

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ФІЛОЛОГІЇ ТА МАСОВИХ КОМУНІКАЦІЙ
КАФЕДРА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

До захисту допустити:
Зав. кафедри О.Г. Брежнєва
«__» _____ 2020р.

Кваліфікаційна робота
за освітнім ступенем «Магістр» на тему:
**«ФОРМУВАННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІНТЕРЕСУ ДО ХУДОЖНЬОГО
СЛОВА У САМОСТІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ».**

студентки факультету філології та
масових комунікацій
спеціальності 012 Дошкільна освіта
освітнього ступеня «Магістр»
Каракосової Дар'ї Дмитрівни

Науковий керівник:

Макаренко Ліля Василівна,
Кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри дошкільної освіти

Науковий консультант:

Яйленко Вікторія Федорівна,
старший викладач
кафедри дошкільної освіти

Рецензент:

Щербакова Надія Миколаївна,
кандидат педагогічних наук, старший
викладач кафедри педагогіки
Бердянського державного педагогічного
університету

Кваліфікаційна робота захищена
з оцінкою _____
Секретар ЕК _____
«__» _____ 2020 р.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ ДО ХУДОЖНІХ ТВОРІВ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	7
1.1. Дослідження проблеми інтересу до художнього слова у дошкільній педагогіці.....	7
1.2. Особливості сприймання художніх творів дітьми старшого дошкільного віку.....	11
1.3. Сутність та зміст самостійної художньої діяльності дітей дошкільного віку.....	37
Висновки до розділу 1.....	50
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ ДО ЗМІСТУ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	51
2.1. Діагностика рівня сформованості інтересу до змісту художнього твору в дітей старшого дошкільного віку.....	51
2.2. Експериментальна робота з формування інтересу до змісту художнього твору у дітей старшого дошкільного віку.....	67
2.3. Порівняльна характеристика сформованості інтересу до змісту художнього твору в дітей старшого дошкільного віку.....	84
Висновки до розділу 2.....	95
ВИСНОВКИ.....	97
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	99

ВСТУП

Актуальність дослідження зумовлюється пріоритетними напрямками Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті щодо гуманізації освіти, її спрямування на духовний розвиток особистості. Концептуальними положеннями Базового компонента дошкільної освіти передбачено її орієнтацію на формування в дитини свідомого, ціннісного ставлення до загальної культури суспільства, збагачення її духовного світу через зв'язок національною і світовою культурою.

У духовному вихованні важливе місце посідає художня література, під час ознайомлення з якою дитина долучається до моральних цінностей, вступає у співбесіду з автором, формуючи при цьому власну систему образів, оволодіває соціальними функціями, стосунками, мовою, збагачуючи емоційну інтелектуальну і творчу сфери особистості.

Проблема сприйняття творів художньої літератури дітьми дошкільного віку досліджувалася багатьма вченими. Визначено особливості осмислення дітьми дошкільного віку моралі художнього твору (Н. Виноградова, Л. Гурович, О. Кисельова, Є. Лукіна С. Славіна, Н. Морозова, Л. Фесенко); схарактеризовано сприймання художніх творів як складний розумово - емоційний процес (А. Богуш, А. Бородич, Л. Бочкарьова, Н. Ветлугіна, В. Гербова, Н. Карпинська, Н. Кирста, Д. Кузьміна, Л. Славіна, С. Чемортан), з'ясовано культуру художнього сприймання і розуміння дітьми засобів художньої літературної творчості (З. Гриценко, Н. Добриніна, О. Кононко, Т. Маркова, Б. Мейлах, Ю. Руденко), досліджено підготовку дошкільників до майбутньої читацької діяльності (Л. Гурович, А. Зрожевська, Т. Потоцька), вплив зорових образів та ілюстрацій на оптимізацію сприйняття художніх творів (О. Білан, Л. Липкіна, Г. Репіна), виявлено залежність сприймання дошкільниками художніх творів від мотивів поведінки літературних героїв (Л. Гурович, О. Монке, Я. Циванюк), емоційного ставлення дошкільників до персонажів художнього твору (Є. Алексеєнкова, В. Андреева). Доведено

вплив творів художньої літератури на розвиток інших видів діяльності дошкільників (О. Запорожець, А. Ковальов, Н. Морозова). Особливу увагу творам художньої літератури приділяється в контексті розвитку художньо-мовленнєвої діяльності дошкільників (А. Богуш, Л. Ворошніна, Н. Гавриш, О. Лещенко, Н. Пантіна, О. Трифонова), у побудові дітьми сюжетів ігор (Н. Короткова, М. Михайленко).

Класики педагогіки зазначали, що вплив художньої літератури на виховання дітей суттєво зростає за наявності в них інтересу до цього виду творчості (С. Русова, В. Сухомлинський, Є. Тихеева, К. Ушинський). Сучасні дослідження розкривають вплив інтересу на навчальну діяльність дитини (О. Дусавицький, Л. Редькіна, О. Чебикін, В. Юркевич). Взаємозв'язок допитливості дітей дошкільного віку, їхнього пізнавального ставлення до довкілля і пізнавальної активності довели вчені С. Ладивір, В. Моляко, Н. Морозова, В. Прокопенко. Проте засоби формування у дошкільників інтересу до художнього твору не були предметом спеціальних наукових досліджень. Отже, протиріччя між необхідністю вводити дітей у змістовий світ художніх творів та недостатнє теоретичне і методичне опрацюванням цього питання зумовили вибір теми кваліфікаційного дослідження **«Формування у дошкільників інтересу до художнього слова в самостійній діяльності»**.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й апробувати методику формування інтересу до художнього слова дітей старшого дошкільного віку.

Завдання дослідження:

1. Вивчити стан проблеми формування у дошкільників інтересу до художнього слова в науковій літературі.
2. Розробити методику формування інтересу до художнього слова в самостійній діяльності у дітей старшого дошкільного віку.
3. Експериментально перевірити вплив розробленої методики на формування у дошкільників інтересу до художнього слова.

Об'єкт дослідження – процес формування інтересу до художнього слова в дітей старшого дошкільного віку.

Предмет дослідження – методика формування інтересу до художнього твору у дошкільників.

Гіпотеза дослідження – виховання в дітей старшого дошкільного віку інтересу художнього слова в самостійній діяльності буде ефективним за таких педагогічних умов: диференціації змісту художніх творів відповідно до вікових та індивідуальних можливостей дітей; створення системи взаємодії дітей і дорослих під час ознайомлення зі змістом художніх творів; спонукання дітей до відтворення змісту художніх творів у самостійній діяльності.

Методи дослідження. На теоретичному рівні дослідження використано аналіз і узагальнення наукової та методичної літератури (психологічних, педагогічних праць); методи спостереження за діяльністю педагогів і дітей, анкетування батьків і вихователів, метод педагогічного експерименту. З метою перевірки достовірності результатів експериментального дослідження, їх якісного і кількісного аналізу використано статистичні методи.

База дослідження. Дослідно-експериментальна робота здійснювалася на базі дошкільних навчальних закладах № 118, 161 м. Маріуполя Донецької області. На різних етапах дослідження експериментальною роботою було охоплено 50 дітей старшого дошкільного віку, 20 вихователів і 50 батьків.

Наукова новизна дослідження: визначено й науково обґрунтовано особливості формування інтересу до змісту художнього твору в дітей старшого дошкільного віку (диференціація змісту художніх творів відповідно до вікових та індивідуальних можливостей дітей; створення системи взаємодії дітей та дорослих під час ознайомлення зі змістом художніх творів; спонукання дітей до відтворення змісту художніх творів у різноманітних видах діяльності). Визначено критерії (когнітивний, емоційно-мотиваційний, діяльнісний)

Практична значущість дослідження: розроблено експериментальну методику формування в дітей старшого дошкільного віку інтересу до змісту

художнього твору; методику діагностування рівнів сформованості інтересу дітей; систему занять, сценаріїв, розваг, літературних свят.

Структура кваліфікаційної роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ ДО ХУДОЖНІХ ТВОРІВ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

1. 1. Дослідження проблеми інтересу до художнього слова у дошкільній педагогіці

Проблема виховання у дітей бережливого ставлення до книги, врахування читацьких інтересів своїх вихованців, а також формування у свідомості особистості дитини суттєвої протипаги читацькій невивагливості була предметом уваги прогресивних педагогів ХІХ-ХХ століть (К. Ушинський, В. Сухомлинський, Є. Фльоріна, С. Русова, Р. Жуковська та ін.). У кращих традиціях вітчизняної педагогіки цю тезу про унікальну властивість впливу на виховання мистецтва слова доточив український педагог Ю. Дзерович, визначивши «живе слово як один із засобів виховання» [80].

Питання значущості використання художнього слова у вихованні та розвитку дітей дошкільного віку вивчалось дослідниками: О. Аматыєвою, А. Богуш, О. Бочкарьовою, Н. Гавриш, Р. Жуковською, А. Зрожевською, Н. Карпинською, Л. Кіліченко, Н. Кирстою, О. Кононко, Г. Кудріною, Б. Ленським, О. Лещенко, Н. Луцан, В. Любашиною, Н. Молдавською, О. Монке, І. Поповою, Т. Потоцькою, Ю. Руденко, Є. Тихеевою, О. Трифоновою, О. Усовою, Л. Фесенко, Є. Фльориною та ін.

А. Богуш висловлюється про художнє слово як про «мистецтво слова, носія національної культури, той національний скарб, який єднає минулі покоління, історію народу з сучасністю в єдиний організм» [55, 99]. Учена перераховує низку функцій, які виконує художня література (інформаційно - освітня, виховна, національно – духовна, історична, культуриносна, естетична, розважальна). Стосовно дієвості виховної функції художньої літератури, А. Богуш називає обов'язкове сприйняття художнього твору дітьми в єдності думки і почуття задля більшого виховного впливу його

змісту на дошкільників. Твори художньої літератури визнаються як «постачальник реальних знань та сильних вражень, джерело ознайомлення з незвичайним, дивним, фантастичним, вигаданим [33].

Такі аргументи значно спрощують сумніви, що існують у сучасному суспільстві стосовно прийняття заміників художньої літератури (комп'ютерні ігри, телебачення, беззмістовні мультиплікаційні серіали тощо) у вихованні та життєдіяльності дошкільника та спонукають на подальше вивчення питання залучення дошкільників у світ художніх творів для дітей.

Питанню розвитку образності мислення та уяви дошкільників під впливом художніх творів присвятили доробки вчені: Т. Алієва, А. Бочкарьова, Л. Венгер, Л. Гурович, Н. Куксова, М. Молдавська, О. Ушакова. Окремі дослідники (Д. Дубовіс-Арановська, О. Запорожець, Н. Карпинська, О. Кубасова, О. Нікіфорова) називають старший дошкільний вік віком, коли діти мають такий рівень сприймання художніх творів, у якому простежується розгляд подій і вчинків з авторської позиції.

Л. Фесенко звертала увагу на забезпечення глибокого повноцінного сприймання й розуміння дошкільниками текстів українських народних казок як оптимальну умову в процесі виховання дошкільників, виділивши орієнтацію на діалогічний тип навчання. Дослідниця визначила сприймання, розуміння й усвідомлення дітьми змісту казок як складову в переліку ступенів, що позитивно позначається на розвитку мовлення дошкільників [23]. Учена визначилася на користь того, що стрижневим фактором сприймання літературного твору є осмислення системи його образів, які втілюють у собі головну думку та ідею.

О. Монке, вивчаючи вплив художнього слова на формування оцінно-етичних суджень у дошкільників, висловила думку щодо необхідності усвідомлення дітьми сутності авторської моральної позиції художнього твору. Дослідниця визнає необхідність забезпечення взаємозв'язку навчально-мовленнєвої, художньо-мовленнєвої і театральної – мовленнєвої діяльності у відтворенні і закріпленні дітьми змісту художнього твору [70]. Однак

дослідницею не розглядалося питання місця художньої літератури у волевиявленні дітей, вплив художньої літератури на різні види діяльності (ігрову, продуктивно-естетичну). У дослідженні використовується поняття «зацікавлене сприйняття художніх творів», але поняття «інтерес до художніх творів» відсутнє. Вченою визначено провідне місце змісту художніх творів у процесі формування оцінно – етичних суджень у дітей дошкільного віку та окреслено стадії цього процесу: сприймання художніх творів; розуміння змісту художнього тексту; усвідомлення дій і вчинків героїв художніх творів; емоційний відгук на поведінку і вчинки героїв у формі співчуття, співпереживання, схвалення, засудження; оцінно-етичні висловлювання дітей щодо поведінки і вчинків героїв; мотивація висловленої оцінки [160, с.207]. Але означений процес не розглядається у взаємозумовленості з формуванням позитивної мотивації оцінно – етичних суджень й виховання інтересу власне до самого художнього твору.

Н. Кирста дотримується погляду, що сприймання художньої літератури є активним процесом, тісно пов'язаним з мисленням, у ході якого дитина вчиться порівнювати, аналізувати, узагальнювати, тобто виконувати безліч перцептивних дій. У результаті дослідження вона з'ясувала взаємозв'язок між сприйманням художнього твору і його розумінням. Учена довела взаємозв'язок між збагаченням словника дітей дошкільного віку з повноцінним сприйманням і розумінням дітьми художніх творів. Але дослідниця не уточнювала, що повноцінне сприймання художніх творів зумовлене саме інтересом до їх змісту. Вченою доведена необхідність проведення поетапної роботи, яка включає: розвиток поетичного слуху й поетичної спостережливості, засвоєння образних виразів, що зустрічаються в художніх творах [50].

Ю. Руденко досліджувала шляхи збагачення словника дітей старшого дошкільного віку засобами жанрів українського фольклору. Дослідницею було визначено тенденції та взаємозумовленість розуміння експресивних засобів мовлення старшими дошкільниками при сприйнятті художніх творів

(зокрема, казок) від номінативного значення їх лексики [20].

Використання казки, зокрема складання казки, в вихованні сучасного дошкільника розглядалося в роботах О. Кабачек [61]. Науковцем озвучено думку про необхідність розгляду сприйняття й творчості в літературному розвитку й становленні особистості дошкільника як ланок єдиної системи – діалог між автором художнього твору й адресатом (дитиною, яка слухає художній твір). Залучення дошкільників до складання творів дитячої літератури визначено як значуща складова у процесі літературного розвитку сучасних дошкільників. У результаті наукового дослідження було описано окремі лінії розвитку, логіка покрокового руху дітей: від нездібності складання творів дитячої літератури до здібності вибудовувати художні твори різних жанрів з використанням знаково - символічних засобів, а також до відкриття способів трансформації елементів сюжету художніх творів. Однак, питання літературного розвитку дошкільників розглянуто в плані сюжетоскладання дітьми власних казок і оповідань. Розгляду означеного питання в контексті виховання інтересу до існуючих творів художньої літератури для дітей науковець не робить.

О. Білан досліджувала питання навчання дітей старшого дошкільного віку розповіді за ілюстраціями до художніх творів [25]. Дослідницею було визначено тенденції розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку, доведено залежність змістовності розповіді дітей від повноцінного розуміння художнього тексту й зображення в ілюстраціях. Серед озвучених ученою тенденцій розвитку мовлення була підтримання інтересу дітей щодо наочно – образного зображення змісту художнього тексту. Розгляд можливості вирішення питання пошуку шляхів стимулювання інтересу до змісту почутого художнього твору, сприяння його вихованню під час підтримання інтересу до художньо- образного зображення художнього твору в дослідженні відсутній.

О. Кисельова, розробляючи питання морально – етичного виховання засобами художніх творів (фольклорний жанр), до найбільш результативних

механізмів розв'язання завдань із морально – етичного виховання виокремила інтеграцію (взаємопроникнення різних занять на базі одного провідного освітнього компонента). Вона довела, що художня література для дітей у складі інтегрованих занять робить можливим системне відтворення у свідомості дітей норм і правил поведінки [13]. Однак дослідницею не розглянуто емоційний аспект у переліку результативних механізмів входження дітей старшого дошкільного віку в світ художньої літератури. Розробка питання морально – етичного виховання засобами художніх творів не розглядалася дотично до наявного чи відсутнього інтересу до художніх творів.

Отже, аналіз означених досліджень засвідчив, що проблема виховання інтересу до змісту художнього твору є ваговою, а її рішення оптимізує розгляд педагогічних питань щодо різнобічного розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами художнього слова. Вважаємо необхідним розглядати проблему виховання інтересу до художнього слова, щоб віно сприймалося дітьми як усвідомлена потреба, бажане і необхідне явище в житті. Необхідність сприймання дітьми художнього твору як значущого засобу в подоланні власних пізнавально-психологічних бар'єрів убачаємо в спонуканні дітей до вільного прояву своїх літературних уподобань.

1. 2. Особливості сприймання художніх творів дітьми старшого дошкільного віку

В науково – педагогічній літературі поняття «художня література» розглядається як мистецтво слова, до якого діти прилучаються з раннього дитинства. Мистецтво слова, яке відображає довкілля в художніх образах, спресовує в них типове на основі узагальнення життєвих явищ [33].

Прийнятне наразі й визначення художньої літератури, як виду мистецтва, що використовує слова і конструкції рідної мови. Існує також суто український термін «красне письменство» - складова літератури, сукупність писаних і

друкованих творів певного народу, епохи, людства; різновид мистецтва, власне, мистецтво слова, що відображає дійсність у художніх образах, створює нову художню реальність за законами краси, результат творчого процесу автора, зафіксований у відповідному тексті за допомогою літер [40]. За такого визначення логічно розглянути поняття «художній текст».

Ю. Лотман, розмірковуючи про структуру художнього тексту, визнає його мистецтвом мови. «Кожен художній текст, - пише літературознавець, створюється як унікальний сконструйований знак особливого змісту» [14]. Інші літературознавці (О. Галич, Є. Васильєв, Н. Купіна та ін.) визнають, що художній текст не існує без сформульованої ідеї твору (концепта), який є визначальною його категорією [63]. Означені сентенції спонукають до висновку про взаємозв'язок змісту художнього твору з його викладом на сторінках художньої книги.

Повертаючись до розгляду поняття «художня література» важливо сказати про те, що вона представлена трьома традиційними родами: лірикою, епікою, драмою, які розподілені на підвиди (жанри): драма, історія, фантастика, детективи, фольклористика, пригоди, класика. До переліку жанрів художньої літератури відноситься і дитяча література.

Л. Кіліченко радить розрізняти поняття «дитяча література»- результат дитячої художньої творчості (дражнилки, лічилки, маленькі віршики, казки тощо) та поняття «література для дітей» - художні, науково – популярні та публіцистичні твори, написані письменниками, безпосередньо для молодшого читача різних вікових категорій, починаючи з дошкільнят [18].

Відтепер визначимося з семантичним конструктом ключового поняття дослідження «художній твір».

О. Запорожець характеризував художній твір як поняття, яке не лише сприяє засвоєнню нових знань, не лише формує окремі психічні процеси, а й змінює загальне ставлення до дійсності, «стимулює виникнення нових, більш високих стимулів діяльності» [95].

Аналіз довідкової літератури щодо визначення поняття «художній

твір» засвідчує, що в окремих літературознавчих джерелах воно відсутнє, натомість існують інші, дотичні до його розгляду визначення такі як: «художність», «художнє мислення», «художній світ», «художній образ». Їх прийняття у дослідженні вважаємо правомірним, оскільки розглядаємо їх в одній смисловій площині з поняттям «художній твір».

Так, схарактеризовано поняття «художність» у широкому розумінні, як образність, що відрізняє мистецтво від науки й форму художнього чи образного пізнання від логічного пізнання світу; зокрема розглядається поняття «художність літературного твору», як «його мистецьку досконалість, якість змальованих у творі картин та образів, цінність його як твору мистецтва взагалі» [36].

Л. Виготський висловлював думку про те, що «емоції мистецтва - це розумні емоції» [47]. Зазначимо, що мистецтво (в тому числі й мистецтво слова) розуміється як вид духовного освоєння дійсності людиною, творче відображення життя в художніх образах, яке «має за мету формування і розвиток здатності людини творчо перетворювати довкілля і саму себе за законами краси».

Учені (Р. Гром'як, Ю. Ковалів) розглядають поняття «художнє мислення» як поширену серед літературознавців назву «синтетичного психічного процесу митця, результатом якого є мистецькі твори, що мають естетичну вартість». Воно, за визначенням цих учених, притаманне як письменнику, так і маляру. Різниця в тому, що художнє мислення письменника образно - словесне, а в художньому мисленні маляра домінує наочно - образний елемент «обтяжений барвою, об'ємом без обов'язкового виходу у мовні засоби». У літературі використовується поняття «літературний твір», або «літературно - художній твір». Так, літературознавці (В. Лесин, О. Пулинець) не послуговуються поняттям «художній твір», поняття «літературно – художній твір» визначають як «найменшу одиницю літературного процесу» [36].

У працях учених (Є. Васильєв, О. Галич, В. Назарець) визначення

«основна форма літератури» є спільною як для художнього твору, так і для літературно – художнього твору. Поняття «художній твір» визначається дослідниками як «упорядкована система зчеплень слів, образів, ідей, в якій – в ідеалі – усе так тісно «підігнане» одне під інше і одне з іншого впливає, без відчутних втрат для розуміння його ідейно – художньої суті [63].

Науковцями також озвучена сукупність найважливіших чинників, за яких художній твір здатен викликати емоційно - інтелектуальні переживання:

- Яскраво – індивідуальна, підкреслено-особистісна форма емоційно-інтелектуального переживання світу, яка слугує потенційним джерелом збудження відповідних думок, асоціацій, почуттів у читача;
- Актуальність, вагомість проблематики, з якою пов'язаний предмет розповіді у творі визначається мірою та рівнем довершеності втілення в ньому загальнолюдських цінностей буття як таких або ж у їхньому соціальному вияві;
- Цілісність твору, тобто взаємовідповідність і підпорядкованість усіх його окремих і розрізнених елементів тій художній та ідейній меті, яку ставить перед собою автор і виразом якої виступає весь твір;
- Емоційна виразність і точність вислову, відповідність ужитих у творі мовних засобів змістові. Твір естетично виразний тільки за умови, що буде написаний не сухою протокольною мовою і не матиме штампованих висловів [63, с.117].

Отже, погоджуючись з висновками цих літературознавців, ми розглядаємо поняття «художній твір» як основну форму літератури й тотожне з поняттям «літературно - художній твір». До цього поняття відносимо всі твори мистецтва художнього слова.

Під поняттям «зміст літературного твору» Л. Толстой розумів одну з трьох основних властивостей художнього твору поряд із майстерністю (формою представлення художнього твору) та щирістю [22].

С. Русова, розглядаючи питання вибору оповідання для читання дітям дошкільного віку, визначила необхідну пам'ятку для вихователів. У переліку

необхідних вимог до оповідань вона визначила місце високохудожній його формі й мові. «Форма, мова оповідання, - пише С. Русова, повинна бути високохудожня: або народна, або твір видатного художника слова, бо тільки в цих творах об'єдналися і справжня краса, і простота, і через це саме вони можуть захопити дитину, і дитина їх розуміє, себто може їх широко переживати» [20]. Сучасними літературознавцями поняття «зміст художнього (літературно - художнього) твору» розуміється як сутність предметів і явищ, їх якісна визначеність, характерні особливості, змальовані у творі. Зміст виражає саму природу цієї речі в її внутрішніх зв'язках, у її властивостях і ознаках, а також життєві явища, відібрані й висвітлені у відповідності з світоглядом письменника, осмислені ним, емоційно й естетично оцінені [36]. Ідейно – тематичною основою художнього (літературного) твору, яка визначає його зміст, розкривається письменником у певному сюжеті за допомогою мови є форма. Також розглядаються сюжет і композиція як «елементи літературного твору, в яких з особливою наочністю виявляється єдність змісту і форми в художній творчості». Окремі вчені (С. Оліфріненко та ін.) висловлюють думку щодо умовності поділу змісту й форми.

