

## РОЗВИТОК МЕТОДИКИ ОРГАНІЗАЦІЇ ХУДОЖНЬО-МОВЛЕННСВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

Проблеми художнього виховання та організації різних видів художньо-естетичної діяльності досліджувалося багатьма вченими в різних напрямках. Зокрема вивчалися: розвиток художньої творчості дітей (Н.О. Ветлугіна); художній образ у різних видах дитячої творчої діяльності (Н.О. Ветлугіна, І.Л. Держинська, В.О. Єзикеєва, Т.Г. Казакова, Н.С. Карпинська, Н.П. Сакуліна, Л.С. Фурмина та ін.).

Художнє виховання здійснювалося в дошкільних закладах двома шляхами: а) шляхом виховання здатності естетично сприймати явища дійсності як безпосередньо в довіллі, в житті, так і через твори мистецтва; б) шляхом діяльності, пов'язаної з мистецтвом: співи, танці, читання віршів, розповідання казок, ігри-драматизації, малювання, ліплення [1].

Обидва ці шляхи, як зазначала Н.О. Ветлугіна, тісно були пов'язані між собою. Розвиток здібності до художнього сприймання викликав необхідність знайти дітей з різними видами мистецтва. Розвиток здатності до творчої діяльності дітей неможливий без збагачення їх художніми враженнями, яких діти набувають у процесі сприймання творів мистецтва. Уміння сприймати твори мистецтва таким чином, щоб можна було збагачувати свій досвід, з їх допомогою розуміти життя і визначати своє ставлення до різних явищ, не дається дитині в готовому вигляді, воно виховується з раннього віку.

Відтак, розвиток здібностей до різних видів творчої діяльності дітей відбувався в ході навчання на організованих заняттях, які були введені в 50-х роках як обов'язкові в усіх групах дошкільних закладів: музичні заняття, малювання, ліплення, конструювання, художнє читання.

Розгорнулася експериментальна робота щодо залучення дітей до різних видів художньої діяльності: музичної (Н.О. Ветлугіна, І.Л. Держинська), образотворчої (В.О. Єзикеєва, Т.Г. Казакова, Н.П. Сакуліна), театралізовано-ігрової (Н.С. Карпинська, Л.С. Фурмина, С.М. Чемортан та ін.).

Н.О. Ветлугіна розробила теоретичні позиції дитячої творчості, які вона розглядала як у зв'язку із "зрілим мистецтвом", так і у смислі педагогічного обумовленого явища. Зауважимо, що термін "дитяча творчість" учена використовувала переважно до дітей старшого дошкільного віку. Водночас автор зауважувала, що в дітей 2-5 років виникають передумови до продуктивної творчості, тобто спостерігається "виникнення елементів художньо-образного втілення в малюнку, гри-драматизації, розповіді, пісні"[2].

Н.О. Ветлугіна дослідила особливості виникнення художнього образу в діяльності дітей на різних етапах; процес розвитку художніх образів у музичному, образотворчому, літературному мистецтві; індивідуальні прояви художнього образу і творчості в дітей різного віку; особливості переживання дітьми результатів своєї творчої діяльності; було розроблено критерії якості художньої творчості дітей.

Н.О. Ветлугіна дійшла таких висновків.

- Генетичною основою виникнення дитячої художньої творчості є гра, спрямована на активне засвоєння дітьми довкілля, а також сенсорне орієнтування у сфері музичних звуків, виразних слів, рухів, кольорових сполучень, просторових відносин, що й дозволяє дітям виявити своє ставлення до довкілля.

- У дитячій діяльності художні образи не виступають у їх системних зв'язках як результат створення твору в цілому. Вони не можуть бути створені дітьми, в яких відсутній належний рівень якості сприймання, узагальнення й володіння художніми засобами. Натомість уже в дошкільному віці дитина здатна виражати своє ставлення й зображувати в художній формі поведінку, характер, дії персонажів у свої малюнках, іграх-драматизаціях і т. ін.

