесі відбору інформації для запам'ятовування, як довільного, так і мимовільного, належить тим прогнозам і планам, які людина будує в процесі поведінки [там само].

Процес прогнозування утворює своєрідну координатну систему щодо якої оцінюється тимчасове відображення подій. Низка пророкувань суб'єкта фіксується в пам'яті в першу чергу і служить «обрамленням» для запам'ятовування низки дійсних подій. Інформація, закладена в пам'яті, при збереженні видозмінюється, реорганізується і в зміненому вигляді включається в новий процес антиципації [31, с. 12].

З процесами антиципації тісно пов'язане мислення. У дослідженнях Е.Кестер [26], A.Матюхіної [38], О.Тихомирова [88], І.Фейгенберг [93] та інших вчених показана специфічність антиципації як компонента розумової діяльності людини. Мислення, як зазначає A.Брушлинський [9, с. 16], бере початок в проблемній ситуації, яка означає, що під час своєї діяльності людина стикається з будь-якими труднощами, протиріччями. В результаті аналізу проблемної ситуації людина усвідомлює і формулює завдання, проблему у власному сенсі слова.

Виникнення завдання означає виділення даного (відомого) і шуканого (невідомого), пошуки і знаходження якого дають в результаті розв’язання завдання.

На початковому етапі мислення, при формулюванні проблемного завдання відсутня кінцева стадія - результат розумового процесу. Отже, прогнозування шуканого починається вже на першій стадії розумового процесу. Уявне передбачення майбутнього рішення здійснюється без еталона кінцевого результату. Прогноз шуканого при цьому розглядається як детермінанта, що визначає напрямок пошуку невідомого.Уявне прогнозування є все більш глибоким розкриттям та узагальненням властивостей досліджуваного об'єкта через включення його в нові зв'язки і відношення [9, с. 17-18].

Однією з форм прояву антиципації на рівні мислення є процес висунення гіпотез. Гіпотеза як можливий варіант шуканого становить один з механізмів пошуку невідомого, вона є прогнозуючим напрямом руху думки. Згідно з С.Рубінштейном, гіпотези виникають після усвідомлення проблемної ситуації, яка втілюється в формулюванні питання або завдання. Якщо питання або завдання визначають галузь пошуку, то гіпотеза являє собою крок в заданому напрямку [64, с. 321-323]. Тут, ми маємо справу з ймовірнісним прогнозом як однієї з форм антиципації.

В експериментальному дослідженні Л.Переслені показано, що учні, психічний розвиток яких знаходиться в нормі, проявляють виражену здатність до ймовірнісного прогнозування; діти із затримкою психічного розвитку в окремих випадках не виявляють необхідного рівня передбачення; а розумово відсталі діти практично не здатні до ймовірнісного прогнозування подій [52, с. 58]. Науковець підкреслює нерозривний зв'язок процесів антиципації і мислення; а також робить висновок про те, що вміння висувати адекватні гіпотези і відбирати серед них ефективні є ознакою нормального розвитку мислення учня [там само].

Пошук нового найбільш чітко проявляється в інтуїтивних компонентах мислення, осяяннях, здогадах.

Існує також неясність у відмінностях поняття «антиципації» та «інтуїції». Однак варто зазначити, що ці поняття істотно відрізняються. Великий психологічний словник дає нам наступне визначення: «Інтуїція (англ. Intuition від лат. Intueri - пильно, уважно дивитися) - розумовий процес, що полягає в знаходженні розв'язку задачі на основі орієнтирів пошуку, не пов'язаних логічно чи недостатніх для отримання логічного висновку. Для інтуїції характерна швидкість (іноді моментальність) формулювання гіпотез і прийняття рішення, а також недостатня усвідомленість його логічних підстав» [61, с. 251]. Основною відмінною рисою інтуїції є те, що «людина не усвідомлює, як і звідки з'являється у неї якесь знання» [там само, с. 251].

Психологічний феномен установки як особливого стану психіки з функцією підготовки до сприйняття певного об'єкта або його якості з урахуванням попереднього досвіду його сприйняття або на основі сформованого типу сприйняття даного об'єкта [17, с. 89] здійснює значний впливає на сприйняття творів мистецтва [18, с. 70].

У статті Г.Граник і А.Самсонової показано [18], що читання художнього тексту супроводжується прогностичною активністю читача, яка характеризується випереджаючим створенням текстової ситуації, лексичним і граматичним прогнозуванням. З самого початку сприйняття тексту в читача виникає установка, яка керуює подальшим його сприйняттям. Автори статті виділили наступні фази виникнення установки: залежно від тексту здійснення варіативного прогнозу; відбір одного з варіантів здійснених прогнозів; перевірка відібраних варіантів на їх сумісність з точки зору читача; створення уявою читача цілісної, несуперечливої картини на основі досконалих і відібраних прогнозів; виникнення установки на основі створеної картини [18, с. 78-79].

Одним з найбільш відомих сучасних поглядів на антиципацію є концепція В. Менделевича, який вважає поняття «антиципація» і «антиципаційні здібності» синонімічними, погоджуючись з визначенням Б.Ломова та Є. Суркова. Однак він виділяє окремий термін «антиципаційна спроможність (прогностична компетентність)», який характеризує як показник рівня розвитку антиципаційних здібностей і визначає як «здатність особистості з високою ймовірністю передбачати хід подій, прогнозувати розвиток ситуацій і власні реакції на них, діяти з тимчасово-просторовим попередженням» [46, с. 58].

Автор акцентує увагу на наступній особливості антиципаційної спроможності: 1) це властивість, стійка характеристика особистості, що демонструє рівень розвитку антиципаційних здібностей; 2) це здатність до ефективного здійснення прогнозування щодо об'єктивних і суб'єктивних явищ; 3) вона включає в себе сформовану систему знань і дій, що сприяють ефективному прогнозуванню; 4) це «система перш за все внутрішніх засобів побудови та регуляції прогностичної активності» [46, с. 51]; 5) вона визначає «стан» і описує систему внутрішніх ресурсів особистості, що сприяють ефективності прогностичної діяльності (властивості нервової системи, темперамент, когнітивні процеси, інтелект, афективні, вольові та поведінкові характеристики особистості) [там само].

В. Менделевич і Н. Ничипоренко розглядають зв'язок поняття «антиципаційної спроможності» з загальнопсихологічними категоріями в наступних п'яти аспектах:

1) Той факт, що найближчою родовою категорією є «здатність», дає підставу вважати антиципаційну спроможність стійкою індивідуально-психологічною якістю особистості, що формується з урахуванням задатків і визначає успішність прогностичної діяльності [46].

2) антиципаційна спроможність проявляється і як психічний процес. «У цьому сенсі найбільш вдало процесуальну сутність антиципації «схоплює «категорія імовірнісного прогнозування» [46, с. 51].

3) антиципаційна спроможність має також статус діяльності, відповідно, можливо розглядати її з точки зору опису мотивів, цілей, завдань і дій [там само].

4) Неясність у розмежуванні понять «антиципація» і «установка» (в обох поняттях згадується готовність до певних подій) призводить до того, що для дослідження антиципації часто застосовуються методи, традиційні для вивчення установок. Тому необхідно роз'яснити співвідношення даних понять [46]. Для розмежування даних понять наведемо визначення терміна «установка» з Великого психологічного словника. Згідно з вченням Д.Узнадзе, 1) «це готовність особистості до певної діяльності, активності; внутрішній динамічний і несвідомий стан цілісної особистості, що виникає в результаті взаємодії потреб і середовища. 2) це початкова ланка відображення дійсності, несвідома форма психічного відображення» [61, с. 685].

5) Оскільки завдяки антиципаційній спроможності у людини формується певне ставлення до подій майбутнього, то її можна охарактеризувати як форму пізнання майбутнього. В. Мясищев визначає психологічні відносини людини як «цілісну систему індивідуальних вибіркових, свідомих зв'язків особистості з різними сторонами дійсності і які мають величезне значення для розвитку здібностей людини» [42, с. 16]. У зв'язку з цим, необхідно аналізувати антиципаційну здатність особистості в зв'язку з її потребами, мотивами і особистісними якостями [там само].

Особливе значення для людини та школяра має мовно-мислительний рівень антиципації, на якому здійснюються інтелектуальні операції, передбачення шуканого в ході рішення різноманітних завдань, побудова прогнозів, гіпотез, планів, оформлення їх з допомогою механізмів зовнішнього та внутрішнього мовлення. Сучасні науковці розглядають мовлення також як імовірнісний процес, стверджують, що існує певна ієрархічна організація елементів мовлення відповідно до частоти їх народження в мовній діяльності індивіда. Суб'єктивний прогноз в мовленнєвій діяльності являє собою здатність людини використовувати свій минулий досвід для прогнозу майбутньої ситуації і налаштування відповідних мовних механізмів до дії - до створення і розуміння мовлення.

Можна простежити два напрямки в розвитку досліджень з антиципації в мовленнєвій діяльності: лінгвістичний підхід (А.Василевич, І.Зимня, Р.Фрумкіна) і дослідження, що зв'язують антиципацію з індівідульно-псіхологічними особливостями суб'єкта (А.Агібалов, Л.Мошинська, А.Штерн).

А.Брушлинський, Й.Лінгарт, Б.Ломов, І.Козелецький, Є.Сурков розкривають механізми антиципації на мовно-мислительному рівні. На їхню думку, антиципація є одним з мовленнєвих механізмів, які виконують функціональне призначення як при перцептивних, так і репродуктивних видах мовленнєвої діяльності, і які беруть участь у всіх ланках мовної ієрархії. Механізми, що зумовлюють власне мовленнєвий прогноз, розкриваються через аналіз його сутності: структури, процесу, результату і «причин» цього результату (Н.Жинкін, І. Зимня, А.Залевська, Р.Фрумкіна).

При розгляді ймовірнісного прогнозування в мовленнєвій діяльності особливе значення має концепція Р.Фрумкіної, згідно з якою в процесі мовленнєвої практики у суб'єкта складається мовленнєвий досвід, що включає в себе певні суб'єктивні уявлення про ймовірнісну ієрархію елементів мовлення, що дозволяє індивіду будувати суб'єктивну модель ймовірнісної структури майбутньої мовленнєвої ситуації, здійснювати на основі цієї моделі суб'єктивний прогноз і будувати свою мовленнєву діяльність відповідно до цього прогнозу [16, с. ].

Функціонування механізмів ймовірнісного прогнозування в мовленні обумовлюється як лінгвістичними (контекст) [24], так і індивідуально-типологічними (стать, вік, лінгвістичний досвід) факторами [мошинская, нечипоренко]. Але на антиципаційну спроможність взагалі, і на мовленнєву діяльність зокрема, також можуть впливати й індивідуально-психологічні етичні особливості особистості. Передбачається, що як специфіка рис особистості здатна виділяти стиль антиципаційної діяльності, так і, навпаки, механізми ймовірнісного прогнозування можуть бути підґрунтям для формування тих чи інших індивідуально-психологічних і стильових особливостей.

У структурі особистості значущими параметрами, що мають кореляцію з антиципаційною діяльністю, вважають: міру психологічної зрілості, гнучкість або ригідність психічних процесів, зокрема установок, відносин, ціннісних орієнтацій, афекту; автономність або залежність в прийнятті рішень під впливом групового тиску; міру регулятивних можливостей, які грунтуються на темпераментній основі; схильність до драматизації (катастрофізація) подій, які відбуваються; складність або простота когнітивних схем - розуміння і осмислення подій, які відбуваються, і специфіка ментальних репрезентацій і деякі інші [90].

Отже, проведений аналіз феномена антиципації показує, що в психологічному плані вона являє собою здатність людини в тій чи іншій формі передбачати розвиток подій, явищ. Аналіз робіт П. Анохіна, Н. Бернштейна, Є.Соколова, Д. Узнадзе, І. Фейгенберг, Б. Ломова, Є. Суркова, Л.Регуш, Є.Сергієнко, А.Брушлинского, Н.Жинкіна, І.Зимньої, О.Леонтьєва, І.Горєлова, К.Сєдова та інших учених показав, що антиципація як частковий вияв принципу випереджаючого відображення дійсності представляє собою здатність живих систем передбачати в часі й в просторі розвиток явищ. Вона дозволяє у відповідь на стимули, що діють в цьому, визначати події, які ще не настали, використовуючи досвід, накопичений в минулому.

На основі аналізу значної кількості психологічних, філософських джерел установлено, що існують різні підходи до дослідження антиципації:

• структурно-рівневий (Б. Ломов, Є. Сурков) - автори визначають антиципацію як форму випереджувального впливу дійсності, яка охопює широкий спектр прояву когнітивної, регулятивної та комунікативної функцій психіки;

• психофізіологічний (П. Анохін, Н. Бернштейн, В. Русалов, Т.Базилевич) - увага дослідників сфокусована на природних властивостях і нейрофізіологічних механізмах антиципаційних здібностей;

• когнітивно-поведінковий (Дж. Брунер, У. Найсьєр, Д. Міллер) - при описі антиципації в межах цієї системи використовуються поняття ймовірнісного очікування, схеми, гіпотези;

• генетичний (Є.Сергієнко, Л. Регуш, А. Акопова, Т. Чмут та ін.) - тут представлені дослідження прогнозованої поведінки, різних видів прогностичної діяльності на різних вікових етапах розвитку людини;

• клінічний підхід (І. Фейгенберг, В. Менделевич) - увага дослідників зосереджена на проблемі взаємодії між властивостями особистості (психічним здоров'ям) та антиципаційною спроможністю;

• діяльнісний (Б.Ломов, А. Брушлинський, Є.Сурков, Л. Регуш та ін.) - особливість напряму є використання в якості категоріального апарата та пояснювальних схем теорії діяльності;

• ситуаційний (Л. Росс, Р. Нісбетт) - автори займалися проблемами передбачення соціальної реальності звичайними людьми в повсякденному житті.

Ми як і Є. Сергієнко, вважаємо терміни «антиципація», «передбачення», «прогнозування», «прогноз», «випередження», «інтерполяція», «екстраполяція», «апперцепція» синонімами.

Як і В. Менделевич, ми вважаємо поняття «антиципація» і «антиципаційні здібності» синонімічними. Антиципаційна спроможність (прогностична компетентність) - показник рівня розвитку антиципаційних здібностей, «здатність особистості з високою ймовірністю передбачати хід подій, прогнозувати розвиток ситуацій і власні реакції на них, діяти з тимчасово-просторовим попередженням» (за В. Менделевичем).

Доведено що при читанні художнього твору у читача виникає установка. З процесами антиципації пов'язані мовленнєва діяльність, взаємодія між людьми, соціальна адаптація людини. Таким чином, антиципація є значущою для всіх форм людської діяльності, в тому числі й навчальної, це свідчить про те, що вона може застосовуватися як засіб в навчанні й розвитку учнів.

Антиципація є важливим механізмом психічної організації людини, що забезпечує її взаємодію з навколишнім світом. На просторово-часовому передбаченні будується рухова активність людини, цілеспрямована поведінка, цілепокладання, планування та регулювання діяльності (регулятивна функція антиципації), робота сприйняття, уваги, уяви, пам'яті, мислення (когнітивна функція), мовні процеси, соціальна взаємодія (комунікативна функція). Особливе значення для людини та школяра має мовно-мислительний рівень антиципації, на якому здійснюються інтелектуальні операції, передбачення шуканого в ході рішення різноманітних завдань, побудова прогнозів, гіпотез, планів, оформлення їх з допомогою механізмів зовнішньої та внутрішньої мови. Частковими формами мовно-мислительної антиципації є випереджуючий синтез створення мовлення та ймовірнісне прогнозування в мовносприйнятті.

Антиципація є значущою для всіх форм людської діяльності, в тому числі й навчальної. У роботах Т.Булигіна, А.Присяжної, Л.Регуш, Є.Саврацької, Н.Флотської та інших вчених показано, що успішне здійснення навчальної діяльності передбачає реалізацію регулятивної функції антиципації, оскільки передбачає прийняття і постановку учнями цілей навчальних дій і завдань, передбачення того, що очікується в результаті будь- якої навчальної дії, оволодіння внутрішнім планом дій, усвідомлення яких здійснюють навчальну діяльність, її регуляцію. Вчені підкреслюють, що в залежності від того, в якій мірі прогнозування стає необхідним і звичним компонентом навчальної діяльності учня, в тій мірі йде його розвиток як суб'єкта цієї діяльності. Однак у цих дослідженнях питання організації прогнозування в навчальному процесі не розглядаються або зачіпаються частково.

**1.2. Посилення суб’єктної позиції молодших школярів в навчальному процесі за допомогою використання антиципації**

Молодший шкільний вік характеризується диференційованістю уявлень пам'яті та уяви. За даними Л.Регуш, антиципація на рівні уявлень пам'яті, які ґрунтуються на досвіді безпосереднього сприйняття, є більш доступною для молодших школярів, ніж антиципація в образах уяви, що вимагають перетворення образів, їх переосмислення [62, с. 25]. Вікова динаміка мовно-мислительної антиципації молодших школярів, як показують дослідження Н.Флотської [94], проявляється в тому, що, якщо більшість першокласників або взагалі не використовують самостійно прогноз, або здійснюють його на дуже примітивному рівні, орієнтуються на несуттєві підстави, висувають по одній гіпотезі, їм доступна лише близька перспектива, то в 4-му класі початкової школи практично немає учнів, які б взагалі не використовували прогноз, для більшості з них характерним стає висунення декількох гіпотез, опора на істотні підстави, побудова адекватного прогнозу, орієнтація як на близьку, так і на далеку перспективу, самостійне використання прогнозу при виконанні навчальних завдань. Подальший розвиток в молодшому шкільному віці отримує прогностична емоційна корекція поведінки.

Дитина цього віку уже в змозі передбачити наслідки своїх вчинків і реакцію інших людей на них. Ці прогнози допомагають регулювати взаємини з оточуючими [94, с. 90].

Науковці Т.Булигіна [14], Н.Флотська [94] підкреслюють, що молодший шкільний вік займає особливе місце в процесі становлення прогнозування, оскільки саме в цьому віці з'являються необхідні та достатні умови для розвитку особистості. До них відносяться: 1) вікові зміни в розвитку пам'яті, сприйняття, уваги, мислення, мовлення школяра; 2) психічні новоутворення (довільність, внутрішній план дій, рефлексія); 3) оволодіння навчальною діяльністю.

При цьому вчені підкреслюють зворотний зв'язок: цілеспрямоване здійснення прогнозування в навчальній діяльності визначає становлення довільності, внутрішнього плану дій, рефлексії, формування компонентів навчальної діяльності, створює реальні можливості для вдосконалення уваги, сприйняття, пам'яті, мислення, мовлення.

У працях Т.Булигіної [14], Л. Матвєєвої [37], Є.Саврацької [68], Н.Флотської [94] та інших вчених показано, що залежно від того, в якій мірі прогнозування стає необхідним і звичним компонентом навчальної діяльності учня, в тій мірі і йде розвиток його як суб'єкта навчальної діяльності, здатного свідомо і певною мірою самостійно регулювати цю діяльність, мати певне ставлення до окремих її компонентів, до результатів, оцінок.

Однак у цих дослідженнях в силу їх психологічного характеру питання організації прогнозування в навчальному процесі не розглядаються або зачіпаються частково. Проблемі формування здатності молодшого школяра прогнозувати майбутню діяльність на уроках праці присвячується стаття Н.Краснової [27].

Виділяють наступні компоненти навчальної діяльності: аналіз вихідної ситуації; цілепокладання (усвідомлення і постановка мети); планування; виконання запланованого; рефлексія (аналіз діяльності й отриманого результату) [ 97; 98].

У практиці репродуктивного навчання прийнято, що вчитель, як правило, самостійно визначає мету уроку, планує послідовність і зміст навчальної діяльності, контролює і оцінює роботу учнів. Тим самим низка компонентів навчальної діяльності школярами не виконується.

На наш погляд, необхідно включати школярів в етапи постановки мети навчально-пізнавальної діяльності, складання плану дій і аналізу виконаних робіт. На це вказують науковці, дослідження яких присвячені проблемам формування суб'єкта навчальної діяльності, активізації пізнавальної діяльності учнів. Так, на думку А.Савенкової, «щоб активізувати процес навчання, надати йому творчий, дослідницький характер, необхідно передати учню ініціативу в організації своєї пізнавальної діяльності» [68, с. 101].

Перша можливість активно й усвідомлено брати участь у плануванні, організації та проведенні уроку надається школярам на етапі формулювання його теми і мети. Визначення теми будь-якого уроку в усній формі або письмово на дошці в методичній літературі визнається обов'язковим і, як правило, є складовою частиною організаційного початку уроку. Обов'язкове щоурочне формулювання теми уроку забезпечує орієнтування учнів у навчальній ситуації. Ми вважаємо, що тема уроку ніколи не повинна бути в готовому вигляді. Її повинні визначати і формулювати самі учні. Цей вид роботи здійснюється на основі мовно-мислительної антиципації. Учням пропонується вихідний матеріал (його специфіка для уроку літературного читання визначена у третьому розділі нашої роботи), аналізуючи який школярі за допомогою розумових операцій самостійно прогнозують і формулюють спочатку невідому, а тому шукану тему. Така робота вимагає словесного оформлення власних дій через механізм внутрішнього і зовнішнього мовлення.

Вербалізація здійснюваних дій свідчить про їх усвідомленість. Таким чином, участь учнів в передбаченні та визначенні теми уроку забезпечує «включеність» школярів у навчальну ситуацію, підвищує ступінь активності й усвідомленості їх дій, дозволяє учням зайняти позицію суб'єктів навчальної діяльності на її інформаційно-орієнтованому етапі. Формулювання учнями теми уроку створює необхідну основу для здійснення ними цілепокладання.

Цілепокладання - найважливіший компонент навчальної діяльності, здійснення якого визнається провідним показником становлення школяра як суб'єкта навчальної діяльності. Орієнтування в нових умовах призводить до створення цілі як антиципованого результату і програми майбутніх дій. У зв'язку з цим особливу важливість для постановки мети навчально-пізнавальної діяльності набуває аналіз вихідної ситуації (інформаційно-орієнтовний компонент навчальної діяльності), який здійснюється на етапі прогнозування та визначення учнями теми уроку.

Тому в сучасних умовах розвитку початкової школи необхідно прагнути до того, щоб молодші школярі самі ставили мету майбутньої на уроці діяльності і вміли її реалізовувати в процесі навчання. На це націлює новий державний освітній стандарт початкової освіти, введений в 2018 році [20]. В цьому процесі важливо створити умови, щоб мета була цілком прийнята учнями і сприйнята ними як самостійно поставлена.

Як показують дослідження М.Матюхіної, щоб мета була прийнята шклолярем, перетворилася в мотив його діяльності, необхідно, по перше, участь учня в постановці мети, аналізі, обговоренні, усвідомленні умов її досягнення; по-друге, чітке її формулювання (що дізнатися, чому навчитися); по-третє, встановлення відповідності досягнутого результату поставленій меті [38, с. 125].

Цей вид цілепокладання інтенсивно задіює увагу, пам'ять, логічне мислення, внутрішню і зовнішню мову учнів, оскільки вимагає здійснення антиципації на мовно-мислительному рівні [38, с. 126].

Формулювання мети відбувається у вигляді розгорнутих текстів-міркувань, текстів-умовиводів. Участь школярів в цілепокладанні забезпечує сприйняття ними освітньої мети як самостійно поставленої [там само, с. 126].

Визначення і формулювання учнями мети навчальної діяльності органічно переходить в планування останньої. Основу планування, як і визначення мети, становить антиципація. План намічає шляхи, способи, засоби і терміни перетворення мети з задуму в досягнення [там само, с. 127].

Планування як уявний пошук ще невідомих, але потенційно можливих систем дій, носить навмисний характер (задум) і здійснюється на основі передбачення результатів майбутніх дій на певну «глибину». Під «глибиною» планування, за В.Магкаєвим, розуміється кількість практично не виконаних дій суб'єкта, що дозволяють передбачити їх загальний результат і регулювати пошук рішення [36, с. 105].

Планом роботи на уроці є сформульована учнями система завдань. Особливе значення планування набуває при виконанні школярами навчальних завдань на основі антиципації. Даний вид роботи передбачає залучення учнів до формулювання завдань; до різного роду навчальних завдань, вправ. Для цієї роботи учні отримують вихідний матеріал, деякі заготовки, записи, схеми. Зорієнтувавшись у цьому, учні прогнозують результат перетворення вихідного матеріалу і систему дій для його досягнення. Тим самим школярі формулюють завдання до вправи (що потрібно зробити з матеріалом, який результат отримати) і складають план виконання завдання (яку послідовність операцій потрібно виконати для досягнення результату). Така робота здійснюється спочатку в уявній формі на рівні внутрішнього мовлення, а потім оформляється за допомогою зовнішнього мовлення. Прогнозування і формулювання завдання грунтується на активній роботі зосередженої уваги, оперативної пам'яті, логічного мислення, зв'язного мовлення. Після того, як учні визначили та сформулювали завдання до вправи, вони приступають до його реалізації. У загальному вигляді алгоритм виконання навчальних завдань на основі антиципації виглядає наступним чином:

* пред'явлення учню матеріалу для аналізу;
* самостійне ознайомлення школяра з матеріалом, його аналіз;
* прогнозування учнем результату перетворення вихідного матеріалу;
* складання школярем плану майбутніх дій за допомогою внутрішнього мовлення;
* формулювання учням завдання до запропонованого матеріалу за допомогою зовнішнього мовлення;
* виконання учнем перетворення вихідного матеріалу відповідно до складеного ним завданням;
* зіставлення отриманого результату з наперед визначеним раніше [38, с. 129].

Наведений алгоритм показує, що прогнозування дітьми завдання до вправи і його словесне оформлення ініціюють активну й усвідомлену діяльність учнів. Усвідомленість забезпечується включенням школяра в процес визначення мети, послідовності перетворень вихідного матеріалу і їх вербального оформлення. Активність діяльності досягається тим, що учень опиняється в ситуації, коли йому надається можливість самостійно поставити для себе завдання і виконати ті дії, які визначені ним самим, а не ті, які регламентовані з боку вчителя [38, с. 130].

Безумовно, мета виконання навчального завдання заздалегідь визначається учителем. Запропонований школярам матеріал оформляється так, щоб учні сформулювали саме те завдання, яке необхідно виконати для отримання нового знання або формування будь-якого вміння. Виконання навчальних завдань на основі антиципації ставить учня в ситуацію вільного вибору, коли у дитини створюється враження, що він сам виділяє мету завдання, сам визначає і формулює завдання до вправи. Запропоновану, педагогічно необхідну навчальну задачу школяр приймає як вільно обрану.

При виконанні вправ на основі антиципації активна діяльність учнів проявляється і в тому, що, сформулювавши для себе завдання, учень природним чином опиняється перед необхідністю його виконати. Самостійна постановка школярем завдання до вправи спонукає його до нових дій - до дій щодо виконання поставленого ним же завдання. Таким чином, активність дитини на одному етапі (етапі планування навчальних дій) плавно, органічно переходить в активність на іншому етапі (виконавському) [38, с. 130].

Подібна діяльність учнів, коли вчитель не дає конкретних вказівок щодо виконання завдання, стимулює мовно-мислительну антиципацію, спонукає дітей до висловлення припущень, до пошуку самостійних рішень, забезпечує перехід від відносин «учитель, який опитує, - учень, який відповідає» до відносин «учень, який запитує - учитель, який допомагає дитині сформулювати своє питання і знайти на нього відповідь». Самостійне формулювання школярами завдання дозволяє їм здійснювати самоконтроль отриманого результату на основі його зіставлення з прогнозованим.

Таким чином, щодо конкретного завдання учень виконує весь цикл навчальної діяльності.

Умовою нормального протікання навчальної діяльності, як і будь-який інший, є наявність контролю за її виконанням. Якщо традиційний варіант організації навчання передбачає контролювання і оцінювання роботи учнів учителем, то діяльнісний пропонує залучати до рефлексивно-оцінювальних дій самих школярів в навчанні.

Як відомо, рефлексія являє собою здатність людини подумки виводити себе за межі безпосереднього перебігу життя, вона дає можливість «виходу» з процесу здійснення діяльності, дозволяє осмислювати зміни, які відбуваються у свідомості під час діяльності [22, с. 67-68]. Рефлексія як компонент навчальної діяльності дозволяє школярам виявляти і встановлювати межі свого незнання, вчить розширювати межі своїх можливостей мислення і діяльності, тим самим змінювати і вдосконалювати себе, ставати учнями.

Використання антиципації учнів на різних етапах уроку дозволяє включати школярів в рефлексивно-оцінний компонент навчальної діяльності. Прогнозування і формулювання нової теми самим учнем висвічує галузь невідомого учневі. Виявлений дефіцит знань пробуджує бажання дізнатися нове, перейти від незнання до знання, від невміння до уміння. Ця потреба в подоланні прогалин в своїх знаннях відображається у постановці учнями мети уроку. Поставлена на початку уроку мета дає школярам можливість простежити майбутні навчальні дії на певну глибину і спрогнозувати їх підсумок. Орієнтування на досягнення загального результату (мети) і проміжних ланок, які визначені планом роботи, дозволяє учням зіставляти здійснювані навчальні дії з раніше спланованими, оцінювати їх ефективність, встановлювати відхилення від складеної програми діяльності під час її реалізації. Самостійне визначення і формулювання завдань до вправ допомагає молодшим школярам при виконанні складених ними ж завдань усвідомлювати ті схеми і правила, за якими вони діють, віддавати собі звіт в тому, що і як вони роблять. Маючи прогнозований результат діяльності на уроці, школярі після закінчення роботи отримують можливість перевірити свої прогнози. Учні ще раз можуть переконатися, наскільки вірно (або невірно) вони оцінювали свої можливості в засвоєнні навчального матеріалу, міру його складності. Рефлексія власної діяльності дозволяє проектувати майбутні кроки на шляху самозміни [38, с. 132].

Залучення учнів до здійснення рефлексивно-оцінних дій передбачає провідну роль школярів при підведенні підсумків роботи, яка виконувалася на уроці. Учні знову опиняються перед необхідністю наділяти в словесну форму підсумок своїх дій, співвідносячи при цьому отриманий результат із запланованим раніше. Виконання такої роботи є свідченням усвідомленої і активної участі школярів у навчальній діяльності упродовж всього уроку.

Таким чином, завдяки побудові навчальної діяльності з використанням антиципації (прогнозування учнями змісту, видів і результатів своїх дій) стає можливим перерозподіл функцій вчителя і учнів в бік збільшення активності й усвідомленості дій учнів на уроці.

**1.3. Принципи та прийоми організації активної та усвідомленої діяльності учнів початкової школи на уроці літературного читання з використанням антиципації**

У сучасній методиці навчання читання антиципація є актуальним, але не новим поняттям. Про це свідчать результати аналізу науково-методичної літератури, які представлені в даному параграфі.

Якщо в педагогічних словниках та енциклопедіях різних років [48; 49; 50] відсутні словникові статті, що розкривають поняття «антиципація», то друге видання «Словника-довідника з методики викладання російської мови» М.Львова вже містить статтю «антиципація - передбачення, здогад при сприйнятті усної або письмової мови (наприклад, розуміння сенсу речення при одному-двох незрозумілих словах), а також здатність передбачати результат свого мовлення і будувати його згідно з цим передбаченням. У першому випадку основа антиципації - розуміння контексту, в другому - минулий (свій або чужий) досвід мовного спілкування» [35, с. 22]. Зміст даної словникової статті відображає лише комунікативну функцію антиципації, яка реалізується в процесі сприйняття і створення мовлення.

Ще одне визначення антиципації, сформульоване О.Сосновською, виявляємо в навчальному посібнику «Методика викладання російської мови в початкових класах»: «антиципація – здатність передбачати сенс ще непрочитаного тексту за тим змістом і стилем, який вже відомий з прочитаного попереднього уривка» [39, с. 124].

Дане визначення висвічує роль антиципації в процесі читання тексту і його розуміння.

Вивчення історії питання показало, що в систему термінів методики навчання читання поняття «антиципація» було введено в останній чверті XX ст. російським методистом H.Свєтловською при розробці теорії формування типу правильної читацької діяльності. Обдумування (прогнозування) змісту книги до читання є першою сходинкою пізнання в логіці правильної читацької діяльності [75, с. 24]. Попереднє ознайомлення з книгою як зі своїм майбутнім співрозмовником, припущення того, про що і як він буде з тобою говорити, є випереджальним відображенням майбутнього акту комунікації - читання-спілкування. Передбачення змісту книги здійснюється з опорою на засоби текстової та позатекстової інформації: назва, підзаголовок, передмова, післямова, зміст, ілюстрації, схеми, умовні графічні позначення, покликання та ін. Виділення і зіставлення зовнішніх показників вмісту книги дозволяє зробити загальний, але досить обґрунтований висновок про тематику; характер; кількість і специфіку поміщених в книзі творів, щоб з урахуванням загальної попередньої оцінки книги налаштуватися на освоєння саме заданого книгою змісту, відразу включитися в процес сприйняття тексту, перевіряти правильність та повноту особистого сприйняття прочитаного в процесі читання і після прочитання книги [75, с. 68; 77, с. 7].

Здійснити таку оцінку книги, яка прискорює процес входження в текст, що забезпечує включення обов'язкового для сприйняття літературного твору механізму творчої та емоційно-вольової активності читача, дозволяє метод читання-розглядання, розроблений H.Свєтловською, і покладений в основу системи навчання читання з метою формування читацької самостійності. Послідовність формування типу правильної читацької діяльності, або читацької самостійності, - це шлях від повноцінного освоєння змісту книги до виділення зовнішніх ознак змісту, а потім від зовнішніх ознак книги до прогнозування її змісту - і його повноцінного освоєння (спочатку за допомогою вчителя, потім - під його безпосереднім наглядом і, нарешті, самостійно, за допомогою самої книги і книг-довідників) [74, с. 103]. Вона реалізується протягом чотирьох етапів навчання, читання за допомогою уроків різних типів. Вивчення методичних підходів до проведення таких уроків, викладених у працях H.Свєтловської, О.Джежелей, Т.Піче-оол та інших дослідників [73] дозволило виділити коло прийомів використання антиципації в процесі навчання дітей читацької самостійності.

1. Перегляд книги до читання і прогнозування її змісту - найважливіший прийом, який визначає для кожного учня його особисту зацікавленість в тому, що йому належить читати, що дозволяє читачам-початківцям самостійно і серйозно налаштуватися на майбутнє читання, підготуватися до бесіди з книгою, тобто ще до читання викликати необхідні емоції, уяву, оживити в пам'яті потрібні слова, активізувати уяву, власний життєвий досвід, що стосується того, про що піде в книзі мова, задати необхідну спрямованість і зосередженість думкам [75, с. 17]. Такого роду підготовка (антиципація) здійснюється за допомогою низки послідовних, взаємопов'язаних дій:

* уважний перегляд обкладинки: виділення і розмежування ілюстрацій і написів, їх аналіз за змістом, зіставлення, виявлення зв'язку між ілюстраціями і написами.
* перегляд четвертої сторінки обкладинки, (порядок і сенс перегляду той же); зіставлення інформації першої та четвертої сторінок обкладинки;
* попередній висновок про те, один в книзі твір або кілька;
* виділення і розгляд ілюстрацій, заголовків; якщо можливо, пошук знайомого твору.

Визначення ( прогнозування) змісту майбутнього читання за допомогою самої книги за трьома її зовнішніми показниками (автор - заголовок - ілюстрація) - основний тип вправ при навчанні дітей правильної читацької діяльності.

2. Визначення теми уроку за низкою книг, які треба послідовно розглянути і зіставити - наступний прийом використання антиципації в процесі навчання дітей читацької самостійності. Він складається з почергового аналізу кожної книги з представленої групи, нараховує від 2 до 5 книг, визначення автора кожної книги, її заголовку, перегляд ілюстрацій, зіставлення всіх трьох показників змісту книги між собою, виділення з цього ланцюжка (автор – заголовок - ілюстрація) того показника змісту, який виступає як найбільш очевидний. Таким чином, за виставленими біля дошки книгами діти повинні визначити, про кого (про що) і (або) що - казки, оповідання, вірші – буде прочитано на уроці. Описані дії становлять зміст першого типу спеціальних завдань для навчання дітей орієнтуванні в групі книг, які застосовуються на початковому етапі навчання читацької самостійності [ 75, с.18].