Погоджуючись із вищезазначеним положенням, висловлюємо своє розуміння поняття «зміст художнього твору» як смислове навантаження у форматі художнього (образного, благозвучного) слова. Розглядаємо його як ціннісне культурне та мистецьке явище за визначенням, оскільки поняття «зміст» налаштовує на певну пізнавальну, емоційну насиченість, розумну підставу, на наявність стилю, на ушляхетнення почуттів, а також виключає поняття «етюдності» (як прояв легковажності, незакінченості, спотворення ідейно – образного змісту).

Поняття «художність» розглядаємо як естетичний рівень твору, високий стандарт у мистецтві, який має в собі значущий ресурс, необхідний у вихованні інтересів, формуванні належних естетичних смаків. Зауважимо, що коли йдеться про високий стандарт, не виключаємо присутності поміркованого підходу щодо використання засобів мистецтва,

неприпустимості крайнощів ані в бік занижених безсюжетних проявів, ані в бік завищених та незрозумілих читачеві вимог. Важливою вимогою до змісту художнього твору з метою неприпустимості вищезначених крайнощів, а отже, позитивного впливу на бажання, інтереси, розвиток дітей старшого дошкільного віку вбачаємо у зв'язку змісту художнього твору з реальним життям, підтримуючи думку Л. Пеньєвської про те, що «чим тісніший зв'язок між художнім твором і життєвим досвідом дошкільника, тим більш емоційним є його сприйняття» [70].

Визначимося з розумінням поняття «формування інтересу до художнього слова». Формування інтересу до змісту художнього твору визначаємо як цілеспрямований поетапний педагогічний процес формування світогляду дітей з метою передавання суспільно – історичного та культурного досвіду людства через залучення дітей до літературного фонду. Він передбачає естетичні впливи щодо активізації у дошкільників палкого бажання прилучитися до подій, зображених у художньому творі. Цей процес розглядаємо також як такий, що спонукає до емоційно – естетичних переживань, уможлиблює розвиток духовних, розумових, емоційних задатків дітей та формує поетичний слух, належні літературні смаки, усвідомлюючи видове й жанрове розмаїття художніх творів. Беручи за основу положення вчених (А. Богуш, Л. Кіліченко, О. Монке) про те, що художній твір для дітей акумулює мистецтво, психологію й педагогіку [33; 108; 32], під поняттям «сформованість інтересу дітей старшого дошкільного віку до змісту художнього твору» розуміємо як психолого-педагогічну характеристику особистості дошкільника, що виявляє його обізнаність у художній літературі, усталене бажання занурюватись у світ її образів, емоційно переживати дії і вчинки героїв, наслідувати їм у власній поведінці. Зазначимо, що характерною для всіх творів мистецтва, зокрема художніх творів є наявність художніх образів. Так, А. Ткаченко висловлюється про те, що кожен з видів мистецтва має власні засоби образотворення: музичний твір – мелодію, маляр - фарби та світлотінь, письменник – слово. При цьому

мистецтвознавець характеризує слово, як «клітину, «молекулу» літературного твору .

В сучасному літературознавстві поняття «художній образ» визначене як «специфічний для мистецтва спосіб відображення й узагальнення дійсності з позиції певного естетичного ідеалу в конкретно – чуттєвій емоційно – наснаженій формі.

А. Богуш у контексті розгляду означеного поняття веде розмову про художнє слово як про таке, що «вчить дитину мислити з допомогою готових мовних форм». Вона використовує термін «бачити через слово» [54]. Індивідуальні творчі прояви у створенні художніх образів залежать, на думку вченої, від віку дітей, їхніх нахилів та інтересів. Підкреслюючи виховний вплив літератури на дитину, А. Богуш наголошує на тому, що не кожний твір може захопити дитину, позитивно на неї вплинути і стимулювати її пізнавальну, творчу, художньо – мовленнєву, ігрову діяльність. Тому під час ознайомлення дітей дошкільного віку з художнім твором необхідно дотримуватись вимог до художніх творів. Учена виокремлює принципи добору художніх творів, не дотримання яких неминуче призводить до втрати інтересу дітей стосовно змісту цих творів. А саме: 1) висока художня майстерність твору; 2) образність, жвавість, відповідність до літературних норм мови художнього твору; 3) цікавий сюжет; 4) простота і ясність композиції; 5) доступність для дитини художнього твору; 6) принцип новизни і контрасту в змісті художніх творів. А. Богуш також запропоновано принципи ознайомлення дітей з художніми творами: 1) принцип емоційно – виразного читання художнього твору; усвідомлення і розуміння дітьми змісту художнього твору; 2) повторність читання; 3) включення дітей в активну пізнавальну діяльність за змістом художнього твору; 4) взаємозв'язок пізнавальних, виховних і мовленнєвих завдань; 5) принцип тематичного читання творів; 6) принцип оцінювального ставлення дітей до змісту художнього твору [33, с.103-105]. Вчена визначає художній твір як такий, що може позитивно впливати та стимулювати розумову та інші види діяльності

дошкільника. Проте, при розгляді принципів відбору художніх творів для дітей нею згадуються «чергові» оповідання, які провокують забування, а саме: «Такі «чергові» оповідання здебільшого мають невдалу форму, в'ялий сюжет, невиразних героїв, які залишають дітей байдужими і тут же забуваються»[33].

Наразі визначимося з жанрами художньої літератури.

Оповідання – словесний виклад яких – небудь подій; прозовий художній твір невеликого розміру [45, с.170]; повість – літературний художній розповідний твір, що займає проміжне місце між оповіданням і романом [45, с.196]; балада – віршований літературно – епічний твір з казковим, легендарним чи героїчним змістом на напруженому драматичному сюжетом [45, с.16]; байка – коротке алегоричне повчальне оповідання у прозовій або віршованій формі [45, с.16]; вірш – одиниця ритмізованої мови, що складається з певної кількості стоп. Білий вірш – вірш, який не має рими. Невеличкий поетичний твір, написаний ритмізованою мовою [45, с.38]. Найбільш улюбленим фольклорним жанром для дітей є казка (О. Запорожець, Н. Карпинська, Л. Рувинський). О. Запорожець пояснює причину її вподобання дітьми - дошкільниками таким чином: «Казка...дозволяє значні відступи від буквального зображення реальності, відкриває простір для творчої уяви...» [95].

У дошкільному навчальному закладі використовують такі види казок: про тварин, чарівні (фантастичні), соціально – побутові, перекази, «надокучливі». Також пропонуються для читання дошкільникам: твори письменників – класиків, творчість сучасних українських письменників, твори кращих зарубіжних письменників і поетів, як класиків, так і сучасних, у перекладі українською мовою.

Отже, визначеність у дефініціях «художній твір», «художній текст», «художня література» та дотичних до цього семантичного конструкту літературознавчих термінів зумовлює уточнення понять «зміст художнього твору», «вимоги до художнього твору», «принципи відбору художніх

творів», що, в свою чергу, уможливило оптимізацію та забезпечення ефективності процесу виховання інтересу до змісту художнього твору в дітей старшого дошкільного віку.

Проблему сприйняття дошкільниками художніх творів розглядали вчені: В. Андросова, Л. Гурович, Л. Венгер, О. Запорожець, Г. Кудрина, Н. Куксова, Є. Лукіна, Б. Мейлах, О. Соловйова, О. Ушакова, Н. Циванюк та ін. Питання сприймання художніх творів з наявною активною пізнавальною позицією читача (слухача) вивчалось ученими М. Бахтіним, Л. Виготським, Е. Кригер, Д. Овсяніко – Куліковським, О. Мелік – Пашаєвим, П. Якобсоном. Питання оцінного ставлення до художнього твору та емоційного відгуку розглядалось вченими А. Богуш, В. Кучеровою, О. Монке, Л. Стрелковою).

Сприймання художніх творів розглядалось в аспектах: особливості сприймання поетичних творів дітьми дошкільного віку (В. Андросова, Н. Кирста), сприймання фольклорного жанру в дитячій художній літературі (Л. Артемова, Р. Калістру, О. Кисельова, О. Трифонова, Л. Фесенко), розуміння казки дошкільниками (Ю. Руденко, Л. Славіна, Л. Таллер, Л. Фесенко, Н. Циванюк), аналіз ролі ілюстрації у сприйнятті художнього твору (О. Білан, І. Іванець, Т. Репіна), соціальний аспект: розуміння стосунків між персонажами в сюжеті художніх творів (Т. Алієва, І. Базік, А. Богуш, Є. Бодрова, Л. Гурович, Г. Кудрина), формування етичних суджень у процесі ознайомлення з художніми творами (А. Богуш, О. Монке, О. Кисельова), емпатійне сприймання подій у сюжеті художнього твору (А. Виноградова, Л. Стрелкова), взаємозв'язок емоційного сприймання художніх творів і словесної творчості (Г. Леушина, О. Хоменко, Л. Таніна, Т. Титаренко); семантичний аспект проблеми: особливості усвідомлення та естетичного сприйняття образних виразів у художніх творах (О. Детиніна, В. Калініна, Л. Колунова, Л. Кулибчук, К. Патріна, І. Попова, О. Сомкова, В. Харченко, М. Швачкін). За даними досліджень вчених (Н. Виноградова, Л. Гурович, С. Славіна, Н. Морозова та ін.) дітям дошкільного віку доступне сприймання авторської позиції художнього твору. Вченими (Є. Лукіна, Г. Кригер) досліджувалося

питання залежності відтворення тексту художнього твору від умов його сприйняття. Розглядалося питання впливу сюжету художніх творів на формування діалогічних умінь (В. Любашина), на формування творчої активності (Л. Алексеєнко – Лемовська, Ю. Косенко) дітей старшого дошкільного віку в іграх за сюжетом художніх творів.

Науковцями (А. Богуш, А. Бородич, О. Запорожець, Н. Карпинська, Л. Кирста, Є. Лукіна, О. Монке, Л. Фесенко та ін.) поняття «сприймання художніх творів» розглядається як складний розумовий процес, що складається з таких компонентів: слухання, сприймання, уявлення, усвідомлення, розуміння. Оскільки дитина – дошкільник ще не вміє читати, художній твір йому читають дорослі, то основною діяльністю при сприйнятті дитиною змісту художнього твору є слухання.

За Н. Карпинською, розвиток слухової зосередженості у дітей під час слухання ними літературних творів є «одним із важливих завдань дошкільного виховання і сприяє підвищенню рівня дитячого сприймання» [10].

І. Зимня визначає слухання як «внутрішнє оформлення чужої думки». На думку вчених (А. Богуш, О. Монке), слухання є складним процесом внутрішньої перцептивної діяльності людини, який визначається смисловим сприйняттям тексту. Результатом слухання є розуміння або нерозуміння прослуханого художнього твору [32]. У поняття «сприймання» входить аналітико – синтетична й асоціативна діяльність кори головного мозку – перша сигнальна система й її найскладніший взаємозв'язок з другою сигнальною системою (О. Запорожець, Д. Ельконін) [95]. Більшу складність являє ця дія для дитини - дошкільника з його обмеженим життєвим досвідом та з перевагою наочно - образного мислення й пам'яті. Отже, раціональним при слуханні художнього твору дітьми дошкільного віку є питання підключення окрім слухового ще й зорового аналізатора, що забезпечується виразністю читання художніх творів, темпом та тембром мовлення, звуковими засобами, зокрема інтонаційними, мімікою та жестами. Не слід

забувати і про особливості довірливої уваги при сприйманні дітьми різного віку художніх текстів: у віці три – чотири роки дитина спроможна сприймати матеріал на протязі 10-15 хвилин, у віці п'ять – шість років часовий вимір цього процесу збільшується до двадцяти п'яти хвилин, у шести - семи річному віці процес довірливої уваги може тривати тридцять хвилин.

Л. Виготський зазначав: «Навчити творчого акту мистецтва неможливо, але це не означає, що вихователь не може сприяти його утворенню і прояву».

Дослідження багатьох учених (А. Богуш, Н. Гавриш, Д. Дубовіс – Арановська, О. Запорожець, Н. Карпинська, О. Соловійова, Л. Таллер та ін.) свідчать про можливість керованості процесом сприймання дітьми – дошкільниками художніх творів. Для цього вихователь зобов'язаний знати особливості сприймання дітьми художніх творів.

Розгляд питання сприймання змісту художніх творів дітьми дошкільного віку в сучасній науці визначається протистоянням думок та є об'єктом тривалої дискусії. Так, окремі зарубіжні автори (Ж. Піаже, І. Олпертон та ін.) заперечують активне, дійове сприймання дошкільниками художніх творів. Вони озвучують твердження про егоцентризм, небажання й невміння дітей дошкільного віку зрозуміти мотиви дій і вчинків героїв художніх творів.

Суттєвою протиположністю означеним предикатам є позиція вітчизняних учених (А. Богуш, Л. Бочкарьова, Л. Виготський, Д. Дубовіс-Арановська, О. Запорожець, Н. Карпинська, Є. Лукіна, Л. Славіна). Так, Л. Виготський, описуючи особливості сприйняття дошкільником змісту казки, зазначає: «...дитина починає рано застосовувати настанову, якої потребує казка,...вона може повністю заглибитися в чужі подвиги і йти за зміною образів у казці, як у такій» [48]. На протиположність західним авторам академік О. Запорожець відмічає, що активність дошкільників яскраво виступає вже в процесі слухання твору, а також висловлює свій висновок, за результатами досліджень, про більш складні форми сприйняття художнього твору дошкільниками порівняно з тими, які означили вони. Вчений відмічає

активність дітей дошкільного віку й у тому, що вони легко приймають позицію героя, подумки діють разом з ним, імітують жестами деякі його дії, борються з його ворогами. «Дитина активно, дієво ставиться до змісту твору, що сприймається», - пише вчений, ... з надзвичайною безпосередністю й емоційністю переймається співчуттям до позитивних героїв художнього твору, нею рухають при цьому стимули, далекі від вузькоособистісних, егоцентричних інтересів [95]. Науковець убачав у сприйманні художнього твору відкриття того боку естетичного сприйняття, який відіграє важливу роль у розвитку пізнавальної діяльності дитини, «оскільки художній твір не тільки ознайомлює її з новими явищами, розширює коло її уявлень, дає змогу їй виділити суттєве, характерне в предметі». О. Запорожець вказав на обов'язкове сприйняття старшими дошкільниками художнього твору в єдності його форми й змісту, а саме: «Художній твір захоплює дитину не тільки зовнішнім боком, а й внутрішнім, смисловим змістом...» [55]. Науковець зазначав, що розвиток уміння діяти в уявлювальних обставинах, подумки брати участь у діях героїв є «... важливим зрушенням, яке відбувається в дошкільному віці», потребує від дитини активності. У цьому напрямку розширила думку Л. Бочкарьова. Ситуацію входження дитини до зображених казкових подій учена назвала «ефектом присутності». Вона також висловилася щодо сприймання дитиною художнього твору, що спрямоване на весь твір у його цілісності, та може переключатися і на те, що зображено і те, як зображено. Продовження думки О. Запорожця щодо відсутності егоцентричності дошкільників під час сприймання художніх творів дошкільниками присутнє в роботах дослідників (Н. Виногорова, Л. Гурович, Є. Лукіна, Г. Рубцова та ін.).

Так, Є. Лукіна повідомляє в контексті досліджень стосовно сприймання героїчних оповідань дітьми старшого дошкільного віку, що вони здатні зрозуміти внутрішній світ героя, відсутня байдужість щодо психології художнього твору, описуються його переживання під час героїчного вчинку [45].

С. Рубінштейн висловив думку стосовно того, що процеси художнього зображення і художнього сприймання «утворюють одну взаємодіючу єдність». П. Якобсон, виокремивши поняття «художнє сприйняття», висловив думку про те, що сприймання творів мистецтва є «думаючим» і має низку стадій: перша – «живе споглядання», безпосереднє переживання явищ дійсності чи мистецтва; друга – «абстрактне мислення», розмірковування, аналіз; третя – «синтез емоційного та осмисленого сприйняття» - стадія, на якій стає особливо зрозумілим естетичний вплив художнього твору на особистість. Стосовно дітей дошкільного віку, ним розглядалася означена залежність у двох аспектах: вивчення особливостей сприймання літературних творів дошкільниками й використання творів художньої літератури як засобу виховання. Розвиток художнього сприймання, на думку вченого, виступає у тому, що дитина починає краще і швидше схоплювати саме засоби виразності, те, як змальовані картини природи, переживання людини, взаємовідносини між персонажами [61].

Значущими висновками доточила цю думку Л. Таллер. Вчена вбачає основний шлях виховного впливу книги саме в почутті, ставленні, співпереживанні дошкільників позитивним героям художнього твору. При цьому Л. Таллер чітко розмежовує позицію дошкільника – емпатійного слухача, а саме: співучасть з позитивним героєм та прийняття позиції автора, якщо герой негативний. Відтак, учена наголошує на необхідності чіткої позиції автора в дитячій книзі [19]. Аби допомогти дошкільникам зрозуміти авторський настрій, «визначитися в слові» і тим самим глибше усвідомити, емоційно сприйняти художній опис, дослідниця радить використовувати такі прийоми як: співставлення художніх картин, «словесна гра», «уявлювальний діалог». Бесіда розглядається вченою як важливий метод поглиблення сприйняття дітьми книги, при чому Л. Таллер відстоює раціональність використання прийому запрошення, пропозиції. Вченою розроблено та розподілено на групи методи роботи з художнім словом: перша група: методи, які допомагають дошкільнику сприйняти авторські засоби розкриття

ідеї й образів художнього твору. Зазначимо, що, за Л. Таллер, діти 5-6 років можуть сприймати ідею й образи художнього твору в єдності всіх засобів їх розкриття (сюжету, художніх деталей, визначень, пейзажів тощо); друга група: методи, які допомагають організувати й систематизувати досвід дітей, що необхідний для сприйняття художнього твору; третя група: методи організації повторного переживання дітьми уявлень від читання художнього твору (художня й ігрова діяльність). У переліку методів, які поглиблюють сприймання дітьми авторських засобів ідеї й образів твору науковець виокремлює використання наочності, вказавши на різні форми: мовленнєву (виразне читання чи розповідання вихователя, яке створює казкові образи), предметну (об'єкти реальної дійсності, макети, іграшки), зображувальну (дії дітей, які відповідають образу, вираженому в слові). Дослідниця зазначає, що діти в кольорі виражають своє ставлення до героїв книги. При поглибленому сприйманні художньої книги Л. Таллер рекомендує варіації використання ілюстрацій: до початку читання як підготовка до сприймання, після закінчення – як організація повторного переживання подій з розповіді чи вірша, під час читання (рекомендує використання збільшених ілюстрацій).

Н. Гавриш наголошує на тому, що адекватний виховний та розвивальний вплив літературного мистецтва стають можливими за умови забезпечення активного сприйняття художнього твору дошкільниками, максимально повного емоційного переживання й проживання подій, взаємин, почуттів, про які в ньому йдеться. Вчена висловлюється про те, що літературні твори дітьми можуть сприйматися по-різному: як джерело інформації, забава, інтелектуальне завдання, витвір мистецтва, повчальна соціальна ситуація, моральне правило, ігровий сюжет, стимул до творчості й розробила алгоритми педагогічних дій залежно від відповідного сприйняття дітьми художнього твору [59]. Вона висловлюється про неприпустимість застосування єдиної методики ознайомлення з літературними творами без урахування жанрових особливостей художніх творів, їхньої змістової спрямованості, націленості дітей на ті чи інші аспекти діяльній взаємодії,

як на такій, що не дає можливості повноцінно розв'язувати різноманітні завдання, зокрема літературного розвитку дітей. Застосування застарілих форм роботи з літературними текстами, невідповідність їх добору інтересам і потребам сучасних дошкільників визначається Н. Гавриш, як те, що віддаляє дітей від літератури і лише загострює означену проблему, «мінімізує можливості її подальшого розв'язання»[59]. Науковець радить для максимального педагогічного впливу вибудовувати специфічну партитуру заняття за конкретним художнім текстом, проголошуючи сучасну вимогу: до кожного тексту – свій підхід. Також дослідниця наголошує на більш мобільних і різноманітних способах презентації й осмислення дітьми літературних творів. Одним із ефективних видів динамічного презентування художніх творів убачаємо в використанні прийому «динамічної ілюстрації». Питання ролі ілюстрації в сприйманні художнього тексту розглядалося вченими (Є. Адамов, О. Білан, В. Єзикеєва, Р. Жуковська, Н. Зубарева, Н. Карпинська, В. Кіонова, В. Конашевич, М. Коніна, Т. Ладиженська, О. Леонтєв, В. Никіфоровою, Т. Овсепян, Т. Репіна, Н. Сакуліна, Є. Фльорина, А. Яковлічева).

За О. Леонтєвим, використання ілюстрацій сприяє підвищенню ефективності сприйняття художніх творів, запам'ятовування його сюжету старшими дошкільниками. Коріння таких умовисновків сягають у давнину. Ще Я. А. Коменський, називаючи вимоги до дитячої книги вбачав у книжковій ілюстрації «можливість показати світ неіснуючий, світ уяви, фантазії». За С. Рубінштейном, «носієм значення завжди є чуттєвий образ – слуховий (звучання), зоровий (графічний), що поданий у сприйманні». Та значущості вчений надавав саме значенню слова, його семантиці. «... Чуттєвий носій значення, - писав учений, немов би зникає і майже не усвідомлюється; на передньому плані значення слова». Вчені (М. Конашевич, М. Косів, В. Пивоваров) рекомендують, щоб малюнки на сторінках книг органічно поєднувались і створювали суспільний образ «слово - малюнок». Н. Сакуліна долучилася до цієї думки, висловлюючись

про те, що художній образ книги складається, в цілому, разом з ілюстраціями. Подібну думку висловила В. Єзикеєва, підкресливши, що ілюстрація тісно пов'язана з текстом і допомагає краще його сприйняти [91].

А. Богуш ефективним методом для поглиблення сприймання художнього твору дошкільниками визнає коментований малюнок дітей. Вчена також наголошує на необхідності використання слухового й зорового аналізаторів, маючи на увазі показ ілюстрацій, при сприйманні художнього твору.

Дійсно, суттєве значення при ознайомленні дітей з художніми творами має ілюстрація, оскільки в дитячій книжці поєднуються два види мистецтва – художнє слово і образотворче мистецтво.

Ілюстрація - (від латинського «*illustratio*») – живий опис, наочне або графічне зображення явищ, малюнок, пояснення, тлумачення за допомогою наочних прикладів.

Є. Адамов визначив ілюстрацію як «зображення, що переводить образи літературного тексту на мову графіки та живопису й безпосередньо пов'язане зі змістом художнього твору».

У нашому дослідженні, погоджуючись із визначенням Є. Адамова, ілюстрація розглядається як графічне зображення змісту художнього твору, яке допомагає читачу розставити смислові акценти при його сприйнятті.

О. Білан визначає ілюстрацію як основу книжкової графіки, що розкриває і пояснює текст. Разом з тим, учена відзначає, що переважання статички в ілюстраціях, сприймається сучасними дошкільниками як неживі персонажі, заважає пов'язувати текст художнього твору зі змістом ілюстрації.

В нашому дослідженні розглядаємо ілюстрацію як графічне зображення змісту художнього твору у статичному вигляді. Зображення змісту художнього твору в мультфільмах, у тіньовому театрі, в техніці «пісочної анімації» розглядаємо як види динамічної ілюстрації й пропонуємо використовувати в роботі за змістом художніх творів. І хоча значення розглядання ілюстрації в розкритті літературних образів та подій художнього

твору велике, її місце при подачі художнього тексту дітям має бути підпорядкованим провідній діяльності – слуханню змісту художнього твору, аби не спростовувався принцип наочності в питанні ефективного сприйняття художньої книги.

Відтак, навіть довільне розглядання ілюстрацій до художнього твору, на нашу думку, має супроводжуватись коментарем у формі цитат, приказок, прислів'їв, співзвучних зі змістом певного художнього твору, невеликою бесідою за його змістом тощо.

