

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА**

**ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГІКИ, ПСИХОЛОГІЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ**

**КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА МЕТОДИКИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

**ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ НАД ХАРАКТЕРИСТИКОЮ  
ОБРАЗУ-ПЕРСОНАЖА НА УРОКАХ  
ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ**

**Кваліфікаційна робота  
Рівень вищої освіти – другий (магістерський)**

*Виконала:*  
*студентка 6 курсу, 632 групи*  
*спеціальності 013 «Початкова освіта»*  
**Дроздик Арлетта Юріївна**

*Керівник: канд. пед. наук, доц. Піц І. І.*

*До захисту допущено  
на засіданні кафедри  
протокол № 4/1 від 16 листопада 2021 р*

*Зав. кафедрою \_\_\_\_\_ проф. Романюк С. З.*

## ЗМІСТ

<b>Вступ</b>	3
<b>Розділ 1. Теоретико-методологічні засади роботи над характеристикою образу-персонажа на уроках літературного читання</b>	10
1.1. Образ-персонажа художнього твору як об'єкт теоретико-літературних досліджень	10
1.2. Своєрідність образів-персонажів у творах дитячої літератури	21
1.3. Особливості сприймання та розуміння образу-персонажа літературного твору молодшими школярами	35
<b>Висновки до першого розділу</b>	54
<b>Розділ 2. Особливості роботи над характеристикою образу-персонажа на уроках літературного читання в початковій школі</b>	57
2.1. Констатувальне дослідження рівня умінь молодших школярів аналізувати образи-персонажі художніх творів на уроках літературного читання	57
2.2. Способи організації методичної роботи над аналізом образів-персонажів у сучасній школі	67
<b>Висновки до другого розділу</b>	87
<b>Висновки</b>	90
<b>Список використаних джерел</b>	93
<b>Додатки</b>	104

## ВСТУП

*Актуальність дослідження.* У сучасних українських реаліях проблема формування людини як самоцінності, виховання в неї високих інтелектуальних і моральних якостей, здатності вмотивовано добирати адекватні засоби для реалізації особистих і суспільно значущих прагнень набувають державної ваги. Міжособистісні стосунки, засновані на нових демократичних засадах, зумовлюють таку організацію освітнього процесу, коли виникає необхідність можливість аргументувати, переконувати, доводити, примножуючи культурні здобутки, закономірно пожвавлюючи дослідницьку зацікавленість науковців у пошуку раціональних шляхів вирішення низки суперечностей у шкільному освітньому процесі.

Одним із важливих засобів гармонійного розвитку особистості є література, яка дає можливість людині розуміти світ у різних його проявах. Зміни, які відбуваються в педагогічній галузі сьогодні, вимагають посилення уваги до усвідомлення художніх творів. У 2011 році початкова школа перейшла з навчального курсу «Читання» на «Літературне читання», метою якого є становлення і розвиток якостей читача, здатного до самостійної читацької, комунікативної, творчої діяльності. Одним із завдань, зазначених у програмі, є формування в школярів умінь сприймати, розуміти, аналізувати й інтерпретувати літературні тексти різних видів з використанням літературознавчих понять, визначених програмою. Оновлення програми у 2016 році акцентувало увагу на важливості сприйняття молодшими школярами літератури як мистецтва слова, оскільки на цьому ґрунтується аналіз художнього твору, основне завдання якого – сприймання художнього образу, усвідомлення ідеї твору [36].

Введення в початкову школу курсу «Літературне читання» викликає багато питань у вчителів-практиків щодо методики проведення уроків, складність проведення яких пояснюється багатогранністю завдань, зокрема,

необхідністю поєднувати вироблення навичок читання з пізнавальною та виховною роботою над текстом.

Зміна освітньої парадигми, реформування школи й застосування нового підходу в навчанні вимагає від учителя ґрунтовної підготовки до роботи над твором, у тому числі й в аспекті теми нашого дослідження. Зокрема, у Типовій освітній програмі (НУШ 1 – 2 клас, 2018 р.), розробленій під керівництвом акад. О. Савченко, зазначено, що змістова лінія «Читаємо» передбачає формування в учнів умінь висловлювати своє ставлення до прочитаного, сприймати художній текст як засіб збагачення особистого емоційно-чуттєвого, соціального досвіду.

*Стан досліджуваної проблеми.* Особливе місце літератури в освітньому просторі початкової школи, невирішеність питань формування читача в нових реаліях навчання зумовило необхідність дослідити проблему специфіки художнього образу, яка привертала увагу вчених упродовж усієї історії розвитку цивілізації. Тому склалося досить розгорнуте уявлення про це поняття, завдяки працям М. Бахтіна, В. Белінського, М. Епштейна, Л. Гінзбурга, М. Гіршмана, Г. Гегеля, Н. Гея, Ю. Коваліва, В. Кожинова, О. Лосєва, Н. Малініної, О. Потебні, О. Ревякіна, І. Роднянської, А. Ситченка, Л. Тимофєєва, В. Халізева, М. Храпченка, Ф. Шелінга та ін. Незважаючи на значний інтерес до художнього образу в різних сферах мистецтва, у літературознавстві це питання поки що не може вважатися остаточно вирішеним, що зумовлено насамперед багатоплановістю поняття. На нашу думку, проблему художнього образу в літературознавстві необхідно розглядати в генезисі, що дозволить урахувати надбання минулого й сучасності.

Розуміння природи художнього образу, його функціонування, компонентів є необхідним для адекватного сприймання творів мистецтва. Питання сприймання творів мистецтва як процесу відображення художнього образу в пізнанні людини досліджували Б. Ананьєв, Р. Арнхейм, Ю. Борєв, Л. Виготський, О. Леонтєв, Б. Мейлах, О. Мелік-Пашаєв, Н. Молдавська,

Ю. Протопопов, С. Раппопорт, О. Скрипченко, Б. Юсов, П. Якобсон та інші. Існування значної кількості досліджень свідчить і про його важливість, і водночас про неоднозначність, складність, наявність недостатності в розумінні основних положень і необхідності прояснення нез'ясованих аспектів.

Зазначимо, що проблема сприймання є однією з ключових у педагогічних науках. У нашому дослідженні особливу увагу приділяємо визначенню специфіки читацького сприймання – складного психічного процесу, в якому беруть участь різноманітні психічні функції, що активізують весь життєвий досвід людини у відповідь на «сигнали», які надходять із художнього тексту. У будь-якого читача для накопичення досвіду читання художньої літератури на основі загального розвитку мовлення розвивається й здатність мислити словесно-художніми образами, що називають літературним мисленням.

Ця здатність формується у процесі сприймання художньої літератури і водночас забезпечує якість і рівень самого сприймання [36]. Сприймання прочитаного, його глибина, емоційність розглядаються сьогодні як показник духовної зрілості. У багатьох працях йдеться про взаємозв'язок і взаємовплив літературно-художнього сприймання й розвиток особистості.

Особливе місце проблема сприймання художнього твору займає в системі навчання школярів, де література стає своєрідною формою пізнання реальної дійсності в житті дитини, яка через свій вік ще не може брати безпосередньої участі у всіх видах діяльності, які відповідають за формування особистості. Ця проблема перебувала в центрі уваги багатьох науковців ХХ століття (В. Голубков, О. Запорожець, Н. Карпінська, Г. Кудіна, М. Кудряшов, В. Маранцман, Н. Молдавська, О. Нікіфорова, О. Орлова, С. Паламар, Л. Рожина, О. Соловйова, О. Савченко та ін.). На сьогодні процес сприймання художніх творів розглянутий у різних аспектах: визначенні типів читацького сприймання та їхня залежність від вікових особливостей; взаємозв'язок емоційного сприймання з аналізом художнього тексту; залежність від

жанрово-родової приналежності; психологічні основи; структура та етапи читацького сприйняття; специфіка сприймання друкованого та електронного тексту тощо.

Однак проблема сприймання дітьми змісту літературного твору залишається актуальною й складною методичною проблемою для сучасної педагогічної науки й практики. Молодший школяр – «наївний реаліст», який ще не усвідомлює особливих законів побудови художнього тексту і не помічає форми творів. Його мислення ще залишається діяльнісно-образним. У дитячій свідомості форма не відділяється від змісту, а зливається з ним. У зв'язку з цим одним із завдань учителя є навчити дітей засвоювати закономірності побудови художнього світу.

За загальним визнанням учених, навчальний процес у початкових класах має будуватися не тільки з урахуванням сьогоденних, а й потенційних можливостей молодших школярів, оскільки успішне навчання неможливе без оволодіння раціональними прийомами роботи з книгою, що є основою для самостійного здобуття знань та відповідно зазначено в освітянських нормативних документах, зокрема Державному стандарті початкової освіти [85].

Державною програмою освіти передбачається, що учень початкових класів має повноцінно сприймати художні тексти, однак результати досліджень свідчать про наявність значних проблем у цьому напрямку читацької підготовки. Зменшення частки населення, яке читає, призупинення традицій сімейного читання призводить до появи великої кількості некваліфікованих читачів із поверховим сприйманням твору. Читаючи, молодші школярі (а потім і дорослі) не усвідомлюють прогалини сприймання, що шкодить адекватному розумінню.

Проведене нами дослідження окремих аспектів сприймання молодшими школярами художніх творів показало, що більшість респондентів (70%) або не уявляють персонажів, або уявляють дуже невиразно, або неадекватно (що не відповідає авторському задуму), неправильно трактують їхні емоційні реакції

і, відповідно, поверхово чи помилково розуміють художній твір. Дослідження виявило і той факт, що учні не намагалися звернутися до тексту і знайти в ньому відповідь. Вони давали оцінку герою, з огляду на вчинки, без урахування мотивів поведінки персонажа, умов, у яких він діяв. На недостатність розуміння читачами-початківцями образів персонажів указують помилкові оцінки емоційного стану героїв. Учнівські характеристики персонажів були дуже обмежені, у них переважали категоричні слова-характеристики («гарний» / «поганий»). Результати нашого дослідження показали, що молодші школярі потребують суттєвої методичної допомоги у сприйнятті та розумінні твору як загалом, так і в розвитку умінь роботи над характеристикою персонажа.

Аналіз спостережень за навчальним процесом, розмаїття методичних матеріалів (в електронному та друкованому вигляді) показав, що сучасні вчителі у своїй роботі не завжди усвідомлюють особливості сприймання учнів часто не враховують це в методичній роботі. Цьому є багато причин, серед яких і перевантаженість педагога, і певна шаблонність підходів до роботи над художнім твором. Крім цього, сучасна методична наука поки що не пропонує вчителю-практику чіткої обґрунтованої системи роботи над характеристикою персонажа в курсі літературного читання, відсутність якої, на нашу думку, негативно впливає на формування вмій адекватно зрозуміти художні твори. Вирішення питання спеціально організованої роботи над сприйманням образів-персонажів вимагає сучасна педагогічна наука і практика. Впровадження в початкову школу навчальної дисципліни «Літературне читання» з посиленням уваги до образності, адекватного сприймання художніх творів стало можливим завдяки досягненням методики читання, що дозволило підняти роботу над текстом у початковій школі на якісно новий рівень, посилити роль учителя в навчальному процесі.

На відміну від середньої школи, на уроках читання в початкових класах робота над персонажами та твором загалом завжди відбувалася під керівництвом учителя.

Сучасні уроки літературного читання спрямовані на реалізацію «принципу єдності діяльності дорослого і дитини...», що «дозволяє здійснити кваліфіковану навчальну читацьку діяльність у повному обсязі... в мовленнєвому, літературному і мовному аспектах з урахуванням доступності для сприймання і засвоєння дитиною молодшого шкільного віку» [72, с. 20]. Те, що не можуть зробити учні з причин низької техніки читання, малого життєвого досвіду, вікових особливостей тощо, допомагає вчитель, виконуючи роль посередника між літературою та дітьми, допомагаючи осягнути важливі життєві знання, зафіксовані в літературі. Але для того, щоб грамотно допомогти юному читачеві, учителю необхідно розуміти специфіку художнього образу, знати особливості дитячого сприймання, володіти ефективними методичними прийомами роботи над усвідомленням художнього твору.

Проблему дослідження становлять зміст, форми і методи роботи над образом-персонажем у початкових класах.

Все вищезазначене зумовлює актуальність теми дослідження «Особливості роботи над характеристикою образу-персонажа на уроках літературного читання».

*Мета дослідження* – емпіричне дослідження та теоретичне обґрунтування особливостей формування в учнів початкової школи умінь характеризувати образ-персонажа художнього твору на уроках літературного читання в сучасній початковій школі.

*Задачі дослідження:*

- визначити генезис і специфічні риси художнього образу у філософських, естетичних та літературних дослідженнях;
- проаналізувати й систематизувати своєрідність образів у творах дитячої літератури;
- схарактеризувати специфіку сприймання й розуміння молодшими школярами художніх образів;
- виявити особливості подання характеристики персонажа в системі



роботи над літературним твором у сучасній початковій школі.

*Об'єкт дослідження* – процес навчання молодших школярів сприймати і розуміти художній твір.

*Предмет дослідження* – особливості формування вмій учнів початкової школи аналізувати образ-персонаж художнього твору на уроках літературного читання.

*Методи дослідження. теоретичні* – аналіз філософської, психолого-педагогічної, навчально-методичної літератури і синтез наукових положень із досліджуваної проблеми; порівняння, систематизація теоретичних ідей для визначення наукових засад роботи над характеристикою персонажів у курсі літературного читання в початковій школі;

*емпіричні* – спостереження за навчально-виховним процесом на уроках літературного читання, анкетування, бесіди з учителями й учнями, тестування, аналіз відповідей учнів для визначення рівня сприймання молодшими школярами художнього твору, що в подальшому дозволить визначити методику роботи над характеристикою персонажів на уроках літературного читання;

*експериментальні* – кількісний і якісний аналіз експериментальних даних для встановлення ефективності запропонованих методів і прийомів для роботи над характеристикою персонажів у початковій школі та інтерпретації й узагальнення результатів дослідного навчання.

*Теоретичне та практичне значення дослідження.* У роботі здійснено комплексний підхід до розкриття особливостей використання сучасних методів навчання, врахування досягнень науки у роботі над образом-персонажем у процесі роботи над літературним твором на уроках літературного читання в сучасній початковій школі. Викладені у роботі положення, висновки та пропозиції можуть використовувати у своїй роботі як вчителі початкових класів, так і здобувачі вищої освіти педагогічних ЗВО у процесі проходження різних видів педагогічної практики.

*Структура дослідження.* Магістерська робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного з розділів, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків.

# РОЗДІЛ 1

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОБОТИ НАД ХАРАКТЕРИСТИКОЮ ОБРАЗУ-ПЕРСОНАЖА НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

### 1.1. Образ-персонажа художнього твору як об'єкт теоретико- літературних досліджень

Центральною категорією будь-якого мистецтва є художній образ, «першопринцип», «наноелемент естетики», головна категорія, яка характеризує своєрідність художнього пізнання. Розуміння його природи, функціонування, складників є необхідним для адекватного сприймання творів мистецтва.

Уявлення про образ сягають своїм корінням у глибоке минуле. Одне з перших наукових трактувань цього поняття трапляється у філософсько-естетичній думці Стародавньої Греції. Античний термін, еквівалентний поняттю «образ», – «ейдос» – мав два значення: зовнішній вигляд, вигляд предмета і його чиста, позачасова сутність. Пізніше ідею двоплановості образу розвинули в новоєвропейській теорії. Дослідник античної філософії О. Лосев звертав увагу на те, що поняття «образ» у Платона має суперечливий характер. Античний філософ відрізняв образ матерії від самої матерії, знаходячи специфіку образності в тому, що образ є відображенням матерії [39, с. 545]. Якщо для Платона образ у мистецтві – це копії реальних предметів, які самі є копіями вічних ідей, то для Аристотеля образи вже не поступаються реальним речам, а в чомусь навіть підіймаються над ними, бо наслідують не реальне, а можливе, й укладають у собі не одиничне, а загальне. Філософ у трактатах «Про поетичне мистецтво», «Риторика» стверджував, що мистецтво дозволяє своєрідно пізнавати світ, здійснювати естетичне пізнання. Перед художником постає завдання: увести читача й глядача в образно перетворену реальність [4].

Загальні уявлення про образ у візантійському світосприйнятті, за Н. Малініною, оформилися в V – VI ст. н.е. У період іконоборства у VIII - IX ст.

н. е. більш детально розроблялася «приватна» теорія образу-зображення, теорія ікони. Стосовно живописних зображень Христа йшла боротьба трактувань «подібних» і «неподібних» образів, а в центрі розбіжностей стояло питання про співвіднесення образу й архетипу [47, с. 12]. Релігійна полеміка навколо поняття «образ» вплинула й на визначення цієї категорії у світській літературі.

У добу Середньовіччя в поняття «образ» не вкладалося значення «художній образ», тобто, на думку Н. Малініної, воно не визначало специфічних рис художнього способу відображення реальності. Узагальнений зміст поняття «художній образ» ще не усвідомлювався філософською думкою, а сам термін уживався як еквівалент конкретної форми одиничного [147, с. 15]. Початок розвитку письменства – новий етап у розумінні образу. На думку О. Сліпушко, у книжності Раннього християнського Середньовіччя (XII – перша половина XIII ст.) відбувається поступовий відхід від канону, інтерпретація образів стає більш авторською. «Середньовічний автор зображував факти і події реального життя детально, відзначав усі головні їхні характеристики. Фактично людина цікавила автора не сама собою, а як центр певної події. У книжках внутрішній світ, думки, почуття, емоції людини викликають інтерес дуже рідко, лише тоді, коли це сприяє висвітленню додаткової глибинної суті фактів» [222, с. 44].

Серед літературознавців, культурологів, філософів загальноновизнаною є думка про те, що першим питання естетичного трактування образу в сучасному вигляді поставив Г. Гегель при аналізі поетичного мистецтва, він же й виокремив основний напрям його розуміння й вивчення. Згідно з Гегелем, образ дозволяє людині побачити предмет у всій його реальній конкретно-чуттєвій повноті. Тому «змістом мистецтва є ідея, а його формою – чуттєве, образне втілення» [44, с. 75]. Так, із плином часу поняття «образ» поступово стає центральною категорією філософського аналізу мистецтва, його ставлення до дійсності, його специфічної структури. Але, на думку Н. Малініної, у Гегеля воно поки позначало тільки формальний бік мистецтва,

а не ту єдність форми і змісту, яка буде пізніше визначатися поняттям «художній образ» [47, с. 15].

Погляди Гегеля на категорію «образ» мали значний вплив на літературну теорію, де закріпилося визначення, що література – це мислення в образах, а художній образ має відображати високий ідеал. У XIX столітті розуміння художнього образу в літературі стало сприйматися ширше, він аналізувався як результат художнього мислення, частина твору як художнього цілого. Істотний крок уперед у становленні художнього образу був зроблений В. Белінським. Прийнявши гегелівську концепцію мистецтва, учений писав: «Поезія є та ж філософія, те ж мислення, бо має той же зміст – абсолютну істину, але тільки у формі діалектичного розвитку йде з самої себе, у вигляді безпосереднього явища ідеї в образі. Поет мислить образами; він не доводить істину, а показує її» [9, с. 431].

Важливим внеском у розвиток вчення про художній образ є теорія О. Потебні. Саме цей філолог ґрунтовно досліджував як сутність художнього мислення, так і структурні особливості словесного художнього образу – фундаментального складника частини такого мислення. На думку М. Коцюбинської, саме погляд на художній образ як на одну з форм пізнання, закономірну й необхідну в загальному розвитку людської думки, є найціннішим у його філологічній концепції [107, с. 47]. О. Потебня розрізняв у мові слова образні й безобразні. «Внутрішня форма слова виявляється основною, виділеною для утворення нового поняття ознакою і центром образу. Отже, цей центр образу, внутрішня форма слова, виступає як уявлення про предмет», – вважав О. Потебня [85, с. 22].

Проблема художнього образу була однією з центральних у літературознавстві XX століття. На початку XX століття доктор філологічних наук Л. Тимофєєв писав, що «таке основне поняття як образ не має досі чіткого й загальноприйнятого змісту. Ми користуємося низкою майже паралельних термінів, що знову-таки часто-густо призводить до непорозумінь.

Образ, тип, характер, герой, дійова особа, персонаж – ось низка термінів, які, з одного боку, наповнені кожен своїм змістом, а з іншого – як ніби є однорідними» [102, с. 53].

Вивчення питань художнього образу в ХХ столітті дозволило визначити його основні літературознавчі характеристики. «Художній образ є конкретно-чуттєвою формою відтворення і перетворення дійсності. Образ передає реальність і в той же час створює новий вигаданий світ, який сприймається нами як реальний. Образ має багато складників, включаючи всі моменти органічного взаємоперетворення дійсного і духовного; через образ, який з'єднує суб'єктивне з об'єктивним, сутнісне з можливим, одиничне із загальним, ідеальне з реальним, виробляється їх всеосяжна гармонія» [95, с. 252].

Художній образ – багатозначний, він має глибокий зміст. Кожна епоха знаходить свої риси в художньому образі. Йому властива недовомовленість. Глибокий художній твір завжди має цю рису. Художній образ – це «система думок, і автор не завжди повністю та всебічно розкриває їх. Якби художній образ був повністю розкритий, він перестав би цікавити людину. Коли художній образ не повністю розкритий митцем, він сприяє розвитку публіки, фантазії, уявлення, процесу мислення, він перетворює її у творця мистецтва. Художній образ відповідає багатоплановості, багатогранності дійсності» [78].