3. Орієнтування в групі книг і вибір потрібної книги за заданими учителем ознаками - другий тип спеціальних завдань. Для складання і проведення таких вправ вчитель обирає дві (рідше - три) з таких ознак: тема книги; жанр; прізвище автора (прізвище не називається, а вказується, чи зустрічалися твори цього письменника на уроках читання чи ні); наповнюваність книги. Поєднання тих чи інших ознак залежить від характеру підібраних для вправи книг. Діти з урахуванням запропонованих учителем орієнтирів повинні з низки книг обрати одну (саме вона і буде прочитана на уроці). Наприклад, учитель пропонує: «Здогадайтеся, яку книгу ви зараз будете читати. З творами її автора ми вже зустрічалися на уроках. Ця книга - збірник». Або: «Виділіть книгу оповідань про дітей, автор якої незнайомий» [39, с. 75].

4. Доповнення книжкової виставки однією або декількома книгами (третій тип завдань). Виставці книг учні дають заголовок, після чого учитель показує ще одну або кілька книг і пропонує дітям відповісти на питання, чи можна ту чи іншу книгу поставити на виставку і чому [39]. Завдання даного типу, як і двох попередніх, ґрунтуються на прогнозуванні змісту майбутнього читання за допомогою самої книги за трьома її зовнішніми показниками (прізвищем автора, назвою, ілюстраціями на обкладинці та в тексті).

Визначення частини теми уроку, (автора, назви твору) на основі рішення задач за орієнтуванням в книгах і (або) за допомогою картки на книгу.

Для ілюстрації прийому наведемо кілька прикладів.

Приклад 1. Учитель показує збірку «Гаряча квітка». Завдання для учнів 4 класу: згадати заголовок оповідання, який поміщений в цій збірці, і прізвище автора, який його написав. Відповідь записати на листочку на двох рядках (листочки пропонують заздалегідь). Відповідь учнів: Збірка В.Сухомлинського «Гаряча квітка». «Сьогодні ми будемо читати з вами книгу цього ж автора», - говорить учитель і відкриває запис на дошці «Оповідання «Бузок чи тюльпан?». Учні встановлюють, де написано назву збірки, де має бути зазначено прізвище автора, відновлюють запис, самостійно визначаючи, таким чином, автора нового твору [73, с. 251].

Приклад 2. До уроку позакласного читання біля дошки виставляється збірка віршів Д.Білоуса «Диво калинове». Учитель організовує бесіду з питань: Як називається книга? Один твір в ній чи кілька? Які це твори? Чому ви вирішили, що це вірші ? Я буду читати вам вірш, назву якого записано на дошці: «Вогнище родинне». Хто швидко знайде його в збірці?».

Відзначимо, що тут і далі таке формулювання завдання підкреслює, що вчитель тему або її частину не називає, оскільки учні повинні її осмислити самі, прочитавши або визначивши самостійно.

5. Передбачення змісту тексту, вміщеного в «Букварі». Читання тексту в «Букварі» обов'язково передує прогнозуванням його теми, ідеї, специфіки. Потрібно визначити мінімум спеціальних прийомів, значущих для формування типу правильної читацької діяльності, при освоєнні дітьми тексту на букварний сторінці: заголовок тексту, ілюстрація до нього, лексико-семантична група ключових для осмислення тексту слів, винесених в стовпчики для попереднього прочитання [86, с. 13].

6. Антиципація при організації знайомства з об'ємним твором. JI.Сильченкова для забезпечення цілісності сприйняття об'ємного твору, стимулювання з інтересу учнів до літературного тексту великого обсягу включила в етап підготовки до сприйняття прогнозування змісту і характеру тексту за прізвищем автора, назвою і читанням, перегляд книги, яка містить текст, надрукований в хрестоматії. Перевірка припущень дітей проводиться під час читання твору, яке здійснюється за частинами протягом декількох уроків [80]. У роботу над кожною частиною твору включаються не тільки операції оцінки, контролю та узагальнення, а й прогнозування, передбачення подальшого утримання, «щоб читання кожної наступної частини представляло собою для дітей перевірку припущень, висунутих після освоєння попередньої частини шляхом аналізу» [81, с. 11]. Мотивація читання в такому випадку набуває особистісного й цілеспрямованого характеру.

7. Антиципація при підготовці до читання тексту і під час його первинного сприйняття шляхом самостійного прогнозування учнями змісту з опорою на заголовок, ілюстрації і ключові слова, які виділені учителем. Т.Піче-оол [53] розробила і апробувала нову організаційно-методичну систему на підготовчому і початковому етапах навчання читання з метою організації самостійного читання тексту літературного твору молодшими школярами. Для відпрацювання з дітьми 1 і 2 ступенів логіки правильної читацької діяльності на уроці читання букварного етапу періоду навчання грамоті читання слів, речень, текстів з новою буквою здійснюється спочатку за «Букварем» за методикою, розробленою В.Сиромицькою, а потім на матеріалі дитячих книг.

При прогнозуванні увага учнів зосереджена не тільки на назві твору, а й на перших фразах тексту для закріплення навички обдумувати в процесі читання зв'язок того, що будеш читати, з тим, що читаєш. В післябукварний період першокласникам пропонується самим читати привабливу «товсту» книгу в класі під керівництвом вчителя протягом 20-50 навчальних годин. Перший урок починається з загального знайомства з книгою методом читання-розглядання, що забезпечує передбачення теми, сюжету, характеру оповіді, настрою на майбутнє читання. В структуру наступних уроків обов'язковим компонентом включається передбачення змісту розділу твору або її частини з опертям на заголовок, ілюстрації і ключову, тільки що освоєну учнями групу слів.

На початковому етапі передбачення суті та емоційного забарвлення об'ємного твору, запропонованого для читання, на першому уроці класовод дає учням книгу як інструмент для читання. Наступні уроки починаються з вирішення завдання щодо орієнтуванню в тексті: на дошці записуються назва розділу, слова і словосполучення, які можуть допомогти дітям розуміти, запам'ятовувати і відтворювати в уяві картини, зображені автором у цьому розділі. З опорою на слова і назви проводиться прогнозування змісту нового розділу. А далі, в міру переходу другокласників на новий рівень читацької діяльності, «якщо передбачення змісту наміченого для уроку тексту задає сам текст, вчителю не треба втручатися в процес сприйняття, а якщо текст немов би обривається, пропонуючи читачеві нову лінію оповідання або новий погляд на те; що відбувається, учитель повинен питанням змусити дітей включити уяву, перш ніж вони почнуть читати» [53, с. 32]. Іншими словами, передбачення того, про що учні будуть читати, проводиться шляхом асоціації по пам'яті та за допомогою книги.

Слід зазначити, що прийом прогнозування змісту твору до читання набув широкого поширення в сучасній методиці навчання читання. Як джерела інформації для передбачення змісту тексту використовуються такі орієнтири: 1) прізвище автора тексту; 2) назва твору; 3) група ключових слів і словосполучень з тексту; 4) ілюстрація до твору; 5) схема, модель, що відображає тематику твору, його композицію, взаємозв'язок між подіями, героями та ін.; 6) оформлення тексту (поділ тексту на частини, наявність підзаголовків, питань до нього та ін.); 7) перше, останнє речення (перший, останній абзаци) тексту; 8) початкові фрази абзаців; 9) фрагмент тексту ; 10) питання до тексту, які вміщені в хрестоматії; 11) прислів'я, що відображають тему твору; 12) покликання з роз'ясненням лексичного значення слів [44].

8. Прогнозування в процесі читання. Тип правильної читацької діяльності передбачає прогнозування тексту не тільки перед читанням, але і в процесі знайомства з твором. Цьому сприяють завдання типу: «Під час читання байки поставте собі питання і намагайтеся на них відповідати» [71, с. 76]; «Прочитай назву казки «Сильний лев і маленьке мишеня». Поміркуй, де і за яких обставин можуть зустрітися цар звірів і маленьке мишеня» [44, с. 16]; «Відтвори подальший розвиток подій, спираючись на схему, розміщену на першому форзаці підручника» [там само, с. 11]; «Прочитай назву бірманської казки «Як серед птахів виникла дружба». Які події, на твою думку, відбуватимуться у творі?» [там само, с. 18]; «Прочитай назву японської казки «Чарівний каптур». Спробуй здогадатися, яку роль відіграла ця річ у житті головного героя твору [там само, с. 25]; «Прочитай переказ опущеної частини п’єси «Горіхові принцеси» і порівняй його зі своїм варіантом розвитку подій» [там само, с. 96].

Прогнозування в процесі читання розвиває вміння вести діалог з текстом, думати над книгою під час читання і є важливою складовою частиною другого етапу правильної читацької діяльності.

Таким чином, прогнозування змісту книги і тексту до і під час читання з метою організації самостійної підготовки учнів до сприйняття літературного твору і навчання детальному проникненню в текст активно використовується в сучасній методиці формування дитини-читача.

Організація підготовки до сприйняття літературного твору за допомогою прийомів, які формують тип правильної читацької діяльності, при якій враховується апперцепція і використовується антиципація, відрізняється тим, що передбачає активну роль учня, а не вчителя; призводить до мимовільного порушення дітьми так званої «внутрішньої наочності »- виникнення в уяві до читання тексту уявлень, картин, образів, передбачення змісту і манери чужого мовлення. Внутрішня наочність є природним наслідком вміння молодших школярів користуватися методом читання-розглядання тієї книги, в якій вміщено твір, що підлягає вивченню. Така наочність дозволяє кожному учневі на максимально доступному йому рівні проникати шляхом довільного включення відтворювальної і творчої уяви в зміст літературного твору [73; с. 151-152].

Згідно з програмою з літературного читання ці прийоми навчання учнів читання з використанням антиципації повинні використовуватися на уроках з метою формування навичок аналізу твору. Зокрема у програмі з читання вказано, що учні 2 класу «прогнозують орієнтовний зміст тексту, окремих його частин за заголовком, ілюстраціями, висловлює власні міркування щодо можливого розвитку подій» [30, с. 11, 14]. Учні 3 класу уже повинні «прогнозувати за змістом твору можливі наслідки дій, поведінки персонажів; прогнозувати за анотацією зміст книжки, прогнозувати орієнтовний зміст за обкладинкою книги; висловлюватися щодо орієнтовного змісту книжок на виставці, їх тематики» [там само; с. 25, 28]. Учні 4 класу повинні згідно з документом «робити припущення щодо того, як автор формує ставлення читача до зображуваних подій і персонажів творів» [там само; с. 35].

Нами установлено, що описані вище прийоми навчання дітей читання, які ґрунтуються на антиципації, успішно застосовуються в сучасних навчально-методичних комплектах з літературного читання. Так, в підручниках «Літературне читання» В.Науменко закладено основи формування вміння в процесі читання передбачити, читати за здогадом, визначати сенс незрозумілого слова в опорі на загальну смислову заданість фрази; в процесі читання передбачати подальший розвиток подій на основі специфіки жанру і особливостей характеру, поведінки героїв; знайомитися з книгою перед читанням, розповідати про книгу до її читання, залучаючи всі довідково-інформаційні служби книги і свій читацький досвід; обирати книгу з опертям на зовнішні показники змісту [43; 44;. 45]. Прикладами таких завдань є такі: «Що має робити дівчинка-подоляночка під час гри з пісні «Подоляночка»? Розкажи про це за малюнком, використовуючи виділені слова [43, с. 11]; «З яких городніх рослин, зображених на малюнку, готують український борщ? Чого ще не вистачає, щоб борщ був смачним?» [там само, с. 14]; «Спробуй передбачити, які твори чекають на зустріч із тобою. Чим вони можуть бути схожі на твори з розділу «Народні дитячі пісні та малі жанри»? [там само, с. 21]; «Відтвори подальший розвиток подій у творі «Горобець та билина», спираючись на схему, розміщену на першому форзаці підручника» [там само, с. 38]; «Продовж розповідь за малюнками, вміщеними на першому форзаці підручника до втору «Лисичка-сестричка» [там само, с. 41]; «Розглянь малюнки до казки «Міньба», вміщені на першому форзаці підручника. У якій послідовності дід здійснював міньбу? Розкажи казку далі, використовуючи повтори» [там само, с. 42]; «Розкажи пропущену частину казки «Жбан меду», використовуючи повтори» [там само, с. 46]; «Прочитай вірш «Неслухняний язичок», самостійно закінчуючи рядки. Назви слова, що римуються» [там само, с. 46]; «Прочитай назву вірша О.Сенатович «Веселий сміх» й розглянь малюнки до нього. Як ти гадаєш, про що йтиметься у цьому творі?» [там само, с. 52]; «Прочитай назву твору В.Артамонової «Ясенок». Спробуй передбачити, про що в ньому йтиметься» [там само, с. 120]; «Прочитай розмову казкових персонажів. Здогадайся, хто бере в ній участь. Чим, на твою думку, закінчиться ця розмова для одного з її учасників?» [там само, с. 137] та ін.

Комплекти підручників О. Савченко «Літературне читання» містять систему питань і завдань, що розвивають вміння використовувати спосіб читання «за здогадом»; прогнозувати зміст, емоційний характер тексту перед читанням і в процесі його первинного сприйняття; складати уявлення про книгу до читання: прогнозувати характер книги (тему, емоційне забарвлення) за обкладинкою, назвою, ілюстраціями, передмовою, титульним аркушем, змістом; орієнтуватися в одній книзі та в невеликій (з 5-6) книг в ході виконання спеціальних вправ [69-71]. Проте на відміну від підручників В.Науменко таких завдань за нашими підрахунками тут значно менше. Наприклад, у підручнику для 3 класу О.Савченко є лише 2 таких завдання: «Продовжте речення: Соромно перед соловейком тому, що...за твором В.Сухомлинського «Соромно перед соловейком» [70, с. 12]; «Прочитайте заголовок оповідання О.Буценя «Наше відкриття». Про яке відкриття може йтися в цьому творі? Як ви вважаєте, хто може зробити відкриття?» [там само, с. 117]. У підручнику для 2 класу таких завдань теж дуже мало: «Поміркуй, чи дружать між собою ці тварини? Про що може бути казка «Собаки, коти та миші»? [69, с. 48]; «Про що може ти мова у творі В.Чухліб «Повінь» ? [там само, с. 56]; «Підготуйте розповідь за малюнком до твору А.Костецького «Хвостата мова» [там само, с. 64]; «Поміркуй, про що може йти мова у творі М.Підгірянки «Розмова про сонце» ?» [там само, с. 98].

Важливим моментом першого етапу роботи з твором (до читання) в технології роботи з текстом визнається припущення, передбачення змісту тексту за прізвищем автора, назвою, ілюстраціями і групами ключових слів.

Як показує огляд науково-методичної літератури, антиципація в сучасній методиці навчання читання розглядається як здатність і вміння передбачати літери, слова, словосполучення, речення щодо їх елементів і (або) змісту, обґрунтовано прогнозувати тему, зміст, жанр, емоційний характер тексту до або під час його сприйняття за допомогою книги, в якій він уміщений, і за допомогою самого тексту. Очевидно, що таке розуміння антиципації ґрунтується на визначенні психологією даного феномена. Передбачення сенсу і особливостей ще не прочитаного тексту за деякими орієнтирами є тимчасовим і певною мірою просторовим передбаченням події, яка ще не настала - знайомства з текстом. В цьому випадку мова йде, перш за все, про комунікативну функцію мовно-мислительної антиципації.

Таким чином, використання антиципації на сучасному уроці літературного читання є пов'язаним з навчанням читання і сприйняття твору.

Програма і підручники з літературного читання В.Науменко та О.Савченко для вчителів і учнів початкової школи передбачають використання антиципації, проте, на наш погляд, таких завдань автори пропонують недостатньо, причому у підручниках В.Науменко таких завдань у 5 разів більше. Окрім того програма з читання орієнтує учнів на формування прогностичних здібностей лише частково, оскільки завдань антиципаційного характеру пропонується в ній незначна частина. Проте зауважимо, що даний досвід показує можливість і переваги організації навчання молодших школярів на основі антиципації з метою підвищення активності та усвідомленості їхньої діяльності. Знання сутності феномену антиципації і психолого-педагогічних основ формування суб'єктної позиції молодших школярів дає підставу припустити, що антиципація може бути використана на уроці літературного читання як системоутворюючий компонент організації навчального процесу.

**Висновки до першого розділу**

Отже, проведений аналіз феномена антиципації показує, що в психологічній площині її тлумачать як здатність людини в тій чи іншій формі передбачати розвиток подій, явищ. Аналіз робіт П. Анохіна, Н. Бернштейна, Є.Соколова, Д. Узнадзе, І. Фейгенберг, Б. Ломова, Є. Суркова, Л.Регуш, Є.Сергієнко, А.Брушлинского, Н.Жинкіна, І.Зимньої, О.Леонтьєва, І.Горєлова, К.Сєдова та інших учених показав, що антиципація як частковий вияв принципу випереджаючого відображення дійсності представляє собою здатність живих систем передбачати в часі та в просторі розвиток явищ. Вона дозволяє у відповідь на стимули, що діють в цьому, визначати події, які ще не настали, використовуючи досвід, накопичений в минулому.

На основі аналізу значної кількості психологічних, філософських джерел установлено, що існують різні підходи до розуміння антиципації:

• структурно-рівневий (Б. Ломов, Є. Сурков) - автори визначають антиципацію як форму випереджувального впливу дійсності, яка охопює широкий спектр прояву когнітивної, регулятивної та комунікативної функцій психіки;

• психофізіологічний (П. Анохін, Н. Бернштейн, В. Русалов, Т.Базилевич) - увага дослідників сфокусована на природних властивостях і нейрофізіологічних механізмах антиципаційних здібностей;

• когнітивно-поведінковий (Дж. Брунер, У. Найсьєр, Д. Міллер) - при описі антиципації в межах цієї системи використовують поняття ймовірнісного очікування, схеми, гіпотези;

• генетичний (Є.Сергієнко, Л. Регуш, А. Акопова, Т. Чмут та ін.) – репрезентовані дослідження прогнозованої поведінки, різних видів прогностичної діяльності на різних вікових етапах розвитку людини;

• клінічний підхід (І. Фейгенберг, В. Менделевич) - увага дослідників зосереджена на проблемі взаємодії між властивостями особистості (психічним здоров'ям) та антиципаційною спроможністю;

• діяльнісний (Б.Ломов, А. Брушлинський, Є.Сурков, Л. Регуш та ін.) - особливістю напряму є використання в якості категоріального апарата та пояснювальних схем теорії діяльності;

• ситуаційний (Л. Росс, Р. Нісбетт) - автори займалися проблемами передбачення соціальної реальності звичайними людьми в повсякденному житті.

Ми як і Є. Сергієнко, вважаємо терміни «антиципація», «передбачення», «прогнозування», «прогноз», «випередження», «інтерполяція», «екстраполяція», «апперцепція» синонімами. Також синонімічними вважаємо поняття «антиципація» і «антиципаційні здібності» згідо з концепцією В.Менделевича.

Антиципаційна спроможність (прогностична компетентність) - показник рівня розвитку антиципаційних здібностей, «здатність особистості з високою ймовірністю передбачати хід подій, прогнозувати розвиток ситуацій і власні реакції на них, діяти з тимчасово-просторовим попередженням» (за В. Менделевичем).

Доведено що при читанні художнього твору у читача виникає установка. З процесами антиципації пов'язані мовленнєва діяльність, взаємодія між людьми, соціальна адаптація людини. Таким чином, антиципація є значущою для всіх форм людської діяльності, в тому числі й навчальної, це свідчить про те, що вона може застосовуватися як засіб в навчанні й розвитку учнів.

Антиципація є важливим механізмом психічної організації людини, що забезпечує її взаємодію з навколишнім світом. На просторово-часовому передбаченні будується рухова активність людини, цілеспрямована поведінка, цілепокладання, планування та регулювання діяльності (регулятивна функція антиципації), робота сприйняття, уваги, уяви, пам'яті, мислення (когнітивна функція), мовні процеси, соціальна взаємодія (комунікативна функція). Особливе значення для людини та школяра має мовно-мислительний рівень антиципації, на якому здійснюються інтелектуальні операції, передбачення шуканого в ході рішення різноманітних завдань, побудова прогнозів, гіпотез, планів, оформлення їх з допомогою механізмів зовнішньої та внутрішньої мови. Частковими формами мовно-мислительної антиципації є випереджуючий синтез створення мовлення та ймовірнісне прогнозування в мовносприйнятті.

Антиципація є значущою для всіх форм людської діяльності, в тому числі й навчальної. У роботах Т.Булигіної, А.Присяжної, Л.Регуш, Є.Саврацької, Н.Флотської та інших вчених показано, що успішне здійснення навчальної діяльності передбачає реалізацію регулятивної функції антиципації, оскільки передбачає прийняття і постановку учнями цілей навчальних дій і завдань, передбачення того, що очікується в результаті будь- якої навчальної дії, оволодіння внутрішнім планом дій, усвідомлення яких здійснюють навчальну діяльність, її регуляцію. Вчені підкреслюють, що в залежності від того, в якій мірі прогнозування стає необхідним і звичним компонентом навчальної діяльності учня, в тій мірі йде його розвиток як суб'єкта цієї діяльності. Однак у цих дослідженнях питання організації прогнозування в навчальному процесі не розглядаються або зачіпаються частково.

У молодшому шкільному віці відбуваються значні зміни в розвитку мовно-мислительної антиципації, що обумовлено включенням дитини в навчальну діяльність. Зв'язок між становленням психічних новоутворень молодшого шкільного віку, формуванням навчальної діяльності, вдосконаленням психічних процесів, з одного боку, і розвитком мовно-мислительної антиципації, з іншого боку, має взаємостимулюючий характер.

Прямя і безпосередня участь школярів у плануванні, організації та проведенні уроку стає можливою завдяки цілеспрямованому збільшенню антиципаційних процесів у навчальній діяльності. За допомогою антиципації проводиться передбачення і формулювання учнями теми уроку, цілепокладання, планування майбутніх дій, організовується прогнозування та самостійне формулювання школярами завдань до навчальних текстів, вправ, рефлексія і контроль діяльності. При виконанні завдань на основі антиципації запропоноване навчальне завдання школяр сприймає як вільно обране і самостійно сформульоване.

За рахунок побудови навчальної діяльності на основі антиципації учнями змісту, видів і результатів своїх дій реалізується право школярів бути активними і свідомими учасниками навчального процесу, а не пасивними спостерігачами, і, отже, забезпечується активна позиція учнів в освітньому процесі.

Терміном «антиципація» в методиці навчання читання позначають здатність і вміння читачів передбачати літери, слова, словосполучення, речення щодо їх елементів, і (або) змістом, обґрунтовано прогнозувати тему, зміст, жанр, емоційний характер тексту до або під час його сприйняття за допомогою книги, в яку він поміщений, і за допомогою самого тексту.

Використання антиципації на сучасному уроці літературного читання пов'язане з навчанням читання і сприйняття твору і реалізує переважно її комунікативну функцію (застосовується для діалогу з книгою, текстом). Здатність дитини до обгрунтованих передбачень букв, слів, фраз, речень, текстів досить широко використовується під час роботи з метою формування та вдосконалення в учнів навички читання. В комунікативних цілях антиципація застосовується під час мовленнєвих розминок, для формулювання теми уроку на основі орієнтування в книгах, на етапі підготовки до сприйняття літературного твору або його частини, в ході первинного сприйняття тексту.

Метод читання-розглядання, який використовується для спілкування (комунікації) з книгою, грунтується, також на регулятивної функції антиципації, що забезпечує цілепокладання, планування читацької діяльності, прийняття рішення, здійснення контролю.

Організація основних етапів уроку літературного читання за допомогою спеціально розроблених прийомів, які ґрунтуються на антиципації, і дозволяє стимулювати активну та усвідомлену діяльність молодших школярів, посилювати освітню та розвивальну спрямованість процесу навчання.

Аналіз програми з літературного читання дав змогу констатувати, що документ орієнтує учнів на формування прогностичних здібностей лише частково, оскільки про завдання антиципаційного характеру в ньому згадується побіжно. Підручники з літературного читання В.Науменко та О.Савченко передбачають використання антиципації, проте, на наш погляд, таких завдань автори пропонують недостатньо, вони переважно однотипні, причому в підручниках В.Науменко таких завдань у 5 разів більше. Комплекти підручників О. Савченко та В.Науменко «Літературне читання» містять систему питань і завдань, що розвивають вміння використовувати спосіб читання «за здогадом»; прогнозувати зміст, емоційний характер тексту перед читанням і в процесі його первинного сприйняття; складати уявлення про книгу до читання. Проте зауважимо, що даний досвід показує можливість і переваги організації навчання молодших школярів на основі антиципації з метою підвищення активності та усвідомленості їхньої діяльності. Знання сутності феномену антиципації і психолого-педагогічних основ формування суб'єктної позиції молодших школярів дає підставу припустити, що антиципація може бути використана на уроці літературного читання як системоутворюючий компонент організації навчального процесу.

**РОЗДІЛ II. ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНОСТІ АНТИЦИПАЦІЙНОЇ СПРОМОЖНОСТІ ЯК ЗАСОБУ ПІДВИЩЕННЯ АКТИВНОЇ ТА УСВІДОМЛЕНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

**2.1. Структурно-компонентна характеристика антиципаційної спроможності як засобу підвищення активної та усвідомленої діяльності учнів початкових класів**

Інтегративний характер прогностичної діяльності, а, відповідно, і прогностичну спроможність, відображено в дослідженнях А.Брушлинського, Б.Ломова, Л.Регуш, Є.Сергієнко, Н.Сомової, Є.Суркова, І.Фейгенберг та ін., як вказано у попередньому розділі.

Н. Сомова вважає, що антиципаційна спроможність або прогностична здатність – це компонент інтегральної індивідуальності, який пронизує всю діяльність людини [84, с. 11].

Б.Ломов та Є.Сурков виділяють п'ять рівнів антиципації: субсенсорний, сенсомоторний, перцептивний, репрезентативний, рецидивуючий і розглядають антиципацію (прогнозування) залежно від типу задач, які розв’язуються в процесі діяльності [32, с. 51]. При здійсненні прогностичної діяльності названі рівні взаємодіють один з одним, що створює функціональну (інтегровану) систему. Специфіка інтеграції залежить від конкретних завдань, спрямованих на конкретні дії залежно від цілей прогностичної діяльності.

На системний, інтегральний характер антиципації в суб'єкт-суб'єктній діяльності вказують науковці JI. Регуш, Є.Сергієнко, І.Фейгенберг та ін. Вони відзначають, що в реальній діяльності людини всі перераховані рівні антиципації взаємодіють, їх важливо відрізняти один від одного, навіть на рівні аналізу, оскільки, розглядаючи який-небудь рівень ізольовано, ми завжди зачіпаємо й інші.

Аналіз сутності антиципації, наведений у попередньому розділі, показав, що антиципація - вища стадія передбачення, синтез прогностичної здатності й прогностичної діяльності, який різною мірою притаманний кожній людині. Здатність прогнозування може виступати і як загальна, і як спеціальна здатність. Загальною вона є в тому сенсі, що включена в будь-яку діяльність, є її невід'ємною складовою частиною. Спеціальною - прогностична здатність виступає як діяльність, метою якої є побудова прогнозу.

У нашій роботі ми розглядаємо антиципаційну спроможність як діяльність учня, оскільки рівень розвитку даної здібності у школяра безпосередньо впливає на успішність побудови прогнозу при читанні текстів на уроках читання.

Отже, теоретичний аналіз проблеми дозволяє констатувати, що антиципаційна спроможність на уроках читання більшість науковців пов'язують з мовленнєво-інтелектуальним розвитком учнів початкових класів. Це поняття є складною цілісною системою, що підлягає структуруванню. Тому розглянемо складові антиципаційної спроможності молодших школярів.

У контексті зазначеного цілком очевидно, що антиципаційна спроможність учнів початкової школи на уроках літературного читання як системний феномен поєднує:

• спрямованість (позитивно-активне ставлення до прогнозування під час читання, мотивованість до прогнозування сюжетів творів на уроках читання);

• освіченість (поінформованість про прогнозування (антиципацію));

• дію (взаємодію під час прогнозування на уроках читання).

За такого підходу з урахуванням прийнятої психолого-педагогічної термінології видається за можливе визначити структуру означеної дефініції, відповідно виокремлюючи такі компоненти:

• ціле-мотиваційний;

• когнітивний;

• процесуально-діяльнісний.

Зупинимося на їхніх особливостях та характеристиках з точки зору літературної діяльності.

1. Спрямованість особистості як показник орієнтованості виступає сукупністю домінуючих у дитини мотивів і потреб, що визначають головну лінію її поведінки, діяльності та спілкування з людьми. Процес успішного перебігу прогностичної діяльності молодшого школяра, з нашої точки зору, взаємопов'язаний з процесом формування в онтогенезі емоційно-мотиваційної сфери особистості. Цей взаємозв'язок проявляється в передбаченні своїх емоційних станів і коригування на їх основі поведінки; в формуванні спонукальної сили майбутнього, так як потреба цілеспрямовано діяти, представляючи результат своєї діяльності, реально існує у кожної людини. Дана потреба проявляється в мотивах, цільових установках, спрямованих на бажане майбутнє. Отже, ціле-мотиваційний компонент прогностичної педагогічної діяльності включає в себе мотиваційні властивості особистості. Мотиваційні властивості особистості - мотиватори, які є в структурі особистості цінності, потреби і умови формування мотиву. Мотиватори: почуття, інтерес, задоволеність, міра труднощів у оволодінні навичками аналізу тексту під час читання.
2. Розвиток прогностичних антиципаційних умінь і навичок під час уроків читання виступає підґрунтям для учнів у їхньому освоєнні інструментального досвіду, складають змістовну сторону розвитку особистості та виступають засобом досягнення освітніх цілей. Перехід умінь в систему навичок дає можливість підняти діяльність на вищий рівень. На нашу думку, цей компонент складає його основу - необхідні для отримання прогнозу знання про розвиток процесу або явища в минулому. Результати психологічних досліджень доводять важливість знань поточної інформації про об'єкт прогнозу для успішного прогнозування результату його діяльності. Вивчення поточної інформації: її сприйняття, запам'ятовування, зіставлення попередньої і наступної, становить одну з підстав для припущень про майбутнє в подібних ситуаціях. Проблема співвідношення знань про сьогодення і знань про минуле - одна з головних у роботах з ймовірнісного прогнозуванні, яке І.Фейгенберг визначає як зіставлення інформації, що надходить про наявну ситуацію зі збереженням в пам'яті про минулий досвід. На основі поєднання минулого із сьогоденням будуються гіпотези про майбутні події і їм приписується та чи інша ймовірність. Дослідження з ймовірнісного прогнозування показали, що завдяки порівнянню поточної інформації з даними про тенденції та закономірності поведінки прогнозованих об'єктів в минулому знижується невизначеність середовища, що і призводить до зменшення помилок прогнозу.
3. Аналіз робіт П.Анохіна, H.Бернштейна, Є.Соколова, Д.Узнадзе, І.Фейгенберг, Б.Ломова, Є.Суркова, Л.Регуш, Е.Сергієнко, A.Брушлинського, Н.Жинкіна, І.Зимньої, A.Леонтьєва, І.Горєлова, К.Сєдова та інших учених показав, що антиципація як частковий вияв принципу випереджаючого відображення дійсності представляє собою здатність живих систем передбачати в часі й в просторі розвиток явищ. Вона дозволяє в відповідь на стимули, що діють в цьому, визначати події, які ще не настали, використовуючи накопичений в минулому досвід. Антиципація є важливим механізмом психічної організації людини, що забезпечує її взаємодію з навколишнім світом. На просторово-часовому передбаченні будується рухова активність людини, цілеспрямована поведінка, цілепокладання, планування і регулювання діяльності (регулятивна функція антиципації), робота сприйняття, уваги, уяви, пам'яті, мислення (когнітивна функція), мовні процеси, соціальна взаємодія (комунікативна функція). Особливе значення для людини має мовно-мислительний рівень антиципації, на якому здійснюються інтелектуальні операції, передбачення шуканого в ході вирішення різноманітних завдань, побудова прогнозів, гіпотез, планів, оформлення їх за допомогою механізмів зовнішнього та внутрішнього мовлення. Окремими формами мовно-мислительної антиципації є попереджуючий синтез у створенні мовлення, ймовірнісне прогнозування в мовному сприйнятті. Отже, важливим у структурі антиципаційної спроможності є розвиток мовлення та мислення.

Конкретизуємо виокремлені компоненти розвитку антиципаційної спроможності молодших школярів з урахуванням специфіки їхньої діяльності у контексті дослідження.

**Ціле-мотиваційний компонент,** на нашу думку, акумулює позитивно-активне ставлення до прогнозування теми уроку, автора твору, сюжету, мотивованість учня на антиципацію у сфері літератури та читання (емоційна привабливість та позитивна мотивація антиципації), цілеспрямованість (ціннісні орієнтації), наявність інтересу до антиципаційних видів навчальних завдань під час уроків читання.

Отже, позитивно-активне ставлення до прогнозування сюжетів творів, мотивованість учня до антиципації на уроках читання цілком правомірно розглядати як механізм спонукання, мобілізації активності, виникнення і розвитку потреб, інтересів, стимулів, що забезпечують конструктивну діяльність (передбачення плану уроку, автора твору, розвитку подій у творі).

При аналізі **когнітивного компонента антиципаційної спроможності** важливо визначити обсяг знань, необхідних для отримання прогнозу. Оскільки знання про об'єкт прогнозу, не будучи в даний час значущими, можуть стати істотними в майбутньому, то при прогнозуванні необхідно залучення спеціально широкого кола знань, включаючи і ті, які в даний час здаються малозначущими. Однак при широкому змістовному аналізі знань потрібно зберігати вибірковість їх застосування, чому сприяє актуалізація тільки необхідних знань на різних етапах прогнозування. Отже, когнітивний компонент антиципаційної діяльності включає: а) підстави прогнозування, тобто знання, які відображають об'єктивно існуючі зв'язки і тенденції розвитку прогнозованих явищ; б) особливості співвідношення цих знань з поточною інформацією про прогнозований об'єкт; в) знання, якими володіє суб'єкт прогнозування і яким притаманні різні якісні характеристики: вибірковість, повнота, усвідомленість та ін.

Провідну роль у розвитку антиципаційної спроможності молодших школярів відіграє оволодіння учнями знаннями про антиципацію, прогнозування під час читання, тому другим компонентом розвитку було визначено когнітивний, який відображає поінформованість школярів про антиципацію та антиципаційну спроможність, розуміння важливості антиципаційних завдань під час уроків читання.

Успішність розвитку антиципаційної спроможності є можливою лише при створенні певних умов, що сприяють її формуванню: самостійне вирішення дитиною завдань, що вимагають прогнозування сюжету твору, характеристики персонажів, плану уроку читання; надання дитині свободи у виборі антиципаційної діяльності; допомога класовода; стимулювання вчителя у прагненні дитини до антиципації під час читання.

Ми дотримуємося думки про те, що дія виступає як одиниця прогностичної діяльності, так як в процесі оволодіння нею, у людини формуються відповідні психічні властивості, якості, а значить, і можливості. Вчені С.Архангельський, А. Бауер [8], А.Бодальов та ін. одностайні в тому, що однією з підстав для виділення дій, необхідних і достатніх при прогнозуванні, є принципова можливість пізнання майбутнього, завдяки об'єктивно існуючій причинно-наслідковій залежності явищ і процесів. Через цю форму зв'язку і взаємозумовленість розкривається таке співвідношення явищ, при якому одне з них породжує інше. У закономірних причинно-наслідкових зв'язках, які розвиваються, зафіксовані тимчасові відносини явищ об'єктивного світу: причина звернена до минулого, а наслідок - до майбутнього. Стійкий закономірний причинно-наслідковий зв'язок, існуючий в потоці часу, дозволяє здійснювати в пізнавальної діяльності перехід від знання минулого до сьогодення та майбуття [8, с.86].

Дія встановлення причинно-наслідкового зв'язку розглядається нами як одна з дій, що входять в операційний склад прогностичної діяльності. Ми згодні з думкою вчених про те, що можливості пізнання майбутнього полягають в активній, перетворюючій сутність людській свідомості, так як властивості свідомості тісно пов'язані з пізнанням майбутнього. Значущою виявляється перетворююча сила людської свідомості в моделюванні образів майбутнього. Майбутнє - та пізнавальна категорія, в якій відображення знаходить свій найактивніший прояв. Майбутнє конструюється, проектується, створюється самим суб'єктом на основі перетворення. Перераховані особливості відображення майбутнього дозволяють нам припускати слідом за вченими, що дії з перетворення знань (особливо уявлень) - один з видів дій, здійснюваних при прогнозуванні. Розумові дії перетворення уявлень складають зміст процесу уяви.