- Процес творчості може набути розгорнутого характеру (задум — пошуки художніх засобів — втілення), хоча подекуди процес цієї діяльності вирізняється досить швидкими темпами її виконання, за яких немовби втрачається межа між задумом і втіленням. Це залежить, за словами Н.О. Ветлугіної, як від конкретного виду творчої діяльності, так і від індивідуальних і вікових особливостей дітей. Так, наприклад, ігри-інсценівки й малюнки супроводжуються чітко виявленим задумом, пошуками різноманітних засобів, прагненням "удосконалити" свою продукцію. Для дітей старшого дошкільного віку характерний розгорнутий хід творчого процесу; молодші дошкільники здебільшого залежать від ситуації.

- Н.О. Ветлугіна відзначає досить широку диференціацію індивідуальних творчих проявів. Окремі діти легко і швидко засвоюють способи творчих дій і домагаються результатів, які навіть перевищують вікові норми. Такі діти вимагають індивідуальної роботи і створення для них оптимальних умов для творчого розвитку [1].

- За даними вченої, психічні процеси, що є супутніми творчості, вирізняються певною суперечністю, яка не заважає активізації творчої діяльності. Так, прояви творчої уяви успішно поєднуються з наслідуванням, а інтуїція—зі свідомими пошуками художніх засобів [2].

Н.С. Карпинська досліджувала місце художнього слова у вихованні дітей. Автор розкриває специфіку сприймання й розуміння дошкільниками художніх творів; специфіку роботи з казкою, виховання в дітей оцінного ставлення до казкових героїв; усвідомлення дітьми моралі казки; методику організації проведення ігор-драматизацій.

Так, досліджуючи особливості сприймання дітьми змісту художніх творів, Н.С. Карпинська підкреслює важливість повторного читання художніх текстів. Повторність необхідна для закріплення й поглиблення сприймання художнього твору. Не кожен твір засвоюється з першого читання, розповідання, багато чого доходить до свідомості й почуттів дитини лише при повторному читанні. Пропонує складати "план художнього читання й розповідання на одне заняття за принципом тематичної єдності або єдності образів".

Автор підкреслює нестійкість дитячих емоцій і необхідність їх підтримувати та поглиблювати: "Треба вести дітей від емоційного сприймання казки до осмислення її ідейного змісту"[4].

Дослідження Н.С. Карпинської виявило, що старші дошкільники вже мають такий рівень сприймання художніх творів, в якому простежується розгляд подій і вчинків з авторської позиції. Це відбувається тому, що в цьому віці виникає нова форма самосвідомості дитини. Це певна внутрішня діяльність, що дозволяє дитині зрозуміти явища, які вона безпосередньо не сприймає, поставитися певним чином до подій, в яких

вона не бере участі, і це має вирішальне значення для подальшого психічного розвитку дитини.

Чим тісніший зв'язок між змістом художнього твору й життєвим досвідом дошкільників, за Н.С.Карпинською, тим емоційніше їхнє сприйняття. Сила враження, яке одержують діти при слуханні літературного твору, на думку вченої, залежить від "рівня розвитку їхнього естетичного сприйняття". Здатність естетично сприймати літературний твір розвивається в повній мірі пізніше. Відтак, у дошкільному дитинстві закладаються перші передумови для цього сприймання.

Розвиток сприйняття у старших дошкільників, зазначає Н.С.Карпинська, "йде по лінії все більшого осмислення прослуханих оповідань, казок, віршів, збагачення почуттів. Дуже важливо розвивати в дітей емоційну чуйність, емоційне ставлення до героїв і фактів творів. При цьому у них формується здатність до елементарного аналізу літературного твору"[1].

Інтерес до літературного твору сприяє розумінню його змісту дітьми старшого дошкільного віку. Герої твору стають ближчими, зрозумілішими. Співчуття до персонажів, хвилювання за їхні долі набувають усвідомленої форми. Таке ж переживають діти і в аналогічних життєвих ситуаціях. Переживаючи й осмислюючи те, що їм читають, діти, по суті, осмислюють і оцінюють дійсність, в умовах якої вони живуть. Вони вчаться "зіставляти прості, доступні їхньому розумінню явища з відображенням їх у художніх образах літератури".