Важливою особливістю художнього образу є «індивідуальна певність».

Художній образ «виступає або як деяке зображення тих чи інших явищ дійсності, або як вираження дії духовного життя людини, або як зв'язок між першим і другим. Але художній образ не тільки виявляє індивідуальні риси явища або групи явищ, він розкриває загальні особливості і закономірності, притаманні цим явищам. Ці суттєві риси дійсності в образі розкриваються інакше, ніж у логічному понятті» [78, с. 120].

Художній образ є експресивним висловлює ідейно-емоційне ставлення автора до предмета. Він звернений не тільки до розуму, а й до почуттів читачів, слухачів, глядачів. За силою емоційного впливу зображення зазвичай

перевершує міркування [27]. Про ідейно-емоційні оцінки автором зображуваних характерів свідчить міцно вкорінена традиція поділу героїв на «позитивних», «негативних», «суперечливих». Художній образ самодостатній, він є формою вираження змісту в мистецтві. Іншу функцію мають образи в науці, де, крім образів-понять, нерідко використовуються образи-символи, образи-порівняння та ін., близькі за своєю природою до образів, що використовуються в мистецтві; у науці їх роль другорядна, вони передусім ілюструють доказові положення. Узагальнення, яке несе в собі художній образ, зазвичай ніде не «сформульовано» автором [27]. Пояснюючи свій твір, письменник, за словами О. Потебні, «стає вже в ряди критиків і може помилятися разом із ними» [94, с. 330].

Однією з провідних рис художнього образу є його типовість. Типові образи художньої літератури, на думку О. Ревякіна, «відображають типові характери і явища реальної дійсності. Однак художня література зображує типові характери і явища реальної дійсності не в усіх їх подробицях, а в їх основних, провідних рисах, відкидаючи випадкове. Письменник відбирає в життєво-типовому характері або явищі ті їх визначні сторони, за допомогою яких створює цілісну, повну картину зображуваного. У художньому образі істотні риси життєво-типового розкриваються через індивідуальне, конкретне, безпосереднє» [100].

У другій половині ХХ століття у зв'язку з ростом авторитету семіотики – науки про знакові системи акцент у розгляді образу змістився в бік знака. Художній образ, з погляду семіотики, є знаком, який отримав додаткове значення в певній системі знаків. Завдяки семіотичному підходу розмова про художній образ стає конкретною, філологічно коректною.

Однак, як вважає О. Ніколаєв, «серйозним недоліком семіотичного підходу є те, що його ефективність виявляється лише на рівні відносно простих знаків (слово, центральний образ невеликого вірша й т. д.). У великих прозових жанрах художній образ не так тісно пов'язаний зі словом і не підлягає аналізу за схемою «нарощеного значення» [104, с. 101].

Із середини 60-х років до кінця ХХ століття здійснюється потужний прорив у теорії художнього образу. Про художній образ як прояв загального частковому писав М. Гіршман. За його визначенням, «художній образ – це не просто зображення якихось явищ, сторін, властивостей дійсності, а саме образ життєвого цілого, відтворення цілісності світу, людської життєдіяльності» [46, с. 50]. У свою чергу Г. Поспелов проводив розмежування понять «характер» як категорії змісту, що втілює «характер персонажа», і «образ персонажа» як систему засобів предметної образотворчості, що відтворює персонажів.

Важливими віхами теоретичної розробки проблеми образу стала поява енциклопедичних статей І. Роднянської і В. Кожинова, М. Епштейна, С. Аверінцева про символ. М. Епштейн підбив підсумки багатоаспектного вивчення проблеми художнього образу. За його словами, художній образ – це «категорія естетики, яка характеризує особливий, притаманний тільки мистецтву спосіб освоєння і перетворення дійсності» [100, с. 252]. Основною метою художнього образу, за М. Епштейном, є зміна речі, перетворення її на щось інше, досягнення найвищої смислової напруги між двома полюсами, розкриття взаємопроникнення різних планів буття [100, с. 252].

Серед праць, присвячених художньому образу, що з'явилися у 80-90-і роки, можна відзначити дослідження О. Дьоміна [15, с. 51], Н. Дворцової [16, с. 14], С. Дауговіша [13].

Наприкінці ХХ століття проблема художнього образу відійшла на периферію наукових інтересів у літературознавстві. Категорія «художній образ» не згадується в «Антології світової літературно-критичної думки ХХ століття» (за ред. М. Зубрицької) [3], і в «Літературознавчому словнику-довіднику» (за ред. Р. Гром'яка). «Словник літературознавчих термінів» (1997 р.) пропонує звужене тлумачення терміна «образ» як «узагальненої картини реальної дійсності або переживань художника у формі конкретного життєвоповного явища» [56, с. 166].

Позитивним винятком у цьому плані є новий український підручник «Теорія літератури» (за ред. А. Галича, 2001), автори якого приділяють



художньому образу належну увагу [41, с. 98]. Особливий інтерес викликає типологізація художнього образу залежно від характеру змістовного узагальнення, тобто смислового співвідношення між чуттєвим та ідеєю. Пропонується розрізнити групу автологічних образів, у яких чуттєвий образ є формою прояву такої ідеї, яка не виходить за межі образу, що не вказує на жодний предмет [41, с. 105], і групу металогічних образів, у яких чуттєвий образ є формою прояву такої ідеї, яка, узагальнюючи зміст одиничного предмета, виходить за його межі, вказуючи на якісно відмінний від нього предмет [41, с. 112]. У першій групі художній образ і його значення належать до одного кола явищ, до якого відносять і гротеск, а у другій групі – до різних кіл явищ, до яких зараховують символ, алегорію і підтекст.

На сучасному етапі розвитку літературознавства існує низка визначень терміна «образ». Так, у «Літературознавчій енциклопедії» (2007 р.) Ю. Коваліва подається одне з найбільш розгорнутих і ґрунтовних визначень, згідно з яким образ це «особлива форма художнього структурування дійсності, якій притаманна яскрава предметна чуттєвість». Образ вважається «категорією художньої гносеології як єдність форми і змісту, знаково виражений наслідок творчої діяльності, суб'єкт якої (письменник) відчув об'єкт, підтвердивши правочинність мімезису» [68, с. 139].

На думку А. Ситченка, «образ як результат процесу художнього відбиття утворює єдність емоційного й логічного аспектів, зумовлену об'єктивно-суб'єктивною природою художньої творчості і сприймання, що визначається естетичним ідеалом митця і впливає на особистісне формування читача» [102, с. 10].

Ця єдність характерна для всіх образних компонентів художнього твору, що спрямовує на складну структуру його засвоєння. Наприклад, вивчення образу-персонажа, заглиблення в його характер пов'язані з осягненням узагальненої конкретної сутності, вираженої в наочно-чуттєвій формі дійової особитвору. Під конкретизацією образу літературного героя розуміємо контекстне відтворення читачем його ідейно-художнього змісту і значення,

виведення відповідних авторських ідей образних узагальнень. Логічний аспект художнього образу полягає в тому, що література є однією з форм суспільної свідомості; так само емоційний аспект художнього образу передбачає активну позицію читача відповідно до зображуваного письменником [102].

Незважаючи на неоднозначність і багатозаровість такої складної категорії мистецтва, як художній образ, учені не полишають спроб диференціювати це поняття, створити узагальнену класифікацію. Подібна спроба була здійснена Х. Морієр в праці «Dictionnaire De Poetique Et De Rhetorique», де запропоновано п'ять категорій образів (абстрактний, виразний, непов'язаний, пластичний, тангенціональний), однак поширення така класифікація не отримала.

У дослідженнях окремих науковців поняття «художній образ» нерідко ототожнюється з поняттям «образ літературного персонажа». Подібний підхід наявний, наприклад, у навчальному посібнику «Основи літературознавства» за редакцією В. Мещерякова, де автори під «художнім образом» розуміють, перш за все, образи героїв літературного твору, тобто людей. Що стосується інших елементів художності, наприклад, предметів або явищ, зображених у творі, то їх пропонується визначати за допомогою терміна «образна деталь» [75, с. 31].

Аргументами такої позиції є твердження про абсолютну антропоцентричність як невід'ємну рису художньої літератури: будь-який художній твір, по-перше, спрямований на пізнання людини і розгляд різних аспектів людського життя, по-друге, відображає особистість автора як творця цього твору, і, по-третє, осмислюється читачем, який сприймає художні образи перетворює їх у своїй свідомості відповідно до власних взаємин із дійсністю.

Говорячи про образи людини, здебільшого оперують такими поняттями, як персонаж, герой, дійова особа і характер. Л. Чернець вважає, що ці синонімічні терміни далеко не тотожні. Так, термін «персонаж» є найбільш нейтральним і загальноживаним та означає різновид художнього образу як

суб'єкта дії, висловлювання або переживання [27, с. 37]. Поняття «герой» зазвичай використовується для характеристики позитивних персонажів, наділених найкращими властивостями і рисами характеру, чії шляхетні вчинки гідні наслідування. Термін «дійова особа» є найбільш уживаним у контексті творів драматичного жанру, а в його семантиці підкреслені активність, прагнення до дії, здійснення вчинків. Далеко не кожен персонаж може виступати як характер – є персонажі винятково прохідні, функційні, важливі тільки для розвитку сюжету [105, с. 26].

Цікавий підхід до трактування літературного персонажа представлений праці Л. Гінзбург. Дослідниця виходить з того, що персонаж художнього твору – це явище динамічне, яке зазнає в процесі сюжетного розгортання певного розвитку. У межах одного тексту (що особливо помітно у великих за обсягом творах, яким є роман), літературний персонаж здатний поставати в різних формах, сукупність яких формує його змістову цілісність і завершеність [45, с. 90].

Отже, проблема художнього образу містить безліч питань, що стосуються, насамперед, його генезису і функціонування в суспільстві.

Переважає більшість дослідників вважає, що саме категорія художнього образу відрізняє мистецтво від інших сфер духовного життя людини.

Функціонування художнього образу, його структурне наповнення тісно пов'язане з еволюцією художніх систем у певні часові періоди:

- в античний період «образ» розглядався у філософському аспекті у двох значеннях: зовнішній вигляд предмета і його позачасова сутність, ідея;
- метафоричність визначалася як основа мистецтва;
- у період Середньовіччя в поняття «образ» не вкладалося значення «художній образ», воно не визначало специфічні риси художнього способу відображення реальності й було пов'язано переважно з іконописом;
- у XIX столітті образ розглядається переважно як категорія естетики, але поступово виокремлюється поняття «художній образ» в літературі, який

почав розглядатися як результат художнього мислення, частина твору як художнього цілого;

- у першій половині ХХ століття відзначається певна термінологічна плутанина і невизначеність схожих термінів (образ, тип, характер, герой, дійова особа, персонаж), образ привертає увагу вчених різних галузей знань. З'являється одне з популярних визначень художнього образу як «конкретної і водночас узагальненої картини людського життя, що створена за допомогою вимислу і має естетичне значення» (Л. Тимофєєв);
- у другій половині ХХ століття відбувається потужний прорив у теорії художнього образу.

Визначені основні риси художнього образу:

- багатозначність, експресивність, типовість, також властива «індивідуальна певність» та недомовленість;
- наприкінці ХХ століття відзначається згасання інтересу науковців до проблеми художнього образу;
- на початку ХХІ століття з'являються окремі праці, в яких зроблено спроби типологізації художнього образу і визначення його як категорії художньої гносеології.

Наука ще не знає чітких відповідей на запитання, якими є загальні закони побудови образу. З цього приводу ведеться чимало дискусій, що частково підтверджують існування єдиного «фундаменту», проте доказова теорія ще не сформульована.

Сьогодні наукою накопичений великий матеріал, який так чи інакше торкається специфіки і властивостей художнього образу, але матеріал цей вельми різномірний, погляди вчених часом суперечать одні одним, та й сам обсяг значень терміна «образ» у різні періоди неоднаковий.

Специфіка художнього образу визначається не тільки тим, що він осмислював та осмислює дійсність, але й тим, що він створює новий вигаданий світ. Межі художнього образу охоплюють сучасне життя людства в усьому

його безмежному розмаїтті, це неосяжні простори всього живого і творчості. На сьогодні можна визначити такі основні риси образу: абстрактність, виразність, пластичність, самодостатність, багатозначність, експресивність, індивідуальна певність, типовість. Розуміння специфічності образу в мистецтві впливатиме на побудову методичної системи роботи над образами художньої літератури в школі. Конструктивним стрижнем методичної системи роботи над образами художніх творів, на нашу думку, має стати твердження Гегеля, що «змістом мистецтва є ідея, а його формою – чуттєве, образне її втілення».

Усвідомлюючи форму, чуттєве втілення, зможемо дійти до розуміння ідеї твору.

Оскільки наше дослідження спрямоване на формування певних умінь в учнів початкової школи, важливо визначити специфіку художніх образів у дитячій літературі. Це питання буде висвітлено в наступному підрозділі.

## **1.2. Своєрідність образів-персонажів у творах дитячої літератури**

У сучасну культурну свідомість увійшло уявлення про самоцінність дитячої культури та її складової частини – літератури.

Інтерес до дитинства і саме поняття «дитинство» практично були відсутні до XVIII століття. Дослідження вчених-мистецтвознавців довели, що до XIII століття мистецтво майже не зверталось до зображення дітей. Якщо у творах вони і з'являлися, то виглядали як зменшені дорослі. За словами Ю. Камардіної, у літературі класицизму дитячі образи не займали значного місця, тому що цей мистецький напрям цікавить загальне, зразкове в людях, а дитинство постає як незрілість, вікове ухилення від норми [52].

XIX століття вважається дослідниками етапом основного формування дитячої літератури, якою почали називати твори, написані спеціально для дітей поетами, педагогами, видавцями з урахуванням вікових можливостей

дитини. На думку Г. Первової, «тогочасні книжки для дітей відрізнялись обсягами текстів, жанровими уподобаннями, дидактизмом, цікавістю й доступністю змісту і форми, тобто в певному наборі ідейно-художніх ознак твору, які згодом розвинулися в риси поетики» [84, с. 64].

На сьогодні актуальним питанням залишається наукове обґрунтування термінів, що сприяє адекватному інтерпретуванню літературного процесу, усуненню нечітких понять «література для дітей та юнацтва», «література для дітей», «дитяча література», «коло дитячого читання», «текст для дітей». Авторські використання зазначених понять поширені в навчальних (підручниках, посібниках), енциклопедичних (словниках, довідниках), наукових (дисертації, монографії, публікації в періодичних виданнях) джерелах. Свої версії розуміння цього терміна пропонують літературознавці (У. Гнідець, С. Іванюк, Ю. Ковалів, В. Костюченко та ін.), педагоги (І. Вавілова, А. Ємець), автори навчальних видань і програм (Л. Кіліченко, Л. Овдійчук, Р. Стаднійчук). Як зазначає В. Кизилова, неточне оперування ними в літературознавчих працях зумовлює термінологічну неузгодженість [95, с. 9].

На нашу думку, дитяча література – сталий термін, який охоплює значні шари книжкового дитячого світу: твори, створені дорослими для дітей, твори, які перейшли в дитяче читання з дорослої літератури, фольклорні твори, оброблені кращими дитячими письменниками. Вважаємо, що до дитячої літератури не варто включати твори, авторами яких є діти: приносячи безперечну користь мовленнєвому й загальному розвитку дитини, вони не мають для широкого кола читачів естетичного значення, оскільки в «автора» ще відсутній достатній життєвий, соціальний, творчий та інший досвід.

Незважаючи на тривалу історію існування дитячої літератури, зауважимо, що на сьогодні не існує однозначної думки про критерії виділення дитячої літератури, визначення її специфіки. Література для дітей розглядалася як педагогіка в картинках, як різновид масової, другосортної літератури, що має невисокий художній рівень. Український

літературознавець У. Вовк зазначає, що специфіка дитячої літератури полягає «у хисті митця відобразити і навіть зробити видимою для реципієнта будь-якої вікової категорії саму природу дитини, а через неї вказати на помилки та недоліки дорослого світу» [32, с. 355].

Узагальнюючи матеріали наукових дискусій, досліджень сучасних науковців (Т. Алієвої, М. Волочай, О. Дем'янчука, М. Лещенко, Л. Ляхоцької, Н. Миропольської, Д. Ольшанського, Г. Ткачук, А. Щербо, Г. Яблонської та ін.), можна стверджувати, що своєрідність дитячої літератури полягає в образності, доступності лексики, емоційності, особливій інтонації та наявності певної читацької адреси, що передбачає «врахування вікових особливостей адресата, а також уміння письменника адаптуватися до дитячої аудиторії та знаходити з нею спільну мову» [94, с. 23].

Виділення і розуміння своєрідних рис образної системи дитячої літератури дозволить грамотно побудувати роботу над творами. Образний світ художнього твору містить все те, що передається читацькій свідомості й уяві за допомогою художнього мовлення. Сюди відносять образи персонажів їхніми портретами, вчинками і внутрішнім світом; опис пейзажів та інтер'єрів; події, організовані в сюжет; а також різноманітні відступи [105, с. 49].

Найважливішим компонентом художнього твору є образ-персонаж. Аналіз кола дитячого читання дозволяє стверджувати, що у творах дитячої літератури найпопулярнішими є образи дітей, дорослих, тварин, фантастичних істот. Вибір образної системи залежить від авторського задуму та обраного ним жанру і реалізується навколо протагоніста – головного героя. Зазначимо, що існують різні класифікації образів дитячої літератури. Така спроба класифікації була запропонована у працях О. Кобзевої, присвячених аналізу творчості Р. Даля [16]. Дослідниця виділила дві великі групи: 1) діти-протагоністи і символічні образи дітей, 2) дорослі-протагоністи, дорослі-батьки та дорослі-антагоністи. У творах відомого англійського письменника образи дітей протиставляються образам дорослих.

Для дитячої літератури поділ героїв на позитивних і негативних має давні корені й, на нашу думку, пов'язаний, перш за все, з виховною функцією, яка в період формування творів для дітей була провідною. Оскільки авторами творів були дорослі, то, звичайно, вони в художній формі відтворювали своє бачення світу й місця дитини в ньому. Саме тому на початковому етапі формування дитячої літератури (у кінці XVIII століття) з'являється велика кількість повчальної літератури, в якій засуджуються неслухняні діти, «злочинне дитя» суворо карається, а добродіє нагороджується. Із сучасного погляду, художня якість цих творів є вельми сумнівна.

З плином часу негативний образ неслухняної дитини поступово отримує додаткове психологічне навантаження, і у XX столітті акценти зміщуються зі змалювання визначної риси характеру на ситуативну поведінку (Г. Бойко «Вереда», І. Сенченко «Сердитий Юрчик», Ю. Ярмиш «Чарівні ліки», твори О. Буценя тощо), хоча актуальним зображення вад поведінки є сьогодні, особливо для читачів дошкільного віку (С. Прокоф'єва «Марійчині казки», Г. Малик «Страшна дівчина», В. Нестайко «Казка про комарика Зюзю»).

В історії дитячої літератури відомі періоди створення негативного образу дитини, пов'язані з історико-соціальним компонентом, ідеологічними нашаруваннями. Мається на увазі протиставлення «гарний бідний» – «поганий багатий» (Б. Грінченко «Украла», В. Винниченко «Федько-халамидник», О. Купрін «Білий пудель», І. Багмут «Шматок пирога»). Зазвичай, поряд з образом негативної дитини-багатія змальовується образ дорослого, який має таке ж емоційне забарвлення.

Твори дитячої літератури завжди містили образи дорослих, як перспективи того, що чекає кожну дитину. Для літератури XIX-XX століть образ дорослого має переважно позитивне забарвлення. Це батьки, бабусі й дідусі, вихователі, учителі, сусіди, небайдужі люди. Негативне зображення наявне у творах із виразним соціальним ідеологічним навантаженням, про що йшлося вище. Психологічне ускладнення образів спостерігається в літературі другої половини XX століття, автори починають змальовувати недосконалих



дорослих, які можуть помилятися або робити негарні вчинки. Так, у збірках В. Драгунського, В. Сухомлинського є твори, в яких дорослі говорять неправду, поводяться безцеремонно. Виразно негативні дорослі наявні в казкових повістях Е. Успенського. Кількість негативних змалювань дорослих зростає у XXI столітті (казкові повісті Г. Малик, С. Дерманського). Навіть традиційно позитивний образ учителя зазнає подібних змін.

Значне місце в дитячій літературі займають образи тварин, які неможливо розглядати без урахування жанрово-видової специфіки. У дитячій літературі можна виділити різні групи образів тварин: реальні тварини, зображення яких має переважно пізнавальне значення або створює ситуацію, на фоні якої герой виявляє свої риси.

Основний жанр – науково-художні казки та оповідання (П. Ловецький «Голки не завжди рятують», О. Копиленко «Майстер», І. Прокопенко «Як павучок братів шукав»); казкові образи тварин, але фантастичний елемент у таких творах знижений, фактично за образом тварини приховано людину – дитину або дорослого (М. Горький «Горобчик», В. Нестайко «Про Кешу і Решу», «Про комарика Зюзю», «Незвичайні пригоди в лісовій школі»); образи чарівних тварин (О. Волков «Чарівник Смарагдового міста», А. Погорельський «Чорна курка, або Підземні мешканці»).