У дослідженнях А.Бодальов при аналізі пізнавальних можливостей, що забезпечують людині відображення майбутнього, невипадково вказує на уяву [11]. Слідом за А.Бодальовим вважаємо однією з головних функцій уяви її орієнтування в майбутнє. Реалізація даної функції уяви вимагає від людини творчого перетворення образів сьогодення і минулого.

Наступною дією пізнавальної прогностичної діяльності дослідниками визначається дія реконструкції і перетворення уявлень. В теорії пізнання як форми розвитку будь-якої галузі знань вченими розглядається гіпотеза. Гіпотеза виконує цю функцію, перш за все тому, що вміщує в собі, з одного боку, певний рівень знань про минуле - «об'єктивну істину», а з іншого - знання, яке не має достовірного пояснення. Форма, в якій фіксується ця суперечлива єдність, - гіпотеза, що забезпечує перехід від старого знання до нового. Ми схиляємося до думки, що не всі гіпотези виступають в якості прогнозу, оскільки гіпотеза в конкретних ситуаціях відноситься і до минулого, і сьогодення, але прогноз існує тільки у формі гіпотези. Знання про майбутнє відрізняють ті протиріччя, які містить в собі гіпотеза: між тим, що відомо, і що ще не стало достовірним знанням. Зміст гіпотези становить картина передбачуваної очікуваної дійсності. Гіпотеза - припущення відноситься і до наслідків, які видає на основі знання причин, і до планів, що відображає ланцюг дій, їх послідовність в досягненні мети, і до моделей, що відображає образи майбутнього [11, с. 94].

Гіпотеза як форма пізнання майбутнього найбільш повно і точно відображає специфіку майбутнього, з огляду на його відносну достовірність, імовірнісний характер, різну перспективність. Незалежно від того яка гіпотеза (часткова або загальна, описова або пояснювальна), в будь-якому випадку вона спрямована на пізнання тих явищ, зв'язків, відносин, які ще належить встановити, обгрунтувати їх істинність. Висування і аналіз гіпотез є одним з необхідних дій пізнавальної прогностичної діяльності.

Вміння висувати гіпотези, розвинене мислення є необхідним у структурі прогностичної діяльності.

Саме тому в структурі розвитку антиципаційної спроможності школярів початкових класів нами виділено **процесуально-діяльнісний компонент,** оскільки він характеризується сформованістю антиципаційних здібностей, вмінням оригінально виконувати завдання прогностичного характеру, рівнем розвитку мовлення та мислення.

Отже, процесуально-діяльнісний компонент розвитку антиципаційної спроможності у школярів передбачає сформованість у них здатності до прогнозування (вміння висувати гіпотези), вмінь виконувати завдання прогностичного характеру, рівень розвитку мислення та мовлення.

Виокремлені компоненти розвитку антиципаційної спроможності учнів початкових класів (ціле-мотиваційний; когнітивний; процесуально-діяльнісний) слугуватимуть підґрунтям для визначення критеріїв, показників, окреслення рівнів сформованості досліджуваного педагогічного явища в сучасній практиці початкової школи.

**2.2. Критерії, показники та рівні сформованості антиципаційної спроможності молодших школярів**

Змістове навантаження ціле-мотиваційного компонента розвитку антиципаційних здібностей учнів початкових класів акумулює позитивно-активне ставлення до прогнозування, емоційна привабливість та позитивна мотивованість до прогнозування сюжетів творів на уроках читання.

Відтак, критерієм сформованості ціле-мотиваційного компонента антиципаційних здібностей учнів початкових класів визначено суб’єктно-орієнтований, а показниками його вияву нами виокремлено такі: цілеспрямованість учнів щодо процесу прогнозування, емоційна привабливість та позитивна мотивованість до прогнозування на уроках читання, осмислення ціннісного ставлення до антиципації.

Діагностувальним інструментарієм вияву показників означеного критерію слугують такі методики: Анкета «Моє ставлення до прогнозування під час читання»; твір-роздум «Чи потрібно людині уміти прогнозувати?».

Когнітивний компонент відображає освіченість, поінформованість учнів про специфіку антиципації, антиципаційної спроможності, передбачає наявність у школярів певного рівня обізнаності з поняттями «прогнозування», «прогнозування під час читання», «антиципаційної спроможності».

З урахуванням змістового наповнення когнітивного компонента, правомірно критерій його вияву назвати інформаційно-пізнавальним, а показниками виокремити такі: поінформованість учнів щодо понять «прогнозування», «прогнозування під час читання», «антиципаційної спроможності».

Діагностувальним інструментарієм вияву показників означеного критерію слугують такі методики: анкета «Моє розуміння понять «прогнозування» та «антиципаційна спроможність».

Змістове навантаження процесуально-діяльнісного компонента розвитку антиципаційної спроможності учнів початкових класів відбиває сформованість вмінь виконувати завдання антиципаційного характеру, рівень розвитку антиципаційних здібностей, рівень розвитку словесно-логічного мислення, рівень сформованості механізму ймовірнісного прогнозування тексту.

З урахуванням змістового наповнення процесуально-діяльнісного компонента правомірно критерій його вияву назвати операційно-поведінковим.

Виділені складові можуть діагностуватися відповідно комплексним використанням таких методик: вміння виконувати завдання антиципаційного характеру перевіряємо за допомогою методики «Здатність до прогнозування» (Л.Регуш); рівень розвитку антиципаційних здібностей – за допомогою методики вивчення антиципаційної спроможності (АС) В.Менделевича; рівень сформованості механізму ймовірнісного прогнозування тексту – за допомогою методики сформованості механізму ймовірнісного прогнозування тексту (авторська методика); рівень словесно-логічного мислення – за допомогою методики дослідження словесно-логічного мислення учнів початкової школи Е.Замбацявічене на основі тесту структури інтелекту Р.Амтхауера.

Суб’єктно-орієнтований критерій - характеризує прагнення учня проявити себе як особистість з інтересом до антиципаційних видів навчальних завдань з літературного читання.

Інформаційно-пізнавальний критерій дає змогу виявити знання, уявлення молодших школярів про антиципацію, антиципаційну спроможність.

Операційно-поведінковий критерій виявляє вміння виконувати завдання антиципаційного характеру, антиципаційні здібності, розвинене словесно-логічне мислення, рівень розвитку механізму ймовірнісного прогнозування тексту.

Кожен з критеріїв має систему показників, що характеризують прояв досліджуваних якостей за даним критерієм. Діагностування міри прояву показників за кожним критерієм здійснюється за допомогою засобів вимірювання і певних методів дослідження. Критерії, показники та засоби вимірювання рівня розвитку антиципаційної спроможності учнів представлені в таблиці 2.1. (Див. таблицю 2.1).

**Таблиця 2.1.**

**Компоненти, критерії, показники та діагностувальний інструментарій рівнів розвитку антиципаційної спроможності учнів початкових класів**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Компоненти розвитку антиципаційної спроможності учнів початкових класів** | **Критерії** **розвитку антиципаційної спроможності молодших школярів** | **Показники розвитку антиципаційної спроможності учнів початкових класів** | **Діагностувальний інструментарій рівня розвитку антиципаційної спроможності** |
| **Ціле-мотиваційний** | **Суб’єктно-орієнтований** | цілеспрямованість учнів щодо процесу прогнозування, антиципаційних вправ, емоційна привабливість та позитивна мотивованість до прогнозування під час читання | Анкета «Моє ставлення до прогнозування під час читання» |
|  |  | осмислення ціннісного ставлення до прогнозування | твір-роздум «Чи потрібно людині уміти прогнозувати?» |
| **Когнітивний** | **Інформаційно-пізнавальний** | поінформованість учнів щодо понять «прогнозування», «прогнозування під час читання», «антиципаційна спроможність» | «Моє розуміння понять «прогнозування» та «антиципаційної спроможності» |
| **Процесуально-діяльнісний** | **Операційно-поведінковий** | Вміння виконувати завдання антиципаційного характеру | Методика визначення здатності до прогнозування (Л.Регуш). |
| Рівень сформованості механізму ймовірнісного прогнозування тексту | Методика сформованості механізму ймовірнісного прогнозування тексту (авторська) |
| Ревінь розвитку словесно-логічного мислення | Методика дослідження словесно-логічного мислення учнів початкової школи Е. Замбацявічене на основі тесту структури інтелекту Р. Амтхауера |
| Рівень розвитку антиципаційних здібностей | методика вивчення антиципаційної спроможності (АС) В.Менделевича (адаптована) |

На основі змісту прогностичної діяльності молодших школярів, виявлених нами критеріїв розвитку ціле-мотиваційного, когнітивного, процесуально-діяльнісного компонентів інтегративної прогностичної здатності ми визначили три рівні розвитку інтегративної антиципаційної спроможності: високий, середній, низький.

Високий рівень розвитку інтегративної антиципаційної спроможності характеризується переважанням інтересу під час уроків читання; наявністю мотивації та спрямованості на вирішення прогностичних завдань під час читання творів, переважанням мотивів, обумовлених самою прогностичною діяльністю під час читання (захоплення передбаченням плану уроку, сюжету твору, характеру його героїв); достатністю базових знань про сутність інтегративної антиципаційної спроможності; високим рівнем здатності передбачати сюжет твору та характер його героїв; високим рівнем словесно-логічного мислення (вміння узагальнювати і встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, повністю їх аналізувати і враховувати при висуванні гіпотез).

Середній рівень розвитку інтегративної антиципаційної спроможності характеризується наявністю ситуативного інтересу до прогнозування та усвідомлення його ролі під час аналізу твору; володінням елементами базових знань про сутність інтегративної антиципаційної спроможності, її ролі на уроках читання; рівнем передбачення лише окремих сюжетів творів та героїв; труднощами в інтерпретації окремих назв творів; середнім рівнем словесно-логічного мислення (вербальне узагальнення наслідків і істотність і повний аналіз причинно-наслідкових зв'язків з урахуванням вимог умов при висуненні гіпотез, усвідомлення ймовірнісного характеру наслідків, але неусвідомлене виділення етапів прогнозування, часткове усвідомлення мети плану, висування мікрогіпотез, обґрунтування виділених наслідків окремими фактами).

Для низького рівня розвитку інтегративної антиципаційної спроможності школярів характерна відсутність інтересу до прогнозування та неусвідосмлення його ролі на уроках читання; елементарні знання про сутність інтегративної антиципаційної спроможності, її ролі на уроках читання; низький рівень передбачення сюжетів творів та героїв; низький рівень словесно-логічного мислення (проблеми в розпізнаванні й прогнозуванні явищ, конкретна форма вербального узагальнення наслідків при побудові несуттєвих причинно - наслідкових зв'язків, частковий аналіз причинно-наслідкових зв'язків і відсутність врахування вимог умов при висуненні гіпотез, низька усвідомленість характеру наслідків, мети плану і етапів процесу прогнозування, ригідність уявлень, висування мікрогіпотез).

Відтак, структурно-компонентно-критеріально-рівнева характеристика та діагностувальний інструментарій слугували підґрунтям визначення реального стану сформованості антиципаційної спроможності учнів початкових класів, що є наступним етапом нашого дослідження.

**2.3.** **Діагностика сформованості антиципаційної спроможності як засобу підвищення активної та усвідомленої діяльності учнів початкової школи**

З метою перевірки концептуальних ідей, на яких ґрунтується дослідження, нами було проведено констатувальний експеримент, який організовано на базі Ніжинської загальноосвітньої школи № 1 (контрольна група) КГ та ЗОШ № 2 (експериментальна група) ЕГ у 4 класах. Експеримент охоплював по 26 учнів у кожному класі.

Мета констатувального експерименту:

* визначити критерії та рівні антиципаційної спроможності учнів початкових класів;
* визначити вихідний рівень розвитку антиципаційної спроможності молодших школярів.

З метою отримання достовірної та різнобічної інформації про вихідний рівень розвитку антиципаційної спроможності учнів було розроблено критеріально-діагностувальний інструментарій, що слугував деталізації вияву показників розвитку спроможності. Вияв сформованості ціле-мотиваційного, когнітивного та процесуально-діяльнісного компонентів розвитку антиципаційної спроможності молодших школярів здійснювався за допомогою визначених дослідницьких методик, які відзначаються ступенем репрезентативності, надійності, валідності.

Цілеспрямованість учнів щодо процесу прогнозування, антиципаційних вправ, емоційна привабливість та позитивна мотивованість до прогнозування під час читання за суб’єктно-орієнтованим критерієм ціле-мотиваційного компонента на констатувальному етапі експерименту ми перевіряли за допомогою розробленої анкети «Моє ставлення до прогнозування під час читання» (Див. Додаток А).

Нами установлено: високий рівень цілеспрямованості учнів щодо прогнозування, емоційної привабливості та позитивної мотивованості до антиципації виявлено у 17 % учнів КГ та 18 % школярів ЕГ, оскільки вони набрали від 12 до 20 балів; середній рівень цілеспрямованості учнів щодо прогнозування, емоційної привабливості та позитивної мотивованості до прогнозування констатовано у 51 % опитаних КГ та 53 % ЕГ; низький рівень – у 32 % КГ та 29 % ЕГ, оскільки вони набрали від 2 до 8 балів.

Осмислення ціннісного ставлення до прогнозування під час читання за суб’єктно-орієнтованим критерієм ціле-мотиваційного компонента встановлено за допомогою твору-роздуму «Чи потрібно людині уміти прогнозувати?».

Рівні сформованості осмислення ціннісного ставлення до прогнозування учнями за твором виявлено такі: у 15 % опитаних КГ та 16 % ЕГ - високий рівень ціннісного ставлення до прогнозування, оскільки ці учні пояснювали свій інтерес до прогнозування прагненням до нового, цікавістю до свого майбутнього, зазначаючи, що «без здатності до прогнозування неможливо досягти успіху в житті», «прогнозування допомагає людині передбачити можливі наслідки не лише власних вчинків, вберегти себе від можливих ризиків, помилок, а й прогнозувати вчинки інших людей»; у 54 % школярів КГ та 53 % ЕГ виявлено середній рівень, оскільки ці опитані не змогли повно та ґрунтовно схарактеризувати своє ставлення до прогнозування, пояснити свій інтерес до нього, вказуючи на те, що їх переважно вабить у антиципації прагнення до перспектив лише власного майбутнього. У 31 % учнів КГ та ЕГ констатовано низький рівень ціннісного ставлення до прогнозування, оскільки ці опитані не змогли взагалі пояснити своє ставлення до прогнозування, вказуючи лише на те, що воно потрібне в житті людини.

Узагальнені результати, отримані за цим показником, наведено в таблиці 2.2.

**Таблиця 2.2.**

**Рівень цілеспрямованості учнів щодо процесу прогнозування та осмислення ціннісного ставлення до антиципації за суб’єктно орієнтованим критерієм ціле-мотиваційного компонента на констатувальному етапі експерименту**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Показники** | **Рівні у %** | | | | | |
|  | **Високий** | | **Середній** | | **Низький** | |
|  | **КГ** | **ЕГ** | **КГ** | **ЕГ** | **КГ** | **ЕГ** |
| Рівень цілеспрямованості учнів щодо процесу прогнозування | 17 | 18 | 51 | 53 | 32 | 29 |
| Рівень осмислення ціннісного ставлення до прогнозування | 15 | 16 | 54 | 53 | 31 | 31 |
| **Узагальнені дані** | **16** | **17** | **52, 5** | **53** | **31, 5** | **30** |

Як показують дані таблиці 2.2, цілеспрямованість учнів щодо процесу прогнозування та осмислення ціннісного ставлення до антиципації за суб’єктно орієнтованим критерієм ціле-мотиваційного компонента на констатувальному етапі експерименту учнів КГ та ЕГ перебувала здебільшого на середньому і низькому рівні, причому кількісні показники розподілу учнів за рівнями КГ та ЕГ були приблизно однаковими.

Отже, необхідність подальшого розвитку означеного компонента розвитку антиципаційної спроможності молодших школярів є незаперечною у спеціально організованому педагогічному процесі початкової школи.

Рівень розвитку антиципаційної спроможності молодших школярів за когнітивним компонентом визначався за допомогою діагностування виокремлених показників інформаційно-пізнавального критерію.

З метою з'ясування поінформованості молодших школярів щодо понять «прогноз», «прогнозування», «антиципаційної спроможності» нами розроблено «Моє розуміння понять «прогнозування» та «антиципаційної спроможності» (Див Додаток Б).

На питання анкети «Що таке прогноз?» лише 9 % учнів змогли дати повну та обґрунтовану відповідь. На питання анкети «Як Ви розумієте зміст поняття «прогнозування» ?» 13 % учнів КГ та 12 % ЕГ змогли обрати правильний варіант відповіді: «процес передбачення майбутнього стану предмета чи явища на основі аналізу його минулого і сучасного, систематично оцінювана інформація про якісні й кількісні характеристики розвитку обраного предмета чи явища в перспективі». На питання анкети «Як ви розумієте здібності до прогнозування ?» 8 % опитаних КГ та 7 % ЕГ обрали правильний варіант: «прогностична спроможність – це здатність людини, що виявляється в передбаченні результатів дій».

Аналіз відповідей учнів переконав у тому, що більше 80 % опитаних учнів КГ та ЕК мають поверхове уявлення про прогностичну спроможність, прогноз, прогнозування.

Узагальнені результати, отримані за цим показником, наведено в таблиці 2.3.(Див. таблицю 2.3).

**Таблиця 2.3.**

**Рівень поінформованості молодших школярів щодо понять «прогноз», «прогнозування», «антиципаційна спроможність» за когнітивним компонентом інформаційно-пізнавального критерію на констатувальному етапі експерименту**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Показники** | **Рівні у %** | | | | | |
|  | **Високий** | | **Середній** | | **Низький** | |
|  | **КГ** | **ЕГ** | **КГ** | **ЕГ** | **КГ** | **ЕГ** |
| Рівень поінформованості молодших школярів щодо понять «прогноз», «прогнозування», «антиципаційна спроможність» | 9 | 10 | 32 | 31 | 59 | 59 |

Як показали дані таблиці 2.3, поінформованість молодших школярів КГ та ЕГ щодо понять «прогноз», «прогнозування», «антиципаційна спроможність» за когнітивним компонентом інформаційно-пізнавального критерію на констатувальному етапі експерименту перебувала здебільшого на середньому і низькому рівні, причому кількісні показники розподілу учнів за рівнями КГ та ЕГ були приблизно однаковими: у 9 % опитаних КГ та 10 % ЕГ констатовано високий рівень; у 32 % учнів КГ та 31 % учнів ЕГ – середній рівень, у 59 % респондентів КГ та 59 % ЕГ – низький рівень.

Отже, необхідність подальшого розвитку означеного компонента розвитку антиципаційної спроможності молодших школярів є незаперечною у спеціально організованому педагогічному процесі початкової школи.

Оскільки в організації уроку літературного читання у зв’язку зі збільшення ролі школярів в навчальному процесі за рахунок систематичного використання регулятивних компонентів антиципації, які, в свою чергу, ґрунтуються на активній роботі словесно-логічного мислення та мовлення, то нами були обрані методики, спрямовані на експериментальну перевірку словесно-логічного мислення та мовлення за процесуально-діяльнісним компонентом.

Рівень розвитку антиципаційної спроможності молодших школярів за процесуально-діяльнісним компонентом визначався за допомогою діагностування виокремлених показників операційно-поведінкового критерію.

З метою визначення рівня словесно-логічного мислення молодших школярів нами використано методику дослідження словесно-логічного мислення Е.Замбацявічене на основі тесту структури інтелекту Р. Амтхауера (див. Додаток Е).

Методика дала змогу встановити особливості понятійного мислення, сформованість найважливіших логічних операцій. Оцінювалися універсальні навчальні дії учнів - пізнавальні логічні (здатність до аналізу об'єктів з виділенням істотних і несуттєвих ознак; здатність до порівняння, класифікації за заданими критеріями; сформованість логічної дії «умовиводу», вміння встановлювати аналогії; сформованість уміння узагальнювати, здійснювати генералізацію і виведення спільності для ряду або класу одиничних об'єктів на основі виділення сутнісних зв'язків, а отже і здатність до висування гіпотез.

Детально методика перевірки словесно-логічного мислення описана в додатку (див. Додаток Е).

Узагальнені результати, отримані за цим показником, наведено в таблиці 2.4. (Див. таблицю 2.4).

**Таблиця 2.4.**

**Рівень сформованості словесно-логічного мислення молодших школярів за процесуально-діяльнісним компонентом операційно-поведінкового критерію на констатувальному етапі експерименту**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Показники** | **Рівні у %** | | | | | |
|  | **Високий** | | **Середній** | | **Низький** | |
|  | **КГ** | **ЕГ** | **КГ** | **ЕГ** | **КГ** | **ЕГ** |
| Рівень сформованості словесно-логічного мислення молодших школярів | 23 | 23 | 46 | 50 | 31 | 27 |

З таблиці 2.4 постає, що в результаті виконання методики учнями 4 класів нами виявлено такі кількісні дані: у 23% опитаних КГ та 23 % ЕГ констатовано високий рівень розвитку показника словесно-логічного мислення; 46 % респондентів КГ та 50 % ЕГ продемонстрували середній рівень розвитку показника словесно-логічного мислення; у 31% учнів КГ та 27 % ЕГ визначено низький рівень розвитку словесно-логічного мислення.

Установлено, що рівень розвитку показника словесно-логічного мислення перебував здебільшого на середньому і низькому рівні, причому кількісні показники розподілу учнів за рівнями КГ та ЕГ були приблизно однаковими.

З метою вивчення рівня розвитку антиципаційних здібностей опитаних в дослідженні використувався «Тест антиципаційної спроможності» (В.Мендєлевич) (АС) (Див. Додаток В). Прогностичні здібності констатовано у тих випробовуваних, результат яких перевищував 241 бал. У разі, коли загальна сума балів не досягала межі норми, констатовано антиципаційну неспроможність. (див. Додаток В).

За проявами антиципаційні здібності оцінювалися за трьома складовими: особистісно-ситуативні, просторові та часові. Особистісно-ситуативна складова відображала комунікативний рівень антиципації респондентів, тобто здатність прогнозувати життєві події і обставини. Просторова – демонструвала здатність передбачувати рух предметів в просторі, координувати власні рухи, проявляти моторну вправність. Часова складова відображала здатність учня прогнозувати протікання і точно розподіляти час.

При оцінці вираженості та адекватності антиципаційної діяльності у 78-79 % опитаних було констатовано прогностичні здібності за всіма трьома складовими: особистістно-ситуативними, просторовими і часовими. Таким чином, у 70 % осіб установлено нормативний (поліваріантний) тип імовірнісного прогнозування, моторну спритність, хроно-ритмологічну здатність. Для інших респондентів (30%) був характерний моноваріантний тип імовірнісного прогнозування, спостерігалася рухова і тимчасова антиципаційна неспроможність.

Було виявлено, що антиципаційна здатність впливає на адекватність функціонування антиципаційних механізмів мовленнєвої діяльності. Індивіди з нормативним (поліваріантним) типом ймовірносного прогнозування продемонстрували прогностичну компетентність і в мовній діяльності. Для досліджуваних з антиципаційною неспроможністю характерним була неадекватність функціонування механізмів ймовірнісної організації мовленнєвої поведінки, порушення здатності до вербалізації суб'єктивного семантичної досвіду, що проявлялося у вигляді труднощів в упорядкованості мовленнєвого досвіду для прогнозу. При спробі прогнозування майбутньої мовленнєвої ситуації у цих осіб часто з'являлося безліч варіантів ймовірнісних відповідей, при цьому адекватні варіанти прогнозу розчинялися у великій кількості малоймовірних прогнозів.

Результати, отримані за методикою «антиципаційної спроможності» (В.Мендєлевич) молодших школярів, наведено в таблиці 2.5.(Див. таблицю 2.5).

**Таблиця 2.5.**

**Рівень сформованості антиципаційних здібностей за методикою антиципаційної спроможності» (В. Мендєлевич) молодших школярів за процесуально-діяльнісним компонентом операційно-поведінкового критерію на констатувальному етапі експерименту**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Показники антиципаційних здібностей** | **Загальні антиципаційні здібності** | | **Особистісно-ситуативні здібності** | | **Просторові здібності** | | **Часові здібності** | |
|  | **КГ** | **ЕГ** | **КГ** | **ЕГ** | **КГ** | **ЕГ** | **КГ** | **ЕГ** |
|  | **78** | **79** | **70** | **72** | **60** | **58** | **68** | **65** |

Узагальнений рівень сформованості антиципаційних здібностей за методикою «антиципаційної спроможності» (В.Мендєлевич) процесуально-діяльнісним компонентом операційно-поведінкового критерію на констатувальному етапі експерименту вираховувався як середнє значення за всіма показниками антиципаційних здібностей. Рівень неспроможності ми обраховували як низький рівень (відповідно 22 % КГ та 21 % ЕГ); середній рівень констатовано у 66 % КГ та 65 % учнів ЕГ; високий рівень виявлено у 12 % учнів КГ та 13 % опитаних ЕГ.

Узагальнені результати, отримані за цим показником, наведено в таблиці 2.6.(Див. таблицю 2.6).

**Таблиця 2.6.**

**Узагальнений рівень сформованості антиципаційних здібностей за методикою «антиципаційної спроможності» (В. Мендєлевич) за операційно-поведінковим критерієм процесуально-діяльнісного компонента на констатувальному етапі експерименту**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Показники** | **Рівні у %** | | | | | |
|  | **Високий** | | **Середній** | | **Низький** | |
|  | **КГ** | **ЕГ** | **КГ** | **ЕГ** | **КГ** | **ЕГ** |
| Антиципаційні здібності | 12 | 13 | 66 | 65 | 22 | 21 |

Як видно з таблиці 2.6, основним контингентом були учні з середнім і низьким рівнем розвитку антиципаційних здібностей.

Оскільки науковцями установлено, що при вивченні антиципаційної спроможності (прогностичної компетенції) може використовуватися «Опитувальник оцінки здатності до прогнозування» Л. Регуш [62] (Див. Додаток Г), то з метою визначення рівня вмінь виконувати завдання антиципаційного характеру нами використано методику «Здатність до прогнозування» (Л.Регуш). Тест складався з 20 пар протилежних висловлювань. Для респондентів назву опитувальника було замасковано: «Методика оцінки схильності до ризику». За результатами виконання опитувальника учнів ми розподіляли на три групи: опитані з низькими показниками, які характеризувалися здатністю передбачати розвиток подій з урахуванням простого звіряння минулого із сьогоденням; респонденти з середніми показниками демонстрували здатність робити припущення про майбутнє на підставі минулого досвіду і спостереження за теперішнім; опитані з високими показниками підтверджували здатність до творчого формування нового образу, що раніше не зустрічався в їхньому досвіді.

Дані аналізу результатів використання методики показали залежність результативності розв’язання пізнавальних прогностичних завдань під час уроків читання учнів початкових класів від низки якостей мовленнєвих процесів:

- по-перше, від рівня розвитку аналізу і синтезу залежать повнота виділення причин і наслідків, повнота операцій планування, широта пошуку при висуненні гіпотез, облік вимог умов завдання при висуненні і перевірці гіпотез;

- по-друге, якісні особливості прогнозів опосередковані рівнем розвитку узагальненості мислення, що виявляється в суттєвості причинно-наслідкових зв'язків, в рівні вербального узагальнення прогнозів, в співвідношенні загальних і часткових гіпотез в процесі їх розвитку, в словесних формулюваннях цілей планування;

- по-третє, успішність розв’язання прогностичних завдань обумовлена розвитком цілепокладання. Рівень розвитку цієї властивості мовленнєвих процесів молодших школярів проявляється в цілеспрямованості планів і причин для виведення наслідків, аналізу умов завдання при висуванні гіпотез;

- по-четверте, усвідомлення мовно-мислительної діяльності, розвиток рефлексії на ці процеси впливає на такі особливості прогнозу як усвідомлення його імовірнісного характеру, усвідомлення етапів процесу прогнозування, усвідомлення мети плану.

Отже, запропоновані у методиці JI.Регуш підстави класифікації охоплюють все різноманіття прогностичних завдань у діяльності учнів, оскільки відображають єдність ціле-мотиваційного, когнітивного, процесуально-діяльнісного компонентів інтегративної антиципаційної спроможності, тобто єдність когнітивної та регулятивної функції прогнозу в антиципаційній діяльності учня початкових класів.

Згідно з цією методикою, рівень вмінь виконувати завдання антиципаційного характеру під час читання визначався такими якостями мислення як аналітичність, глибина, усвідомленість, гнучкість, перспективність, доказовість. У результаті проведення методики встановлено, що кількісні дані у КГ та ЕГ мало відрізняються і коливаються в межах 1 %; окрім того у 14 % учнів КГ та 15 % ЕГ констатовано високий рівень вмінь виконувати завдання антиципаційного характеру, оскільки ці учні набрали від 12-16 балів; у 50 % опитаних КГ та 51 % ЕГ рівень вмінь виконувати завдання антиципаційного характеру зафіксований як середній, оскільки вони набрали від 8 до 11 балів; у 36 % респондентів КГ та 34 % ЕГ - як низький, оскільки вони отримали від 4 до 7 балів.

Результати, отримані за методикою «Здатність до прогнозування» (Л.Регуш), наведено в таблиці 2.7.(Див. таблицю 2.7).

**Таблиця 2.7.**

**Рівень вмінь виконувати завдання антиципаційного характеру за методикою «Здатність до прогнозування» (Л. Регуш) за операційно-поведінковим критерієм процесуально-діяльнісного компонента на констатувальному етапі експерименту**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Показники** | **Рівні у %** | | | | | |
|  | **Високий** | | **Середній** | | **Низький** | |
|  | **КГ** | **ЕГ** | **КГ** | **ЕГ** | **КГ** | **ЕГ** |
| Рівень вмінь виконувати завдання антиципаційного характеру | 14 | 15 | 50 | 51 | 36 | 34 |

Оскільки на уроках читання молодші школярі працюють з художніми творами, то з метою визначення рівня сформованості механізму ймовірнісного прогнозування тексту нами використано авторську методику «Сформованість механізму ймовірнісного прогнозування тексту». (див. Додаток Д). Дослідження включало в себе дві серії завдань, при підборі яких ми спиралися на положення про те, що впізнавання при читанні відбувалося не побуквенно, а цілими словами, при цьому читець спирався на виділені ознаки слова. Недолік виразного бачення всіх частин слова досягався прогнозуванням.

Перша серія завдань була спрямована на виявлення стану імовірнісного прогнозування на рівні слова і включала два експериментальних завдання. Перше завдання спрямоване на дослідження можливості здійснювати елементарні прогностичні операції на матеріалі так званих «вільних» графічних схем, тобто схем, які не регламентовані кількістю конкретних умовних графічних знаків, що заміщалися кількість відсутніх букв. Дана схема мала такий графічний вигляд к\_\_\_\_\_ с (колос). Рискою позначалася будь-яка протяжність, яку дитина за своїм вибором могла доповнити окремою літерою або низкою букв.

За підсумками методики ми виділили 3 рівні сформованості імовірнісного прогнозування тексту: граматичного і смислового, кожному з яких були притаманні свої особливості.

1. Рівень фрагментарних прогностичних дій (низький). Учні цього рівня характеризувалися відсутністю досвіду адекватного підбору, як граматичного так і смислового. На цьому рівні знаходилося 39 % молодших школярів КГ та 36 % ЕГ. Учні цього рівня при доборі слів у вільній графічній моделі успішно декодувати зашифровані слова, в інших же випадках прогноз здійснювався в хибному напрямку. При виконанні завдання підбору слів за жорстко заданою схемою діти прагнули до спрощення складової структури слова до одного складу, що пояснювалося несформованістю даної категорії. Що стосується прогнозування на рівні тексту, то тут відзначалася велика кількість помилок при виборі закінчень, учні порушували узгодження іменника з прикметником в роді та числі, дієслова дібрати не змогли, діти неправильно вставляли слова, не звертаючи увагу на спотворення сенсу і не повертаючись до прочитаного, щоб виправити помилку, іноді слова просто пропускали, не враховуючи рекомендації та інструкції вставити пропущені слова замість крапок, причому ближче до кінця тексту. Це пояснюємо маленьким обсягом короткочасної пам'яті, швидкою стомлюваністю, недостатністю уваги, тобто індивідуальними особливостями молодшого віку. Успішними прогнозами молодших школярів виявлялися ті, які найбільш часто зустрічалися як в побутових ситуаціях, так і в навчальному матеріалі. Іноді діти вставляли слова, які істотно спотворювали зміст тексту.
2. Рівень часткової сформованості (середній) прогностичних операцій (констатовано у 50 % респондентів КГ і 52% дітей ЕГ). Учні цього рівня без зусиль справлялися з першим завданням першої серії, але пропонували один варіант, практично не відчували труднощів при виконанні другого завдання першої серії, але також прагнули до спрощення складової структури слова, а також добирали переважно іменники там, де потрібно було дібрати дієслова. На рівні тексту діти прогнозували з дуже малою швидкістю. Іноді все ж прогнозування було помилковим і тим самим зміст тексту спотворювався. При виборі закінчень учні відчували великі труднощі при підборі закінчень до дієслів, тут спостерігалася невідповідність в часі, зокрема, роді при узгодженні з іменником. При доборі слів до тексту також спостерігалися труднощі при пошуку дієслів, діти довго згадували потрібні слова, іноді знаходили найменш доцільні. При доборі прикметників також можна було спостерігати деяку неточність у вживанні саме в даному контексті, наприклад, замість «теплого дощу», діти дібрали таке слово, яке найбільш часто зустрічалося при характеристиці даного явища - «сильного», не звертаючи уваги на те, що весна описана в повному розпалі та йдеться про «гаряче сонце». Тобто можна відзначити, що школярі цієї групи не звертали уваги на більш детальні описи, які вимагали роздумів, більш точної передачі подій, характеристик явищ.
3. Рівень високої сформованості прогностичних операцій. На цьому рівні знаходилося 11 % опитаних КГ і 12 % ЕГ. Учні цього рівня безпомилково виконували завдання всіх серій з деякими недоліками і неточностями. Окрім того, учні пропонували не один варіант прогнозу і при виконанні обох серій, вони добирали найбільш точні й відповідні за змістом слова при читанні тексту, правильно і швидко вставляли пропущені закінчення. При допущенні помилок, поверталися до прочитаного і виправляли.

Результати, отримані за методикою «Сформованості механізму ймовірнісного прогнозування тексту» (авторська), наведено в таблиці 2.8.(Див. таблицю 2.8).

**Таблиця 2.8.**

**Рівень сформованості прогностичних операцій за методикою «Сформованість механізму ймовірнісного прогнозування тексту» за операційно-поведінковим критерієм процесуально-діяльнісного компонента на констатувальному етапі експерименту**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Показники** | **Рівні у %** | | | | | |
|  | **Високий** | | **Середній** | | **Низький** | |
|  | **КГ** | **ЕГ** | **КГ** | **ЕГ** | **КГ** | **ЕГ** |
| Рівень сформованості прогностичних операцій | 11 | 12 | 50 | 52 | 39 | 36 |

З таблиці 2.8 постає, що кількісні дані у КГ та ЕГ мало відрізняються і коливаються в межах 3 %; переважна більшість учнів мають високий та середній рівень розвитку сформованості механізму ймовірнісного прогнозування тексту – 71 % учнів КГ та 74 % ЕГ.

Узагальнені результати, отримані за операційно-поведінковим критерієм процесуально-діяльнісного компонента, наведено в таблиці 2.9.

**Таблиця 2.9.**

**Рівень розвитку антиципаційної спроможності за операційно-поведінковим критерієм процесуально-діяльнісного компонента на констатувальному етапі експерименту**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Показники** | **Рівні у %** | | | | | |
|  | **Високий** | | **Середній** | | **Низький** | |
|  | **КГ** | **ЕГ** | **КГ** | **ЕГ** | **КГ** | **ЕГ** |
| Рівень сформованості словесно-логічного мислення молодших школярів | 23 | 23 | 46 | 50 | 31 | 27 |
| Узагальнений рівень сформованості антиципаційних здібностей | 12 | 13 | 66 | 65 | 22 | 21 |
| Рівень вмінь виконувати завдання антиципаційного характеру | 14 | 15 | 50 | 51 | 36 | 34 |
| Рівень сформованості прогностичних операцій | 11 | 12 | 50 | 52 | 39 | 36 |
| **Узагальнені дані** | **15** | **15,8** | **53** | **54, 5** | **32** | **29, 5** |

З таблиці 2.9 постає, що кількісні дані у КГ та ЕГ мало відрізняються і коливаються в межах 1-3 %; переважна більшість учнів мають високий та середній рівень розвитку антиципаційної спроможності за операційно-поведінковим критерієм процесуально-діяльнісного компонента – 68 % учнів КГ та 70, 3 % ЕГ.