У старшому дошкільному віці сприйняття дітьми художньої форми твору значно збагачується. Слухаючи ритм, відчуваючи музичність вірша, "діти зрівнюють їх з піснею - "вірші, наче пісня". Діти починають вслуховуватись у віршований текст, звертають увагу на рими, з бажанням промовляють вірші напам'ять, самі вигадують римовані слова.

Розвиток і вдосконалення почуття художньої форми загострює емоційну чутливість дошкільників, сприяє розумінню ними художніх творів. У зв'язку з цим у старших дошкільників необхідно формувати вибіркоче ставлення до літературних творів, вони повинні вміти називати у вже знайомих творах те, що більше подобається, що хочеться прослуховувати постійно. Така робота веде не тільки до розуміння змісту художніх творів, а й виховує вже в дошкільному віці художній смак.

Отже, навчити дитину сприймати художній твір в єдності думки й почуття, за Н.С. Карпинською, означає виховати в майбутньому талановитого читача.

Дослідження Н.С. Карпинської засвідчило, що найулюбленишим жанром дітей 6-7 років залишається казка. Вона своїм змістом створює для дошкільника "ефект актуальності" (Л.І. Рувинський), містить простий, доступний, зрозумілий та захоплюючий матеріал, викликає живу зацікавленість.

Дослідження вченою показало, що в самому процесі слухання казки думка дитини й почуття виступають нероздільно, оскільки у ставленні дитини до того чи іншого героя вже наявний оцінний момент, а оцінка є результатом аналізу й синтезу.

Н.С.Карпинська зазначає, що вихователь ще не встигає закінчити читання уривку з книжки "Козак Голота" в підготовчій групі, як діти вже "ставлять" свої позитивні оцінки сміливості й патріотизму героя твору. Ці висновки вже були зрозумілими для дітей у процесі слухання. Діти не люблять "поганого" кінця: герой твору, який викликав симпатію дитини, обов'язково повинен мати успіх, і якщо дитина сама складає кінець твору, її позитивний герой не може потрапити в біду: "дурне мишеня" обов'язково втече від "хитрої кішки".

"Наука і освіта", № 7-8, 2005

Дитяча наївність, добре серце дитини при правильно-му вихованні ніколи не терпить зла. Зло обов'язково повинно бути покаране, а добро перемогти.

Вчена підкреслює, що чіткість в описі позитивних і негативних персонажів казки допомагає дітям правильно відповідати на запитання, хто їм сподобався чи не сподобався. Діти правильно орієнтуються в оцінці героїв і чітко визначають свою позицію у ставленні до них: позитивні герої їм подобаються, служать предметом їхньої симпатії, співчуття; негативні викликають критику й обурення, діти нагороджують їх такими епітетами, як поганий, недобрий, гидкий.

Текст, що особливо сподобався дитині в казці, потребує від неї більш складної роботи думки - їй потрібно виділити героя, який справив на неї найкраще враження, визначити мотиви поведінки позитивного персонажа, провести елементарний аналіз його вчинків. Запитання, чому дитині подобається чи не подобається герої твору, вимагає від неї переконливого мотивування своїх симпатій чи антипатій. Дослідження Н.С.Карпинської щодо розвитку процесу усвідомлення дітьми моралі казок свідчать про різні ступені глибини та усвідомлення дітьми мотивів учинків персонажів казок. Діти найчастіше мотивують своє позитивне ставлення до персонажів твору їхніми привабливими зовнішніми ознаками, і це виявляється в оцінках дітей.

Автор відзначає, що діти молодшого дошкільного віку оцінюють поведінку героїв тільки на основі зовнішнього фактичного зв'язку явищ. Так, на думку дітей, півник потрапив до лисиці в лапи, тому що захотів пшона і виглянув у віконце, а лисиця ввійшла його. Діти не оцінюють вчинок півника як прояв необережності, неслухняності (кіт же заборонив йому визирати у віконце у казці "Котик, півник, лисичка").

