

**ВИХОВАННЯ ЕСТЕТИЧНИХ ПОЧУТТІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ
ТВОРЧОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ЛІТЕРАТУРНИХ ОБРАЗІВ**

У статті теоретично обґрунтовано механізми дитячої літературної творчості на засадах естетичного сприйняття та оцінки художніх образів і презентовано результати експериментального дослідження цього педагогічного феномена.

В статье теоретически обоснованы механизмы детского литературного творчества на основе эстетического восприятия и оценки художественных образов и представлены результаты экспериментального изучения этого педагогического феномена.

The role of mechanisms of children's creative work is theoretically substantiated in the article on the base of esthetic education and appreciation of art characters and the results of experimental studying of pedagogical phenomenon.

Для сучасної початкової школи пошук шляхів та засобів розвитку творчих здібностей учнів у різних сферах діяльності — у тому числі й літературній — постає як одна із найактуальніших освітніх проблем. Літературна творчість посідає особливе місце серед творчих проявів школярів. Вона вимагає потужної роботи таких складових літературно-творчих здібностей як сприймання, мислення, творча уява, мовлення, і дає змогу одночасно розкритися почуттєвій та інтелектуальній сферам школяра. Саме у словесній творчості учень отримує змогу яскраво, абсолютно індивідуально виразити естетичне бачення світу, яке спирається насамперед на результати художнього сприйняття та оцінки. Літературні образи є тим незамінним художнім матеріалом, з якого за допомогою творчого інтерпретування виростають дитячі фантазії — основа креативного мислення. Тому виховання творчої індивідуальності молодшого школяра засобами естетичного сприйняття літературних образів набуває великого педагогічного значення.

На всіх етапах історичного розвитку вітчизняної педагогіки в освітніх тенденціях яскраво виявлялось устремління до високої духовності, і це прагнення реалізовувалося насамперед завдяки книзі. Тому не випадково роль книги і літературних образів як важливих чинників культурно-пізнавального поступу високо оцінили вітчизняні педагоги (Х. Алчевська, Г. Ващенко, Б. Грінченко, І. Огієнко, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.), які вбачали в дитячій літературі могутнього вихователя, важливий засіб пізнання та розвитку творчого потенціалу дитини.

Сучасні науковці і практики (А. Богуш, Н. Вітківська, Н. Волошина, Н. Гавриш, С. Жупанин, Г. Кудіна, Ю. Львова, В. Мартиненко, О. Мелік-Пашаєв, Н. Миропольська, З. Новлянська, О. Савченко, Г. Тарасенко, Г. Ткачук, Г. Шевченко, А. Щербо та ін.) у своїх дослідженнях послідовно обстоюють освітньо-виховну роль керованого літературно-творчого сприйняття. Дослідники одноставно наголошують, що саме під мудрим керівництвом учителя книга перетворюється на джерело естетичних почуттів і творчої наснаги дітей.

Особливу роль у цих процесах дослідники (Н. Бібік, В. Бондар, М. Вашуленко, Д. Ніколенко, О. Савченко, Н. Скрипченко, Л. Хомич та ін.) відводять учителю початкових класів як найпершому провіднику дітей у світ творчості. Саме від учителя початкових класів значною мірою залежить, чи стануть діти завдяки книзі активними творцями власного погляду на світ, чи залишаться байдужими до літератури як духовного феномена взагалі.

У той же час методика організації творчої інтерпретації літературних образів посідає незначне місце в розробці шляхів художньо-естетичного виховання молодших школярів.

Метою статті є теоретичне обґрунтування механізмів дитячої літературної творчості на засадах естетичного сприйняття та оцінки художніх образів і презентація результатів експериментального дослідження цього освітнього феномена.

Ми виходимо з того, що естетичні почуття є виявом духовно-ціннісного ставлення людини до світу, особливим актом самоствердження, в якому домінують емоційно-чуттєвий,

емоційно-оцінний, емоційно-творчий аспекти особистісної самореалізації у процесі побудови ставлення індивіда до світу. Естетичні ж почуття до літературного образу розуміємо як емоційно-оцінну реакцію особистості на зміст і форму літературного матеріалу з опорою на емоційно-чуттєвий досвід та здатність до творчої інтерпретації художніх вражень із метою особистісного самотворення.