Отже, необхідність подальшого розвитку означеного компонента розвитку антиципаційної спроможності молодших школярів є незаперечною у спеціально організованому педагогічному процесі початкової школи.

Рівень розвитку антиципаційної спроможності учнів на констатувальному етапі експерименту наведено у таблиці 2.10. (Див. таблицю. 2.10).

**Таблиця 2.10.**

**Рівень розвитку** **антиципаційної спроможності учнів на констатувальному етапі експерименту**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Показники** | **Рівні у %** | | | | | |
|  | **Високий** | | **Середній** | | **Низький** | |
|  | **КГ** | **ЕГ** | **КГ** | **ЕГ** | **КГ** | **ЕГ** |
| Ціле-мотиваційний компонент | 16 | 17 | 52,5 | 53 | 31,5 | 30 |
| Когнітивний компонент | 9 | 10 | 32 | 31 | 59 | 59 |
| Процесуально-діяльнісний компонент | 15 | 15,8 | 53 | 54,5 | 32 | 29,5 |
| **Узагальнені дані** | **13,3** | **14,2** | **45,8** | **46,2** | **40,8** | **39,5** |

Отже, з таблиці 2.10 постає: кількісні дані у КГ та ЕГ мало відрізняються і коливаються в межах 1 %; у опитаних найбільш сформований ціле-мотиваційний компонент розвитку антиципаційної спроможності, оскільки найвищі показники учнів початкової школи з високим рівнем розвитку антиципаційної спроможності на констатувальному етапі експерименту відповідно 31,5 % КГ та 30 % ЕГ, найменш сформований – когнітивний компонент, найнижчі показники якого складають високого рівня розвитку антиципаційної спроможності відповідно 9 % КГ та 10 % ЕГ.

Вивчення компонентів розвитку учнів на констатувальному етапі експерименту дало змогу з'ясувати, що у молодших школярів домінує середній рівень розвитку антиципаційної спроможності, а саме у 45,8 % КГ та 46,2 % ЕГ. Високий рівень мають 13,3 % КГ та 14,2 % ЕГ респондентів; низький рівень виявлено у 40,8 % КГ та 39,5 % ЕГ учнів.

Проаналізувавши результати діагностик, ми прийшли до наступних висновків:

- найважливішою умовою розвитку антиципаційної спроможності учнів на уроках літературного читання є формування в процесі зв’язних висловлювань прогностичних умінь, які повинні формуватися у взаємозв'язку шляхом аналітичної роботи дитини під керівництвом класовода;

- необхідно проводити систематичну роботу з аналізу особливостей розвитку антиципаційної спроможності в учнів;

- систематичні завдання на використання прогнозування під час вивчення творів на уроках читання формують антиципаційну спроможність;

- за тим, як учень вміє передбачати сюжети твору, план уроку, його тему, можна судити про рівні розвитку його антиципаційної спроможності;

- необхідно розробити педагогічний комплекс заходів, спрямованих на розвиток антиципаційної спроможності молодших школярів, що і буде наступним етапом нашої роботи.

**Висновки до другого розділу**

Констатовано, що розвиток антиципаційної спроможності молодшого школяра є складною цілісною системою, що підлягає структуруванню. У структурі розвитку антиципаційної спроможності учнів початкових класів виокремлено ціле-мотиваційний, когнітивний та процесуально-діяльнісний компоненти. З’ясовано, що цілемотиваційний компонент акумулює цілеспрямованість учнів щодо процесу прогнозування, емоційну привабливість та позитивну мотивованість до антиципації, осмислення ціннісного ставлення до антиципації. Когнітивний компонент відображає поінформованість школярів про прогноз, прогнозування, антиципаційну спроможність. Процесуально-діяльнісний компонент розвитку антиципаційної спроможності школярів передбачає вміння виконувати завдання антиципаційного характеру, антиципаційні здібності, розвинене словесно-логічне мислення, рівень розвитку механізму ймовірнісного прогнозування тексту.

Суб’єктно-орієнтований критерій - характеризує прагнення учня проявити себе як особистість з інтересом до антиципаційних видів навчальних завдань з літературного читання.

Інформаційно-пізнавальний критерій дає змогу виявити знання, уявлення молодших школярів про антиципацію, антиципаційну спроможність.

Операційно-поведінковий критерій виявляє вміння оригінально виконувати завдання антиципаційного характеру, антиципаційні здібності, розвинене словесно-логічне мислення, рівень розвитку механізму ймовірнісного прогнозування тексту.

Установлено, що критеріями і показниками вияву означених компонентів є суб’єктно орієнтований (цілеспрямованість учнів щодо процесу прогнозування, емоційну привабливість та позитивну мотивованість до прогнозування, осмислення ціннісного ставлення до антиципації), інформаційно-пізнавальний (поінформованість учнів про прогноз, прогнозування, антиципаційну спроможність); операційно-поведінковий (вміння оригінально виконувати завдання антиципаційного характеру, антиципаційні здібності, розвинене словесно-логічне мислення, рівень розвитку механізму ймовірнісного прогнозування тексту). Згідно з означеними критеріями і показниками визначено рівні розвитку антиципаційної спроможності учнів початкової школи: низький, середній, високий.

Кількісні дані рівнів розвитку антиципаційної спроможності учнів на констатувальному етапі експерименту у КГ та ЕГ мало відрізняються і коливаються в межах 1 %; у опитаних найбільш сформований ціле-мотиваційний компонент розвитку антиципаційної спроможності, оскільки найвищі показники учнів початкової школи з високим рівнем розвитку антиципаційної спроможності на констатувальному етапі експерименту відповідно 31,5 % КГ та 30 % ЕГ, найменш сформований – когнітивний компонент, найнижчі показники якого складають високого рівня розвитку антиципаційної спроможності відповідно 9 % КГ та 10 % ЕГ.

Вивчення компонентів розвитку учнів на констатувальному етапі експерименту дав змогу з'ясувати, що у молодших школярів домінує середній рівень розвитку антиципаційної спроможності, а саме у 45,8 % КГ та 46,2 % ЕГ. Високий рівень мають 13,3 % КГ та 14,2 % ЕГ респондентів; низький рівень виявлено у 40,8 % КГ та 39,5 % ЕГ учнів.

**РОЗДІЛ ІІІ. ДОСЛІДНИЦЬКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З РОЗВИТКУ АНТИЦИПАЦІЙНОЇ СПРОМОЖНОСТІ ЯК ЗАСОБУ ПІДВИЩЕННЯ АКТИВНОЇ ТА УСВІДОМЛЕНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ**

**3.1. Педагогічні умови розвитку антиципаційної спроможності молодших школярів під час читання**

Результативність і успішність процесу розвитку антиципаційної спроможності молодшого школяра під час уроків літературного читання залежить від обгрунтованості педагогічних умов.

Під педагогічними умовами ми розуміємо дидактичне середовище, в якому виникає взаємопов'язаність представленої найкращої сукупності педагогічних факторів, які забезпечують можливість класовода організувати активну пізнавальну діяльність учнів початкової школи.

Застосування антиципації на уроках читання, на наш погляд, дозволяє:

* ефективно управляти процесом формування універсальних навчальних дій молодших школярів;
* зробити кожну дитину активним учасником освітнього процесу;
* забезпечити для кожної дитини адекватне її навчальним можливостям навантаження;
* розвивати вміння учнів передбачати, прогнозувати зміст тексту за заголовком, за ілюстрацією і групою ключових слів.

У освітньому процесі визначаємо сукупність таких обставин, що забезпечують взаємозв’язок і взаємодоповнюваність трьох структурних компонентів розвитку антиципаційної спроможності учнів початкової школи під час уроків літературного читання: ціле-мотиваційного, когнітивного, процесуально-діяльнісного, стимулюючи мотивацію на прогнозування, обізнаність у сфері антиципаційної спроможності, творчій взаємодії між учнями та класоводом.

**Перша педагогічна умова –** **емоційно-ціннісне ставлення до прогностичної діяльності, готовність до антиципаційної діяльності на уроках літературного читання, створення атмосфери вільної творчої реалізації молодших школярів.**

Однією з умов формування компетентностей в будь-якій діяльності школяра є її прийняття учнем, що, перш за все, здійснюється через розвиток його мотиваційної сфери. Мотивація забезпечує вибірковість пізнавальних процесів, спрямованість, організованість і стійкість цілісної діяльності, прагнення до досягнення певної мети.

Роль мотивації у формуванні прогностичної компетентності [62, с. 88] школярів початкової школи визначається неоднозначно. По-перше, як і для будь-якої іншої діяльності, мотивація для прогнозування виступає рушійною силою, спонуканням до дії. З іншого боку, сама мотивація має в собі прогностичну складову, мотив є відображенням у психіці людини майбутнього з урахуванням його минулого. Отже, сама прогностична діяльність може бути джерелом мотивації [62, с. 151].

Говорячи про мотивацію прогностичної діяльності молодших школярів на уроках літературного читання, слід мати на увазі вмотивованість всіх етапів уроку, формування позитивних мотивів, пізнавальних інтересів і потреб учнів, а також раціональне використання методів стимулювання їх антиципаційної діяльності з боку вчителя.

Мотивація до прогнозування під час читання визначається наявністю інтересу в учнів до побудови прогнозу щодо письменника, який буде вивчатися на уроці, вгадування сюжету його твору, героїв, жанрової специфіки, потребами молодших школярів в отриманні спеціальних знань і оволодінні вмінь прогнозування в літературі для їх використання у своїй читацькій діяльності з метою розвитку здібностей.

Усе вищевикладене, на наш погляд, буде в свою чергу, підвищувати інтерес до читання, виховуватиме повагу до книги і включення читання в структуру пріоритетних культурних потреб учнів.

**Друга педагогічна умова – забезпечити прогнозування школярами змісту, видів і результатів навчальної роботи на всіх або більшості етапів уроку з урахуванням взаємозв'язку регулятивних, когнітивних і комунікативних компонентів антиципації.**

Підвищення ролі учня в навчальному процесі забезпечується самостійним (в поданні учня) визначенням і формулюванням теми, мети уроку, нових слів з твору до його читання, питань до тексту, завдань для творчої та інших видів робіт. Участь школяра в плануванні, організації та проведенні структурних етапів уроку стає можливим за рахунок систематичного включення учня в процес антиципації навчальної інформації і майбутніх власних дій. При розробці прийомів організації структурних етапів уроку потрібно враховувати взаємозв'язок регулятивних, когнітивних і комунікативних компонентів антиципації, тобто спеціальна організація уроку читання зможе надати учням можливість брати участь в цілепокладанні, плануванні своєї навчальної діяльності та її контролі.

Урахування регулятивної функції антиципації дозволяє використовувати її як системоутворюючий компонент організації навчального процесу. І тут з'являється можливість забезпечити якісно новий рівень активної і свідомої діяльності молодших школярів на уроці літературного читання за рахунок їх безпосередньої участі в плануванні, організації та проведенні більшості структурних етапів уроку.

До специфічних принципів проведення уроку літературного читання з використанням антиципації для забезпечення суб'єктної позиції молодших школярів відносяться:

* Принцип попереднього усвідомлення учнями змісту і видів навчальних дій на уроці літературного читання полягає в тому, що учні залучаються до планування, організації та проведення навчального процесу. Реалізація цього принципу передбачає організацію вчителем етапів уроку літературного читання таким чином, щоб сутність і види майбутніх навчальних дій на них з тією або іншою часткою самостійності встановлювали самі школярі.
* Принцип зростаючого обсягу антиципації в передбаченні школярами змісту і видів майбутніх навчальних дій передбачає, що залучення дітей до планування, організації та проведення уроку літературного читання здійснюється поступово. На початку навчання за допомогою спеціальних завдань учні визначають тему, мету уроку, нові слова з твору до ознайомлення з ним, сутність та види деяких навчальних дій. У міру розвитку школярів їх роль як суб'єктів процесу навчання зростає. Учням надається можливість прогнозувати навчальну інформацію, зміст, види і результати майбутньої навчальної роботи на всіх або більшості структурних етапів уроку.
* Принцип триєдиного розвивального характеру завдань для прогнозування учнями змісту і видів навчальних дій полягає в тому, що спеціально розроблені нові прийоми проведення традиційних частин уроку літературного читання покликані забезпечувати одночасний комплексний розвиток учня за трьома лініями: розвиток навчальної діяльності, інтелектуальний, мовленнєвий розвиток. Триєдиний розвивальний характер завдань визначається трьома функціями антиципації (регулятивної, когнітивної, комунікативної) і проявляється в тому, що пропоновані учням завдання складаються таким чином, що ставлять школярів перед необхідністю на основі активної роботи уваги, пам'яті, мислення визначати і словесно формулювати тему, мету уроку, зміст роботи на різних структурних етапах, складати і формулювати завдання до вправ, прогнозуючи тим самим майбутні дії і їх результат, озвучувати здійснювані дії, зіставляти отриманий результат з наперед визначеним раніше, забезпечуючи активність і усвідомленість дій учнів на уроці.

Дотримання цих принципів передбачає певну модифікацію уроку літературного читання, яка полягає у внесенні наступних змін до його змісту і організації:

1. Введення нового структурного етапу уроку літературного читання - мобілізуючого, призначення якого полягає в мобілізації на самому початку уроку найважливіших психічних процесів дітей (уваги, пам'яті, мислення), в створенні в учнів установки на активну й зацікавлену участь в навчальному процесі, в інтенсивному розвитку логічного, доказового та усного мовлення молодших школярів, в повторенні, закріпленні та розширенні їх літературознавчих знань, в підготовці учнів до самостійного прогнозування і формулювання ними теми уроку. Мобілізуючий етап проводиться відразу після організаційного моменту. Його тривалість - 1-3 хвилини. Зміст складають спеціально розроблені вправи трьох груп.

Завдання першої групи спрямовані на розвиток наочно-дієвого мислення й мовлення. Вони передбачають перестановку навчального матеріалу на дошці, тобто здійснення з ним реальних дій. Залежно від використаного матеріалу в групі виділяються п'ять типів вправ:

1) вправи з написаними на картках прізвищ авторів;

2) вправи з написаними на картках літературними термінами;

3) вправи з графічними моделями різних емоцій і почуттів;

4) вправи з геометричними моделями літературних жанрів;

5) вправи з кольоровими геометричними моделями жанрів і тематики

літературних творів.

Алгоритм виконання вправ, спрямованих на розвиток наочно-дієвого мислення й мовлення:

1. Перегляд учнями виставлених на дошку в один ряд карток зі словами або геометричних (графічних) моделей.

2. Читання учнями вголос написаних на картках слів або приговорювання назв геометричних (графічних) моделей в представленій послідовності, їх запам'ятовування.

3. Здійснення учителем перестановок пар карток або моделей.

4. Відтворення учнями по пам'яті послідовності розташування карток або моделей до перестановки і після неї, визначення здійснених перестановок у вигляді тексту.

Другу групу складають вправи, спрямовані на вдосконалення наочно-образного мислення і мовленнєвий розвиток учнів. Виконуючи завдання цієї групи, школярі подумки здійснюють дії з навчальним матеріалом, не змінюючи його положення на дошці: представляють переміщення умовного героя по ігровому полю, що складається з восьми будиночків. Зображення будиночків містять букви, склади; прізвища авторів, літературні терміни, жанрові або жанрово-тематичні моделі, моделі емоцій і почуттів та ін. Серед вправ даної групи виділяється п'ять типів, що розрізняються інформацією щодо умов і питаннями в завданнях: 1) вправи на визначення прямого ходу умовного героя; 2) вправи на визначення зворотного ходу героя; 3) вправи на визначення кількості ходів, які здійснив герой; 4) вправи на визначення проміжних будиночків, які відвідав герой; 5) вправи на визначення кількості відвіданих героєм будиночків.

Алгоритм виконання вправ, спрямованих на розвиток наочно-образного мислення і мовлення:

1. Розгляд учнями будиночків ігрового поля.

2. Озвучування учителем змісту завдання (один раз), сприйняття учнями завдання на слух, її запам'ятовування.

3. Представлення школярами переміщень героя і розв’язування задачі.

4. Повторення учнем вголос умови задачі, створення відповіді на питання у вигляді тексту-міркування.

Вправи третьої групи спрямовані на розвиток словесно-логічного мислення і мовлення учнів. Вони являють собою спеціально складені тексти з літературним матеріалом, що передбачають завдання на здійснення логічної операції - побудову умовиводу на основі зіставлення суджень. Дану групу складають вправи дев'ятнадцяти типів на зіставлення думок з приводу двох, трьох або чотирьох об'єктів, наприклад, вправи на зіставлення стверджувальних суджень з приводу двох об'єктів (1-й тип); вправи на зіставлення стверджувальних і негативних суджень з приводу трьох об'єктів з непрямим формулюванням декількох даних (9-й тип); вправи, які містять позитивні судження з приводу чотирьох об'єктів, один з яких протиставляється іншим за будь-якою ознакою (17-й тип).

Алгоритм виконання вправ, спрямованих на розвиток словесно-логічного мислення й мовлення:

1. Озвучування учителем один раз тексту вправи з попередньою установкою на уважне прослуховування. Сприйняття учнями тексту на слух, його запам'ятовування.

2. Здійснення школярами логічної операції.

3. Повторення учнем вголос умови задачі, складання повної, доказової відповіді у вигляді тексту-умовиводу.

Прогнозування і формулювання учнями теми і мети уроку. Для визначення школярами двох складових теми уроку літературного читання (прізвища, імені, по батькові автора нового твору і його назви) використовуються спеціальні прийоми, які сприяють закріпленню і збагаченню літературознавчих знань учнів, удосконалюють навички читання, підвищують мовленнєву активність учнів, розвивають увагу, пам'ять, мислення, зацікавлюють дітей майбутньою навчальною роботою з новим твором, пробуджують позитивні емоції.

Розроблені прийоми визначення учнями автора і назви нового твору розподілені по семи групах, кожна з яких має свою відмінну рису: прийоми першої групи передбачають роботу з буквами; другий - з символами, шифрами, схемами; прийоми третьої групи передбачають антиципацію відрізків слів або цілих слів; четвертої - порівняльний аналіз будь-яких одиниць; п'ятої - виконання різного виду логічних операцій; шостий - складання прізвища, імені, по батькові автора або назви твору з відповідями на питання літературних вікторин та при розгадуванні шарад; прийоми сьомої групи вимагають використання лінгвістичних знань.

При первинному використанні прийому вчитель сам формулює завдання до вправи. Потім до цієї роботи залучаються учні. Зміст завдань для прийомів всіх груп змінюється.

**Третя педагогічна умова – постадіальний розвиток інтегральної антиципаційної спроможності учнів в освітньому процесі за допомогою системи антиципаційних завдань, проектування та рольових ігор.**

Антиципаційна спроможність не дається особистості в готовому вигляді, але розвивається в онтогенезі, що перетворюється на перехід від одного віку до іншого. Молодший шкільний вік є першим етапом на шляху до повноцінного розвитку прогностичних здібностей, тому є сенситивним для розвитку антиципаційної спроможності в особистісному плані, цілеспрямований розвиток здібностей до прогнозування повинен здійснюватися вже на перших етапах навчання. Найбільш повно використовувати потенційні можливості учнів у розвитку антиципаційної спроможності дозволить правильна організація навчального процесу почакової школи.

Спираючись на результати дослідження Л. Регуш, М. Потапової та ін., ми вважаємо, що найбільш ефективними методами розвитку антиципаційної спроможності учнів початкової школи є:

* розв’язання прогностичних задач;
* проектування;
* рольові ігри (моделювання реальних життєвих ситуацій),
* психологічні тренінги [62, с. 51].

Розглянемо дані методи детальніше. Прогностичні завдання (за визначенням Л. Регуш) мають свої вимоги до створення прогнозу. В якості основних ознак прогностичної задачі автор підсумовує наступні: по-перше, метою її розв’язання є отримання даних про майбутнє. По-друге, умови завдання містять необхідні, але недостатні дані для отримання прогнозу, передбачають «привнесені дані», які вводить людина за умови потреби. По-третє, задача відображає ті співвідношення між даним і шуканим, які мають ймовірнісний характер, і тим самим моделює ймовірнісний характер майбутнього. По-четверте, умова та завдання задачі не регламентують напрямків пошуку при розв'язку, який не має алгоритму. Навпаки, завдання дає можливість кожному учню розкрити свою індивідуальність, проявляти свої здібності до пізнання майбутнього [62, с. 55].

Тому розв’язання молодшими школярами серії прогностичних задач можна розглядати в якості одного з ефективних методів розвитку антиципаційної спроможності та першої стадії її розвитку. Дані завдання повинні бути розроблені з урахуванням проблемних ситуацій і навчальної діяльності учнів на уроках читання.

Наступним методом розвитку антиципаційної спроможності та другою стадією її розвитку є проектування. Це задум, і практичне втілення того, що можливо, або те, що повинно бути. Для того, щоб мета стала задачею, необхідно створити умови, в яких ця мета може бути досягнута. Проектування передбачає проведення спеціальної роботи, важливою частиною якої є концептуалізація того задуму, який хотів б здійснити суб’єкт проектування [62, с. 72].

М. Потапова виділяє також тісно пов'язані з проектуванням програмування та планування. У процесі реалізації проекту уміння складати план, а потім програму роботи, яку потрібно виконати, є дуже важливими і актуальними. У плані слід відтворити: структуровану ресурсну базу, конкретні дії і кінцеві цілі. Програма повинна включати чіткий алгоритм дій щодо досягнення поставленої цілі проекту [56, с. 12].

Для розвитку антиципаційної спроможності учнів на уроках читання ми вважаємо можливим запропонувати їм низку завдань, які передбачають виконання проектів і їх реалізації. Прикладами таких проектів на уроках читання можуть бути такі: творчий проект «Стара казка на новий лад» (створення казки), проект «Дитячі роки І.Франка», «Походження світу у грецькій та слов’янській міфологіях», проект «Віртуальний музей українських народних казок», «Найцікавіші легенди міста Ніжина», «Легенди про заснування Ніжина», «Улюблений журнал учнів нашого класу», «Літопис нашого класу» (колективні проекти); «Моя улюблена книга М.Носова», «Пісні та казки моєї родини», конкурс «Перша проба пера» (індивідуальні проекти). Під час виконання таких проектів учні демонструють свої творчі здібності й таланти перед своїми однокласниками, і перед класоводом. (див. Додатки Є, З).

Крім перелічених методів доцільно пропонувати на уроках читання рольові ігри (моделювання реальних життєвих ситуацій), що є третьою стадією розвитку антиципаційної спроможності школярів. Прикладами таких ігор є інсценізації творів, постановка спектаклів за творами, створення мультфільмів. У 4 класі такими завданнями можуть бути інсценізація казки Д.Родарі «Дорога, що нікуди не вела», фрагментів творів В.Нестайка «Суд у цирку», О.Олеся «Бабусина пригода», М.Слабошпицького «Славко і жако», В.Чухліба «Гойдарики», О.Донченка «Лісничиха», О.Довженка «Зачарована Десна», О.Дерманського «Чудове чудовисько».

Окрім того доцільними з метою розвитку антиципаційної спроможності учнів є використання елементів спеціалізованих тренінгових програм – вправ – четверта стадія розвитку антиципаційної спроможності. Наприклад, вправи з метою тренінгу спостережливості (Л. Регуш), тренінгу прогнозів поведінки (Г.Сміт) та ін. (Комплекс таких вправ запропоновано у Додатку Ж).

Пропонуємо окремі вправи, які можна використати під час уроків читання. Вправа «Уявлення про розвиток свого «я» в часі». Можна використовувати на будь-кому уроці вивчення оповідання. Метою вправи є презентація учнями характеристики особистісних якостей у різних часових періодах (минуле, теперішнє, майбутнє та ін.), представити тенденції власного розвитку.

Матеріал: слова, що характеризують окремі якості особистості: вразливість, гордість, грубість, пихатість, підступність, обережність, відданість, доброта, працьовитість, впертість, цілеспрямованість.

Учні повинні скласти з запропонованого списку чотири ряди слів. Ряди повинні характеризуввати наступні представлення школяра про себе:

* Теперішнє «Я» (яким я вважаю себе в даний момент);
* ідеальне «Я» (я знаю, що повинен бути з урахуванням засвоєних норм і моральних образів);
* в майбутньому або можливе «Я» (яким, мені здається, я стаю під впливом читання певного твору);
* моє «Я» у порівнянні з літературним героєм твору.

Кожен з цих рядів школяр починає з того слова, яке, як він вважає, визначає якість, яка притаманна йому в даний час в найменшій мірі. Потім він називає слово, що позначає якість, якою учень володіє більшою мірою. Останнім буде в ряду слово, яке визначає, яким він володіє найбільшоою мірою. За таким принципом створюються всі чотири ряди слів.

Обробка результатів. На основі отриманих даних - чотири ряди слов - складається графік. По осі абсцисс відкладаються слова, що характеризують окремі якості особистості, за якими проводиться дослідження - їх рангові показники, які характеризують представлення учнів про власне «Я».

Використання даних методів розвитку антиципаційної спроможності учнів на уроках читання сприяє підвищенню активності учнів, інтересу до читання та аналізу художніх творів.

Основними етапами навчання антиципаційної спроможності учнів на уроках читання, на наш погляд, є такі:

1. попередні вправи (прогнозування змісту тексту за назвою, прізвищем автора, епіграфом; відновлення тексту з пропущеними елементами; складання до читання плану тексту з опорою на наявні знання, читацький досвід, заголовок, жанр і стиль тексту; відгадування ходу думки автора при читанні з зупинками: Як ви думаєте, що станеться далі? Як будуть розвиватися події? До якого висновку прийде автор?).

2. відповіді на прямі запитання до тексту.

3. Учні самі вчаться ставити запитання.

4. Перевірка себе за текстом (чи справдилися сподівання щодо прогнозів передбачення).

5. Прогнозуємо текст.

6. Розвиток уяви.

7. Робота з текстом в режимі діалогу з опорними словами: П – постав питання; Д – дай відповідь; Пс – перевір себе; З –заглянь в чарівне дзеркало і спробуй передбачити.

Використання на уроках антиципації доводить, що учні молодших класів здатні досить глибоко мислити, висловлювати свою точку зору, ставити проблеми і знаходити шляхи їх вирішення. При розробці уроків із застосуванням передбачення (антиципації) на уроках літературного читання ми дотримувалися структури уроку, що складався з трьох етапів: стадії виклику, смислової стадії і стадії рефлексії.

У процесі експерименту шляхом використання спостереження на уроках літературного читання з використанням передбачення (антиципації), установлено, що підвищувалося прагнення учнів взяти активнішу участь у навчальному процесі. Діти стали більше уваги приділяти підготовці до уроку, з'явилася впевненість у своїх творчих можливостях, здатність робити аргументовані висновки.

Крім того, учні набули навички роботи з постійно зростаючим потоком інформації, яка оновлюється, були готові до взаємодії і у них формувалися вміння співпрацювати і працювати в групі, при роботі в парах.

Системний підхід до визначення антиципації дозволив виділити її основні функції: регулятивну, когнітивну, комунікативну. Антиципація бере участь у розвитку у дітей уяви, пізнавальної активності, пошуку невідомого.

Застосовуючи на уроках прогнозування, діти вчилися самостійно визначати змісту тексту за його назвою, прізвище автора, виконувати відновлення в тексті опущених компонентів (словосполучень, частин); складати попередньо план тексту до його читання з урахуванням заголовка, характеру тексту (навчально-науковий, художній). Подібні предтекстові завдання, за нашим спостереженням, сприяли цілеспрямованому читанню матеріалів підручника, змушували учнів осмислити його зміст більш глибоко, привчали починати процес осмислення ще до читання.

Участь молодших школярів в формулюванні теми і мети уроку призводить до визначенню, розуміння і усвідомлення змісту і способів здійснення майбутніх дій, забезпечує їх «включеність» в навчальну ситуацію, створює готовність до засвоєння знань і способів діяльності, мобілізує розумову активність. Також ми встановили, що застосування антиципації на уроках розвиває інтелектуальні якості, зв'язне, логічне, доказове мовлення, різні види мислення, увагу, пам'ять, спостережливість дітей, які не тільки навчаються з високими навчальними можливостями, а й тих дітей, які не володіють швидким читанням.

Обов'язковим елементом підготовчого етапу роботи з твором на уроці літературного читання вважаємо словникову роботу, яку також потрібно здійснювати на основі антиципації. На уроках літературного читання, що проводяться в руслі даної методики, антиципацію ми використовуємо при організації творчої роботи, при формулюванні виду і змісту домашнього завдання. Таким чином, даний прийом знаходить відображення у всіх структурних етапах уроку.

Зміст завдань для прийомів всіх груп змінюється з дотриманням наступної послідовності:

1. Формулювання завдання вчителем з повідомленням всіх необхідних конкретних вказівок щодо його виконання.
2. Формулювання завдання вчителем з обмеженою кількістю вказівок щодо його виконання, пояснення учнями способу визначення частини теми уроку.
3. Представлення вчителем орієнтирів, що допомагають учням спрогнозувати завдання, формулювання учнями завдання до запису для визначення частини теми уроку.

Новий варіант проведення словникової роботи на етапі підготовки до сприйняття художнього твору передбачає безпосередню активну й усвідомлену участь школярів у двох етапах словникової роботи: в представленні нового слова і у виявленні його лексичного значення. Важкі з точки зору розуміння дітей слова з нового твору пред'являються учням у нетрадиційному вигляді. Це здійснюється за допомогою спеціально розроблених прийомів, які об'єднані в п'ять груп залежно від способу «шифрування» слова: в прийомах першої групи звичайний запис слова ускладнюється лініями, штрихами, що перетинають літери, накладенням одного слова на інше та ін.; прийоми другої групи представляють слова з відсутністю букв або їх частин; в основі прийомів третьої групи лежать різні операції з буквами для складання важкого слова; прийоми четвертої групи спрямовані на роботу з символами, шифрами, кодами; п'ятої – пов'язують нове слово з досліджуваним матеріалом з української мови.

Активна роль відводиться школярам і на другому етапі словникової роботи: лексичне значення нового слова спочатку формулюють самі учні, спираючись на наявні у них уявлення, життєвий досвід, інтуїцію. Учитель спрямовує діяльність дітей, уточнює, коригує значення слова.

Прогнозування змісту твору широко практикується в сучасній методиці навчання читання, при організації уроку літературного читання з використанням антиципації є обов'язковою і значною частиною підготовчого етапу. Особливість застосування цього виду роботи полягає в тому, що передбачення учнями змісту твору здійснюється не менше ніж за трьома орієнтирами одночасно, обов'язковими з яких є назва твору і нові слова з нього, з якими учні познайомилися в ході словникової роботи. Такий вид роботи надає процесу прогнозування змісту тексту цілеспрямований, упорядкований характер, наділяє його в форму умовиводів, які зроблені на основі аналізу декількох даних.

Необхідність врахування нових слів з твору сприяє закріпленню в пам'яті учнів їх значень, введення слів в мовні конструкції.

Активна і усвідомлена участь школярів в організації та проведенні аналізу художнього твору забезпечується створенням умов для самостійного формулювання учнями завдань для роботи з текстом і участі школярів в постановці питань до тексту за допомогою прийомів трьох груп:

- до першої групи входять прийоми, що передбачають відновлення учнями питання (питань), наприклад, відновлення в питанні пропущених слів; виправлення помилок в питаннях та ін.;

- до другої групи входить прийоми, які передбачають вибір учнями визначених питань із запропонованих учителем, наприклад, вибір питань, на які можна відповісти словами тексту; вибір проблемних запитань до тексту та ін.;

- до третьої групи включені прийоми, що організують постановку питань до тексту самими учнями, наприклад, складання питань за опорними словами; складання питання за зазначеною частиною відповіді та ін.

Проведення робіт синтетичного характеру пов'язано з подальшим збільшенням частки активної і свідомої участі школярів в навчальному процесі. Найбільш істотними новаціями тут є:

1) самостійне визначення та формулювання учнями завдань для робіт з текстом синтетичного характеру;

2) використання поряд з загальновідомими нових прийомів творчих робіт трьох груп:

- першу групу становлять прийоми, які передбачають кодування інформації тексту в тій чи іншій формі, наприклад, зображення почуттів, станів, позицій дійових осіб твору за допомогою кольорової гами; підбір фразеологізмів до героїв твору та ін.;

- другу групу утворюють творчі роботи, що передбачають складання висловлювання на основі прочитаного, наприклад, вибір відповіді на проблемне питання до твору із запропонованих варіантів з широкою аргументацією; складання висловлювання за аналогією з уривком прочитаного тексту та ін.;

- третю групу представляють творчі роботи, спрямовані на створення нового об'єкта в зв'язку з прочитаним твором, наприклад, складання записів в передбачуваному щоденнику героя; складання листа головному герою; розігрування прес-конференції з героями твору та ін.

Таким чином, антиципація учнями, змісту і видів своєї читацької діяльності, істотно підвищує усвідомленість і активність дітей при роботі з новим твором, зацікавлює їх читанням, поєднує цей процес з інтенсивним мовленнєвим розвитком, з розвитком найважливіших інтелектуальних якостей дитини (мислення, уваги, пам'яті), піднімає учня на принципово іншу позицію - позицію суб'єкта навчальної діяльності, активно і усвідомлено бере участь в плануванні, організації і проведенні уроку літературного читання.

Головними і суттєвими результатами дослідження застосування постадіального розвитку антиципаційної спроможності є, на наш погляд, такі:

-організація уроку літературного читання в початковій школі на основі діяльнісного підходу;

-підвищення активної і свідомої діяльності молодших школярів через посилення їх суб'єктної позиції в навчальному процесі;

-розвиток творчих здібностей учнів, їх активний мовленнєвий і загальний інтелектуальний розвиток за допомогою залучення до творчої діяльності на уроці.

Таким чином, за результатами теоретичного дослідження обгрунтувано педагогічні умови розвитку антиципаційної спроможності молодших школярів на уроках літературного читання:

* емоційно-ціннісне ставлення до прогностичної діяльності, готовність до антиципаційної діяльності на уроках літературного читання, створення атмосфери вільної творчої реалізації молодших школярів;
* забезпечення прогнозування школярами змісту, видів і результатів навчальної роботи на всіх або більшості етапів уроку з урахуванням взаємозв'язку регулятивних, когнітивних і комунікативних компонентів антиципації;
* постадіальний розвиток інтегральної антиципаційної спроможності учнів в освітньому процесі за допомогою системи антиципаційних завдань, проектування та рольових ігор.

Однак перевірка і доведення їх достатності, надійності й ефективності вимагає визначення змісту і методики їх реалізації у процесі проведення формувального експерименту, спрямованого на здобуття відповідних емпіричних даних.

**3.2.** **Методика реалізації педагогічних умов розвитку антиципаційної спроможності як засобу підвищення активної та усвідомленої діяльності учнів початкових класів на уроках літературного читання**

Результати констатувального експерименту підтвердили правомірність припущення щодо необхідності впровадження в освітній процес початкової школи авторської методики розвитку антиципаційної спроможності учнів початкової школи з урахуванням визначених педагогічних умов.

Метою формувального етапу педагогічного експерименту було визначити доцільність обґрунтованих педагогічних умов розвитку антиципаційної спроможності учнів початкової школи та розробка авторської методики організації цього процесу.

Передбачення та досягнення мети можливе при виконанні поставлених завдань: розробити й експериментально апробувати методику розвитку антиципаційної спроможності молодшого школяра, яка ґрунтується на визначених педагогічних умовах; довести ефективність розробленої авторської методики.

Завдання полягали у розробленні цілісної організаційної структури розвитку антиципайційної спроможності учнів початкових класів на уроках літературного читання в умовах початкової школи.

Мета формувального експерименту: перевірити і конкретизувати методику проведення уроку літературного читання з використанням прийомів організації етапів уроку, які грунтуються на антиципації для забезпечення активної і свідомої діяльності молодших школярів.

