



## СЕКЦІЯ 2 ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

УДК 373.3:159.937

### СМИСЛОВЕ СПРИЙНЯТТЯ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ ЯК МЕТОДИЧНА ПРОБЛЕМА

Гнатенко К.І., аспірант  
кафедри теорії та методики викладання  
філологічних дисциплін у початковій школі  
*Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди*

У статті розглядається важливість таких процесів, як сприйняття і розуміння художніх текстів сучасними школярами, їх місце у психолого-педагогічних вченнях. Висвітлено погляди психологів, методистів і літературознавців щодо особливостей сприйняття молодшими школярами образа-персонажа та літературного твору загалом. Представлено й проаналізовано результати дослідження сприйняття художнього твору учнями початкової школи.

**Ключові слова:** *художній твір, смислове сприйняття, розуміння твору, персонаж, молодші школярі, літературне читання.*

В статье рассматривается важность таких процессов, как восприятие и понимание художественных текстов современными школьниками, их место в психолого-педагогических учениях. Освещены взгляды психологов, методистов и литературоведов на особенности восприятия младшими школьниками образа-персонажа и литературного произведения в целом. Представлены и проанализированы результаты исследования восприятия художественного произведения учащимися начальной школы.

**Ключевые слова:** *художественное произведение, смысловое восприятие, понимание произведения, персонаж, младшие школьники, литературное чтение.*

Hnatenko K.I. PRIMARY SCHOOL STUDENTS SEMANTIC PERCEPTION OF LITERATURE WORKS AT THE LESSONS OF LITERARY READING AS METHODOLOGICAL PROBLEM

The article discusses the importance of such processes as perception and understanding of literature texts by modern students, its place in psycho-pedagogical education. Psychologists, methodists and literary critics view on the peculiarities of primary school pupil perception of the image-the character and literature work in general, were also illuminated. Results of the research on perception of literature works by primary school students were presented and analyzed at this article.

**Key words:** *levels of perception, character, literature work, primary school students, literary reading.*

**Постановка проблеми.** Питання художнього сприйняття досліджувалося вченими з давніх часів. Проблема хвилювала філософів, психологів, мистецтвознавців, культурологів і художників. Сьогодні, на початку III тисячоліття, художнє сприйняття викликає багато питань, особливо в освітній галузі, оскільки перед педагогами стоїть непросте завдання – виховання грамотного читача, який надалі повноцінно сприйматиме і розумітиме літературні твори, не тільки запропоновані вчителем, але й обрані самостійно. Тому однією з актуальних проблем сучасної школи є вдосконалення методики вивчення активного читача.

У початковій школі відбувається становлення і розвиток якостей читача, здатного до самостійної читацької діяльності. Молодші школярі вчать усвідомлювати ідею твору через знаходження в ньому матеріалу, що

характеризує думки, вчинки дійових осіб чи окремого персонажа, осмислюючи взаємозв'язок описуваних у тексті подій, мотивів поведінки героїв, виявляючи авторське ставлення і висловлюючи своє оцінне судження про зображуване. Усе зазначене неможливе без повноцінного сприйняття як «акту первісного емоційного пізнання художнього тексту» та «першої сходинки до логіки пізнання літератури» [7, с. 16]

Результати чисельних досліджень свідчать про наявність проблем у сприйнятті художніх творів молодшими школярами. Зменшення долі читаючого населення, призупинення традицій сімейного читання призводить до появи багатьох некваліфікованих читачів із поверховим сприйняттям твору. Читаючи, молодші школярі (а потім і дорослі) не усвідомлюють прогалини сприйняття, що шкодить адекватному розу-



мінню. Серед сучасних праць можна виділити дослідження, яким керував А. Ємець, що вивчав сприйняття учнями початкових класів творів Тараса Шевченка: так, ілюструючи вірш «Садок вишневий коло хати», діти малювали не квітуче дерево, а вишню із плодами, майже 50% опитаних замість хати зобразили багатопверховий будинок, отже дослідники виявили помилки, пов'язані з відтворенням часових деталей. Розповсюдженою є помилка у сприйнятті вірша «Зацвіла в долині червона калина»: реципієнти бачили калиновий куц із плодами, а не квітами.