Крім тварин, у творах дитячої літератури трапляються різноманітні чарівні істоти. Їхні образи мають переважно позитивне забарвлення. Вони взаємодіють із дітьми, допомагають їх дорослішати (М. Павленко «Домовичок з палітрою», Т. Александрова «Домовичок Кузя», О. Дерманський «Чудове чудовисько», А. Костецький «Все як насправді»).

З розвитком фантастичного й фантазійного напрямку в дитячій літературі, великої популярності почали набирати образи супергероїв – звичайних людей, але з певними надздібностями: магічними, інтелектуальними, силовими: Гриць Мамай (Л. Вороніна «Суперагент 000»), Іккінг (К. Коуелл «Як приборкати дракона»), Ліра (Ф. Пулман «Золотий компас»). Ці персонажі борються зі вселенським злом, яке загрожує існуванню

людства. Саме їхня обдарованість – ключ успіху для здолання супротивника і загрози, яку він несе.

Значне місце в сучасній дитячій літературі займають чарівні та казкові герої, що живуть у дивовижній країні: принци та принцеси, феї, тролі, гноми, домові, мутанти, олюднені тварини і предмети тощо: мишеня Десперо (К. ДіКаміло «Пригоди мишеня Десперо»), хоббіт Більбо Торбінс (Дж. Толкін «Хоббіт, або Туди і Звідти»), гном Гномич та порося Ізюмка (А. Балінт «Гном Гномич і Ізюмка»), троль Пайко (С. Беє «Жили були Троллі»). На думку К. Шулькової, ці образи, «максимально наближені до свідомості найменших читачів і у доступний для них спосіб презентують картину світу й модель взаємин між людьми. Незалежно від типу героя, вони наділені найкращими рисами характеру, які протиставляються негативним особам творів: добрі, сильні, розумні, мужні, справедливі, винахідливі, ерудовані, фізично розвинені, завжди готові прийти на допомогу або навіть пожертвувати собою заради інших. Персонажі дитячої літератури – психологічно складні, оскільки є провідниками панівних у соціумі ідеалів» [92, с. 298].

Отже, на сьогодні залишається багато питань щодо розмаїття образів у творах для дітей і нагальною потребою є створення загальної класифікації образів дитячої літератури, що сприятиме подальшому розвитку як теоретичного, так і практичного напрямку літературознавства.

Класична методика літературознавчого аналізу образу-персонажа в художній літературі (Є. Борисова, Л. Козеняшева, Г. Борисов) [18; 19; 101; 20] передбачає п'ять основних параметрів (інтродукція персонажа, словесний портрет, мовленнєва характеристика, опис вчинків і авторське ставлення). Зауважимо, що ці літературознавці не торкалися специфіки аналізу образів дитячої літератури.

Інтродукція персонажа – це введення автором персонажа у твір, створення його первинного образу, за допомогою якого у читача формуються перші уявлення про нього [19, с. 231]. Надалі вони (уявлення) або доповнюються, підтверджуються фактами, або змінюються. Аналізу при

цьому підлягають художньо-композиційні та словесно-мовні засоби. У зв'язку із цим, на думку О. Кобзевої [67], розглядаючи образи персонажів у художніх текстах, необхідно приділити увагу саме цьому параметру в першу чергу. Основний спосіб інтродукції персонажа – його портретна характеристика, що супроводжується коментарями автора; інший спосіб – це введення в розповідь прямої мови героя, його реплік у діалогах із другорядними персонажами. У першому випадку ми спостерігаємо прямий спосіб опису персонажа, суттю якого є зображення автором героя так, як його бачить він сам; у другому – непрямий, який передбачає, що читач самостійно формує свою думку про героя на підставі його мовного портрета [66].

Аналіз класичного кола дитячої літератури дозволив нам дійти висновку, що перший спосіб інтродукції персонажів характерний для творів досить великого обсягу, переважно повістям, історичним або казковим, наприклад: М. Пригара «Михайлик – джура козацький», А. Костецький «Все як насправді», С. Дерманський «Чудове Чудовисько», Р. Даль «Матильда».

При цьому більш докладні портретні характеристики має не протагоніст, а його оточення. Наприклад, таку характеристику мати Матильди пропонує Р. Даль в своєму творі: *«Місіс Вормвуд була дебела жінка з фарбованим у яскраво-біле волоссям, хоч біля коренів воно мало рудий мишачий відтінок. Була вона густо намазюкана косметикою і мала неоковирно розбухлу фігуру з тих, що, здається, стягнені пасками власної плоті, які не дають тілу остаточно розвалитися»*. Другий спосіб інтродукції найчастіше трапляється у творах невеликого обсягу – оповіданнях, казках, наприклад: В. Осєєвої, В. Сухомлинського, М. Носова, О. Буцєня, Б. Грінченка. Літературно-художній портрет як невід'ємна частина структури образу персонажа неодноразово ставав предметом літературознавчих досліджень зокрема творів для дорослих. Літературознавці, які займаються вивченням питань портретизації, передусім, звертаються до індивідуальних авторських прийомів створення портрета [97, с. 42].

Враховуючи специфіку дитячої літератури, необхідно окремо розглянути особливості портретизації головного героя. Серед портретних рис персонажа дослідники насамперед виокремлюють природні (риси обличчя й особливості фігури) риси, що свідчать про душевний стан (міміка, жести, поза, вираз обличчя), портретні особливості, що характеризують людину як члена соціуму (одяг, манера мови, уміння себе подати) [27, с. 253]. Наприклад, так описує природні риси Хариті М. Коцюбинський в однойменному оповіданні: *русява головка дівчини; їй було вісім років; її дрібненькі, запечені на сонці рученята; великі сиві очі з-під довгих чорних вій дивилися пильно й розумно; смугляве личенько розчервонілося, повні вуста розтулилися, вся увага її була звернена на роботу». Створений автором привабливий портрет сільської дівчинки, яка вже звикла працювати, приваблює читача.*

Приклад портретних рис, що свідчать про душевний стан (міміка, жести, поза, вираз обличчя), знаходимо у творі Б. Грінченка «Украла». Душевний стан Олександри описується так: *«Вона вхопилася руками за стіл, мов боялася, що її тягтимуть кудись силоміць; вона й тепер сиділа, мов скам'янівши; вона сховала голову межі плечі й прищулилася, неначе сподівалась, що її ось-ось ударять, хоча знала, що в школі не б'ються».*

У художньому творі словесний портрет виконує відразу дві значущі невід'ємні одна від одної функції: візуального зображення і психологічної характеристики [65, с. 8]. У творах з кола читання молодших школярів опис зовнішності займає значно менше місця, ніж у «дорослій» літературі. У казках, оповіданнях, віршах, які традиційно відносять до читання в початковій школі, такі описи майже відсутні. Герої твору названі переважно по іменах, що відкриває широкі можливості для творчої уяви та зіставлення дитиною-читачем деяких власних рис з наявними в художньому образі.

Особливо це характерно для оповідань письменників ХХ століття.

У літературних казках трапляються поодинокі характеристики зовнішності, які зазвичай поєднуються з іменем персонажа: так, зайчика у творі В. Струтинського «Чому рипить сніжок?» називають «вуханчик»,

«куцохвостий», а в казці М. Пономаренко «Подарунок» – Сіра Шубка. Стислі портретні описи в дитячій літературі часто трапляються в пізнавальній літературі, де виконують інформаційну функцію.

Зовнішність персонажа додає виразності образу, робить характеристику більш конкретною. Наприклад: *«Якось сидів я в парку на лаві. Поряд зі мною читав газету старенький дідусь у солом'яному брилі й барвистій вишиванці. А неподалік грався м'ячиком маленький хлопчик»* (А. Григорук «Дивовижні імена»).

Іноді портретні характеристики несуть відбиток минулого. Ось, наприклад, в оповіданні О. Іваненко «Галочка» можемо побачити такі рядки: *«Все було приготовлено звечора: повний портфель, коричнева форма, чорний фартушок, все як належить, і, як належить всім семирічним, у цей день Галя прокинулася о шостій годині і вже не дала нікому спати»*. Для того, щоб уявити героя, зуміти побачити за окремими елементами загальну картину, читачеві необхідно знати специфіку часу.

Співвідношення прийомів характеристики і візуалізації залежить від того завдання, яке покладає на себе автор. У роботах багатьох дослідників відзначається той факт, що словесно художній портрет героя є носієм авторського ставлення до нього. Так, С. Титова бачить складність словесно-художнього портрета в тому, що разом з образом самого персонажа, він несе відбиток авторського ставлення. Описуючи зовнішність того чи іншого героя, письменник одночасно виражає своє ставлення і враження про нього [63, с. 7].

Наприклад, М. Коцюбинський «Харитя»: *«Любо було глянути на її дрібненькі, запечені на сонці рученята, що жваво бігали від одної роботи до другої. Великі сиві очі з-під довгих чорних вій дивилися пильно й розумно. Смугляве личенько розчервонілося, повні вуста розтулилися, – вся увага її була звернена на роботу. Вона забула навіть і за нові червоні кісники, що двічі обмотували її русяву, аж білу, головку»*.

Зазначає високу значущість портрета для розкриття образу персонажа С. Колосова [62, с.11], яка вважає художній портрет унікальним явищем, в якому

простежується кілька одночасних зв'язків: художника та предмета, обраного ним, зовнішнього втілення образу і внутрішнього стану героя, характеру персонажа, почуттів автора до героя, індивідуальних особливостей стилю художника і своєрідності епохи.

Одним із ключових параметрів способу, що відображає світогляд і світовідчуття літературного героя, є мовленнєвий портрет. У вітчизняній лінгвістиці під мовленнєвою характеристикою персонажа розуміються особливий добір слів, висловів та зворотів, які виступають засобом художнього зображення дійових осіб. У художньому творі мова персонажа виступає маркером його походження, соціального статусу, відображає його характер, думки, переживання, а також ставлення до описуваних подій.

Розрізняють зовнішнє і внутрішнє мовлення. Основною формою подання внутрішнього мовлення у творі є монолог. Значущість цього художнього прийому для розкриття образу важко переоцінити, оскільки звернення до думок, переживань, роздумів, мотивів поведінки героя дозволяє читачеві глибше проникнути в його внутрішній світ, отримати інформацію про персонаж, що називається «з перших рук» [63, с. 117]. Так, в оповіданні М. Носова «Огірки» трапляються такі рядки: *«Кину їх тут в канаву, а скажу, що відніс, – вирішив Котька і став озиратися навколо. – Ні, віднесу: ще хто-небудь побачить і дідусь з-за мене постраждає»*. «Внутрішній голос» це невід'ємна складова кожної людини, а звернення до нього персонажів дозволяє читачеві краще поринути в думки героя, зрозуміти стан його душі. Проблема вивчення мовленнєвого портрету літературного персонажа в дитячій літературі поки що вивчена недостатньо. Є окремі цікаві дослідження щодо ненормативної лексики у творах сучасних письменників [81, с. 28]. Наприклад, у творах О. Дерманського найчастіше ненормативну лексику використовують негативні герої, автор у такий спосіб хоче показати їхню грубість, непривабливість, але й позитивні персонажі використовують таку лексику, що пов'язано з бажанням зробити казку сучасною. Твори О. Дерманського мають усі ознаки сучасності, що і приваблює, і відштовхує

читачів. З одного боку, наскрізні теми дружби, родинних стосунків, пригоди, казкові країни і персонажі, що привертає читача, а з іншого ненормативна лексика, руйнування позитивного образу дорослого, постійне глузування.

Характер персонажа виявляється в дії, у його вчинках і в значущих подіях, що відбуваються з ним [19, с. 292]. Зазначимо, що саме опис вчинків, дій персонажів привертає увагу маленьких читачів, особливо якщо вони є близькими їхньому життєвому досвіду.

Учинок – це свідомо дія, що оцінюється як акт морального самовизначення людини, в якому вона стверджує себе як особистість – у своєму ставленні до іншої людини, самої себе або суспільства, до природи в цілому. Ця особистісна форма поведінки, в якій проводиться самостійний вибір цілей і способів поведінки, часто суперечить загальноприйнятим правилам. У вчинку проявляється і формується особистість людини. Примітно, що вчинок може бути виражений як в дії, так і в бездіяльності. Сукупність учинків як актів дії або бездіяльності, що здійснюються людиною, визначається через поняття «поведінка».

Персонаж існує у творі як мотивний комплекс [42, с. 335]. Мотив є те, що передує здійсненню вчинку, а оцінка – це подальша за вчинком рефлексія. Аналіз мотиваційної сфери персонажа дозволяє виявити першопричину його поведінки, зробити висновок про його ціннісні орієнтації.

Оцінювати скоєний вчинок може як сам герой (у цьому випадку ми маємо справу з саморефлексією), так і другорядні персонажі. Відомо, що не кожна людина схильна до саморефлексії, оскільки це вдумливий, психічно складний процес, що вимагає високого ступеня зрілості особистості. Виходячи вже з самого факту аналізування персонажами власних вчинків, читач може зробити певні висновки про характер персонажів. Те, як оцінюють вчинки героя інші персонажі, як ця оцінка впливає на систему стосунків між ними, також вимагає певної уваги.

Особливе місце у творі займає авторське ставлення до персонажа і місце автора в художньому творі. Досліджуючи способи втілення автора в

художньому тексті, дослідники, зазвичай, оперують такими поняттями, як образ автора, авторська свідомість, авторське ставлення, авторська думка, концепція автора і т. п. В. Виноградов пов'язує образ автора зі стильовою індивідуалізацією тексту, з його художньо-мовним виразом [29]. Учений ставить образ автора в центр художньо-мовного світу твору, в межах якого виявляється естетичне ставлення автора до змісту власного тексту. При цьому особистісне ставлення автора визначається як «концентроване втілення суті твору, що об'єднує всю систему мовних структур» [29, с. 182].

На думку Є. Борисової, авторське ставлення є наскрізною категорією, в тій чи іншій мірі пронизує всі виділені раніше аспекти (опис зовнішності персонажа, його мовленнєвий портрет тощо) [19, с. 335].

Одним із результатів аналізу різних компонентів твору є розуміння характеру героя. Узагальнюючи особливості подання характерів у творах дитячої літератури, можна виділити дві великі групи: 1) герої, які мають сталі, незмінні риси характеру впродовж усього твору, 2) герої, характер яких змінюється, частіше, на кінець твору у позитивний бік. До першої групи можна віднести героїв фольклорних та авторських казок за фольклорними мотивами. За М. Новіковим, герої казок – «це типи, а не індивідуальності, саме тому вони змальовуються загальними рисами, часто ідеалізуються, звеличуються, гіперболізуються» [174, с. 8]. Друга група – перш за все герої авторських оригінальних казок, що відходять від фольклорного канону. Ці персонажі мають риси характеру, які змінюються після випробування (наприклад, герої казки Л. Українки «Біда навчить»). Герої оповідань демонструють певну характеристичну поведінку, але наявні зміни часто не помітні (оповідання О. Буцєня, В. Осєєвої). Зміни в характерах героїв легше помітити у творах великого обсягу – повістях (А. Костецький «Все як насправді», М. Носов «Вітя Малєєв у школі та вдома», В. Каверін «Пісочний годинник»).

Отже, на сьогодні активізується наукове обґрунтування термінів, що сприяє усуненню нечітких понять «література для дітей та юнацтва», «література для дітей», «дитяча література», «коло дитячого читання», «текст



для дітей». На нашу думку, цьому заважає відсутність єдиних критеріїв виділення дитячої літератури із загальних рамок літератури, визначення її специфіки.

Центральною ланкою кожного твору є персонаж із його портретом, вчинками і внутрішнім світом, він є яскравим виразником ідеї художнього твору. Спираючись на вимоги літературознавчого аналізу, були визначені специфічні риси образної системи дитячої літератури:

- серед розмаїття образів людей, тварин, фантастичних істот у творах переважають образи дітей;
- найчастіше використовується непрямий спосіб інтродукції персонажа, який передбачає, що читач самостійно формує свою думку про героя на підставі його мовного портрета, що, на нашу думку, пов'язано із переважанням у літературі для молодших школярів творів невеликого обсягу.

Прямий спосіб інтродукції (портретна характеристика героя подана на початку твору, що супроводжується коментарями автора) характерний для творів досить великого обсягу, переважно історичних або казкових повістей; опис зовнішності персонажа займає значно менше місця, ніж у «дорослій» літературі. У казках, оповіданнях, віршах, які традиційно відносять до читання в початковій школі, такі описи майже відсутні. Більш розлогі описи трапляються у творах письменників XIX століття – авторів, які не присвячували все своє життя дитячій літературі; у мовленнєвому портреті персонажів переважає зовнішнє мовлення, яке традиційно тримається в межах нормативності. Відхилення від норми характеризують переважно персонажів з негативним забарвленням у творах, читацька адреса яких – підлітки; знижене, порівняно з дорослою літературою, психологічне наповнення поведінки персонажів у творах дитячої літератури акцентується увага на вчинках, а не на мотиваційній складовій; враховуючи особливості подання характерів у творах дитячої літератури, можна виділити дві великі групи героїв: ті, які мають сталі, незмінні риси характеру (у фольклорних та

авторських казках за фольклорними мотивами), та ті, характер яких змінюється (оповідання, оригінальні авторські казки тощо).

Специфіку образів дитячої літератури необхідно враховувати, будуючи методику роботи над творами. Відзначимо, що на сьогодні ще залишаються значні прогалини у вивченні розмаїття образів у творах для дітей, способів їх репрезентації. Нагальною потребою є створення загальної класифікації образів дитячої літератури, що сприятиме подальшому розвитку як теоретичного, так і практичного напрямку літературознавства.

Дослідивши своєрідність образів у творах дитячої літератури, вважаємо за необхідне перейти до визначення особливостей сприймання та розуміння літературного образу-персонажа молодшими школярами. Це питання буде висвітлено у наступному підрозділі.

### **1.3. Особливості сприймання та розуміння образу-персонажа літературного твору молодшими школярами**

Проблема сприймання є однією з ключових у педагогічних та психологічних науках. На сьогодні існує значна кількість досліджень, присвячених цьому питанню, що свідчить і про його важливість, і водночас про неоднозначність, складність, наявність неостаточності в розумінні багатьох положень та необхідності висвітлення нез'ясованих аспектів. Американський психолог В. Джеймс зазначав: «Найважливішими фізіологічними умовами сприймання слугують утворені у мозку шляхи асоціацій, що йдуть від зовнішніх чуттєвих вражень» [25, с. 215]. Сучасні дослідження доводять, що початкові форми сприймання визначаються особливостями постійних сполучень стимулів. Однак розвинені процеси сприймання знаходяться під контролем цілей, що стоять перед суб'єктом.

За Л. Виготським, «ми сприймаємо дійсність зі смисловими предметними зв'язками та відношеннями» [19, с. 232]. Саме цей учений довів, що маленька дитина спочатку сприймає ситуацію і лише потім може виділити окремі елементи. Це положення дуже важливе в контексті нашого

дослідження, де в центрі уваги знаходиться саме учень молодшого шкільного віку та особливості його художнього сприймання.

Сучасна наука розглядає сприймання як процес цілісного відображення предметів і явищ, що впливають на людину. Цей процес відбувається на основі відчуттів. На їх основі у свідомості людини виникають сприйняття – уявлення та образи. Проте це не означає, що закономірностями відчуттів вичерпується зміст цього процесу. Сприймання не зводиться до простої суми відчуттів. Воно завжди є більш-менш складним цілим, якісно відмінним від тих елементарних відчуттів, які входять до його складу.

За О. Скрипченком, найважливішими особливостями сприймання є предметність, цілісність, структурність, константність, апперцепція, ілюзія, осмисленість, вибірковість.

Предметність сприймання виявляється в тому, що будь-який предмет або явище відображається не як механічна сума якостей і властивостей, а як об'єкт, який має свій зміст, природу, призначення. Цілісність сприймання полягає в тому, що образи відображених предметів та явищ постають у свідомості в єдності багатьох якостей і властивостей. Структурність сприймання виявляється в тому, що, відображаючи предмети та явища в цілісності, людина виокремлює в них різні елементи, компоненти, підсистеми тощо.

Константність – це відносна постійність величини, форми, кольору предметів та явищ, що сприймаються. Ця особливість формується в процесі предметної діяльності та є необхідною умовою життя людини. Вона забезпечується досвідом, що набувається в процесі індивідуального розвитку особистості й має велике практичне значення. «Якби сприймання не було константним, то під час кожного кроку, повороту, руху, кожної зміни освітлення ми б мали справу з новими предметами, переставали б упізнавати те, що було відоме раніше» [81, с. 205].

Апперцепція – одна з найважливіших особливостей сприймання – це залежність змісту і спрямованості сприймання від досвіду людини, її інтересів,

ставлення до життя, установок, багатства знань. Усі види сприймання здійснює конкретна людина. У сприйманні завжди виявляються індивідуальні особливості людини, її бажання, інтереси, певне ставлення до предмета сприймання.

Отже, сприймання залежить від попереднього досвіду людини. Що більше людина обізнана з певним об'єктом, тим повнішим, точнішим і змістовнішим є її сприймання цього об'єкта [25].

Психологи, як вітчизняні, так і зарубіжні (Л. Виготський, О. Леонт'єв, П. Якобсон, Л. Рубінштейн), особливу увагу звертають на те, що «сприймання є не просте фотографування, не простий прийом інформації».