З огляду на це вважаємо, що процес дитячої літературної творчості безпосередньо обслуговується почуттєвою сферою вихованців, оскільки емоційна індиферентність сприймання та оцінки літературних образів зводить нанівець естетико-виховний ефект від спілкування дитини з книгою. Байдужість, народжена невдалою педагогічною організацією контакту учнів з літературним твором, є найстрашнішим ворогом дитячої творчості. Тому найперше завдання вихователя — дійти до емоційного світу дітей і забезпечити належний рівень емоційно-чуттєвої поведінки щодо сприймання літературних образів.

Літературно-художня творчість як яскравий, неординарний спосіб вираження світоставлення впритул підводить учнів до розуміння естетичних моментів буття. Логічне пізнання чи праця можуть нести у собі естетичний зміст, але й можуть його ігнорувати. Лише у процесі художньої творчості естетичні цілі набувають самостійного домінуючого значення [6]. Художня творчість завжди зберігає свою синкретичність, поєднуючи в собі пізнання природи, її оцінку та перетворення як цілісний вид діяльності [2, с. 139].

Сучасні психологічні дослідження тлумачать творчу діяльність як акт вторинного відображення світу в суб'єктивній персоніфікованій формі. Мотивацію такої діяльності, на думку вчених, зумовлюють інформаційні та функціональні шари, що утворились у свідомості під час первинного відображення світу (В. Новіков). У науці закономірно народжуються гіпотези, які ґрунтуються на припущенні, що творчість підкоряється максимуму інформації (Г. Голіцин, В. Петров). Йдеться не про банальну номінативну інформацію, а, перш за все, про результат функціонування розвиненої людської чуттєвості. Це насамперед субстрат взаємодії гнучкої сенсорики, емоційної рефлексії та образної уяви особистості.

Психологічні дослідження О. Запорожця, О. Кононко, Н. Лейтеса, В. Моляки, Д. Ніколенка, В. Роменця та ін. відзначають особливу емоційно-творчу природу молодшого шкільного віку. Встановлено, що діти цього віку характеризуються підвищеною сенсильністю щодо естетичних впливів. У зв'язку з чим у них (за наявності відповідних способів художньо-творчого освоєння світу) інтенсивно розвиваються особистісні якості. Так, емоції, за визначенням О. Кононко, «є особливим шляхом психічних процесів і станів, пов'язаних з інстинктами, потребами і мотивами дитини», а почуття — це «стійке емоційне ставлення до явищ дійсності», саме в почуттях відображається емоційний бік духовного світу зростаючої особистості [3, с. 25].

Надзвичайної ваги в художньо-творчому освоєнні літературних образів набувають емоційні процеси, які безпосередньо пов'язані з уявою, адже будь-яка емоція, на думку Л. Виготського, обслуговується уявою [1, с. 199]. Остання ж завжди пов'язана з переживанням дійсності, є його результатом і формою вияву одночасно. Художня уява не потребує понятійного знання про навколишній світ, адже в її основі — розвинена людська чуттєвість. У художній уяві, на думку дослідників, світ перетворюється не на основі абстрактно-логічних схем і наукових висновків, а відповідно до принципів краси, розкриваючи загальне в одиничному і демонструючи унікальність загального [4, с. 234–235].

Художня уява реалізується поза процесом споглядання і породжує необхідний емоційний фон для подальшого розгортання творчих механізмів. Споглядання дає необхідний чуттєвий матеріал для творчої уяви, зокрема для такого її типу, як пластична уява (Л. Виготський). До утворених конструктів додаються емоційні враження, народжені суб'єктивним світом почуттів, — і все це «опредмечується» в літературно-творчому образі. Таким чином, самореалізація творчої уяви дитини великою мірою залежить від необхідних умов — багатства її чуттєвого досвіду і достатнього рівня розвитку емоційної культури.

Механізми літературно-творчої діяльності молодших школярів безпосередньо

залежать і від рівня розвитку їхніх художніх здібностей. Аналіз досліджень вітчизняних та зарубіжних педагогів і психологів щодо визначення сутності та компонентного складу літературно-творчих здібностей свідчить про наявність різних підходів до розв'язання цієї проблеми (О. Ковальов, О. Мелік-Пашаєв, Н. Молдавська, З. Новлянська, З. Юрченко, В. Ягункова та ін.). Більшість психологів погоджується зі структурним поділом творчих здібностей на комплекс мотиваційних та інструментальних компонентів. До мотиваційних характеристик літературної творчості традиційно відносять прагнення самовираження, самопізнання та пізнання інших через самоактуалізацію. Незважаючи на різну кількість компонентів інструментального комплексу здібностей, які виокремлюють дослідники, можна виявити ще й такі комплекси психічних якостей, необхідних для успішної літературної творчості: емоційно-ціннісне ставлення до світу, достатній рівень розвитку загальних творчих здібностей (творча уява, мислення) та мовленнєву компетентність. Саме ці властивості характеризують літературну діяльність учнів як творчу.