Торкаючись питання змісту художнього твору, не можна ігнорувати питання змістовності й значення його складового – слова. Л. Виготський писав: «Слово, позбавлене значення, не є словом, воно звук» [49]. А. Богуш визначає значення слова як одиницю обох функцій мовлення (комунікативну та інтелектуальну) [85].

Беручи за основу означені наукові положення, у ракурсі нашого дослідження художнє слово розглядаємо як основну складову художнього твору, яка несе в собі функцію спілкування автора художнього твору з його слухачами (потенційними читачами) й функцію подачі знань про довкілля (містить великий потенціал для задоволення пізнавальних потреб дошкільника). Зважаючи на те, що у змісті художнього твору змальовано вчинки художніх персонажів, події, що спонукають до співчуття, художнє слово визначаємо як одиницю, що допомагає сприймати емоційне навантаження художнього твору.

Наразі існує певне розшарування в наукових думках щодо сприймання художніх творів. Прихильники сенсуального рівня (Г. Шпет та ін.) вважають, що спілкування з художньою літературою, як явищем естетичним, втіленням духовного світу письменника має проходити лише на чуттєвому рівні, оскільки, «емоції є замаскованими знаннями».

Радикальність цієї думки заперечує положення Б. Теплова про те, що сприйняття твору мистецтва починається з почуття, емоційного переживання і є основою для подальшого розмірковування, що дозволяє більш повно

зрозуміти художній твір у його багатогранних проявах. Консолідує позиція з приводу цього питання озвучена Є. Фльориною, яка вказувала на те, що: «У художньому сприйнятті потрібно націлюватися на єдність емоційного та пізнавального, а також до єдності змісту та форми». В. Сухомлинський озвучив факт дефіциту емоційно-інтелектуального сприйняття художнього слова, називаючи неопрацьованість цього питання «педагогічною цілиною».

Психологи (Б. Мейлах та ін.) дотримуються близької до озвученої позиції щодо повноцінного осмислення художнього твору, яке передбачає відповідний емоційний відгук, а також «активне, цілісне сприймання твору у всьому багатстві його змісту і форми».

Є. Фльорина висловила думку стосовно розуміння й емоційного сприйняття як рівноправних та найважливіших у сприйнятті художніх творів, наголосивши на єдності «мисленнєвого» й «чуттєвого» як на характерній особливості сприйняття дітьми художнього твору. «Літературний твір, зауважувала автор, пробуджуючи розумовий процес за допомогою слова, тобто відвернення від безпосереднього чуттєвого сприйняття, водночас забезпечує багатство чуттєвого сприйняття...». Вчена також зауважує, що чуттєвий бік сприймання дитиною художнього твору не зменшує ролі мислення й художнього слова, «яке водночас веде дитину шляхом чуттєво-образного й аналітико – синтетичного, абстрагуючого мислення» [23]. В. Абраменкова висловила положення про співчуття й спільну радість як необхідні складові у світосприйнятті дітей [1].

На нашу думку, без позитивного емоційного налаштування на зміст художнього твору цілком ймовірна можливість розвитку тенденції до інтелігібельного сприйняття художнього тексту, тобто, такого, що досягається розумом, без почуттів, схоластично, сприймається як вигаданий [20], а отже, може породити скептицизм, спростити щирість, знівелювати інтерес. Водночас нерозуміння змісту художнього твору може породити «слухацьку беспорядність» (за В. Сухомлинським) та викликати протилежний позитивному емоційний відгук на зміст цього художнього твору. Тому сила

впливу прочитаного художнього твору залежить не лише від змісту та художніх принад художнього твору, а й від того, як цей твір буде подано дітям, чи уможливить подача художнього твору розуміння його змісту та виникнення емоційної палітри. Сила впливу мистецтва художнього слова проявляється у почуттях та переживаннях, які викликаються у читачів (слухачів) художніх творів. Без емоційної основи, чуттєвого ставлення дітей до того, що вони слухають, прищеплення сильного бажання влитись у події змісту художнього твору, викликати співчуття літературним героям, збудження та процес виховання інтересу до змісту художнього твору ускладнюється.

Розуміння художнього твору проходить упродовж дошкільного періоду два ступеня, вважає Н. Морозова. Перший, названий нею «розумінням плану значення», це розуміння дітьми лише фактичного змісту твору. Таке розуміння розкриває його вузько й неповно, залишає слухачів немовби на поверхні подій, не дозволяє проникнути в глибинні зв'язки й відношення. Другий ступінь – розуміння «плану смислу» - передбачає проникнення у підтекст з опорою на виразні засоби мови [63]. Отже, розвиток та вдосконалення чуття художньої форми загострює емоційну чутливість дошкільників, що, у свою чергу, сприяє розумінню ними змісту літературного твору (Н. Карпинська, Н. Морозова, Н. Насруллаєва, О. Никіфорова).

Вчені (А. Богуш, Н. Зеленко, В. Лихолетова, Н. Орланова) висловлюють думку, що в старшому дошкільному віці сприймання художніх творів набуває диференційованого характеру, у дітей формується здібність до елементарного аналізу твору, вибіркоче ставлення до літературних творів. Це, в свою чергу, веде до формування художнього смаку в дітей, у них з'являються улюблені книги, казки, оповідання, казки, письменники [54].

Отже, сприйняття художнього твору з елементами ізоляції як від емоційного відгуку, так і від змістової орієнтації розглядається нами як чинники зменшення інтересу до змісту художнього твору. Тому важливо налаштувати вихователів на дотримання принципів добору та читання

дошкільникам художніх творів, поміркованості щодо привабливості в їх сюжеті, контролем з боку вихователя, аби зміст не поступався потішанню. Також висловлюємо свою думку про те, що високе призначення художньої книги не повинно нівелюватися незрозумілістю змісту художнього твору, безсюжетністю, надмірною побутовістю та іншими проявами заміни належних художніх (по відношенню до високої виховної місії художнього слова) та етичних (по відношенню до читача) стандартів. Художня книга, на наш погляд, має посісти місце модулятора «розумних емоцій» (за Л. Виготським), шляхетних суджень, виважених дій. З огляду на існування друкованої продукції, що не відповідає критеріям якості художніх творів: «змістовність», «етичний стандарт», «естетичний рівень», виключити їх із вжитку при ознайомленні з книгою вважаємо не лише освітянською, але і просвітницькою функцією.

Є. Лукіна вказувала на низьку культуру художнього сприймання як на питання з розряду проблемних та про «очевидність необхідності прищеплення інтересу до художньої книги дітям дошкільного віку» [83]. А. Богуш називає обов'язкове сприйняття художнього твору дітьми в єдності думки і почуття задля більшого виховного впливу його змісту на дошкільників. Твори художньої літератури визнаються вченою як «постачальник реальних знань та сильних вражень, джерело ознайомлення з незвичайним, дивним, фантастичним, вигаданим [33]. Вона також висловлює важливу думку про те, що вдалий початок заняття створює у дітей інтерес до читання чи розповідання, спрямовує дитячу увагу на сприймання художнього твору. Стосовно дітей старшого дошкільного віку вчені (А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик) виділяють такий доступний їм прийом, як психологічний аналіз рис характеру та особистості героя.

О. Никіфорова виділяє у процесі сприйняття художніх творів три стадії: перша стадія – безпосереднє сприйняття твору, тобто відтворення і переживання образів твору; на цьому етапі основну роль відіграє процес уяви - твір сприймається серцем, а потім вже розумом; друга стадія - розуміння

змісту твору. Провідним стає мислення, та, оскільки воно оперує тим, що емоційно було пережите, воно не вбиває емоційність сприйняття твору, а поглиблює його; третя стадія – вплив художньої літератури на особистість дитини як кінцевий результат - сприйняття художніх творів [16].

У контексті запропонованого дослідження, зважаючи на цікавість сюжету художніх творів для дітей, як обов'язкової характеристики дитячої книги, розглядаємо також зміст художніх творів для дітей у подібному вищезначеним положенням розумінні: а) цікавий (такий, що активізує дитячий інтерес) зміст художнього твору; б) спрямування виховного впливу художнього слова на особистість дошкільника з метою виховання інтересу до змісту художнього твору.

Таким чином, твори художньої літератури нами розглядаються як: а) носії виховної функції, б) культурне, мистецьке, соціальне, психологічне, естетичне явище, отримати естетичну, душевну, ментальну насолоду від якого, зрозуміти виховні послання якого, виховати у майбутньому талановитого читача неможливо без наявного інтересу до змісту художніх творів.

За словами, І. Мойсеїва, особистість зароджується у колысці краси, стосовно виховної функції літератури, він висловлюється таким чином: «Література взагалі не виховує, вона допомагає формувати думку..., діти... просто інтуїтивно і цілісно переймаються тим, що цінують».

Ця неоднозначна, на наш погляд, думка може бути прийнятною в тому сенсі, що «найефективнішим є виховання тоді, коли дитина не помічає, що її виховують» (О. Монке) та «помилково вважати дитячу книгу ілюстрацією тільки певних положень педагогіки, морально – етичних сентенцій» (Л. Кіліченко), а зміст художніх творів розглядати лише як допоміжний засіб у різноманітних педагогічних методиках).

Посилаючись на озвучені умовисновки, висловлюємо своє переконання стосовно того, що інтерес до змісту художнього слова не виховується сам по собі, а лише при наявності належного, організованого, поміркованого

психолого-педагогічного впливу. Ми також погоджуємося з науковою думкою вчених (А. Богуш, О. Запорожець, Г. Леушина, О. Никіфорова) стосовно того, що сприйняття літературних творів дітьми не виникає в готовому вигляді, - цей процес взаємозумовлений із загальним психологічним розвитком. Роль художньої літератури в цьому процесі вбачаємо саме виховною та такою, що покликана створювати виховний вплив на читачів прикладами шляхетних поведінкових моделей, благозвучним та образним словом за умови педагогічного супроводу і педагогічної допомоги дошкільникам у розумінні художнього слова належного естетичного рівня, але виключаючи безконтрольність цього процесу з боку вихователів.

Відтепер розглядаємо процес виховання інтересу до змісту художнього твору в дошкільників з паралельним формуванням гарних літературних смаків.

Т. Маркова спонукає до розгляду питання сприйняття книги, читання художнього твору як на процес, що має культурний аспект, розкриває дві взаємозумовлені складові, що є чинниками єдності читання: розумова діяльність та естетичне задоволення. Вона також акцентує увагу на очевидності наявної сьогодні проблеми «виключно утилітарного ставлення до книги» та до невтішних наслідків, пов'язаних з цим фактом, приводить низку аргументів, в тому числі філософсько-культурологічний аналіз чинної ситуації, щодо необхідності пошуків більш ефективних способів збереження «книжкової культури». Поняття «книголюбство» представлено вченою не як «вроджена або апіорна здібність тонких натур», а як складний продукт культури [50].

А. Богуш наголошує на виховній ролі художньої літератури в розумовому, моральному та естетичному розвитку дитячої особистості [55] та наголошує на необхідності використання фольклорних літературних жанрів як надійної складової процесу виховання, заперечуючи позицію споживацького ставлення до художнього слова: « ... розвиток дитини поза фольклором ... містить небезпеку закріплення підсвідомої орієнтації вже

з малку переважно на задоволення утилітарних потреб» [29]. Дитяча книга представлена науковцем цінним і незамінним засобом виховання повноцінної, культурної, всебічно розвиненої особистості. Вчена наголошує на зразковості, образності, витонченості та точності мови, якою написані художні твори, а також на українському фольклорі, як квінтесенції національного досвіду та краси рідної мови [33].

О. Кононко цілком справедливо визнає художню книгу частиною життєдіяльності культурної цивілізованої людини. «Стара й сучасна, вітчизняна й зарубіжна», – пише вчена про книгу, «різна за жанрами, ілюстрована, дитяча і доросла – вона важливий складник дитячої субкультури, її уособлення й натхнення».

Визнаючи значущість задоволення як чинника прогресії позитивних емоцій при слуханні художніх творів, зважаємо на думку В. Лейбсона: «Весела книжка...- свято не лише в літературі, але й в педагогіці», а також на рекомендації К. Чуковського щодо забезпечення дітей «добротним літературним матеріалом задля їхньої потреби сміятись». Емоційне явище сміху В. Сухомлинський визначав як радісний подив, що є близьким до поняття «інтерес».

Сучасні дослідження визнають реалізацію виховного матеріалу художньої літератури такою, що залежить як від добору текстів, так і від правильної організації читання художніх творів з позитивним емоційним налаштуванням як сумісної партнерської діяльності дорослого з дітьми (А. Богущ, Л. Венгер, А. Новікова, Л. Фесюкова та ін.).

Так, учені (А. Богущ, І. Мавріна) виокремлюють цікавий сюжет, насиченість поетичними образами художніх творів, наявність у їхньому викладі дотепного гумору чи, навпаки, поклик до співчуття літературному персонажу як необхідні чинники інтересу до змісту художнього твору та відповідний емоційний відгук у душі дитини [32].

З. Гриценко застерігає про небезпечну можливість формування утилітарного ставлення до дитячої літератури. Також дослідниця,

характеризуючи сьогоднішній стан стосовно наявних інформаційних впливів, наголошує на тому, що «в художніх творів зараз багато заміників», та застерігає про відсутність у останніх необхідної в процесі виховання вимоги «внутрішньої напруги, співчуття, праці розуму, що є природною при читанні доброї книги» [77]. Отже, наразі необхідно враховувати зміни в оточенні дошкільника (зміну темпоритму життя, факт потужного впливу «техногенного виховання» на нахили, інтереси, бажання, особливості сприймання в таких умовах художніх творів сучасним дошкільником. Процес виховання інтересу до змісту художнього твору в дошкільників у збалансованому використанні принад сучасної цивілізації (аудіо - та відео апаратура у якості технічних засобів навчання). Виховання засобами художнього слова вважаємо можливим та необхідним через різні форми викладу змісту художнього твору (друкований текст, ілюстрація, аудіо- та відео версії художніх творів).

Ученими (А. Богуш, Є. Фльоріна) наголошено на необхідності повторності задля кращого розуміння, а отже і емоційного сприйняття художнього твору. В цьому плані Є. Фльоріна пропонувала використовувати в плануванні занять з художньої літератури «принципу повторюваності та єдності образів» [23].

Ученими (О. Дусавицький, Н. Карпинська) висловлені положення щодо взаємозв'язку інтересу з приближенням до життя, а саме: «Необхідний дійсний зв'язок змісту з життям. Коли ця закономірність зрозуміла та продумана - це є умова для розвитку інтересу.

Н. Карпинська наголошувала на супідрядності життєвого досвіду дошкільників та «розвитку їхнього естетичного сприйняття» [49], а також на розумінні описаних явищ «з відображенням їх у художніх образах літератури» як важливих умов якісного входження дітей у світ літературних образів і подій.

Отже, проаналізувавши означені думки вчених, доходимо висновку про те, що існує залежність між сприйманням і розумінням художніх творів та

рівнем вихованості інтересу дітей – дошкільників до змісту художніх творів.

У сучасній дошкільній педагогіці домінує діяльнісний підхід до процесу виховання й розвитку дітей. У нашому дослідженні притримуємося цього напрямку. Проблема діяльності досліджувалася психологами (Л. Виготський, І. Зимня, М. Каган та ін.) Проблема пізнавальної діяльності дитини - дошкільника досліджувалася вченими (Л. Венгер, Г. Годовікова, М. Лісіна, М. Поддяков, С. Рубінштейн, Н. Талізін, К. Щербакова).

Діяльність розглядається як цілеспрямована активність, що реалізує потреби суб'єкта; спосіб буття людини, здатність змінювати її [30].

А. Богуш пізнавальна діяльність розглядається як організований, цілеспрямований процес засвоєння дитиною нових знань, набуття нових умінь та навичок, уточнення й закріплення знань і навичок, набутих у попередньому досвіді за допомогою дорослих чи самостійно. Одним із чинників пізнавальної діяльності вчена називає психічну активність дитини, що визначається психологами як потреба організму в пізнанні довкілля, суспільних відносин, потреба в пізнанні самого себе [28].

Посилаючись на означене наукове положення, художньо – пізнавальну діяльність дошкільників розглядаємо як організований та цілеспрямований процес набуття нових знань, задоволення розумових потреб за допомогою дорослих через сприймання творів художньої літератури. До категорії дорослих при цьому відносимо і авторів художніх творів, які передають свої думки в художньому тексті, й тих дорослих, які озвучують дошкільникам ці думки (батьки, вихователі).

Серед інших видів діяльності в дошкільній педагогіці виокремлено художньо–мовленнєву діяльність. Проблему художньо- мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку досліджували вітчизняні та зарубіжні вчені: А. Богуш, Н. Гавриш, О. Лещенко, Є. Лукіна, О. Монке (Україна), Л. Гурович, Р. Жуковська, Н. Карпинська, О. Ушакова, Є. Фльорина (Росія), С. Чемортан (Молдова), Л. Таллер (Білорусь) та ін.

Появі цього поняття передували терміни: «літературна діяльність» та

«художня діяльність». Сучасне визначення поняття «художньо – мовленнєва діяльність» розглядається як специфічний вид діяльності, пов'язаний із сприйманням, розумінням і відтворенням змісту художніх творів у різних видах ігор і театралізованих дійств; це продуктивно – естетична діяльність (музична, образотворча, конструктивна), що супроводжується образним мовленням та у процесі якої використовуються різні жанри художнього слова [30, с.45]. Художньо – мовленнєва діяльність – це полі – компонентний утвір, в якому можна виділити чотири складові :

- сприймання на слух та розуміння дітьми змісту художніх творів;
- відтворення змісту художніх творів й виконавча діяльність (декламування, відповіді на запитання, переказування, бесіда за ілюстраціями, узагальнювальні бесіди, читання за ролями тощо; 3) театральна діяльність (інсценування, театральні вистави); 4) творчо – імпровізаційна діяльність (ігри – драматизації, ігри за сюжетами художніх творів, словесно – поетична творчість. А. Богуш виділено чотири види художньо-мовленнєвої діяльності (образотворчо-мовленнєва, театральна – мовленнєва, музично – мовленнєва, літературно – мовленнєва), в яких мовленнєва творчість виступає у відповідних різноманітних формах, за рахунок чого відбувається їх взаємодія і взаємозбагачення.

Змістовий бік художньо – мовленнєвої діяльності складається з різних видів компетенцій, які є показниками готовності дитини до здійснення цієї діяльності (А. Богуш). Це такі компетенції: когнітивно-мовленнєва компетенція (наявність певних знань у дітей про письменників та їхні твори в межах програми вікової групи; здатність відтворювати зміст знайомих творів, назвати автора твору, впізнати твір за його уривком чи ілюстрацією, прочитати напам'ять вірш; пригадати загадки, прислів'я, скоромовки, лічилки); виразно– емоційна компетенція (вміння виразно та емоційно передати зміст художнього твору, дотримуючись адекватних засобів виразності й вдало їх поєднуючи); поетично – емоційна компетенція (здатність дітей виразно читати вірші, здійснювати елементарний художній

аналіз віршів (знаходити повтори голосних і приголосних звуків, римовані рядки, добирати римовані слова тощо); оцінювально – етична компетенція (здатність дитини свідомо аналізувати поведінку героїв художнього твору, висловлювати своє ставлення до них, мотивуючи моральні та естетичні оцінки); театральна – ігрова компетенція (наявність у дітей умінь і навичок самостійно розігрувати зміст знайомих художніх творів у театралізованих іграх, іграх – драматизація, іграх за сюжетами літературних творів, інсценувати твори в театральних виставах).

У зв'язку з озвученими положеннями й в контексті нашого дослідження, художньо – пізнавальну діяльність розглядаємо як таку, що виникає під впливом художнього слова, пов'язана з пізнавальною й художньо – мовленнєвою діяльністю.

Отже, аналіз наукових положень щодо сприйняття дітьми художніх творів дає підстави робити висновок про однаковість науковців стосовно того, що від сприйняття дітьми старшого дошкільного віку художнього твору залежить процес занурення дітей у світ художньої літератури для дітей, а отже, виховання інтересу до його змісту та рівень вихованості інтересу до змісту художнього твору.

1.3. Сутність та зміст самостійної художньої діяльності дітей дошкільного віку

Самостійна художня діяльність – це специфічний спосіб організації життєдіяльності дітей, яка розгортається у час, вільний від організованих форм освітньої роботи (в ранкові та вечірні години, на прогулянках, в інші моменти дозвілля), як правило, з ініціативи та за бажанням самих малюків. У діяльності такого типу вони самостійно визначають цілі, завдання, засоби і план втілення свого задуму, проявляють здатність до самоконтролю, самоаналізу та самооцінки виконання.

Необхідність самостійної вільної діяльності зумовлюється природною потребою дошкільника в інтимізації буття, у можливості не тільки усамітнюватися, а й мати час, який можна використати на власний розсуд, залишившись без прямого контролю з боку дорослого, а також самостійно закріпити вже набутий досвід, проявити чи певною мірою перевірити рівень своєї компетентності та самоствердитися.

Самостійна діяльність дітей у дошкільному навчальному закладі може бути як індивідуальною, так і груповою (колективною), коли дитина сама реалізовує власний інтерес, задум в обраному виді діяльності або об'єднується з іншими дітьми за спільністю бажань, намірів, планів, уподобань та взаємними симпатіями.

Виділяють такі види СХД: образотворча; музична; театралізована; художньо-мовленнева.

Проявами змістовної самостійної діяльності високого рівня – є уміння дітей зайняти себе у вільний час різноманітними видами діяльності, мотивувати свою діяльність, підготувати потрібне для його реалізації приладдя, іграшки, матеріали, об'єднатися з товаришами для спільного виконання наміченого, домовитися про розподіл обов'язків чи ролей, довести задумане до кінця, адекватно оцінити здобутий результат. Змістовна СХД налагоджується поступово, з дорослішанням дітей і набуттям ними досвіду, самостійності, ініціативності, креативності та інших особистісних базових якостей (водночас саме вільна, нерегламентована діяльність сприятлива для формування цих якостей).

Зміст і рівень будь-якої самостійної діяльності дітей залежать від різних чинників. Наведемо їх:

- досвід володіння певним видом діяльності, життєвої компетентності дитини взагалі;
- наявність розвивального предметно-ігрового, природного, соціального середовища, врахування простору власного «Я» кожного малюка;
- психологічно і методично компетентне керівництво з боку дорослого.

Життєва компетентність, досвід дошкільників у володінні певним видом діяльності – основа для виникнення їхньої самостійної діяльності та її змістовного розгортання, оскільки допомагає дітям адекватно, конструктивно, ефективно діяти і в умовах такої діяльності задовольнити свої потреби, інтереси, прагнення, спираючись на власні можливості. При цьому істотного значення набувають різноманітні життєві враження, що залишають позитивний емоційний слід у дитячій свідомості і дають дітям можливість самим моделювати подібні життєві ситуації й міжособистісні стосунки, використовувати у вільній діяльності запозичені зразки поведінки та способи дій.

Художній досвід, як складова життєвої компетентності дітей формуються як у процесі поступового накопичення життєвих вражень, позитивних емоцій, так і через набуття знань, необхідних умінь, навичок діяльності, вироблення певних ставлень, оцінок, інтересів тощо. Найсприятливіші умови для цього створюються у різних формах організованої педагогом діяльності. Ось чому важливо посилити увагу до якісного проведення, насичення освітнім змістом не лише навчально - пізнавальних занять, а й таких повсякденних форм роботи, як спостереження, екскурсії, бесіди й розмови, різноманітні ігри, індивідуальна й гурткова робота, організація елементарних дослідів, чергування, колективна праця, побутові процеси тощо.

Самостійна художньо-мовленнєва діяльність – це такий вид діяльності, під час якого дитина за власним бажанням, поза заняттями з дорослими, читає вірші, загадує загадки, інсценує відомі їй казки тощо. Саме такий вид діяльності свідчить про те, що сформовані дорослими вміння та навички дитина засвоїла і може користуватися ними в нових ситуаціях.