Часто діти називають певні якості, що характеризують героя з морального боку. Одні просто називають героя, який їм сподобався: "... бо він добрий", "хоробий"; інші намагаються мотивувати своє ставлення до персонажа. Діти оцінюють учинки героїв також з погляду їхнього ставлення до інших діючих осіб твору. Симпатії дитини не обов'язково можуть бути на боці головного героя.

Н.С.Карпинська в результаті досліджень виявила й факти, коли зрозумілі та близькі приклади поведінки героїв казки діти зіставляли зі своїм власним досвідом. Дітям подобається працелюбна Попелюшка, і вони самі починають розповідати, як допомагають вдома своїм мамам.

Діти переносять мораль казки не тільки на свій власний досвід, а й зіставляють учинки своїх товаришів з мораллю казки. У результаті досліджень Н.С. Карпинська дійшла висновку, що систематичне розповідання й читання дітям народних казок, активне, цілеспрямоване керування дитячим сприйняттям сприяє прояву активного і свідомого ставлення до героїв, їхніх учинків ще під час слухання казки, правильному визначенню їхніх позитивних і негативних якостей. Діти вчаться орієнтуватися в ідейному змісті казки, осмислювати повчальні висновки. Усвідомлена дошкільником мораль казки знаходить своє відображення в судженнях, суперечках, розмовах, а усвідомлення одержаних вражень, оцінка поведінки казкових персонажів допомагає дітям осмислити свої власні вчинки.

У процесі навчання переказу діти 6-7 років з нормальним розвитком можуть не тільки передати зміст казки близько до тексту, а й запам'ятати римовані верси, правильно оцінити поведінку героїв, факти їхньої поведінки, подекуди перенести деякі вирази із середини в кінець, але логіка переказу не руйнується.

Дошкільники старшого віку вже свідомо ставляться до смислу творів. Окремі діти не узагальнюють повчальні висновки, а тільки передають факти. Бесіда за змістом казки допомагає дитині зрозуміти основну думку казки, визначити характеристики персонажів, правильно їх оцінити.

Н.С. Карпинська підкреслює виняткове значення розвитку в дітей здатності відчувати і сприймати красу вчинків позитивних героїв твору, тоді діти відчують благородство таких учинків, намагаються бути схожими на позитивних героїв. За цієї умови, на думку автора, формується здатність до елементарного аналізу літературного твору, уміння в тій чи тій формі виразити своє ставлення до героїв, їхньої поведінки, давати їм свою оцінку.

Н.С. Карпинська називає ігри-драматизації своєрідним і самостійним видом ігрової діяльності, джерелом яких є літературні твори, зміст яких діти відтворюють, зображують їх героїв і події, що з ними відбуваються.

За словами автора, в іграх-драматизаціях ініціатива і творчість дітей спрямовується не на створення ігрової ситуації і змісту, а на якнайкраще виконання ролі. Це результативні ігри, і тут дуже важливим, за словами автора, є якісний результат діяльності. Гра-драматизація вимагає від дітей необхідних для її виконання здібностей, умінь і навичок, які прищеплюються дітям на спеціальних заняттях з художньо-мовленнєвої діяльності.

Н.С. Карпинська вивчила взаємозв'язок виразного мовлення й рухів у гри-драматизації. Автор зазначає, що на перших етапах у дітей спостерігається загальмованість, невпевненість, скупість рухів у зображенні художнього образу; відсутній зв'язок мовлення з іншими виразними засобами: мімікою, жестами, рухами. Поступово діти оволодівають окремими засобами вираження художнього образу, у них з'являється "здібність поєднувати виразність мовлення, рухів, міміки жестів, підпорядковувати їх своїм намірам" [1].

Автор дійшла висновку, що художні твори стають ефективним засобом виховання за умови, якщо вони сприяють підвищенню рівня пізнавальної й художньої діяльності дітей, їхньому морально-естетичному й мовленнєвому вихованню.