Для правильного сприймання, окрім активності та використання зворотного зв'язку, як пише О. Винославська, «обов'язковим є також виконання таких умов: підтримання певного мінімуму інформації, що надходить у мозок із зовнішнього та внутрішнього середовища (значення цієї умови переконливо демонструється в дослідженнях, пов'язаних з сенсорною перцептивною депривацією), і збереження звичної структуризації інформації (наприклад, попадання в новий ландшафт призводить до порушень не тільки сприймання, але може порушити протікання й інших психічних функцій)» [84, с. 242].

Л. Рубінштейн, розглядаючи сприймання як чуттєве відображення предмета або явища об'єктивної дійсності, що впливає на наші органи чуття, відзначив, що «життєва практика змушує людину перейти від ненавмисного сприймання до цілеспрямованої діяльності спостереження; на цій стадії сприймання вже перетворюється на специфічну теоретичну діяльність, яка включає аналіз і синтез, осмислення і тлумачення сприйнятого» [92, с. 226].

Розглянемо специфічні риси дитячого сприймання як дошкільників, так молодших школярів, оскільки вікові можливості учнів останнім часом або випереджають визначену у ХХ столітті норму, або виявляють певні риси відставання. На думку О. Запорожця, розвиток сприймання інтенсивно здійснюється при переході від переддошкільного до дошкільного віку під

впливом ігрової та конструктивної діяльності: у дітей розвиваються складні види зорового аналізу і синтезу, у тому числі здатність подумки розчленовувати об'єкт сприймання на частини в зоровому полі, досліджуючи кожен з цих частин окремо й потім об'єднуючи їх в одне ціле [94].

Узагальнюючи праці психологів ХХ століття, можна виділити такі особливості сприймання дошкільників: [31; 33; 118]:

- дитина робить велику кількість помилок при оцінці просторових властивостей предметів – лінійний окомір у дітей розвинений значно гірше;
- значні труднощі викликає сприймання часу – дуже важко діти опановують поняттями «завтра», «вчора», «раніше», «пізніше»;
- труднощі виникають у дітей при сприйнятті зображень предметів, діти дошкільного віку часто роблять помилки в розпізнаванні зображених на малюнках предметів і називають їх неправильно, спираючись на випадкові або малоістотні ознаки;
- недостатнє вміння виділити головне в тому, що сприймається;
- пропуск багатьох деталей; обмеженість сприймання інформації;
- сприймання дошкільника надзвичайно емоційне.

У віці шести років сприймання починає здійснюватися за типом сукцесивного процесу – послідовного розглядання, однак, на відміну від дорослої людини, в якій огляд об'єкта здійснюється швидко, за двома-трьома найбільш значущими точками, які стають сигналами складних образів, молодші школярі часто виділяють дрібні, випадкові деталі, їх сприймання ще неповне, поверхнєве, погляд хаотично переміщується по предмету. Об'єкт спостереження описується безсистемно й нелогічно. Діти гірше сприймають схематичні й символічні зображення, ніж наочні [80]. Здатність молодшого школяра до зорової конкретизації поки ще розвинена недостатньо. Як зауважував Л. Виготський, хоча уява дитини активна, але мимовільна і досить бідна.

Для сприймання дітей 6 – 7 років уже менш характерна всеохоплююча емоційність, проте гама емоцій стає складнішою, а почуття більш інтелектуальними.

Уракурсі нашого дослідження на особливу увагу заслуговує художнє сприймання. Проблеми художнього сприймання знайшли широке висвітлення в науковій літературі ХХ-ХХІ століття. В естетиці художнє сприймання розуміється як «особлива форма творчої пізнавальної діяльності, що емоційним осмисленням художнього твору за допомогою осягнення специфічної образної мови мистецтва і формуванням певного естетичного ставлення, що виражається в оцінці» [48]. Відомий психолог О. Мелик-Пашаєв вважає, що художнє сприймання – це «здатність осягнути твір мистецтва як зоровий образ неповторного ідейно-емоційного змісту» [56, с. 36].

Практичну значущість у ракурсі досліджуваної проблеми має модель художнього сприймання, яку розробив Є. Зальцман. Він виділив п'ять рівнів (від нульового до четвертого) і на їх основі – зміст і послідовність навчання. Якщо для нульового рівня характерна відсутність історико-культурних асоціацій, брак розуміння умовності художнього твору, то найвищий – четвертий – рівень відзначається творчою самостійною роботою над твором сучасного мистецтва, застосуванням навичок самостійно аргументованої оцінки твору; вмінням обирати правильний хід аналізу. Сприйняти твір мистецтва означає проникнути в таємницю його численних семантичних відтінків настільки, щоб проіннятися емоційністю та уявою, співпережити, тобто перетворити інформативний процес на творчо продуктивний.

Науковці (Ю. Борєв, М. Волков, М. Дукаревич, В. Зінченко, Н. Под'яков, Ю. Протопопов, Є. Торшилова ) виявили основні умови сприймання творів мистецтва: налаштованість; підготовленість, чуйність глядача, зовнішні умови (час сприймання). Умова налаштованості глядача на сприймання пояснюється вченими, з одного боку, як опора на попередню систему культури, історично закріплену у свідомості попереднім досвідом поколінь, з іншого як рецепційна настанова, що породжує очікування і налаштування на сприймання твору (М.

Волков, Ю. Борєєв). Велике значення для повноцінного сприймання мають загальна підготовка глядача (інтелектуальний досвід, ерудиція), його чуйність (Ю. Протопопов). Знання специфіки мистецтва, розуміння його мови сприяє глибокому розумінню суті твору. Чуйність – емоційний відгук на єдність форми і змісту твору. Ця умова, на думку В. Зінченко, Н. Под'якова, взаємопов'язана зі збагаченням емоційного й естетичного досвіду особистості. Названі умови й основні закономірності (фазність і властивості сприймання) є передумовою активного, повноцінного і адекватного сприймання творів, що позначається на рівні оцінних суджень, смаку особистості.

Упродовж ХХ ст. у психологічній теорії сформувалося два підходи до розуміння сутності сприймання мистецтва – діяльнісний (Л. Виготський, О. Леонтєв) та особистісний (Б. Ананьєв, С. Смірнов, П. Якобсон).

Діяльнісний напрямок у вивченні художнього сприймання, за Л.Виготським, полягає в «переході від форми мистецького твору через функціональний аналіз її елементів та структури до відтворення естетичних переживань і встановлення певних законів» [39, с. 33]. О. Леонтєв одним із перших заявив, що художнє сприймання – це своєрідна творча діяльність, складна та важка розумова робота. Науковець зазначив, що «художній твір сприймається за допомогою складної внутрішньої діяльності людини, в якій моменти сенсорних відчуттів, подразнень виступають лише необхідними початковими поштовхами для стимуляції більш складних дій. Цей особливий стан пов'язаний з естетичними переживаннями, під впливом яких будується складна конструктивна діяльність, що здійснюється суб'єктом безпосередньо в момент комунікації з мистецьким твором або після нього» [38, с. 279].

Результатом і продуктом будь-якого сприймання завжди виступає образ. У свою чергу, зауважимо, що науковий інтерес до проблеми образного сприймання почав активно виявлятися у 80-ті роки ХХ століття (Р. Арнхейм, В. Барабанщиков, М. Волков, В. Любімов, Б. Мейлах, С. Раппопорт) у зв'язку новим осмисленням мети і змісту освіти в педагогіці. У ці роки «образне

сприймання» розглядалося в науці і практиці поряд із поняттями «художнє сприймання», «естетичне сприймання».

У сучасній науці поняття «образне сприймання» взаємопов'язане з естетикою, філософією. Щодо художнього, то сприймання характеризується аналізом, осмисленням, розумінням та оцінкою художнього образу в творі. Процес сприймання творів мистецтва базується на низці загальних закономірностей, до яких слід віднести властивості сприймання.

Сприймання творів мистецтва, на думку П. Якобсона, може проходити кілька стадій – «від поверхневого, зовнішнього охоплення найбільш яскравих ознак твору до осягнення його сутності і смислу» [58, с. 46].

Сприймання художньої літератури є надзвичайно складним видом психічної діяльності, зумовленим специфікою літератури, і складається з безпосереднього сприймання, обдумування ідейного змісту твору, його естетичної оцінки і, як результат, впливу художньої літератури на особистість читача. Процес сприймання твору є індивідуальним актом, перебіг якого залежить від багатьох психологічних, соціокультурних та інтелектуальних чинників.

Процес сприймання, як і більшість психологічних процесів, є не тільки складним, але й комплексним процесом і містить у собі певні рівні розвитку сприймання, які залежать від багатьох факторів: культури читача, глядача, його психофізіологічних особливостей, життєвих ситуацій. Тому сприймання художньої літератури як витвору мистецтва вимагає багатоаспектного дослідження, яке може бути досягнуте тільки при комплексному вивченні, на перетині різних галузей знань, що зумовлено, на думку Б. Мейлаха, тим, що «він є складовою частиною більш широкої проблеми людини як предмета пізнання» [55, с. 23].

Сприймання художньої літератури розглядається сучасною наукою як безпосередня чуттєва та оцінна реакція на художній твір. Спілкування читача художнім твором – складний психологічний процес, який розпочинається актом чуттєвого сприймання та відбувається як поступально-зворотнє явище.



Під час сприймання за рахунок читацького досвіду, асоціативного мислення й уяви реципієнтом осмислюється художньо-естетична сутність твору, здійснюється хоча б часткова інтерпретація його компонентів і сенсу в цілому, осягаються співвідношення тексту, підтексту і контексту, позицій автора, оповідача, розповідача, ліричного героя, персонажів, їхнього багатоголосся [78]. Отже, як зазначає О. Орлова, цей емоційно насичений процес тісно пов'язаний з мисленням, пам'яттю, зумовлюється мовною структурою тексту й властивостями суб'єктивної картини світу читача. Сприймання художнього твору індивідуально-суб'єктивне, неповторне й варіативне, але спрямоване інваріантністю авторського задуму, втіленого у структуру зображеного предметного та чуттєвого світу [78].

Сьогодні приділяється увага саме якості сприймання – його глибині й усвідомленості. Останнім часом набув поширення термін «повноцінне сприймання». Від повноцінного сприймання твору мистецтва, на думку Т. Стрітьєвич, «залежить рівень його розуміння реципієнтом, сила та характер впливу на духовний світ людини» [100]. Під повноцінним сприйманням розуміють результат читацької діяльності, що полягає у співпереживанні читача героям твору і його точних емоційних реакціях на їхні вчинки; в розумінні характерів персонажів, їх стосунків один з одним і світом загалом, причин і наслідків їхніх вчинків і точної їх оцінки; авторського ставлення до ситуацій, персонажів їхніх учинків; авторської позиції і художньої ідеї твору [21, с. 118].

В. Прозоров виявив такі взаємопов'язані рівні сприймання, мета яких полягає в «розумінні позиції автора та уявного читача і дає підстави для висновку про багатозначність, цілісність процесу сприймання художнього твору»: 1) прояв уваги, при якому досягається спрямоване і зосереджене залучення читача до художньої оповіді, знайомство із зовнішніми обрисами реальності; збудження, тимчасовий або ситуаційний інтерес; 2) виявлення співучасті; створювання та підтримка тривалого та зацікавленого ставлення до

тексту; відкриття, досягнення авторського пафосу, залучення до поетичного секрету, самостійне знаходження істини [93, с. 6].

Усі закладені в літературному тексті рівні сприймання зумовлені взаємодією автора і читача, діалогом між ними. Так, перший рівень сприймання пов'язаний з бажанням автора пробудити інтерес до твору, ввести читача у створений ним художній світ сюжетною інтригою. Якщо читач залишається на цьому рівні сприймання, значить умовність мистецтва йому недоступна. На наступних більш високих рівнях сприймання читач проектує твір на себе, емоційно відгукується і співпереживаючи героям.

Комплексний характер дослідження сприймання художньої літератури зумовив його структурно-рівневий аналіз. Виділяють дві стадії сприймання художнього твору:

- стадію безпосереднього сприймання (О. Нікіфорова); стадію сенсуально-емоційну (П. Русєв); стадію живого споглядання (О. Левідов).
- стадію розуміння ідейного змісту (О. Нікіфорова); стадію розуміння образного змісту (П. Русєв); стадію абстрактного мислення і споглядання (О. Левідов).

О. Нікіфорова виділяє ще одну стадію: вплив художньої літератури на особистість читача та естетичну оцінку, хоча ці явища можна віднести до третьої фази читацької діяльності – постфази, а первинна оцінка та вплив тексту на читача відбувається вже в процесі безпосереднього сприймання тексту.

Вивчення проблем художнього сприймання творів мистецтва слова є одним із суперечливих та насичених напрямків теорії літератури останніх років. Літературний твір як складна триєдність автора, тексту та читача дозволяє сучасному літературознавству досліджувати проблеми сприймання кожної складової як окремо, так і синтезуючи їх в одне ціле, вважає О. Орлова [178].

Вивчення сприймання мистецтва слова – одна з актуальних тем сучасної науки. У нашому дослідженні ми розглядаємо це питання у взаємозв'язку зі специфікою читацького сприймання і розуміння творів художньої літератури учнями початкових класів.

У початковій школі питання сприймання і засвоєння учнями творів художньої літератури є однією з найважливіших проблем сучасної педагогіки, вирішення якої неможливе без урахування фізіології, психології, лінгвістики, літературознавства, комплексу педагогічних наук тощо. Сприймання дітьми літературного твору знаходилося в центрі уваги багатьох науковців ХХ століття (Д. Арановська, Л. Білецька, О. Запорожець, Н. Карпінська, Г. Кудіна, Є. Лукіна, Є. Любімова, О. Нікіфорова, З. Новлянська, Л. Рожина, З. Романовська, О. Соловйова). На думку учених, основна відмінна риса сприймання художнього тексту молодшими школярами полягає в наївно-реалістичному ставленні до літератури, тобто конкретному, неузагальненому ототожненні літератури з дійсністю. Наївний реалізм характеризується розумінням того, що твір мистецтва кимось і для когось створено, недостатньою увагою до художньої форми твору, зниженням потреби в аналізі прочитаного. Молодший школяр не усвідомлює особливих законів побудови художнього тексту і не помічає форми творів.

Його мислення ще залишається діяльнісно-образним. Дитина не розводить предмет і слово, що позначає цей предмет, і дію, що виконується самим предметом, тому у свідомості дитини форма не відділяється від змісту, а зливається з ним. Часто складна форма стає перешкодою на шляху до розуміння змісту. Молодші школярі не розуміють глибинний сенс, задум автора, заради якого і створювався літературний твір. В. Маранцман зазначала, що «відсутність конкретизації літературних образів у школярів створює ризик неповноти, неточності сприймання авторської позиції» [150, с. 92]. Вплив літератури на таких читачів має недостатню силу через недосконалість їх сприймання, недостатню сформованість абстрактного мислення. У молодших школярів викликає труднощі осягнення художнього тексту, усвідомлення його

концептуальної інформації. Частіше у своїх відповідях учні вказують на тему твору, ніж розкривають авторську ідею. Осмислення змісту художнього твору, розуміння авторської ідеї характеризуються в цьому віці схематизмом і суб'єктивністю.

Психологи та педагоги відзначають насамперед фрагментарність, відсутність цілісності сприймання дитиною дитячої літератури, слабкість абстрактного й узагальнювального сприймання, залежність сприймання від життєвого досвіду дитини, зв'язок із діяльністю. Безпосередність сприймання характеризується яскраво вираженою емоційністю, щирістю співпереживання [76, с. 55]. Сильна емоційна реакція дитини на твір часто генерується читацькою уявою. Силою уяви читач не тільки відтворює життя, а доповнює і видозмінює її, при цьому дитина виявляє здатність перевтілюватися в образ-персонаж і бачити світ його очима. Без емоційного впливу, співпереживання конкретизація літературних образів не відбувається.

Молодшим школярам ще важко простежити динаміку емоцій у художньому тексті, помітити і передати словом відтінки почуттів, але уміння зафіксувати емоційний стан, зробити його предметом осмислення, вловити динаміку емоцій лежить в зоні їх найближчого розвитку. Дослідження Л. Біленької показали, що саме за рахунок підвищеної емоційності сприймання дитина може подолати недоліки, пов'язані зі слабкою здатністю до узагальнення [7].

За О. Чинділовою, особливості сприймання художнього твору молодшими школярами визначаються егоцентризмом і синкретизмом мислення учнів цього віку [52].

Егоцентризм це особлива розумова позиція, зумовлена відсутністю знань, необхідних для правильного розв'язання певних проблемних ситуацій [53]. Відсутність систематичності знань, недостатній розвиток понять призводить до того, що в мисленні дитини панує «логіка сприймання» [52, с. 79]. У початкових класах дитина може зіставити подумки окремі факти,

поєднати їх у цілісну картину й навіть сформулювати для себе абстрактні знання, віддалені від прямих джерел [54].

Синкретизм полягає у тому, що явища, які сприймаються одночасно в часі або в просторі або разом дані у сприйманні, мають причинний зв'язок. Справжні (глибинні) причинні зв'язки ще недоступні самотійному сприйманню школяра. Він бачить залежність причини і наслідку в поверхневих зв'язках там, де явища, факти, предмети реального світу дійсно пов'язані часом або місцем (але не причинними зв'язками). Це особливо проявляється у сприйманні графічних творів (ілюстрацій, малюнків) [39].

Л.Виготський, характеризуючи образне сприймання літератури молодшими школярами, зазначав такі його особливості:

- емоційна реакція як чуйний і сильний елемент сприймання набагато випереджає інші його сторони, хоча така реакція не завжди мотивована самим текстом;
- увага до автора, творця художнього тексту, до естетичної форми твору, до осмислення через неї позиції автора мінімальна;
- характер і повнота сприймання художнього твору визначаються, насамперед, конкретно-чуттєвим досвідом дитини-читача. Сприймання молодшого школяра синкретичне: не виділяючи деталей, він сприймає твір цілком, але «цілісне» уявлення ґрунтується при цьому на одній вихопленій деталі. Ще Л. Виготський зауважував, що «досить часто діти, читаючи художній твір, сприймають зображене неточно і навіть неправильно» [39, с. 247].

Отже, характерними особливостями сприймання художнього твору молодшими школярами є наївно-реалістичний характер, егоцентричність, синкретичність, фрагментарність та емоційність, які тісно пов'язані між собою на шляху до сприймання.

Велике значення для практики початкової школи мають визначення рівнів (стадій, етапів) сприймання художнього твору дітьми, оскільки це впливає на концептуальні підходи до освітнього процесу. У зв'язку із цим

методист Т. Рижкова виокремлює три сфери читацького сприймання: читацьких емоцій; уяви (здатності до конкретизації словесного образу і передбачення, прогнозування); осмислення, в якому умовно виділяють дві складові: осмислення змісту і осмислення художньої форми.

Усі три ці сфери, формуючи «повноцінне сприймання», на думку науковця, є «результатом читацької діяльності, що полягає у співпереживанні читача героям твору і його точних емоційних реакціях на їхні вчинки; в адекватному авторським намірам відтворенні в уяві художніх образів і в побудові їх до цілісних; у розумінні характерів персонажів, їхніх відносин один з одним і світом в цілому, причин і наслідків їх вчинків і точної їхньої оцінки; у розумінні авторського ставлення до ситуацій, персонажів і їхніх вчинків, до соціуму і причин зміни цього відношення; в розумінні авторської позиції і художньої ідеї твору» [107, с. 14].

Фахівці в галузі керівництва дитячим читанням зазначають, що сприймання творів учнями різних класів початкової школи має відмінності.

Варіативність сприймання одного й того ж тексту, на думку вчених, залежить від різних чинників: проявів мотиваційної, когнітивної, емоційної сфер особистості (потреб, мотивів, мети), що спонукають читача звернутися до певного твору; емоційного настрою на час його сприймання; ступінь концентрації уваги на змісті тощо [59].

Значну цінність мають дослідження О. Нікіфорової, яка визначила три стадії сприймання літературного твору молодшими школярами.

Перша стадія – «безпосереднє сприймання твору, тобто відтворення і переживання образів твору. У ній розрізняють сторони безпосереднього сприймання літературного твору, розуміння ідейного змісту, естетичні оцінки і вплив літератури на читача. Друга стадія – розуміння ідейного змісту твору. На цій стадії сприймання твору провідним стає мислення, але воно не вбиває емоційності сприймання, а поглиблює її. Третя стадія сприймання – вплив художньої літератури на особистість читача як результат сприймання творів» [72, с. 7].

На відміну від О. Сосновської, яка виокремлювала два рівні сприймання, М. Воюшина стверджувала, що для дітей молодшого шкільного віку характерні чотири рівні сприймання.

Фрагментарний рівень. У дітей відсутнє цілісне уявлення про твір, їхня увага зосереджена на окремих подіях, вони не можуть встановити зв'язки між епізодами. Діти не співвідносять мотиви, обставини і наслідки вчинків героя. Відповідаючи на запитання вчителя, школярі не звертаються до тексту твору, неохоче виконують завдання, часто відмовляються говорити. Художні твори сприймаються ними як опис випадку, що мав місце в дійсності, вони не намагаються визначити авторську позицію, не узагальнюють прочитане. При постановці запитань до тексту твору діти або зовсім не виконують завдання, або ставлять одне-два питання до початкових речень тексту.

