

**ОСОБЛИВОСТІ Й ЗНАЧЕННЯ ВПЛИВУ КАЗКИ НА
ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ПРОЯВІВ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО
ВІКУ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ**

Стаття присвячена аналізу особливостей сприйняття та розуміння дітьми казки та її значення у формуванні здатності до творчого самовираження дошкільників із порушеннями мовлення.

Ключові слова: казка, сприйняття, розуміння, творча активність, творчі прояви, творчий процес.

Статья посвящена анализу особенностей восприятия и понимания детьми сказки и ее значения в формировании способности к творческому самовыражению дошкольников с нарушениями речи.

Ключевые слова: сказка, восприятие, понимание, творческая активность, творческие проявления, творческий процесс.

Дослідження творчих проявів дошкільників із порушеннями мовлення у процесі інсценування казки передбачає аналіз особливостей сприйняття та розуміння дітьми казки та її значення у формуванні здатності до творчого самовираження особистості.

Науковці зазначають, що процес сприйняття об'єктів мистецтва є своєрідною творчою переробкою об'єкта, повторним та відтвореним

процесом творчості (Л. Виготський). Отже, сприйняття літературного твору (казки) є творчим процесом і визначається дослідниками як психічна діяльність, що полягає у створенні художніх образів, представлених в авторських словесних описах, та має своєю кінцевою метою збагнення художнього змісту твору (О. Запорожець, О. Нікіфорова, С. Рубінштейн).

Звернемося до довідкових джерел для з'ясування сутності понять "образ" та "художній образ". У психологічному словнику за редакцією В.Зінченка, Б. Мещерякова образ визначається як почуттєва форма психічного явища. За формою образ завжди почуттєвий, за змістом може бути як почуттєвим, так і раціональним; він є важливішим компонентом дій суб'єкту, спрямованих на досягнення мети та орієнтує його в конкретній ситуації, при цьому повнота та якість образу визначають ступінь досконалості дії. В процесі реалізації дії похідний образ видозмінюється, накопичує у собі досвід практичної взаємодії суб'єкту та об'єкту. Об'єм змісту образу безкрайній, при чому весь зміст подано у ньому симультанно (одночасно). У почуттєвому образі може бути втілений будь-який абстрактний зміст; в такому разі матеріалом для образу є не тільки просторово-часові уявлення (зорові, слухові, тактильні, м'язові та ін.), але й внутрішнє мовлення (у вигляді абстрактного поняття чи опису його із допомогою ключових слів.). Великий тлумачний словник сучасної української мови (В. Бусел) художній образ визначає як образ, що відповідає вимогам мистецтва, має естетичні цінності. Який стосується форми творів мистецтва, системи естетичних засобів і прийомів; містить елементи мистецтва, артистичності; який стосується сприйняття явищ мистецтва або їх створення, втілення, передавання; який викликається сприйняттям творів мистецтва або процесу творчості.

Відомо, що осягненню змісту художнього твору передують процес перекладу інформації з мови словесних знаків і представлення її за допомогою уяви. В. Давидов зазначає, що уява дозволяє бачити індивідуальність факту у світлі загального, і навпаки, індивідуалізувати загальне знання не шаблонно, а творчо. Суттєвою особливістю уяви є "схоплювання" та "утримування" цілого раніше його частин. Отже, творчий акт, прояв творчих можливостей людини вчені пов'язують з уявою, символічним заміщенням та мисленням. Творче мислення спирається на силу уяви, яка розвивається у сфері художньої свідомості, у сфері мистецтва. Свідомість неможлива без уяви, а сама уява організує сприйняття; разом вони є основою творчої діяльності людини, що породжує її особистість. Вчений підкреслює, що саме у три роки в дитини починає формуватися особистісний або творчий зміст діяльності, що на думку вченого, пов'язане із народженням передумов її

особистості, а саме передумови у вигляді ранніх форм уяви та свідомості. Первісно це відбувається у грі. Великого значення у розвиткові уяви дошкільника вчені надають художньому та розумовому вихованню [1].