Формувальний етап експерименту проводився протягом 2019 р. (квітень - листопад). У контрольній групі навчання велося за традиційною методикою. В експериментальній – цілеспрямовано реалізовувались педагогічні умови, які обгрунтовані у попередньому підрозділі.

**Реалізація першої педагогічної умови – емоційно-ціннісне ставлення до прогностичної діяльності, готовність до антиципаційної діяльності на уроках літературного читання, створення атмосфери вільної творчої реалізації – забезпечує формування ціле-мотиваційного компонента розвитку антиципаційної спроможності молодших школярів, була спрямована на формування показників ціле-мотиваційного й частково когнітивного та процесуально-поведінкового компонентів розвитку антиципаційної спроможності учнів.**

Методика реалізації цієї умови впроваджувалася у навчальний процес початкової школи для посилення позитивної настанови, цілеспрямованості учнів щодо прогностичної діяльності (відповідно до показників вияву за кожним компонентом) таким чином:

* ціле-мотиваційний компонент: проблемний діалог «Що таке прогнозування? Прогнозування (антиципація) на уроках читання» (під час діалогів школярі обговорювали питання в групах, висловлювали різні думки, що сприяло розвитку критичного мислення, вмінь прогностичної діяльності, забезпечуючи формування цілеспрямованості учнів щодо прогнозування); фрагменти занять на матеріалі оповідань Т.Кари-Васильєвої «Співуча глина» (стимулювання ціннісного ставлення школярів до прогнозування);

• когнітивний компонент: бесіда на тему «Чи потрібне людині прогнозування ?» з метою ознайомлення молодших школярів з принципами прогнозування, формування уміння вільно висловлювати власні судження; під час бесіди вчитель актуалізує знань про прогнозування та прогностичні здібності; вправа «Я - учасник планування уроків» (колективне обговорення учнями планів уроків з читання на період квітень-травень 2019 р.), метою якого було посилення позитивної вмотивованості щодо прогностичної діяльності, фантазування щодо ймовірного перебігу уроків читання (розвиток дивергентного мислення).

• процесуально-діяльнісний: фрагменти занять з використання педагогом прийомів активізації творчої уяви школяра під час роботи з художнім твором у формі бесіди: «Що було б, якби…?», що сприяло активізації емоційно-ціннісного ставлення до прогнозування; вправа «Колаж прогностичних ідей» (саморозвиток і самовизначення інтелектуально-творчо обдарованих дітей, позитивна вмотивованість щодо антиципаційної діяльності діяльності) з метою формування умінь передбачати, розвитку словесно-логічних здібностей. (див. Додаток З).

**Реалізація другої педагогічної умови – забезпечити прогнозування школярами змісту, видів і результатів навчальної роботи на всіх або більшості етапів уроку з урахуванням взаємозв'язку регулятивних, когнітивних і комунікативних компонентів антиципації - відбувалося через 1) введення нового структурного етапу уроку літературного читання - мобілізуючого; 2) проведення всіх або більшості структурних етапів уроку літературного читання з використанням антиципації: етапи формулювання учнями теми і мети уроку; підготовчої роботи; аналізу художнього твору; творчої роботи; формулювання учнями домашнього завдання; 3) систематичне застосування на мобілізуючих та інших етапах уроку читання спеціально розроблених прийомів, які передбачають антиципацію учнями навчальної інформації, змісту і видів майбутніх дій, активне залучення мовлення школярів при формулюванні ними завдань і їх виконання, які потребують інтенсивної роботи пам'яті, уваги, мислення.**

Етапи реалізації зазначених напрямків відображені в таблиці 3.1. (Див. Таблицю 3.1).

**Таблиця 3.1**

**Програма організації активної і свідомої діяльності молодших школярів на уроці літературного читання за допомогою використання антиципації**

|  |  |
| --- | --- |
| **Етап уроку** | **Зміст і організація етапу уроку** |
| **мобілізуючий етап** | Складання учнями зв'язних, логічних, послідовних, доказових текстів-міркувань, які відображають послідовність розташування карток або моделей до перестановки і після неї, визначення здійснених перестановок |
| **Формулювання учнями теми і мети**  **уроку** | Прогнозування і формулювання учнями  теми уроку (прізвища, імені, по батькові автора нового твору, його назви): колективне складання з подальшим індивідуальним відтворенням тексту - умовиводи з використанням опорних фраз і умовних позначень.  Передбачення і формулювання учнями  теми уроку з використанням опорних фраз і  умовних позначень: складання на основі  діалогічного мовлення з обов'язковим заключним відтворенням одним з учнів зв'язного тексту, який визначає систему завдань уроку. |
| **підготовча робота до сприйняття**  **художнього твору** | Передбачення учнями нових слів з твору до його прочитання за допомогою прийомів: діалогічного складання тексту-міркування, який пояснює спосіб і результат передбачення значення слова; колективна робота щодо з'ясування лексичного значення нового слова (слів); передбачення учнями змісту нового твору за його назвою, словами, освоєними в процесі словникової роботи, й іншими орієнтирами; складання зв'язних текстів, що відображають припущення. |
| **Другий етап читання твору, його завдання (аналіз)** | Визначення жанрової особливості тексту з опорою на ознаки жанру на основі діалогічного мовлення; визначення композиції твору, аналіз зображувальних засобів; участь школярів в постановці питань до твору.  Передбачення і формулювання учнями питань та завдань, які пов'язані з композицією твору, аналізом зображувальних засобів. |
| **Вторинний синтез - третій етап роботи над текстом:** | Розкриття головної думки; визначення ідеї твору; узагальнення істотних рис героїв, їх оцінка; участь школярів в підсумковій бесіді за твором.  Передбачення і формулювання учнями питань та завдань, які пов’язані з розкриттям головної думки; визначенням ідеї твору; узагальненням істотних рис героїв, їх оцінкою. |
| **Підсумок уроку.** | Передбачення учняями запитань вчителя щодо здійснення очікуваного впродовж уроку, прогнозування учнями завдань для домашньої роботи. |

Як показує програма дослідного навчання, у ЕГ структурні етапи уроку літературного читання вводили елементи антиципації. Розглянемо особливості організації кожного етапу докладніше.

Протягом чотирьох перших уроків учитель повідомляв завдання до ряду моделей за частинами:

1. «Згадайте, в якому порядку моделі стояли спочатку».

 2. «Подивіться на дошку і скажіть, в якій послідовності вони знаходяться після перестановки».

3. «Визначте, які моделі поміняли свої місця».

Відповідно відповідь учні будували також за частинами. Завершувалося виконання вправи індивідуальним відтворенням тексту-відповіді.

Шляхом хронометрування уроків було встановлено, що на цей вид вправ на початку навчання витрачалося близько трьох хвилин, далі - від двох з половиною до трьох хвилин.

З першого уроку літературного читання учням пропонувалося самим прогнозувати і формулювати його тему і мету. Подібна робота здійснювалася переважно колективно з поступовим збільшенням міри самостійності школярів. Наприклад, на уроці за науково-публіцистичною статтею Тетяни Кари-Васильєвої «Співуча глина» для визначення першої частини теми учням була запропоновано завдання: «Розгляньте запис на дошці. Визначте з його допомогою ім'я та прізвище автора, з твором якого ми познайомимося на уроці. Для цього спочатку з'єднайте між собою літери».

(Відповідь учнів: «Сьогодні на уроці ми познайомимося з твором Тетяни Кари-Васильєвої «Співуча глина».) Виконання цього завдання вимагало роботи зосередженості, розподілу, переключення уваги учнів, задіяло оперативну пам'ять, сприяло розвитку швидкості й правильності читання.

Поступово вводився такий спосіб формулювання завдання вчителем, який готував учнів 4 класу до самостійного визначення і формулювання завдань. Окрім того на етапі підготовчої роботи до сприйняття твору вчитель пропонував брати участь в прогнозуванні та формулюванні завдань до вправ. В цьому випадку посилювалася пошукова діяльність та міра мовно-мислительного навантаження учнів. Наприклад, для визначення назви статті Тетяни Кари-Васильєвої учитель запропонував дітям: «Уважно розгляньте запис на дошці. Подумайте, що замінюють умовні знаки. Сформулюйте завдання для визначення назви твору Тетяни Кари-Васильєвої».

«Сувчпіа лгаин» (Співуча глина).

Участь у формулюванні завдання до вправи, пояснення здійснених дій і їх результату ненав'язливо змушувало учнів будувати повні речення (в тому числі складні), зв'язні тексти. Відповідь учнів : «Щоб прочитати назву твору Тетяни Кари-Васильєвої, потрібно замінити в записі умовні знаки голосних звуків буквами, переставити букви і прочитати слова. Твір називається «Співуча глина».

Поступово вводився такий спосіб формулювання завдання вчителем, який готував школярів до самостійного визначення і формулювання завдань. Наприклад, учитель звернувся до учнів: «Розгляньте малюнок. Визначте назву твору за малюнком. Поясніть, як ви його передбачили ?».

Таким чином, в експериментальній роботі була конкретизована методика застосування прийомів для визначення і формулювання учнями теми уроку в класі. Зміст завдань для прийомів змінювалося з дотриманням наступній послідовності:

1) формулювання завдання вчителем з повідомленням всіх необхідних

конкретних вказівок щодо його виконання;

2) формулювання завдання вчителем з обмеженою кількістю вказівок з його виконання, пояснення учнями способу визначення частини теми уроку;

3) повідомлення учителем орієнтирів, що допомагають учням спрогнозувати завдання, формулювання дітям завдання до запису для визначення частини теми уроку з використанням зазначених учителем орієнтирів.

Після формулювання обох частин теми уроку вона обов'язково називалася учнями повністю і записувалася учителем на дошці. З опорою на тему відбувалося прогнозування і постановка учнями освітньої мети уроку. Її передбаченню сприяли використані вчителем опорні фрази, умовні позначення, представлені на дошці. Наприклад, на уроці за статтею Т.Кари-Васильєвої «Співуча глина» дітям було запропоновано наступний запис:

Мета уроку: познайомитися з жи… та тво…. Т. К-В…., її твором «…..»;

вчитися розмальовувати …..вироби опішнянським розписом;

визначити жанр твору «…..», особливості к…… будови, ……..героїв, визначити тему та …… твору.

Формулювання мети за представленим записом вимагало роботи логічного мислення, великої зосередженості уваги, мовної інтуїції, вербального оформлення мети спочатку за допомогою внутрішнього мовлення, потім зовнішнього. Підсумком роботи став зв'язний текст, складений спочатку колективно (один учень за допомогою однокласників, сформулював першу задачу, інший - другу), а потім відтворений цілком одним з учнів: «Мета сьогоднішнього уроку: познайомитися з життям і творчістю Тетяни Кари-Васильєвої, її твором «Співуча глина»; навчитися розмальовувати гончарні вироби опішнянським розписом; визначити жанр твору «Співуча глина», особливості композиційної будови, характеризувати героїв, визначити тему та ідею твору».

Сформульована школярами мета визначила план уроку, а її самостійна постановка викликала неабиякий інтерес дітей до майбутніх навчальних дій. У контрольному класі робота подібного роду не проводилася.

З перших уроків літературного читання учням пропонували з великою часткою самостійності визначати незнайомі слова з нового твору. Використання нетрадиційного підходу до організації словникової роботи активно задіяло мовлення та інтелектуальні якості дітей. У класі нові слова цілеспрямовано пред'являлися з різними ускладненнями в графічному записі (з накладенням слів, відсутністю деяких елементів букв або частин слів та ін.), щоб поєднувати роботу з визначення незнайомих слів з розвитком правильності та усвідомленості читання.

При використанні прийомів, при яких класовод передбачав ускладнення записів слова графічним спотворенням, зміщенням, прикриттям частин букв іншими способами, формулювання завдання в силу специфіки прийомів представлення слів було однотипним: «Прочитайте слова». Наприклад:

* Що може означати слово «глина»? Це слово пов’язано зі словом к..ей.
* Вироби з глини називаються ке…мікою.

Відповіді учнів (слово «глина» означає клей. Вироби з глини називаються керамікою).

Застосування здійснювалося в такій послідовності:

1) формулювання завдання вчителем з повідомленням всіх необхідних конкретних вказівок щодо його виконання, наприклад: «Розгляньте малюнки. Прочитайте склади. Складіть з пазлів два слова».

кітмара чикгле

(Шукані слова макітра, глечик ).





2) формулювання завдання вчителем з обмеженою кількістю вказівок за його виконанням, пояснення учнями способу визначення нового слова, наприклад: «Розгляньте малюнок. Самостійно встановіть послідовність з'єднання букв. Яке слово ви прочитали і як його склали? »

(Шукане слово баклаги).

Розроблені прийоми організації активної й свідомої діяльності молодших школярів на етапі аналізу художнього твору дозволяли в класі надавати учням можливість не тільки відповідати на запитання вчителя з прочитаного, а й самостійно (в уявленні учнів) їх ставити. Наведемо деякі з таких завдань:

Вставте пропущені слова в питання. Поставте питання однокласникам:

Що незвичайного робили ...? (опішнянські майстри).

Чому ... називається «Співуча ….»? (твір, співуча глина)

Чи може глина ……? (співати).

Який це твір за … ? (жанром).

Що таке опішнянська …… ? (кераміка).

Науково-художній твір – це пізнавальний твір, у якому доступно, з елементами художнього стилю розповідається про … (досягнення науки та техніки, культури).

Прочитайте питання. Виберіть з них ті, які можна поставити до твору. Поставте їх однокласникам:

- Як виглядають пряникові чоловічки?

- Як печуть пряники?

-Який посуд виготовляли в Опішні?

- Виписати назви посуду, який виготовляли в Опішні в зошит.

- Що відображено в опішнянському розписі?

— Як виконують опішнянський розпис?

— Чому вироби опішнянських майстрів охоче розкуповували?

Складіть якомога більше питань до тексту за допомогою заготовок.

Задайте питання однокласникам:

— У вигляді яких …. ліпили посуд? (тварин).

— Де використовували такі…..? (вироби).

— Яким є призначення ку…..? (куманця).

— Чим є зараз …. по..? (фігурний посуд).

— Чому не всі майстри можуть …..? (виготовляти фігурний посуд).

Як показують приклади, в класі був введений не один прийом: прийом відновлення в питанні пропущених слів, прийом вибору відповідних для аналізу тексту питань, прийом складання питань за допомогою заготовок.

При першому використанні нового прийому школярі працювали з одним питанням, при подальшому застосуванні кожного прийому кількість питань, що була поставлена учням ЕГ, поступово збільшувалася (до семи).

За допомогою спостереження нами встановлено, що участь школярів в постановці питань до тексту викликала неабиякий інтерес дітей до твору і до здійснюваної роботи, стимулювала мовленнєву і розумову активність учнів.

З елементами антиципації в ЕГ учнів нами була організована творча діяльність. Це проявлялося як в специфіці застосовуваних видів робіт, які завжди орієнтували на отримання суб'єктивно нового продукту, свідомо невідомого, а, отже, прогнозованого, так і в наданні школярам можливості брати участь у формулюванні завдання.

У кінці уроку учням ставили питання типу: «Чи виправдалися ваші прогнози щодо теми твору тв. його героїв?». Окрім того учні повинні були прогнозувати завдання для домашньої роботи – створення малюнку опішнянського розпису.

**Реалізація третьої педагогічної умови –** **постадіальний розвиток інтегральної антиципаційної спроможності учнів в освітньому процесі за допомогою системи антиципаційних завдань, проектування та рольових ігор -** здійснювалася у форматі створення освітньо-розвивального середовища співтворчості класовода та молодших школярів в освітній діяльності під час уроків читання.

Методика реалізації цієї умови впроваджувалася у навчальний процес початкової школи (відповідно до показників вияву за кожним компонентом) таким чином:

* ціле-мотиваційний компонент: включення молодших школярів у ігрову діяльність (гра «Уявлення про розвиток свого «я» в часі» з метою презентації учнями характеристики особистісних якостей у різних часових періодах (минуле, теперішнє, майбутнє та ін.), представлення тенденції власного розвитку) з метою усвідомлення значущості антиципаційної діяльності.
* когнітивний компонент: фрагменти уроків з використанням вправи «Прогнозування під час прийняття рішення» з метою ознайомлення з процедурою прийняття рішення та формуванням прогностичних вмінь; «Аукціон-презентація прогностичних ідей» з метою виявлення учнями антиципаційної спроможності в організації аукціону, у «презентуванні» своїх ідей;
* процесуально-діяльнісний: вправа «Розв’язання прогностичних задач» з метою формування антиципаційних здібностей, удосконалення логічного та просторового мислення й уяви, формування вміння працювати в колективі над виконанням прогностичного завдання у процесі діалогічного спілкування, інтерактивної взаємодії у підсистемах «учень-учень», «класовод-учень»); творчий проект «Стара казка на новий лад» (створення казки), проект «Дитячі роки І.Франка», «Походження світу у грецькій та слов’янській міфологіях», проект «Віртуальний музей українських народних казок», «Найцікавіші легенди міста Ніжина», «Легенди про заснування Ніжина», «Улюблений журнал учнів нашого класу», «Літопис нашого класу» (колективні проекти); «Моя улюблена книга М.Носова», «Пісні та казки моєї родини»; антиципаційні завдання завдання різного рівня для реалізації антиципаційної спроможності учнів; інсценізація казки Д.Радарі «Дорога, що нікуди не вела», інсценізація уривків з творів В.Нестайка «Шурка і Шурко», Г.Бойка «Консультант», Г.Андерсена «Гидке каченя», М.Чумарної «Казка про друга», О.Довженка «Зачарована Десна», О.Дерманського «Чудове чудовисько»з метою розвитку творчих здібностей та антиципаційної спроможності; вправа «Я- уважний та спостережливий» (за Л. Регуш), вправа «Я вмію прогнозувати» (за Г.Сміт) з метою формування вмінь прогнозувати власну поведінку та поведінку інших людей; усвідомлення значення антиципації та її характерних особливостей. (Див. Додаток З).

Вищенаведені дані свідчать про те, що застосування нетрадиційних прийомів організації уроку літературного читання з елементами антиципації навіть протягом короткого періоду більш інтенсивно розвивають усне мовлення, інтелектуальні якості школярів, сприяють більш ефективному літературному розвитку учнів, ніж традиційний варіант побудови уроку.

Наведене опис особливостей організації уроку літературного читання з елементами антиципації показує, що подібна побудова процесу навчання збільшувало мовленнєве і розумове навантаження уроку, сприяло виникненню у школярів живого інтересу до здійснюваної на уроці роботі, надавало творчу спрямованість практично кожному етапу уроку.

**3.3. Динаміка рівнів розвитку антиципаційної спроможності молодших школярів під час читання**

Після проведення формувального етапу педагогічного експерименту нами було проведено контрольний зріз.

Основним завданням прикінцевого етапу стало проведення низки заходів, що мали відповідний діагностувальний інструментарій, апробований на констатувальному етапі.

Рівні розвитку антиципаційної спроможності молодших школярів за ціле-мотиваційним компонентом визначалися за допомогою виокремлених показників суб’єктно орієнтованого критерію: мотиви, ціннісні орієнтації, позитивна мотивація щодо прогностичної діяльності.

Результати, отримані за показником ціннісного ставлення до прогнозування після проведення формувального етапу експерименту засвідчили позитивну динаміку. Зокрема, високого рівня сформованості цього показника досягли 30 % учнів (за результатами констатувального етапу 16 %); середній рівень виявлено у 61 % опитаних (за результатами констатувального етапу 53 %); на низькому залишилося 9 % респондентів ЕГ (за результатами констатувального етапу 31 %).

Результати в контрольній групі майже не змінилися: високий рівень виявили 15 % школярів (за результатами констатувального етапу також 15 %); середній рівень зафіксовано у 55 % опитаних (за результатами констатувального етапу 54 %); на низькому рівні залишилося 30 % респондентів (за результатами констатувального етапу 31 %).

Діагностика наступного показника цілеспрямованості учнів щодо процесу прогнозування також виявила динаміку в респондентів експериментальної групи. Так, високого рівня сформованості означеного показника в експериментальній групі досягли 28 % школярів (за результатами констатувального етапу 18 %); середнього рівня – 59 % (за результатами констатувального етапу – 53 %), на низькому рівні залишилося лише 13 % респондентів ЕГ (за результатами констатувального етапу – 29 %).

У контрольній групі кількість учнів із високим рівнем означеного показника майже не змінилась – 19 % учнів (за результатами констатувального етапу – 17 %), середній рівень зафіксовано у 52 % (за результатами констатувального етапу – 51 %), низький ступінь виявили 29 % респондентів (за результатами констатувального етапу – 32 %).

Вважаємо, що така динаміка змін в експериментальній групі свідчить про доцільність використання під час уроків: читання завдань, які спрямовані на формування вмінь прогнозування, про які йшлося у попередньому параграфі. У контрольній групі покращення результатів відбувалося завдяки традиційним заняттям, під час яких учні здобували більше інформації про літературу, виконували різні види діяльності, які активізували та поглиблювати їхні знання та вміння з читання. Вчитель пропонував щоуроку виконати ряд завдань, спрямованих на виявлення вміння називати знайомі жанри літературних творів; наводити приклади відомих творів кожного жанру; визначати жанрову приналежність конкретних творів; відповідати на питання з прочитаного тексту; підтверджувати словами тексту певні судження тощо.

Порівняльний аналіз дослідницьких матеріалів щодо вияву рівня сформованості в учнів антиципаційної спроможності за ціле-мотиваційним компонентом показав певні відмінності між експериментальною та контрольною групами, враховуючи їх відносно однакові вихідні показники. На наш погляд, це зумовлене тим, що учні експериментальної групи більш ґрунтовно усвідомили значущість проблеми розвитку антиципаційної спроможності під час діяльності над завданнями антиципаційного змісту, на відміну від школярів контрольної групи, для яких спеціально не була організована робота з підвищення прогностичної мотивації.

Рівень сформованості розвитку молодших школярів після проведення формувального етапу експерименту визначався за середнім арифметичним отриманих результатів показників його вияву. Зафіксовано, що після проведення формувального етапу експерименту значно змінилися результати рівнів розвитку за ціле-мотиваційним компонентом в опитаних експериментальних груп. Так, високого рівня сформованості показників означеного компонента в експериментальній групі досягли 29 % учнів (за результатами констатувального етапу 17 %); на середньому рівні виявлено 60 % (на констатувальному етапі 53%), на низькому залишилося 11 % респондентів ЕГ (за результатами констатувального етапу 30 %).

Як видно з рис. 3.1 отримані дані дозволяють наочно представити динаміку рівнів розвитку антиципаційної спроможності молодших школярів за ціле-мотиваційним компонентом у ЕГ. (Див. Рисунок 3.1).

**Рис. 3.1. Динаміка змін у показниках розвитку антиципаційної спроможності учнів початкової школи за ціле-мотиваційним компонентом**

Як бачимо, застосування створеної авторської методики сприяло зменшенню кількості молодших школярів із низьким рівнем сформованості ціле-мотиваційного компонента розвитку антиципаційної спроможності в експериментальних групах за рахунок відсоткового збільшення високого та середнього рівнів.

У опитаних експериментальних груп вияв показників цього компоненту виразніший, ніж в учнів контрольних груп. Так, у контрольній групі майже не відбулося змін в результатах рівнів розвитку антиципаційної спроможності: на високому рівні виявлено 17 % учнів (за результатами констатувального етапу 16 %); середній рівень зафіксовано у 52,5 % респондентів (на констатувальному етапі 53,5 %); на низькому залишилося 31,5% учнів (за результатами констатувального етапу 29,5 %).

Рівні розвитку антиципаційної спроможності молодших школярів за когнітивним компонентом визначалися за допомогою виокремлених показників інформаційно-пізнавального критерію: поінформованість молодших школярів щодо понять «прогноз», «прогнозування», «антиципаційну спроможність».

При визначенні обізнаності щодо понять «прогноз», «прогнозування», «антиципаційна спроможність» в експериментальних групах виявлено високий рівень у 19 % опитаних (за результатами констатувального етапу 10 %); середній рівень зафіксовано у 46 % респондентів (на констатувальному етапі 31 %); на низькому залишилося 35 % опитаних (за результатами констатувального етапу 59 %). У контрольній групі відбулися незначні зміни: високий рівень показали 11 % школярів (за результатами констатувального етапу 9 %); середній рівень зафіксовано у 35 % опитаних (на констатувальному етапі 32 %); на низькому залишилося 54 % респондентів (за результатами констатувального етапу 59 %). (Див. Рисунок 3.2).

**Рис.3.2. Динаміка змін у показниках сформованості когнітивного компонента розвитку антиципаційної спроможності учнів початкової школи**

Уважаємо, що зміни в результатах обізнаності щодо понять «прогноз», «прогнозування», «антиципаційна спроможність» учнів початкової школи зумовлені поглибленням змістової наповнюваності навчального матеріалу під час виконання різнорівневих завдань антиципаційного характеру, проблемної бесіди «Чи потрібно людині прогнозування?». Більш високі позитивні результати у школярів експериментальної групи пояснюються ще й тим, що з ними додатково проводилася цілеспрямована робота, що передбачала системне і цілеспрямоване набуття знань і умінь прогнозування.

Зазначимо, що учні контрольної групи виявили переважно низький та середній рівні знань щодо антиципації та антиципаційної спроможності. Результати прикінцевого етапу уможливлюють висновок: ті мотиви, прогностичні здібності, якості, що становлять основу антиципаційної спроможності молодших школярів, а також рівень їхніх знань, умінь і навичок формуються та розвиваються у респондентів КГ повільніше, ніж у опитаних ЕГ, де це відбувається цілеспрямовано.

Рівні розвитку антиципаційної спроможності учнів початкової школи за процесуально-діяльнісним компонентом визначалися за допомогою виокремлених показників операційно-поведінкового критерію: рівень розвитку словесно-логічного мислення; вміння виконувати завдання антиципаційного характеру; рівень антиципаційних здібностей; рівень сформованості прогностичних операцій на основі тексту.

Так, за показником «рівень розвитку словесно-логічного мислення» виявлено результати, які також стали кращими. Зокрема, в експериментальній групі результати сформованості розвитку словесно-логічного мислення виявилися більш значущими порівняно з контрольною групою: високого рівня сформованості досліджуваного показника в експериментальній групі досягли 28 % опитаних (на констатувальному етапі – 23 %), середній рівень зафіксовано у 57 % школярів (за результатами констатувального етапу – 50 %), на низькому залишилося 15 % респондентів ЕГ (на констатувальному етапі – 27 %).

Майже не змінилися результати в контрольній групі: за означеним параметром високий рівень показали 23 % учнів (на констатувальному етапі – 23 %), середній – у 47 % школярів (за результатами констатувального етапу – 46 %), а низький – у 30 % респондентів (на констатувальному етапі – 31 %).

За показником «сформованість антиципаційних здібностей» результати виявилися більш значущими в ЕГ порівняно з контрольною групою: високого рівня сформованості досліджуваного показника в експериментальній групі досягли 20 % учнів (на констатувальному етапі – 13%), середній рівень зафіксовано у 68 % опитаних (за результатами констатувального етапу – 65%), на низькому залишилося 12 % респондентів ЕГ (на констатувальному етапі – 21 %).

Змінилися результати і в контрольній групі, але менш виразно: за означеним параметром високий рівень показали 14 % учнів (на констатувальному етапі – 12 %), – у 67 % середній (за результатами констатувального етапу – 66 %), а низький – у 19 % респондентів (на констатувальному етапі – 22 %).

У процесі діагностики наступного показника – «вміння виконувати завдання антиципаційного характеру» – також було виявлено позитивну динаміку в результатах респондентів експериментальної групи: високого рівня досягли 25 % школярів ЕГ (на констатувальному етапі – 15%), на середньому рівні виявлено 62 % опитаних (за результатами констатувального етапу – 51%), на низькому залишилося 13 % респондентів ЕГ (на констатувальному етапі – 34 %).

У контрольній групі результати майже не змінилися: високий рівень було виявлено у 14 % опитаних (за результатами констатувального етапу – 14 %), середній рівень зафіксовано у 52 % учнів (на констатувальному етапі – 50 %), на низькому залишилося 34 % респондентів (за результатами констатувального етапу – 36 %).

За показником «рівень сформованості прогностичних операцій» результати виявилися більш значущими порівняно з контрольною групою: високого рівня сформованості досліджуваного показника в експериментальній групі досягли 26 % учнів (на констатувальному етапі – 12 %), середній рівень зафіксовано у 60 % опитаних (за результатами констатувального етапу – 52 %), на низькому залишилося 14 % респондентів ЕГ (на констатувальному етапі – 36 %).

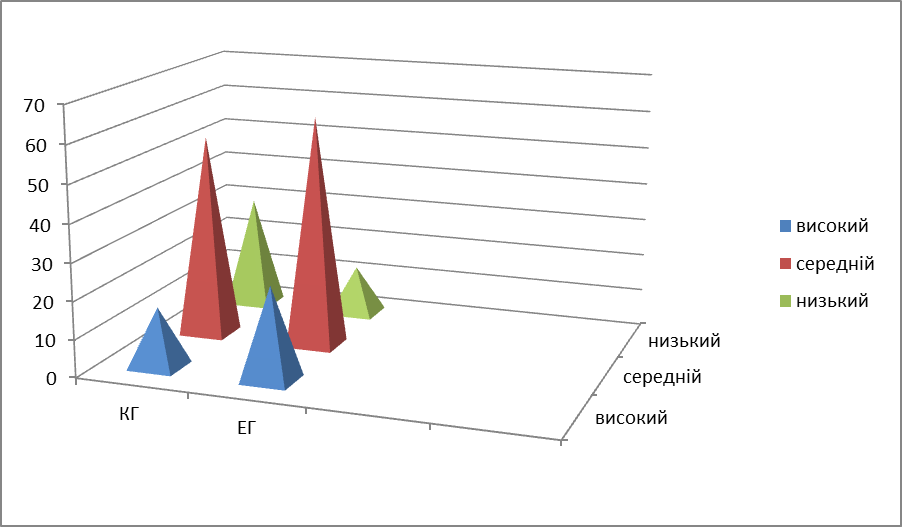
Змінилися результати і в контрольній групі, але менш виразно: за означеним параметром високий рівень показали 12 % учнів (на констатувальному етапі – 11%), – у 51 % (за результатами констатувального етапу – 50 %), а низький – у 37 % респондентів (на констатувальному етапі –39 %).

Узагальнений рівень розвитку антиципаційної спроможності учнів початкової школи за процесуально-діяльнісним компонентом визначався за середнім арифметичним отриманих результатів, засвідчуючи динамічні зміни рівнів розвитку антиципаційної спроможності за параметром процесуально-діяльнісного компонента.

Так, в експериментальній групі на високому рівні перебувало 24, 8 % учнів (на констатувальному етапі – 15,8 %), середній рівень виявлено у 61,8 % молодших школярів (за результатами констатувального етапу – 54, 5 %), на низькому залишилося 13, 4 % респондентів ЕГ (на констатувальному етапі – 29, 5 %).

Зауважимо, у контексті позитивної динаміки розвитку антиципаційної спроможності учнів початкової школи ЕГ контрастними виявляються результати прикінцевого етапу школярів КГ.

Так, значна кількість із них – 29, 9 % показали низький рівень сформованості розвитку антиципаційної спроможності (на констатувальному етапі –30 %), 54, 3 % – середній (за результатами констатувального етапу – 53 %) і лише 15, 8 % – високий рівень сформованості досліджуваної якості за окресленим компонентом (за результатами констатувального етапу – 15 %). (Див. Рисунок 3.3).



**Рис.3.3. Динаміка змін у показниках сформованості процесуально-діяльнісного компонента розвитку антиципаційної спроможності учнів початкової школи**

Порівняльні дані щодо динаміки рівнів сформованості антиципаційної спроможності учнів початкової школи за результатами проведення констатувального та контрольного етапів представлено в табл. 3.2. (Див. таблицю 3.2.).

**Таблиця 3.2**

**Динаміка рівнів сформованості антиципаційної спроможності молодших школярів**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Компонент /**  **Критерій** | **Групи** | **Етапи** | **Рівень сформованості** | | |
| **Високий** | **Середній** | **Низький** |
| **Ціле-мотиваційний**  **(Суб’єктно орієнтований )** | **КГ** | **констатувальний** | **16** | **52,5** | **31,5** |
| **контрольний** | **17** | **53,5** | **29,5** |
| **ЕГ** | **констатувальний** | **17** | **53** | **30** |
| **контрольний** | **29** | **60** | **11** |
| **Когнітивний**  **(Інформаційно -**  **пізнавальний)** | **КГ** | **констатувальний** | **9** | **32** | **59** |
| **Контрольний** | **11** | **35** | **54** |
| **ЕГ** | **констатувальний** | **10** | **31** | **59** |
| **Контрольний** | **19** | **46** | **35** |
| **Процесуально-діяльнісний**  **(Операційно-поведінковий)** | **КГ** | **констатувальний** | **15** | **53** | **30** |
| **контрольний** | **15,8** | **54,3** | **29,9** |
| **ЕГ** | **констатувальний** | **15,8** | **54, 5** | **29,5** |
| **контрольний** | **24,8** | **61,8** | **13,4** |
| **Узагальнені**  **дані** | **КГ** | **констатувальний** | **13,3** | **45,8** | **40,2** |
| **контрольний** | **14,6** | **47,6** | **37,8** |
| **ЕГ** | **констатувальний** | **14,2** | **46,2** | **39,5** |
| **контрольний** | **24,2** | **55,9** | **19,8** |

Згідно з даними таблиці 3.2, у розрізі експериментальної та контрольної груп простежується динаміка таких змін: у ЕГ високий рівень зафіксовано у 24,2 % учнів (на констатувальному етапі – 14,2 %); середній рівень виявлено у 55, 9% школярів (за результатами констатувального етапу 46,2 %); на низькому залишилося 19,8 % респондентів (на констатувальному етапі – 39,5%); КГ: високий рівень - у 14,6 % учнів (за результатами констатувального етапу – 13,3 %); середній рівень зафіксовано у 47, 6% опитаних (на констатувальному етапі 45,8 %); на низькому залишилося 37,8 % респондентів (за результатами констатувального етапу 40,2 %).

Отримані результати підтверджують, що впродовж навчання учні початкової школи не повною мірою опанували вміння й навички розвивати антиципаційну спроможність.

Результати контрольного зрізу, проведеного в кінці експерименту, знову показали, що організація уроку літературного читання за допомогою прийомів, побудованих на антиципації, здійснює більш інтенсивний вплив на вдосконалення навичок аналізу твору, поглиблює літературну освіту школярів, розвиток їх мовлення, словесно-логічного мислення, ніж використання традиційних прийомів.

Загалом, отримані після завершення дослідницько-експериментальної роботи дані наочно ілюструють позитивну динаміку рівнів сформованості антиципаційної спроможності молодших школярів в ЕГ та КГ на прикінцевому етапі (Див. рис. 3.4).

**Рис. 3.4. Динаміка рівнів розвитку антиципаційної спроможності учнів початкової школи (у розрізі констатувального та контрольного етапів (у %)).**

Дані, отримані під час заключного контрольного зрізу, проведеного в кінці навчання, знову переконливо показали, що рівень розвитку мовлення, словесно-логічного мислення, мотивації до прогнозування етапів уроку та творів у школярів, які навчалися за експериментальною програмою, значно перевершив відповідний рівень розвитку школярів, які навчалися за традиційною програмою.

За результатами прикінцевого етапу визначено, що рівень розвитку антиципаційної спроможності учнів експериментальної групи став вищим порівняно з контрольною: учнів з високим та середнім рівнем розвитку антиципаційної спроможності 62,2 % в КГ, порівняно з опитаними високого та середнього рівня розвитку антиципаційної спроможності ЕГ, яких стало 80,1 %.

Підсумки експериментальної роботи дозволяють стверджувати, що участь школярів в плануванні, організації і проведенні уроку сприяє підвищенню їх інтересу до уроку літературного читання. Ми переконалися, що уроки читання стали більш насиченими, більш плідними, зазвичай вони проводилися на емоційному підйомі з високою активністю дітей. Багато хто з учнів впевнено і комфортно почували себе на уроках літературного читання, з інтересом і бажанням брали участь в плануванні та організації уроку, з нетерпінням чекали зустрічі з новим твором.

Весь наведений вище експериментальний матеріал показує, що організація процесу навчання літературного читання молодших школярів на основі антиципації дійсно підвищує роль учнів у навчальному процесі, посилює освітню та розвиваючу ефективність уроків літературного читання.