Л.О. Талер (Білорусь) описує методику роботи з художньою книгою, а саме: вимоги до відбору художніх книг; виховне значення книги; методи роботи з художнім словом, подає авторські зразки планів і конспектів занять з художньої літератури [2].

Автор розробила оригінальні методи, що поглиблюють сприймання дітьми авторських засобів розкриття ідей й образів художніх творів, які будуть подані в наступних темах.

С.М. Чемортан (Молдова) вивчала рівень художньо-мовленнєвого розвитку дітей у процесі їхньої літературної діяльності [1].

Автор шляхом спеціальних завдань з'ясувала вміння дітей розрізняти літературні жанри, орієнтуватися в характерних ознаках кожного жанру, аналізувати емоційно-образний зміст літературних творів та оцінювати поведінку героїв.

У результаті було встановлено, що близько 68% опитаних дітей при визначенні жанрової належності прочитаного ними літературного твору, не мотивували своє рішення. Тільки 18% дошкільників правильно назвали характерні ознаки різних літературних жанрів; 72% дітей не вміють елементарно аналізувати емоційно-образний зміст твору. Із-поміж тих, які виділили головних героїв, були діти, що мали утруднення щодо характеристики героїв і тільки подекуди могли

самостійно оцінювати вчинки головних героїв, тобто відповідати на запитання, хто з головних героїв подобається і чому, хто не подобається і з якої причини. Лише 3% дошкільників із сільської місцевості змогли мотивовано охарактеризувати героїв твору. Автор дійшла висновку, що якість роботи педагогів з художньо-мовленнєвої діяльності й рівень художньо-мовленнєвого розвитку дітей в міських дошкільних закладах вищий, ніж у сільських. Це обумовлено рядом соціально-економічних причин. У роботі педагогів з художньо-мовленнєвого розвитку старших дошкільників були виявлені такі недоліки: при формуванні в дітей навичок сприйняття літературних творів їхня увага звертається здебільшого на сюжет, а не на емоційно-образний зміст тексту; дітей учать виділяти головних героїв твору, але недостатньо уваги приділяється формуванню навичок елементарного аналізу емоційно-образного змісту; не проводиться робота з формування художнього аспекту мовлення, збагачення словника образними виразами, тому мовлення дітей невиразне, монотонне, неемоційне. С.М. Чемортан дійшла висновку, що дітей дошкільного віку потрібно цілеспрямовано вчити аналізувати художні твори, збагачувати образне мовлення дітей, давати їм зразки оцінки поведінки героїв літературних творів і своїх товаришів.

В Україні різні аспекти художньо-мовленнєвої діяльності вивчали такі вчені, як Л.В. Артемова, О.І. Білан, А.М. Богуш, Н.В. Водолага, Н.В. Гавриш, Н.Р. Кирста, О.М. Лещенко, Є.Ф. Лукина, О.С. Монке та ін.

А.М. Богуш вивчала особливості оцінних суджень дітей старшого дошкільного віку у процесі сприймання художніх текстів [2].

У першій серії дослідів з'ясувалась оцінка дітьми змісту художніх творів за умов експериментальних "провокацій" (пропонувалися "деформовані" та переконструйовані знайомі дітям художні тексти). Використовувалися експериментальні провокації чотирьох видів: 1) знайомий художній текст, в якому замінювалися герої; 2) у знайомому художньому тексті замінювали сюжет; 3) поєднували зміст двох знайомих художніх текстів в одну змістову лінію; 4) пропонувалися знайомі художні тексти з деформованою кінцівкою.

У другій серії вивчався характер оцінних суджень, ставлення дітей до моральних учинків героїв художніх творів. В умовах експериментального навчання з'ясувалося, що в переважній більшості дітей старшого дошкільного віку була відсутня адекватна оцінка поведінки героїв творів, діти не помічали й не розуміли "провокуючих" ситуацій, сприймали як новий для них художній текст. Тільки окремі діти помічали й визначили "провокаційні вставки" у змісті знайомих художніх текстів, намагалися пригадати оригінал цього тексту (героїв, сюжет, кінцівку, інший художній твір). Натомість оцінні судження щодо поведінки і вчинків героїв носили в них дифузноситуативний характер, відчувалася невпевненість, залежність від ситуації.