Як свідчать дослідження науковців (Н. Гавриш, О. Запорожець, Н. Карпинська, О. Нікіфорова, О. Ушакова, С. Чемортан, П. Якобсон) процес сприйняття твору відбувається у єдності сприйняття змісту й художньої форми, зокрема її компонентів (засобів художньої виразності й композиції). Автори підкреслюють значні можливості дошкільників в образному сприйнятті художнього тексту й використанні засобів виразності у своєму мовленні за умови цілеспрямованого керівництва з боку дорослих. Формування естетичного сприйняття, засноване на аналізі літературного твору, сприяє переносу слів і образних висловів тексту й використанню їх у безпосередньому спілкуванні дошкільників. Вплив казки на мовленнєвий розвиток дітей досліджували С. Алієва, Є. Короткова, Н. Орланова, Ю. Руденко, Л. Фесенко, А. Шибицька.

Особливістю сприйняття образу в літературі є усвідомлюваність, тому стосовно означеного виду мистецтва необхідно розглядати у єдності категорії "сприйняття" та "розуміння". Проблему сприйняття й розуміння дітьми художнього твору вивчали педагоги й психологи (А. Богуш, Л. Виготський, О. Запорожець, Н. Морозова, О. Нікіфорова, С. Рубінштейн, Б. Теплов, П. Якобсон, Л. Гурович, Н. Карпинська, М. Коніна, Н. Орланова, О. Соловйова, Є. Тихеева). На думку вчених, простежується певна динаміка процесу розуміння казки дитиною, обумовлена набуттям певних знань і життєвого досвіду.

О. Нікіфорова, аналізуючи особливості сприйняття художнього твору дошкільниками, звертає увагу на специфіку даного процесу, яка визначається характером їх психіки, конкретністю мислення, невеликим життєвим досвідом і недостатніми знаннями. На думку вченої, ці особливості обумовлюють безпосереднє відношення до художньої літератури й прагнення до негайного дієвого прояву почуттів, що виникли під впливом казки. Науковець розглядає сприйняття як аналітико-синтетичний процес із провідною роллю відтворюючої уяви та виділяє в розвитку сприйняття художнього твору такі стадії:

- безпосереднє сприйняття, відтворення образів і їх переживання;
- розуміння ідейного змісту твору, естетична оцінка;
- вплив літератури на особистість як наслідок сприйняття.

Науковці зазначають існування певної динаміки процесу розуміння дітьми казки. За дослідженнями С. Славіної, казка є доступною дітям уже в переддошкольному віці. У дитини двох-трьох років, можна викликати інтерес до долі героя оповідання, пробудити бажання стежити за ходом подій. Ускладнення в розумінні казки дітьми спостерігається у молодшому й середньому дошкільному віці. На думку Н. Циванюк, діти

четвертого року життя здатні засвоїти образи головних діючих осіб казки, але не розрізняють вигадку і реальність, тому що розуміння зв'язків і залежностей казки ґрунтується на конкретних уявленнях про дійсність. На п'ятому році життя дошкільники починають розуміти приховані істотні зв'язки й залежності в сюжеті казки й взаємодії героїв. Моральна оцінка залежить від змісту й значущості вчинків героїв. Зростання ролі слова в розвитку пізнання, здатність до відволікання й узагальнення сприяють адекватному сприйняттю вигадки казки. У п'ять років у дитини розвивається осмислене сприйняття художнього тексту, здатність зрозуміти зміст твору, установити динаміку подій, однак внутрішній світ героя й мотиви його поведінки не завжди доступні дитині в цьому віці. Нова стадія в розвитку розуміння тексту припадає на старший дошкільний вік, новоутворення якого надають значні можливості для успішного здійснення даного процесу. З ускладненням діяльності, з розширенням життєвого досвіду якісно змінюється й розуміння літературного твору. Старший дошкільник здатний осмислити не тільки зовнішній бік вчинків героїв, але й проникнути в їхній внутрішній світ, оцінити моральні якості героїв, керуючись засвоєними морально-етичними уявленнями (Л. Гуровець, О. Запорожець, Г. Леушина). Діти даного віку займають реалістичну позицію, чітко розмежовують казкову вигадку і реальність, спираючись на власний досвід. Н.Карпинська вказує на можливість сприйняття дітьми старшого дошкільного віку поряд з фабулою казки її ідейного змісту, моральної установки.