Аналіз спостережень за навчальним процесом, розмаїття методичних матеріалів (в електронному та друкованому вигляді) показали, що сучасний учитель у своїй роботі мало орієнтується на сприйняття учнів, чому є багато причин, серед яких і перевантаженість педагога, і певна шаблонність підходів до роботи з художнім твором, і недостатня методико-літературна підготовка. Крім того, сучасна методична наука поки не пропонує вчителю-практику чіткої обґрунтованої системи роботи над сприйняттям молодших школярів.

**Постановка завдання.** Мета статті полягає у висвітленні особливостей смислового сприйняття художніх творів молодшими школярами як складової частини ефективної роботи над усвідомленням художніх творів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Відомі методисти-словесники минулого та сучасності (В. Острогорський, В. Голубков, М. Кудряшов, Н. Молдавська, В. Маранцман, О. Богданова, Л. Мірошніченко, С. Паламар, О. Орлова, О. Савченко) розглядають учнівське сприйняття літературних творів як важливу і складну методичну проблему. На сьогодні процес сприйняття художніх творів розглянутий у різних аспектах: визначені типи читацького сприйняття та їхня залежність від вікових особливостей; взаємозв'язок емоційного сприйняття з аналізом художнього тексту; залежність від жанрово-родової приналежності; психологічні основи; структура й етапи читацького сприйняття; специфіка сприйняття друкованого й електронного тексту тощо.

Аксіоматичним для сучасних дослідників є розуміння діалогічності художнього сприйняття. За М. Бахтіним, «сприйняття літератури – це діалог двох суб'єктів, де один – автор твору, другий – його читач. Перший освітлює шлях, а другий рухається самостійно, маючи основні координати. Сприйняття відбувається як процес, під час якого активізується читацький досвід, асо-

ціативне мислення й уява, осмислюється художньо-естетична цінність твору, здійснюється хоча б часткова інтерпретація, осягаються співвідношення тексту, підтексту і контексту, позицій автора, оповідача, розповідача, ліричного героя, персонажів» [1, с. 249]. Найхарактернішою властивістю художньої літератури є, за твердженням ученого, здатність викликати естетичну реакцію – особливий емоційний стан напруги, який активізує пробудження думок і почуттів людини. Водночас читач є ніби співавтором письменника; він домислює і збагачує текст, який читає. Уява допомагає йому змалювати зовнішній вигляд героя, деталізувати його психологічний образ, світ думок, почуттів, переживань, створити власні неповторні образи.

Серед різноманітних питань щодо сприйняття особливе місце займає його співвіднесення з розумінням. На сьогодні можна виділити такі основні підходи вчених до його вирішення:

- сприйняття і розуміння як синонімічні поняття;
- сприйняття і розуміння як протилежні поняття;
- сприйняття як складовий етап розуміння;
- сприйняття і розуміння як взаємопов'язані процеси, які впливають одне на одного.

Намаганням перебороти певну суперечливість розглянутого поняття було виділення первинного та вторинного сприйняття (як результату усвідомлення).

На наш погляд, таке розмаїття поглядів пов'язане з тим, що вивчення сприйняття поширилося на різні галузі знань, специфіка кожної з яких накладає свій відбиток. У нашому дослідженні дотримуємося погляду, що сприйняття і розуміння – взаємопов'язані процеси, хоча кожен має свою специфіку. Вивчення сприйняття творів художньої літератури привело вчених до усвідомлення специфічності процесу та необхідності зафіксувати це термінологічно.

Уведене в 70-х рр. ХХ ст. І. Зимньою поняття «смислове сприйняття» [2, с. 37] розповсюдилося на літературно-освітню галузь і на сьогодні все частіше вживається щодо сприйняття художніх творів як повноцінне, адекватне замислу автора, як таке, що сягає прихованих смислів і супроводжується співпереживанням художнього образу. Отже, введений термін актуалізує тісний взаємозв'язок сприйняття і розуміння прочитаного твору.

За Л. Мосуновою, процес смислового сприйняття художнього твору має два ступені. Перший пов'язаний зі сприйнят-



тям смислового світу автора, усвідомленям його оцінок, його ставлення до дійсності. Другий полягає в породженні власних оцінок, відбитих у творі смислового світу, усвідомленні свого ставлення до того, що відбувається. У смисловому сприйнятті такі ступені зливаються в єдиний шлях до повноцінного, глибинного пізнання явища мистецтва, що естетично виражає суспільну свідомість і, своєю чергою, формує його [6].

