

ВАЛЕНТИНА МАРТИНЕНКО,

кандидат педагогічних наук,

провідний науковий співробітник

лабораторії початкової освіти

Інституту педагогіки НАПН України

АНАЛІЗ ТРУДНОЩІВ СПРИЙМАННЯ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

У статті висвітлюються вікові психологічні й індивідуальні особливості сприймання учнями початкових класів художніх творів, проаналізовано типові труднощі їх усвідомлення молодшими школярами, які учителю важливо враховувати під час організації аналізу художніх текстів.

Ключові слова: молодші школярі, художній твір, вікові особливості сприймання художніх текстів, труднощі усвідомлення текстів різних жанрів, читабельність тексту.

Зазначимо, що художня література як словесний вид мистецтва є важливим засобом формування й розвитку особистості дитини, її світогляду. прилучення до духовних, моральних, естетичних цінностей. Вона виконує комунікативно-естетичну функцію, впливає на розвиток емоційно-чуттєвої сфери дитини, образного мислення, творчої уяви, збагачує її духовним, творчим досвідом. На зразках високохудожніх творів формується мовленнєва культура учня.

Література відповідає категоріям естетики і зображує дійсність в образах. Художній твір не копіює дійсність, але створює особливу естетичну реальність, яка існує і розвивається за своїми законами.

Художні тексти за прийнятою типологією зорієнтовані на родо-жанрові ознаки. Вони побудовані за законами асоціативно-образного мислення; художній образ є кінцевою метою творчості письменника. У таких творах, на відміну від інших, текстова дійсність (по відношенню до позатекстової), є креативною за природою, тобто створена уявою і творчою енергією автора, і

має зазвичай умовний, вимишлений характер [8]. Сутнісною ознакою художніх текстів є наявність підтексту

У спеціальних дослідженнях, присвячених віковим особливостям сприймання літератури (Л.І. Беленька, Н.Д. Молдавська, Л.Г. Жабицька, М.Г. Качурин, Г.М. Кудіна, В.Г. Маранцман, М.І. Оморокова, М.П. Воюшина, О.В. Чинділова), зазначається, що для більшості молодших школярів притаманне наївно-реалістичне ставлення до художніх творів. Діти сприймають художній твір не як умовну модель світу, створену автором, а як реальне життя, дзеркально відображене у творі. Події, герої і їхні вчинки сприймаються дітьми як такі, що існують насправді. Це зумовлено незначним читацьким і життєвим досвідом школярів; складністю усвідомлення умовності мистецтва, природи художнього вимислу і узагальнення. «Наївний реалізм», як зазначають дослідники, є природною домінантою читацького сприймання у цей віковий період.

Наголошуючи на складних взаємозв'язках образного і поняттєвого у молодшому шкільному віці, психологи виділяють такі риси пізнавальної сфери молодшого школяра: у сприйманні і мисленні дітей домінує образний зміст, словесно-поняттєве засвоюється важче; образне у дітей багате і розмаїте, а словесно-поняттєве у більшості випадків – невиразне. [11].

Під впливом навчання учні оволодівають поняттєвим мисленням, відбувається поступове збільшення у його структурі ролі словесного, порівняно з образним.

Дослідники акцентують увагу на тому, що рівні читацької зрілості учнів на різних мікрівікових етапах мають відмінності. Так, діти 1-2 класів не можуть самостійно усвідомити ідейний зміст, підтекст твору; встановити смислові зв'язки між вчинками героїв та подіями, тобто між основними елементами тексту; оцінити відповідність змісту і форми художнього тексту, за зразком відтворити в уяві раніше невідомий предмет, а сприймають його лише на емоційному рівні, тоді як зазначені уміння школярі 3 – 4 класів

здатні освоювати переважно самостійно. У них з'являється нова тенденція в читацькій діяльності: дитина прагне логічно пояснити те, що вона читає. [5, С.147; 10, С.57].

Зазначаючи можливості молодшого школяра як читача, Л.І Беленька, Н.Д. Молдавська підкреслюють, що в цьому віці виникає широкий розрив між засобами художнього узагальнення в літературному творі і можливостями його сприймання й осмислення учнями. Сприймаючи твір, учні мимохіть роз'єднують художній твір на окремі компоненти: епізоди сюжету, дії, вчинки персонажа, ідейний смисл тощо.