На думку П. Якобсона, найвищим рівнем збагнення літературного твору є той, коли в акт сприйняття, у процес збагнення твору включається особистість із її світоглядом і ідеалами, моральними почуттями й відношенням до життя. Вчений підкреслює, що повнота й багатство сприйняття художнього твору залежить від підготовленості людини, кола її інтересів, характеру естетичного досвіду, але, насамперед від самого твору, значущості художнього змісту, кола ідей і почуттів, які воно виражає. Науковець розглядає процес сприйняття літературного твору як ряд шаблів:

- установка на сприйняття як передбачення вражень і переживань;
- початкове осмислення змісту твору;
- виникнення художнього образу;
- осмислення всього художнього твору [6].

В. Моляко, на основі інтегрування результатів наукових досліджень, у структурі творчого процесу у стислому варіанті виділяє три основні цикли: розуміння – задум – розв'язання [4, с. 25]. Розв'язання творчих задач і взагалі ефективність багатьох форм людської діяльності значною мірою, на думку науковця, зумовлюється тим, наскільки глибоко і повно здійснюється процес розуміння. Аналіз діяльності суб'єкта, який

включений до процесу розуміння необхідно здійснювати за принципами системного підходу, що дає можливість описати її структуру у вигляді системи взаємопов'язаних функціональних компонентів. Вчений виділяє три базові компоненти: когнітивний, операціональний та регулятивно-особистісний, кожен з яких містить певний набір елементів. Розглянемо їх докладніше.

До когнітивного компоненту автор відносить характеристики інтелектуальної сфери суб'єкта, які містять: знання (знання мови, попередні знання, рівень поінформованості, рівень освіченості); попередній досвід суб'єкта; суб'єктивні системи смислів. Відомо, що розуміння завжди спирається на знання (нове не може виникнути, не спираючись на старе); розуміння не може не включати зв'язків із старим. Відповідно, опора на наявні знання, попередній досвід – це неодмінна умова розуміння та засвоєння нового. А. Антонов, А. Брудний, Л. Гурова, В. Занков, Ю. Корнілов, Г. Костюк, В. Моляко, В. Нішанов, Н. Чепелева пов'язують розуміння не просто із наявністю знань у суб'єкта або репродукцією, механізм розуміння вчені розглядають як порівняння нової інформації та наявного попереднього досвіду, при цьому необхідною умовою розуміння вважають подальше збагачення знань через розкриття нових для суб'єкта зв'язків речей. Отже, головна суть розуміння – це пізнавальна взаємодія системи знань суб'єкта та інформації, що надходить. А. Брудний підкреслював, що внаслідок розуміння знання стають частиною внутрішнього світу особистості та впливають на регуляцію її діяльності.

За В. Моляко, операціональний компонент є системотвірним компонентом розуміння та включає якості суб'єкта, які дозволяють йому не тільки оперувати наявними в суб'єкта знаннями, співставляти нову та вже засвоєну інформацію, а й осмислювати та засвоювати нову інформацію, будувати суб'єктивну систему смислів, успішно здійснювати розуміння творчої задачі, вміння виділяти смисл, висувати гіпотези. Динамічний бік процесу розуміння творчої задачі вчений пов'язує із мисленневими тенденціями – "стратегіями". Науковці зазначають, що однією з центральних форм прояву властивостей особистості є стиль її поведінки, стратегії досягнення мети, в яких виявляються зовнішні (особливості задачі) та внутрішні (особливості перебігу мисленневих процесів, мотиви діяльності) умови діяльності. Стратегія тісно пов'язана з характеристиками суб'єкта та вказує на закономірності в процесі розв'язання задачі, зумовлені психологічними чинниками. Саме від мисленневої стратегії залежить аналіз інформації, вибір еталонів (запасом еталонів є досвід), співставлення еталонів з новою інформацією, її подальше засвоєння, що визначає особливості процесу розуміння. Творча діяльність завжди вимагає від особистості актуалізації творчого потенціалу, саме у стратегії проявляються потенції