Самостійна художньо-мовленнєва діяльність старших дошкільників стає більш різноманітною. Діти читають вірші, потішки, приказки, загадують загадки, вносячи в цей процес елемент творчості, за аналогією з відомими загадками придумують свої. Вони активно розглядають книги, розповідають

зміст, оцінюють ілюстрації, зіставляють їх з текстом. Діти можуть грати в заняття з рідної мови, оцінювати виразність читання як своїх товаришів, так і дорослих, інсценувати казки.

Самостійна діяльність стимулюється під час надання дорослим яскравого, вражаючого зразку читання напам'ять, розповідання казок, створення таких ситуацій, коли дитині надається можливість (зокрема, при виконанні творчих завдань) проявити активність і самостійність. Засвоєні на заняттях навички й уміння дитина застосовує поза заняттями, в ігровій діяльності.

Дорослий може іноді підказувати дитині, чим їй можна зайнятися («Збери з кубиків малюнок до казки «Лисиця і вовк» і розкажи казку бабусі»), вертати увагу дитини на нові ігри, картинки, книги.

В книжковому куточку повинні лежати не лише нові книги, з якими дитина активно знайомиться, але і ті, які вже їй відомі. Дитина час від часу, вже самостійно, буде звертатись до них, розглядати ілюстрації, пригадувати окремі епізоди, розповідати їх по картинках. Звернення до знайомих художніх текстів закріплює їх в пам'яті дитини, розповідання за картинками розвиває і збагачує мовлення. Книги можуть служити джерелом ігор - драматизацій. Для того, щоб підтримувати постійний інтерес до книг, не слід на довгий час залишати в книжковому куточку одні і ті ж книги.

Розрізняють пряме і непряме.

Пряме (безпосереднє) керівництво здійснюється під час самостійної дитячої діяльності. Воно передбачає застосування певних прийомів, спрямованих на розв'язання таких педагогічних завдань:

- допомогти малюкам обрати близький до їхніх уподобань, співзвучний з настроєм та конкретною ситуацією вид діяльності, визначитися з конкретним її змістом;
- допомогти порадами, підказками, як обрати зручне для самостійних занять місце, потрібні атрибути, іграшки, приладдя, обладнання з

урахуванням бажань, інтересів, претензій різних дітей так, аби діти не заважали одне одному і запобігти таким чином виникненню конфліктів;

- у разі потреби націлити малят на раціональні способи дій, зручний порядок виконання наміченого завдання або творчого задуму;
- посприяти об'єднанню дітей для спільної діяльності, якщо їхні бажання збігаються, або, навпаки, розвести їхню діяльність у просторі й часі за потенційної можливості виникнення конфліктної ситуації;
- періодично вносити зміни до змісту обраної діяльності, варіювати способи виконання;
- спрямовувати дітей на об'єктивну самооцінку та визначення перспективи продовження обраної справи в інший час;
- забезпечити оптимальні фізичні й психічні навантаження на дітей, чергування навантажень та відпочинку, мотивувати своєчасну зміну статичних положень й динамічних занять, видів діяльності тощо.

Здійснюючи безпосереднє керівництво вільною діяльністю, не варто надмірно опікувати дітей, часто втручатися в їхні дії та постійно коригувати стосунки. Натомість бажано надавати малятам більше самостійності, можливість проявляти власну активність і креативність, не пригнічувати їхню ініціативу. Кожний педагог має усвідомити, що рушієм розвитку була, є і буде самоактивність дошкільника, творчий, а не репродуктивний її характер (Коментар до Базового компонента дошкільної освіти України).

Непряме (опосередковане) керівництво дитячою самостійною діяльністю з боку вихователя відбувається поза її часовими межами і виражається у створенні умов для появи й подальшого якісного перебігу цієї діяльності. Ось ці умови:

- систематична робота зі створення достатнього запасу вражень про довкілля, знань, умінь, навичок, ставлень до навколишнього світу і самих себе, формування життєвого досвіду в процесі організації життєдіяльності в дошкільному закладі, вдома та за їх межами;

- методично грамотне, педагогічно виважене облаштування розвивального природного й предметно-ігрового середовища, яке б спонукало до самостійних занять різними видами діяльності, приваблювало й зацікавлювало, давало поштовх дитячій уяві та фантазії; організація навколо дитини соціального простору, насиченого відповідними віку контактами з однолітками, молодшими і старшими за віком дітьми, рідними й близькими, а також сторонніми дорослими людьми; охорону й плекання внутрішнього світу кожної дитини та визнання її права вважати своєю певну частину довкілля;

- періодична зміна розвивального середовища внесенням до нього нових компонентів (іграшок, обладнання, рослин, організації нових знайомств) та його переобладнання; раціональне розміщення різних компонентів цього середовища у фізичному просторі, що не лише спонукало б до вільного вибору виду діяльності й задовольняло потреби різних дітей у проявах різних видів активності, а й уможливлювало інтимізацію дитячого життя.

Якщо опосередковане (непряме) керівництво самостійною дитячою діяльністю зберігає актуальність на всіх етапах дошкільного дитинства, то безпосереднє (пряме) домінує у ранньому та молодшому дошкільному віці. У старшому дошкільному віці за умови своєчасно розпочатої роботи з організації самостійної діяльності дітей прийоми прямого керівництва застосовуються

менше – лише за потребою конкретної ситуації. Вихователі не повинні пускати на самоплив вільну діяльність дітей. Вони мають дбати про виведення її на гідний рівень, відповідний віку та індивідуальним можливостям вихованців. При цьому від педагога вимагається особливі уважність та спостережливість, щоб своєчасно помітити, виявити в процесі самостійної діяльності спеціальні здібності, ранню обдарованість у дошкільників та разом з батьками посприяти їхньому подальшому розвитку.

Самостійна діяльність може носити як індивідуальний, так і груповий (колективний) характер, коли дитина або сама реалізовує власний інтерес,

задум в обраному виді діяльності, або об'єднується з іншими дітьми за спільністю бажань, намірів, планів, уподобань та за взаємними симпатіями. У той чи той спосіб можуть розгортатися різні види діяльності: художня (образотворча, музична, музично-ритмічна, театральна, художньо-мовленнєва), ігрова, рухова, пізнавальна, трудова, комунікативна тощо. Самостійна діяльність нерідко має інтегрований характер, наприклад: дитина може одночасно прибирати у куточку природи і наспівувати улюблену пісеньку або малювати й промовляти вголос віршик, або перекидатися з товаришем м'ячем та обговорювати переглянутий мультфільм. Особливо яскраво це виявляється у старшому дошкільному віці. Поєднання різних видів діяльності дає дітям змогу повніше мобілізувати свій руховий, мовленнєвий, художній та інший досвід.

Прояви самостійності у діяльності дошкільників різноманітні. Одними з основних проявів змістовної самостійної діяльності високого рівня є вміння дітей:

- самостійно зайняти себе у вільний час різноманітними видами діяльності;
- мотивувати свою діяльність;
- підготувати потрібне для реалізації свого задуму приладдя, іграшки, матеріали;
- об'єднатися з товаришами для спільного виконання задуманого;
- домовитися про розподіл обов'язків чи ролей;
- довести задумане до кінця;
- адекватно оцінити отриманий результат.

На жаль, на практиці нерідко спостерігаємо іншу картину: діти або не знають, чим зайнятися у вільний час, або, виявивши бажання до певного роду самостійних занять, є зовсім безпомічними під час конкретизації мети і змісту обраного виду роботи, не володіють необхідними для досягнення задуманого результату способами дій, а іноді припиняють розпочату справу

при перших же труднощах, невдачах, неспроможні подолати їх без сторонньої допомоги. Таких ситуацій дуже багато. Звісно, одразу домогтися від дітей змістовної, самоорганізованої вільної діяльності неможливо. Процес формування самостійності поступовий, він розвивається у міру дорослішання дітей і набуття ними досвіду, ініціативності, креативності та інших особистісних базових якостей. Хоча, треба наголосити, водночас саме вільна, нерегламентована діяльність сприяє ефективному формуванню цих якостей. Формування самостійної діяльності дошкільників має свої особливості.

Педагогам варто пам'ятати, що зміст і рівень розвитку будь-якої самостійної діяльності залежать від низки чинників, як-от:

- досвід дітей у володінні певним видом діяльності, їхня життєва компетентність у цілому;
- наявність предметно-ігрового, природного, соціального розвивального середовища;
- урахування простору власного «Я» кожного малюка; її грамотне, компетентне керівництво з боку дорослого.

Життєва компетентність дітей як достатній рівень розвиненості, вихованості та навченості є основою для виникнення дитячої самостійної діяльності та її змістовного розгортання, оскільки допомагає малюкам адекватно, конструктивно, ефективно діяти, задовольняючи свої потреби, інтереси, прагнення та використовуючи власні можливості.

При цьому істотного значення набувають різноманітні життєві враження, які залишають у дитячій свідомості позитивний емоційний слід, наприклад, після:

- прогулянок та екскурсій за межі дитячого садка або домівки;
- відвідування циркових, театральних вистав, художніх виставок;
- участі у святах і розвагах у колі друзів чи рідних;
- читання художньої літератури;
- перегляду кіно і мультфільмів тощо.

Спираючись на отримані позитивні враження, діти можуть самі моделювати схожі життєві ситуації та міжособистісні стосунки, використовувати у вільній діяльності запозичені зразки поведінки і способи дій.

Зазначимо, що на свідомість дітей не менше впливають негативні емоції, враження, отримані від подій, явищ довкілля, спілкування. Це, відповідно, позначається і на змісті самостійної дитячої діяльності. Наприклад, можна спостерігати, як у сюжетно-рольових іграх «Сім'я», «Дитячий садок» дівчатка вдаються до покарань іграшок - «дітей», ставлячи їх у куток або сварячи підвищеним голосом, чи навіть відверто лущують їх. У малюнках діти передають негатив темними кольорами або абстрактними зображеннями зла, страху, болю тощо. Ось чому так важливо насичувати дитяче буття саме позитивними емоціями та враженнями, своєчасно й мудро реагувати на дитячий негативізм, гасити конфлікти, дбати про гідні для наслідування дітьми приклади поведінки тощо.

Невід'ємною складовою життєвої компетентності є досвід дітей у тому чи тому виді діяльності, зокрема ігровій, художній, а також руховий досвід, досвід спілкування, експериментування тощо. Досвід формується у процесі як поступового накопичення життєвих вражень, позитивних емоцій, так і набуття знань, необхідних умінь, навичок діяльності.

Сприятливі умови для засвоєння системи знань, умінь, навичок та формування ціннісного ставлення особистості до світу людей, речей, природи створюються у різних формах організованої педагогом діяльності. Як і раніше, важливе місце у цьому процесі посідає організована навчальна діяльність у формі занять та індивідуальна робота з окремими дітьми чи з маленькими підгрупами по 2 - 5 малюків у формі своєрідних міні-занять. Поряд із цим поступове накопичення, закріплення та вдосконалення знань, умінь, навичок відбувається в інших формах організації дитячої життєдіяльності педагогом. Ось чому необхідно посилити увагу до якісного проведення, насичення освітнім змістом таких форм роботи у повсякденні,

як-от: спостереження; екскурсії; бесіди і розмови; різні ігри; елементарні досліди; чергування; доручення; колективна праця; організація побутових процесів.

Хибною є думка, що дитина, маючи вільний час і залишаючись без опікування та контролю з боку дорослого, неодмінно заповнить своє дозвілля цікавою для себе справою, сприятливою для саморозвитку. Досвід показує, що неможливе самовиявлення дітей, невідготовлених до певного виду діяльності, тобто з несформованим достатнім запасом спеціальних знань, базових умінь і автоматизованих навичок, а також за відсутності у них:

- навичок самоорганізації - визначатися з планами і задумами, вибирати зручне місце для самостійних занять, готувати потрібні іграшки, матеріали чи обладнання тощо;
- уміння домовлятися з партнерами про спільну діяльність, розподіляти ролі чи обов'язки, обговорювати хід та результати, мотивувати власні оцінки, проектувати перспективи продовження розпочатої справи, звертатися за допомогою, порадою тощо.

Домірно насичене та раціонально облаштоване предметно-ігрове та природне розвивальне середовище є не лише фоном для розгортання вільної діяльності дітей, але й стимулом, спонуканням до певних самостійних занять. Приваблюють малюків, підказують їм творчі задуми, допомагають елементарно зорієнтуватись у ситуації вибору й викликають прагнення до змістовної зайнятості такі елементи предметно-ігрового середовища, як:

- відповідні віку дітей іграшки;
- ігрове та фізкультурне обладнання, спортивний інвентар;
- реманент для дитячої праці;
- приладдя і матеріали для ліплення, малювання, аплікації, конструювання, дизайну;
- атрибути для рухливих і творчих ігор.

Ці елементи предметно-ігрового середовища ефективно виконують таку функцію за умови зручного, без скупчення, розміщення у доступних місцях, на достатніх площах групових приміщень, ігрових майданчиків і ділянок. Звісно, коли є де і чим зайнятися, то й вірогідність безцільного «тиняння» з кутка у куток, байдикування, безпідставних суперечок і конфліктів, безглуздих «ганялок» та «війнушок» зменшується.

Важливим компонентом розвивального простору, сприятливого для виникнення та розвитку самостійної дитячої діяльності, слід вважати і соціальне оточення, наявне коло спілкування з дітьми та дорослими. При цьому з віком, як відомо, значення однолітка-партнера зростає: дитина поступово переходить від діяльності поряд до діяльності разом, у неї формується потреба у товаришах по грі, у співрозмовниках для обговорення отриманих вражень, у партнерах і помічниках для спільного господарювання тощо, хоча при цьому навіть комунікабельні, колективістські діти іноді відчують потребу усамітнитися й наодинці, скажімо, погратися ляльками чи машинками, помалювати, погортати книжечку тощо.

Довірливі стосунки, особистісні контакти з дорослими (персоналом дошкільного закладу, батьками) мають особливий вплив на зміст і рівень самостійної діяльності дошкільників, оскільки на тлі позитивної динаміки розвитку таких стосунків від довіри малюка дорослому до довіри з боку дорослого дитині поступово закладаються базові якості особистості (самостійність, відповідальність, креативність, самовладання, справедливість, розсудливість, людяність тощо), необхідні для самовиявлення і самореалізації дитини у її вільному діяльному бутті.

Беручись за створення розвивального простору для самостійної дитячої діяльності, варто враховувати значення такої його складової, як середовище власного «Я». Зовнішнє «Я» (все, що дитина вважає за своє, власне, належне їй) та внутрішнє «Я» (духовно-душевне - стани, настрої, емоції, почуття, потреби, інтереси, цінності тощо) зумовлюють вплив дитини на саму себе, тобто допомагають чи заважають саморозвитку. В умовах вільної,

неформалізованої діяльності самовиявлення дитячої особистості, її власного «Я» найбільш імовірно. Воно може бути і позитивним, і негативним, а відтак, потребує уваги з боку дорослого, аби спрямувати його на самостійні прояви всіх видів активності, вольових зусиль, комунікативних здібностей, соціально-моральної поведінки, задовольнити потребу маленької особистості у визнанні, прояві своїх емоцій та дати змогу вправлятися у володінні ними.

Педагогічне керівництво самостійною діяльністю дошкільників повинно відповідати певним вимогам.

Характеризуючи значення дитячого досвіду та життєвої компетентності, розвивального простору для виникнення і розгортання самостійної діяльності дошкільників, ми постійно порушували окремі питання керівництва нею з боку педагогів. Без участі дорослих неможливо забезпечити належний рівень самостійної діяльності дошкільників та домогтися її змістовності. Ось чому вихователь є фактичним керівником самостійної діяльності дітей.

Згідно сучасних вимог щодо організації життєдіяльності дітей в дошкільному закладі в режимі дня кожної вікової групи передбачений час на самостійну діяльність дітей. Вихователю слід пам'ятати, що час, коли дитина просто вільно переміщується груповим приміщенням з кутка в куток, не знайшовши собі заняття за інтересами, проходить для неї спонтанно, безпланово та безрезультатно. По відношенню до дитини - це аморально і негуманно, а по відношенню до вихователя - безвідповідально та непрофесійно. Час перебування дітей в дитячому садку має щоденно плануватися педагогами досить виважено і розумно, і кожній дитині протягом дня слід приділяти максимум уваги.

Організовуючи самостійну діяльність дітей в ЗДО, у центрах розвитку чи поза ними, вихователю варто пам'ятати, що активність кожної дитини (фізичну, пізнавальну, мовленнєву, художньо-естетичну, соціально-моральну, емоційно-ціннісну, креативну) треба регламентувати домірно, тобто кожний дошкільник має повністю реалізувати протягом дня свою потребу в активній творчій діяльності.

Організовуючи самостійну діяльність дітей (вранці перед заняттями, у вільний від занять час, на першій чи другій прогулянці, у вечірні години тощо), педагогу варто враховувати такі поради:

- починаючи організовувати самостійну діяльність дітей, необхідно представити їм повний набір можливих справ та завдань, розповісти про їх особливості та значимість, постійно поповнюючи центри розвитку (активності) дітей новими атрибутами чи видозмінюючи їх;
- обговорити з дітьми вимоги до певних видів діяльності чи окремі правила, яких слід дотримуватися, працюючи у тих чи інших центрах розвитку дитини. Ці правила мають бути відомими і ставитися до всіх дітей в однаковій мірі, і вимагати їх дотримання кожною дитиною слід постійно - тоді у неї виробляється стала звичка: брати з дозволу, гратися обережно, не кидати, гортати сторінки охайно, ділитися з друзями, домовлятися про свої ролі, прибирати робоче місце, ставити на місце тощо;
- варто додатково мотивувати самостійну діяльність дітей. Наприклад, прибирання у столах чи шафках для роздягання, як правило, не викликає у них особливого ентузіазму, але одночасний пошук «секретику» обов'язково зацікавить маленьких дослідників;
- вихователь має наголосити, що кожна дитина може займатися тим, що їй до вподоби (варто ще декілька разів назвати всі можливі справи);
- запропонувати кожній дитині вголос повідомити про своє рішення та вибір і спробувати його пояснити;
- варто також повідомити дітям, що кожний з них може пізніше відмовитися від свого першого задуму і займатися іншою справою, але бажано, щоб кожна розпочата справа була завершеною;
- вихователь має обов'язково контролювати характер вибору дитини, заохочувати її, спонукати обирати складніші завдання чи допомогти іншим у завершенні справи;
- час від часу треба звертати увагу на вимоги та правила щодо виконання завдання дітьми;

- в процесі діяльності вихователь має демонструвати дитині свій інтерес та підтримку, впевненість у її можливостях, висловлювати оптимістичну позитивну випереджуючу оцінку (прийом ПВО);
- після закінчення роботи вихователь заохочує дітей до самооцінювання, вдаючись до запитань: «Чи задоволений ти результатом (роботою)? Що тобі подобається в цій роботі, а що ні? Хто тобі допомагав? Чи зможеш зробити краще наступного разу? Які були у тебе труднощі?»

Отже, підсумовуючи вищесказане, слід наголосити, що для належної організації самостійної діяльності дітей вихователі мають постійно дбати про збагачення предметно-ігрового розвивального середовища в групі, продумувати власне місце і роль у діяльності кожної дитини. Тривалість самостійної діяльності дітей може бути від кількох хвилин до години і більше. Дитина протягом дня може неодноразово повертатися до обраної справи. Керівництво самостійною діяльністю дітей з боку вихователя, в залежності від ситуації, може бути як безпосереднім, так і опосередкованим. В той час, коли діти зробили свій вибір і активно зайнялися справою за бажанням та інтересами, вихователь має можливість проводити індивідуальну роботу з вихованцями з різних розділів програми, сфер життєдіяльності, опосередковано спостерігаючи за заняттями всієї решти дітей.

Постійний контроль, вказівки, обмеження, необґрунтовані правила, докори, негативна оцінка діяльності дитини з боку вихователя можуть зашкодити її особистості у виробленні оцінчного ставлення до себе, своїх можливостей.

Для організації самостійної діяльності дітей в календарному плані освітньої роботи вихователі мають обов'язково зазначати умови, за яких вона буде проводитись (матеріали, атрибути, ігри, обладнання, посібники тощо), тобто створити «ситуацію успіху» для кожної дитини.

РОЗДІЛ 2.
ДОСЛІДНИЦЬКО–ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З
ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ ДО ЗМІСТУ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ В
ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

2. 1. Діагностика рівня вихованості інтересу до змісту художнього твору в дітей старшого дошкільного віку

Для реалізації та експериментальної перевірки інтересу до змісту художнього твору в дітей старшого дошкільного віку було проведено педагогічний експеримент у дошкільних закладах, який проходив у три етапи: констатувальний, формувальний і контрольний. У підрозділі представлено хід, методику та аналіз результатів констатувального етапу експерименту.

Метою констатувального експерименту було виявлення стану роботи в дошкільних закладах з досліджуваної проблеми; рівнів сформованості інтересу до змісту художнього твору в дітей старшого дошкільного віку.

На констатувальному етапі було розроблено діагностувальну методику дослідження наявності вихованості інтересу до змісту художнього твору в дітей дошкільного віку; визначено рівні, критерії, показники, а також чинники, що здійснюють вплив на процес виховання інтересу; з'ясовано особливості прояву інтересу до змісту художнього твору в умовах виховного процесу сучасних ЗДО.

Експериментальна робота на констатувальному етапі відбувалась у таких напрямках:

- вивчення роботи вихователів дошкільних закладів з проблеми формування інтересу дітей старшого дошкільного віку до змісту художніх творів;
- виявлення рівнів сформованості інтересу до змісту художнього твору в дітей старшого дошкільного віку;

- вивчення обізнаності батьків стосовно своєї ролі у процесі формування інтересу в дошкільників до художніх творів.

Нами було розроблено анкети для вихователів і батьків. В анкетуванні брали участь 20 вихователів та 50 батьків.

З'ясуємо насамперед результати анкетування вихователів.

На перше запитання анкети: «Що ви розумієте під художнім текстом?» було одержано такі відповіді: «це - оповідання» - 28% вихователів; «це книги, які ми читаємо» - 22%; «це вся художня література» - 40%; «текст - це те, що ми читаємо» - 10% респондентів.

Щодо другого запитання, то не всі вихователі змогли назвати жанри художньої літератури. Серед них були такі відповіді: «роман, повість, оповідання» - 80% вихователів. Окрім названих 10% респондентів додали ще «поему», «вірш», «казку»; 6% опитаних назвали тільки «оповідання і казки»; 4% - додали «детективи, легенди, байки». Зауважимо, що ніхто з опитаних не назвали усну народну творчість, тобто малі жанри фольклору.

У відповідях на третє запитання: «Яка є художня література у вікових групах?» відповіді виявилися різнопланові: «дитячі книжки здебільшого російською мовою» - 18% вихователів; «хрестоматійні збірки» - 22%; книжки - картинки - 6%; авторські збірки Н. Забіли, Т. Шевченка - 12%; казки О. Пушкіна, російські народні казки - 22%; тільки те, що приносять діти і батьки - 12%; «беремо потрібні книги в педагогічному кабінеті» - 8% респондентів.

Своєрідними виявилися відповіді на наступне запитання: «Що означає поняття «дитяча книжка?» - 48% вихователів відповіли «та, яка написана для дітей»; «це окреме видання для дітей, ілюстроване, з великим шрифтом» - 22%; «книга, яку дитина може взяти в руки, подивитись картинки, а коли навчиться читати, прочитає» - 14%; «різні цікаві розкладники, забавлянки, скриньки, «розфарбуй» - 16% опитаних.

Назвати всі види дитячих книг змогли тільки 12% вихователів, інші 88% - називали 2-3 види.

Наступне запитання було спрямоване на з'ясування наявності в групах куточка книги та бібліотеки. Як з'ясувалося, куточок книги в групах є тільки у 28% вихователів. 72% вихователів на це запитання відповіли негативно, їхні відповіді були такими: «діти розглядають книги за столами», «є шафа з книгами», «є вітрина з новими книгами». Відсутність бібліотечки для дітей зазначили 88% вихователів. 12% відповіли, що діти і батьки формують самі з хатніх книг, призначають чергового бібліотекаря з дітей, книги дають додому».