Більшість педагогів та психологів (Г. Кудіна, В. Левін, О. Мелік-Пашаєв, З. Новлянська, Н. Чубук) дотримується думки про те, що головну роль у літературній творчості відіграє емоційно-ціннісне ставлення дитини до світу: підвищена вразливість, емоційна забарвленість сприйняття, здатність до емпатії, естетичні смаки, моральні переконання тощо. Інші компоненти також необхідні для успішного створення творчого продукту мовними засобами, проте вони виконують допоміжну, службову роль. Саме емоційно-ціннісна позиція формує художньо-комунікативний мотив як бажання «сказати своє слово» (В. Сухомлинський), дає поштовх до справжньої літературної творчості. Отже, повноцінний розвиток літературно-творчих здібностей школярів можливий за умови формування у них мотивації літературної творчості та цілеспрямованого педагогічного впливу на розвиток кожного з компонентів інструментальних літературно-творчих здібностей.

У процесі народження естетичних почуттів вагому роль відіграє емпатія — емоційно-ціннісне співпереживання. Заглиблюючись у суть емоційних переживань героїв літературних творів, у дитини виникає синхронна робота психіки як активного розуміння ставлень, почуттів, психічних станів іншої особи. Тому важливим етапом у роботі з літературним образом є розвиток дитячої емоційно-чуттєвої сфери. Через неї поступово відбувається формування емоційно-ціннісного ставлення школяра до світу як важливого компонента творчого освоєння літературного образу. Для його формування необхідним є стимулювання емоцій та почуттів учня шляхом впливу на безпосереднє сприймання та оцінку ним тих об'єктів і явищ, які стали предметом літературного відображення [5].

У літературній творчості проявляються переважно естетичні почуття (замилування, радість і захоплення від сприймання прекрасного) та моральні (переживання, співпереживання як емоційне ставлення до власної поведінки та поведінки інших людей). Як і будь-яка творча діяльність, літературна творчість насичена інтелектуальними (зацікавленість, радість пізнання, почуття нового тощо) та практичними почуттями (позитивне емоційне ставлення до діяльності, бажання досягти успіхів, перебороти труднощі).

Між названими групами почуттів, які проявляються і виховуються у процесі літературної творчості, існує тісний взаємозв'язок та взаємовплив. Найважливішим психічним процесом, за допомогою якого предмети і явища навколишнього світу, впливаючи на дитину та відбиваючись у її свідомості, породжують почуття і переживання, є емоційно-чуттєве сприймання. Це головний канал, по якому навколишній світ впливає на внутрішнє життя школяра, а, отже, є основою розвитку літературно-творчої діяльності. Саме багатство чуттєвого сприйняття дитиною світу, емоції і почуття, народжені в результаті цього, і складають її емоційно-ціннісну сферу. За умов творчої активності дитини у неї формується емоційно-ціннісне ставлення до світу.

Мистецтво слова є своєрідним «медіумом» між дитиною і оточуючим світом (М. Бахтін, Л. Виготський, О. Ковальов, О. Потебня, М. Пришвін та ін.). Опановуючи мову

літератури, школярі залучаються до особливого пізнання світу — художнього. Таке пізнання, на відміну від наукового, має інший предмет пізнання та засоби передачі досвіду цього пізнання. Йдеться про емоційно-ціннісне ставлення, шлях передачі якого — досвід особистісного переживання літературного твору.

Таким чином, педагогу слід піклуватися про постійне збагачення емоційного досвіду школярів, який повинен стати надійним ґрунтом літературного сприйняття і подальшої творчої інтерпретації його результатів. Чим багатший чуттєвий досвід дитини, чим глибші емоції і почуття, тим яскравіші образи виникають в її уяві, тим гострішою стає потреба відтворити власні враження у словесних образах. Отже, художньо-творча діяльність, на думку дослідників (Н. Волошина, Є. Квятковський, Н. Миропольська, О. Рудницька, Г. Тарасенко), є синергетичним результатом споглядання, переживання, естетичної оцінки.