Отримані дані контрольного зрізу дослідницько-експериментальної роботи дають підстави для позитивної оцінки впровадженої експериментальної методики розвитку антиципаційної спроможності молодших школярів під час уроків літературного читання, розробленої на основі втілення педагогічно доцільних умов.

**Висновки до третього розділу**

За результатами теоретичного дослідження виявлено педагогічні умови розвитку антиципаційної спроможності учнів початкових класів під час уроків літературного читання.

Обґрунтовано сутність педагогічних умов розвитку творчого потенціалу молодших школярів, а саме:

* емоційно-ціннісне ставлення до прогностичної діяльності, готовність до антиципаційної діяльності на уроках літературного читання, створення атмосфери вільної творчої реалізації молодших школярів;
* забезпечення прогнозування школярами змісту, видів і результатів навчальної роботи на всіх або більшості етапів уроку з урахуванням взаємозв'язку регулятивних, когнітивних і комунікативних компонентів антиципації;
* постадіальний розвиток інтегральної антиципаційної спроможності учнів в освітньому процесі за допомогою системи антиципаційних завдань, проектування та рольових ігор.

Перевірка їх достатності, надійності й ефективності вимагала визначення змісту і методики їх реалізації у процесі проведення формувального експерименту, в якому брали участь 26 учнів 4 класів КГ та 26 учнів ЕГ Ніжинської ЗОШ № 1 та Ніжинської ЗОШ №2.

Реалізація першої педагогічної умови – емоційно-ціннісне ставлення до прогностичної діяльності, готовність до антиципаційної діяльності на уроках літературного читання, створення атмосфери вільної творчої реалізації – забезпечує формування ціле-мотиваційного компонента розвитку антиципаційної спроможності молодших школярів, була спрямована на формування показників ціле-мотиваційного й частково когнітивного та процесуально-поведінкового компонентів розвитку антиципаційної спроможності учнів.

Методика реалізації цієї умови впроваджувалася у навчальний процес початкової школи для посилення позитивної настанови, цілеспрямованості учнів щодо прогностичної діяльності (відповідно до показників вияву за кожним компонентом) таким чином:

* ціле-мотиваційний компонент: проблемний діалог «Що таке прогнозування? Прогнозування (антиципація) на уроках читання» (під час діалогів школярі обговорювали питання в групах, висловлювали різні думки, що сприяло розвитку критичного мислення, вмінь прогностичної діяльності, забезпечуючи формування цілеспрямованості учнів щодо прогнозування); фрагменти занять на матеріалі оповідань Т.Кари-Васильєвої «Співуча глина» (стимулювання ціннісного ставлення школярів до прогнозування);

• когнітивний компонент: бесіда на тему «Чи потрібне людині прогнозування ?» з метою ознайомлення молодших школярів з принципами прогнозування, формування уміння вільно висловлювати власні судження; під час бесіди вчитель актуалізує знань про прогнозування та антиципаційну спроможність; вправа «Я - учасник планування уроків» (колективне обговорення учнями планів уроків з читання на період квітень-травень 2019 р.), метою якого було посилення позитивної вмотивованості щодо прогностичної діяльності, фантазування щодо ймовірного перебігу уроків читання (розвиток дивергентного мислення);

• процесуально-діяльнісний: фрагменти занять з використанням педагогом прийомів активізації творчої уяви школяра під час роботи з художнім твором у формі бесіди: «Що було б, якби…?», що сприяло активізації емоційно-ціннісного ставлення до прогнозування; вправа «Колаж прогностичних ідей» (саморозвиток і самовизначення інтелектуально-творчо обдарованих дітей, позитивна вмотивованість щодо антиципаційної діяльності) з метою формування умінь передбачати, розвитку словесно-логічних здібностей.

Реалізація другої педагогічної умови – забезпечити прогнозування школярами змісту, видів і результатів навчальної роботи на всіх або більшості етапів уроку з урахуванням взаємозв'язку регулятивних, когнітивних і комунікативних компонентів антиципації - відбувалося через 1) введення нового структурного етапу уроку літературного читання - мобілізуючого; 2) проведення всіх або більшості структурних етапів уроку літературного читання з використанням антиципації: етапи формулювання учнями теми і мети уроку; підготовчої роботи; аналізу художнього твору; творчої роботи; формулювання учнями домашнього завдання; 3) систематичне застосування на мобілізуючих та інших етапах уроку читання спеціально розроблених прийомів, які передбачають антиципацію учнями навчальної інформації, змісту і видів майбутніх дій, активне залучення мовлення школярів при формулюванні ними завдань і їх виконання, які потребують інтенсивної роботи пам'яті, уваги, мислення.

Реалізація третьої педагогічної умови – постадіальний розвиток інтегральної антиципаційної спроможності учнів в освітньому процесі за допомогою системи антиципаційних завдань, проектування та рольових ігор **-** здійснювалася у форматі створення освітньо-розвивального середовища співтворчості класовода та молодших школярів в освітній діяльності під час уроків читання.

Методика реалізації цієї умови впроваджувалася у навчальний процес початкової школи (відповідно до показників вияву за кожним компонентом) таким чином:

* ціле-мотиваційний компонент: включення молодших школярів у ігрову діяльність (гра «Уявлення про розвиток свого «я» в часі» з метою презентації учнями характеристики особистісних якостей у різних часових періодах (минуле, теперішнє, майбутнє та ін.), представлення тенденції власного розвитку).
* когнітивний компонент: фрагменти уроків з використанням вправи «Прогнозування під час прийняття рішення» з метою ознайомлення з процедурою прийняття рішення та формуванням прогностичних вмінь; «Аукціон-презентація прогностичних ідей» з метою виявлення учнями антиципаційної спроможності в організації аукціону, у «презентуванні» своїх ідей щодо жанру твору, його героїв, сюжету, біографічних даних автора твору;
* процесуально-діяльнісний: вправа «Розв’язання прогностичних задач» з метою формування антиципаційних здібностей, удосконалення логічного та просторового мислення й уяви, формування вміння працювати в колективі над виконанням прогностичного завдання у процесі діалогічного спілкування, інтерактивної взаємодії у підсистемах «учень-учень», «класовод-учень»); творчий проект «Стара казка на новий лад» (створення казки), проект «Дитячі роки І.Франка», «Походження світу у грецькій та слов’янській міфологіях», проект «Віртуальний музей українських народних казок», «Найцікавіші легенди міста Ніжина», «Легенди про заснування Ніжина», «Улюблений журнал учнів нашого класу», «Літопис нашого класу» (колективні проекти); «Моя улюблена книга М.Носова», «Пісні та казки моєї родини» (індивідуальні проекти); антиципаційні завдання завдання різного рівня для реалізації антиципаційної спроможності учнів); інсценізація казки Д.Радарі «Дорога, що нікуди не вела», інсценізація уривків з творів В.Нестайка «Шурка і Шурко», Г.Бойка «Консультант», Г.Андерсена «Гидке каченя», М.Чумарної «Казка про друга», О.Довженка «Зачарована Десна», О.Дерманського «Чудове чудовисько» з метою розвитку творчих здібностей та антиципаційної спроможності; вправа «Я- уважний та спостережливий» (за Л. Регуш), вправа «Я вмію прогнозувати» (за Г.Сміт) з метою формування вмінь прогнозувати власну поведінку та поведінку інших людей; усвідомлення значення антиципації та її характерних особливостей.

Виявлено, що рівень розвитку антиципаційної спроможності молодших школярів значно підвищується завдяки активному включенню в антиципаційну діяльність, що детермінує формування їхнього особистісно-рефлексивного досвіду.

У процесі формувального експерименту з’ясовано: учні початкової школи експериментальної групи мають вищий рівень розвитку антиципаційної спроможності, який констатовано на основі виявлення позитивних змін у показниках ціле-мотиваційного, когнітивного, процесуально-діяльнісного компонентів.

Установлено, що кількість опитаних із високим рівнем розвитку антиципаційної спроможності в експериментальній групі (ЕГ) підвищилася на 10 %; у контрольній групі (КГ) – майже без змін; відсоток школярів із середнім рівнем сформованості досліджуваної якості в ЕГ підвищився на 9,7 %, у КГ – на 1,8 %; кількість респондентів із низьким рівнем у ЕГ зменшилася у 1,9 рази, у КГ – на 2, 4 %, тобто залишилась майже однаковою.

Результати експериментального дослідження підтвердили ефективність розробленої та впровадженої методики реалізації педагогічних умов розвитку антиципаційної спроможності учнів початкової школи під час уроків літературного читання.

**ВИСНОВКИ**

Проведене дослідження дозволяє визначити теоретичні та методичні основи використання антиципації на уроці літературного читання.

1. Проведений аналіз феномена антиципації показує, що в психологічній площині її тлумачать як здатність людини в тій чи іншій формі передбачати розвиток подій, явищ. Аналіз робіт П. Анохіна, Н. Бернштейна, Є.Соколова, Д. Узнадзе, І. Фейгенберг, Б. Ломова, Є. Суркова, Л.Регуш, Є.Сергієнко, А.Брушлинського, Н.Жинкіна, І.Зимньої, О.Леонтьєва, І.Горєлова, К.Сєдова та інших учених показав, що антиципація як частковий вияв принципу випереджаючого відображення дійсності представляє собою здатність живих систем передбачати в часі та в просторі розвиток явищ. Вона дозволяє у відповідь на стимули, що діють в цьому, визначати події, які ще не настали, використовуючи досвід, накопичений в минулому.

На основі аналізу значної кількості психологічних, філософських джерел установлено, що існують різні підходи до розуміння антиципації:

• структурно-рівневий (Б. Ломов, Є. Сурков) - автори визначають антиципацію як форму випереджувального впливу дійсності, яка охопює широкий спектр прояву когнітивної, регулятивної та комунікативної функцій психіки;

• психофізіологічний (П. Анохін, Н. Бернштейн, В. Русалов, Т.Базилевич) - увага дослідників сфокусована на природних властивостях і нейрофізіологічних механізмах антиципаційних здібностей;

• когнітивно-поведінковий (Дж. Брунер, У. Найсьєр, Д. Міллер) - при описі антиципації в межах цієї системи використовують поняття ймовірнісного очікування, схеми, гіпотези;

• генетичний (Є.Сергієнко, Л. Регуш, А. Акопова, Т. Чмут та ін.) – репрезентовані дослідження прогнозованої поведінки, різних видів прогностичної діяльності на різних вікових етапах розвитку людини;

• клінічний підхід (І. Фейгенберг, В. Менделевич) - увага дослідників зосереджена на проблемі взаємодії між властивостями особистості (психічним здоров'ям) та антиципаційною спроможністю;

• діяльнісний (Б.Ломов, А. Брушлинський, Є.Сурков, Л. Регуш та ін.) - особливістю напряму є використання в якості категоріального апарата та пояснювальних схем теорії діяльності;

• ситуаційний (Л. Росс, Р. Нісбетт) - автори займалися проблемами передбачення соціальної реальності звичайними людьми в повсякденному житті.

Ми як і Є. Сергієнко, вважаємо терміни «антиципація», «передбачення», «прогнозування», «прогноз», «випередження», «інтерполяція», «екстраполяція», «апперцепція» синонімами. Також синонімічними вважаємо поняття «антиципація» і «антиципаційні здібності» згідо з концепцією В.Менделевича.

Антиципаційна спроможність (прогностична компетентність) - показник рівня розвитку антиципаційних здібностей, «здатність особистості з високою ймовірністю передбачати хід подій, прогнозувати розвиток ситуацій і власні реакції на них, діяти з тимчасово-просторовим попередженням» (за В. Менделевичем).

Доведено що при читанні художнього твору в читача виникає установка. З процесами антиципації пов'язані мовленнєва діяльність, взаємодія між людьми, соціальна адаптація людини. Таким чином, антиципація є значущою для всіх форм людської діяльності, в тому числі й навчальної, це свідчить про те, що вона може застосовуватися як засіб в навчанні й розвитку учнів.

Антиципація є важливим механізмом психічної організації людини, що забезпечує її взаємодію з навколишнім світом. На просторово-часовому передбаченні будується рухова активність людини, цілеспрямована поведінка, цілепокладання, планування та регулювання діяльності (регулятивна функція антиципації), робота сприйняття, уваги, уяви, пам'яті, мислення (когнітивна функція), мовні процеси, соціальна взаємодія (комунікативна функція). Особливе значення для людини та школяра має мовно-мислительний рівень антиципації, на якому здійснюються інтелектуальні операції, передбачення шуканого в ході рішення різноманітних завдань, побудова прогнозів, гіпотез, планів, оформлення їх з допомогою механізмів зовнішнього та внутрішнього мовлення. Частковими формами мовно-мислительної антиципації є випереджуючий синтез створення мовлення та ймовірнісне прогнозування в мовносприйнятті.

Антиципація є значущою для всіх форм людської діяльності, в тому числі й навчальної. У роботах Т.Булигіної, А.Присяжної, Л.Регуш, Є.Саврацької, Н.Флотської та інших вчених показано, що успішне здійснення навчальної діяльності передбачає реалізацію регулятивної функції антиципації, оскільки передбачає прийняття і постановку учнями цілей навчальних дій і завдань, передбачення того, що очікується в результаті будь- якої навчальної дії, оволодіння внутрішнім планом дій, усвідомлення яких здійснюють навчальну діяльність, її регуляцію. Вчені підкреслюють, що в залежності від того, в якій мірі прогнозування стає необхідним і звичним компонентом навчальної діяльності учня, в тій мірі йде його розвиток як суб'єкта цієї діяльності. Однак у цих дослідженнях питання організації прогнозування в навчальному процесі не розглядаються або зачіпаються частково.

У молодшому шкільному віці відбуваються значні зміни в розвитку мовно-мислительної антиципації, що обумовлено включенням дитини в навчальну діяльність. Зв'язок між становленням психічних новоутворень молодшого шкільного віку, формуванням навчальної діяльності, вдосконаленням психічних процесів, з одного боку, і розвитком мовно-мислительної антиципації, з іншого боку, має взаємостимулюючий характер.

Прямя і безпосередня участь школярів у плануванні, організації та проведенні уроку стає можливою завдяки цілеспрямованому збільшенню антиципаційних процесів у навчальній діяльності. За допомогою антиципації проводиться передбачення і формулювання учнями теми уроку, цілепокладання, планування майбутніх дій, організовується прогнозування та самостійне формулювання школярами завдань до навчальних текстів, вправ, рефлексія і контроль діяльності. При виконанні завдань на основі антиципації запропоноване навчальне завдання школяр сприймає як вільно обране і самостійно сформульоване.

За рахунок побудови навчальної діяльності на основі антиципації учнями змісту, видів і результатів своїх дій реалізується право школярів бути активними і свідомими учасниками навчального процесу, а не пасивними спостерігачами, і, отже, забезпечується активна позиція учнів в освітньому процесі.

Терміном «антиципація» в методиці навчання читання позначають здатність і вміння читачів передбачати літери, слова, словосполучення, речення щодо їх елементів і (або) змістом, обґрунтовано прогнозувати тему, зміст, жанр, емоційний характер тексту до або під час його сприйняття за допомогою книги, в яку він поміщений, і за допомогою самого тексту.

1. Використання антиципації на сучасному уроці літературного читання пов'язане з навчанням читання і сприйняття твору і реалізує переважно її комунікативну функцію (застосовується для діалогу з книгою, текстом). Здатність дитини до обгрунтованих передбачень букв, слів, фраз, речень, текстів досить широко використовується під час роботи з метою формування та вдосконалення в учнів навички читання. В комунікативних цілях антиципація застосовується під час мовленнєвих розминок, для формулювання теми уроку на основі орієнтування в книгах, на етапі підготовки до сприйняття літературного твору або його частини, в ході первинного сприйняття тексту.

Метод читання-розглядання, який використовується для спілкування (комунікації) з книгою, грунтується, також на регулятивній функції антиципації, що забезпечує цілепокладання, планування читацької діяльності, прийняття рішення, здійснення контролю.

Організація основних етапів уроку літературного читання за допомогою спеціально розроблених прийомів, які ґрунтуються на антиципації, і дозволяє стимулювати активну та усвідомлену діяльність молодших школярів, посилювати освітню та розвивальну спрямованість процесу навчання.

Аналіз програми з літературного читання дав змогу констатувати, що документ орієнтує учнів на формування прогностичних здібностей лише частково, оскільки про завдання антиципаційного характеру в ньому згадується побіжно. Підручники з літературного читання В.Науменко та О.Савченко передбачають використання антиципації, проте, на наш погляд, таких завдань автори пропонують недостатньо, вони переважно однотипні, причому в підручниках В.Науменко таких завдань у 5 разів більше. Комплекти підручників О. Савченко та В.Науменко «Літературне читання» містять систему питань і завдань, що розвивають вміння використовувати спосіб читання «за здогадом»; прогнозувати зміст, емоційний характер тексту перед читанням і в процесі його первинного сприйняття; складати уявлення про книгу до читання. Проте зауважимо, що даний досвід показує можливість і переваги організації навчання молодших школярів на основі антиципації з метою підвищення активності та усвідомленості їхньої діяльності. Знання сутності феномену антиципації і психолого-педагогічних основ формування суб'єктної позиції молодших школярів дає підставу припустити, що антиципація може бути використана на уроці літературного читання як системоутворюючий компонент організації навчального процесу.

1. Констатовано, що розвиток антиципаційної спроможності молодшого школяра є складною цілісною системою, що підлягає структуруванню. У структурі розвитку антиципаційної спроможності учнів початкових класів виокремлено ціле-мотиваційний, когнітивний та процесуально-діяльнісний компоненти. З’ясовано, що цілемотиваційний компонент акумулює цілеспрямованість учнів щодо процесу прогнозування, емоційну привабливість та позитивну мотивованість до прогнозування, осмислення ціннісного ставлення до антиципації. Когнітивний компонент відображає поінформованість школярів про прогноз, прогнозування, антиципаційну спроможність. Процесуально-діяльнісний компонент розвитку антиципаційної спроможності школярів передбачає вміння виконувати завдання антиципаційного характеру, антиципаційні здібності, розвинене словесно-логічне мислення, рівень розвитку механізму ймовірнісного прогнозування тексту.

Суб’єктно-орієнтований критерій - характеризує прагнення учня проявити себе як особистість з інтересом до прогнозування та антиципаційних видів навчальних завдань з літературного читання.

Інформаційно-пізнавальний критерій дає змогу виявити знання, уявлення молодших школярів про антиципацію, антиципаційну спроможність.

Операційно-поведінковий критерій виявляє вміння оригінально виконувати завдання антиципаційного характеру, антиципаційні здібності, розвинене словесно-логічне мислення, рівень розвитку механізму ймовірнісного прогнозування тексту.

Установлено, що критеріями і показниками вияву означених компонентів є суб’єктно орієнтований (цілеспрямованість учнів щодо процесу прогнозування, емоційну привабливість та позитивну мотивованість до прогнозування, осмислення ціннісного ставлення до антиципації), інформаційно-пізнавальний (поінформованість учнів про прогноз, прогнозування, антиципаційну спроможність); операційно-поведінковий (вміння оригінально виконувати завдання антиципаційного характеру, антиципаційні здібності, розвинене словесно-логічне мислення, рівень розвитку механізму ймовірнісного прогнозування тексту). Згідно з означеними критеріями і показниками визначено рівні розвитку антиципаційної спроможності учнів початкової школи: низький, середній, високий.

Високий рівень розвитку інтегративної антиципаційної спроможності характеризується переважанням інтересу під час уроків читання; наявністю мотивації та спрямованості на вирішення прогностичних завдань під час читання творів, переважанням мотивів, обумовлених самою прогностичною діяльністю під час читання (захоплення передбаченням плану уроку, сюжету твору, характеру його героїв); достатністю базових знань про сутність інтегративної антиципаційної спроможності; високим рівнем здатності передбачати сюжет твору та характер його героїв; високим рівнем словесно-логічного мислення (вміння узагальнювати і встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, повністю їх аналізувати і враховувати при висуванні гіпотез).

Середній рівень розвитку інтегративної антиципаційної спроможності характеризується наявністю ситуативного інтересу до прогнозування та усвідомлення його ролі під час аналізу твору; володінням елементами базових знань про сутність інтегративної антиципаційної спроможності, її ролі на уроках читання; рівнем передбачення лише окремих сюжетів творів та героїв; труднощами в інтерпретації окремих назв творів; середнім рівнем словесно-логічного мислення (вербальне узагальнення наслідків і істотність і повний аналіз причинно-наслідкових зв'язків з урахуванням вимог умов при висуненні гіпотез, усвідомлення ймовірнісного характеру наслідків, але неусвідомлене виділення етапів прогнозування, часткове усвідомлення мети плану, висування мікрогіпотез, обґрунтування виділених наслідків окремими фактами).

Для низького рівня розвитку інтегративної антиципаційної спроможності школярів характерна відсутність інтересу до прогнозування та неусвідосмлення його ролі на уроках читання; фрагментарні знання про сутність інтегративної антиципаційної спроможності, усвідомлення її ролі на уроках читання; великі труднощі учня у передбаченні сюжетів творів та героїв; низький рівень словесно-логічного мислення (проблеми в розпізнаванні й прогнозуванні явищ, конкретна форма вербального узагальнення наслідків при побудові несуттєвих причинно - наслідкових зв'язків, частковий аналіз причинно-наслідкових зв'язків і відсутність врахування вимог умов при висуненні гіпотез, низька усвідомленість характеру наслідків, мети плану і етапів процесу прогнозування, ригідність уявлень, висування окремих мікрогіпотез).

1. Кількісні дані рівнів розвитку антиципаційної спроможності учнів на констатувальному етапі експерименту у КГ та ЕГ мало відрізняються і коливаються в межах 1 %; у опитаних обох груп найбільш сформований ціле-мотиваційний компонент розвитку антиципаційної спроможності, оскільки найвищі показники учнів початкової школи з високим рівнем розвитку антиципаційної спроможності на констатувальному етапі експерименту відповідно 31,5 % КГ та 30 % ЕГ, найменш сформований – когнітивний компонент, найнижчі показники якого складають високого рівня розвитку антиципаційної спроможності відповідно 9 % КГ та 10 % ЕГ.

Вивчення компонентів розвитку учнів на констатувальному етапі експерименту дав змогу з'ясувати, що у молодших школярів домінує середній рівень розвитку антиципаційної спроможності, а саме у 45,8 % КГ та 46,2 % ЕГ. Високий рівень мають 13,3 % КГ та 14,2 % ЕГ респондентів; низький рівень виявлено у 40,8 % КГ та 39,5 % ЕГ учнів.

1. Нами визначені педагогічні умови розвитку інтегральної антиципаційної спроможності молодших школярів:

* емоційно-ціннісне ставлення до прогностичної діяльності, готовність до антиципаційної діяльності на уроках літературного читання, створення атмосфери вільної творчої реалізації молодших школярів;
* забезпечення прогнозування школярами змісту, видів і результатів навчальної роботи на всіх або більшості етапів уроку з урахуванням взаємозв'язку регулятивних, когнітивних і комунікативних компонентів антиципації;
* постадіальний розвиток інтегральної антиципаційної спроможності учнів в освітньому процесі за допомогою системи антиципаційних завдань, проектування та рольових ігор.

Реалізація першої педагогічної умови – емоційно-ціннісне ставлення до прогностичної діяльності, готовність до антиципаційної діяльності на уроках літературного читання, створення атмосфери вільної творчої реалізації – забезпечує формування ціле-мотиваційного компонента розвитку антиципаційної спроможності молодших школярів, була спрямована на формування показників ціле-мотиваційного й частково когнітивного та процесуально-поведінкового компонентів розвитку антиципаційної спроможності учнів.

Методика реалізації цієї умови впроваджувалася у навчальний процес початкової школи для посилення позитивної настанови, цілеспрямованості учнів щодо прогностичної діяльності (відповідно до показників вияву за кожним компонентом) таким чином:

• ціле-мотиваційний компонент: проблемний діалог «Що таке прогнозування? Прогнозування (антиципація) на уроках читання» (під час діалогів школярі обговорювали питання в групах, висловлювали різні думки, що сприяло розвитку критичного мислення, вмінь прогностичної діяльності, забезпечуючи формування цілеспрямованості учнів щодо прогнозування); фрагменти занять на матеріалі оповідань Т.Кари-Васильєвої «Співуча глина» (стимулювання ціннісного ставлення школярів до прогнозування);

• когнітивний компонент: бесіда на тему «Чи потрібне людині прогнозування ?» з метою ознайомлення молодших школярів з принципами прогнозування, формування уміння вільно висловлювати власні судження; під час бесіди вчитель актуалізує знань про прогнозування та прогностичні здібності; вправа «Я - учасник планування уроків» (колективне обговорення учнями планів уроків з читання на період квітень-травень 2019 р.), метою якого було посилення позитивної вмотивованості щодо прогностичної діяльності, фантазування щодо ймовірного перебігу уроків читання (розвиток дивергентного мислення).

• процесуально-діяльнісний: фрагменти занять з використанням педагогом прийомів активізації творчої уяви школяра під час роботи з художнім твором у формі бесіди: «Що було б, якби…?», що сприяло активізації емоційно-ціннісного ставлення до прогнозування; вправа «Колаж прогностичних ідей» (саморозвиток і самовизначення інтелектуально-творчо обдарованих дітей, позитивна вмотивованість щодо антиципаційної діяльності діяльності) з метою формування умінь передбачати, розвитку словесно-логічних здібностей.

Реалізація другої педагогічної умови – забезпечити прогнозування школярами змісту, видів і результатів навчальної роботи на всіх або більшості етапів уроку з урахуванням взаємозв'язку регулятивних, когнітивних і комунікативних компонентів антиципації - відбувалося через 1) введення нового структурного етапу уроку літературного читання - мобілізуючого; 2) проведення всіх або більшості структурних етапів уроку літературного читання з використанням антиципації: етапи формулювання учнями теми і мети уроку; підготовчої роботи; аналізу художнього твору; творчої роботи; формулювання учнями домашнього завдання; 3) систематичне застосування на мобілізуючих та інших етапах уроку читання спеціально розроблених прийомів, які передбачають антиципацію учнями навчальної інформації, змісту і видів майбутніх дій, активне залучення мовлення школярів при формулюванні ними завдань і їх виконання, які потребують інтенсивної роботи пам'яті, уваги, мислення.

Реалізація третьої педагогічної умови – постадіальний розвиток інтегральної антиципаційної спроможності учнів в освітньому процесі за допомогою системи антиципаційних завдань, проектування та рольових ігор - здійснювалася у форматі створення освітньо-розвивального середовища співтворчості класовода та молодших школярів в освітній діяльності під час уроків читання.

Методика реалізації цієї умови впроваджувалася у навчальний процес початкової школи (відповідно до показників вияву за кожним компонентом) таким чином:

• ціле-мотиваційний компонент: включення молодших школярів у ігрову діяльність (гра «Уявлення про розвиток свого «я» в часі» з метою презентації учнями характеристики особистісних якостей у різних часових періодах (минуле, теперішнє, майбутнє та ін.), представлення тенденції власного розвитку).

• когнітивний компонент: фрагменти занять з використанням вправи «Прогнозування під час прийняття рішення» з метою ознайомлення з процедурою прийняття рішення та формуванням прогностичних вмінь; «Аукціон-презентація прогностичних ідей» з метою виявлення учнями антиципаційної спроможності в організації аукціону, у «презентуванні» своїх ідей;

* процесуально-діяльнісний: фрагменти занять з використанням вправи «Розв’язання прогностичних задач» з метою формування антиципаційних здібностей, удосконалення логічного та просторового мислення й уяви, формування вміння працювати в колективі над виконанням прогностичного завдання у процесі діалогічного спілкування, інтерактивної взаємодії у підсистемах «учень-учень», «класовод-учень»); творчий проект «Стара казка на новий лад» (створення казки), проект «Дитячі роки І.Франка», «Походження світу у грецькій та слов’янській міфологіях», проект «Віртуальний музей українських народних казок», «Найцікавіші легенди міста Ніжина», «Легенди про заснування Ніжина», «Улюблений журнал учнів нашого класу», «Літопис нашого класу» (колективні проекти); «Моя улюблена книга М.Носова», «Пісні та казки моєї родини» (індивідуальні проекти); антиципаційні завдання завдання різного рівня для реалізації антиципаційної спроможності учнів); інсценізація казки Д..Радарі «Дорога, що нікуди не вела», інсценізація уривків з творів В.Нестайка «Шурка і Шурко», Г.Бойка «Консультант», Г.Андерсена «Гидке каченя», М.Чумарної «Казка про друга», О.Довженка «Зачарована Десна», О.Дерманського «Чудове чудовисько» з метою розвитку творчих здібностей та антиципаційної спроможності; вправа «Я- уважний та спостережливий» (за Л. Регуш), вправа «Я вмію прогнозувати» (за Г.Сміт) з метою формування вмінь прогнозувати власну поведінку та поведінку інших людей; усвідомлення значення антиципації та її характерних особливостей.

1. Практична апробація запропонованих методичних прийомів організації структурних компонентів уроку літературного читання показує, що надання учням можливості прогнозувати і формулювати тему, мету уроку, ставити для себе завдання, визначати майбутні навчальні дії викликає інтерес школярів до здійснюваної навчальної діяльності, до читання як процесу і навчального предмета, стимулює активність, самостійність, ініціативність, творчість молодших школярів.

У процесі формувального експерименту з’ясовано: учні початкової школи експериментальної групи мають вищий рівень розвитку антиципаційної спроможності, який констатовано на основі виявлення позитивних змін у показниках ціле-мотиваційного, когнітивного, процесуально-діяльнісного компонентів.

Установлено, що кількість опитаних із високим рівнем розвитку антиципаційної спроможності в експериментальній групі (ЕГ) підвищилася на 10 %; у контрольній групі (КГ) – майже без змін; відсоток школярів із середнім рівнем сформованості досліджуваної якості в ЕГ підвищився на 9,7 %, у КГ – на 1,8 %; кількість респондентів із низьким рівнем у ЕГ зменшилася у 1,9 рази, у КГ – на 2, 4 %, тобто залишилась майже однаковою.

Результати дослідно-експериментальної роботи переконують в, тому, що пропонований варіант організації уроку літературного читання з використанням антиципації для підвищення активної та усвідомленої діяльності молодших школярів в порівнянні з традиційним варіантом сприяє більш інтенсивному розвитку усного мовлення школярів; розвитку їхньої уваги, пам'яті, мислення, більш продуктивному вирішенню освітніх завдань уроку літературного читання.

В результаті теоретичного і експериментального дослідження запропонований новий варіант побудови уроку літературного читання, спрямований на підвищення активної і свідомої діяльності молодших школярів за рахунок систематичного використання прогнозування на різних структурних етапах уроку. За допомогою мовно-мислительної (вербально- логічної) антиципації як різновиду випереджаючого відображення дійсності учень сам визначає сутність і види майбутніх навчальних дій. У ситуації передбачення виникає налаштування організму подій, які ще не настали. Учням надається можливість з тією або іншою часткою самостійності прогнозувати і формулювати тему, мету уроку, визначати частину навчального матеріалу, завдання до різного роду текстів, вправ, брати участь в аналізі виконаних робіт. Тим самим досягається включення школярів в організацію і проведення більшості етапів уроку, поступово і послідовно проводиться залучення учнів до здійснення всіх компонентів навчальної діяльності, і, отже, посилюється, суб'єктна позиція учнів в освітньому процесі.

Практичні зміни, що вносяться до організації уроку літературного читання в руслі пропонованих новацій, полягають в наступному: вводиться новий структурний етап уроку літературного читання - мобілізуючий, призначений для активного залучення школярів до навчальної діяльність з перших хвилин уроку; пропонується прогнозування і формулювання учнями, а не вчителем, теми і мети уроку; самостійне передбачення учнями незнайомих слів з нового твору без його попереднього прочитання; забезпечується участь школярів в постановці питань до твору; прогнозування - формулювання дітьми завдань для робіт з текстом аналітичного і синтетичного характеру.

Пропоновані нововведення реалізуються за допомогою сукупності спеціально розроблених прийомів організації основних етапів уроку літературного читання, що включає вправи для проведення мобілізуючого етапу; прийомів визначення учнями теми уроку; прийомів визначення учнями незнайомих слів з нового твору до його читання; прийомів постановки питань до твору за участю школярів; нетрадиційних видів творчих робіт.

У ході дослідно-експериментальної перевірки ефективності використання антиципації на уроках літературного читання було виявлено, що за умови систематичного і комплексного застосування передбачених прийомів проведення основних етапів уроку з елементами антиципації більш продуктивно, в порівнянні з традиційним варіантом, вирішуються освітні завдання уроку літературного читання, істотно підвищується мовний і загальний інтелектуальний розвиток учнів.