Невтішними виявилися відповіді вихователів щодо видів роботи з дітьми за змістом художніх творів, а саме: «читаю, розповідаю, бесіди за змістом» - 38%; «читаю, показую ілюстрації, діти переказують оповідання» - 12%; «ігри за змістом художніх творів» - 8%; «ігри - драматизації за казками» - 22%; «заучуємо вірші» - 12%; «різні» - 8% відповідей.

На запитання «Як часто Ви проводите заняття з художньо - мовленнєвої діяльності?» - відповіді були однозначними у 80% опитаних - один раз на тиждень; 20% відповіли «на інтегрованих заняттях».

Наступне запитання вимагало назвати прийом підтримання інтересу до змісту художніх творів. Як з'ясувалося, 26% опитаних назвали «інтонаційне читання», 24% - «вказівки і погляд»; 23% - ілюстраціями, 17% - «риторичними запитаннями» - 8%; «різними» - 2% респондентів.

На останнє запитання «У чому виявляється інтерес, зацікавленість, допитливість дітей до змісту художніх творів?» вихователі відповіли: «запитання» - 20% «прохання прочитати» - 38%; «уважно слухають» - 32%; «по різному» - 10% вихователів.

Як засвідчив аналіз результатів анкетування вихователів, у дошкільних закладах ведеться недостатня робота з художньою літературою, не змогли практики назвати і прийоми виховання інтересу до змісту художніх творів; за словами вихователів, посібники з питання виховання інтересу до змісту художнього твору в дітей старшого дошкільного віку практично відсутні, та й не вистачає книг для дітей.

Нами було також проведено анкетування батьків (див. додаток В). Опишемо одержані результати.

На перше запитання анкети «Які види дитячих книг є у вас дома?» відповіді батьків засвідчили, що в предметному оточенні дітей є такі книги: «Книжки – розмальовки, забавлянки, різні розглядинки» - 61% батьків; відповідь, що засвідчила більшу різноманітність дитячого фонду (а саме: «дитячі книжки з ілюстраціями, книжки - картинки, книжки - скриньки, дитячі журнали «Барвінок», «Сонечко») дали 16% батьків. 23% батьків визнали факт повної заміни дитячої книжки мультфільмами, комп'ютером, відповідь цих батьків була такою: «з книг є лише розмальовки, купуємо лише диски з різними мультфільмами».

Відповіді на друге запитання «Як часто Ви читаєте дитині художні книги?» засвідчили відсутність традиції щоденного читання дітям художньої книги вдома. Так, 87% батьків відповіли: «Не читаємо взагалі». 8% батьків дали відповідь « читаємо час від часу», відповідь «у вихідні дні» дали 5% батьків. На третє питання «Хто читає дитині книги і коли?» батьки відповіли таким чином: «матусі, у вечірню годину» (43%), «бабусі, коли приїздить на гостини» - 23% батьків, 34% респондентів відповіли: «татусі, старші брати та сестри, коли є вільний час».

На четверте запитання «Де зберігаються дитячі книги вдома?» відповіді батьків були різноманітними: «в книжковій шафі» - 8% батьків, «на полиці поряд з дисками» - 46%; « у дитячій кімнаті, поряд з іграшками» - відповіли 31% батьків. Інші відповіді засвідчили нерозуміння батьками та їх дітьми цінності наявності дитячої книжки в предметному оточенні дітей, відповідь: «нема конкретного місця для дитячих книжок» - дали 15% респондентів.

На запитання «Чи виявляє Ваша дитина інтерес та ініціативу щодо читання книг?» відповіді були неоднозначними. Негативну відповідь дали 35% батьків; 56% відповіли: «виявляє, але дуже рідко», тільки 9% респондентів відповіли позитивно.

Отже, аналіз відповідей батьків засвідчив, що змістовні художні книги

поступаються місцем розмальовкам, дискам для перегляду мультфільмів. Отриманні відповіді дають підстави дійти висновку про некомпетентну поведінку батьків щодо прилучення дітей до дитячої художньої літератури, відсутність виховання в дітей бережливого ставлення до книги, цінування її наявності в житті дошкільника.

Аналіз планів навчально – виховної роботи та спостереження занять засвідчили недостатню роботу вихователів з художніми текстами.

Констатувальний експеримент складався з двох етапів:

1 етап - розробка методики дослідження вихованості інтересу до змісту художнього твору в дітей старшого дошкільного віку та якісної її характеристики, критеріїв, показників;

2 етап - виявлення особливостей вихованості інтересу в дітей старшого дошкільного віку до змісту художнього твору.

Наступний етап роботи передбачав вирішення двох основних завдань:

1. визначення критеріїв та показників вихованості інтересу до змісту художніх творів у дітей старшого дошкільного віку;

2. розробку методики діагностування вихованості інтересу старших дошкільників до змісту художнього твору.

Було визначено три критерії, а саме: когнітивний, емоційно – мотиваційний, діяльнісний. До кожного критерію було виокремлено показники.

Когнітивний критерій із показниками:

- обізнаність дітей з письменниками і художніми творами, жанрами художніх творів;
- активна пізнавальна діяльність за змістом художнього твору (наявність запитань за змістом художнього твору).

Емоційно – мотиваційний критерій із показниками:

- позитивна емоційна налаштованість на сприймання змісту художнього твору та його героїв;
- усвідомлення (розуміння) дітьми змісту художнього твору,

адекватні емоційні реакції на події в художньому творі;

Діяльнісний критерій із показниками :

- активність дітей у відтворенні змісту художніх творів;
- тривалість інтересу до змісту художнього твору.

До кожного показника в межах кожного критерію було дібрано діагностувальні методики та розроблено питальники і відповідні завдання. Опишемо їх.

Когнітивний критерій. Показник: обізнаність дітей з письменниками, художніми творами та жанрами художніх творів.

Завдання.

Мета: виявити обізнаність дітей з письменниками, художніми творами та жанрами.

Процедура виконання: Кожній дитині індивідуально були поставлені запитання: Які художні твори ти знаєш? Який твій улюблений художній твір? Кого з дитячих письменників ти знаєш?

Мета: виявити наявність улюблених творів дітей зі стійким інтересом.

Процедура виконання: Вихователь звертається до дитини: «Давай поговоримо про улюблені художні твори. Я пригадую в дитинстві дуже любила оповідання «Пилипко». А тобі які художні твори подобаються? Який твій улюблений твір? Чому? А оповідання (казки) яких письменників тобі подобаються?»

Високий ступінь - обізнаність з 3-4 письменниками; з казками (до 20 назв); з оповіданнями (до 10 назв); розуміння дітьми авторського задуму та моралі художнього твору .

Достатній ступінь - обізнаність з письменниками (2-3 прізвища), з казками (до 15 назв), з оповіданнями (до 5 назв); розуміння дітьми сутності та моральних понять художніх творів; діти означеного ступеню показника когнітивного критерію вихованості інтересу згодні на незначну допомогу вихователя в розмові про художні твори, їх авторів, моралі.

Середній ступінь обізнаність з казками (до 5 назв) і оповіданнями(2 назви);

часткове розуміння сутності моралі художніх творів, діти потребують суттєвої допомоги, пояснення вихователя в розмові про художні твори, їх авторів.

Низький ступінь низька обізнаність з казками; не знають оповідань для дітей, слабе розуміння сутності моралі художніх творів.

Когнітивний критерій. Показник: активна пізнавальна діяльність за змістом художніх творів.

Завдання. Мета: виявити вміння дітей ставити запитання за змістом незнайомого художнього тексту.

Процедура виконання: Вихователь читає дітям незнайоме оповідання один раз (Н. Романіка «Петрусева пшениця») і звертається до дітей із запитанням: «Тобі сподобалось оповідання? Може в тебе є запитання? Запитай у мене, якщо тобі щось не зрозуміло».

Завдання. Мета: виявити вміння дітей ставити запитання за змістом художнього тексту. Процедура виконання: Вихователь звертається до дітей: «Давай пограємо з тобою. Я буду дитина, а ти – вихователь. Я прочитаю тобі оповідання (М. Герасименко «Як і домовились»), ти уважно слухай. Ти як вихователь поставиш мені запитання за змістом художніх творів.

Високий ступінь - діти проявляють активну пізнавальну діяльність для кращого розуміння художнього твору (самостійно задають запитання за змістом художніх творів), спонукаючи вихователя до спільних розмірковувань про події, зображені в художньому творі.

Достатній ступінь діти самостійно задають запитання за змістом художніх творів, просять вихователя пояснити незрозуміле в художньому творі (значення імені героя, уточнити опис певного епізоду).

Середній ступінь – для дітей цього ступеню характерне спільне розмірковування з дорослим за змістом художнього твору, але з питально-спонукальним стимулом від дорослого (ініціатором наявності запитань за змістом художнього твору є дорослий, дитина пізніше підключається до діалогу у формі запитань та відповідей за змістом художнього твору. Їхні

запитання не передбачають ретельного розмірковування над містом художнього твору, взаємозумовленість його подій.

Низький ступінь не виявляють вміння самостійно ставити запитання за змістом художнього твору; запитання ставляться лише за допомогою дорослого, характеризуються стислістю.

Проаналізуємо одержані результати вихованості інтересу дітей старшого дошкільного віку за когнітивним критерієм; за кожним показником.

За результатами виконання двох завдань, обізнаність з письменниками, творами та жанрами художніх творів діти на констатувальному етапі експерименту виявляли слабо. Високого ступеню вихованості інтересу до змісту художнього твору за цим показником когнітивного критерію ні в експериментальній, ні в контрольній групах не проявив жодний вихованець. Натомість, як засвідчили одержані експериментальні дані, більша частина досліджуваних дітей проявила середній ступінь вихованості інтересу за означеним критерієм і показником, а саме: 68% дітей (ЕГ) та 70% дітей (КГ). Достатній рівень вихованості інтересу за когнітивним критерієм (першим показником) проявило лише 7% дітей, які були задіяні в експерименті (ЕГ) та 6% (КГ). Окрім того, відповіді дітей засвідчили про те, що вони не визначилися з поняттями «улюблений письменник», «улюблене оповідання». Наприклад, Ксюша М. (5 років, 4 місяці; КГ) на запитання: «Які твої улюблені письменники?» відповіла: «В мене є улюблена співачка, а от улюбленого письменника в мене немає». Серед художніх творів, які знають вихованці більшість дітей: 70% (ЕГ) та 73% (КГ) назвали п'ять казок («Колобок», «Ріпка», «Курочка Ряба», «Рукавичка», «Колосок») та два оповідання (М. Коцюбинський «Десять робітників», Н. Калініна «Про снігового колобка»). Значна частина 25% (ЕГ) та 24% (КГ) вихованців проявила повну необізнаність з художніми творами для дітей. Їхні відповіді засвідчили про плутанину в розумінні та диференціації понять «оповідання», «художня книга», «комікси», «розмальовки».

На запитання: «Який твій улюблений художній твір?» Коля П. (5 років 1

місяць; КГ), показуючи журнал з коміксами, відповів: «Ось мій журнал, тут гарні картинки я його сам розглядаю». Світлана Р. (5років, 5 місяців; ЕГ): «Мені купили гарну книгу. Але я не знаю про що вона. Її не читатимуть, бо я в ній вже все розмалювала». Перевірка цього показника когнітивного критерію показала, що діти не озвучили улюблені художні твори, улюблених авторів. Слухання художніх творів не відноситься ними до улюблених занять. Наприклад, Павлик З. (5 років і 1,5 місяці; ЕГ): «Вдома мені тато вмикає мультфільми, бо я їх люблю, а в дитячому садку, коли нам читають оповідання, я улюбленого ніколи не вибирав». Подібні відповіді оцінювалися як прояв низького ступеню першого показника когнітивного критерію вихованості інтересу старших дошкільників до змісту художніх творів.

За результатами виконання завдань за другим показником дітьми обох груп не задавалися запитання, які б спонукали до спільного розмірковування за змістом почутого художнього твору. Достатній ступінь прояву другого показника когнітивного критерію на констатувальному етапі експерименту виявлено у 9% дітей експериментальної та 11% дітей контрольної груп. Ці діти проявляли певну активність у проханні вихователя пояснити незрозуміле в художньому творі (значення імені героя, уточнити опис певного епізоду). Значна частина досліджуваних дітей: 74% (ЕГ) та 73% (КГ) прилучалася до розмови за змістом художнього твору, задавали запитання, але питально-спонукальний стимул створювали вихователі. Запитання дітей свідчили про поверхнєве сприйняття змісту художнього твору, не розуміння ними думок, які озвучувалися в ключовому реченні оповідання. Під час виконання цього завдання дітьми проявлялася відмежованість від подій художнього твору й розмірковувань над його змістом у 29% дітей експериментальної та 27% контрольної груп.

Виконання завдання на виявлення другого показника когнітивного критерію вихованості інтересу дошкільників до змісту художнього твору засвідчило, що діти не могли підтримувати гру в вихователя та вихованця з причини невміння ставити запитання за змістом художнього твору й під

різними приводами зупиняли її. На приклад, Олег Б. (5 років і 2,5 місяців; ЕГ) після невдалої спроби дати запитання за змістом художнього твору: «Ні, я краще не буду вихователем, бо я ще дитина». Констатуємо також, що розуміння змісту пропонованих дітям художніх творів дітям було притаманне, проте діти не проявляли пошукової активності (не задавали запитання дорослим) за змістом художнього твору, щодо ситуацій, змальованих у художньому творі. Відсутність запитань за змістом незнайомого художнього твору проявили 17% (ЕГ) та 16% (КГ) дітей.

На основі одержаних експериментальних даних було визначено кількісні показники ступенів вихованості інтересу старших дошкільників до змісту художнього твору за когнітивним критерієм. Їх подано в таблиці 2.1.

Як видно, більшість дітей експериментальної та контрольної груп на констатувальному етапі експерименту проявила середній ступінь вихованості інтересу за когнітивним критерієм, а саме: 69% (ЕГ) та 70,3% (КГ). Значна частина дітей виявила низький його ступінь: 23%(ЕГ) та 22% (КГ). Достатній показник означеного критерію на констатувальному етапі експерименту засвідчила найменша кількість дітей: 8% (ЕГ) та 7,6% (КГ).

Опишемо діагностувальну методику вихованості інтересу до змісту художнього твору в дітей старшого дошкільного віку за емоційно – мотиваційним критерієм.

Емоційно – мотиваційний критерій. Показник: позитивна емоційна налаштованість на сприймання змісту художнього твору та його персонажів.

Завдання «Малювання літературних персонажів у мене вдома» - модифікована методика «Кінетичний малюнок сім'ї» (Р. Бернса, С. Кауфмана) [91].

Мета: виявлення емоційного ставлення дітей до сприймання змісту художнього твору та його персонажів. Процедура виконання: перед кожною дитиною знаходився аркуш паперу А 4, кольорові олівці шести кольорів. Проводилась коротка бесіда для налаштування дітей на тематичне

малювання за питаннями:

Чи люблять ви ходити на гостини? (Відповіді дітей).

Чи подобається вам, коли приходять на гостини до вас? (Відповіді дітей).

Як ви гадаєте, кого запрошують на гостини? (Тих, кого люблять поважають, цінують, з ким цікаво спілкуватись). Наступне запитання було таким: Хто частіше всього приймає гостей? (Той, хто їх запрошує).

Чи часто саме вам, діти, доводилося приймати гостей? (Відповіді дітей).

Після бесіди дітям давалося завдання зобразити на аркуші паперу тих, кого б вони хотіли бачити й приймати в себе дома.

Зверталася увага дітей на те, що можна на аркуші паперу зобразити звичайних (подружку, товариша, сусіда), незвичайних гостей (звірів, героїв казок та оповідань), а також свою родину. Час виконання завдання дітьми не обмежувався. Після малювання проводилася бесіда з дітьми в індивідуальному порядку. При розгляданні роботи разом з дитиною, їй пропонувалося відповісти на такі запитання: «Скажи, хто тут намальований? Де вони зображені? Що вони роблять? Їм весело чи сумно? Чому? Хто з намальованих людей найщасливіший з того, що до них на гостини прийшов літературний герой? Чому? Хто з них йому не радий? Чому?» Чому намальований літературний герой знаходиться ближче до матері, ніж до тебе? Чому цей гість в такому одязі?»

Обробка даних:

Високий ступінь – очевидна перевага в зображенні на малюнку персонажів з художніх творів, які зображені на всій площині аркушу, особливо в центральній частині, на передньому плані малюнка, зображення персонажа художнього твору виконано старанно й охайно. Він зображений в яскравому одязі. В малюнку переважають світлі кольори; близька відстань літературного персонажа до себе. Обов'язкове малювання посмішок на обличчях членів сім'ї та персонажів художніх творів. Дитина – старший дошкільник зображає себе як в оточенні улюблених літературних персонажів, так і в оточенні інших об'єктів чи суб'єктів (домашніх улюбленців, іграшок тощо), але під час бесід

за малюнком віддає перевагу герою художнього твору. В розмові відчутна позиція дитини надання першості художнім творам у своєму переліку занять по інтересам. Під час коментування свого малюнка дитина віддає перевагу літературному героєві.

Достатній ступінь - дитина зображує себе в оточенні як літературних персонажів, дитячих книжок, так і в оточенні улюблених іграшок. Розміри персонажів художніх творів подібні до розмірів інших зображених на малюнку гостей. Місце на малюнку не центральне, але зображувані літературні персонажі знаходяться поруч з тим, хто зображений по центру та біля зображення автора малюнка. Одяг зображеного персонажа художнього твору яскравий, зображення та розфарбовування виконано старанно й охайно. Середній ступінь - дитина зображує себе в оточенні іграшок, домашніх улюбленців. На малюнку наявна велика відстань між власним зображенням та літературного персонажу. Літературний персонаж розфарбований менш старанно, ніж інші гості. Під час бесіди за малюнком дошкільник озвучує більшу свою симпатію на адресу інших зображених ним гостей.

Низький ступінь – художній персонаж відсутній на малюнку або значна перевага в розташування на аркуші, розмірі в малюнку віддається іграшкам, домашнім улюбленцям, комп'ютеру, транспорту тощо. Відстань між собою і персонажем художнього твору велика (можливе діаметральне розташування). Можливе зображення літературного персонажа поряд із зображенням родича, мовляв: «сестричка (мама, бабуся) полюбляє читати дитячі книжки, а я - ні».

Емоційно – мотиваційний критерій. Показник: усвідомлення (розуміння) дітьми змісту художнього твору, адекватні емоційні реакції на події в художньому творі.

Завдання. Тест «Маски». Мета: визначення емоційного відгуку дітей при сприйнятті ними художнього твору.

Процедура виконання: дітям пропонувалося прослухати невеликий за обсягом художній твір із зачином, кульмінацією, закінченням (Ш. Сагдулла «Куди робота ховається?»). Перед кожною дитиною викладався конверт із масками -

символами настроїв (гарного настрою, незадоволення, байдужості (індиферентності) та пропонувалося вибрати ту маску, яка відповідає її настрою внаслідок почутого художнього твору (див. додаток Г).

У ході проведення тесту дітям ставилися запитання: подивись на ці обличчя. Як ти вважаєш, яке обличчя у тебе буває найчастіше? А коли ти дивишся ось так? А зараз, після того, як ти прослухав це оповідання (казку), як гадаєш, яке в тебе обличчя?

Такі запитання ставилися для того, аби впевнитися в адекватності сприйняття дитиною масок – символів психологічних станів та полегшити дитині опис свого емоційного стану, дошкільнику дозволялося, за бажанням, коментувати свій вибір.

Якісна характеристика за виконання цього тесту було розподілено так:

Високий ступінь прояву позитивного емоційного сприйняття змісту художнього твору – дитина обирає маску, що означає радість, позитив після читання художнього твору, що визначає прояв зрушення зі стану нейтрального емоційного стану в бік позитивних емоцій при зануренні до світу художньої літератури. Діти, які знаходяться в означеній категорії визначаються веселим настроєм від запрошення долучитися до сприйняття художнього твору, під час емоційного сприймання художнього твору характерні прояви адекватних фізіогномічних (зміна виразу обличчя) та архітипічних (стук, тупотіння, плескання в долоні, вигуки) реакцій. Дитина весела, щаслива, очевидне задоволення дитини від роботи з художнім твором. Цей показник характеризувався як високий ступінь прояву інтересу дошкільників до змісту художнього твору за емоційно-мотиваційним критерієм.

Достатній ступінь прояву позитивного емоційного сприйняття змісту художнього твору - дитина обрала позитивне зображення обличчя після запропонованого твору, що визначає прояв її зрушення зі стану нейтрального емоційного стану в бік позитивних емоцій. У поведінці дітей, які входять до означеної категорії, відсутня байдужість, очевидне намагання дитини

прийняти зручну позу під час слухання художнього твору.

Середній ступінь прояву позитивного емоційного сприйняття змісту художнього твору – дитина обрала маску, що визначає її нейтральний емоційний стан. Діти з означеним емоційним станом (відгуком) на сприйняття художнього твору налаштовані нормально, без очевидних проявів радості, подиву, тривоги, протесту, хоча можуть і радіти, і сумувати з приводу подій, змальованих у змісті художнього твору, наявні елементи прояву байдужості.

Низький ступінь прояву позитивного сприйняття змісту художнього твору у виборі дитини переважає зображення маски, яка символізує байдужість та негативний стан, що вказує на перевагу негативних емоцій. У дитини домінує негативний відгук на художній твір. Дитина не може змінити такий настрій самостійно, а тому потребує педагогічної допомоги.

На констатувальному етапі експерименту ступені вихованості інтересу за емоційно - мотиваційним критерієм дітьми були проявлені таким чином: високий ступінь в обох групах не проявив ніхто; остатній ступінь було проявлено дітьми експериментальної (7,5%) та, відповідно контрольної (8%) груп. Середній ступінь вихованості інтересу за емоційно- мотиваційним критерієм проявили більшість дітей обох груп, а саме: 65,5% (ЕГ) та 66% (КГ). Низький ступінь вихованості інтересу дітей старшого дошкільного віку до змісту художнього твору за емоційно – мотиваційним критерієм проявила значна кількість дітей: 33,5% (ЕГ) та 31,5% (КГ).

Опишемо проведену діагностувальну методику вихованості інтересу старших дошкільників до змісту художнього твору за діяльнісним критерієм

Діяльнісний критерій. Показник: ініціативність дітей в організації різних видів діяльності за змістом художніх творів.

Завдання : «Екстраполяція (перенесення)».

Мета: виявити ініціативність дітей старшого дошкільного віку в організації різних видів діяльності за змістом художніх творів.

Процедура виконання: дітям пропонувалося пригадати знайомі їм художні

твори, висловлювалося побажання згадувати ці твори та їх персонажів у повсякденному житті (в іграх, у спілкуванні, в творчості та ін.) Передбачалася наявність невимушеності та ініціативності з боку досліджуваних. Відсотковий показник визначався залежністю кількості дітей у колективі та кількістю зафіксованих фактів екстраполяції змісту художнього твору в різних видах діяльності. Обробка даних.

Високий ступінь – діти проявляють добровільність й самостійність в організації ігор за змістом художніх творів, у спілкуванні торкаються теми, які почули у змісті художнього твору, використовують вирази з художніх творів.

Достатній ступінь – швидко й невимушено пристають на пропозицію брати участь у іграх за змістом художніх творів; сюжет, персонажі художніх творів добровільно використовують у художньо – продуктивній діяльності.

Середній ступінь - здебільшого позитивно реагують на запрошення брати участь у різних видах діяльності за змістом художніх творів.

Низький ступінь – ініціативність у організації видів діяльності за змістом художніх творів не проявляють, не реагують на повторне запрошення долучитися до гри за змістом художнього твору.

Діяльнісний критерій. Показник: активність дітей у відтворенні змісту художніх творів. Завдання: Запрошення на гостини (адаптована методика Л. Журової). Мета: З'ясувати активність дітей у відтворенні змісту художніх творів.