З метою вивчення особливостей формування естетичних почуттів молодших школярів засобами творчої інтерпретації літературних образів було проведено спеціальне дослідження, яким охоплено 214 учнів 3–4-х класів СЗОШ №№ 4, 7, 17, 33 м. Вінниці. Учням пропонувалося творчо інтерпретувати власні враження від сприймання відомого літературного твору-казки Б. Чалого «Пригоди Барвінка та Ромашки». Причому в експериментальних класах діти були включені в попередню спеціально організовану роботу зі сприймання, оцінки та творчого перетворення літературних вражень. У контрольних класах учні працювали самостійно (поза педагогічним патронажем).

Аналіз отриманих результатів засвідчив, що учні контрольних класів у переважній більшості (87 %) неглибоко зрозуміли морально-естетичну суть літературного твору Б. Чалого. Літературно-творчі роботи, підготовлені дітьми без попередньої педагогічної установки на сприймання та оцінку, відзначалися загальною поверховістю, репродуктивним підходом до опису сюжетних подій у казці. Морально-естетичних оцінок на основі власних почуттів учні дати не змогли, тому процес особистісної рефлексії виявився в цілому загальмованим. Наведемо фрагмент твору-роздуму «Чи хотів би я бути схожим на героїв казки Богдана Чалого?»:

«Найкращий у казці — Барвінок. Він сміливий, скаче на Коніку, має гострого списа з цибулини і перемагає злого Осота. Мені не дуже сподобалася казка про Барвінка і Ромашку, тому що вона у віршах і дуже довга» (Олег, 9 років).

До малювання «літературних портретів» діти підійшли також без особливої видумки і фантазії. У більшості зображення Барвінка перемальовувались із книжки і повністю відповідали образу-штампу, який виник завдяки книжковій графіці. Ромашку малювали в основному дівчатка, вкладаючи в зображення не характер героїні, а омріяні (завдяки «подіумним» стереотипам) особливості її зовнішності, як-от:



Малюнок 1. Портрет Барвінка
(Сашко, 10 років)



Малюнок 2. Портрет Ромашки
(Ольга, 9 років)

В експериментальних класах учням була запропонована підготовча робота, яка передбачала певний алгоритм освоєння та естетичного «розкодування» літературних образів казки. Зокрема, під керівництвом учителя молодші школярі виконали ряд вправ емоційно-

чуттєвого типу: придивись до городини і обери серед її представників найповажнішого; помилуйся квіткою і опиши її характер; знайди бур'яни і опиши їхню вдачу; поміркуй над тим, яких комах взяв би собі за друзів тощо. Потім діти на прохання педагога у пластичних імпрровізаціях перевтілювались у пропоновані образи (гарбуз — «голова» городу; картопля-бруднулька; цибулька-плакса, бджола-порадниця тощо). Після читання казки за ролями школярі виготовили «галерею портретів» головних літературних героїв, придумали власні діалоги з ними.

У результаті була отримана вагома кількість (58 %) оригінальних творчих інтерпретацій літературних образів казки Б. Чалого. Діти сміливо й осмислено висловлювали власне ставлення до героїв твору, поділяючи їх на «гарних» і «поганих» за ознаками морального змісту їхньої поведінки, що значно наближувало їх до художньо-естетичної суті казки. Рефлексивна реакція вихованців була достатньо потужною, про що свідчили численні аналогії між подіями в літературному творі зі шкільним життям, як-от:

Барвінок — найкращий друг

«Я люблю Барвінка. Він мені подобається не тільки тому, що в нього очі, як зернятка ожинки, а ноги, як пружинки. Він — справжній друг і лицар, бо визволяє і захищає Ромашку. Він дуже кмітливий і розумний, адже шукає справжній скарб — книжку. Його поведінку можна назвати благородною. А це, на мою думку, найбільша краса у світі. Нехай буде побільше таких друзів у нашому класі» (Тетяна, 10 років).

Ромашка — найдобріша дівчинка-квітка

*Дівчинка Ромашка,
Біленькі пелюстки,
Від цієї квітки
Радіють дітлахи.*

*Пригоди з Барвінком
Для неї залюбки.
Їхня щира дружба
Триватиме завжди. (Петро, 9 років)*

Малюнки, виготовлені учнями експериментальної групи, вигідно відрізнялись оригінальністю композиційного та колірнього вирішення. Вони були більш самостійними, ніж малюнки-копії, змальовані з книжок Б. Чалого учнями контрольних класів. Крім детального промальовування деталей костюмів, діти намагались передати вдачу головних героїв казки — Барвінка і Ромашки (дружелюбність до всього живого у світі; завзятість і твердість у боротьбі за добро і красу), як-от:



Малюнок 3. Дружба Барвінка, Ромашки, Бджоли (Славко, 10 років)

Таким чином, порівняння результатів творчості вихованців з експериментальних і контрольних класів засвідчило очевидну перевагу педагогічно керованої творчої інтерпретації літературних образів. Саме педагогічні установки та пропедевтичні творчі вправи допомогли дітям адекватно сприйняти й оцінити літературний твір, оскільки і сприйняття, і оцінки спирались на яскраві естетичні почуття.