Сприйняття художнього твору – складне, індивідуальне явище, яке потребує розвинутого емоційного чуття, мобілізації життєвого і читацького досвіду, вміння відчувати, співпереживати. Для початкової школи актуальна етапність формування повноцінного сприйняття. На основі широкого експерименту М. Воюшиною [4] були виділені чотири рівні сприйняття художнього твору в молодшому шкільному віці:

1. Фрагментарний рівень. Діти не співвідносять мотиви, обставини і наслідки вчинків героя. Відповідаючи на запитання вчителя, школярі не звертаються до тексту твору. Художні твори сприймаються ними як опис випадку, що насправді стався, вони не намагаються визначити авторську позицію, не узагальнюють прочитане. Уява розвинута слабо, відтворення образу замінюється зверненням до життєвих уявлень.

2. Констатуючий рівень. За допомогою запитань учителя учень може правильно визначити мотиви поведінки персонажів, орієнтуючись не стільки на зображення героя автором, скільки на власні життєві уявлення про причини того чи іншого вчинку. Авторська позиція, художня ідея залишаються неосвоєними, узагальнення прочитаного підміняється переказом змісту.

3. Рівень «героя». Діти визначають мотиви, наслідки вчинків персонажа, дають оцінку героям, обґрунтовують свою думку посиланням на вчинок. За допомогою запитань учителя можуть визначити авторську позицію.

4. Рівень «ідеї». Учні здатні визначити призначення того чи іншого елемента в тексті, побачити авторську позицію. Їхнє узагальнення виходить за межі конкретного образу.

Необхідно звернути увагу на те, що дослідниця не розмежовує поняття первинного і вторинного сприйняття, говорячи про використання запитань учителя.

Внаслідок того, що сприйняття безпосередньо пов'язане з розумінням прочитаного, важливим питанням є врахування рівнів розуміння творів молодшими школярами. Більшість учених схиляється до триетапного процесу: фактичне розуміння (відповіді на конкретні запитання за зміс-

том тексту: «Хто?», «Що?», «Де?», «Коли?»), когнітивний рівень або освоєння підтексту (усвідомлення інформації, вираженої автором опосередковано) і освоєння концептуальної інформації тексту або розуміння ідейно-образного змісту твору. Н. Морозова зазначає, що на третьому рівні освоєння тексту «читання художнього тексту вимагає проникнення у сферу людських відносин і мотивів, вимагає розуміння того, чим зумовлені описувана мова або вчинок, заради чого такий вчинок здійснюється, на що спрямовується, яку роль відіграє він в описуваному житті. Усе це вимагає від читача свого, особистого ставлення до того, що він читає <...> Справжнє розуміння твору і є проникнення в його зміст, який приймається або ні читачем» [5, с. 173].

Взаємозв'язок процесів дозволяє зіставити рівні сприйняття й розуміння і провести паралель між фрагментарним і констатуючим рівнем і фактичним розумінням; між рівнем «персонажа» й освоєнням підтексту; між рівнем «ідеї» та концептуальним розумінням.

Дослідники смислового сприйняття серед причин, що гальмують вивчення процесу в межах шкільного середовища, зазначають те, що він прихований від педагога, який у навчальній діяльності є посередником між твором і учнями, крім того, процес сприйняття часто відбувається неусвідомлено для читача. Вивчення сприйняття творів у молодшому шкільному віці ускладнюється також віковими причинами, які обмежують можливості виявлення процесів.

Аналіз наукових праць дозволив виділити низку прийомів, спрямованих на визначення рівня сприйняття молодшими школярами художніх творів. Жоден із прийомів неможна вважати абсолютним і кожен має як позитивні, так і негативні аспекти застосування:

– відповіді на запитання – розповсюджений, добре знайомий учням прийом, який стимулює розумову діяльність учнів; серед обмежень використання такого прийому можна назвати недостатню розвинутість писемного й усного мовлення дітей, що часто заважає повноцінному висловлюванню; форма письмової відповіді не дозволяє отримати масштабних результатів в учнів 1 та 2 класів;

– постановка запитань до твору – поки не дуже знайомий учням прийом, хоча і досить інформативний, обмеження для використання подібні до попереднього прийому;