Матеріал: чарівний палац Принцеси, місток, зображення літературних героїв. Процедура виконання: на столі у вихователя декорація: річка, через річку міст до чарівного палацу Принцеси. Вона запрошує до себе на гостини героїв художніх творів (Івасика – Телесика з однойменної української народної казки, цапки з казки М. Коцюбинського «Про двох цапків», персонажі з казки І. Франка «Ріпка» та ін.). Експериментатор попереджав про те, що на містку сидить вчена Гава. Вона пропускає літературного героя на місток лише тоді, коли той, хто його супроводжує, тобто, вихованець, розповість епізод з

художнього твору про нього.

Високий ступінь: діти з бажанням переказують художній твір, старанно підбираючи інтонацію при передачі прямої мови персонажа; при відтворенні змісту художніх творів проявляють активність у міміці, жестах, характерних для персонажів, уважні до переказу змісту художніх творів іншими дітьми.

Достатній ступінь: переказують художній твір з частковою підтримкою дорослого, уважні до переказу художнього твору іншими вихованцями.

Середній ступінь: діти з проявом цього ступеню відтворюють зміст художнього твору не активно, при значній підтримці вихователя, при переказі присутні неточності в послідовності викладу його подій; не проявляють увагу до переказу художнього твору іншими.

Низький ступінь: відсутня активність у відтворенні змісту художнього твору; потребують постійної підказки з боку вихователя при відтворенні змісту художнього твору.

Як засвідчили одержані експериментальні дані, значна частина дітей (27% експериментальної групи та 26% контрольної групи) на констатувальному етапі експерименту не проявляла активності у відтворенні змісту художніх творів. Середній ступінь означеного показника діяльнісного критерію проявила більшість дітей: 61% (ЕГ) та 63% (КГ). Найменша кількість дітей (12% (ЕГ) та 11% (КГ) проявила достатній ступінь вихованості інтересу за означеним показником діяльнісного критерію. Переказування художнього твору з передачею прямої мови персонажів, старанність у підборі інтонації при її передачі була відсутньою як у дітей експериментальної, так і контрольної груп. Переказ художніх творів із частковою підтримкою вихователя проявили 12% дітей експериментальної й 11% дітей контрольної груп. Вони притримувалися відтворення головної ідеї твору, послідовності його подій, але без передачі прямої мови, відповідної інтонації літературних персонажів. Ці діти також проявляли увагу при слуханні переказу художніх творів однолітками. За проханням вихователя вказували на неточності при його переказі однолітками. Потребували значної

допомоги вихователя при переказі художнього твору 61% дітей експериментальної та 63% дітей контрольної групи. При переказі художніх творів діти обох груп припускалися неточностей у послідовності відтворення їх подій та імен персонажів художніх творів. Наприклад, Юра Д. (5 років, 4 місяці; КГ) при відтворенні казки І. Франка «Ріпка»: «Каже дід... (пауза) я забув, як його звати...(пауза), щоб вона покликала ...(пауза) доньку чи онуку на допомогу». Максим С.(5 років, 6 місяців; ЕГ): «Дід Андрушко покликав бабу Марію (правильно – Марушку), а вона – онучку Людмилку (правильно доньку Мінку)». Цими дітьми не проявлялася увага до переказу художнього твору однолітками. На прохання вихователя: «Допоможи своєму товаришеві, бо він припустився неточностей при переказі казки» діти, яких віднесено до групи з проявом середнього ступеню вихованості інтересу за означеним показником діяльнісного критерію, визнавали свою неспроможність це зробити. Від них лунали відповіді на кшталт: «Я не чув неточностей» (Рома Н.-5 років, 5 місяців; КГ), «Не знаю, як я можу допомогти» (Настя М. – 5 років, 5 місяців; ЕГ). Значний відсоток (27% дітей експериментальної та 26% дітей контрольної групи) проявили пасивність у відтворенні змісту художнього твору. Ці діти потребували постійної підказки з боку вихователя при виконанні означеного завдання.

2. 2. Експериментальна робота з формування інтересу до змісту художнього твору в дітей старшого дошкільного віку

Безпосередньо експериментальній роботі передував пропедевтичний етап, метою якого було підготувати методичний і змістовий інструментарій експерименту. Опишемо його.

На пропедевтичному етапі ми дотримувались принципу тематичного планування. Організація роботи з виховання інтересу до змісту художнього твору в дітей на цьому етапі передбачала створення позитивного психологічного клімату в умовах взаємодії старших дошкільників з

вихователем, налаштування на стосунки, що визначаються взаємодовірою, взаємодопомогою, безпекою, свободою.

На цьому етапі підбирались такі художні твори, зміст яких містив у собі наявність пізнавального та емоціогенного потенціалу. Художні твори були підібрані різні за жанрами і тематикою. Це такі, як: казки Г. К. Андерсена «Дюймовочка», Лесі Українки «Біда навчить», українська народна казка «Кривенька качечка», байка Г. Сковороди «Олениця і Кабан», оповідання О. Іваненко «Бурулька», М. Вінграновського «Гусенятко», М. Стеценко «Гіркий апельсин», В. Сухомлинського «Спляча книга».

При тематичному плануванні здійснювалось наскрізне використання художніх творів у різних видах діяльності. Було запропоновано різноманітні форми роботи з дітьми за їх змістом (заняття з художньої літератури, інтегровані заняття, заняття – екскурсія до дитячої бібліотеки, літературні пригоди улюбленого персонажа, використання змісту художнього твору в рухливих іграх). Означені форми роботи мали задовольнити пізнавальні, емоційні, діяльнісні (творчі) потреби дошкільнят. Нами було сплановано форми роботи з дітьми за змістом означених художніх творів.

На пропедевтичному етапі проводився «круглий стіл» з вихователями з теми: «Чи потрібно сьогодні читати художні твори дітям?», метою якого було активізувати роботу вихователів та націлити їх на ефективну роботу з питання формування інтересу в старших дошкільників до змісту художніх творів.

Було також проведено тренінг для вихователів дошкільних навчальних закладів під назвою «Ножиці інтересів». Його метою було спонукання вихователів приближуватись до дитячих інтересів та творчого пошуку в роботі з художнім словом. На цьому етапі з педагогічними працівниками також проводилися заходи з творчими завданнями за сюжетами художніх творів (пантоміма, вправи з використанням контамінації). Так, з метою підготовки вихователів до кращого розуміння внутрішнього стану дітей під час залучення їх до театральної - ігрової діяльності, з вихователями старших

груп здійснювалося виконання етюду – пантоміми за змістом художнього твору (Ш. Перро «Попелюшка»), гра - пантоміма «Покажемо художній твір». З метою розвитку у вихователів техніки живого та образного спілкування, передачі змісту художніх творів, участі у іграх драматизація, пластичності, емоційності, артистизму було запропоновано та проведено вправу «Емоція». Аби уможливити презентацію літературного твору вихователями як проблемно - пізнавального поля (чи інтелектуального завдання) було запропоновано практикум з теми «Використання описових загадок». Метою цього заходу було налаштувати педагогів на роботу з дітьми так, щоб не обмежувати дітей елементарним відгадуванням загадки, підтвердити свою думку знаннями з тексту художнього твору, згадати про ті особливості, які описані в загадці. Також було проведено засідання методичного об'єднання педагогів - методистів та вихователів старших груп дошкільних навчальних закладів з метою оптимізації змісту роботи за конкретним художнім твором (оповідання О. Іваненко «Бурулька»). Для досягнення спільної педагогічної думки з питання оптимізації роботи щодо виховання інтересу дітей до змісту художнього твору було започатковано педагогічні читання, провідним девізом якого був: «До кожного художнього твору - свій підхід». Вихователі виконували творчі завдання за змістом художніх творів для дітей. Наприклад, було проведено конкурс «Складання буріме». По завершенні виконання означених форм роботи за змістом художніх творів вихователі висловлювалися про свої враження, пропозиції, висновки, які знадобляться їм при проведенні подібної форми роботи зі своїми вихованцями. ділилися своїми думками з приводу впровадження творчих колективних завдань за змістом художніх творів, їх місця в процесі виховання інтересу до художніх творів.

На першому ознайомлювально – когнітивному етапі було започатковано знайомство з віртуальними героями – Мудрістю й Рідною мовою, яке здійснювалося на занятті з художньої літератури з теми «Долина дружби Мудрості та Рідної мови - початок легенди». Його метою було викликати

інтерес до художньої книги, допомогти дітям в уточненні поняття «зміст книги (художнього твору)», мотивувати на добровільне залучення дітей до творів художньої літератури, поповнити словниковий запас словами «оповідання», «легенда», «байка».

З метою формувати бажання працювати з художніми книгами, їх видами, місцем зберігання, роботою бібліотекаря, виховувати любов до художньої книги як носія змістової та життєво потрібної інформації; ввести в словник дітей слова: «бібліотека», «бібліотекар», «стелажі», «каталог»; розвивати уяву про художню книгу як про носія змістової та життєво потрібної інформації на означеному етапі експерименту проводилося заняття - екскурсія до дитячої бібліотеки з теми «Книжкова країна». Після екскурсії до бібліотеки з метою поглиблення інтересу дітей до художніх книг, до творчості їх авторів – письменників, розвивати в дошкільників художній смак проводилося заняття з теми: «Бесіда про книгу, знайомство з письменниками».

Для введення дітей у світ художньої літератури, було підібрано такі художні твори, щоб дітям було цікаво розмірковувати над подальшою долею знайомого літературного персонажу, уявляти його в різних літературних пригодах. Це здійснювалося, обравши наскрізного літературного героя. Такою героїнею в експерименті стала Дюймовочка з однойменної казки Г. - К. Андерсена. Дотримуючись тематичного принципу, було обрано тему: «Літературні пригоди Дюймовочки». Оскільки казка є не малою за обсягом, її читання проводилося на двох заняттях. Метою першого заняття було познайомити дітей із наскрізним героєм – Дюймовочкою, з автором казки – Г. К. Андерсеном.

Метою другого заняття з художньої літератури за змістом казки Г. К. Андерсена продовжувати знайомити дітей з героїнею казки, актуалізувати знання дітей про літературного героя.

Для спонукання дітей до повторного прослуховування тексту художнього твору було проведено заняття з художньої літератури «Важливі

події в житті Дюймовочки», метою якого було підтримувати та розвивати бажання вихованців слухати художній твір повторно; глибше проникатися задумом автора художнього твору. У другій половині цього заняття створювалася жартівлива ситуація (пропонувався жарт під назвою «Щоб не помилитися»), аби краще донести вихованцям думку про можливість та необхідність повторно звертатися до змісту художніх творів й зустрічатися з літературними героями.

На ознайомлювально - когнітивному етапі формувального експерименту з метою познайомити дітей із творчістю української дитячої письменниці О. Іваненко, з жанром художніх творів - оповіданням; підтримувати допитливість і інтерес дітей засобом художнього слова; представити художній твір як проблемно - пізнавальне поле проводилася робота за змістом оповідання О. Іваненко «Бурулька». Після ознайомлення дітей з цим оповіданням (перше заняття за означеним художнім твором) вихователь спонукала дітей поміркувати над прослуханим у художньому творі й на наступному занятті з художньої літератури задати запитання, які можуть виникнути за змістом оповідання О. Іваненко «Бурулька», спонукаючи дітей до активної пізнавальної діяльності за змістом художнього твору.

З метою спонукати дітей до активної пізнавальної діяльності за змістом художнього твору (задавати запитання за змістом художнього твору), допомагати дітям формулювати запитання за змістом художнього твору; активізувати пошукову діяльність дошкільників на розуміння авторського задуму було проведене друге заняття за змістом цього оповідання. На другому занятті за означеним оповіданням його зміст представлявся як потенційне джерело для відповідей на запитання дітей, що стосуються явищ природи, пояснення змін у довкіллі.

Для реалізації виховання інтересу за емоційно – мотиваційним критерієм (на емоційно - емпатійному етапі експерименту) було обрано художні твори: казку Лесі Українки «Біда навчить», українську народну казку «Кривенька качечка», оповідання М. Вінграновського «Гусенятко».

Розглядаючи художні твори для дітей в якості потенційного джерела на задоволення пізнавальних і емоційних потреб, ми визначили пороги емоційності при сприйнятті художнього твору дошкільниками, в процесі виховання інтересу до змісту художнього твору в дошкільників і не виходили за межі позитивного емоційного налаштування дошкільників. Так, емоційний діапазон під час слухання художніх творів для дітей старшого дошкільного віку характеризувався присутністю таких емоційних відчуттів як: задоволення від усвідомлення того, що дитина розуміє сюжет, уміння співчувати, розділити переживання, тривогу, радість героїв художніх творів. Щодо сприйняття дітьми старшого дошкільного віку творів художньої літератури, ми послуговувалися поняттями «змістове орієнтування» та «становлення емоційного відгуку старших дошкільників».

Відтак, сприйняття художніх творів дітьми старшого дошкільного віку планувалося таким чином, аби більше долучати дошкільників цієї вікової категорії до емпатійного слухання. Передбачався такий емоційний діапазон: від співчуття літературним героям – до спільної радості. Очікувалося, що в ході співпереживання літературним персонажам у дітей з'явиться нове емоційне ставлення до художньої літератури.

Цікавий початок заняття з художньої літератури слугує чинником виклику інтересу до змісту художнього твору. Тому вихователям пропонувалося впроваджувати організаційно - емоційні хвилинки. Ними виступали запрошення улюбленого літературного героя, відгадування загадок, сюрпризні моменти, розповідь жарту від літературного персонажа та вихователя. На цьому етапі формувального експерименту використовувався ефект присутності віртуального (Мудрість і Рідна мова) або наскрізного (Дюймовочка) героя.

З метою викликати інтерес до нового літературного героя, формувати позитивне емоційне сприйняття художнього твору, адекватне емоційне сприйняття подій художнього твору проводилося заняття з художньої літератури з теми: «Знайомство з новим літературним героєм». Цим героєм

був горобчик з казки Лесі Українки «Біда навчить». Робота за змістом означеного художнього твору передбачала проведення серії занять (заняття з художньої літератури, інтегроване заняття (художня література й музика) впродовж проведення яких вихователь спонукала вихованців розмірковувати над долею літературного героя, висловлювати свої думки.

Наступним заняттям на емоційно – емпатійному етапі формувального експерименту було інтегроване заняття з теми «Підбір музичного супроводу до казки Лесі Українки «Біда навчить». Його метою було виховувати співчуття, співпереживання героям твору, посилювати емоційний вплив художнього твору на дітей музичними засобами.

Вихователь оголошувала про те, що діти обов'язково почують цю казку по-новому: з музичним супроводом, співавторами якого вони є.

Відтак, наступне заняття з художньої літератури було присвячене повторному читанню цієї казки з музичним супроводом. Його метою було викликати бажання слухати художній твір повторно (під музичний супровід); вчити дітей відповідно сприймати емоційну палітру художнього твору, продовжувати проявляти співчуття й співпереживання героєві художнього твору. Четвертим заняттям за змістом казки Лесі Українки було заняття з художньої літератури з теми «Написання листа героєві художнього твору». Його метою було вчити дітей виражати й озвучувати співчуття, співпереживання героям художнього твору. Ця форма роботи за змістом художнього твору давала дітям змогу висловити своє ставлення до подій, зображених у художньому творі, співчуття (спільне переживання, тривогу, радість) його головному героєві.

Також на означеному етапі дослідження проводилася робота за змістом української народної казки «Кривенька качечка». Першим заняттям за змістом означеного художнього твору було заняття з художньої літератури з теми «Розповідання української народної казки «Кривенька качечка». Метою його було ознайомити дітей з героями казки, вчити адекватно сприймати емоційний зміст казки. Для того, щоб діти розуміли відповідність

(адекватність) свого сприймання змісту й моралі народної казки, на занятті здійснювався колективний підбір прислів'їв, як форми відображення ментальності народу за змістом казки.

Також на цьому етапі експериментальної роботи з метою вчити адекватно співчувати, співпереживати героям твору, підсилювати емоційний вплив на вихованців засобами художнього слова та музики проводилося інтегроване заняття (художня література, музика).

На емоційно - емпатійному етапі формувального експерименту проводилася робота за змістом оповідання М. Вінграновського «Гусенятко». Метою першого заняття за змістом означеного оповідання було спонукати дітей усвідомлювати (розуміти) зміст художнього твору, викликати адекватні емоційні реакції на події в художньому творі. Метою другого заняття за змістом цього художнього твору було продовжувати підтримувати наявність адекватного співчуття, співпереживання героям твору, емоційного сприйняття змісту художнього твору. Третім заняттям за змістом оповідання М. Вінграновського «Гусенятко» було інтегроване заняття (художня література й малювання). Воно проводилося з метою спонукати виражати вихованців позитивну емоційну налаштованість на сприйняття змісту художнього твору й його героїв, адекватні емоційні реакції на події в художньому творі; заохочувати дітей до співавторства з письменником. Це заняття передбачало невимушеність переходу до діяльнійно – творчого етапу експерименту.

На діяльнійно – творчому етапі експерименту діти залучалися до різних видів діяльності за змістом художніх творів: образотворчої, театральної, ігрової, комунікативної. Завданням на цьому етапі було заохочувати дітей використовувати зміст знайомих їм художніх творів у різних видах діяльності й у повсякденному житті. З цією метою проводились такі форми роботи за змістом художніх творів, як заняття з художньої літератури, розвитку мови, рольові ігри за сюжетом художніх творів, відтворення змісту художніх творів у театралізованих виставах, образотворча діяльність за змістом художніх творів, літературотворча діяльність. Опишемо їх.

Заняття з розвитку мови «Складання нової казки». На цьому занятті використовувалися зміст таких художніх творів як українська народна казка «Кривенька качечка» й оповідання М. Вінграновського «Гусенятко».

Оскільки на емоційно - мотиваційному етапі експерименту під час ознайомлення дітей з цими творами досягалася мета лише прояву співчуття та співпереживання їх персонажам, то на діяльнісно – творчому етапі завданням було спонукати дошкільників до дієвої допомоги їм. Одним із способів запропонувати допомогу літературному персонажеві ми вбачали в використанні прийому контамінації (введення в сюжет певного художнього твору героя чи події з іншого художнього твору). Ця форма роботи за змістом означених художніх творів передбачала їх поширення новими епізодами. Проілюструємо це на прикладі.

Заняття з розвитку мови.

Тема: Складання нової казки.

Мета: виховувати тривалий інтерес до змісту художніх творів; спонукати дітей використовувати знання про літературних персонажів, змісту художніх творів у повсякденному житті та в ігровій діяльності;

Матеріал: ілюстрації до української народної казки «Кривенька качечка» й оповідання М. Вінграновського «Гусенятко».

Хід заняття: вихователь запрошувала дітей до роботи за змістом знайомих їм художніх творів.

Вихователь: «Діти, давайте пригадаємо знайому нам казкову героїню (показувала ілюстрацію до казки «Кривенька качечка»).

Тривала коротка розмова за змістом казки. Лунали такі запитання: Як звати цю дівчину? Що з нею сталося? Куди вона полетіла? Як ви гадаєте, чи дісталася вона теплих країв разом зі своїми сестрами? Чому?

Вихователь: «Діти, давайте пригадаємо ще одного літературного персонажа (показувала ілюстрацію до оповідання М. Вінграновського «Гусенятко»). Що з ним сталося?» (Тривали відповіді дітей з використанням знань змісту оповідання).

Вихователь: «Діти, уявімо собі, що вони зустрілися. Давайте поміркуємо де вони могли зустрітися, чому так могло статися?». (Лунали версії дітей: «на озері», «у заповіднику»).

Вихователь пропонувала дітям скласти нову казку, де головними героями виступали персонажі згаданих дітьми художніх творів (казки «Кривенька качечка» й оповідання «Гусенятко»).

Група поділялася на дві команди: хлопчиків і дівчаток. Кожній команді пропонувалося придумати свою версію зустрічі гусенятка з однойменного оповідання М. Вінграновського й головної героїні з української народної казки «Кривенька качечка». Давався час на складання історії про знайомство літературних персонажів.

Озвучимо окремі варіанти виконання цього завдання дітьми.

Варіант опису зустрічі героїв означених художніх творів у версії команди дівчаток: «Вони зустрілись у заповіднику, бо качечка не могла далеко летіти - їй потрібно було долікувати ніжку. А гусак з гусенятком доплили до заповідника». Варіант опису зустрічі Кривенької качечки й гусенятка у версії команди хлопчиків: «Качечка летіла з своїми сестрами у теплі краї і побачила, що по озеру пливе гусак. Вона подумала: «А чому цей птах не летить у теплі краї? «Чому він один? Де його рідні? Може в нього теж зламана ніжка? Йому потрібно допомогти. Вона приблизилася до озера і побачила маленького гусенятка, яке сиділо у гнізді. Качечка дуже здивувалася, що в такі холодні осінні дні на світ з'явилося це маля. Де ж його мати?, - запитала вона у гусака. Полетіла з старшими дітьми у теплі краї, - відповів гусак. І качечка вирішила допомогти гусеняткові пережити холодну зиму. Вона спустилася до озера і почала знайомитись із цими птахами».

Вихователь висловлювала схвальну оцінку обох варіантів.

Вихователь: «Молодці, діти! Ви придумали чудові історії знайомства героїв казки й оповідання. З ваших розповідей, виявляється, що вони можуть не лише товаришувати, а й жити в злагоді».

Вкінці заняття вихователем пропонувалося придумати казку (продовження

історії) про те, як вони товаришували й допомагали одне одному. Вихователь: «Діти, ви придумали чудовий початок для нової казки. Я із задоволенням послухала б її продовження чи нову казку про дружбу качечки й гусенятка. Та, на жаль, заняття наше дійшло свого кінця. Але ви, мої любі казкарі, можете продовжити складання цієї казки. У вас буде час для цього на прогулянці, вдома. Складати можете казку разом, не поділяючись на команду хлопчиків і дівчаток. Я впевнена, що ви продовжите складання цієї казки, адже, гусенятку потрібно допомогти і качечка знає, як це зробити (вона ж така працююча й щиросердна). Отже, і гусенятко, і кривенька качечка, і наша часта гостя – Дюймовочка чекаємо на появу нової доброї казки, щоб вона облетіла увесь світ. Успіхів вам, любі діти!».

Впродовж тижня вихователь цікавилася творчим процесом по складанню казки, її назви, робила свої підказки, пропозиції, оголошувала час, коли вона запросить Дюймовочку й ластівку на слухання нової казки. Презентація результату літературо-творчої діяльності вихованців (сюжетоскладання нової казки) проходила на занятті з розвитку мови. Метою заняття було спонукати дошкільників до художньо – мовленнєвої та літературотворчої діяльності за змістом означених художніх творів, виражати свої співчуття, бажання запропонувати дієву допомогу літературному персонажеві, використовувати знання змісту художнього твору в повсякденному спілкуванні.

Впродовж тижня дітям давалася можливість складати продовження започаткованої казкової історії. В цей час вихователь цікавилася роботою по складанню нової казки, допомагала дітям у цьому, нагадувала про приближення дня, «коли прилетить Дюймовочка з ластівкою і послухають нову казку.

З метою виховувати інтерес до змісту художнього твору, вчити використовувати зміст художнього твору в театральній - ігровій діяльності на занятті з художньої літератури пропонувалося інсценування казки Г. К. Андерсена «Дюймовочка».

На діяльнісно - творчому етапі формувального експерименту діти залучалися до інших видів діяльності. Так, метою запропонованого нами інтегрованого заняття з художньої літератури та образотворчої діяльності з теми «Весільний подарунок для Дюймовочки» було виховувати інтерес до змісту художнього твору в дітей старшого дошкільного віку при допомозі літературному персонажеві, спонукати дітей до колективної роботи на виконання прохання казкового персонажу.