Результати експериментального дослідження підтвердили ефективність розробленої та впровадженої методики реалізації педагогічних умов розвитку антиципаційної спроможності учнів початкової школи під час уроків літературного читання.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:**

1. Андреев, В.И. Концептуальная педагогическая прогностика: монография / В. И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2010. – 95 с.
2. Анисимова Т. С. Антиципативная педагогика в системе отраслей науки // Факторы и условия искоренения коррупции и других негативных явлений в образовании: психолого-педагогический аспект (на примере Краснодарского края). Материалы Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. Филиал Кубанского государственного университета в г. Славянске-на-Кубани. - 2016. – С. 68–72.
3. Анохин П. К. Опережающее отражение действительности / П. К.  
   Анохин // Вопросы философии. - 1962. - №7. – С. 97-107.
4. Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем / П.К. Анохин // Медицина. – 1975. - № 2. - С. 244-245.
5. Бакулина Г. А. Субъективизация процесса обучения русскому языку начальной школе : монография / Г.А. Бакулина. - Киров: Изд-во ВГПУ, 2000. - 224 с.
6. Бакулина Г. А. Субъективизация процесса обучения русскому языку как фактор развития устной и письменной речи младших школьников: дис. …на соискание научной степени д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык)»/ Бакулина Галина Альбертовна. - М., 2000. - 429 с.
7. Бандура А. Теория социального научения/ А. Бандура. - СПб.: Евразия, 2000. - 34 с.
8. Бауэр А., Эйхгорн В. и др. Философия и прогностика: пер. с нем. / А. Бауэр, В. Эйхгорн и др. - М.: Прогресс, 1971. - 424 с.
9. Бернштейн Н. А. Новые линии развития в физиологии и их  
   соотношение с кибернетикой / Н.А.Бернштейн // Вопросы философии. - 1962. - №8. - С. 78-87.
10. Бершанская О. Н. Антиципация как средство повышения активной и осознанной деятельности младших школьников на уроках литературного чтения: автореф. дисс. ... на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык)» / Бершанская Ольга Николаевна; [Место защиты: Моск. пед. гос. ун-т]. - Москва, 2009. - 22 с.
11. Бодалев A. A. Психология о личности / A. A. Бодалев. - М.: Изд-во Московского университета, 1988. - 307 с.
12. Большая Советская Энциклопедия. (В 30 томах) / Гл. ред.: A.M.  
    Прохоров. - Изд. 3-е. - М., «Советская Энциклопедия», 1970. - Т. 2. - Ангола – Барзас, 1970. - 632 с.
13. Булдакова Н. В. Развитие прогностической способности как интегративного качества у студентов педагогических колледжей : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Булдакова Наталья Викторовна. - Киров, 2006. - 230 с.
14. Булыгина Т. Б. Прогнозирование в учебной деятельности и нравственном поведении младших школьников / Т. Б. Булыгина. – СПб, 1996. – 90 с.
15. Булыгина Т. Б. Прогнозирование в учебной деятельности и нравственном поведении младших школьников: дисс… канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогическая психология» / Булыгина Татьяна Борисовна. - СПб., 1996. - 180 с.
16. Вероятностное прогнозирование в речи / Под ред. Р. М. Фрумкиной. - М.: Наука, 1971. – 199 с.
17. Горелов И. Н., Седов К. Ф. Основы психолингвистики: учеб. пособие / И. Н. Горелов, К. Ф. Седов. - М.: Лабиринт, 1997. - 89 с.
18. Граник Г. Г., Самсонова А. Н. Роль установки в процессе восприятия текста (на материале художественного текста) // Г.Г. Граник, А.Н. Самсонова // Вопросы психологии. - 1993. - № 2. - С. 72-79.
19. Громова Ч. Р. Взаимосвязь антиципационных способностей детей и их родителей (в условиях нормы и невротических расстройств): автореф. дисс. ... на соискание ученой степени канд. псих. наук : спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / Громова Чулпан Раесовна. – Казань, 2004. – 21 с.
20. Державний стандарт початкової загальної освіти. – К., 2018. – 60 с.
21. Денисов, А. С. Антиципация деятельности сотрудников как условие достижения профессионального акме руководителя: дисс. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / Денисов Александр Сергеевич. - Иваново, 2005. – 160 с.
22. Жукова Н. В. Единство антиципации и рефлексии как психологический механизм регуляции мышления студента в контекстном обучении : автореф. дис. ... на соискание ученой степени канд. псих. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Жукова Наталья Владимировна. - Москва, 2000. - 23 с.
23. Загвязинский, В. И. Педагогическое предвидение / В. И. Загвязинский. – М.: Знание, 1987. - 80 с.
24. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности: монография / И. А. Зимняя ; Российская академия образования [РАО], Московский психолого-социальный институт [МПСИ]. - Москва : Московский психолого-социальный институт [МПСИ] ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. - 431 с.
25. Золотарева И. Н. Грамматическое прогнозирование в структуре чтения: автореф. дисс. … на соискание ученой степени канд. псих. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / Золотарева Ирина Николаевна. – К., 1991. – 20 с.
26. Кестер Э. К исследованию антиципации в процессе решения проблемних задач: автореф. дисс. … на соискание ученой степени канд. психол. наук: спец. 19.00.01. — Мл, 1976. -21 с.
27. Краснова Н. Ю., О некоторых проблемах развития прогностических способностей младших школьников. Актуальные проблемы современной психологии // Н. Ю. Краснова - СПб.: ЛГОУ, - 2003. - Вып. 1. - С. 93-98.
28. Краткий психологический словарь / Ред.-сост. Л.А. Карпенко; Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. - 2 изд., расш., испр. и доп. — Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 1999. - 512 с.
29. Краткий философский словарь / А.П. Алексеев, Г.Г. Васильев и др.; Под ред. А.П. Алексеева.- 2-е изд., перераб. и доп. — М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2004. - 496 с.
30. Літературне читання. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів 2 – 4 класи (ОНОВЛЕНО) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http: // mon.gov.ua›Освіта› Освітні програми›…dlya-pochatkovoyi-shkoli. – 40 с.
31. Ломов Б. Ф., Осницкий А. К. Вероятностное прогнозирование как одн из детерминант непреднамеренного запоминания / Б. Ф. Ломов, А. К. Осницкий // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. 1971. - №2. – С. 3 - 8.
32. Ломов Б. Ф., Сурков Е. Н. Антиципация в структуре деятельности / Б. Ф. Ломов., Е. Н. Сурков. - М.: Наука, 1980. - 280 с.
33. Львов М. Р. Методика развития речи младших школьников / М. Р.Львов. - 3-е изд. доп. - Тула: ООО «Издательство «Родничок»; М.: ООО «Издательство Астрель»; ООО «Издательство АСТ», .2003. - 240 с.
34. Львов М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных  
    классах: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. 2-е изд. испр. / М. Р. Львов. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 464 с.
35. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка / М.Р.Львов. - издание второе, исправленное и дополненное. - М.: РОСТ, СКРИН, 1997. – 256 с.
36. Магкаев В. Х. Экспериментальное изучение планирующей функции мышления в младшем школьном возрасте / В. Х. Магкаев // Вопросы психологии. - 1974. -№5. - С. 98 - 106.
37. Матвеева Л. А. Кодирование, прогнозирование и перенос как свойства субъекта учебной деятельности в младшем школьном возрасте / Л. А. Матвеева // Младший школьник как субъект педагогического воздействия. Межвуз. сб. науч. трудов Ленингр. гос. пед. ин-т им. А.И. Герцена. – Л., 1989. – С.14 -21.
38. Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников / М. В. Матюхина. - М.: Педагогика, 1984. – 124 с.
39. Методика обучения литературе в начальной школе: ученик для студ. высш. учеб. заведений / под ред. М. П. Воюшиной. - М.: Издательский центр «Академия», 2010. - 288 с.
40. Микешина Л.А., Философия познания. Полемические главы./ Л. А.  
    Микешина. - М. Прогресс-Традиция, 2002. - 104 с.
41. Мошинская Л. Р. Вероятностное прогнозирование в речевой деятельности: возрастная динамика: автореф. дисс. … на соискание ученой степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология»/ Мошинская Любовь Романовна. - М., 1981. – 19 с.
42. Мясищев В. Н. Психология отношений. Избр. психол. труды / Под ред. А. А. Бодалева. - Воронеж, 1995. - 356 с.
43. Науменко В. О. Літературне читання: підручник для 2 класу загальноосвітніх шкіл / О. В. Науменко. – К. : Генеза, 2012. – 176 с.
44. Науменко В. О. Літературне читання: підручник для 3 класу загальноосвітніх шкіл / О. В. Науменко. – К.: Генеза, 2014. – 176 с.
45. Науменко В. О. Літературне читання : підручник для 4 класу загальноосвітніх шкіл / О. В.Науменко. – К.: Генеза, 2015. – 176 с.
46. Ничипоренко Н. П., Менделевич В. Д. Феномен антиципационных способностей как предмет психологического исследования / Н. П. Ничипоренко, В. Д. Менделевич // Психологический журнал. - 2006. - № 5. - С. 50-58.
47. Ничипоренко Н. П., Менделевич В. Д. Феномен антиципационных способностей как предмет психологического исследования / Н. П. Ничипоренко, В. Д. Менделевич // Социальная и клиническая психиатрия. - 1997. - №2. - С.31-36.
48. Педагогическая энциклопедия. В 3 т. / Под ред. А. Л. Калашникова, М. С. Эпштейна. - M.: Работник просвещения, 1929-1930. – 1043 с.
49. Педагогическая энциклопедия: в 4-х т. / Глав. ред. И. А. Каиров и Ф.Н. Петров. - М.: «Советская, Энциклопедия», 1964. - Т. 1. - А-Е. - 832 столб.
50. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. Редкол. М. М. Болотов, Л. С. Глебова. - М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. - 528 с.
51. Первова Г. М. Проверочные работы по чтению в начальных классах: методическое пособие / Г. М. Первова. - М.: АРКТИ, 2006. – 104 с.
52. Переслени Л. И., Рожнова Л. А. Психофизиологические механизмы формирования прогноза / Л. И. Переслени, Л. А. Рожнова // Психологический журнал. - 1991. - Том 12. - № 5. - С. 51 - 59.
53. Пиче-оол. Т. С. Самостоятельная работа младших школьников с  
    текстом на уроках чтения / Т. С. Пиче-оол: дисс. … на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык)» / Пиче-оол Татьяна Степанована. - М., 1992. - 198 с.
54. Подласый И. П. Теоретические проблемы дидактического прогнозирования: автореф. дисс. … на соискание научной степени доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики» / Подласый Иван Павлович. – Киев, 1977. – 52 с.
55. Постоловский И. З., Постоловский В. И. Предвосхищение при чтении: Упражнения для тренировок: 1-5 кл. // Всесоюзная ассоциация исследователей чтения, Н.-и. лаб. проблем динамического чтения в школе ООИУУ. - Одесса: Б. и., 1991. - 95 с.
56. Потапова М. Г. Развитие прогностических способностей как условие профессионального самоопределения личности в юношеском воздасте: дисс. …. канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Потапова Марина Геннадьевна. – Астрахань, 2006. – 196 с.
57. Присяжная А. Ф. Активизация прогностической познавательной деятельности учащихся среднего школьного возраста: дис… канд. пед. наук: спец. 13.00.01«Общая педагогика и история педагогики» / А.Ф. Присяжная. - Челябинск, 1995. - 189 с.
58. Присяжная, А. Ф. Активизация прогностической познавательной деятельности учащихся среднего школьного возраста [Текст] : автореф. дис…. на соиск. ученой степ. канд. пед. наук / А. Ф. Присяжная ; Челябин. гос. ун-т. - Челябинск, 1995. - 18 с.
59. Про схвалення Концепції реалізації державної політики... [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http: // www kmu.gov.ua›npas/249613934.
60. Прогноз в речевой деятельности / отв. ред. [Р. М. Фрумкина](http://liber.onu.edu.ua/opacunicode/index.php?url=/auteurs/view/4373/source:default); [АН СССР, Ин-т языкознания](http://liber.onu.edu.ua/opacunicode/index.php?url=/auteurs/view/20454/source:default). – М.: Наука, 1974. – 239 с.
61. Психологический словарь. 2-е изд. / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. - М., 1990. – 980 с.
62. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. – Спб.: Речь, 2003. – 352 с.
63. Регуш Л. А. Развитие способностей прогнозирования; в познавательной деятельности (дошкольник — юноша): учеб. пособие к спецкурсу / Л.А. Регуш. - Л. Б. И., 1983. - 25-84 с.
64. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. - Издательство: Питер, 2002. - 720 с.
65. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн**. –М.: Педагогика, 1973. – 424 с.**
66. Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения.  
    Учеб. Пособие для студентов пед. учеб. заведений по спец. «Педагогика и  
    методика нач. обучения» / М.С. Соловейчик, Н.Н. Светловская / Под. ред. М.С. Соловейчик. - M.: Просвещение, 1993. - С. 321-445.
67. Рябова T. B. Взаимосвязь антиципационной состоятельности и   
    креативности у психически здоровых и больных шизофренией: автореф. дис…. на соиск. ученой степ. канд. пед. наук 19.00.01, 19.00.04 /   
    Т. В. Рябова.– Казань, 2002. - 24 с.
68. Саврацкая Е. Ю. Развитие целенаправленности в процессе учебной деятельности младшего школьника / Е. Ю. Саврацкая. - СПб., 2003. - 101 с.
69. Савченко О. Я. Літературне читання: підручник для 2 класу загальноосвітніх шкіл / О. Я. Савченко. - К. : Видавничий дім «Освіта», 2012. - 160 с.
70. Савченко О. Я. Літературне читання: підручник для 3 класу загальноосвітніх шкіл / О. Я. Савченко. - К. : Видавничий дім «Освіта», 2013. - 192 с.
71. Савченко О. Я. Літературне читання: підручник для 4 класу загальноосвітніх шкіл / О. Я. Савченко. - К. : Видавничий дім «Освіта», 2015. - 198 с.
72. Светловская H. H. Основы науки о читателе, теория формирования типа правильной читательской деятельности / H. H. Светловская - М.: Магистр, 1993. - 180 с.
73. Светловская H. H. Пиче-оол Т. С. Обучение детей чтению.  
    Практическая методика: учеб. пособие для студ. пед. вузов. / H. H.Светловская; Т.С. Пиче-оол. - М. Издательский центр «Академия», 2001. - 288 с.
74. Светловская H. H. Самостоятельное чтение младших школьников. Теоретико-экспериментальное исследование / H. H. Светловская. - М.:   
    Педагогика, 1980. - 161 с.
75. Светловская H. H. Теоретические основы читательской самостоятельности и их реализация в системе начального обучения: автореф. дис… на соискание научной степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык)» / Светловская Нина Николаевна. - М., 1977. – 20 с.
76. Светловская H. H., Методика внеклассного чтения: книга для учителя. 2-е изд. перераб. / H. H. Светловская. - М.: Просвещение, 1991. - 207 с.
77. Светловская H.H.; Т.С. Пиче-оол. Обучение детей чтению /  
    H. H.Светловская; Т. С. Пиче-оол. - М., 1999. - 287 с.
78. Сергиенко Е. А. Антиципация в раннем онтогенезе человека / Е. А. Сергиенко. - М.: Наука, 1992. - 142 с.
79. Сергиенко Е. А. Антиципация как принцип развития / Е. А. Сергиенко. - М.: Наука, 1997. – 198 с.
80. Сильченкова Л. С. Один из вариантов работы с крупнообъемным  
    произведением / Л.С. Сильченкова // Начальная школа. - 1989. - №6. - С. 25-28.
81. Сильченкова Л.С., Методика обучения младших школьников чтению крупнообъемных произведений: автореф. дисс… на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык)» / Сильченкова Людмила Степановна. – М., 1988. - 16 с.
82. Сиротинский, С. Г. Антиципативная детерминация социального действия : автореф. дисс. … на соискание ученой степени канд. филос. наук : спец. 09.00.11 «Социальная философия» / Сиротинский Сергей Григорьевич. – Нальчик , 2009. – URL: <http://pandia.ru/text/77/508/4193.php>.
83. Солобутина, М.М. Взаимосвязь антиципационных способностей в речевой деятельности с выраженностью дистресса в норме и при невротических расстройствах : дисс. …. канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» 19.00.04 – медицинская психология» / Солобутина Марина Михайловна. – Казань, 2009. – 182 с.
84. Сомова Н. Л. Диагностика способности к прогнозированию (методика и ее стандартизация): автореф. дисс. ... на соискание ученой степени канд. псих. наук.: спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности» / Сомова, Наталья Леонтьевна. - СПб., 2002. – 20 с.
85. Сурков E. H. Антиципация в спорте / E. H. Сурков. - М. Физкультура и спорт, 1982. - 137 с.
86. Сыромицкая В. П. Методика литературного развития первоклассников в период обучения грамоте: автореф. дисс. … канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык)»/ Сыромицкая Валентина Петровна. - М., 1988. - 16 с.
87. Теплов Б. М. Избранные труды: в 2 т. / Б. М. Теплов. - М., 1985. - Т. 1. - С. 15-41.
88. Тихомиров O. K. Психология мышления: учеб. пособие для студ.  
    высш. учеб. заведений / O. K. Тихомиров. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 288 с.
89. Трубайчук Л. В. Младший школьник как субъект учебной  
    деятельности / Л. В. Трубайчук // Начальная школа. - 2005. - №9. - С. 6-9.
90. Узелевская А.Э. Взаимосвязь прогностической (антиципационной) компетентности с клиническими формами, выраженностью и степенью компенсации личностных расстройств: автореф. дисс. … на соиск. ученой степ. канд. мед. наук / А.Э. Узелевская. - Казань, 2002. – 25 с.
91. Узнадзе Д. Н. Психология установки. / Д. Н. Узнадзе. - СПб.: Питерґ, 2001. – 416 с.
92. Фейгенберг И.М. Вероятностное прогнозирование в деятельности.  
     / И.М. Фейгенберг // Вопросы психологии. - 1963. - №2. - С. 59-67.
93. Фейгенберг И. М. Видеть - предвидеть - действовать / И. М.  
    Фейгенберг. - М.: Знание, 1986. - 91 с.
94. Флотская Н. Ю. Особенности развития структурных компонентов  
    прогнозирования в младшем школьном возрасте: дис. … канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Флотская Наталия Юрьевна. - СПб. - 1995. - 163 с.
95. Фролова, А.В. Специфика исследования феномена антиципации в речевой деятельности // Вестник ТГГПУ. – 2010. – № 2 (20). – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/imagespetsifika-issledovaniya-fenomena-antitsipatsii-v-rechevoy-deyatelnosti>.
96. Чутко Н. Я. Проблема обучения и развития и учебная деятельность младших школьников / Н. Я. Чутко. – Самара: Корпорация «Федоров», Издательство «Учебная литература», 2003. - 48 с.
97. Шамова Т. И. Активизация учения школьников / Т.И. Шамова. - М.: Знание, 1979. - 96 с.

**Додатки**

**Додаток А**

**Анкета «Моє ставлення до прогнозування під час читання»**

**Мета: з’ясувати рівень цілеспрямованості учнів початкових класів щодо прогнозування, емоційної привабливості та позитивної мотивованості до прогнозування та антиципації**

**Шановні учні! Знайдіть відповіді на питання анкети зі списку поданих.**

1. Висловіть своє ставлення до прогнозування в житті людини

А) вважаю його необхідним у житті, оскільки це допомагає упорядкувати життя та досягти успішності у навчанні, передбачити наслідки вчинків інших людей;

Б) частіше вважаю його необхідним у житті, бо це допомагає мені жити.

В) вважаю його незначущим, бо без цього можна обійтися;

Г) взагалі не розумію його значення в житті.

**2.** Висловіть своє ставлення до прогнозування на уроках читання ?

А) стимулює інтерес до читання;

Б) робить урок цікавим;

В) допомагає краще зрозуміти художній твір.

Г) вважаю, що без нього можна обійтися.

Д) важко відповісти.

3. Чи подобаються вам завдання на уроках читання, які пов’язані з прогнозуванням ?

А) подобається прогнозувати сюжети творів, теми уроку, характеристики героїв;

Б) подобається прогнозувати лише такі сюжети творів, герої яких схожі на мене;

В) подобається прогнозувати лише власне майбутнє;

Г) не подобається прогнозувати.

4. Запропонуйте декілька завдань прогностичного характеру, подібних до тих, які є в вашому підручнику з читання.

**Наприклад, одним з завдань до підручника О.Савченко (4 клас) є таким: «Прочитайте заголовок оповідання Олега Буценя «Наше відкриття». Про яке відкриття може йтися в цьому творі? Як ви вважаєте, хто може зробити відкриття?».**

**Оцінка результатів:**

**Підраховується загальна сума балів за 1-3 питання за варіантами відповідей:**

**А- 3 бали; Б – 2 бали; В та Г, Д – по 1 балу.**

За кожен правильний цікавий варіант антиципаційного завдання з читання нараховується до 3 балів.

**Високий рівень цілеспрямованості учнів щодо прогнозування, емоційної привабливості та позитивної мотивованості до прогнозування – від 12 до 20 балів;**

**середній рівень цілеспрямованості учнів щодо прогнозування, емоційної привабливості та позитивної мотивованості до прогнозування – від 9 до 11 балів;**

**низький рівень цілеспрямованості учнів щодо прогнозування, емоційної привабливості та позитивної мотивованості до прогнозування – від 2 до 8 балів.**

**Додаток Б**

**Анкета-опитувальник «Моє уявлення про прогнозування та його значення в житті та під час вивчення літератури»**

**Мета: з'ясування поінформованості учнів початкових класів щодо понять «прогнозування», «прогнозування під час читання», «прогностичні здібності»**

1. Знайдіть правильне визначення прогнозування (антиципації) зі списку представлених.

А) прогнозування – це процес передбачення майбутнього стану предмета чи явища на основі аналізу його минулого і сучасного, систематично оцінювана інформація про якісні й кількісні характеристики розвитку обраного предмета чи явища в перспективі.

Б) прогнозування – це здатність людини у деяких випадках несвідомо, чуттям уловлювати істину, передбачати, вгадувати щось, спираючись на попередній досвід, знання.

В) прогнозування – це система зображення об'ємних тіл на площині або якій-небудь іншій поверхні, яка враховує їх просторову структуру й віддаленість окремих їх частин від спостерігача.

Г) прогнозування – це зміна матеріальних і ідеальних об'єктів.

2. Знайдіть правильне визначення прогнозу зі списку поданих:

А) прогноз – це спеціальне наукове дослідження конкретних перспектив розвитку якого-небудь явища. У логіці під гіпотезою розуміють припущення, яке пояснює спостережуване явище...

Б) прогноз – це результат процесу прогнозування, виражений у словесній, математичній, графічній або іншій формі судження про можливий стан фірми та її середовища в майбутній період часу.

В) прогноз – це творче вживання минулого чуттєвого досвіду, оживленого як образи в даному досвіді на ідейному рівні, яке у своїй сукупності не є відтворенням минулого пережиття...

Г) прогноз – це спрямованість діяльності людини та її зосередженість у певний момент на об'єкти або явища, які мають для людини певне значення при одночасному абстрагуванні від інших, в результаті чого вони відображаються повніше, чіткіше.

3. Знайдіть визначення прогностичних здібностей зі списку поданих:

А) прогностичні здібності - здібності, що виявляються в передбаченні результатів дій.

Б) прогностичні здібності – це здатність уявляти образи в даному досвіді на ідейному рівні.

В) прогностичні здібності – це здатність зосереджуватися на об’єктах або явищах.

Г) прогностичні здібності – це здатність людини взаємодіяти з іншими людьми, адекватно інтерпретуючи отримувану інформацію, а також правильно її передаючи.

4. Прогностична спроможність на уроках читання передбачає:

А) передбачення сюжету твору;

Б) швидкісне читання твору;

В) здатність розуміти причини поведінки героїв;

Г) здатність аналізувати особливості стилю письменника.

5. Як ви вважаєте, наскільки важливою є роль прогнозування під час читання?

А) важливе, оскільки…

Б) важливе

В) іноді важливе

Г) складно відповісти.

**Оцінка результатів:**

**Підраховується загальна сума балів за 1-5 питання за варіантами відповідей:**

**А- 3 бали; Б – 2 бали; В та Г – по 1 балу.**

**Високий рівень поінформованості учнів щодо прогнозування, прогнозування під час читання – від 12 до 15 балів;**

**середній рівень поінформованості учнів щодо прогнозування, прогнозування під час читання – від 8 до 11 балів;**

**низький рівень поінформованості учнів щодо прогнозування, прогнозування під час читання – від 3 до 7 балів.**

**Додаток В**

**Тест антиципаційної спроможності (В.Д.Менделевич) (адаптований для учнів молодшого шкільного віку).**

Інструкція: користуючись цією шкалою, вкажіть, в якій мірі Ви згодні або не згодні з кожним з наступних тверджень, ставлячи Х у відповідному місці. Давайте тільки одну відповідь на кожне твердження.

1 - абсолютно не згоден (зовсім не так);

2 - скоріше не згоден (скоріше не так);

3 - ні те, ні інше (і не так, і не так);

4 - скоріше згоден (швидше так);

5 - абсолютно згоден (саме так).

1. Я схильний розчаровуватися в людях.
2. Мені подобається (або подобалося) брати участь в іграх, що вимагають спритності рухів.
3. Часто буває, що я ображаюся на близьких і знайомих мені людей.
4. Нерідко я спізнююся на навчання, на зустрічі через непередбачені випадковості в дорозі.
5. Для мене типовою є подив по відношення до подій, що відбуваються в житті.
6. Я легко жонглюю (жонглював раніше) різними предметами, підкидаючи і ловлячи їх.
7. У своєму житті я часто стикаюся (стикався) з неймовірним збігом несприятливих обставин.
8. Я легко можу передбачити, як вчинить мій знайомий в тій чи іншій ситуації.
9. Я люблю планувати свій час до дрібниць і з точністю до хвилин.
10. Я схильний звертатися до лікарів лише тоді, коли вже мені зовсім погано.
11. Часто я сам від себе не очікую будь-якого вчинку або реакції на ситуацію.
12. Я, як правило, прошу маму розбудити мене так, щоб не тільки все встигнути зробити до відходу з дому, але і мати кілька хвилин в запасі.
13. З дитинства для мене було типовим оступатися і спотикатися при ходьбі або під час бігу.
14. Я веду запис своїх справ на день (тиждень, місяць), плануючи скільки часу займе ту чи іншу справу.
15. Перш, ніж що-небудь зробити, я намагаюся передбачити всі небезпеки, які чекають на мене.
16. Зі мною нерідко відбуваються "нещасні випадки" і трапляються усілякі пригоди.
17. Я живу і роблю відповідно до приказки: «сподівайся на краще, але готуйся до гіршого».
18. Зраду друга передбачити неможливо.
19. Як правило, я стараюся прийти на вокзал задовго до відправлення поїзда.
20. Невідомість для мене дуже тяжка.
21. Для мене типовим є зачіпати предмети, розташовані на моєму шляху.
22. Мені не подобається, коли хтось спізнюється.
23. Нерідко буває, що мої успіхи не оцінюються по заслугах.
24. Я завжди можу точно визначити, перестрибну я калюжу (струмок, яму) чи ні.
25. Мене нерідко обманюють.
26. Я добре орієнтуюся в часі і можу з точністю до хвилин визначити "котра зараз година".
27. Я схильний аналізувати своє минуле, шукати причини нещасть, які трапилися, і багаторазово програвати в уяві, як слід було б чинити раніше, щоб їх уникнути.
28. Бувало, що я не міг точно розрахувати відстань до навколишніх предметів і або не діставав до них, або промахувався, ставлячи предмети мимо.
29. Мені зовсім не важко розпланувати свій шлях і встигнути прийти в призначене місце вчасно.
30. Вважаю, що прислів'я: «знав би, де впасти - соломку б постелив» правильне.
31. У поїздку я беру з собою ліки з надлишком на випадок, якщо вони знадобляться комусь із моїх попутників.
32. Якщо хто-небудь кидає мені ключі (або інший невеликий предмет), я з легкістю їх ловлю.
33. Я люблю помріяти про те, на що я витрачу можливий майбутній виграш у лотереї, як вчиню з обіцяним подарунком.
34. Я вміло і точно можу (міг раніше) здалеку закидати м'яч у кошик або папірці в урну.
35. Я зазвичай схильний думати тільки про хороше, а не про погане в результаті майбутніх подій для того, щоб все в дійсності склалося вдало і сприятливо.
36. Досить один раз пройти по маршруту (в місті, лісі, будівлі), щоб добре орієнтуватися в цьому місці в подальшому.
37. Я схильний жити, намагаючись не обтяжувати себе роздумами про те, що може статися зі мною в майбутньому.
38. Я згоден з висловом: "Не думай ні про що, що може скінчитися погано".
39. Навколишні люди нерідко бувають по відношенню до мене несправедливими.
40. Я легко орієнтуюся по карті в чужому, незнайомому місті.
41. Я виконую будь-чиї доручення не відразу, а лише через деякий час, тому що характер доручення можуть раптово змінити.
42. Я часто ношу в сумці "про всякий пожежний випадок" безліч речей, які можуть мені й не знадобитися.
43. Я легко можу «підбити» муху мухобойкою або газетою.
44. Мене важко застати зненацька.
45. Я часто буваю незграбним.
46. Мене вважають наївною людиною, оскільки мені часто трапляється потрапляти в халепу.
47. Навіть, якщо люди мені що-небудь обіцяють, я не вірю їм до кінця.
48. Я легко вмію розподіляти рівномірно отримані гроші від батьків на певний час.
49. Мене відрізняє від багатьох пунктуальність.
50. Для мене характерно плутати назву правої і лівої сторони тіла, рук або ніг.
51. Я часто не можу точно розрахувати, чи встигну я перейти дорогу перед машиною, яка рухається в мій бік чи ні.
52. Мене часто спантеличує поведінка і вчинки людей, яких я давно знаю.
53. Була б моя воля, я б зобов'язав навколишніх застрахуватися від нанесення шкоди здоров'ю або майну сусідів, знайомих, попутників і ін., оскільки багато людей необережні.
54. Близькі люди нерідко підносять мені сюрпризи своєю поведінкою і висловлюваннями.
55. Буває, що мені не потрібні наручний годинник, оскільки я можу досить точно визначити, скільки часу я зайнятий справою і коли я повинен її завершити.
56. Я схильний краще пам'ятати неприємні події, які реально відбулися зі мною, ніж власні прогнози з приводу можливості їх появи.
57. Я часто хвилююся з приводу того, що може статися щось трагічне зі мною чи моїми близькими.
58. Представляючи, що з моїм родичем, який запізнюється, трапилося нещастя, я малюю в уяві безліч трагічних або кривавих ситуацій.
59. При прогнозуванні майбутнього я частіше схильний чекати гіршого, ніж кращого результату.
60. Мені важко розподіляти рівномірно по днях їжу, і я часто до кінця тижня (або місяці) змушений обходиться мінімумом їжі.
61. Я завжди точно можу сказати, скільки грошей я витратив і скільки у мене залишилося.
62. Мені часто здавалося, що у мене ще "багато часу", щоб встигнути прийти вчасно на навчання, але я, незважаючи на свої прогнози, запізнювався.
63. Своїй мамі я довіряю повністю і переконаний, що вона мене ніколи не обдурить і не зрадить.
64. Я нерідко думаю про те, що буду робити, якщо мене раптом виженуть зі школи.
65. Якщо вже страхувати своє майно (квартиру, дачу, будинок), то страхувати від усього (включаючи, стихійні лиха - ураган, землетрус, блискавку), а не тільки від пожежі або затоплення.
66. Я не люблю, коли люди "ділять шкуру невбитого ведмедя".
67. Я рідко продумую заздалегідь "відхідні варіанти", рідко готую "запасний аеродром", оскільки розраховую на успіх.
68. Я б вважав за краще зробити необхідну хірургічну операцію заздалегідь, до того, як хвороба загостриться.
69. Їдучи з дому, я завжди беру з собою в дорогу набір ліків на випадок непередбачених обставин.
70. Майно, як правило, повинно бути застрахованим.
71. У будинку повинен бути запас продуктів та солодощів на випадок, якщо несподівано "нагрянуть в гості мої друзі".
72. Я нерідко прокидаюся вранці за кілька секунд або хвилин до дзвінка будильника.
73. Знайомі вважають мене проникливою дитиною.
74. Вважаю, що страхувати себе від раптової смерті або хвороби - марна трата грошей.
75. Анекдоти для мене рідко бувають смішними через те, що я заздалегідь передбачаю розв'язку.
76. Нерідко я опиняюся в виграшному положенні в порівнянні з іншими, тому що раніше їх здогадуюся, що може статися і на випередження події.
77. Я розумію правильність приказки "скупий платить двічі", але, як правило, не можу відразу витратити велику суму грошей.
78. Я вмію бути попереджувальним, надавати близьким знаки уваги і виконувати їх бажання до того, як вони встигають їх висловлювати.
79. Я цілком довіряю прогнозам гороскопів і дотримуюся рекомендацій, які в них вміщені.
80. У мене так багато справ, що я часто не встигаю всі їх зробити.
81. Прогнозувати майбутнє - марна справа.

**Обробка результатів**

**Прямі питання**  (бали підраховуються прямо - “5”- 5, “4”- 4, “3”- 3, “2”- 2, “1”- 1): 2, 6, 8, 9, 12, 14, 15, 17, 19, 20, 22, 24, 26, 29, 31, 32, 34, 36, 40, 41, 42, 43, 44, 47, 48, 49, 53, 55, 57, 58, 59, 61, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 78.

Прямі 44 твердження.

Зворотні питання (бали рахуються навпаки - “5”- 1, “4”- 2, “3”- 3, “2”- 4, “1”- 5): 1, 3, 4, 5, 7, 10, 11, 13, 16, 18, 21, 23, 25, 27, 28, 30, 33, 35, 37, 38, 39, 45, 46, 50, 51, 52, 54, 56, 60, 62, 63, 67, 74, 77, 79, 80, 81.

Зворотні 37 тверджень.

Складові антиципаційної спроможності:

n особистісно-ситуативна (1, 3, 5, 7, 8, 10, 11, 15, 16, 17, 18, 20, 23, 25, 27, 30, 31, 33, 35, 37, 38, 39, 41, 42, 44, 46, 47, 48, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81).

- 55 тверджень. Maximum: 275 балів.

n просторова (2, 6, 13, 21, 24, 28, 32, 34, 36, 40, 43, 45, 50, 51).

- 14 тверджень. Maximum: 70 балів.

n часова (4, 9, 12, 14, 19, 22, 26, 29, 49, 55, 62, 72)

- 12 тверджень. Maximum: 60 балів.

Максимальний бал: 405.

**Інтерпретація:**

**Загальна АС (ПК)**

Межа норми: 241 бал. (<241 - неспроможність).

Для особистісно-ситуативної – межа норми: 166 балів.

- спроможність> 166 балів, неспроможність <166 балів.

для просторової – межа норми: 52 балів.

моторна спритність (рухова антиципаційна спроможність)> 52;

моторна неловкість (рухова антиципаційна неспроможність) <52.

Для тимчасової межа норми: 42 бали.

Хроно-ритмологічна антиципаційна спроможність (> 42);

Хроно-ритмологічна антиципаційна неспроможність (<42).

**Додаток Г**

**Методика «Діагностика здатності до прогнозування» Л.Регуш**

Інструкція: «Опитувальник призначений для виявлення Вашої схильності до ризику. Кожен пункт анкети має два висловлювання (а) і (б). Уважно прочитайте кожне з них і позначте те, яке більшою мірою відповідає Вашій точці зору».

1. а) без повного, всебічного аналізу обставин, я, як правило, не приймаю рішень, не починаю діяти;

б) думаю, що досить мати мінімальну інформацію, щоб прийняти рішення і почати діяти.

2. а) зазвичай я не замислююся про далекі наслідки прийнятих рішень;

б) як правило, я намагаюся продумати не тільки близькі, а й віддалені за часом наслідки.

3. а) я згоден з твердженням, що ризик себе не виправдовує,

б) я вважаю, що той не виграє, хто не ризикує.

4. а) розповідаючи про що-небудь, я вважаю за краще не упустити подробиці, викладаючи в конкретній, образній формі;

б) розповідаючи про що-небудь, я вважаю за краще передавати тільки суть в узагальненій формі.

5. а) буває, що я складаю плани, а іноді і дію, зовсім забуваючи про мету;

б) як правило, я не забуваю мети тих планів, які задумую.

**6.**  а) «заглянувши в майбутнє», я не намагаюся зрозуміти, де джерела цього знання;

б) «заглянувши в майбутнє», я зазвичай замислююся над тим, чому у мене склалося саме це уявлення про майбутнє.

7. а) при встановленні зв'язку знайомого і незнайомого, нового і старого, минулого і сьогодення я зазвичай бачу одну-дві лінії зв'язку з цим.

б) порівнюючи нове і старе, знайоме і незнайоме, минуле і майбутнє, я намагаюся встановити кілька ліній зв'язку.

8. а) якщо у людини є здібності, то у неї є і більше часу для розваг;

б) якщо у людини є здібності, то у неї є і великі шанси на успіх у справі.

9. а) я вважаю за краще дивитися, як грають інші, не граючи сам;

б) в будь-якій лотереї я вважаю за краще грати сам, а не дивитися, як це роблять інші.

10. а) при вирішенні найрізноманітніших завдань я зазвичай рухаюся вперед «короткими кроками», перевіряючи правильність кожного з них;

б) при вирішенні будь-якої проблеми я зазвичай шукаю загальний підхід до вирішення, роблю примірку його правильності, а потім вже починаю діяти.

11. а) зазвичай при встановленні причинно-наслідкових зв'язків я бачу кілька варіантів, а потім розвиваю ланцюжки наслідків по кожному з них;

б) якщо я замислююся про наслідки, то бачу спочатку одне, потім - що з нього і т. п., тобто вони шикуються в один ланцюжок.

12. а) якщо мені потрібно перевірити будь-яке припущення, я обмежуюся 1-2 фактами;

б) якщо мені потрібно перевірити будь-яке припущення, то я обов'язково шукаю всі можливі докази.

13. а) мені незнайомий стан, який можна назвати «грою уяви», коли знайомі образи включаються в нові зв'язки, химерні комбінації;

б) я досить часто займаюся «грою уяви», коли знайомі образи легко створюють нові химерні комбінації.

14. а) для мене не складає труднощів дати повний, всебічний аналіз причин і наслідків будь-якій ситуації;

б) якщо потрібно проаналізувати проблему, умову задачі, ситуацію і т. п., я зазвичай веду глибокий односторонній аналіз.

15. а) про мене можна сказати, що я людина, схильна до ризику,

б) мене ніяк не назвеш людиною, схильною до ризику.

16. а) якщо я замислююся про наслідки вчинків, подій, то, як правило, враховую всі обставини, які можуть їх викликати;

б) якщо я знаю про наслідки подій, вчинків, то зазвичай «не копаюся» в їх причинах.

17. а) щоб довести правильність причинно-наслідкових зв'язків, досить одного доброго прикладу;

б) вважаю, що наявність причинно-наслідкових зв'язків не можна довести, спираючись на поодинокі приклади.

18. а) якщо надійшла пропозиція взяти участь в вигідній справі, то зазвичай я її приймаю, не замислюючись;

б) якщо є пропозиція брати участь в вигідній справі, я зазвичай її не приймаю без ретельної оцінки близьких і далеких наслідків.

19. а) якщо мої припущення (гіпотези) виявилися невірними, я з легкістю можу сформулювати принципово нові;

б) якщо у мене виникло якесь припущення (гіпотеза), то замінити його новим мені буває дуже важко.

20. а) при вирішенні завдань, при сприйнятті людей мені буває важко позбутися від шаблонів, які у мене є;

б) я легко звільняюся від наявних у мене стереотипів, у мене легко виникають нові, несподівані уявлення.