Діти 8 – 9 років здатні зрозуміти нескладні види узагальнення у художньому творі, зробити власні узагальнення за змістом прочитаного, але їх висновки не виходять за межі конкретного образу, конкретної ситуації.

На завершенні початкової школи учні підходить до абстрактного розуміння ідейного смислу, хоч зазвичай посилаються під час відповіді на конкретний вчинок героя або епізод твору.[1, 6].

Аналогічних висновків під час проведення досліджень дійшла Н.В.Чепелева: «В учнів початкових класів слабо сформовані вміння абстрагування від конкретного змісту твору. Замість визначення головної думки оповідання вони намагаються переказати його» [10, С.58].

Такі особливості сприймання підтверджуються результатами проведеного міжнародного дослідження якості читання і розуміння тексту (PIRLS – 2006). Російські вчені наголосили на необхідності посилення уваги до розвитку в учнів початкових класів умінь здійснювати інтерпретацію і узагальнення за змістом художніх творів, оскільки саме ці вміння виявилися серед слабких сторін читацької діяльності дітей [4].

Психологи умовно розрізняють такі типи ставлення учнів початкових класів до художнього світу твору: емоційно-образний та інтелектуально-оцінний. Перший тип ставлення являє собою безпосередню емоційну реакцію дитини на образи і події твору. Процес чуттєвого переживання дитиною

твору, на думку вчених, є дуже важливим тому, що на його основі виникають і формуються оцінні судження. Інтелектуально-оцінний тип ставлення характеризується наявністю елементів аналізу і залежить від життєвого і читацького досвіду учня.

Молодші школярі, як відомо, наділені природною підвищеною емоційністю, яка є рушієм внутрішньої активності дитини під час сприймання художнього твору. Безпосередність сприймання, зазвичай, супроводжується яскравою, живою реакцією на зміст прочитаного. Діти, переважно 6-7 років, можуть настільки емоційно захоплюватися якимсь одним героєм, що не помічають інших образів твору. Висловлювання за змістом прочитаного-прослуханого зазвичай бувають досить емоційними, під час яких дитина виявляє співпереживання, схвильованість зображеними в творі ситуаціями. Емоційне захоплення художнім твором домінує настільки, що не залишає місця для усвідомлення дитиною умовності мистецтва, естетичної реакції на художню форму. Крім того, активність емоцій почасти стимулює багату уяву, фантазію. Як наслідок, маленький читач, відтворюючи зміст, може довільно доповнювати його своїми домислами, враженнями, вигаданими фактами, видозмінювати сюжетну канву, що призводить до зміщення смислових акцентів твору.

У контексті сказаного вище варто зазначити, що художній твір допускає можливість різних трактувань його смислу. Варіативність сприймання одного і того самого тексту, на думку вчених, залежить від різних чинників: проявів мотиваційної, когнітивної, емоційної сфер особистості (потреб, мотивів, мети), що спонукають читача звернутися до даного твору; емоційний настрій на час його сприймання; ступінь концентрації уваги на змісті та ін. [3]. Водночас відомі дослідники М.М. Бахтін, О.О.Потебня, О.О.Леонт'єв, М.О.Рубакін наголошували на можливості існування лише «певних меж свободи модифікації змісту». Модифікації, які не виходять за ці межі і не призводять до спотворень смислу, одержали назву «еквівалентних».

Як зазначалося, в основі інтелектуально-оцінного ставлення молодших школярів до змісту прочитаного лежить їхній життєвий і читацький досвід. А оскільки такий досвід дітей цієї вікової групи ще недостатній, то й результати безпосередніх самостійних оцінок зазвичай бувають неточними, а почасти і невірними.

Так, під час оцінки поведінки героя школярі враховують, наскільки вона відповідає їхнім власним морально-етичним нормам і установкам, що, в свою чергу, позначається на об'єктивності оцінних суджень учня щодо літературного персонажа.

У таких випадках позитивне ставлення до героя призводить до переоцінки його позитивних якостей і викликає бажання виправдати його негативні вчинки. У випадку негативного ставлення до персонажа оцінка його позитивних якостей знижується. Цю якість О.І Никифорова пояснює слабким контролем учнями уявлень і почуттів, які виникають у них у процесі читання: вони ніби випереджують процеси аналізу [7].