– переказ (усний, письмовий, повний, вибірковий) – досить інформативний



для дослідника прийом, але його обмеження – розвиток мовлення учнів, спроби відтворити слово в слово; використання докладного переказу в навчальному процесі буде обмежувати кількісний показник дослідження;

– малювання словесне і графічне (дозволяє яскраво побачити головні деталі, на яких зосередилась увага дитини; обмеження словесного малювання – недостатній розвиток мовлення, графічного малювання – недостатній рівень графічних навичок);

– різні види драматизації (розігрування ситуацій за прочитаним текстом чи епізодом, інсценізація, мізансценування тощо): завдяки виразності прийом дозволяє наочно виявити рівень сприйняття і розуміння епізоду, але найчастіше драматизація вимагає взаємодії «акторів», яку важко очікувати від молодших школярів. Крім того, обмеженням використання такого прийому буде сором'язливість дітей, недостатня виразність мовлення.

Досліджуючи особливості сприйняття учнів початкової школи, ми використали прийом письмових відповідей на запитання як найінформативніший. Складаючи запитання до твору, ми взяли до уваги критерії сприйняття, висунуті Н. Молдавською: ступінь образної конкретизації (здібність читача на основі художніх деталей відтворити у своїй уяві цілісний образ) і образне узагальнення (у конкретній картині людського життя, яку змалював автор, читач бачить узагальнений смисл, проблему, поставлену у творі).

В опитуванні взяли участь учні 2, 3 та 4 класів загальноосвітніх шкіл міста Харкова. Опитування було проведено на основі твору О. Буцень «Добрий Василько». Твір має простий сюжет морально-етичного спрямування (*Наталя перед школою попросила у свого братика Василька позичити їй олівці. Хлопець не хотів давати, але все ж таки позичив сестрі олівці, після чого розповів про це бабусі та мамі й отримав винагороду. Коли Наталя повернулася зі школи, Василько запропонував їй ще щось позичити, оскільки йому не шкода. Але сестра сердито відмовилась*). У творі наявний підтекст: мотиви поведінки Василька, його вік (читач може здогадатися, що він дошкільник, оскільки у школу не ходить, стрибає на одній ніжці тощо), що дає можливість пропонувати текст для учнів різних вікових категорій. Персонаж, який досить повно виписаний у творі та є центром уваги автора, – хлопчик Василько, який виявляє риси жадібності, хитрощів, меркантильності. Усі інші персонажі – другорядні, навіть

старша сестра Наталя позбавлена індивідуальних рис. В оповіданні можна визначити три моменти виявлення мотивів: чому Василько не хотів давати олівці, чому Василько похвалився бабусі й мамі своїм вчинком (більш показовий фрагмент, коли хлопчик розповів мамі й чекав від неї нагороди), навіщо Василько пропонує сестрі щось у нього взяти.

Для того, щоб усунути чинник впливу різної техніки читання, твір дітям читав дослідник, роздрукований текст лежав перед дітьми на парті. За бажанням діти могли звернутися до нього. Після ознайомлення із твором учням було запропоновано відповіді на запитання, кожне з яких допомагає виявити, як молодші школярі сприймають і розуміють художній твір загалом і образи-персонажі зокрема.

У дослідженні використовувалася класифікація рівнів сприйняття художнього твору М. Воюшиної (фрагментарний, констатуючий, рівень «персонажа» та рівень «ідеї»).

Аналіз відповідей і результати спостережень за емоційною реакцією учнів показали, що більшість другокласників (58%) перебувають на фрагментарному рівні, на констатуючому рівні – 38% учнів. Неадекватність сприйняття виявилась у 16% учнів, це яскраво ілюструють відповіді на запитання «*Коли Наталя попросила олівці у Василька?*» (*на вулиці; коли був урок малювання*), тоді як події в оповіданні відбувалися вранці вдома перед початком заняття. До речі, на інше запитання, спрямоване на фактичне розуміння твору («*Що зробив Василько, коли позичив олівці Наталі?*»), змогли відповісти лише третина опитуваних.