Констатувальний рівень. Читачі, які належать до цієї групи, відрізняються точною емоційною реакцією, вони здатні побачити зміну настрою, проте висловити свої відчуття їм ще важко. Під час спеціальних запитань учителя учні можуть правильно визначити мотиви поведінки персонажів, орієнтуючись при цьому не стільки на зображення героя автором, скільки на життєві уявлення про причини того чи іншого вчинку.

Рівень «героя». Діти мають розвинену уяву, вони здатні відтворити образ на основі художніх деталей. У творі їх цікавлять, перш за все, герої. Діти чітко визначають мотиви, наслідки вчинків персонажа, дають оцінку героям, обґрунтовують свої погляди посиленням на вчинок. При постановці запитань до твору в дітей переважають запитання на виявлення мотивів поведінки персонажів, на оцінку героїв і на встановлення причинно-наслідкових зв'язків.

Рівень «ідеї». Читачі, які належать до цієї групи, здатні емоційно відреагувати не тільки на те, які події відбуваються у творі, а й на художню форму. Вони володіють розвиненою уявою, люблять перечитувати текст, міркувати над прочитаним. Діти здатні визначити призначення того чи іншого елемента в тексті, їх узагальнення виходять за межі конкретного образу. При самостійному читанні і постановці питань до тексту здатні побачити основний

конфлікт твору, їх цікавить авторське ставлення до персонажів, вони часто звертають увагу на назву твору, на окремі художні деталі [37, с. 50].

Згідно з дослідженнями М. Воюшиної, кожен із цих етапів характерний для певної вікової категорії молодших школярів; за рівнем сприймання можна судити про літературний розвиток учня та про його здатність до аналізу твору.

Психологи (Л. Виготський, С. Рубінштейн, О. Леонт'єв та ін.) вважають, що для учнів початкових класів характерні два типи ставлення до художнього світу твору: емоційно-образне, яке виявляється безпосередньою емоційною (чуттєвою) реакцією дитини на образи, які перебувають у центрі твору, та інтелектуально-оцінне, що залежить від життєвого і читацького досвіду дитини. Отже, вікова динаміка розуміння художнього твору може бути висвітлена як певний шлях від співпереживання конкретному герою до розуміння авторської позиції і далі до узагальненого сприймання художнього світу й усвідомлення власного ставлення до нього, до осмислення впливу твору на свої особистісні настанови.

У зв'язку з тим, що сприймання безпосередньо пов'язане з розумінням прочитаного, важливим питанням є врахування рівнів розуміння творів молодшими школярами. Більшість учених схиляється до триетапного процесу: фактичне розуміння (відповіді на конкретні запитання за змістом тексту «хто?», «що?», «де?», «коли?»), когнітивний рівень або освоєння підтексту (усвідомлення інформації, яка висвітлена автором опосередковано) освоєння концептуальної інформації тексту або розуміння ідейно-образного змісту твору.

Науковцями були виділені такі закономірності, які пов'язані з проблемою розуміння тексту:

- 1) розуміння тексту є встановлення читачем зв'язків або відношень між предметами реальної дійсності, що відображені в цьому тексті;
- 2) розуміння тексту завжди спирається на досвід і знання читача, ступінь володіння ним мовними засобами знання описуваного предмета;



3) розуміння тексту залежить від складності самого об'єкта розуміння (тексту);

4) розуміння тексту передбачає його аналіз, виділення основних елементів, встановлення їх взаємозв'язку й об'єднання цих елементів у загальну смислову структуру тексту [75].

А. Коваленко, вивчаючи розуміння твору, зауважувала, що залежно від складності та рівня прояву, розуміння може відбуватися в різних площинах:

- розуміння-впізнання (суб'єкт користується готовим еталоном (моделлю), який, у разі необхідності, зіставляється з об'єктом розуміння, і всі деталі еталону повністю збігаються з деталями розуміння);
- розуміння-пригадування (на відміну від попереднього рівня, коли суб'єкт зіставляє об'єкт з відомим еталоном і досягає розуміння без помітних зусиль, на цьому рівні йому потрібно затратити певні зусилля для того, щоб пригадати об'єкт);
- розуміння-аналізування (розуміння відбувається на основі порівняння, встановлення аналогів із попереднього досвіду суб'єкта та подальшого їх перенесення);
- розуміння-комбінування (виділення смислу завдання передбачає використання різних комбінацій елементів, що містяться в ньому);
- розуміння, що виникає внаслідок руйнування стереотипів (пов'язане зі зміною звичних уявлень, абстрагуванням, перенесенням явищ із звичного контексту їх осмислення, руйнуванням старого смислу; на підґрунті таких зруйнованих смислів і вибудовується новий смисловий ряд);
- продуктивне розуміння (виникає як результат швидкого, повного і глибокого аналізу об'єкта, вміння побачити його з різних боків і виділити найбільш суттєві деталі; суб'єкт здатний на основі наявних у нього знань продукувати нові знання).

Досягнення суб'єктом того чи іншого рівня розуміння забезпечується домінуючою у нього мисленневою стратегією, є результатом її

функціонування. Якщо стратегія є процесуальною характеристикою розуміння, то рівень розуміння – результативною його характеристикою. Дослідженню розуміння творів молодшими школярами присвячувались роботи В. Неделевич; Т. Беришвилі, К. Хоменка, Н.Чепелева. Оскільки для літератури характерний антропоморфізм, розглянемо особливості сприймання і розуміння художнього образу молодшими школярами.

Сприймання літературного образу передбачає розуміння його внутрішнього вигляду: його світогляду, характеру, який виявляється у ставленні до людей, до речей, до природи; активного емоційно-вольового ставлення до особистості літературного героя, її оцінки. Читач, глибоко сприймаючи художній текст, живе думками і почуттями героя, переживає разом з улюбленим героєм і, навпаки, відштовхується від переживань негативного героя. М. Оморокова зазначає, що читач молодшого шкільного віку не відокремлює себе від героя і переносить його вчинки на себе.

Проблема сприймання і розуміння літературних героїв школярами привертала значну увагу науковців у ХХ столітті, особливо в 60-ті роки. У переважній більшості досліджень, присвячених розумінню характеру літературного героя і мотивів його поведінки, розглядають навчальну діяльність школярів середньої і старшої школи О. Бурлаченко.

Ставлення до літературних героїв дітей молодшого шкільного віку розглядається в працях Л. Благонядьжиної [15], О. Нікіфорової [72], Б.Прайсман [90] та інших. У дослідженнях розкривається значення особистого досвіду дитини для формування її ставлення до персонажа.

Учені неодноразово зазначали, що інтерес учнів початкової школи зосереджений в основному на зображених письменником подіях, передусім на вчинках героїв, тоді як внутрішній їхній світ цікавить дуже мало. Однак Л. Рожина у своєму дослідженні зазначає, що «учні молодшого шкільного віку в багатьох випадках сприймають зображені в оповіданні переживання літературних героїв, доступні їх розумінню, і виявляють до них інтерес» [96; 97]. Л. Рожина [97] стверджує, що увага дітей до переживань героя та інтерес

до них значною мірою залежать від способу їх зображення у творі. Найлегше сприймаються і викликають до себе найбільший інтерес переживання, які реалізувалися в цілісній поведінці героя, у його вчинках. Щодо думок героя найбільший інтерес молодших школярів викликають думки про діяльність персонажа (здійсненої або бажаної, планованої), але за умови достатньої їхньої розгорнутості, коли вони нібито змальовують картину самої діяльності. Найменш усвідомлюються переживання, прямо названі в тексті, але які не виявилися у вчинках героя. Думки, в яких герой обмірковує, як йому вчинити, рідко передаються дітьми, протиріччя, боротьба мотивів, залишаються непоміченими дітьми цього віку. Дослідження Л. Рожині показали, «практичне значення інтересу дітей до переживань і думок літературних героїв для навчання: саме в них найбільш повно розкриваються позитивні або негативні якості персонажа, ясніше виступають мотиви його вчинків.

Спеціальної уваги потребує розкриття перед дітьми таких переживань і думок героїв, які вони самостійно рідко помічають, але які можуть збагатити їхні уявлення про героя» [97, с.143].

О.Нікіфорова розрізняє три типи ставлення молодших школярів до літературних героїв:

- емоційне ставлення, яке усвідомлюється і доволіно висловлюється «подобається – не подобається»;
- інтелектуально-оцінне, яке усвідомлюється і доволіно висловлюється словесній формі «гарне-погане»;
- ставлення, яке може не усвідомлюватися дитиною, але мимовільно виявляється в її діяльності, коли не ставиться завдання висловити своє ставлення (у грі, переказі, творі).

Отже, проблема сприймання дітьми літературного твору залишається важливою для сучасної педагогічної науки і практики, про що свідчить велика кількість наукових праць.

Аналіз робіт психологів і педагогів із проблем формування образного сприймання молодших школярів показав, що постає питання керування

дитячим сприйманням. Сприймання і засвоєння учнями літературного матеріалу є однією з найважливіших проблем методики літературного читання. Це є надзвичайно складним видом психічної діяльності, який складається з безпосереднього сприймання, обдумування ідейного змісту твору, його естетичної оцінки і, як результат усього цього, впливу художньої літератури на особистість читачів. Уміння детально уявити картину, створену словами, вимагає спеціальної і копіткої роботи педагога і дитини-читача. Сприймання творів мистецтва може досягати різного ступеня складності та повноти. Багато що тут залежить від того, хто сприймає: від його підготовленості або не підготовленості до такого сприймання, від характеру його естетичного досвіду, від кола його інтересів тощо. Але, перш за все, це залежить від самого твору, від значущості або незначущості його художнього змісту, низки ідей і почуттів, які він виражає. Сприймання художнього твору – складний психологічний процес, зумовлений специфікою літератури.

Процес сприймання твору є індивідуальним актом, перебіг якого залежить від багатьох психологічних, соціокультурних та інтелектуальних чинників.

Зазначимо, що ознаки предметного сприймання спостерігаються у дітей уже в ранньому віці, коли починають формуватися дії з предметами. Для дошкільного віку характерні такі особливості сприймання: дитина робить велику кількість помилок при оцінці просторових властивостей предметів; значні труднощі викликає сприймання часу – дуже важко діти опановують поняттями «завтра», «вчора», «раніше», «пізніше»; труднощі виникають у дітей при сприйманні зображень предметів, діти дошкільного віку часто роблять помилки в розпізнаванні зображених на малюнках предметів і називають їх неправильно; недостатнє вміння виділити головне в тому, що сприймається; пропуск багатьох деталей; обмеженість сприймання інформації; сприймання дошкільника надзвичайно емоційне.

У віці шести років сприймання починає здійснюватися за типом послідовного розглядування, молодші школярі часто виділяють дрібні,

випадкові деталі, їх сприймання ще неповне, поверхнєве, погляд хаотично переміщується по предмету. Також сприйняття молодшого школяра має не фотографічний, а вибірковий характер. Особливість художнього сприймання полягає в наявності позитивної мотивації, потреби й інтересу до мистецтва.

На сьогодні процес сприйняття художніх творів розглянутий у різних аспектах: визначені типи читацького сприймання та їхня залежність від вікових особливостей; взаємозв'язок емоційного сприймання з аналізом художнього тексту; залежність від жанрово-родової приналежності; психологічні основи; структура та етапи читацького сприймання. Молодший школяр – «наївний реаліст», який у цьому віці не усвідомлює особливих законів побудови художнього тексту і не помічає форми творів. Його мислення ще залишається діяльнісно-образним. Дитина не розрізняє предмет, слово, що позначає цей предмет, і дію, яка виконується самим предметом, тому в дитячій свідомості форма не відділяється від змісту, а зливається з ним. Часто складна форма стає перешкодою на шляху до розуміння змісту.

Звідси одним із завдань учителя є навчання дітей мати свою думку, щодо вміння усвідомлювати структуру твору і засвоювати закономірності побудови художнього світу.

### **Висновки до першого розділу**

Аналіз сучасних вітчизняних та зарубіжних досліджень довів, що проблема художнього образу стосується, насамперед, його генезису і функціонування в суспільстві. Багато дослідників вважають, що саме категорія художнього образу відрізняє мистецтво від інших сфер духовного життя людини, є його необхідним конструктивним елементом. Основними рисами образу є його абстрактність, виразність, пластичність, самодостатність, багатозначність, експресивність та індивідуальна певність.

Розуміння специфічності образу в мистецтві впливатиме на побудову методичної системи роботи над образами художньої літератури в школі.

Специфікою образної системи дитячої літератури вважаємо:

- ✓ серед розмаїття образів людей, тварин, фантастичних істот у творах переважають образи дітей;
- ✓ найчастіше використовується непрямий спосіб інтродукції персонажа, що, на нашу думку, пов'язано із переважанням у літературі для молодших школярів творів невеликого обсягу. Прямий спосіб інтродукції характерний для творів досить великого обсягу, переважно історичних або казкових повістей;
- ✓ опис зовнішності персонажа займає значно менше місця, ніж у «дорослій» літературі. У казках, оповіданнях, віршах, які традиційно відносять до читання в початковій школі, такі описи майже відсутні. Більш розлогі описи трапляються у творах письменників ХІХ століття – авторів, які не присвячували все своє життя дитячій літературі;
- ✓ у мовленнєвому портреті персонажів переважає зовнішнє мовлення, яке традиційно тримається в межах нормативності;
- ✓ знижене, порівняно з дорослою літературою, психологічне наповнення поведінки персонажів, у творах дитячої літератури акцентується увага на вчинкові, а не на мотиваційній складовій;
- ✓ враховуючи особливості подання характерів у творах дитячої літератури, можна виділити дві великі групи героїв: ті, які мають сталі, незмінні риси характеру (у фольклорних та авторських казках за фольклорними мотивами) та ті, характер яких змінюється (оповідання, оригінальні авторські казки тощо).

На сьогодні залишається багато відкритих питань щодо розмаїття образів у творах для дітей і нагальною потребою є створення загальної класифікації образів дитячої літератури, що сприятиме подальшому розвитку як теоретичного, так і практичного напрямку літературознавства.

Результати аналізу педагогічної та психологічної літератури показали, що найважливішими особливостями сприймання є: предметність (будь-який предмет або явище відображається не як механічна сума якостей і властивостей, а як об'єкт, який має свій зміст, природу, призначення); цілісність (образи відображених предметів та явищ постають у свідомості в єдності багатьох якостей і властивостей); структурність (відображаючи предмети та явища в цілісності, людина виокремлює в них різні елементи, компоненти, підсистеми тощо); константність (відносна постійність величини, форми, кольору предметів та явищ, що сприймаються); апперцепція (залежність змісту і спрямованості сприйняття від досвіду людини, її інтересів, ставлення до життя, настанов, багатства знань).

Характеристика праць психологів і педагогів з проблеми формування образного сприймання молодших школярів засвідчила, що постає питання керування цим процесом. Сприймання і засвоєння учнями літературного матеріалу є однією з найважливіших проблем методики літературного читання. Це є надзвичайно складний вид психічної діяльності, який складається з безпосереднього сприймання, обдумування ідейного змісту твору, його естетичної оцінки і, як результат всього цього, впливу художньої літератури на особистість читачів. Уміння детально уявити картину, створену словами вимагає спеціальної і копіткої роботи педагога і дитини-читача.

Доведено, що сприймання творів мистецтва залежить від того, хто сприймає: від його підготовленості або неготовленості до такого сприймання, від характеру його естетичного досвіду, від кола його інтересів тощо. Але, перш за все, воно залежить від самого твору, від значущості або незначущості його художнього змісту, низки ідей і почуттів, яке воно виражає.

Сприймання художнього твору – складний психологічний процес, зумовлений специфікою літератури. Процес сприймання твору є індивідуальним актом, перебіг якого залежить від багатьох психологічних, соціокультурних та інтелектуальних чинників.





## РОЗДІЛ 2

### ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ НАД ХАРАКТЕРИСТИКОЮ ОБРАЗУ- ПЕРСОНАЖА НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

#### **2.1. Констатувальне дослідження стану роботи з формування у молодших школярів умінь аналізувати образи-персонажі художніх творів на уроках літературного читання**

Дослідження, яке є спрямованим на розвиток в учнів молодшого шкільного віку умінь сприймати та здійснювати характеристику образів-персонажів на уроках літературного читання, проводилося в кілька етапів.

На першому етапі були визначені теоретичні основи дослідження, проаналізовано наявний стан методичної роботи над художнім твором і образом-персонажем, зокрема. Констатувальний зріз, проведений у початкових класах загальноосвітньої школи м.Чернівців №22 (кількість опитаних – 50), показав рівень сформованості в молодших школярів умінь сприймати й аналізувати художній текст, давати характеристику образу-персонажу.

Аналіз стану методичної роботи над художнім твором передбачав спостереження за навчальним процесом на уроках літературного читання, опитування вчителів щодо використання різноманітних прийомів з метою розвитку в учнів умінь аналізувати художні образи, проведення замірів рівня сприймання та розуміння творів молодшими школярами.

Спостереження за навчальним процесом, спілкування з учителями показали, що на уроках літературного читання роботі над характеристикою персонажів відводиться незначна частина часу. Знайомство з творами і подальша робота часто відбуваються однотипно, без урахування жанрової специфіки. Невиправдано велика частина уроку присвячується виробленню

швидкості читання, що негативно позначається на ставленні до читання, художньої літератури загалом.

Бесіди з учителями виявили певні прогалини в їхній методичній підготовці педагогів щодо використання різноманітних прийомів із метою розвитку в молодших школярів умінь аналізувати художні образи. Уточнити думку вчителів допомогло анкетування, текст якого наведено в додатку А. Результати вчительського анкетування (кількість опитаних – 20 осіб) показали, що 90 % вважають за необхідне приділяти увагу роботі над характеристикою персонажів і вбачають це питання важливим та актуальним для початкової школи на уроках літературного читання. На запитання «Які прийоми можна використовувати, щоб допомогти учням уявити героя та скласти його характеристику?» вчителі давали такі відповіді (кожен респондент зазначив не менше двох прийомів): *«робота з планом та опорними словами», «незавершене речення», «знаходити ключові слова», «скласти словесний портрет», «скласти план опису персонажа», «використання наочності», «стислий переказ», «вибіркове читання», «зіставлення персонажів з іншими персонажами подібних творів», «виразне читання»*

Спілкування з учителями засвідчило, що більшість із них, особливо ті, в яких педагогічний стаж перевищує 20 років, не помічають проблеми сприймання й розуміння персонажа, хоча приклади ефективного аналізу літературних творів та образів, зокрема, на жаль, поодинокі як у досвідчених, так і вчителів-початківців.

Для визначення вихідних даних дослідження щодо вмінь молодших школярів сприймати і характеризувати образи-персонажі був проведений констатувальний зріз. Оскільки сприймання є комплексним процесом, який складається з кількох компонентів (уявлення, емоційний фактор, розуміння), необхідно було провести кілька зрізів, які дозволяли визначити найважливіші аспекти, що впливатимуть на рівень адекватного сприймання і розуміння художнього твору.

Для участі в констатувальному зрізі були обрані учні на різних етапах шкільного становлення, а саме, школярі 2-4 класів для визначення рівня сприйняття і розуміння дітей. Першокласники до експерименту не долучалися, оскільки, досліджуючи особливості сприймання учнів початкової школи, ми використали як найінформативніший прийом письмових відповідей на запитання, а для 1 класу це дуже складно.

Послідовність роботи. Для того, щоб прибрати фактор впливу різної техніки читання, твір, обраний для експерименту, дітям читав учитель, роздрукований текст лежав перед учнями на парті. За бажанням діти могли звернутися до нього, але, зазначимо, більшість цієї можливістю не скористалася. Після ознайомлення з твором учням пропонувалося відповісти на запитання самостійно. Складаючи запитання до твору, ми враховували критерії сприймання, висунуті Н. Молдавською: ступінь образної конкретизації (здатність читача на основі художніх деталей відтворити у своїй уяві цілісний образ) і образне узагальнення (у конкретній картині людського життя, яку описав автор, читач бачить узагальнений смисл, проблему, яку розглянуто у творі). У дослідженні використовувалася класифікація рівнів сприйняття художнього твору М. Воюшиної (фрагментарний, констатувальний, рівень «персонажа» та рівень «ідеї»).

Учням були запропоновані запитання, що давали змогу виявити як рівень сприйняття, так і рівень розуміння твору, що висвітлено в таблиці 1.

*Таблиця 1*

***Приклади запитань до творів (констатувальний етап)***

<b>№</b>	<b>Спрямованість запитання</b>	<b>Приклад запитання</b>
1.	На виявлення рівня сприймання учнями образу-персонажа	Яким ви уявляєте персонаж? Опишіть його зовнішність; На вашу думку, скільки йому років? Яка картина постала перед вами під час читання уривка тексту?
2.	На виявлення рівня розуміння вчинку образу-персонажа	Чому персонаж саме так вчинив? Чи розумів він, до чого це може призвести?

3.	На сформованість вміння схарактеризувати образи-персонажі	Яким був хлопчик? Опиши його риси характеру.
4.	На виявлення розуміння ідеї твору	Автор хотів, щоб ми замислились – над чим?

Перший констатувальний зріз було проведено з метою дослідження рівнів сприймання та розуміння літературного твору молодшими школярами. Для опитування було обрано оповідання О. Буцень «Добрий Василько». Твір має простий сюжет морально-етичного спрямування: *Наталя перед школою попросила у свого братика Василька позичити їй олівці. Хлопець не хотів давати, але все ж таки позичив сестрі олівці, після чого розповів про це бабусі та мамі й отримав винагороду. Коли Наталя повернулася зі школи, Василько запропонував їй ще щось позичити, але сестра сердито відмовилась.* У центрі уваги твору – хлопчик Василько, який в описаному випадку виявляє риси жадібності, хитрості, меркантильності.