Виявляючи здатність до диференціації найпростіших оцінних суджень «хороший»- «поганий», діти цього віку під час відтворення змісту дуже рідко аргументують свої оцінні висловлювання, посиляючись на відповідні якості персонажа; ставлення до нього ґрунтується переважно на аналізі окремих його вчинків. Це пов'язано з тим, що у молодших школярів поки-що немає чітких уявлень стосовно сутності окремих якостей людини, таких, наприклад, як почуття власної гідності, честь, витримка і т.ін. Нелегко також дітям усвідомити якості героя, які проявляються через його переживання, думки, почуття. А ті з них, які просто названі письменником, не беруться до уваги, хоча досить часто саме вони повно і точно характеризують персонажа. Привертає увагу учня діяльність літературних персонажів тоді, коли поведінка героя є близькою до життєвого досвіду самої дитини.

Проникнення у внутрішній світ героя, мотиви його поведінки – необхідна умова поглибленого сприймання літературного твору. Водночас, як наголошує О.Я. Савченко, «без допомоги вчителя, бесіди, дискусії щодо смислу прочитаного дітям важко проникнути у внутрішній світ героїв, зрозуміти, як і чому змінюються їхні характери, стосунки з оточуючими, як автор ставиться до зображеного.

Подолання суб'єктивного ставлення до змісту твору учнями цього віку, поглиблене розуміння змісту досягається багаторазовим аналітичним перечитуванням, яке поєднується із збагаченням емоційного сприймання твору». [8, С.84]. Саме в процесі аналізу учні від поверхових уявлень і нечітких емоційних вражень приходять до повнішого, глибшого та емоційно насиченого розуміння художнього тексту.

Акцент на пропущені в результаті безпосереднього сприймання, але важливі в ідейно-художньому відношенні деталі тексту є однією з головних методичних вимог уроку літературного читання. Важливо показати учням, що в художньому творі кожна деталь має своє значення і допомагає глибше зрозуміти зміст прочитаного; як багато можна побачити і зрозуміти, якщо читати уважно, вдумливо. Здатність помічати художню деталь і оцінювати її роль, як відомо, не є вродженою. Це уміння лежить в основі складного процесу відтворення читачем в уяві образів і картин, зображених письменником. «В свою чергу, здатність відтворювати в уяві образи легко і миттєво формується в процесі тривалої практики, під час текстового аналізу, який активізує образні процеси, спрямовує їх відповідно до змісту твору.» [7, С.118]. Недооцінка ролі методичних прийомів, що розвивають увагу дітей до деталей художнього зображення, знижує пізнавальну активність школярів і можливості їхнього літературного розвитку.

У контексті означеної теми варто наголосити, що повнота осмислення молодшими школярами художнього твору залежить не тільки від індивідуальних і вікових особливостей учнів, рівня розвитку пізнавальних

процесів, але і характеристик власне тексту, доступності матеріалу читання: складності його змісту, композиційно-сислової структури, словникового складу, синтаксичної будови, жанрових особливостей, якості поліграфічного виконання тощо.

Вивчаючи психологічні особливості розуміння тексту в початкових класах, Т.Г.Беришвілі вказує на відмінності розуміння текстів «описових» і «конструктивних». Під «описовими» автор розуміє тексти, у яких чітко дотримано послідовність подій у часі і просторі. Складнішими вважаються тексти «конструктивні», у яких багаторазово змінюється форма розповіді, наприклад, опис змінює діалог; діалог переключається на авторську розповідь і т. ін.; герої, події, явища, предмети подані у взаємодії, зазнають змін раніше описані ситуації. Додаткові труднощі для розуміння виникають і тоді, коли в тексті вживаються слова «у цей час», «при цьому» і т.ін.

Якщо під час сприймання простих описових текстів дитина повинна зрозуміти зміст кожного окремого речення і одержану інформацію послідовно додавати одну до одної на основі пам'яті, то для розуміння текстів конструктивних необхідний елементарний рівень логічного мислення, застосування таких аналітичних умінь як аналіз, синтез, уміння розмірковувати, робити висновки тощо [2].

Розуміння творів **фольклору** залежить, зокрема, від таких характеристик тексту, як особливості його будови, ступінь образного узагальнення та образної конкретизації змісту. Результати спеціальних досліджень (С.П. Анікін, В.Я. Пропп, Б.М.Путілов, Асаф'єва Н.В. та ін.) дозволили зробити висновок про повніше й глибше усвідомлення фольклорних і літературних **казок** молодшими школярами всіх вікових груп, якщо вони не мають високого ступеня узагальнення змісту, ліричних відступів, які мають місце у казках Г.Х.Андерсена.