особистості; стратегія завжди індивідуалізована, завжди має специфічний особистісний відтінок, ознаку. Отже, В. Моляко стратегію розглядає як складне психічне утворення, яке включає дії, пов'язані з підготовкою, плануванням та реалізацією розв'язання і здійснюється відповідно з індивідуальними особливостями розумової діяльності і з конкретними умовами задачі, що розв'язується; це є розумова тенденція, прояв спрямованості особистості в мислинневій діяльності.

Регулятивно-особистісний компонент розуміння визначає індивідуальні особливості розуміння суб'єктом інформації, його когнітивно-стильві особливості осягнення інформації, що отримує суб'єкт та мотиви діяльності. В. Моляко, підкреслює, що мотивація – рушійна сила людської поведінки, вона займає провідне місце в структурі особистості, пронизуючи її основні структурні утворення: спрямованість особистості, характер, емоції, здібності, діяльність та психічні процеси. Регулятивно-особистісний компонент включає особливості мисленневої діяльності: гнучкість мислення, переважання образного чи вербального мислення; рівень інтелекту, тип особистості, індивідуально-типологічні особливості (які є регулятором діяльності та визначають її динамічний бік), особистісний смисл, якого набувають об'єкти для особистості.

Отже, вчений розуміння дошкільниками нової інформації розглядає як творчий процес, а старшого дошкільника визначає як активно розуміючу творчу дитину, яка постійно стикаючись з новою інформацією, збагачує свій знаннєвий запас, виробляючи водночас стратегії обробки інформації, її інтерпретації, класифікації, кодування та еталонування. В. Моляко доводить наступні принципово важливі положення: у старших дошкільників переважають спрощені варіації проявів аналогізування (в основному) та комбінування, які з часом можуть трансформуватись у більш-менш чітко функціонуючі стратегії мислення, творчого пошуку [4].

Вчений виділяє три рівні розуміння:

Низький рівень – розуміння зводиться до впізнавання та називання об'єктів і являє собою відповідь на запитання "Що це?" провідною пізнавальною процедурою в таких випадках є впізнавання.

Середній рівень – дитина здатна дати коротку характеристику предмета, описати зображене, переказати прослухане. Розповіді дітей передають особисте ставлення, виражають емоції подиву, радості, захоплення.

Високий рівень – діти виявляють більш глибокі зв'язки, відношення між об'єктами, явищами, використовують порівняння, виділяють головне та другорядне, здатні до інтерпретації та розуміння задуму. Домінуючою пізнавальною процедурою є – розуміння-обеднання.

Дослідник зазначає, що розуміння у дітей може бути примітивним або ускладненим, загальносмысловим або детальним (аналітичним) та виділяє два основні типи розуміння [4, с.82] : 1. "Умовно об'єктивний" тип: розуміння в цілому відтворює умову нового завдання (будь-то розуміння композиції картини чи сюжету оповідання), основні їх елементи; називання зображених предметів, їх форми, кольору. 2. "Творчий" тип: розуміння-імпровізація, який характеризується наданням свого сенсу, приписуванням, фантазуванням до об'єктивного змісту завдання; наявністю асоціацій, які виникають у дітей, в більшій чи меншій мірі пов'язаних з характером та змістом нового завдання.

В. Моляко доводить, що процес розуміння у дітей проходить складний шлях розвитку від сприймання-ознайомлення – впізнавання – до пояснення і розкриття причинності, смислу, підтексту повідомлюваної інформації. На думку вченого, утворення змістовних і чітких уявлень про різні об'єкти є необхідною умовою їх розуміння. Особливо важливу роль відіграють такі уявлення при розуміння змісту літературно-художніх творів. Розуміння художнього тексту повинно включати низку етапів, а саме: дитині пропонується прослухати текст, а потім розповісти його зміст та відповісти на запитання. В. Моляко пропонує наступну схему розуміння:

1. Розуміння фактичного безпосереднього смислу слова, фрази, уривка. Дітям даються такі питання: Що сказано в тексті? Про що повідомлено?
2. Розуміння ідеї, головної думки, прихованого смислу речення, оповідання тощо. До дітей можуть бути поставлені такі запитання: Що тут головне? Чому саме ти так вважаєш?
3. Розуміння мотиву вчинків або відношення діючої особи до подій [4, с. 85].