Ключ для оцінки результатів тестування.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Бал** | **№ обраного варіанта відповіді** | **Всього** |
| 0 | 4 а, 8 а, 14 б, 1 б, 16 б, 6 а, 7 а, 20 а, 13 а, 19 б, 2 а, 10 а, 5 а, 11 б, 12 а, 17 а | 16 |
| 1 | 4 б, 8 б, 14 а, 1 а, 16 а, 6 б, 7 б, 20 б, 13 б, 19 а, 2 б, 5 б,10 б, 11 а, 12 6, 17 6 | 16 |
|  | Шкала ризику: З а, 3 б, 9 а, 9 6, 15 а, 15 6,18 а, 18 6 | 8 |

**Результати тестування в балах**

|  |  |
| --- | --- |
| **Уровень** | **Кількість балів** |
| Високий | 12—16 |
| Середній | 11—8 |
| Низький | 7—4 |

**Додаток Д**

**Методика сформованості механізму ймовірнісного прогнозування тексту**

**Мета: вивчити особливості граматичного прогнозування тексту; вивчити особливості смислового прогнозування при читанні учнів початкової школи.**

Дослідження включає в себе дві серії завдань. Перша серія спрямована на виявлення стану імовірнісного прогнозування на рівні слова і включає два експериментальних завдання. Перше завдання спрямоване на дослідження можливості здійснювати елементарні прогностичні операції на матеріалі так званих «вільних» графічних схем, тобто схем, які не регламентовані кількістю конкретних умовних графічних знаків, що заміщають кількість відсутніх букв. Дана схема ма такий графічний вигляд до \_\_\_\_\_ м. Рисою позначалася будь-яка протяжність, яку дитина за своїм вибором міг доповнити окремою літерою або поруч букв.

**Перша серія завдань**

**Завдання № 1. Заповнити пропуски**

**Вільні графічні схеми слів:**

б \_\_\_\_ н (банан, баран)

м \_\_\_\_ к (мішок, місток, мак)

ко \_\_\_\_ р (комар)

к \_\_\_\_ р (кухар, корчмар, кобзар)

с \_\_\_\_ к (сік, сучок, сирок, синок)

о \_\_\_\_ т ( очерет)

н \_\_\_\_ к (носик)

з \_\_\_\_ к (замок)

з \_\_\_\_ д ( захід)

с \_\_\_\_ л ( стіл)

р \_\_\_\_ а (рука, річка, риба, рама)

**Завдання № 2 Заповнити пропуски букв за кількістю крапок**

**Жорстко-задані схеми:**

Р .... ка (рибалка)

М ... ць (місяць)

Л .... к (лісник)

Х ... ть (ходить)

Б …и (бігати)

К….а (квітка)

Л ... ти (лежати, ловити)

Л ....а (людина)

Д .... ти (дружити)

**Вторая серия заданий**

**Завдання № 1 Смислове прогнозування (заповнити пропуски словами)**

Був чудовий травневий ... .. (день). Як добре в цю весняну (пору) ! Гаряче ... .. (сонце) залило всю околицю. Після ... .. (теплого) дощу всюди лізе зелена .... (травичка). Сині і жовті квіти бадьоро ... .. (підняли) голівки. З кожним днем ​​.... (земля) одягає новий строкатий (наряд). Ось уже з'явилися запашні кисті черемхи, бузку. Легкий ... .. (вітерець) грає в зелені (дерев).

З раннього ... (ранку) і до ... .. (пізнього вечора) на різні голоси виспівують .... (пташки). Серед них ти легко відрізниш голос солов'я. Він .... (співає) ввечері й вночі.

У повному розпалі справжня .... (весна).

**Завдання № 2 Граматичне прогнозування (вставити замість пропусків закінчення)**

Весна обдару ... місяць травень чарівн ... силою. Він оживляє природу, квапить її до нов ... життя. За його радіс ... поклик.. змінюється все навколо. Поспіш ... додому птахи з дальн ... зимівлі. З ранн… ранку до пізнь .... вечора не замовк ... голос... Земля наряжа..ся в квітчаст ... наряд. Поля, луки і ліси чару ... соковит.. свіжіст.. У біло-рожев… серпанку сто ... сади. Цвіт ... сливи, вишні. З весел.. дзижчанням переліт ... бджоли і джмелі від яблуні до яблуні. Травень – найошатн… і найдзвінк ... місяць року.

**Додаток Е**

**Методика дослідження словесно-логічного мислення учнів початкової школи Е.Ф.Замбацявічене на основі тесту структури інтелекту Р. Амтхауера**

**Мета: дослідження рівня розвитку і особливостей понятійного мислення, сформованості найважливіших логічних операцій.**

Оцінюються універсальні навчальні дії - пізнавальні логічні:

1. Аналіз об'єктів з виділенням істотних і несуттєвих ознак.

2. Логічні дії порівняння, класифікації за заданими критеріями.

3. Сформованість логічної дії «умовиводу», вміння встановлювати аналогії.

4. Сформованість уміння узагальнювати, здійснювати генералізацію і виведення спільності для ряду або класу одиничних об'єктів на основі виділення сутнісних зв'язків.

Обладнання: опитувальник, що включає чотири вербальних субтести.

Характер пред'явлення - можливо групове, можливо індивідуальне пред'явлення.

Опис методики: в методику входять 4 субтести, які включають в себе 40 вербальних завдань (по 10 завдань у кожному), які підібрані з урахуванням програмного матеріалу початкових класів.

До складу першого субтесту входять завдання, спрямовані на виявлення обізнаності, що вимагають від випробовуваних диференціювати суттєві ознаки предметів чи явищ від несуттєвих, другорядних. За результатами виконання деяких завдань субтесту можна судити про запас знань випробуваного.

Другий субтест спрямований на виявлення сформованості логічної дії (класифікація), здатності до абстрагування; складається із завдань, що представляють собою словесний варіант виключення "п'ятого зайвого".

Третій субтест - завдання на сформованість логічного дії «умовиводу» (за рішенням аналогій). Для їх виконання випробуваному необхідно вміти встановити логічні зв'язки і відносини між поняттями.

Четвертий субтест спрямований на сформованість узагальнюючих понять (підведення двох понять під загальну категорію - узагальнення), виявлення уміння узагальнювати (випробовуваний повинен назвати поняття, що об'єднує два слова, що входять в кожне завдання субтесту).

Інструкції та порядок роботи. Перед представленням контрольних десяти завдань кожного субтесту необхідно дати кілька тренувальних, щоб ввести дітей в задачу, допомогти усвідомити суть майбутньої інтелектуальної роботи. Під час виконання контрольних завдань текст може зачитуватися як самим перевіряючим, так і дітьми про себе. Можливо також комбіноване пред'явлення інструкції (спочатку її зачитує перевіряючий, потім діти повторно читають про себе). Найбільші складності у школярів зазвичай викликає третій субтест. Інструкцію до нього потрібно обов'язково пояснити на різноманітних тренувальних вправах.

**Процедура проведення, реєстрація, і аналіз результатів.**

**Інструкції до всіх субтестів:**

I субтест «Продовжіть речення одним із слів, що містяться в дужках. Для цього підкресліть його». (Яке слово з усіх, що я назву, підходить найбільше? Правильну відповідь підкресліть).

**Завдання**

1. У чобота є (шнурок, пряжка, підошва, ремінці, гудзики).
2. У теплих краях живе (ведмідь, олень, вовк, верблюд, тюлень).
3. У році (24, 3, 12, 4, 7 місяців).
4. Місяць зими (вересень, жовтень, лютий, листопад, березень).
5. В Україні не живе (соловей, лелека, синиця, страус, шпак).
6. Батько старший за свого сина (часто, завжди, іноді, рідко, ніколи).
7. Час доби (рік, місяць, тиждень, день, понеділок).
8. Вода завжди (прозора, холодна, рідка, біла, смачна).
9. У дерева завжди є (листя, квіти, плоди, корінь, тінь).
10. Місто України (Париж, Київ, Лондон, Варшава, Софія).

**II субтест «Одне слово з п'яти зайве, воно не підходить до всіх інших. Послухайте уважно, яке слово зайве? Правильну відповідь підкресліть».**

**Завдання**

1. Тюльпан, лілія, квасоля, ромашка, фіалка.
2. Річка, озеро, море, міст, болото.
3. Лялька, ведмежа, пісок, м'яч, лопата.
4. Київ, Харків, Москва, Донецьк, Одеса.
5. Шипшина, бузок, тополя, жасмин, глід.
6. Окружність, трикутник, чотирикутник, указка, квадрат.
7. Іван, Петро, Нестеров, Макар, Андрій.
8. Курка, півень, лебідь, гусак, індик.
9. Число, ділення, віднімання, додавання, множення.
10. Веселий, швидкий, сумний, смачний, обережний.

**III субтест**

**До слова «птах» підходить слово «гніздо», назвіть, яке слово підходить до слова «собака» так само, як до слова «птах» слово «гніздо». Чому? Тепер треба підібрати пару до інших слів. Яке слово підходить до слова «жоржина» так само, як до слова «огірок» підходить слово «овоч». Виберіть з тих, що я вам назву. Отже, огірок - овоч, а георгін- ... Правильну відповідь підкресліть.**

|  |  |
| --- | --- |
|  |  |
| огірок | Жоржина |
| овоч | бур'ян, роса, садок, **квітка,** земля |
| учитель | лікар |
| учень | окуляри, хворі, палата, **хворий,** термометр |
| город | Сад |
| Морква | паркан, гриби, **яблуня,** колодязь, лава  птах |
| Ваза | дзьоб, чайка, **гніздо,** яйце, пір'я |
| рукавичка | чобіт |
| рука | панчохи, підошва, шкіра, **нога,** щітка |
| темний | мокрий |
| світлий | сонячний, слизький, **сухий,** теплий, холодний |
| Годинник | термометр |
| час | скло, **температура,** ліжко, хворий, лікар |
| Авто | човен |
| мотор | річка, моряк, **вітрило,** хвиля, берег |
| стілець | голка |
| дерев'яний | гостра, тонка, блискуча, коротка, **сталева** |
| стіл | Підлога |
| скатертина | меблі, **килим,** пил, дошка, цвяхи |

**IV субтест "Яким загальним словом можна назвати ...?**

**Правильна відповідь запишіть ".**

**завдання**

1. Мітла, лопата (інструменти)

2. Окунь, карась (риби)

3. Літо, зима (пори року)

4. Огірок, помідор (овочі)

5. Бузок, шипшина (чагарники)

6. Шафа, диван (меблі)

7. День, ніч (час доби)

8. Слон, жираф (тварини)

9. Червень, липень (місяці)

10. Дерево, квітка (рослини)

**Обробка результатів. Оцінка в балах за кожним завданням підраховується шляхом підсумовування всіх правильних відповідей за даним субтестом.**

Загальний бал порівнюється з максимально можливим балом за даним тестом в цілому (він становить 40 балів), і відповідно до нього встановлюється рівень розвитку словесно-логічного мислення школярів:

40 – 30 балів (100 % -75 %) - високий рівень розвитку;

29 – 20 балів (74 % - 50 %) - середній рівень розвитку;

19 балів і менше (49 % - 25 %) - низький рівень розвитку.

Докладний аналіз індивідуальних даних можливий в загальній зведеній таблиці, в якій фіксуються не тільки набрані бали, але й номери завдань, з якими не впорався школяр.

Якісний аналіз даних здійснюється за такими напрямами:

* переважаючий рівень розвитку понятійного мислення серед учнів;
* наявність індивідуальних результатів, що істотно відрізняються від середніх по класу;
* найбільш добре розвинені компоненти словесно-логічного мислення по класу (логічні операції);
* найслабше розвинені компоненти словесно-логічного мислення по класу (логічні операції);
* словниковий запас учнів і його особливості.

Представлення та аналіз індивідуальних даних.

В цілому індивідуальний аналіз даних повинен дозволити виділити дітей із загальним низьким рівнем розвитку понятійного мислення або його окремих компонентів.

Аналіз результатів, отриманих за класом в цілому, зафіксовано в зведених таблицях 1 та 2.

**Таблиця 1.**

**Протокол рівня розвитку і особливостей понятійного мислення, сформованості найважливіших логічних операцій у контрольній групі на констатувальному етапі експерименту**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **№ учня .** | **1 субтест**  **Виокремлення істотних ознак** | | **2 субтест**  **Класифікація** | | **3 субтест**  **Аналогії** | | **4 субтест**  **Узагальнення** | | **Загальний**  **бал** | **Рівень розвитку мислення** |
|  | № завда  ння | Су  ма бал  лів | №  завда  ння | Су  ма  бал  лів | №  завда  ння | Су  ма  бал  лів | №  завда  ння | Су  ма  бал  лів |  |  |
| 1 | 5, 10 | 8 | 7, 10, 9 | 7 | 8,9, 10 | 7 | 1, 5,7 | 7 | 29 | **Середній** |
| 2 | 10 | 9 | 9 | 9 | 10 | 9 | 5 | 9 | 36 | **Високий** |
| 3 | 9, 5, 10, 8 | 6 | 6, 7, 8,9 | 6 | 6, 8, 10 | 7 | 1, 5, 7, 9 | 6 | 25 | **Середній** |
| 4 | 5, 7,10 | 7 | 8, 9, 10 | 7 | 6, 9, 10 | 7 | 5, 7, 9 | 7 | 28 | **Середній** |
| 5 | 5, 6, 7, 8, 9, 10 | 5 | 7, 8, 9, 10 | 6 | 5, 6, 7, 8, 9, 10 | 4 | 3, 5, 7, 8, 9, 10 | 4 | 19 | **Низький** |
| 6 | 9, 10, | 8 | 7, 9, 5 | 7 | 8, 9, 10 | 7 | 7, 5, 10 | 7 | 29 | **Середній** |
| 7 | 6, 7, 8,9, 10 | 5 | 7, 8, 9, 10, 5 | 5 | 8, 9, 10, 6, 5 | 5 | 5,6, 7, 8, 9, 10 | 4 | 19 | **Низький** |
| 8 | 9 | 9 | 10 | 9 | 5, 8 | 8 | 5, 10 | 8 | 34 | **Високий** |
| 9 | 9, 10, 5 | 7 | 8, 9 | 8 | 5, 6, 8 | 7 | 5, 10, 8 | 7 | 29 | **Середній** |
| 10 | 10 | 9 | 9 | 9 | 8 | 9 | 10 | 9 | 36 | **Високий** |
| 11 | 9, 10, 8 | 7 | 9, 10 | 8 | 8, 10, 7 | 7 | 8, 5, 10 | 7 | 29 | **Середній** |
| 12 | 6, 5, 8, 9, 10 | 5 | 7, 8, 9, 10, 3, 2 | 4 | 8, 9, 10, 6, 5 | 5 | 5, 6, 7, 8. 9, 10 | 5 | 19 | **Низький** |
| 13 | 9, 10, 8 | 7 | 7, 8, 9 | 7 | 10, 6, 5 | 7 | 8. 9, 10, 6 | 7 | 28 | **Середній** |
| 14 | 8 | 9 | 10 | 9 | 8, 10 | 8 | 6, 10 | 8 | 34 | **Високий** |
| 15 | 6, 5, 8, 9, 10 | 5 | 7, 8, 9, 10, 3, 2 | 4 | 8, 9, 10, 6, 5 | 5 | 5, 6, 7, 8. 9, 10, 3 | 5 | 18 | **Низький** |
| 16 | 8 | 9 | 10 | 9 | 5, 8 | 8 | 5, 8 | 8 | 34 | **Високий** |
| 17 | 7, 8, 10 | 7 | 8, 9 | 8 | 5, 8, 10 | 7 | 5, 8, 9, 10 | 6 | 28 | **середній** |
| 18 | 7, 10 | 8 | 8, 9 | 8 | 7, 9 | 8 | 5, 10 | 8 | 36 | **Високий** |
| 19 | 6, 7, 8, 9, 10 | 5 | 4, 6, 7. 8. 9. 10 | 4 | 6, 7, 8. 9, 10 | 5 | 4, 3, 5, 6, 7. 8, 9, 10 | 2 | 16 | **Низький** |
| 20 | 7, 5, 8 | 7 | 7, 8, 9 | 7 | 5, 7, 8, 9 | 6 | 6, 8, 10 | 7 | 27 | **Середній** |
| 21 | 5, 6, 7 | 7 | 4, 6, 8, 10 | 6 | 8, 9 | 8 | 2, 5, 7 | 7 | 28 | **Середній** |
| 22 | 5, 6, 8, 9, 10 | 5 | 6, 7, 8, 9, 10 | 5 | 5, 7, 8, 9, 2 | 5 | 2, 3, 5, 6, 7, 8, 10 | 3 | 18 | **Низький** |
| 23 | 10 | 9 | 8 | 9 | 8 | 9 | 5, 10 | 8 | 35 | **Високий** |
| 24 | 7, 8, 9 | 7 | 7, 8, 10 | 7 | 6, 5, 8 | 7 | 8, 9 | 8 | 29 | **Середній** |
| 25 | 8, 9 | 8 | 5, 7, 8 | 7 | 6, 8, 9 | 7 | 6, 8, 9 | 7 | 29 | **Середній** |
| 26 | 9 | 9 | 10 | 9 | 5, 10 | 8 |  | 10 | 36 | **Високий** |

**Таблиця 2.**

**Протокол рівня розвитку і особливостей понятійного мислення, сформованості найважливіших логічних операцій у експериментальній групі на констатувальному етапі експерименту**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **№ учня .** | **1 субтест**  **Виокремлення істотних ознак** | | **2 субтест**  **Класифікація** | | **3 субтест**  **Аналогії** | | **4 субтест**  **Узагальнення** | | **Загальний**  **бал** | **Рівень розвитку мислення** |
|  | № завда  ння | Су  ма бал  лів | №  завда  ння | Су  ма  бал  лів | №  завда  ння | Су  ма  бал  лів | №  завда  ння | Су  ма  бал  лів |  |  |
| 1 | 5, 10 | 8 | 7, 10, 9 | 7 | 8,9, 10 | 7 | 1, 5,7 | 7 | 29 | **Середній** |
| 2 | 10 | 9 | 9 | 9 | 10 | 9 | 5 | 9 | 36 | **Високий** |
| 3 | 9, 5, 10, 8 | 6 | 6, 7, 8,9 | 6 | 6, 8, 10 | 7 | 1, 5, 7, 9 | 6 | 25 | **Середній** |
| 4 | 5, 7,10 | 7 | 8, 9, 10 | 7 | 6, 9, 10 | 7 | 5, 7, 9 | 7 | 28 | **Середній** |
| 5 | 5, 6, 7, 8, 9, 10 | 5 | 7, 8, 9, 10 | 6 | 5, 6, 7, 8, 9, 10 | 4 | 3, 5, 7, 8, 9, 10 | 4 | 19 | **Низький** |
| 6 | 9, 10, | 8 | 7, 9, 5 | 7 | 8, 9, 10 | 7 | 7, 5, 10 | 7 | 29 | **Середній** |
| 7 | 6, 7, 8,9, 10 | 5 | 7, 8, 9, 10, 5 | 5 | 8, 9, 10, 6, 5 | 5 | 5,6, 7, 8, 9, 10 | 4 | 19 | **Низький** |
| 8 | 9 | 9 | 10 | 9 | 5, 8 | 8 | 5, 10 | 8 | 34 | **Високий** |
| 9 | 9, 10, 5 | 7 | 8, 9 | 8 | 5, 6, 8 | 7 | 5, 10, 8 | 7 | 29 | **Середній** |
| 10 | 10 | 9 | 9 | 9 | 8 | 9 | 10 | 9 | 36 | **Високий** |
| 11 | 9, 10, 8 | 7 | 9, 10 | 8 | 8, 10, 7 | 7 | 8, 5, 10 | 7 | 29 | **Середній** |
| 12 | 6, 5, 8, 9, 10 | 5 | 7, 8, 9, 10, 3, 2 | 4 | 8, 9, 10, 6, 5 | 5 | 5, 6, 7, 8. 9, 10 | 5 | 19 | **Низький** |
| 13 | 9, 10, 8 | 7 | 7, 8, 9 | 7 | 10, 6, 5 | 7 | 8. 9, 10, 6 | 7 | 28 | **Середній** |
| 14 | 8 | 9 | 10 | 9 | 8, 10 | 8 | 6, 10 | 8 | 34 | **Високий** |
| 15 | 6, 5, 8, 9, 10 | 5 | 7, 8, 9, 10, 3, 2 | 4 | 8, 9, 10, 6, 5 | 5 | 5, 6, 7, 8. 9, 10, 3 | 5 | 18 | **Низький** |
| 16 | 8 | 9 | 10 | 9 | 5, 8 | 8 | 5, 8 | 8 | 34 | **Високий** |
| 17 | 7, 8, 10 | 7 | 8, 9 | 8 | 5, 8, 10 | 7 | 5, 8, 9, 10 | 6 | 28 | **середній** |
| 18 | 7, 10 | 8 | 8, 9 | 8 | 7, 9 | 8 | 5, 10 | 8 | 36 | **Високий** |
| 19 | 6, 7, 8, 9, 10 | 5 | 4, 6, 7. 8. 9. 10 | 4 | 6, 7, 8. 9, 10 | 5 | 4, 3, 5, 6, 7. 8, 9, 10 | 2 | 16 | **Низький** |
| 20 | 7, 5, 8 | 7 | 7, 8, 9 | 7 | 5, 7, 8, 9 | 6 | 6, 8, 10 | 7 | 27 | **Середній** |
| 21 | 5, 6, 7 | 7 | 4, 6, 8, 10 | 6 | 8, 9 | 8 | 2, 5, 7 | 7 | 28 | **Середній** |
| 22 | 5, 6, 8, 9, 10 | 5 | 6, 7, 8, 9, 10 | 5 | 5, 7, 8, 9, 2 | 5 | 2, 3, 5, 6, 7, 8, 10 | 3 | 18 | **Низький** |
| 23 | 6, 8, 10 | 7 | 8, 6, 7 | 7 | 8, 9, 10 | 7 | 5, 10, 7 | 7 | 28 | **Середній** |
| 24 | 7, 8, 9 | 7 | 7, 8, 10 | 7 | 6, 5, 8 | 7 | 8, 9 | 8 | 29 | **Середній** |
| 25 | 8, 9 | 8 | 5, 7, 8 | 7 | 6, 8, 9 | 7 | 6, 8, 9 | 7 | 29 | **Середній** |
| 26 | 5, 6, 7, 8, 9 | 5 | 5, 6, 7, 8, 9, 10 | 4 | 5, 7, 8, 10, 9 | 5 |  | 2 | 16 | **Низький** |

В таблицях фіксується, з якими саме завданнями не впорався учень. (в графі «№ завдання»).

В таблицях фіксується кількість учнів класу, що мають різний рівень розвитку словесно-логічного мислення.

Додаток Є

**Проект «Стара казка на новий лад»**

**«Казка про Золоту рибку»**

Автор 1.-Жили дід та баба біля самого моря.

Автор 2.-Пішов дід до моря, закинув вудку... і витягнув її з рваними

пакетами.

Автор 1.- Закинув дід вудку удруге, виловив рваний черевик.

Автор 2.- Втретє закинув вудку і зловив Золоту рибку, яка заговорила з нимлюдським голосом.

Рибка.- Не відпускай мене, старче, в синє море. Краще кинь в акваріум в

чисту воду - відслужу тобі за це будь-яку службу. Не хочу бути рибкою

нафтовою. Хочу залишатися золотою.

Автор 1.-Сумна казка, але й бувальщина не радісніша. Тому, що перетворюються морські простори в брудне звалище.

Автор 2.-Гинуть риби, водорості, рачки. Але ці проблеми вирішувати не мешканцям океану, а нам - людям.

**Додаток Ж**

**Тренінгові вправи**

**Вправа «Прогнозування в процесі прийняття рішень»**

Виконання вправи передує знайомству з основними етапами процесу прийняття рішення. Воно може бути як проведено на занятті, так і запропоноване до виконання вдома.

Схема. Процес прийняття рішення. Форма для аналізу вихідної інформації при прийнятті рішень.

уточнення ситуації

■ Хто повинен приймати рішення? (Контрольне запитання: чи впевнені ви в компетентності цих осіб?)

■ Де має прийматися рішення? (Контрольне запитання: чи гарантовано відповідність питання, яке вирішується?)

■ Коли повинно бути прийнято рішення? (Контрольне запитання: чи достатньо часу?)

■ Як слід чинити при реалізації рішення? (Контрольне запитання: чи доцільний спосіб дій?)

■ Що становить суть рішення? (Контрольне запитання: чи повністю описаний корисний ефект?)

Можливості прийняття рішення. Всі можливі рішення, які нам відомі, слід наочно зіставити між собою:

■ записати все, що відомо про можливі рішення;

■ впорядкувати ці можливості за класами, видами, групами;

■ перелік можливих рішень досліджувати на повноту і за необхідності поповнити;

■ комбінаторика (перебір, перестановки);

■ дерево рішень (розгалуження від загального до конкретного, образ всього поля рішень);

■ складання морфологічної таблиці (наприклад, за графами: об'єкти впливу - заходи та ін.);

■ колективний пошук варіантів (так звана конференція ідей).

Оцінка наслідків рішення

Що я виграю при такому варіанті рішення?

Що я втрачаю при такому варіанті рішення?

Які нові завдання постануть переді мною?

Які обов'язки у мене з'являться?

Яка нова ситуація для мене виникає?

Яких побічних дій я повинен чекати?

Чи принесу я користь іншим?

Чи принесу я шкоду іншим?

Чи виникнуть нові проблеми?

Будуть потрібні нові рішення? Використовуючи інформацію про процес прийняття рішень, проаналізуйте ситуацію.

**Вправа «Перелік запитань»**

Учасники тренінгу розбиваються на групи по 5-6 чоловік. Кожному учаснику пропонується скласти список питань і передбачуваних відповідей на них кожному члену своєї підгрупи. При цьому повинні дотримуватися наступні умови: а) питання повинні бути спрямовані на стани, якості та відносини учасників групи; б) при формулюванні питань і відповідей потрібно спиратися на ті уявлення, які, на Вашу думку, є найбільш вірними і точними; в) формулювання відповіді повинна враховувати емоційні характеристики конкретної людини.

Через 7-9 хв. учасники кожної підгрупи перевіряють правильність зроблених передбачень. При цьому кожен повинен побувати в ролі відповідального на питання і запитував інших.

Вправа спрямована на формування вміння передбачати поведінку людини в конкретній ситуації, перевірку правильності наявних когнітивних схем сприйняття.

**Вправа «Ознака поділу»**

Учасникам групи пропонується вибрати особистісну якість, за яким група розділиться на дві частини. Ведучий пропонує варіанти: товариські - замкнуті, імпульсивні - стримані, стабільні в поведінці - непередбачувані в поведінці, емоційні – раціональні та ін.. Після того як група визначиться з вибором ознаки, кожен повинен подумки вирішити, до якої групи він себе віднесе. Потім дається завдання кожному члену групи розділити всіх присутніх за обраною ознакою, пророкуючи, до якого з двох полюсів кожна людина себе віднесе. Результати передбачення записати в свій зошит в два стовпчики. Після цього група розсідається в два ряди на підставі самооцінки за запропонованою якістю, і учасники звіряють свої списки з дійсним вибором кожної людини.

Вправа спрямована на тренування вміння співвідносити передбачення щодо поведінки з реальним вибором іншої людини.

**Вправа «Ситуація оцінювання»**

Уявіть ситуацію, в якій дається оцінка за виконану роботу (учителем на уроці).

На які зовнішні ознаки ви орієнтуєтеся, щоб передбачити негативну емоційну реакцію? Потім пропонується розіграти цю ситуацію. Ролі учнів: «безтурботний трієчник»; «тривожний відмінник». Після цього учасник, який виконує роль вчителя, повинен уточнити ознаки і спробувати виділити види передбачень, які він використовує в виникаючих педагогічних ситуаціях (висування гіпотез, побудова майбутньої моделі спілкування на основі перетворення уявлень, складання плану, встановлення причинно-наслідкових зв'язків).

**Додаток З**

**Систематичне календарне планування заходів, спрямованих на розвиток антиципаційної спроможності учнів початкових класів (за підручником О.Савченко)**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Місяць | Тема | Мета | Уміння | Опис діяльності учнів |
| Березень | Урок на тему «Т.Кара-Васильєва «Співуча глина»»  Бесіда на тему «Що таке прогнозування? Антиципація на уроках читання» | Ознайомлення учнів з поняттями антиципації, прогностичних здібностей, антиципаційної спроможності. | Розрізняти поняття прогноз та прогнозування, прогностичні здібності та антийципаційна спроможність | Обговорення питань щодо проблеми прогнозу, прогностичних здібностей, антиципаційної діяльності на уроках читання, висловлювання різних думок учнів щодо проблеми;  виконання учнями антиципаційних завдань |
| Березень | Урок на тему «Анатолій Костецький. Спішу додому»  Проблемний діалог «Чи потрібно людині вміти прогнозувати?» | формування цілеспрямованості учнів щодо антиципаційної діяльності | Уміння вільно висловлювати власні судження. | Актуалізація знань про прогнозування, розвиток прогностичних умінь учнів;  виконання учнями антиципаційних завдань |
| Березень | Урок на тему «Василь Сухомлинський. Не загубив, а знайшов»  Вправа «Я- учасник планування уроків» | посилення позитивної вмотивованості щодо прогностичної діяльності, | фантазування щодо ймовірного перебігу уроків читання (розвиток дивергентного мислення) | Колективне обговорення класовода та учнів планів уроків з читання на період квітень-травень 2019 р.,  виконання учнями антиципаційних завдань |
| Березень | Урок позакласного читання на тему «Поспішаймо творити добро»  вправа «Прогнозування під час прийняття рішення» | ознайомлення з процедурою прийняття рішення | формування прогностичних вмінь, вмінь працювати в колективі | виконання вправи  «Прогнозування під час прийняття рішення», виконання учнями антиципаційних завдань |
| Березень | Урок на тему «Всеволод Нестайко. Шура і ІІІурко»  Вправа «Колаж прогностичних ідей» | саморозвиток і самовизначення інтелектуально-творчо обдарованих дітей, позитивна вмотивованість щодо антиципаційної діяльності діяльності | Уміння передбачати, розвиток словесно-логічних здібностей | Виконання учнями вправи «Колаж прогностичних ідей»;  виконання антиципаційних завдань, інсценізація уривків твору. |
| Березень | Урок на тему «Марія Чумарна. Казка про друга»  Бесіда «Що було б якби ?» | активізація емоційно-ціннісного ставлення школярів до прогнозування. | Вміння працювати в команді, вміння пропонувати оригінальні рішення проблеми. | Придумування висловлювань за заданим початком;  інсценізація уривків твору. |
| Березень | Урок на тему «Всеволод Нестайко. Із сміхом треба бути обережним... Галина Малик. Мавпині іменини»  гра «Уявлення про розвиток свого «я» в часі» | презентація учнями характеристики особистісних якостей у різних часових періодах (минуле, теперішнє, майбутнє та ін.), | Вміння та навички самопрезентації, представлення тенденції власного розвитку. | Участь учнів в ігровій діяльності, виконання антиципаційних завдань;  інсценізація уривків твору. |
| Квітень | Урок на тему «Грицько Бойко. Консультант»  «Аукціон-презентація прогностичних ідей» | виявлення учнями антиципаційної спроможності в організації аукціону, у «презентуванні» своїх ідей; | Вміння та навички самопрезентації, | Участь учнів в ігровій діяльності – аукціоні прогностичних ідей, виконання антиципаційних завдань;  інсценізація уривків твору. |
| Квітень | Урок на тему «Микола Сингаївський. Сміх для всіх»  тренінгова вправа «Розв’язання прогностичних задач» | формування антиципаційних здібностей, удосконалення логічного та просторового мислення й уяви, | формування вміння працювати в колективі над виконанням прогностичного завдання у процесі діалогічного спілкування, інтерактивної взаємодії у підсистемах «учень-учень», «класовод-учень»); | Участь учнів в тренінговій діяльності –виконання прогностичних задач, виконання антиципаційних завдань |
| Квітень | Урок позакласного читання. «Розкриймо свої таланти»  творчий проект «Стара казка на новий лад» (створення казки), | формування антиципаційних здібностей, удосконалення логічного та просторового мислення й уяви, | формування вміння працювати в колективі над виконанням прогностичного завдання у процесі діалогічного спілкування, інтерактивної взаємодії у підсистемах «учень-учень», «класовод-учень»); | Створення колективного проекту та оголошення його результатів, інсценізація створеної казки. |
| Квітень | Урок на тему «Василь Сухомлинський. Співуча пір'їнка» | формування антиципаційних здібностей, удосконалення логічного та просторового мислення й уяви, | формування вміння працювати в колективі над виконанням прогностичного завдання у процесі діалогічного спілкування, інтерактивної взаємодії у підсистемах «учень-учень», «класовод-учень»); | Створення індивідуальних проектів та оголошення результатів учнями |
| Квітень | Урок на тему «Ганна Чубач. Найрідніші голоси»  Проект «Походження світу у грецькій та слов’янській міфологіях» | формування антиципаційних здібностей, удосконалення логічного та просторового мислення й уяви, | формування вміння працювати в колективі над виконанням прогностичного завдання у процесі діалогічного спілкування, інтерактивної взаємодії у підсистемах «учень-учень», «класовод-учень»); | Створення індивідуальних проектів та оголошення результатів школярами |
| Квітень | Урок на тему «Степан Жупанин. Намалюю вітер. Ліна Костенко. Якщо не можеш вітер змалювати...»  Проект «Найцікавіші легенди міста Ніжина» | формування антиципаційних здібностей, удосконалення логічного та просторового мислення й уяви, | формування вміння працювати в колективі над виконанням прогностичного завдання у процесі діалогічного спілкування, інтерактивної взаємодії у підсистемах «учень-учень», «класовод-учень»); | Створення індивідуальних проектів та оголошення результатів школярами |
| Квітень | Урок на тему «Олександр Єфімов. Тут усе є... Емілія Саталкіна. Кожний знає своє діло»  Проект «Найцікавіші легенди про заснування міста Ніжина» | формування антиципаційних здібностей, удосконалення логічного та просторового мислення й уяви, | формування вміння працювати в колективі над виконанням прогностичного завдання у процесі діалогічного спілкування, інтерактивної взаємодії у підсистемах «учень-учень», «класовод-учень»); | Створення індивідуальних проектів та оголошення результатів школярами |
| Квітень | Урок на тему «Володимир Рутківський. Як складають вірші  Проект «Пісні та казки моєї родини» | формування антиципаційних здібностей, удосконалення логічного та просторового мислення й уяви, | формування вміння працювати в колективі над виконанням прогностичного завдання у процесі діалогічного спілкування, інтерактивної взаємодії у підсистемах «учень-учень», «класовод-учень»); | Створення індивідуальних проектів та оголошення результатів школярами |
| Травень | Урок на тему «Микола Сингаївський. Дощ із краплі починається»  Проект «Улюблений журнал учнів нашого класу» | формування антиципаційних здібностей, удосконалення логічного та просторового мислення й уяви, | формування вміння працювати в колективі над виконанням прогностичного завдання у процесі діалогічного спілкування, інтерактивної взаємодії у підсистемах «учень-учень», «класовод-учень»); | Створення колективного проекту та оголошення його результатів школярами |
| Травень | Урок на тему «Ганс Крістіан Андерсен. Гидке каченя»  Проект «Літопис нашого класу» (колективний) | формування антиципаційних здібностей, удосконалення логічного та просторового мислення й уяви, | формування вміння працювати в колективі над виконанням прогностичного завдання у процесі діалогічного спілкування, інтерактивної взаємодії у підсистемах «учень-учень», «класовод-учень»); | Створення колективного проекту та оголошення його результатів школярам, інсценізація уривка твору |
| Травень | Урок позакласного читання. Робота з дитячою книгою  Проект «Моя улюблена книга М.Носова» | формування антиципаційних здібностей, удосконалення логічного та просторового мислення й уяви, | формування вміння працювати в колективі над виконанням прогностичного завдання у процесі діалогічного спілкування, інтерактивної взаємодії у підсистемах «учень-учень», «класовод-учень» | Створення індивідуальних проектів та оголошення результатів школярами |
| Травень | Урок на тему «Джанні Родарі. Дорога, що нікуди не вела»  інсценізація казки «Дорога, що нікуди не вела» | Вчити дітей  розігрувати  спектакль,  розподіляти  ігровий простір сцени,  сприяти об'єднанню  дітей під час  спільної  діяльності | Розвиток творчої уяви, формування вміння працювати в колективі над виконанням прогностичного завдання у процесі діалогічного спілкування, інтерактивної взаємодії у підсистемах «учень-учень», «класовод-учень» | постановка спектаклю. |