Герої казок зазвичай наділені такими якостями, які є близькими і зрозумілими дітям. Вони з радістю занурюються у світ вимислу, фантазії,

усвідомлюючи, *що* у змісті таких творів буває у реальному житті, а *що* - не буває (наприклад, тварини – розмовляти, як люди, чарівне перетворення явищ, предметів тощо). Молодші школярі настільки переймаються подіями казки, так співпереживають героям, намагаються уявити себе на місці казкового персонажа, що відбувається певне ототожнення себе з героєм. Цю здатність молодших школярів дослідники Маранцман В.Г., Маранцман О.К., Чирковська Т.В. називають «емоційною співприсутністю читача в творі».

Під час слухання- читання фольклорної казки дитина засвоює через її зміст багатство етнічної культури, прилучається до історичного досвіду свого народу. Цінність казок і в тому, що вони допомагають дітям зрозуміти важливі моральні цінності, розібратися у власних складних, суперечливих почуттях. Через ознайомлення з різними стилями взаємовідносин між героями, моделями їхньої поведінки, наприклад, знаходження виходу із складних ситуацій, подолання перешкод, які стають на шляху героя, діти засвоюють зміст таких понять як працелюбство, наполегливість, винахідливість, скромність, терпіння, добро, зло, оволодівають новим життєвим досвідом.

Сприймання цих нескладних, на перший погляд, творів, може становити для молодших школярів труднощі, пов'язані із знанням норми вживання слів, розумінням їх значень у контексті. Під час читання слова і їх поєднання переводяться дитиною в їх номінативне значення. Вже на цьому етапі можуть з'явитися перші суперечності у розумінні, оскільки таке переведення спирається на набутий досвід дитини вживання слів. За винятком стійких висловів, слова у тексті вживаються щоразу в нових поєднаннях і від цього змінюється їх значення. Спроба, не замислюючись використовувати звичні значення слів, часто призводить до неправильного розуміння. Особливо це стосується текстів, де досить широко використовуються синонімія, алегорії, порівняння, метафори і т. ін. Наприклад, **«біжить мишка, зайчик; суне вовк; хто не набреде»**

(«Рукавичка»); «пішли», «майнули», «збратись з куреня». «на дуб забрались», «з куреня прибратись» («Цап та баран»); «піч топив»; «посадив пироги» («Півник і двоє мишенят»); «затопить у хаті» ; «змій загубив мою дочку» («Кирило Кожум»яка»); «собаки дістали від людини грамоту («Собаки, коти та миші») ;«впустила у кухню один золотий». («Виноградар і змія»); «як ізйду я **раненько-рано**»; «як ізйду я **звечора рано**» («Три товариші») та ін..

Дослідники малих фольклорних форм (Алексєєв К.І., Соболева О.В., Суховей І.Л.) звертають увагу на особливості сприймання молодшими школярами прислів'їв і приказок. Вчені вказують на надзвичайну місткість і внутрішню складність цих монотематичних висловів. Види інформації у них (фактуальна , контекстуальна і підтекстова) тісно переплетені, практично злиті. Такі вислови виявляються непосильними для повноцінного розуміння їх змісту дітьми, особливо тоді, коли основна думка виражається підтекстовою інформацією. Чим ширша варіативність поля вживання прислів'їв, тим вони є важчими для сприймання.

Аналіз практики показує: без особливих труднощів засвоюються ті групи прислів'їв, які побутують у мовленнєвій практиці у прямому значенні (напр., «Хто багато читає, той багато знає», «За добро – добром і платять», «Мудрим ніхто не вродився, а навчився», «Нових друзів наживай, але і старих не забувай»). Для цього типу прислів'їв характерна відсутність метафор, наявність лише фактичної інформації, обмеження сфери вживання близькими одна до одної ситуаціями.

Складнішими є прислів'я, що мають як пряме, так і переносне значення. Їх зміст побудований з використанням різних засобів художньої виразності (порівняння, метонімії, метафори) і містить, крім фактичної, концептуальну інформацію. Образам, які використовуються у таких висловах, притаманне узагальнення, яке може бути поширене на цілий клас соціальних відносин або ситуацій. Водночас, сфера їх уживання обмежується

рамками одного узагальнено-переносного значення («Не все золото, що блищить», «Сім раз відмір - один раз відріж», «За двома зайцями поженешся, жодного не впіймаєш», «Ласий, як кіт до ковбаси» та ін.).