Усі інші персонажі – другорядні, усі вони, навіть старша сестра Наталя, позбавлені індивідуальних рис. Підтекстовою інформацією твору є вік Василька (читач може здогадатися, що він в школу не ходить, стрибає на одній ніжці тощо) та мотиви його поведінки. В оповіданні можна визначити три епізоди, коли усвідомлення мотивів героя є ключем до адекватного розуміння твору: причини небажання Василька давати олівці сестрі, чому хлопчик похвалився бабусі й мамі своїм вчинком та навіщо він запропонував сестрі щось у нього взяти. У тексті відсутня складна лексика, що дозволяє використовувати твір у початкових класах шкіл з українською мовою навчання.

Аналіз учнівських відповідей дозволив визначити особливості сприймання твору учнями різних класів. Серед опитаних другокласників 64% змогли дати відповіді на запитання, які стосувалися безпосередньо сприймання (аспект уявлення).

Неадекватність сприймання виявилась у 16 % учнів: на запитання «*Коли Наталя попросила олівці у Василька?*» діти відповіли «*на вулиці*», «*коли був*

урок малювання», тоді як події в оповіданні відбувалися вранці вдома перед початком занять. 20 % учнів не змогли дати відповідь. До речі, на інше запитання, спрямоване на фактичне розуміння твору («Що зробив Василько, коли позичив олівці Наталі?»), змогла відповісти лише третина опитаних.

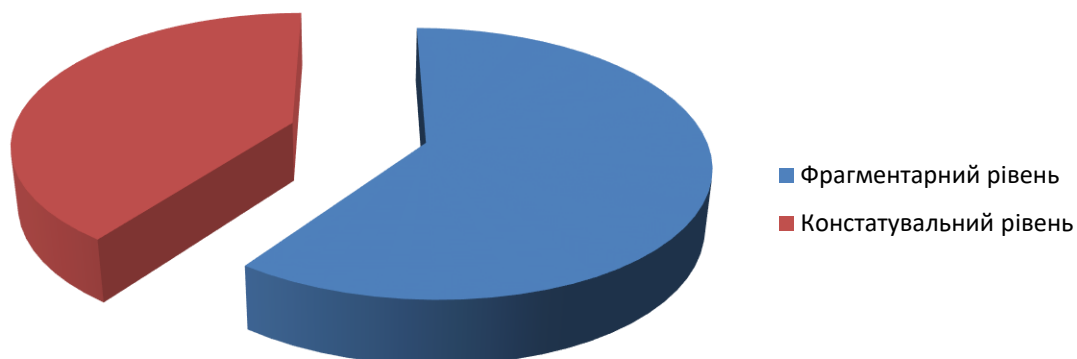
Мотиви поведінки головного героя усвідомлює незначна частина учнів. Відповідаючи на запитання «Чому Василько не хотів давати олівці Наталі?», 44 % учнів лише озвучили слова Василька, які були відмовками (*бо думав, що сестра їх зламає; боявся, що Наталя їх загубить*), пояснити мотиви змогли лише 8 % учнів, 46% учнів залишили це питання без відповіді.

Мотиви, якими керувався Василько, пропонуючи сестрі в кінці твору щось в нього попросити, визначили 16 % учнів (*щоб ще раз всім розказати та отримати за це винагороду, щоб йому щось дали; хотів ще солодкого*). Інші учні (84 % опитаних) взагалі не змогли дати відповідь.

Для характеристики Василька другокласники використовували лише одне слово-прикметник, більшість зазначила, що він був *жадібний* (44 %); також були вжиті слова *злий, хитрий, хвалькуватий*. Очікувано найскладнішим для другокласників виявилось запитання «*Автор хотів, щоб ми замислились. Над чим?*», самостійно осягнути рівень ідеї учням ще важко. На це запитання були поодинокі відповіді: *над собою, Василько – хвалько, над поведінкою Василька*. Зауважимо, що жоден другокласник не звернувся за допомогою до тексту.

Аналіз відповідей та результати спостережень за емоційною реакцією учнів показали, що більшість другокласників (60 %) знаходяться на фрагментарному рівні сприймання, на констатувальному рівні – 40 % учнів (рис.1).

**Рис.1. Рівні сприйняття молодшими школярами образів-персонажів художніх творів (2кл.)**



Результати аналізу відповідей третьокласників показали наявність дітей, сприймання яких має прогалини. На запитання *«Коли Наталя попросила олівці у Василька?»* 24 % учнів дали помилкову відповідь (*в школі; коли Василько вже запізнявся; на вулиці; коли поверталася зі школи*). Знову-таки третьокласники не зверталися до тексту.

Мотиви поведінки головного героя, на відміну від другокласників, усвідомлює більша частина учнів 3 класу. Помилково визначили причини небажання давати олівці сестрі лише 12 % учнів (*бо він запізнявся; він малював*), усі інші відповіли правильно. Мотиви, якими керувався Василько, пропонуючи сестрі щось в нього попросити, правильно визначили 72 % учнів (*ще раз розказати мамі і отримати цукерку; хотів ще винагороду; хотів, щоб його похвалили та дали винагороду; помилково – 16 % (хотів бути добрим)*).

Характеризуючи Василька, третьокласники, як і другокласники, використали лише одне слово-прикметник: *жадібний* – 56 %; *хитрий* – 24 %; *злий* – 12 %; *хвалькуватий* – 8 %.

Що стосується рівня «ідеї», то молодшим школярам цього віку також важко визначити задум автора. Учні на запитання *«Автор хотів, щоб ми замислились. Над чим?»* давали такі відповіді: *щоб ми знали, як треба*

дружити (8 %), над тим, що Василько не хотів давати олівці (12 %); що треба ділитися (44 %.)

Отже, більшість третьокласників (48 %) знаходиться на констатувальному рівні сприймання, на фрагментарному – 44 % (рис.2).



Аналіз відповідей четвертокласників показав, що адекватне сприймання продемонстрували 88 % учнів, даючи відповіді на запитання *«Коли Наталя попросила олівці у Василька?»* такі відповіді (*перед тим, як іти до школи; коли згадала, що забула купити олівці; коли йшла до школи; зранку, коли запізнювалася в школу*).

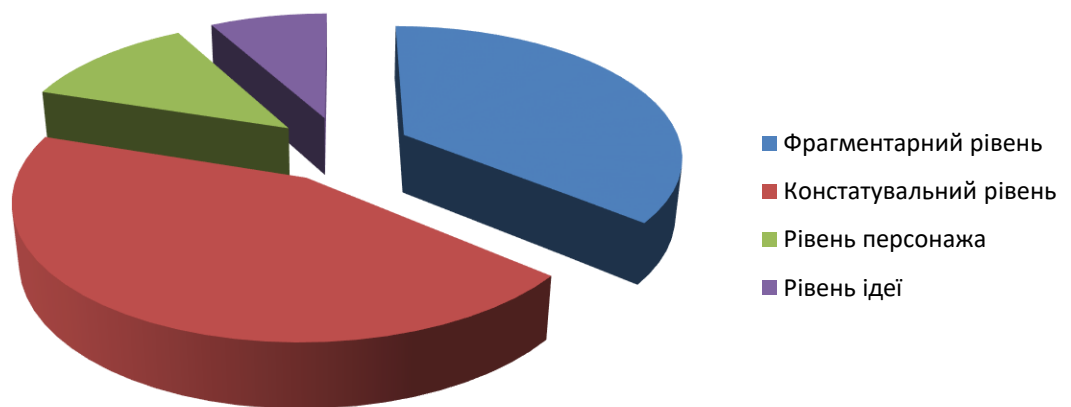
Мотиви поведінки головного героя усвідомлює більша частина учнів 4 класу. Причини небажання давати олівці сестрі помилково визначили лише 8 % учнів (*бо він був ленивий; бо він запізнювався*). Мотиви, якими керувався Василько, пропонуючи сестрі в кінці твору щось у нього попросити, визначили правильно 68 % учнів (*ще раз розказати мамі й отримати цукерку; хотів ще винагороду; хотів, щоб його похвалили та дали винагороду*), неточна відповідь у 20 % (*щоб мама та бабуся знову його похвалили*).

Характеризуючи Василька, четвертокласники, на відміну від учнів 2-го та 3-го класів, використовували два прикметники (*хвалько та жадібний – 80%; ледачий та недоброчливий – 8 %*). З опитаних учнів 4-го класу ідею визначили 12 % учнів.

На запитання *«Автор хотів, щоб ми замислились. Над чим?»* учні дали такі відповіді (*не треба бути жадібним, треба бути доброзичливим; щоб ми не для винагороди робили добрі справи; щоб не були жадібними, а ділилися з друзями; якщо ти комусь щось дав, не треба хвалитися; не треба бути хвальком, жадібним, бо справжній герой повинен бути щедрим та скромним*).

Аналіз результатів опитування четверокласників показав, що фрагментарний рівень сприйняття мають 36% учнів, констатувальний – 44%, на рівні персонажа – 12 %, на рівні ідеї – 8 %. Треба зауважити, що окремі четвертокласники зверталися до текстів, щоб знайти в ньому відповіді на запропоновані запитання, однак це не виглядало звичною реакцією на роботу з текстом, діти діяли нерішуче, невпевнено (рис.3).

**Рис.3. Рівні сприйняття молодшими школярами образів-персонажів художніх творів (4 кл.)**



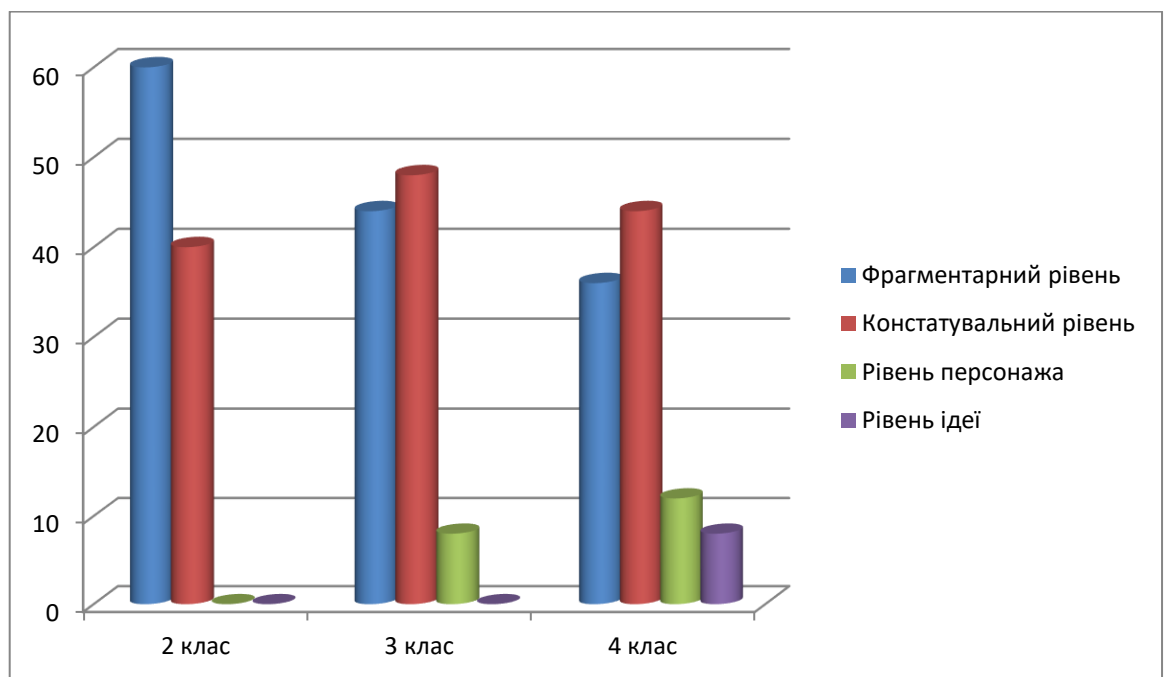


Узагальнюючи отримані результати, можна сказати, що більшу частину опитуваних, які сприймають художній текст на рівні «героя», складають учні 4 класу, кількість школярів 2-3 класів серед них невелика. Значна частина учнів виявила помилкове сприймання найпростіших елементів, на яких будується твір, не розуміє мотиви досить простих учинків героїв та не вмiє їх охарактеризувати.

Аналіз результатів першого зрізу показав, що значна частина молодших школярів сприймає персонажів твору неточно, неадекватно, вони не моделюють ситуацію, яка відбувається з дійовими особами, не уявляють їхньої зовнішності, віку, часу, коли відбуваються події. Підтекст художнього твору змогли зрозуміти здебільшого учні 4 класу.

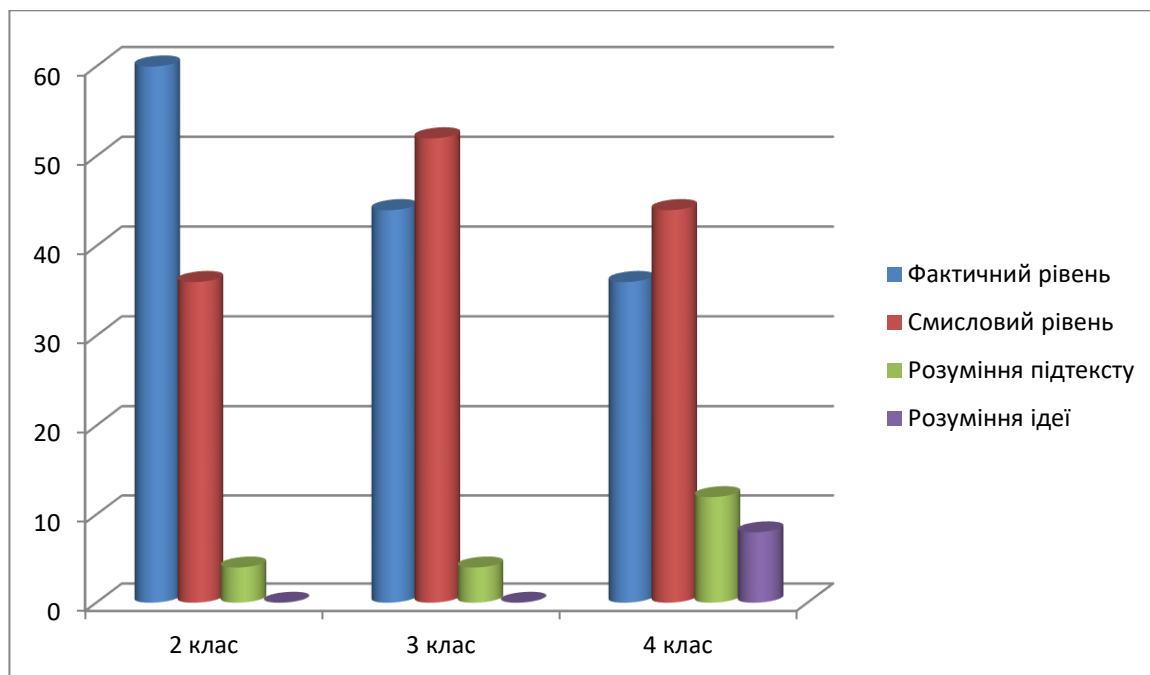
Кореляцію між рівнем сприймання і розуміння дають змогу побачити узагальнені результати зрізу, подані в таблиці 3.2 та 3.3.

Результати заміру рівня сприймання у% (рис.4)



**Рис.4** *Результати заміру рівня сприймання молодшими школярами образів-персонажів художніх творів*

### Результати заміру рівня розуміння твору у % (рис.5)



***Рис.4 Результати заміру рівня розуміння молодшими школярами художніх творів***

Проведені заміри показали, що в учнів виникають певні складнощі під час характеристики персонажів. Вони можуть перерахувати їх, назвати, де та коли відбуваються події, описані в художньому творі, та знаходити певні фрагменти за запитаннями. Але в молодших школярів не сформовані вміння виокремлювати вчинки та мотиви персонажів, характеризувати їх, добираючи влучні та доречні слова-характеристики.

Аналіз матеріалів, отриманих на контактному етапі дослідження, дозволив зробити висновки, на підставі яких була запропонована система вправ, спрямована на формування в молодших школярів умінь давати характеристику персонажам художньої літератури. Методика роботи над літературним твором повинна враховувати специфіку сприйняття і розуміння школярами образів-персонажів. Використання методів, які дають змогу нівелювати недоліки дитячого сприймання, роблять можливою ґрунтовніше проводити роботу над літературними творами в початковій школі.

## **2.2. Способи організації методичної роботи над аналізом образів-персонажів у сучасній школі**

У художньому творі образ займає центральне місце і є носієм, виразником авторської ідеї. Художні образи «перебувають у взаємозв'язку і становлять певну систему. В епічних і драматичних творах це стосунки персонажів, у ліричних взаємозв'язок поетичних образів, художніх деталей. Високохудожні твори мають гармонійну систему образів, де немає нічого зайвого і випадкового» [14, с. 158]. Л. Толстой говорив: «Кожен твір мистецтва демонструє те, що той, хто сприймає, вступає передусім у спілкування з тим, хто створив або створюватиме мистецтво, і з усіма тими, хто одночасно з ним, перед або після нього сприйняли або сприйматимуть ті самі художні враження» [85, с. 85].

Усвідомлення багатовекторності художнього образу певним чином скеровує наукові пошуки. Значна кількість досліджень із проблем сприймання й аналізу художнього образу має методичний характер і безпосередньо пов'язана із загальноосвітньою школою, де робота над характеристикою персонажів займає одне з ключових місць у системі опрацювання літературного твору.

Традиційно питання роботи над художніми образами ставилися й вирішувалися в середній і старшій ланках школи. Сьогодні цей досвід є цінним для нас, оскільки допомагає визначити можливі шляхи роботи в початковій школі, яка вже має більше можливостей, ніж школа колишня: широкий доступ до великих масивів інформації, значна кількість різноманітно оформлених книжок, наявність цікавих педагогічних технологій, можливість учителя складати й використовувати власні навчальні програми, обирати комплекти підручників.

Змінився й учень, який прийшов до школи. Серед інших зазначається, що «в молодшому шкільному віці з'являється нова тенденція в читацькій діяльності: дитина не задовольняється тільки чуттєвою, емоційною реакцією

на прочитане, вона прагне для себе логічно пояснити прочитане; все, що читається, має бути обов'язково зрозумілим їй. Однак ця тенденція поряд із позитивною стороною має і негативну: все, що незрозуміле, просто не читається в тексті» [70]. Ненавченому читачеві важко докладати зусилля до розкриття «коду твору», і поступово із цієї причини розвивається так звана «читацька емоційна глухота», коли за словом не виникає образу. Читати стає нецікаво і нудно, читацька діяльність згасає, людина дорослішає, але читачем не стає. Ще

Організуючи роботу учнів над твором, учитель спирається на аналіз художнього твору. Шкільний аналіз, на відміну від літературознавчого, вибіркового, більш вузький, спирається на найяскравіші моменти, оскільки його мета – комерція первинного сприймання твору.

Н. Мещерякова вважає, що в центрі уваги аналізу мають перебувати питання, пов'язані з осмисленням сюжету і морального обличчя літературних персонажів. Вивчаючи в школі образи-персонажі, важливо, перш за все, враховувати, як вони подані автором. У деяких творах автор безпосередньо від себе дає характеристику героя. В інших – поряд з авторською характеристикою подається низка додаткових моментів: самохарактеристика героя, відгук про нього інших персонажів, його вчинки.

Опрацювання образів-персонажів на уроках літератури складається з духовної, морально-етичної оцінки та виявлення й осмислення художніх компонентів, що беруть участь у творенні образу. Такий підхід входить у групу основних дидактичних настанов для вчителя-словесника. «...Треба ставити і розв'язувати такі питання, які б допомагали розкривати основні риси характеру героя та показати художні якості аналізованого образу» [17, с. 111].

У методиці літератури доведено можливість застосування різних шляхів вивчення літературних героїв: «услід за автором», за образами (коли в центрі уваги – герой твору), за проблемою. У працях методистів простежується думка про те, що робота над образом має іти від цілісного враження про героя до його аналізу, а потім завершувати висновками – цілісним розумінням,

узагальненням знань про персонажа. найбільш глибокому розумінню героя сприяє пильна увага до портрету персонажа, його внутрішнього світу, діалогічного і монологічного мовлення, до виявлення ставлення автора до героя». З метою подолання формального оволодіння поняттям «портрет» рекомендують проводити роботу з його формування за допомогою розкриття основних функцій портрета в художньому творі на прикладі аналізу конкретних описів зовнішнього вигляду літературних персонажів.

Н. Мещерякова виділила низку прийомів, що сприяють виявленню авторського ставлення до дійових осіб:

- учитель сам характеризує ставлення автора до героя, а учні підтверджують це за допомогою тексту;
- учитель привертає увагу дітей до авторських слів, учні «розшифровують» ту чи іншу дію, вираз обличчя, інтонацію героя і на цій підставі визначають характер ставлення автора до персонажа;
- спільно з учителем діти проводять «експеримент»: виключають із тексту слова, вирази, що містять авторську оцінку, що допомагають краще усвідомити роль цієї оцінки в характеристиці персонажа;
- при відсутності ремарок автора учні вигадують їх спільно з учителем.