На залежність розуміння художнього твору й сформованості особистості вказує у своєму дослідженні Н. Морозова. Вона виділяє особливості переходу від неповного до повного розуміння художнього твору, в основі якого лежить перехід від плану "значень" (що передбачає розуміння дітьми лише фактичного змісту твору) до плану "змістів" (який передбачає проникнення в підтекст із опорою на виразні засоби мовлення). Діти, що володіють планом "значень", виділяють в аналізованому творі фактичний, безпосередній зміст (те, що повідомляється в тексті) але іноді їм доступно й розуміння думки, прямо не вираженої в тексті розповіді. Цей щабель передбачає наявність у дитини певного рівня розвитку мовлення, оволодіння системою значень слів і їх зв'язками. Розуміння плану "змістів" залежить від рівня розвитку особистості дитини, її мотиваційної сфери й вищих (естетичних) почуттів і забезпечується емоційним співпереживанням, проникненням у мотиваційну сферу героїв. Вчена виділяє чотири рівні значеннєвого

аналізу тексту залежно від відношення до позиції героя й автора: уміння встати на позицію героя; уміння співвіднести позиції героїв; здатність стати на позицію автора; стати над позицією автора [5].

О. Запорожець розглядає особливості розуміння дітьми художнього твору у зв'язку з розвитком діяльності дитини й виділяє фактори, що обумовлюють цей процес. У якості одного з них виступає внутрішня активність сприйняття, співпереживання героєм, що проявляється у дитини при сприйнятті тексту казки. Ця активність є необхідною умовою формування здатності подумки діяти в уявлених обставинах, творчої діяльності а, отже і творчого самовираження. Іншим фактором естетичного сприйняття й розуміння художнього твору є ускладнення й збагачення діяльності дитини, розширення сфери усвідомлених нею зв'язків і відносин дійсності. Протягом дошкільного віку, як відзначає О. Запорожець, дитина проходить тривалий шлях у розвитку відносин до художнього твору: від безпосередньої наївної участі в зображуваних подіях до більш складних форм естетичного сприйняття. Цей перехід здійснюється в результаті формування внутрішньої діяльності, що дозволяє дитині зайняти позицію поза зображуваними подіями. На думку вченого, слухання казки та творчі ігри мають провідне значення у розвитку уяви, без якої неможливе здійснення а ні розумової діяльності, а ні творчої діяльності дитини [2].

Казка займає важливе місце у роботі з дітьми із особливими потребами, зокрема із дітьми з порушеннями мовлення. В арттерапії широко використовується казкотерапія, в основі якої лежить психокорекція засобами літературного твору – казки (Д. Соколов, Е. Петрова й ін.). Учені (Т. Вохмяніна, Т. Зінкевич-Євстигнеєва) зазначають, що цей вид бібліотерапії більш прийнятний для роботи зі старшими дошкільниками й молодшими школярами, що мають проблеми в розвитку. Казкотерапія – метод, що використовує казкову форму для інтеграції особистості, розвитку творчих здібностей, розширення свідомості, удосконалення взаємодії з навколишнім світом. Е. Фромм, Е. Берн, Е. Гарднер, А. Менегетти, М. Осорина, Р. Азовцева, Т. Зінкевич-Євстигнеєва відзначають, що казки викликають інтенсивний емоційний резонанс у дітей, оскільки образи казок звертаються одночасно до двох психічних рівнів: до рівня свідомості й підсвідомості, що надає особливі можливості у корекційній роботі.