У висновку зазначимо, що естетична виразність літературних образів активно формує думки та почуття дитини, дає поштовх її власній творчій активності. Спочатку ця активність виявляється в бажанні висловити особисті враження в окремих судженнях про естетичну

цінність зображуваного або судження морального характеру стосовно вчинків літературних героїв. Поступово своє емоційно-оцінне ставлення діти вчать висловлювати у творах, казках, віршах, оповіданнях тощо. Набагато глибшими стають естетичні почуття внаслідок їхньої «візуалізації», тобто вираження у малюнку. Однак найголовнішим є те, що творчі спроби «розштовхують» рефлексію, і дитяча творчість спрямовується на самоаналіз, самоактуалізацію та самореалізацію власних переживань, у результаті чого відбуваються позитивні зрушення в особистісному розвитку учнів.

Подальшого дослідження потребують механізми поліхудожнього впливу на літературно-творчу діяльність молодших школярів із метою розвитку їх естетичної свідомості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. — М.: Педагогика, 1987. — 344 с.
2. Каган М. С. Человеческая деятельность / М. С. Каган. — М.: Политиздат, 1974. — 328 с.
3. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості / О. Л. Кононко. — К.: Освіта, 1998. — 255 с.
4. Мазепа В. И. Культура художника / В. И. Мазепа, В. П. Михалев, А. В. Азарин. — К.: Мистецтво, 1988. — 333 с.
5. Миропольська Н. С. Мистецтво слова в структурі художньої культури учня: теорія і практика / Н. С. Миропольська. — К.: Парламентське видавництво, 2002. — 204 с.
6. Тарасенко Г. С. Паросток: методика гуманістичного виховання дітей засобами природи / Г. С. Тарасенко. — Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. — 144 с.

УДК 378.147

Ірина БАРАНОВСЬКА

ВИКОРИСТАННЯ МУЗЕЙНО-ОСВІТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті розглянуто питання необхідності використання інноваційних технологій (зокрема музейно-освітніх) у практиці початкової школи; обґрунтовано положення про те, що необхідна велика попередня підготовка учнів до спілкування з наочним світом мистецтва.

В статье рассмотрены вопросы необходимости использования инновационных технологий (в частности музейно-образовательных) в практике начальной школы; обосновано положение о том, что необходима большая предварительная подготовка учащихся к общению с наглядным миром искусства.

The questions of necessity of the use of innovative technologies (in particular museum-educational) in practice of primary school are envisaged in the article: thesis about necessity of great preceding background of pupils for communication with obvious world of art are grounded.

Процеси реформування в Україні зумовлені необхідністю оновлення організації навчально-виховного процесу в навчальних закладах різного типу, докорінних змін у справі виховання, навчання й розвитку громадян нової генерації, здатної втілювати в життя загальнолюдські ідеали добра, справедливості, права кожної особистості та нації на вільний гармонійний розвиток, домагатися всебічного духовного та матеріального розвитку Вітчизни. Враховуючи соціально-економічний та культурно-освітній стан суспільства, особливо актуальним є питання інноваційної спрямованості педагогічної діяльності.

У педагогічних дослідженнях (Н. Клокар, О. Козлова, В. Лазарєв, М. Поташнік та ін.) здебільшого переважає погляд на «нововведення» як на процес цілеспрямованих змін, втілення нових стабільних елементів (новацій), що спричиняють перехід системи із одного стану в інший. Тому, зазначає Л. Ващенко, «новації» розглядають як засіб (новий метод, методика, технологія, навчальна програма тощо), а «інновації» як процес освоєння «новації», що передбачає комплексну діяльність по створенню (зародженню і розробці), освоєнню, використанню та розповсюдженню «новацій» [1, с. 44].

Отже, інновації є комплексним, цілеспрямованим процесом створення, розповсюдження та використання новацій, метою якого є задоволення потреб та інтересів