Найважче усвідомлюються прислів'я з високим ступенем узагальнення смислу. Як показує досвід, низький рівень їх розуміння є типовим для більшості учнів початкових класів («Своя стріха – своя втіха», «До свого роду – хоч через воду», «Людина – вінець природи», «Міняв тихо – виміняв лихо» та ін.).

Звичайно, якщо вчитель детально пояснить зміст таких прислів'їв, покаже зразки вживання їх у контексті, діти зможуть усвідомити їх смисл. Хоча досить проблематично, щоб вони побутували у повсякденному мовленні молодших школярів.

Основним змістом у **ліричних поезіях** є зображення почуттів, внутрішнього стану людини. Вирішальним чинником повноцінного особистісного сприймання й осмислення читачем поетичного твору є усвідомлення ним образного змісту поезії, настрою і думок ліричного героя, ролі художніх засобів, з допомогою яких автор створив неповторний художній образ, здатність до емоційної сприйнятливості, емоційний відгук на художню форму. У ліриці містяться потужні можливості для формування образного сприймання дитини, збагачення її внутрішнього світу палітрою яскравих переживань і почуттів.

Як засвідчує практика, інтерес дітей до віршованих текстів досить високий. У них молодших школярів приваблюють рима, ритм, плавність, мелодійність звучання. Однак, під час сприймання ліричних поезій у дітей виникає чимало труднощів, пов'язаних, зокрема, з відсутністю у них фонових знань про предмети, об'єкти, явища, які включаються в цілісний поетичний образ, недостатністю словникового запасу, розвитку емоційного рефлексивного досвіду, складністю розуміння тропів, слів з індивідуально-стилістичним забарвленням, непрямим порядком слів тощо.

У багатьох учнів під час сприймання таких творів не працює творча уява, у свідомості не виникають зображені картини; діти не сприймають підтекст – почуття і настрої ліричного героя. Вірші почасти засвоюються вербально-логічно. На це вказував психолог П.М.Якобсон: «Однак не варто забувати, що діапазон емоційної сприйнятливості і сфери співпереживання дитини цього віку обмежений. Низка емоційних станів і переживань людей їй нецікавий і недоступний не тільки для співпереживання, а й для розуміння.» [12, С. 99]. Водночас, зміст ліричних поезій, написаних спеціально для дітей, і в яких ліричний герой – одноліток юного читача, засвоюються, як показує практика, досить легко. Доступність дитячої лірики, включеної у зміст підручників з читання, дозволяє молодшим школярам вести повноцінний діалог естетичної гармонії з автором. У дитячій ліриці ми знаходимо своєрідні аналоги дорослої **пейзажної**, (Олександр Олесь «В небі жайворонки в»ються», «Степ», В. Скомаровський «Казкові шати», К. Перелісна «Золота осінь» Л.Костенко «Берізки по коліна у воді», Леся Українка «На зеленому горбочку», **громадянської** («М.Чернявський «Рідний край», Д.Павличко «Де найкраще місце на землі», А.Костецький «Батьківщина», «Головна професія», М.Рильський «Ми збирали з сином», Л.Костенко «Синички на снігу» М.Хоросницька «Матусин заповіт», В.Лучук «Найрідніші слова»; **філософської** (А.Качан «Крихта хліба», Н.Кир»ян «Ми в цьому світі не одні», Д.Павличко «Птиця», Д.Білоус « Дивне розмаїття») лірики. Відтак, діти, на доступному їм матеріалі одержують уявлення про найістотніші особливості цих ліричних жанрів. Крім того, жанрове розмаїття таких поезій дозволяє кожній дитині освоювати з допомогою педагога особливо близькі їй твори.

Включення у зміст літературного читання дорослої класичної лірики має свої переваги. Досить складні, розраховані на дорослого читача поезії, стимулюють у дітей у процесі читацького сприймання емоційно-інтелектуальну активність, яка забезпечує максимально розвивальний ефект

(наприклад, Д.Павличко »Небеса прозорі», П. Тичина «Де не глянь – колоски», Т.Шевченко «Встала весна», «Зацвіла у лузі», «Вітер з гаєм розмовляє», Л.Костенко «Вже брами літа замикає осінь», Леся Українка «Вже сонечко в море сіда», І.Жиленко «Здійсниться все» та ін.).