Мотиви поведінки головного героя усвідомлює незначна частина учнів. Відповідаючи на запитання «*Чому Василько не хотів давати олівці Наталі?*», 42% учнів лише озвучили слова Василька, які були відмовками (*бо думав, що сестра їх зламає; боявся, що Наталя їх загубить*), пояснити мотиви змогли лише 8% учнів. Мотиви, якими керувався Василько, пропонуючи сестрі в кінці твору щось у нього попросити, визначили 17% учнів (*щоб ще раз всім розказати й отримати за це винагороду; щоб йому щось дали; хотів ще солодкого*).

Для характеристики Василька другокласники використовували лише одне слово-прикметник, більшість зазначила, що він був жадібний (46%); також були вжиті слова *злий, хитрий, хвастливий*.

Очікувано найскладнішим для другокласників виявилось останнє запитання, самостійно осягнути рівень ідеї учням ще важко. На запитання «*Автор хотів, щоб ми*



замислились. Над чим?» були поодинокі відповіді: *над собою; Василько – хвалько; над поведінкою Василька*. Зауважимо, що жоден другокласник не звернувся до тексту по допомогу.

Аналіз відповідей третьокласників показав, що більшість учнів (53%) перебувають на констатуючому рівні, на фрагментарному – 42%.

Частина учнів 3 класу продемонстрували, як і другокласники, неадекватне сприйняття: на запитання «Коли Наталя попросила олівці у Василька?» 38% учнів дали помилкову відповідь (*у школі; коли Василько вже запізнювався; на вулиці; коли поверталася зі школи*). Знов-таки третьокласники не зверталися до тексту.

Мотиви поведінки головного героя усвідомлює більше учнів 3 класу порівняно з другокласниками. Причини небажання давати олівці сестрі помилково визначили лише 11% учнів (*бо він запізнювався; він малював*), усі інші відповіли правильно. Мотиви, якими керувався Василько, пропонуючи сестрі в кінці твору щось у нього попросити, правильно визначили 74% учнів (*ще раз розказати мамі й отримати цукерку; хотів ще винагородити; хотів, щоб його похвалили та дали винагороду*), помилково – 21% (*хотів бути добрим*).

Характеризуючи Василька, третьокласники, як і другокласники, використали лише одне слово-прикметник: *жадібний* – 56%; *хитрий* – 22%; *злий* – 12%; *хвастливий* – 10%. Щодо рівня «ідеї», то молодшим школярам цього віку також важко визначити задум автора. Учні на запитання «Автор хотів, щоб ми замислились. Над чим?» давали такі відповіді: *щоб ми знали, як треба дружити* (5%); *над тим, що Василько не хотів давати олівці* (11%); *що треба ділитися* (42 %).

Аналіз відповідей четверокласників показав, що на фрагментарному рівні – 36% учнів, на констатуючому – 46%, на рівні «персонажа» – 11%, на рівні «ідеї» – 7%. Треба зауважити, що учні 4 класу зверталися до текстів.

Адекватне сприйняття продемонструвала переважна більшість учнів, даючи на запитання «Коли Наталя попросила олівці у Василька?» такі відповіді: *перед тим, як іти до школи; коли згадала, що забула купити олівці; коли йшла до школи; зранку, коли запізнювалася в школу*.

Мотиви поведінки головного героя усвідомлює більша частина учнів 4 класу. Причини небажання давати олівці сестрі помилково визначили лише 7% учнів (*бо він був лінивий; бо він запізнювався*). Мотиви, якими керувався Василько, пропонуючи

сестрі в кінці твору щось у нього попросити, визначили правильно 69% учнів (*ще раз розказати мамі й отримати цукерку; хотів ще винагородити; хотів, щоб його похвалили та дали винагороду*), неточна відповідь – у 28% (*щоб мама та бабуся знов його похвалили*).

Характеризуючи Василька, четверокласники, на відміну від учнів 2-го та 3-го класів, використовували два прикметники (*хвалько та жадібний* – 78%; *хитрий* – 13%, *лінивий і недобррозичливий* – 9%).

З опитаних учнів 4-го класу ідею визначили 7% учнів. На запитання «Автор хотів, щоб ми замислились. Над чим?» учні дали такі відповіді: *не треба бути жадібним, треба бути доброзичливим; щоб ми не для винагородити робили добрі справи; щоб не були жадібними, а ділилися із друзями; якщо ти комусь щось дав, не треба хвалитися; не треба бути хвальком, жадібним, бо справжній герой повинен бути щедрим і скромним*.