На сучасному етапі методисти виділяють певні проблеми опрацювання образів-персонажів. Є. Пасічник [83] стверджує, що вчителі під час аналізу творів різних літературних жанрів часто практикують одноманітні форми та методичні прийоми, одну схему аналізу образу-персонажа: змалювання письменником зовнішності персонажа; зображення його вчинків, відтворення його думок і почуттів; демонстрація ставлення героя твору до інших персонажів; розкриття характеру за допомогою різних прийомів (пейзажі, описи речей, мовна характеристика тощо); ставлення автора до свого героя; типовість образу, його пізнавальне і виховне значення. Методист наголошує на тому, що не слід під час вивчення образів-персонажів дотримуватися лише цієї схеми, щоб не перетворювати її на шаблон, який обмежує можливості вчителя та учнів.

У початковій школі проблема сприймання образу-персонажа традиційно вирішувалась із урахуванням питань, пов'язаних із умінням читати.

Усі методисти початкової школи зазначали, що молодший школяр ще не володіє навичкою читання в достатній мірі, тому для нього перетворення графічних знаків у слова, з'ясування значень слів і їх зв'язків – досить складні операції, які часто затьмарюють усі інші дії, і читання перетворюється на просте озвучування, а не стає спілкуванням з автором твору. Необхідність прочитати текст самостійно часто призводить до того, що зміст твору залишається незрозумілим читачеві-початківцю.

Проблема міри втручання педагога у процес сприймання дитиною твору і його образів неоднозначно обговорювалось в історії початкової школи.

Ґрунтуючись на літературознавчих закономірностях побудови літературного твору, на психології сприймання художнього твору молодшими школярами, сучасні методисти (О. Джежелей, Г. Коваль, В. Мартиненко, В. Науменко, О. Савченко та ін.) пропонують опрацьовувати художні твори в такий спосіб:

- «підготовка до сприймання художнього твору (мета актуалізація учнівських знань, уявлень, почуттів, які різною мірою впливають на якість опрацювання творів);
- первинний синтез (ознайомлення учнів із конкретним змістом твору, його сюжетною лінією на основі цілісного сприймання тексту; з'ясування емоційного впливу твору);
- аналіз (встановлення причинно-наслідкових зв'язків у розвитку сюжету; з'ясовуються мотиви поведінки дійових осіб та риси їх характеру (чому так учинили та як це їх характеризує); аналіз зображувальних засобів у єдності з розкриттям конкретного змісту);
- вторинний синтез (забезпечення більш глибокого рівня осмислення твору, поглиблення розуміння його основної думки; синтез емоційних й естетичних уявлень дітей; узагальнення істотних рис героїв, їхня оцінка, зіставлення» [48, с. 24].

Сучасні методисти, розвиваючи класичні підходи, насамперед підкреслюють важливість підготовки до сприймання нового тексту, адже його мета – створити потрібне емоційне налаштування на сприймання твору. При підготовці до сприймання творів основна увага вчителя «має бути спрямована на те, щоб створити в учнів певний емоційний настрій, окрім цього мета учителя – розбудити природну допитливість дитини, її цікавість, які сприятимуть розвитку інтересу до нового твору» [35, с. 123]. Недооцінка педагогами значення підготовчої роботи призводить до негативних наслідків. За словами цих методистів, «процес навчання в сучасній школі стимулює і збагачує інтелектуальну сферу молодших школярів і значно менше орієнтує на формування емоційно-морального ставлення учнів до навколишнього світу» [35, с. 123].

Щоб формувати в учнів не тільки інтелектуальну сферу, але й емоційно-моральне ставлення, сучасному вчителю важливо звертати увагу на прийоми, які можуть забезпечити первинне сприймання тексту молодшими школярами. Одним із доречних прийомів на цьому етапі є виразне читання вчителя. Вибір такого прийому для первинного сприймання дозволяє проводити роботу для всіх учнів класу одночасно, незалежно від рівня навички читання в дітей.

У методичній літературі є різні тлумачення поняття «виразне читання», але всі автори сходяться на думці, що це – «мистецтво», матеріалом якого є література. «Виразне читання – це мистецтво відтворення в живому слові думок, почуттів, настроїв, переживань, якими насичено художній твір» [23, с. 6].

Значення виразного читання для сприймання й розуміння твору учнями важко переоцінити, оскільки воно збуджує емоції читача, відкриває багатство думок і почуттів, примушує хвилюватися, радіти чи сумувати, схвалювати чи засуджувати вчинки героїв. Виразне читання викликає зацікавленість художнім твором, підтримує бажання перечитати твір ще раз, спонукає учнів до продовження знайомства з іншими творами письменника. Виразне читання допомагає учням глибше зрозуміти суть твору, його своєрідність, яскраво

увияти і правильно оцінити, краще відчутти багатогранність почуттів героїв і настроїв твору. Водночас виразне читання не можливе без глибокого проникнення в зміст, без розуміння авторського задуму та ідеї [106, с. 16].

А. Капська зауважує, що «виразне читання виконує різні функції, виступаючи чи то як метод, чи то як прийом для: 1) первинного ознайомлення з текстом (що особливо важливо на уроках літературного читання); 2) аналізу літературного твору; 3) розкриття ідейного змісту; 4) пізнання і розкриття характерів дійових осіб; 5) показу стилістичних і жанрових особливостей твору; 6) розкриття своєрідності структури твору; 7) розвитку творчої уяви; 8) естетичного виховання; 9) розвитку мислення; 10) розвитку мовлення; 11) виявлення рівня знань і розуміння тексту» [93, с. 6].

Після першого ознайомлення з твором перевіряються враження дітей від прочитаного. На цьому етапі вчителю особливо допомагає бесіда, яка повинна містити розмову, дискусію, обмін знаннями, почуттями, думками, емоційними переживаннями. Невимушене спілкування з дітьми надає вчителю цінний діагностичний матеріал щодо особливостей сприймання учнями персонажів твору: що вже зрозуміли, а що потребує уточнення. Методисти пропонують для такої бесіди запитання на кшталт:

*Чи сподобався вам твір? Що особливо сподобалося? Чи було страшно..., коли? Що викликало сміх? Чи було шкода героя? А чи було вам соромно за нього?*

Сучасні методисти дотримуються думки про корисність керуючого впливу дорослого на сприймання дитини, однак цей процес має бути досить обережним і не мати категоричного характеру. Саме з цією метою використовується на уроках аналітична бесіда за прочитаним. Розробка методики літературного читання висунула на перший план пошук нових методів роботи над художнім твором. Сучасні методичні підходи до формування читача дозволяють вчителю на уроках літературного читання, використовуючи метод літературної бесіди, описаний О.Джежелей, досягти більш високого рівня сприймання. Дорослий у цій ситуації стає



співрозмовником, який демонструє, як він сприймає і розуміє події твору. Ефективним є побудова бесіди навколо проблемного запитання. Пошук відповіді на нього зробить перечитування твору природним і необхідним процесом. Відповіді дітей на проблемне запитання можуть бути різними, але саме цей факт і спричинить обдумування твору. Серед методистів, які вивчали аспекти проблемного навчання, належать: В. Герасимчук, В. Замковий, В. Корнєєв, Л. Крутлик, О. Митник А. Сиротенко, О. Стадник, М. Топузов та ін. У їхніх працях зосереджується увага на питаннях формулювання проблемних завдань і методиці проведення проблемних уроків.

Продуктивність бесіди підвищується, якщо супроводжується вибіркоvim читанням – необхідно віднайти певну частину тексту для підтвердження своїх думок. Вибіркове читання вимагає від учнів уміння швидко переглядати текст, тому для найменших читачів більш продуктивним послідовний аналіз твору з перечитуванням, для більш досвідчених можливий шлях від постановки проблемного запитання до колективного обговорення із цитуванням твору.

Особливої уваги на етапі аналізу потребує робота над образами-персонажами. Найважливішим завданням у процесі роботи над художнім твором є аналіз літературних героїв, доведення до свідомості школярів з якомога більшою глибиною і повнотою того змісту, який розкривається в даних образах. Для дітей персонаж – найголовніший у творі, сприймання образу персонажа школярами завжди є емоційно забарвленим.

Робота над виділенням і характеристикою героїв твору для учнів початкової школи досить складна. Дослідження В. Маранцман показали, що під час оцінки дійових осіб твору діти оперують тими моральними поняттями, які є в їхньому особистому досвіді. У молодших школярів кількість таких оцінних понять обмежена. Без спеціального навчання учні дають оцінку літературному персонажу, виходячи з учинків, без урахування мотивів поведінки персонажа, умов, у яких він діяв.

У характеристиці персонажа особливе місце займають емоційно-оцінні прояви: ставлення читача до персонажа, ставлення інших героїв до нього, ставлення автора до героя. Якщо ставлення читача до персонажа виявляється під час першого ознайомлення з твором у вигляді сміху, сліз, коментарів тощо, то ставлення до головного героя інших персонажів помічається важче і вимагає від учня певної розумової діяльності. Помилкові оцінки емоційного стану героїв вказують на недостатнє розуміння читачами-початківцями образів-персонажів і твору в цілому.

Методистами було виділено низку прийомів, які допомагають організувати роботу над характеристикою персонажа:

- назва якостей персонажів і пропонує учням навести приклади з тексту твору, що свідчать про наявність цих якостей;
- пропонування самостійно назвати властивості характеру героя (це доступно молодшим школярам, якщо персонаж має не більше двох-трьох якостей характеру і показаний у дії);
- зіставлення героїв одного твору або близьких за тематикою творів.

Найбільш легкий вид порівняння – протиставлення. При порівнянні уточнюється авторське ставлення до героя.

Скласти повну характеристику персонажа учням не дозволяє обмежений словниковий запас, недостатнє оволодіння термінологічними словами на позначення рис характеру. Засвоєння дітьми молодшого шкільного віку слів, які позначають особистісні якості людей, покликане розширити коло уявлень учнів щодо моральних учинків і має допомогти їм при пізнанні людей, а також самопізнанні.

Словникова робота, на нашу думку, повинна стати невід'ємною складовою аналізу кожної з частин твору. Уточнення лексичного значення слів сприяє кращому проясненню змісту, містить відтворювальну уяву школярів, допомагає осмислити авторське ставлення до відображених подій. Різноманіття форм словникової роботи на уроці літературного читання, особлива увага до слова є важливими умовами повноцінного сприйняття

художнього твору, розуміння характерів персонажів, усвідомлення ідейно-тематичного змісту літературного твору. Освітній процес у початковій школі підштовхує вчителів до створення спеціальних словників, які б містили узагальнену необхідну лексику для характеристики героїв твору.

Зауважимо, що осмислити прогалини у власному сприйнятті й усвідомленні школярам допомагають *творчі прийоми*, які опираються на осмислене сприйняття. До таких прийомів варто віднести ілюстрування (словесне, графічне, музичне) та різноманітні форми інсценізації, драматизації. Розглянемо деякі з них.

За характеристикою Л. Виготського, дитяче малювання можна розглядати як символізм початкової стадії, що передує символізму другої стадії – письмовому мовленню: «Малювання дитини за психологічною функцією є своєрідною графічною мовою, графічна розповідь про що-небудь» [20, с. 54].

Ілюстрації можуть бути створені художником-професіоналом, учителем або самими дітьми. Специфіка використання залежить від того, хто є творцем зображувального матеріалу. Використання ілюстрацій професійних художників на уроках читання забезпечує повноцінне сприймання художнього твору. Ілюстрації допомагають одним школярам закріпити образ, який виник у процесі читання, іншим – сформулювати уявлення, які ще не до кінця склалися, решті – правильно відтворити те, про що йдеться в творі. Отож, ілюстрація є прямим доповненням, поясненням, наочним зображенням того, що описано в тексті.

Методисти (В. Горещкий, С. Редозубов, М. Оморокова, Л. Корепіна та ін.) вважають доцільним використання ілюстраційного матеріалу на будь-якому етапі роботи з художнім твором. Завдяки використанню такого прийому, в учнів формується вміння виділяти й коментувати окремі образні деталі, елементи, картину в цілому, а також аналізувати прочитане, зіставляти образи, подані в тексті, із зображенням на малюнку.

У практиці початкової школи застосовується значне розмаїття видів завдань, спрямованих на роботу з ілюстрацією: знаходження в тексті уривка, який відповідає ілюстрації; знаходження в тексті речення-заголовка (підпису) до ілюстрації; самостійний добір підписів до ілюстрації; порівняння й зіставлення епізоду, зображеного в тексті й на ілюстрації; порівняння ілюстрацій різних художників до одного твору; переказ епізоду твору за ілюстрацією.

Л. Корепіна пропонує перелік запитань, які можна використати під час роботи із зображеннями літературних героїв: *хто зображений на малюнку? що на це вказує? як художник зображує дійову особу: подає тільки портрет чи показує в стосунках з іншими героями? які риси зовнішності, характеру, поведінки героя вдалося передати ілюстратору? що художник привніс від себе, змалював по-своєму? чи виправдано це? як художник використовує графічні (або живописні) засоби з метою характеристики персонажа? наскільки це йому вдалося?* [74, с. 25].

У початковій школі використовуються також малюнки, виконані вчителем. На сьогодні більш докладно описано використання прийому одночасного малювання під час розучування віршів (О. Джежелей, А. Ємець, О. Коваленко). Малюнок унаочнює художні образи, слугує опорою для міцного запам'ятовування. Методика роботи передбачає кількаразове повторення вірша: спочатку вчителем з одночасним малюванням на дошці, потім до малювання і промовляння долучаються діти, нарешті, діти промовляють самостійно (з використанням малювання або без нього).

Малюнок, який створюється в такий спосіб, має бути досить простим, схематичним (щоб не заважати читанню вірша), а послідовність зображень допомагати пригадувати вірш, тому опорні картинки розташовуються або в лінійному порядку, або півколом.

Ще більш значної підготовчої роботи, за словами методистів, вимагає від учителя використання такого виду готової ілюстрації, як аплікаційно-крейдяний малюнок – аплікація в поєднанні з малюнком, виконаним

кольоровою крейдою на дошці. Крейдяний малюнок – це начерки дерев, полів, гір тощо. Аплікації – фігури персонажів: людей, звірів, птахів тощо [67].

Методична система передбачає поступове ускладнення використаних прийомів. Опрацювання професійно зробленої ілюстрації передує створенню ілюстрацій самими дітьми. Прийом виконання малюнків до прочитаного твору А.Абдулліна назвала «ілюстраційним малюванням» – «замальовкою сприйнятих образів і картин, відображених у художньому творі» [57]. На думку методиста, малюнки, виконані дітьми на основі прочитаного, допомагають їм не тільки конкретизувати, уточнити отримані уявлення, а й у доступній формі (через колір, окремі образотворчі деталі) висловити своє ставлення до зображуваного.

На нашу думку, треба враховувати те, що в початковій школі застосування прийому малювання обмежується віковими технічними можливостями дітей: учні, навіть маючи в уяві яскраві образи, не завжди можуть відтворити їх на папері. Найбільшу складність для дітей викликає створення зображення людей. Критично налаштовані до своєї творчості діти навіть відмовляються виконувати завдання, пояснюючи відмову своїм негативним досвідом, невмінням зробити так, щоб їх це влаштовувало.

Дослідники вважають, що необхідно послідовно й цілеспрямовано навчати учнів створенню ілюстрацій. В. Сидоренкова пропонує таку послідовність роботи з навчання ілюстрування: повідомлення вчителя про те, як ілюструють художні твори; показ кращих ілюстрацій у дитячих книжках; робота зі створеною ілюстрацією; усне створення картини; малювання дітьми ілюстрацій.

В. Горецький запропонував таке цікаве завдання, як рецензування (усне або письмове) дітьми створених ними малюнків. Робити це пропонується у такій послідовності: після аналізу твору кожен учень створює власну ілюстрацію, після цього учні обмінюються малюнками, розглядають отримані зображення, перечитують текст, намагаючись знайти епізод, який відтворено однокласником, роблять підпис словами тексту. На завершення учень пише

рецензію, зіставляючи зміст ілюстрації і відтвореного епізоду, вказуючи на їх відповідність та якість виконання малюнка. Зауваження підкріплюються покликанням на текст. Більш складним прийомом ілюстрування є створення діафільму – серії графічних малюнків (з підписами), порядок яких відповідає послідовності подій у творі.

Прийом графічного ілюстрування не тільки допомагає учням краще висловити своє ставлення до прочитаного, а й виявити ступінь сприймання і розуміння художнього твору. В інтернет-середовищі сьогодні наявно багато повідомлень про те, як малюнок виявив прогалини в сприйнятті дітей. Серед сучасних праць можна навести проведене під керівництвом А. Ємець [80] дослідження сприймання учнями початкових класів творів Т. Шевченка: ілюструючи вірш «Садок вишневий коло хати», діти малювали не квітуче дерево, а вишню з плодами, близько 50 % опитаних замість хати зобразили багатоповерховий будинок, навколо якого електричні дроти з лампочками, сучасні візочки, гамаки – отже, виявили помилки, пов'язані із відтворенням часових деталей зображення.

Графічне ілюстрування тісно пов'язане зі словесним, ці прийоми є взаємодоповнювальними. Сутність словесного малювання полягає у створенні усних картин на основі прочитаного.

Методисти (О. Кубасова, В. Сидоренкова), вивчаючи специфіку застосування прийому словесного ілюстрування, звертають увагу як на його позитивні характеристики (сприяє формуванню наочних уявлень і образів в учнів; допомагає розвитку мовлення, уточнює і збагачує словник дітей; не обмежений при роботі над певним жанром; можна застосовувати на будь-якому етапі роботи над твором; може розглядатися як один із видів підготовчої роботи до драматизації, ілюстрування), так і негативні (статичність картин, одна картина – це лише один епізод зі змісту твору; незнання методики словесного ілюстрування може призвести до заміни його звичайним переказом або до руйнування образу; цей прийом важко використовувати на початковому етапі навчання, коли в учнів обмежений словниковий запас).

При словесному малюванні, обговорюючи уявну картину, учитель спрямовує діяльність дітей кількома запитаннями: *що саме буде намальовано (зміст); як будуть розташовані об'єкти на картині (що на передньому плані, що праворуч, що ліворуч, що буде зображено в центрі (композиція)), які кольори будемо використовувати для малюнка?* Така робота привчає дітей тренувати уяву, загострює увагу до слова, поглиблює читацькі враження.

За О. Кубасовою, навчання словесного малювання краще розпочати зі створення жанрових (сюжетних) картинок. На цьому етапі учням необхідна матеріальна (зорова) опора: доцільне використання динамічної картини, яка поступово виникає на очах у дитини. При цьому після словесного опису учнями кожної деталі малюнка, будь-якого елемента інтер'єру, дійової особи на демонстраційний аркуш паперу послідовно прикріплюється тільки що намальована (а учителем заздалегідь – графічно) відповідна картина.

Розташування елементів картини обговорюється з дітьми.

Поступово створюється закінчена картина до епізоду, яка і служить матеріальною основою для образів, що виникли в уяві учнів.

Додатковою привабливою варіацією в навчанні цього прийому може стати створення «живих картинок» – «статичного подання змісту певного епізоду, сцени з твору засобами міміки, жестів і з використанням елементів костюмів і реквізиту» [43]. За О. Кубасовою, методика навчання словесного малювання передбачає таку послідовність роботи: виділення епізоду для словесного ілюстрування; змалювання місця, де відбувається подія; зображення дійових осіб; додавання необхідних деталей, «розфарбовування».

Словесне малювання передбачає чітке відтворення картини за допомогою слів, що вимагає глибокого знання тексту. В. Грабльова виділила чотири групи вправ зі словесного малювання. Перша група вправ спрямована на розвиток у дітей здатності емоційно відгукуватися на прочитане. Для повноцінного сприймання вірша учням необхідно перейнятися емоційним станом героя, відчути і пережити те, що його хвилює, дивує, тішить. Для посилення емоційного сприймання пропонуються такі запитання та завдання:

*Які почуття під час читання твору виникли у вашій душі: здивування, радість, захоплення, співчуття? Зверніть увагу на слова, які добирає автор для того, щоб передати свою радість від споглядання незвичайної краси? Знайдіть у творі слова, що передають настрій автора. Друга група спрямована на пробудження уяви і фантазії школярів: Подумайте, які фарби вам потрібно використовувати, щоб намалювати картинку до тексту. Третя група вправ спрямована на деталізацію і конкретизацію уявлень про епітети, порівняння, уособлення, метафори, наприклад: чи зміниться віршований образ, якщо ви заміните епітет, порівняння і метафору? тощо. Четверта група вправ сприяє вираженню особистісних стосунків: який настрій автора ви відчули? Розкажіть про своє ставлення до уявної картини.*

На завершальному етапі роботи над художніми творами після поглибленого аналізу прочитаного тексту досить часто застосовують прийом читання в особах. За словами М. Рибнікової, якщо виразне читання вчителя зазвичай передує розбору твору і є основним ключем для розуміння його змісту, то виразне читання учня полегшує процес розбору, підсумовує аналіз, практично реалізує розуміння і тлумачення твору.

Послідовність дій під час підготовки до виразного читання в особах розпочинають з того, що діти визначають, кому з дійових осіб належить конкретна фраза. Для цього перечитують текст, знаходять слова автора та героїв, виявляють їхні почуття, стан, думки, описують, якими їм уявляються персонажі, як вони говорять, де відбуваються події. Зачитують слова, що показують ставлення автора до описаних подій, героїв та їхніх учинків, вказують на емоційне забарвлення певної репліки персонажів. Педагог має зосередити увагу школярів на тому, «що виконавець тієї чи іншої ролі перевтілюється в образ-персонаж і в процесі виконання звертається не до слухача, а до партнера, з яким веде бесіду чи сперечається» [13, с. 6].