Учені виділяють наступні корекційні функції казки:

- психологічну підготовку до напружених емоційних ситуацій;
- символічне відреагування фізіологічних і емоційних стресів;
- прийняття в символічній формі своєї фізичної активності [3].

Т. Зінкевич-Євстигнеєва запропонувала систему "казкотерапевтичної психокорекції", яка передбачає процес знайомства із сильними сторонами особистості дитини, розширення поля її свідомості

й поведінки, пошук нестандартних оптимальних виходів з різних проблемних ситуацій, безумовне прийняття дитини й взаємодія з нею на рівних у процесі роботи з казкою. Розроблений автором курс казкотерапії містить прийоми і форми роботи, які дозволяють розвивати творче мислення, увагу, увагу й пам'ять, позитивну комунікацію й адекватну самооцінку.

Вчені виокремлюють наступні варіанти роботи з казкою: обговорення поведінки й мотивів дій персонажів казки, програвання епізодів казки, творча робота за мотивами казки. При цьому формами роботи із казкою можуть бути: аналіз, складання, переписування, розповідання, малювання, драматизація казки.

Отже, згідно наукових досліджень, у роботі з дітьми, що мають порушення мовлення доцільно використовувати різноманітні варіанти роботи із казкою. Ефективність їх використання в період дошкільного й шкільного дитинства забезпечується специфікою діяльності дитини в цьому віці, а також привабливістю цього літературного жанру. Особливості казкового сюжету та його організація полегшують процес творчого відтворення її змісту дошкільниками. Динаміка казки вимагає інтелектуальної напруги, зіставлення фактів і подій при засвоєнні змістовної лінії сюжету, тобто стимулює пізнавальну діяльність. Казка дозволяє пізнавати складні явища й почуття та у доступній формі осягати світ почуттів і переживань. Казка є ефективним засобом розвитку мовлення, а лаконізм і виразність мовлення казки є джерелом його збагачення. Дослідники (Д. Арановська-Дубовіс, О. Запорожець, Н.Циванюк і інші), відзначають, що казки відіграють істотну роль у формуванні такого виду внутрішньої психічної активності, як уміння діяти в уявлених обставинах, без чого неможливе здійснення будь-якої творчої діяльності. Вона дає можливість дитині ідентифікувати себе із близьким для нього персонажем, порівнювати себе з героєм. Це сприяє прояву самостійності дитини, яка є недоступною у інших обставинах, що є результатом своєрідного уявного сприяння героєм. За допомогою казкотерапії, казкових образів, їх дій, дитина може знайти вихід з різних складних ситуацій, побачити шляхи вирішення конфліктів, усвідомити свої проблеми й побачити різні шляхи їх розв'язання, засвоїти моральні норми й цінності. Учені вказують, що введення дитини в уявлені ситуації за допомогою казки й переживання нею певних почуттів із приводу казки, дії в уявлених обставинах впливають на розвиток її психіки, стимулюють творчі прояви дошкільників. Отже доцільним, на нашу думку є розвиток розуміння (як самої казки, так і творчого завдання), що передбачає, в першу чергу, формування активного розуміння, яке пов'язане з активізацією мисленнєвої діяльності та стимуляцією пізнавального інтересу.

Список використаних джерел

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 644 с.
2. Запорожец А.В. Психология восприятия сказки ребенком-дошкольником // Дошкольное воспитание. – 1988. – №9. – С. 34-41.
3. Копытин А. И. Основы арттерапии. – СПб.: Речь, 1999. – 242 с.
4. Моляко В.О. Творча діяльність в ускладнених умовах. – К.: Знання, 2007. – 308 с.
5. Морозова Н.Г. О понимании текста // Известия АПН РСФСР. – 1947. – №7. – С. 191-239.
2. Якобсон П.М. Психология художественного восприятия. – М.: Искусство, 1964. – 86 с.

Article is devoted the analysis of features of perception and understanding by children of a fairy tale and its value in formation of ability to creative self-expression of preschool children with speech infringements.

Keywords: a fairy tale, perception, understanding, creative activity, creative displays, creative process.

Отримано 30.05.2011 р.