Також на цьому етапі експерименту дітям було запропонована така форма роботи як обмін книгами. Її пропозиції з метою спонукати дітей до добровільного спілкування з теми цікавих їм художніх книжок (використовувати зміст художнього твору в комунікативній діяльності); висловлювати власне позитивне ставлення до художньої книги, аргументувати свій вибір; вчити правильно пропонувати художні твори одноліткам передувало читання оповідання В. Сухомлинського «Спляча книга». При проведенні цієї форми роботи роллю вихователя виступила координування дій старших дошкільників. Перед започаткуванням акції «обмін книгами» була проведена інформативно - консультаційна робота з батьками. Їм було пояснено мету акції; озвучено термін перебування книги в іншій дитині (не більше двох днів); книги не повинні дорого коштувати тощо. Дитині, яка пропонувала книгу іншим, потрібно було презентувати її (коротко відтворити цікавий епізод з її змісту, зацікавити однолітків змістом книги). Дитині дозволялося пропонувати книгу як одному товаришу, так і всій групі. Цей захід пропонувалося проводити в куточку книги в повсякденному житті. Пропозиції для дітей брати участь у цій акції передувало читання оповідання В. Сухомлинського «Спляча книга».

На діяльнісно – творчому етапі дослідження з метою активізувати дітей у відтворенні змісту художнього твору проводились заняття з розвитку мови з тем: «Продовж літературну історію» та «Відтворення змісту казки за загадкою- підказкою». Для відтворення змісту дітям пропонувалися епізоди з художніх творів, з якими вони мали змогу познайомитись на попередніх

заняттях з художньої літератури.

На означеному етапі експерименту з метою вчити дітей сприймати художній твір у музичному супроводі та з динамічною ілюстрацією; спонукати дітей до відтворення змісту художнього твору з музичним та образотворчим супроводом; прилучати дітей до співтворчості за змістом художнього твору проводилось інтегроване заняття з теми «Створення динамічної ілюстрації за змістом української народної казки «Кривенька качечка».

На діяльнісно – творчому етапі формувального експерименту з метою спонукання дітей використовувати зміст художнього твору в різних видах діяльності, закріплювати вміння дітей адекватно сприймати змістове та емоційне навантаження художнього твору було запропоновано інтегровані заняття з теми: «Виготовлення книги за змістом улюбленого художнього твору» та «Оформлення обкладинки для книги». Комплексне заняття з теми: «Перегляд відео-версії казки Г. К. Андерсена «Дюймовочка») було націлене на спонукання старших дошкільників до тривалого інтересу до змісту художнього твору, проявляти своє бажання та активність працювати за змістом художнього твору.

Впродовж означеного етапу формувального експерименту вихователі спонукали дітей до пригадування почутих ними художніх творів й відтворення цих творів.

Проілюструємо це на прикладі. Заняття з розвитку мовлення.

Тема : робота за змістом знайомих художніх творів.

Мета: спонукати дітей до пригадування змісту художніх творів, виховувати тривалий інтерес до їх змісту.

Матеріал: касети з аудіо записом фрагментів художніх творів, ілюстрації до художніх творів.

Хід заняття:

На початку заняття вихователь сповіщала дітей про те, що на занятті з розвитку мовлення вони працюватимуть за змістом знайомих їм художніх

творів. Оголошувались завдання.

Завдання перше «Пригадай художній твір».

Вихователь: «Діти, я вам прочитаю фрагмент (частину) оповідання чи казки, а ви його продовжите, розповідаючи до тих пір, поки я вас не зупиню. Згода?» (Відповідь була позитивною). Це завдання передбачало розповідь певної частини художнього твору. Читалися епізоди з художніх творів.

Завдання друге «Розповідь за ілюстраціями». Вихователь пояснювала дітям завдання:

Вихователь: «Діти, на столі ви бачите різноманітні ілюстрації до знайомих вам художніх творів. Той з вас, кого я викличу, може вибрати за одну хвилинку дві або три ілюстрації до певного художнього твору й розповісти його зміст за цими ілюстраціями в тому порядку, в якому описані події оповідання чи казки. Хто готовий приступити до цієї роботи, підніміть руки». Вихователь надавала бажаним слово, викликаючи їх по одному, а також давала відповідні оцінки їхнім виступам.

Вкінці заняття дітям давалась порада згадувати події художніх творів, їх героїв у повсякденному житті.

З метою досягнення вихованості дітей старшого дошкільного віку до змісту художнього твору за оцінним критерієм, вчити дітей адекватно сприймати вчинки персонажів художнього твору та націлити дітей на наступні обговорення поведінки літературних героїв після знайомства з змістом художнього твору, проводилося заняття з художньої літератури за оповіданням М. Стеценка «Гіркий апельсин». На занятті створювалися умови для колективної роботи за змістом художнього твору (колективний підбір прислів'їв та приказок за змістом означеного художнього твору), діти запрошувалися до створення словесного образу героїв художнього твору, їм надавала можливість відобразити озвучену характеристику цих персонажів. Також на занятті уможливллювався прояв асоціацій дошкільників (відповідне розфарбовування одягу персонажів (позитивного й негативного), пейзаж тощо.

На означеному етапі формувального експерименту з метою організації проживання дітьми осмисленого соціального правила, уміння співвідносити поведінку героїв художнього твору з поведінкою однолітків (взаємооцінка) проводилося друге заняття за змістом оповідання М. Стеценка «Гіркий апельсин», а саме: заняття з розвитку мови з теми: «Чого не потрібно робити, аби довго дружити?». На ньому створювався термінологічний аналіз ключових понять: «дружба», «жадібність», «скупість», «брехня». Вихователь допомагала дітям, спираючись на їхній досвід, усвідомити, що означає кожне з цих слів; як його можна показати жестами, мімікою. Очікувалося, що осмислення ключових понять підготує дітей до більш глибокого сприйняття авторського задуму при його повторному читанні. Діти брали участь у обговоренні означених моральних понять й проявляли бажання повторного його слухання для кращого розуміння ідеї, яку хотів донести автор твору. Перед повторним читанням оповідання дітям було задане запитання, яке спонукало до розмірковування над вчинками літературних персонажів. Після читання оповідання вихователь зверталася до дошкільників із запитанням, що було закладене в орієнтуванні на сприйняття. Завданням вихователя було не відтворювати сюжетну лінію твору дітьми, а розібратися в самій ситуації: як не втратити друга. На допомогу дітям вихователем були запропоновані прислів'я, які слугували смисловим орієнтиром роботи за змістом означеного оповідання: «З брехнею правда не дружить», «Без вірного друга велика туга». Також після читання оповідання тривала узагальнювальна розмова.

З метою організації проживання дітьми осмисленого соціального правила, уміння співвідносити поведінку героїв художнього твору із своєю власною поведінкою (самооцінка), осмислення власних учинків у контексті роздумів про літературних героїв проводилося заняття з розвитку мови з теми «На кого я хочу бути схожим?». На цьому занятті дітям пропонувалося поміркувати на кого з персонажів вони хотіли б бути схожими і чому; на яких персонажів художніх творів, на їхню думку, вони схожі. Ця робота пропонувалася вихованцям, аби допомогти їм більш чітко визначитися з

позитивним та негативним героєм твору й співвідносити свою поведінку з показаними в художньому творі персонажами. На занятті пропонувалася гра «Місток від вчинку героя художнього твору до мого власного», під час якої діти називали літературного героя, з яким вони вбачають свою схожість за характером (вчинками) й назвати три підтвердження цьому. Кожне підтвердження оцінювалося як проходження одного кроку. Зауважимо, що називати потрібно було не лише позитивні прояви своєї поведінки, які подібні з вчинками літературних персонажів. Якщо дитина проявляла самокритичність до себе, то це відповідно розцінювалося, як два кроки проходження по містку.

На означеному етапі для забезпечення вихованості інтересу старших дошкільників до змісту художніх творів за оцінним критерієм також проводилися заняття з художньої літератури за змістом байки Г. Сковороди «Олениця і Кабан» (два заняття). Метою першого заняття за змістом цієї байки було формувати відповідне оцінне судження про героїв художнього твору; вчити висловлювати своє ставлення до героїв байки. На занятті використовувалися прийоми уявлювального діалогу, спонукання до дії в модальності «якби», на занятті здійснювався добір прислів'їв та приказок за змістом байки. Опис партитури заняття з художньої літератури за змістом означеного оповідання подано в додатку. (Див. додаток Ж). На другому занятті за змістом означеного твору досягалася мета вчити співвідносити поведінку літературних персонажів з поведінкою однолітків; продовжувати формувати адекватне оцінне судження старших дошкільників про героїв художнього твору; продовжувати доходити спільної думки в колективному пошуку. Дітям давалася можливість розмірковувати над різницею ключових понять «чемність» та «зухвальство», що слугувало гарним підґрунтям для сприйняття авторського здуму й ідеї художнього твору. Після цього кроку в алгоритмі дій на занятті проводилася гра «Одягни літературного героя », організовувався розгляд створених портретів героїв байки, розмова щодо відповідності зображення образам, змальованим автором байки.

На означеному етапі з дітьми проводилася літературна вікторина, на якій розглядалися різні питання за змістом художніх творів. Метою подібних заходів було підтримувати усталений інтерес до змісту художніх творів.

Також мало місце літературне свято з теми «На гостинах у Мудрості й Рідної мови». На цьому етапі роботи закріплювалися знання і вміння дітей, що оптимізують процес виховання інтересу до змісту художнього твору в дітей старшого дошкільного віку. На таких заходах пропонувалися різноманітні ігри, правила яких вимагали знання змісту художніх творів. На подібних заходах наскрізний герой (Дюймовочка) виступав у ролі господині літературних свят разом з іншими господинями - Мудрістю й Рідною мовою. Діти отримували схвальну оцінку за створенні ними книжки, малюнки за змістом художніх творів від господинь свята. На святі проводилися ігри за змістом художніх творів. Створювалася ситуація запрошення героїв художніх творів, відтворення змісту народної казки «Кривенька качечка» в техніці пісочна анімація.

Таким чином, протягом кожного кварталу навчального року проводилась робота з опанування змісту художніх творів для дітей, що сприяло підвищенню вихованості інтересу дітей старшого дошкільного віку до змісту художніх творів за чотирма критеріями та їх показниками, зростанню загального рівня літературного розвитку.

Протягом формувального етапу експерименту проводилися такі форми роботи з дітьми: заняття з художньої літератури, фронтальні заняття, екскурсія до бібліотеки, інсценування казок, літературні свята, вікторини, інсценування художніх творів під музичний супровід, створювалось графічне зображення змісту художніх творів, у тому числі, залучення вихованців до створення динамічної ілюстрації за змістом художніх творів, виготовлення дітьми дитячих книжок, складання власної казки на основі раніше почутих ними художніх творів, підбір музичного супроводу до змісту художнього твору, участь у іграх за сюжетом художніх творів.

Відтак, результати змін, що відбулися, простежимо в наступному

параграфі дослідження.

2.3 Порівняльна характеристика сформованості інтересу до змісту художнього твору в дітей старшого дошкільного віку

На прикінцевому етапі дослідження з метою виявлення ефективності запропонованої методики щодо формування інтересу до змісту художнього твору в дітей старшого дошкільного було здійснено порівняльний аналіз рівнів сформованості інтересу дітей шостого року життя до змісту художнього творів. Для цього дітям експериментальної та контрольної груп пропонувалися завдання за аналогічною методикою констатувального етапу.

Розглянемо результати дослідження за кожним критерієм та опишемо їх.

Когнітивний критерій. Показник: обізнаність дітей з письменниками, художніми творами та жанрами художніх творів.

Завдання. Мета: виявити обізнаність дітей з письменниками, художніми творами та жанрами.

Процедура виконання: Кожній дитині індивідуально були поставлені запитання: Які художні твори ти знаєш? Який твій улюблений художній твір? Кого з дитячих письменників ти знаєш?

Завдання. Мета: виявити вміння дітей ставити запитання за змістом незнайомого художнього тексту

Процедура виконання: Вихователь читає дітям незнайоме оповідання один раз (О. Іваненко «На добраніч») і звертається до дітей із запитанням: «Тобі сподобалось оповідання? Може в тебе є запитання? Запитай у мене, якщо тобі щось незрозуміло».

Аналіз одержаних результатів засвідчив позитивні зміни щодо обізнаності дітей експериментальної групи на прикінцевому етапі дослідження з письменниками й художніми творами, жанрами художніх творів.

Як засвідчує таблиця, високий і достатній ступені обізнаності з письменниками, художніми творами, жанрами художніх творів проявили 43%

і, відповідно 45% дітей експериментальної групи (до початку навчання високий ступінь не проявлявся, достатній ступінь становив 7%). Ці діти змогли визначити жанр літературного твору. Наприклад, Валя С. (5 років 11 міс.; ЕГ) на запитання педагога «Кого з дитячих письменників ти знаєш?» – відповіла:

«Братів Грімм, Г. К. Андерсена, українські письменники – казкарі І. Франко, Леся Українка». Дівчинка висловлювалася схвально про їхню творчість, пояснюючи свою думку: «Бо вони розповідають дітям повчальні казки з добрим закінченням». Ліля Х. (6 років 2 місяці; ЕГ): «Ш. Перро, Н. Забіла, Леся Українка. Мій улюблений письменник – казкар Андерсен, хоча я також люблю народні казки». Ці діти відтепер розрізняли жанри художніх творів. Наприклад, Віталік О. (6 років, 1 місяць; ЕГ) на запитання: «Які художні твори ти знаєш?» відповів: «Я знаю різні казки, й оповідання (перелічив 10 народних і 5 літературних казок). Моя улюблена казка – «Біда навчить», моє улюблене оповідання Миколи Вінграновського «Гусенятко». Діти експериментальної групи на прикінцевому етапі експерименту виявили вміння ставити запитання за змістом незнайомого художнього тексту. Зазначимо, що серед інших запитань за змістом художнього твору виокремлювалися такі, які засвідчували про увагу слухачів оповідання на особливо цікавих його фрагментах. Так, за змістом оповідання О. Іваненко «На добраніч» Стасик Б. (5 років і 10 місяців; КГ) запитав: «Чи правильно я зрозумів з цього оповідання, що маленькі павучки літають на таких собі «саморобних літаках»? Неля К. (5 років і 9 місяців; КГ): «Чи означає занепокоєння жука те, що восени всі з лісу відлітають, а не лише пташки?» та ін.

Щодо контрольної групи, то в ній відбулися незначні зміни. Так, виконали завдання з достатнім рівнем вихованості інтересу за першим показником когнітивного критерію 8% (до початку навчання цей показник становив 6%). Виконання завдання, що вказувало на середній ступінь прояву когнітивного критерію вихованості інтересу виконало 70% дітей (до початку

завдання оказник становив 73%). 21% дітей в контрольній групі завдання не виконали (до початку навчання цей показник становив 24%). Деякі діти не виявили бажання відповідати на запитання експериментатора. В експериментальній групі таких дітей на прикінцевому етапі дослідження не виявлено (до виконання завдання було 19%).

Показник: активна пізнавальна діяльність за змістом художнього твору.

Завдання. Мета: виявити вміння дітей ставити запитання за змістом незнайомого художнього тексту.

Процедура виконання: Вихователь читає дітям незнайоме оповідання один раз (українська народна казка «Розумниця») і звертається до дітей із запитанням:

«Тобі сподобалась казка? Може в тебе є запитання? Запитай у мене, якщо тобі щось незрозуміло.

Завдання. Мета: виявити вміння дітей ставити запитання за змістом художнього тексту. Процедура виконання: Вихователь звертається до дітей: «Давай пограємо з тобою. Я буду дитина, а ти – вихователь. Я прочитаю тобі оповідання, ти уважно слухай. Ти як вихователь поставиш мені запитання за змістом художніх творів.

Виконання завдань дітьми експериментальної групи на прикінцевому етапі дослідження показало, що сприймання художнього твору (української народної казки «Розумниця») супроводжувалося проханням дітей задати запитання за змістом художнього твору. Діти виявляли пізнавальну активність, бажання розмірковувати над почутим при слуханні художнього твору. Наприклад, після читання казки лунали такі запитання дітей за змістом казки:

«Чому дівчина вийшла заміж за пана, який її повсякчас лякав?», - Андрій У. (5 років 11 місяців, ЕГ). Таня М. (5 років 9 місяців, ЕГ): «Чи щасливі разом пан та Маруся?»; Іра Т. (5 років і 10,5 місяців; ЕГ): «Чи міг би дивний подарунок Марусі образити пана?». Пропозиція експериментатора пограти в гру «ти - вихователь, я – дитина» з боку дітей цієї групи зустріла схвальні відгуки та

активну підтримку. Діти активно задавали запитання за змістом художнього твору. Так, Андрій У. (5 років 11 місяців, ЕГ) на це запрошення відповів:

«Гаразд, я буду задавати запитання про те, що мені дійсно не зрозуміло»

На прикінцевому етапі дослідження 47% дітей експериментальної групи проявляли активну пізнавальну діяльність для кращого розуміння художнього твору (самостійно задавали запитання за змістом художнього твору), спонукаючи вихователя до спільних розмірковувань про події, зображені в художньому творі. Наприклад, Федя П. (6 років, 2 місяці; ЕГ): «Як довго дочка бідняка могла йти так, як вона це робила? Я поміркував, адже, це так складно». 40% дітей експериментальної групи проявили достатній ступінь пізнавальної активності за змістом художнього твору Ці діти також задавали запитання за змістом художнього твору, просили вихователя пояснити не зрозуміле в художньому творі, але до спільних з вихователем роздумів до розмірковування за змістом художнього твору не запрошували, хоча брали участь у бесіді. При здаванні запитань їх цікавили дедалі художнього тексту. Наприклад, Сніжана М. (5 років 2 місяці; ЕК): «Дочка бідняка була дотепною. А чи можна так сказати про пана?» (цей кількісний показник активної пізнавальної діяльності дітей за змістом художнього твору до початку навчання становив 9%). Кількість дітей експериментальної групи, які задавали запитання, що не передбачали ретельного розмірковування над змістом художнього твору, взаємозумовленість подій художнього твору змінилася в бік свого зменшення. Цей показник становив 13% (до початку навчання було 74% дітей). Невміння самостійно ставити запитання за змістом почутого художнього твору не проявив жоден вихованець експериментальної групи (до початку навчання цей показник становив 13%).

У контрольній групі спостерігалися незначні зміни ступенів виховності інтересу за цим показником когнітивного критерію. Так, на прикінцевому етапі дослідження значний відсоток дітей (74%) проявили середній ступінь

пізнавальної активності за змістом художнього твору (до початку навчання цей показник становив 73%). Достатній ступінь вихованості інтересу за цим показником когнітивного критерію проявили 13% дітей (до початку навчання його кількісний показник становив 11%). Не суттєво змінилися й показники пізнавальної активності контрольної групи, прояв яких було визначено як низький ступінь. Так, на прикінцевому етапі низький ступінь пізнавальної активності становив 13% (до початку навчання було 16%).

Емоційно – мотиваційний критерій. Показник: позитивна емоційна налаштованість на сприймання змісту художнього твору та його персонажів.

Завдання «Малювання літературних персонажів у мене вдома» - модифікована методика «Кінетичний малюнок сім'ї».

Мета: виявлення емоційного ставлення дітей до персонажів художніх творів.

Процедура виконання: перед кожною дитиною знаходився аркуш паперу А 4, кольорові олівці шести кольорів. Проводилась коротка бесіда для налаштування дітей на тематичне малювання за питаннями: Чи любляете ви ходити на гостини? (Відповіді дітей). Чи подобається вам, коли приходять на гостини до вас? (Відповіді дітей). Як ви гадаєте, кого запрошують на гостини? (Тих, кого люблять поважають, цінують, з ким цікаво спілкуватись). Наступне запитання було таким: Хто частіше всього приймає гостей? (Той, хто їх запрошує). Чи часто саме вам, діти, доводилося приймати гостей? (Відповіді дітей).

Після бесіди дітям давалося завдання зобразити на аркуші паперу тих, кого б вони хотіли бачити й приймати в себе дома. Зверталася увага дітей на те, що можна на аркуші паперу зобразити звичайних (подружку, товариша, сусіда), незвичайних гостей (звірів, героїв казок та оповідань), а також свою родину. Час виконання завдання дітьми не обмежувався. Після малювання проводилася бесіда з дітьми в індивідуальному порядку. При розгляданні роботи разом з дитиною, їй пропонувалося відповісти на такі запитання: «Скажи, хто тут намальований? Де вони зображені? Що вони роблять? Їм

весело чи сумно? Чому? Хто з намальованих людей найщасливіший з того, що до них на гостини прийшов літературний герой? Чому? Хто з них йому не радий? Чому?”

На прикінцевому етапі експерименту 57% дітей експериментальної групи виконували завдання «Малювання літературних персонажів у мене вдома» з очевидною перевагою розмірів зображення літературних персонажів на всій площині аркушу. Ці діти зображували літературних персонажів на передньому плані малюнка, в яскравому, ошатному одязі, з посмішкою на обличчі. Під час коментування свого малюнка віддавали перевагу розповіді про зображеного літературного героя. Під час бесіди за малюнком на запитання: «Чому ти зобразив літературних персонажів більшими, ніж інших гостей?» Максим С. (5 років і 11 місяців; ЕГ) відповів: «Тому, що я їх запросив першими, а вже потім інших гостей». На малюнках цих дітей спостерігалася мінімальна дистанція між зображенням персонажа і своїм власним зображенням. На прохання прокоментувати це діти давали відповіді: «Бо з оповідання зрозуміло, що вона (Дюймовочка) добра та незрадлива подруга», - Інна Д. (5 років, 11 місяців; ЕГ), «Бо я завжди радий бачити поруч себе тих, кого поважаю», - Семен Ф. (6 років; КГ). 26% дітей експериментальної групи зображували себе в оточенні як літературних персонажів, дитячих книжок, так і в оточенні улюблених іграшок. Розміри персонажів художніх творів не відрізнялися від розмірів інших зображених на малюнку гостей. Місце на малюнку не центральне, але зображувані літературні персонажі знаходилися поруч з тим, хто зображений по центру та біля зображення автора малюнка. Літературні персонажі зображувалися дітьми як в оточенні інших літературних персонажів, так і в оточенні близьких вихованцям людей. Аліна М. (5 років 9 місяців; КГ): «Я намалювала те, що до мене прийшла Дюймовочка, але не одна. Вона з принцем, бо він тепер її чоловік та з ластівкою, бо тепер вони подруги назавжди. Тому і на гостини приходять разом». Петрик С. (5 років і 10 місяців; ЕГ): «Я намалював гусака з оповідання «Гусенятко» зі своїм сином, а також біля себе і моєї

бабусі. Бо хочу, щоб після тих труднощів, через які вони пройшли, їм було затишно, тепло, не холодно й не голодно. Моя бабуся добра й знає, як доглядати за маленькими гусенятами, а я б їй допомагав». Зображення та розфарбовування літературних героїв виконувалося старанно й охайно. Переважна більшість дітей контрольної групи (70%) на прикінцевому етапі експерименту зображували літературних персонажів на великій відстані від власного зображення. Літературні персонажі були зображені розфарбовані менш старанно, ніж інші гості. Під час бесіди за власним малюнком ці дошкільники озвучували більшу свою симпатію на адресу інших зображених ним гостей. 13% дітей контрольної групи на прикінцевому етапі експерименту зображували літературні персонажі малого розміру в порівнянні з іншими зображеннями, на великій відстані від центру й від власного зображення, що інтерпретувалося як прояв низького ступеню інтересу за показником емоційно- мотиваційного критерію вихованості інтересу до змісту художнього твору. На деяких малюнках, які створювали діти контрольної групи, зображення літературних персонажів було загалі відсутнє.

Діяльнісний критерій. Показник: ініціативність дітей в організації різних видів діяльності за змістом художніх творів.

Завдання : «Екстраполяція (перенесення)». Мета: виявити взаємозв'язок літературних уподобань з іншими видами діяльності дітей старшого дошкільного віку.

Процедура виконання: дітям пропонувалося пригадати знайомі їм художні твори, висловлювалося побажання згадувати ці твори та їх персонажів у повсякденному житті (в іграх, у спілкуванні, в творчості та ін.)

Передбачалася наявність невимушеності та ініціативності з боку досліджуваних. Відсотковий показник визначався залежністю кількості дітей у колективі та кількістю зафіксованих фактів екстраполяції змісту художнього твору в різних видах діяльності.