Отже, аналіз спеціальної літератури і шкільної практики засвідчує, що у молодшому шкільному віці сприймання художніх творів має свої особливості. Більшість дослідників «наївний реалізм» вважають природною домінантою читацького сприймання учнів.

Типові труднощі сприймання учнями початкових класів змісту літературних творів психологи й педагоги пов'язують з віковими психологічними й індивідуальними особливостями дітей: обмеженим читацьким і життєвим досвідом, складністю усвідомлення природи художнього вимислу й узагальнення, специфікою мовленнєвого розвитку (недостатній словниковий запас школярів і пов'язане з цим знання норми вживання слів; недостатня увага до незнайомих слів, словосполучень і відсутність у більшості випадків потреби у встановленні їх лексичного значення); переважанням наочного мислення, що, в свою чергу, впливає на рівень усвідомлення основного смислу художнього тексту, його концептуальної інформації; встановлення смислових контекстних відношень між окремими частинами тексту, вчинками героїв та подіями, розуміння підтексту. Дітям важко порівняти віддалені один від одного у часі елементи тексту, встановити зв'язок епізодів, що відносяться до різних героїв, узагальнити події, представлені в різних частинах тексту і т.ін. Розуміння авторської ідеї у цьому віці характеризується схематизмом і суб'єктивністю. Варто зазначити, що художні прийоми зображення впливають на учнів не за їх функцією у розкритті того чи іншого літературного героя, а в міру їх наочності і яскравості.

Спеціально організований на уроках смисловий і структурний аналіз твору, багаторазове його перечитування учнями істотно впливає на рівень повноти і глибини розуміння змісту тексту.

В статье освещаются возрастные психологические, а также индивидуальные особенности восприятия учащимися начальных классов художественных произведений, проанализованы типичные трудности их понимания школьниками, которые учителю важно учитывать в процессе организации анализа художественных текстов.

Ключевые слова: младшие школьники, художественное произведение, возрастные особенности восприятия художественных текстов, трудности понимания текстов различных жанров, читабельность текста.

Valentyna Martynenko: In the article, the age psychological and individual peculiarities of the primary pupils' perception of fictional texts are demonstrated; the typical difficulties in their comprehension which are important to be taken into consideration by the teachers during the organization of the fictional texts analysis were studied.

Keywords: *junior schoolchildren, fictional text, age peculiarities of the fictional texts perception, difficulties in the perception of the texts of different genres, text readability*

Література.

1. Беленькая Л.И. Ребенок и книга: О читателе 8- 9, 10 лет. 2-е изд., М., 2005. – 184 с.
2. Беришвили Т.Г.. Психологические вопросы понимания текста в начальных классах. – Тбилиси., 1989.
3. Зорькина О.С. О психолингвистическом подходе к изучению текста// Язык и культура. - 2003. - № 4. – С.205 – 210.
4. Кузнецова М.И. Сильные и слабые стороны читательской деятельности выпускников российской начальной школы //Вопросы образования– 2009. - № 1.- С.61 – 106.
5. Львов М. Р., Горецкий В. Г., Сосновская О. В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. – М.: Академия, 2000.- 469 с. -
6. Молдавская Н.Д. Литературное развитие младших школьников.- М.: Педагогика, 1976. – 176 с.
7. Никифорова О.И. Психология восприятия художественной литературы – М.: Книга 1972. - 206 с.

- 8.Николина Н.А. Филологический анализ текста. – М.: Академия, 2003. -256 с.
9. Савченко О.Я. «Методика читання у початкових класах». – К.: Освіта. – 2007. – 334 с.
10. Чепелева Н.В. Особливості розуміння тексту молодшими школярами // Початкова школа. – 1988. - № 11. – С. 52-58
- 11.Шардаков М.Н. Мышление школьника». – М. : Учпедгиз, 1963. - 254 с.
12. П.М.Якобсон «Эмоциональная жизнь школьников». – М.:Просвещение, 1966. – 290 с.

Мартиненко В.О. Труднощі сприймання художніх творів молодшими школярами. – Укр.. мова і л-ра в шк., 2012. - № 6. – С. 16 – 20.