Аналіз отриманих результатів показав, що більшість учнів, що сприймають художній текст на рівні «героя», становлять учні 4 класу, кількість школярів 2–3 класів серед них незначна. Результати дослідження виявили тривожну картину стану літературного розвитку сучасних молодших школярів. Значна частина учнів виявила неадекватне сприйняття найпростіших елементів, на яких будується твір. Ще одним аспектом аналізу виявилось нерозуміння учнями мотивів досить простих вчинків героїв і невміння охарактеризувати їх більш-менш розгорнуто.

#### **Висновки з проведеного дослідження.**

Отже, процес сприймання відбувається у взаємозв'язку з багатьма психічними процесами учнів: мисленням, мовою, уявою, почуттями. Важливу роль у процесі сприймання відіграє емоційний стан особистості та її уява, за допомогою яких відтворюються образи твору, виникає емоційно-естетичне їх переживання, особливо під час сприймання художнього твору. Найперше молодшими школярами сприймаються ті об'єкти та їхні особливості, які викликають безпосередню емоційну реакцію. На уяву читачів згаданого віку зображуване в художніх творах впливає не за своєю роллю в розкритті того чи іншого образу, а за ступенем повноти і наочності.

Літературний розвиток учня, становлення його як читача оцінюється за рівнем сприйняття художнього тексту. Якщо фрагментарний рівень нормальний для трьох- і п'ятирічних дітей, то для учнів початкової школи перебування на такому рівні – показник відставання в літературному розвитку.



Проведене нами опитування засвідчило, що більшість учнів 2-го класу перебувають на фрагментарному рівні, і лише кілька учнів у класі здатні сприйняти прочитане на констатуючому рівні. На кінець навчання в початковій школі сприйняття на рівні «героя» доступне для декількох учнів, а констатуючий рівень на зазначений час – показник відставання в літературному розвитку. Про високий рівень літературного розвитку випускника початкової школи можна говорити, якщо він сприймає художній твір на рівні «ідеї», але, як показують результати дослідження, на такому рівні майже ніхто не перебуває.

Щоб підняти рівень сприйняття учнів, потрібна систематична робота на уроках літературного читання з використанням різних видів переказів, словесного і графічного малювання, аналізу ілюстрації, різних видів читання, складання розповіді про героя, інсценування. Сучасні методичні підходи до формування читача дозволяють учителю на уроках літературного читання, використовуючи метод літературної бесіди, описаний О. Джежелей, досягти більш високого рівня сприйняття. Дорослий у такій ситуації стає співбесідником, який демонструє, як він сприймає, розуміє події твору. Початкова школа повинна сформулювати молодшого школяра як свідомого читача, який цікавиться читанням і володіє міцними навичками читання, прийомами роботи із твором і дитячою книгою, характеризується начитаністю, морально-естетичним, художнім, емоційним рівнем розвитку.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці ефективних мето-

дів, спрямованих на роботу над аналізом і характеристикою персонажа на уроках літературного читання в початковій школі загальноосвітніх закладів України.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бахтин М. Работы 1940-х – начала 1960-х гг. / М. Бахтин // Собрание сочинений : в 7-ми т. / М. Бахтин. – Т. 5. – М. : Русские словари, 1997. – 320 с.
2. Зимняя И. Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации) / И. Зимняя // Наука. – 1976. – 263 с.
3. Методика обучения литературе в начальной школе: [учеб. для студ. высш. учеб. заведений] / М. Воюшина, С. Кислинская, Е. Лебедева. – М. : Академия, 2010. – 288 с.
4. Методические основы литературного развития младших школьников / М. Воюшина // Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников / Т. Рамзаева и др. ; под ред. Т. Рамзаевой. – СПб : Специальная литература, 1998. – 168 с.
5. Морозова Н. Психологические предпосылки понимания текста младшими школьниками // Основы методики начального обучения русскому языку / под ред. Н. Рождественского. – М. : Просвещение, 1965. – 337 с.
6. Мосунова Л. К определению смыслового восприятия художественного произведения / Л. Мосунова [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/k-opredeleniyu-smyslovogo-voSPIriyatiya-hudozhestvennogo-proizvedeniya>
7. Орлова О. Сприйняття художнього тексту як методична проблема / О. Орлова // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2011. – № 2. – С. 14–18.