Друга серія експериментальних завдань була спрямована на формування в дітей адекватних оцінних суджень на основі розуміння змісту художніх текстів. Під впливом навчання для більшості дітей, як засвідчили результати дослідження, стали характерними адекватні, об'єктивні оцінні судження.

Отже, дослідження розвитку моральних оцінок у дітей засвідчили, що молодші дошкільники ще недостатньо усвідомлюють мотиви свого ставлення до персонажа твору й оцінюють його як "поганого" або "хорошого".



Старші дошкільники вже аргументують свої оцінки. Можливість переходу простої немотивованої оцінки в мотивовану моральну оцінку пов'язана з розвитком у дітей дошкільного віку співпереживання і співчуття героям літературних творів. Дитина починає осмислювати мотиви вчинків і диференціювати своє емоційне ставлення й моральну оцінку, оскільки саме в цьому віці, поряд з практичними діями, виникають дії у внутрішньому плані, що створює умови для активного переживання подій і вчинків героїв в уявлених умовах.

О.С. Монке досліджувала формування оцінних суджень у дітей старшого дошкільного віку в художньо-мовленнєвій діяльності, на підставі чого було визначено й реалізовано провідні принципи й педагогічні умови ефективного формування в дітей оцінно-етичних суджень.

Нею було визначено педагогічні умови ефективного формування ОЕС у процесі ХМД: спрямованість змісту художніх творів на формування в дітей оцінно-етичних суджень (наявність морально-етичного потенціалу художнього твору); тематичне й наскрізне планування художніх творів у різних видах діяльності; розуміння й усвідомлення дітьми сутності авторсь-

кої моральної позиції художнього твору; забезпечення взаємозв'язку навчально-мовленнєвої, художньо-мовленнєвої й театральної-ігрової діяльності у відтворенні й закріпленні дітьми змісту художнього твору: мотивовано-спонукальний та аналітико-оцінний характер висловлювань за змістом художнього твору та діяльністю однолітків; екстрополяція набутого оцінно-етичного досвіду в повсякденному спілкуванні з однолітками і дорослими [1].

Ученими досліджувалися різні аспекти розвитку мовлення дітей засобами художнього слова й образотворчого мистецтва, а саме: навчання дітей розповіді за ілюстраціями (О.І. Білан); розвиток зв'язного мовлення в театральній-ігровій діяльності (М.В. Водолага); збагачення словника дітей лексикою поетичних творів Марійки Підгірянки (Н.Р. Кирста); розвиток мовлення засобами образотворчої діяльності (С.В. Ласунова, Т.Г. Постоян); розвиток мовлення засобами українського фольклору (Л.І. Березовська, Н.І. Луцан, Ю.А. Руденко, О.С. Трифонова, Л.І. Фесенко).

Експериментальні дані, що були здобуті українськими вченими, збагатили методичку організації художньо-мовленнєвої діяльності в сучасних дошкільних закладах.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Сакулина Н.П., Ветлугина Н.А., Езикеєва В.А., Карпинская Н.С. Художественное воспитание в детском саду. — М.: Учпедгиз, 1954

2. Художественное творчество и ребенок /под ред. Н.А. Ветлугиной. — М.: Педагогика, 1972.—С.34

3. Карпинская Н.С. Художественное слово в воспитании детей.— М.: Педагогика, 1972

4. Таллер Л.А. Здравствуй, книга.—Минск: Народная асвета, 1987

5. Чемортан С.М. Формирование художественно-речевой деятельности старших дошкольников.— Кишнев, 1986

6. Богуш А.М. Місце оцінки на заняттях з розвитку мови/ Дошкільна педагогіка і психологія.—Вип. 7.—К.: Радянська школа, 1974.

7. Монке О.С. Формування оцінно-етичних суджень у художньо-мовленнєвій діяльності дітей старшого дошкільного віку: Автор. дис.... канд. пед. наук.—Одеса, 2002

Подано до редакції 5.10.05