Опрацювання даних діагностувальної методики на визначення ступеня

вихованості за діяльнісним критерієм засвідчили, що діти, використовували зміст художніх творів у різних видах діяльності.

На прикінцевому етапі в експериментальній групі 48% дітей проявляли добровільність й самостійність в організації ігор за змістом художніх творів, беручи на себе ролі улюблених літературних персонажів. Наприклад, Надя В. (5 років і 9 місяців; ЕГ): «Любочко, давай пограємося у принцес. Ти будеш Дюймовочкою, а я - Попелюшкою». У спілкуванні діти торкалися тем, які почули у змісті художнього твору, використовували вирази з художніх творів. Наприклад, Сергій З. (5 років і 11 місяців; ЕГ): «Похолодало, дзьобом відчуваю (цитата з оповідання М. Вінграновського «Гусенятко»)». 37% дітей експериментальної групи не були організаторами перенесення змісту художніх творів у інші види діяльності, але ці діти швидко й невимушено приставали на пропозицію однолітків брати участь у іграх за змістом художніх творів (до початку навчання цей показник становив 4%); сюжет і персонажі художніх творів добровільно використовували в художньо – продуктивній діяльності (малювали крейдою на асфальті під час прогулянки улюблених літературних персонажів), використовували обладунки ігрового майданчика як деталі, що необхідні для зображення подій художнього твору, повторюючи за дітьми, які проявляли ініціативу в цьому. 15% дітей експериментальної групи брали участь у різних видах діяльності за змістом художнього твору лише після запрошення вихователя (до початку навчання цей показник становив 47%). В цій групі на прикінцевому етапі дітей, які не брали участь у різних видах діяльності за змістом художніх творів, не реагували на запрошення вихователя й однолітків виявлено не було (до початку навчання було 49% дітей). Натомість, діти контрольної групи на прикінцевому етапі педагогічного дослідження ініціативності й самостійності в перенесенні змісту художнього твору в різні види діяльності не проявляли. Значна кількість дітей контрольної групи (52%) брали участь у різних видах діяльності за змістом художнього твору лише після запрошення вихователя (до початку навчання цей показник становив 51%). На прикінцевому етапі

кількість дітей, які не брали участь у різних видах діяльності за змістом художніх творів, не реагували на запрошення вихователя й однолітків становив 40% (до початку навчання було 44%). В цій групі кількість дітей, які швидко й невимушено приставали на пропозицію однолітків брати участь у іграх за змістом художніх творів становила 8% (до початку навчання цей показник становив 5%).

Діяльнісний критерій Показник: активність дітей у відтворенні змісту художніх творів. Завдання: Запрошення на гостини (адаптована методика Л. Журової). Мета: З'ясувати активність дітей у відтворенні змісту художніх творів.

Матеріал: чарівний палац Принцеси, місток, зображення літературних героїв. Процедура виконання: на столі у вихователя декорація: річка, через річку міст до чарівного палацу Принцеси. Вона запрошує до себе на гостини героїв художніх творів (горобчика з казки Лесі Українки «Біда навчить», Дюймовочку з казки Г. К. Андерсена «Дюймовочка», гусенятка з однойменного оповідання М. Вінграновського, Кривенку качечку з української народної казки). Експериментатор попереджав про те, що на містку сидить вчена Гава. Вона пропускає літературного героя на місток лише тоді, коли той, хто його супроводжує, тобто, вихованець, розповість епізод з художнього твору про нього.

Проаналізуємо ступені вихованості інтересу до змісту художнього твору в дітей старшого дошкільного віку за другим показником діяльнісного критерію на констатувальному й прикінцевому етапах педагогічного дослідження.

На прикінцевому етапі педагогічного дослідження 46% дітей з бажанням переказували художній твір, старанно підбираючи інтонацію при передачі прямої мови персонажа; при відтворенні змісту художніх творів проявляли активність у міміці, жестах, була присутня імітація звуків, діти проявляли увагу до переказу змісту художнього твору іншими вихованцями: доповнювали, уточнювали, слідували за хронологічною точністю подій при

переказі художнього твору. 38% дітей переказували зміст оповідання з частковою підтримкою вихователя, проявляли увагу до переказу художнього твору іншими вихованцями (до початку навчання цей показник становив 12%). В експериментальній групі 16% дітей відтворювали зміст художнього твору не активно, при значній підтримці вихователя, ці діти не проявляли увагу до переказу художнього твору іншими (до початку навчання було 61%). Відсутності активності у відтворенні змісту художнього твору, потреби в постійній підказці з боку вихователя в експериментальній групі на прикінцевому етапі педагогічного дослідження виявлено не було (до початку навчання цей кількісний показник становив 27%).

Невеликі зрушення у кількісних показниках на прикінцевому етапі засвідчили результати виконання завдання дітьми контрольної групи. Вихованці цієї групи переказували зміст оповідання з частковою підтримкою вихователя, проявляли увагу до переказу оповідання іншими 14% дітей (до початку дослідження цей показник становив 11%). Значний відсоток дітей контрольної групи (64%) відтворювали зміст художнього твору не активно, при значній підтримці вихователя, увагу до переказу художнього твору іншими не проявляли (до початку навчання було 63%). Відсутність активності у відтворенні змісту художнього твору, потребу в постійній підказці з боку вихователя в контрольній групі на прикінцевому етапі педагогічного дослідження виявили 22% вихованців (до початку навчання цей кількісний показник становив 26%).

Таблиця 3.1.

Порівняльні дані ступенів сформованості інтересу до змісту художнього твору за всіма критеріями на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту

Група, ступені			ЕГ		КГ	
			КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ
Середнє арифметичне за критеріями	Когнітивний	В	-	46	-	-
		Д	8	43	7,6	10,7
		С	69	11	70,3	71,6
		Н	23	-	22,1	16,7
	Емоційно-мотиваційний	В	-	55	-	-
		Д	9,7	27,5	10,3	12
		С	61,7	17,5	62,7	66
		Н	28,6	-	27	22
	Діяльнісний	В	-	48	-	-
		Д	8	36	8,3	11
		С	53,3	16	56	58,7
		Н	38,7	-	35,7	30,3

Як завсідчує таблиця, на констатувальному етапі високого ступеню вихованості інтересу до змісту художнього твору за чотирма критеріями проявило 47,75% дітей експериментальної групи. 36,13% дітей цієї групи проявило достатній ступінь вихованості інтересу (до початку навчання кількісний показник становив 9,5%). Показник середнього ступеню вихованості інтересу за всіма критеріями значно зменшився: він становив 16,12% (до початку навчання було 63%). Низького ступеню вихованості інтересу дошкільників до змісту художнього твору за всіма критеріями виявлено не було (до початку навчання його показник становив 27,5%).

Щодо контрольної групи, достатній ступінь вихованості інтересу за чотирма критеріями проявило 12,1% дітей (до початку навчання було 9,6%). Показник середнього ступеню вихованості інтересу за всіма критеріями

контрольної групи свідчить про незначні зміни: він становив 66,9% (до початку навчання було 64,8%). Майже не змінилися кількісні показники, що свідчать про наявність низького ступеню вихованості інтересу до змісту художнього твору за чотирма критеріями. На прикінцевому етапі кількісний показник низького ступеню вихованості інтересу за чотирма критеріями становив 21% (до початку навчання було 25,6%).

Отже, кількісні дані вихованості інтересу до змісту художнього твору за чотирма критеріями виявились значно вищими в експериментальній групі, ніж у контрольній.

Висновки з розділу 2

Експериментальна робота з підвищення рівня сформованості інтересу до змісту художнього твору в дітей старшого дошкільного віку містила в собі три етапи: констатувальний, формувальний, прикінцевий.

Констатувальному етапу передувало визначення критеріїв, показників рівнів сформованості інтересу до змісту художнього твору та літературного розвитку дітей у процесі засвоєння програмового матеріалу з художньої літератури. Було визначено три критерії художньо - пізнавального розвитку та показники оцінювання сформованості дітей старшого дошкільного віку до змісту художніх творів. Перший критерій – «когнітивний», другий – «емоційно - мотиваційний», третій – «діяльнісний».

До кожного з критеріїв були дібрані відповідні показники: обізнаність дітей з письменниками і художніми творами, жанрами художніх творів; активна пізнавальна діяльність за змістом художнього твору (наявність запитань за змістом художнього твору); бажання прослухати художній твір повторно; позитивна емоційна налаштованість на сприймання змісту художнього твору та його героїв; усвідомлення (розуміння) дітьми змісту художнього твору, ініціативність дітей в організації різних видів діяльності за змістом художніх творів; активність дітей у відтворенні змісту художніх творів і схарактеризовано рівні сформованості дітей старшого дошкільного віку (високий, достатній, середній, низький).

Визначено й науково обґрунтовано педагогічні умови виховання до змісту художнього твору в дітей старшого дошкільного віку (диференціації змісту художніх творів відповідно до вікових та індивідуальних можливостей дітей; створення системи взаємодії дітей і дорослих під час ознайомлення зі змістом художніх творів; спонукання дітей до відтворення змісту художніх творів у різноманітних видах діяльності).

Розроблено й апробовано методикау реалізації педагогічних умов виховання інтересу до змісту художнього твору в дітей старшого дошкільного віку.

З метою підвищення рівня сформованості інтересу дітей старшого дошкільного віку до змісту художнього твору було розроблено програму з художнього (літературного) виховання дітей старшого дошкільного віку, дібрано художні твори, розроблено експериментальні завдання з визначенням рівнів вихованості дітей старшого дошкільного віку до змісту художнього твору. Залучення вихователів відбувалося на кожному етапі виховання інтересу до змісту художнього твору в старших дошкільників.

Контрольні зрізи на прикінцевому етапі експерименту показали, що впродовж проведення роботи по накопиченню знань з художньої літератури, залученню дітей до співпереживання літературним героям, до діяльності за змістом художніх творів більш достатнім став рівень їх вихованості до змісту художніх творів.

Організована таким чином експериментальна робота сприяла підвищенню рівня вихованості дітей старшого дошкільного віку до змісту художнього твору, реалізації організаційно-педагогічних умов, підтвердженню гіпотези дослідження.

ВИСНОВКИ

Формування інтересу до змісту художнього твору в дітей старшого дошкільного віку залежить від наявності в процесі дошкільної освіти певних педагогічних умов: диференціації змісту художніх творів відповідно до вікових та індивідуальних можливостей дітей; створення системи взаємодії дітей та дорослих під час ознайомлення зі змістом художніх творів; спонукання дітей до відтворення змісту художніх творів у різноманітних видах діяльності.

У дослідженні розроблено й апробовано експериментальну модель реалізації педагогічних умов виховання інтересу до змісту художнього твору в дітей старшого дошкільного віку, що обіймала три етапи. Перший – ознайомлювально-когнітивний етап передбачав ознайомлення дітей із творами художньої літератури, розуміння й усвідомлення дітьми сутності авторської позиції при сприйнятті ними художнього твору. Метою другого – емоційно-емпатійного етапу експериментальної роботи було спонукання вихованців до відповідного емоційного відгуку засобами художнього слова (співчуття, співучасті та ін.), ознайомлення з широкою палітрою людських почуттів на прикладі життя літературних персонажів. Третій – діяльнісно-творчий етап – передбачав перенесення набутого пізнавального, емоційного, оцінного досвіду в повсякденне життя дошкільників; збагачення когнітивного, емоційного, творчого потенціалу особистості старших дошкільників у результаті занурення до змісту художніх творів.

Експериментально доведено, що реалізація визначених педагогічних умов виховання в дітей старшого дошкільного віку інтересу до змісту художнього твору в сучасних ЗДО позитивно впливає на ефективність цього процесу. Кількісні показники дітьми експериментальної групи засвідчили про позитивну динаміку вихованості в них інтересу до змісту художніх творів на всіх рівнях. Так, кількість дітей з високим рівнем вихованості зросла на 47,75%, достатнім рівнем - на 25,8%. Водночас на середньому рівні вона зменшилася на 46,88%, а на низькому - на 21%.

Отже, експериментально доведено, що реалізація визначених педагогічних умов з формування інтересу до змісту художнього твору в сучасних дошкільних навчальних закладах позитивно і результативно впливає на ефективне протікання цього процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеенкова Е. Г., Андреева В. Н. Зависимость эмоционального отношения дошкольников к персонажам сказки от её композиции / Е. Г. Алексеенкова, В. Н. Андреева. *Вопросы психологии*. 2006. №6. С.39–47.
2. Алексеєнко– Лемовська Л. В. Збагачення словника дітей старшого дошкільного віку в театральній – ігровій діяльності: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец.13.00.08 «Дошкільна педагогіка»/ Л. В. Алексеєнко –Лемовська. Одеса, 2009. 20 с.
3. Алиева Т. И. Развитие творческого восприятия литературных произведений у детей среднего дошкольного возраста: автореф дис. на соискание научной степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Дошкольная педагогика» / Т.И. Алиева. М. 1991. 19 с.
4. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. М. : Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 1995. 215 с.
5. Андросова В. Н. Обучение детей восприятию художественной литературы / В. Н. Андросова . *Дошкольное воспитание* . 1986. №2. С. 14–20.
6. Арнхейм Р. Новые очерки по психологии искусства / Р. Арнхейм. М., 1994. 146 с.
7. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. К. : Освіта, 1999. 68 с.
8. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку « Я у Світі» / М – во освіти і науки України, Акад. пед. наук України; наук./ [ред. та упоряд. О. Л. Кононко]. К.: Світич, 2008 . 430 с.
9. Баранова Э. А. Диагностика познавательного интереса у младших школьников и дошкольников./ Э. А. Баранова. СПб. : Речь, 2005. 128 с.
10. Бертон Ф. Принципы обучения и его организация / Ф. Бертон. М., 1934. 134 с.
11. Бех І. Д. Особистісно – орієнтований виховний процес – сходження до людяності / І. Д. Бех // Розвиток педагогічних і психологічних наук в

- Україні 1992 – 2002, частина 1. Харків, «ОВС», 2002. С.69–70.
12. Бех І. Д. Особистісно – орієнтований підхід у вихованні / І. Д. Бех // Професійна освіта: педагогіка і психологія: українсько – польський щорічник / [за ред. Левовицького Т., Зузана І, Вільш І, Никало Н.]. – К. – 2000. – С. 331–350.
13. Білан О. Навчання дітей старшого дошкільного віку розповіді за ілюстраціями: монографія / О. Білан . Львів: Аверс, 2007. 180 с.
14. Богуш А., Гавриш Н., Котик Т. Методика організації художньо – мовленнєвої діяльності у дошкільних навчальних закладах : підручник для студентів вищих навчальних закладів факультетів дошкільної освіти / А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик. –К.: ВД «Слово», 2006. – 304 с.
15. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика / А. М. Богуш
16. Запоріжжя : Просвіта. 2000. 249 с.
17. Богуш А. М., Лисенко Н. В. Українське народознавство в дошкільному закладі: навч. посібн. – К. Вища школа, 1994. 398 с.
18. Богуш А. М. Методика навчання української мови в дошкільних закладах / А. М. Богуш. К. : «Вища школа», 1993. 325 с.
19. Богуш А. Методика організації художньо – мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах: підручник для студентів вищих навчальних закладів факультетів дошкільної освіти / А. М. Богуш. К.: В Д «Слово», 2006. 304 с.
20. Богуш А. М., Монке О. С. Формування оцінно – етичних суджень у дітей старшого дошкільного віку / А. М. Богуш, О. С. Монке. Одеса. 2002. 238 с.
21. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти: Навч. – метод. посібник / [уклад. А. М. Богуш]. Одеса : Ярослав, 2004. 176 с.
22. Божович Л. С. Познавательный интерес и условия его формирования в детском возрасте / Л. С. Божович // Известия АПН РСФСР. 1955. №73. С.15–16.
23. Большой психологический словарь [под. ред. Б. Г. Мещерякова, В. П.

- Зинченка]. М. : «Олма – Пресс», 2005. 665 с.
24. Бочкарёва А. П. Создание образов детьми шестого года жизни под влиянием художественной книги и картины: дисс. на соискание научной степени канд. пед. наук / А. П. Бочкарёва. М., 1982. 204 с.
25. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. М.: «Просвещение», 1965. 268с.
26. Выготский Л. С. Избранные произведения в 2 т. / Л. С. Выготский. М.: Педагогика, 1982. Т.1. 407 с.
27. Выготский Л. С. Педагогика и психология / Л. С. Выготский / под ред. В. В. Давидова. М.: Педагогика, 1994. 479 с.
28. Виллонс К. С. Психологические механизмы мотивирования человека / К. С. Виллонс. М., 1990. 103 с.
29. Винокур Т. Г. О языке художественной литературы / Т. Г. Винокур. М.: Высшая школа. 1991. 447 с.
30. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку: Програма та методичні рекомендації/ [укл. А. М. Богуш]. К. : ІЗМН, 1997. 112 с.
31. Волжанин В. Об исторических интересах детей и методах их исследования / В. Волжанин // *Вестник воспитания*. 1995. №9. С.23–26.
32. Гавриш Н. Художня література в освітньому процесі: сучасні технології / Н. Гавриш. *Дошкільне виховання*. 2011. №2. С. 4–9.
33. Гавриш Н. «Художнє слово і дитяче мовлення» / Н. Гавриш . К.: «Редакція загальнопедагогічних газет», 2005. –126 с.
34. Гавриш Н. Художньому слову – гідне місце в освітньому процесі / Н. Гавриш // *Дошкільне виховання*. 2006. №3. С. 15–18.
35. Гавриш Н. В., Ушакова О. С. Знакомим дошкольников с литературой / Н. В. Гавриш, О. С. Ушакова. М.: Творческий центр, 1988. 23с.
36. Гейвин Х. Когнитивная психология / Х. Гейвин. – Питер, 2003. – 268 с.
37. Гольбах П. А. Избранные произведения: В 2 т. / П. А. Гольбах. Т.2. М., 1963. 613 с.

38. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. К. : «Либідь», 1997. 276 с.
39. Горюшкин А. В. Стимул как фактор коррегирования человеческой деятельности / А. В. Горюшкин // Социальные проблемы труда и соревнования [отв. ред. И. И. Чангли]. М. 1976. С.18 – 31.
40. Гриценко З. Положи свое сердце у чтения / З. Гриценко. *Дошкольное воспитание*. 2000. №4. С. 41–48.
41. Гурович Л. М. Понимание образа литературного героя детьми старшего дошкольного возраста (6 – 7 лет): автореф. дисс. на соискание научной степени канд. пед. наук наук: спец. : 030900 «Дошкольная педагогика» / Л. М. Гурович. Л., 1969. 29 с.
42. Добринина Н. Наши первые книжки / Н. Добринина. *Дошкольное воспитание*. 2002. №7. С. 74 – 77.
43. Дитина в дошкільні роки. Програма розвитку, навчання та виховання дітей. Запоріжжя: ЛПС. Лтд., 2000. 268 с.
44. Дошкільна лінгводидактика. Хрестоматія. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. / [упор. А. М. Богуш], Частина I та II. К.: В Д «Слово», 2005. 720 с.
45. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. 2-е изд. М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1999. 360 с.
46. Эмоциональное развитие дошкольника: пособие для воспитателей дет. сада / под ред. А. Д. Кошелевой. М. : Просвещение, 1985. 176 с.
47. Эстетическое воспитание в школе / [под ред Т. В. Шуртакова]. – М., 1991. – 182 с.
48. Запорожец А. В. Психология восприятия ребёнком–дошкольником литературного произведения. – Избр. психологические труды : В 2-х томах / А. В. Запорожец [под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко]. М.: Педагогика, 1986. Т.1. С.68–76.
49. Запорожец А. В., Усова А. П. Психология и педагогика игры дошкольника / А. В. Запорожец, А. П. Усова. М. : Просвещение, 1966. 213 с.

50. Зимняя И. А. Психология слушания и говорения: автореф. дисс....докт. психол. наук / И. А. Зимняя. М., 1973. 32 с.
51. Індивідуальне виховання дошкільника : навчальний посібник / [О. Вовчик Блакитна, С. Ладивір, С. Піроженко та ін.]. – К.: «Педагогічна думка», 2007. 152 с.
52. Кабачек О. Л. Библиотерапия как она есть / О. Л. Кабачек // Библиотечный психолог : грани творчества. М.: Школьная библиотека. 2002. С.47- 230.
53. Кабачек О. Л. Психологические условия становления субъективности в совместной литературно – творческой деятельности дошкольников. *Вопросы психологи.* 2006. №6. С. 31–39.
54. Карпинская Н. С. Художественное слово в воспитании детей / Н. С. Карпинская. М.: Педагогика, 1972. 152 с.
55. Кіліченко Л. Н. Українська дитяча література: навчальний посібник / Л. Н. Кіліченко. – К. : Вища школа, 1989. – 318 с.
56. Кирста Н. Р. Методика використання поетичної спадщини Марійки Підгірянки в лексичній роботі з дітьми старшого дошкільного віку: дис. на здобуття наук. ступеню канд. пед. наук 13.00.02 «теорія і методика навчання (українська мова)» / Кирста Наталія Романівна, Одеса, 1997. – 214 с. Кисельова О. І. Морально – етичне виховання дітей старшого дошкільного віку засобами українського фольклору: дис. на здобуття наукового ступеню канд. пед. наук, 13.00.08/ Кисельова Ольга Ігорівна. – Одеса, 2009. – 278 с.
57. Ковальчук Я. И. Индивидуальный подход в воспитании ребёнка: пособие для воспитателя детского сада / Я. И. Ковальчук. – М.: «Просвещение», 1981. – 127 с.
58. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: Науково-методичний посібник / [наук. ред. О. Л. Кононко]. – К. : Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2003. – 243 с.
59. «Дошкільне виховання», 2003. – 243 с.
60. Кони́на М. М. Роль картинки в обучении родному языку старшего

- дошкольника / М. М. Кони́на // Известия АПН РСФСР. – М. –1948. – 61.№6. – С. 13–16.
62. Косенко Ю.Н. Формирование творческой активности старших дошкольников в играх по сюжетам литературных произведений: автореф.дисс. на соискание научн. степени канд. пед. наук: спец.13.00.01
63. «Теорія та історія педагогіки» / Ю.Н. Косенко. – Бердянск. –1990. – 19 с.
64. Кудрина Г. Я. Зависимость пересказа текста от условий его восприятия в старшем дошкольном возрасте / Г. Я. Кудрина / «Развитие речи дошкольника». – М.: Изд. АПН РСФСР. – 1990. – С. 77–92.
65. Куликова Т. Воспитание познавательных интересов и любознательности / Т. Куликова // Воспитателю о работе с семьей [под. ред. Н. Ф. Виноградовой]. – М. – 1989. – С. 160–175.
66. Куликова Т. О воспитании у детей познавательных интересов / Т. Куликова // Дошкольное воспитание. – 1976. – №9. – С. 38–42.
67. Куксова Н. А. Художественное чтение в детском саду: Пособие для педагогов дошкольных учреждений / Н. А. Куксова // Мн. : Университетское. – 2001. – 157с.
68. Ладивір С. Плекаймо дослідників і мудрих мислителів // Дошкільне виховання. – 2004. – №5. – С.4–6.
69. Лафренье П. Эмоциональное развитие детей и подростков / П. Лафренье. – Санкт – Петербург, Москва, 2004. – 250 с.
70. Лейбсон В. Книга ведёт в жизнь / В. Лейбсон. Москва: Просвещение, 1964. – 206 с.
71. Ленский Б. В., Матрюхин Г. И. Роль детской книги в современных информационных потоках / Б. В. Ленский, Г. И. Матрюхин // Педагогика. – 2000. – №3. – С. 89–97.
72. Леонтьев А. Н. Эмоции и чувства / А. Н. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1956. – 323 с.

73. Літературознавчий словник – довідник / [авт.-уклад. Гром'як Р. Т, Ковалів Ю. І та ін.]. – К. : Академія, 1997. – 752 с.
74. Літературознавча енциклопедія в 2-х т./ [авт.- уклад. Ковалів Ю. А]. – К.: Академія, 2007. – 607 с.