Найважчим, але й найцікавішим прийомом організації творчої діяльності учнів за прочитаним є драматизація у різних формах: читання в особах; пантоміма; постановка живих картин; мізансценування; власне



драматизація. Пантоміма допомагає через рух з'ясувати і пояснювати зміст форму твору. Запропоновані прийоми допомагають глибше проникнути у твір, викликають співчуття до героїв, стають засобом вираження власного ставлення до прочитаного. У позаурочний час можуть бути організовані конкурси читців, робота зі створення діафільмів, написання сценаріїв за твором.

Питання використання драматизації на уроці розглядали О.Кубасова, О.Малишева, Є.Жесткова, Л.Малі. Розглянемо драматизацію як прийом. Завдяки виразності, драматизація дозволяє наочно виявити рівень сприймання і розуміння тексту. Найпродуктивніша частина прийому – це підготовка, коли учні обговорюють постановку частини, або усього твору.

Обговорення під керівництвом учителя вимагає постійного звертання до тексту та його аналізу. Однак, незважаючи на позитивні сторони, драматизація не часто трапляється в початковій школі. Широке використання цього прийому обмежує сором'язливість дітей, недостатня виразність мовлення, крім того, драматизація вимагає взаємодії «акторів», яку складно очікувати від молодших школярів. Для вчителя цей прийом витратний з погляду використання часу. Однак ефективність і корисність драматизації для дітей неможна заперечувати.

Результативним узагальнювальним прийомом є перегляд мультфільмів, художніх фільмів, вистав за художнім твором. Вплив мультиплікації на особистість дитини під час виховання та навчання вивчали Л.Козирєва, Н.Маркова, А.Немирич, О.Петрунько, В. Яковлев та інші. Однак необхідно врахувати те, що застосування на уроках літературного читання інших видів мистецтв вимагає усвідомлення їхньої специфіки. Майже всі постановки є інтерпретацією художнього твору, баченням режисера, сценариста тощо. Ступінь відхилення від початкового тексту може бути різним. Поки що немає ґрунтовної монографії, яка б розглянула різноманітні настанови саме з погляду методичного використання в початковій школі для поглиблення розуміння творів дитячої літератури.

На методичну науку другої половини ХХ століття суттєвий вплив мала концепція діалогу, запропонована М. Бахтіним. Згідно з нею, будь-яке зіткнення з текстом, зі світом культури є діалогом, тобто «бесіда», розуміння виникає там, де перетинаються дві свідомості. Умовою розуміння є існування іншої свідомості. Тому будь-який літературний текст буде зустріччю з іншим, тобто діалогом.

Розвиваючи ідеї М. Бахтіна в методичній площині, учені-психологи Г. Гранік, Л. Концева, С. Бондаренко ввели в науковий обіг термін «діалог із текстом». Автори виділили специфічний вид спілкування між людьми – за допомогою письмових текстів. У ньому беруть участь автор і читач. Читач сприймає текст через сигнали, які його складають. Такими сигналами є слова, словосполучення, речення, а також взаємозв'язок між ними, який автори назвали «монтажем». Розуміння тексту залежить від уміння читача сприймати ці звернені до нього сигнали і від уміння – на них реагувати.

Дослідники утворили збірний образ «ідеального читача». Він починає розмірковувати над текстом до читання, активно осмислює і переживає текстову інформацію під час читання, продовжуючи міркувати над текстом після читання. Ідеальний читач намагається не пропускати жодного «сигналу» тексту, підключає свій життєвий досвід, ставить собі запитання під час читання, прогнозує подальший розвиток подій, зіставляючи свої роздуми текстом. Таке читання – один із проявів діалогу з текстом. Виникнення питання, прогнозування можливих відповідей на нього і подальшого змісту тексту, поява установки – усе це складає особливий вид спілкування читача з текстом, який називають діалогом.

Г. Гранік, Л. Концева, С. Бондаренко виділили три етапи роботи над текстом:

- випереджувальне читання – обдумування заголовка й епіграфа, якщо він є;
- спілкування й уявний діалог з автором під час читання;
- осмислення прочитаного.

Особливим умінням, необхідним для продуктивної роботи над текстом, учені вважали вміння ставити запитання, відповідати на них та виділяти головне.

Отже, методична наука вже має значний набір різноманітних прийомів, які дозволяють ефективно сприймати і розуміти художні образи. Серед них найбільш актуальними та дієвими є прийоми, які удосконалюють смислове сприймання, посилюють емоційну складову: бесіда, виразне та вибіркоче читання, драматизація, робота з ілюстрацією (особливо словесне малювання), читання в особах.

Зміни, які відбуваються в педагогічній галузі сьогодні, вимагають посилення уваги до рівня сприймання і розуміння художніх творів. У 2011 році початкова школа перейшла з навчального курсу «Читання» на «Літературне читання», мета якого – становлення і розвиток якостей читача, здатного до самостійної читацької, комунікативної, творчої діяльності. Одним із завдань, зазначених у програмі, є формування в школярів умінь сприймати, розуміти, аналізувати й інтерпретувати літературні тексти різних видів з використанням літературознавчих понять, визначених програмою.

Оновлення програми у 2016 році акцентувало увагу на важливості сприймання молодшими школярами літератури як мистецтва слова, оскільки на цьому ґрунтується аналіз художнього твору, основне завдання якого – сприймання художнього образу, усвідомлення ідеї твору. На завершення початкової школи учні повинні вміти не тільки називати персонажів твору; визначати події, причини, час і місце подій у творі та як вони пов'язані між собою, а й характеризувати дійових осіб: оцінювати їхні вчинки, поведінку, визначати риси характеру персонажів твору (з опорою на перелік назв рис характеру і самостійно).

Складність проведення уроків літературного читання пояснюється багатогранністю завдань, зокрема, необхідністю поєднувати вироблення навичок читання з пізнавальною та виховною роботою над текстом. Не менш

складно і те, що в роботі потрібно враховувати специфіку твору, особливості сприймання учнями художніх текстів.

Зміна освітньої парадигми, реформування школи й застосування нового підходу в навчанні вимагає від учителя ґрунтовної підготовки до роботи з дітьми, у тому числі й в аспекті теми нашого дослідження.

Типовій освітній програмі (НУШ, 2018 р.), розробленій під керівництвом акад. О. Савченко, зазначено, що змістова лінія «Читаємо» передбачає формування в учнів повноцінної навички читання, умінь самостійно вибирати й опрацьовувати літературні тексти різних видів, дитячі книжки, висловлювати своє ставлення до прочитаного, сприймати художній текст як засіб збагачення особистого емоційно-чуттєвого, соціального досвіду, користуватися раціональними прийомами пошуку потрібної інформації в різних джерелах, працювати з інформацією в різних форматах, застосовувати її в навчально-пізнавальних, комунікативних ситуаціях, практичному досвіді.

В свою чергу очікувані результати навчання молодших школярів передбачають серед іншого: виявлення розуміння фактичного змісту невеликих за обсягом і нескладних текстів; уміння пояснювати, яка подія відбулася, називати персонажів твору, відповідати на запитання за змістом прочитаного; пояснювати, якими словами в тексті автор описує характер героя, його зовнішність, передає красу природи і т. ін. (за допомогою вчителя); переказувати близько до змісту прочитаний твір чи окремі його епізоди з опорою на ілюстрації, запитання вчителя; висловлювати власне ставлення до прочитаного: хороший / поганий вчинок, хто сподобався / не сподобався в творі, які епізоди найбільше запам'яталися, вразили; читати за особами діалоги з казок, оповідань, віршів (після попередньої підготовки).

Серед новітніх технологій сучасної школи, які спираються на властиве молодшим школярам наочне-образне мислення, вирізняється використання всесвітньо відомого конструктора Lego Education та програмного забезпечення Story Visualizer, завдяки якому учні зможуть документувати свої проекти під час роботи над художнім твором, а вчителів це допоможе

побачити чи сприйняли учні твір, чи уявили персонажів та місце подій. Використання цієї програми дозволяє наповнювати уроки літературного читання в початковій школі практичною діяльністю. Знайомлячись із художніми творами, дитина добирає доречні малюнки персонажів, передає їхній характер, настрій. Lego Education дозволяє створити мотивуюче, захопливе освітнє середовище не тільки для навчання ключових предметів шкільної програми, а й для розвитку найважливіших навичок XXI століття: критичного і творчого мислення, вирішення завдань, вміння працювати в команді, вести дискусію.

Використовувати LEGO на уроках літературного читання можна: сконструювати театральну сцену, з LEGO-деталей створити персонажів твору і замість звичного переказу інсценувати художні твори, причому кожна дитина може грати свою, обрану нею роль. Такий підхід стане в нагоді при створенні невимушеної обстановки, що допоможе дитині краще розкрити свої творчі здібності, глибше вникнути в закладену автором ідею твору, навчить говорити, не соромлячись, у великій аудиторії, підвищить самооцінку.

На уроках літературного читання в початковій школі проектна технологія надає вчителю безмежні можливості для виконання навчальних завдань і розвитку творчих здібностей учнів. Технологія допомагає вирішити низку важливих питань: як підвищити читацьку активність учнів, перетворити процес читання з обов'язку на частинку дозвілля, як «осучаснити» літературний твір, щоб учень побачив його актуальність та зрозумів зміст, зробив правильні висновки [12, с. 7]. Проектна діяльність – це, як свідчить шкільна практика, один із перспективних напрямів роботи учнів у сучасній освіті. Беручи за основу особистісно-орієнтований підхід до навчання і виховання, він сприяє розвитку пізнавального інтересу до різних галузей знань, формує навички співробітництва [59, с. 10].

Отже, аналіз науково-методичних джерел дозволив дійти висновку, як саме сукупність використаних методів і прийомів впливає на цілісність сприймання в роботі над характеристикою персонажа в початковій школі. Для

підвищення рівня сприймання учнів необхідна систематична робота на уроках літературного читання: розвиток емоційності, робота над якою відбувається, перш за все, за допомогою виразного читання вчителя; розвиток уяви, робота над якою передбачає використання прийомів словесного і графічного малювання, елементів драматизації.

Сучасна методика навчання читання художнього твору передбачає обов'язковий аналіз тексту в класі під керівництвом учителя. Такий принцип роботи, по-перше, має історичне коріння, по-друге, зумовлюється особливостями художньої літератури як виду мистецтва, по-третє, диктується психологією сприймання художнього твору молодшими школярами. Загальний принцип роботи з твором зберігся в сучасному навчанні читання, однак характер питань суттєво змінився. Тепер завдання вчителя не пояснювати факти твору, а навчити дитину міркувати над ними. При такому підході до читання принциповими стають літературознавчі основи аналізу художнього твору.

## Висновки до другого розділу

Більшість досліджень із проблеми сприймання й аналізу образу-персонажа має методичний характер і безпосередньо пов'язана із загальноосвітньою школою, де робота над образами-персонажами займає одне з ключових місць у системі опрацювання літературного твору. Людина стає читачем, коли вона вступає в діалог із письменником. Традиційно питання сприйняття й аналізу образів ставилися і вирішувалися в середній і старшій ланках школи.

У початковій школі проблема сприймання образу-персонажа традиційно вирішувалась у межах питань, пов'язаних із вмінням читати.

Тому, на відміну від середньої школи, на уроках літературного читання в початкових класах робота над твором завжди відбувається під керівництвом учителя, особливо під час встановлення причинно-наслідкових зв'язків між подіями, оскільки самостійно молодшим школярам ще складно визначати мотиви персонажів, їх внутрішній стан, і пов'язане це, перш за все, з віковими особливостями, малим життєвим досвідом.

Аналіз науково-методичних джерел дозволив дійти висновку, що для підвищення рівня сприймання учнів необхідна систематична робота на уроках літературного читання. Нами було визначено основні напрями роботи над сприйманням художніх творів:

- ✓ усвідомлення окремих слів, речень, образів. Сучасна дитина немає достатнього досвіду сприймання картин минулого, необхідно його поповнювати, використовуючи твори мистецтва, розповіді вчителя, довідкову літературу;
- ✓ розвиток емоційності, робота над якою відбувається, перш за все, за допомогою виразного читання вчителя, залучення інших видів мистецтв (наприклад, музики). Для того, щоб емоційність дітей під час уроку, а особливо аналізу, не згасла, було реалізовано чергування різних

прийомів;

- ✓ розвиток уяви, робота над якою передбачає використання прийомів словесного і графічного малювання, елементів драматизації.

Ефективними прийомами, які дають якісно підвищити рівень сприйняття учнів, є використання наочного матеріалу, спрямованого на уточнення і розширення багажу знань учнів про минуле та сучасне (під час підготовки до читання), словесне і графічне малювання, різні види читання, складання розповіді про героя, інсценування. Особливе місце в характеристиці персонажа складають емоційно-оцінні прояви: ставлення читача до персонажа, ставлення інших героїв до нього, ставлення автора до героя. Якщо ставлення читача до персонажа виявляється під час першого знайомства з твором у вигляді сміху, сліз, коментарів тощо, то ставлення до головного героя інших персонажів помічається важче і вимагає від учня певної розумової діяльності. Помилкові оцінки емоційного стану героїв вказують на недостатнє розуміння читачами-початківцями образів-персонажів і твору в цілому.

Аналіз навчальної та методичної літератури, власні дослідження дозволили нам дійти висновку про те, що сам по собі текстовий матеріал творів дитячої літератури з кола навчального читання не формує в молодших школярів уміння уявляти персонаж. Без цілеспрямованої роботи ця компетенція не формується.

Проаналізовані підручники з літературного читання показали розмаїття образів-персонажів: дітей, дорослих, тварин, рослин, явищ природи, фантастичних істот. Ми змогли виявити всі три групи образів-персонажів:

- 1) фольклорні герої з незмінними рисами характеру (у народних казках, піснях тощо),
- 2) літературні герої з мінімумом характеристик (у невеликих оповіданнях та сюжетних віршах),
- 3) літературні герої, які мають виразний характер.

Найбільшу групу в кожному з підручників складають твори, які містять образи-персонажі з мінімумом характеристик, Кількість творів із героями, які



мають досить повну характеристику, не дуже велика, і вона не збільшується від класу до класу.

## ВИСНОВКИ

Дослідження особливостей роботи над характеристикою образів-персонажів у курсі літературного читання в початковій школі дозволили зробити такі висновки:

1. Зміни, які відбуваються в педагогічній галузі сьогодні, вимагають посилення уваги до рівня сприймання і розуміння художніх творів, що неможливе без осмислення поняття «художній образ» як центральної ланки мистецтва.

Функціонування художнього образу, його структурне наповнення тісно пов'язане з еволюцією художніх систем у певні часові періоди: філософський аспект розглядався в античний період, релігійний – у Середньовіччі, естетичний – у XIX столітті. Починаючи з кінця XIX, поступово виокремлюється поняття «художній образ» в літературі як результат художнього мислення. У XX столітті відбувається потужний науковий прорив у теорії художнього образу, оформлюється термінологічний тезаурус. Кінець XX століття характеризується поступовим згасанням інтересу науковців до проблеми художнього образу.

Дослідження еволюції розвитку художнього образу дозволяє стверджувати, що наукою вже накопичений великий обсяг матеріалу щодо визначення специфіки образу, але він вельми різномірний, погляди вчених часом є суперечливими, та й сам обсяг значень терміна в різні періоди неоднаковий. Основними рисами образу сучасні вчені вважають абстрактність, виразність, пластичність, самодостатність, багатозначність, експресивність та індивідуальну певність.

Аналіз наукової літератури довів, що розуміння природи художнього образу, особливостей його функціонування є необхідними для адекватного сприймання творів мистецтва. У своєму дослідженні ми приділили увагу особливому образному сприйманню, яке розглядається як складний читацький процес.

2. Результати узагальнення матеріалів численних наукових дискусій переконали, що центральна ланка художнього твору – персонаж (із його портретом, вчинками, внутрішнім світом), який є яскравим виразником ідеї художнього твору. Для початкової школи особливого значення набувають образи дитячої літератури. Специфікою образної системи дитячої літератури вважаємо: серед розмаїття образів людей, тварин, фантастичних істот у творах переважають образи дітей; опис зовнішності персонажа займає значно менше місця, ніж у «дорослій» літературі; у мовленнєвому портреті персонажів переважає зовнішнє мовлення, яке традиційно тримається в межах нормативності; психологічне наповнення поведінки персонажів знижене, порівняно з «дорослою» літературою; у творах дитячої літератури акцентується увага на вчинку, а не на мотивації поведінки; найчастіше трапляються два способи подання характерів героїв: зі сталими, незмінними рисами характеру (у народних та авторських казках за фольклорними мотивами) та з мінливим характером (оповідання, оригінальні авторські казки тощо).

Аналіз психологічних і педагогічних праць показав зростання значення питання керування дитячим сприйманням, характерними рисами якого є фрагментарність, слабкість абстрактного й узагальнювального компоненту, залежність від життєвого досвіду.

Актуальним для сучасної початкової школи є визначення рівнів сприймання художніх творів, які необхідно враховувати вчителю під час навчального процесу. У своїй роботі ми спиралися на класифікацію рівнів сприймання, запропоновану М. Воюшиною. Дослідження сприймання молодшими школярами художніх творів виявило, що більшість респондентів 3-4-х класів (70 %) не уявляє персонажів.

3. Для підвищення рівня сприймання учнів необхідна систематична робота на уроках літературного читання. Аналіз науково-методичних джерел дозволив виокремити й систематизувати ефективні прийоми, що дають змогу якісно підвищити рівень сприймання учнів, а саме: використання наочного

матеріалу, спрямованого на уточнення і розширення багажу знань учнів про минуле та сучасне (під час підготовки до читання), словесне і графічне малювання, різні види читання, складання розповіді про героя, інсценування.

Аналіз чинних підручників з літературного читання для початкової школи показав, що найбільшу групу в них складають твори, які містять образи-персонажі з мінімумом характеристик, а добір і послідовність розташування творів здійснюється без урахування принципу поступового ускладнення образів-персонажів.

Однак текстовий матеріал художніх творів, поданий у підручниках, без цілеспрямованої роботи не формує в молодших школярів уміння уявляти персонажів. У зв'язку з цим ми дійшли висновку про необхідність застосування комплексу вправ. Типологія вправ (аналітичні, зображуваного характеру та творчо-конструктивні) передбачала поступове формування вмінь характеризувати образ-персонаж.

Описано методику роботи над сприйманням образів-персонажів і розумінням художнього твору, яка дозволяє сформувати в учнів необхідні читацькі компетентності. Запропонована методика роботи над характеристикою персонажів у курсі літературного читання в початковій школі забезпечує спеціально дібраними текстами, комплексом завдань, що дає змогу не тільки покращити якість роботи з художніми творами, результативність процесу роботи над характеристикою персонажів, а й підвищити мотивацію молодших школярів до читання.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабенко К. П. Формування у старшокласників здатності до естетичного сприймання літературного твору засобами художньої ілюстрації (на матеріалі епічних творів): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання». Київ, 2001. 16 с.
2. Бахтин М. М. Проблема речевих жанрів: собрание сочинений. Москва: Русские словари., 2000. Т. 5. 361 с.
3. Беришвили Т. Г. Психологические вопросы понимания текста в начальных классах (6-7 лет): дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Тбилиси, 1988. 107 с.
4. Біла І. М. Розвиток художнього сприймання у дошкільному віці. *Практична психологія і соціальна робота*. 2014. № 1. С. 4-8.
5. Білик В. Проектна діяльність – основа розвитку творчих здібностей молодших школярів. *Початкова школа*. 2013. № 5. С. 6-9.
6. Білоконна Н. І., Колісник Т. О. Емоційно-естетичне виховання молодших школярів на уроках літературного читання. *Вісник Міжнародного дослідного центру: «Людина: мова, культура, пізнання»*: Кривий Ріг. 2014. 37. С. 8-12.
7. Білоус П. В. Вступ до літературознавства: лекції. Житомир: Рута, 2009. 336 с.
8. Бондаренко Ю. І. Вивчення образів-персонажів літературного твору в школі: посіб. для студ. філол. факультетів. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2015.
9. Борисова Е. Б. Художественный образ в британской литературе XX века: типология, лингвопоэтика, перевод: дис. ... докт. филол. наук. Самара, 2010. 383 с.
10. Буяльський Б. А. Поезія усного слова: посіб. виразного читання. Київ: Радянська школа, 1990.

11. Варій М. Й. Загальна психологія: навч. посіб. 2-ге видан., випр. і доп. Київ: «Центр учбової літератури», 2007. 968 с.
12. Варій М. Й. Психологія: підручник. 3-є видан., випр. і доп. Київ: «Центр учбової літератури», 2009. 1007с.
13. Вашуленко О. Формування комунікативно-мовленнєвих умінь молодших школярів на уроках літературного читання. *Початкова школа*. 2017. № 8. С. 20-24.
14. Вертугіна В. М Особливості сприймання творів художньої літератури дітьми старшого дошкільного віку з відхиленням зору.
15. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Кам'янець-Подільський, 2012. Вип. 12. С. 467 – 471.
16. Вовк У. С. Поняття дитячої літератури та її художня специфіка. *Слово Світ. Вісник Національний університет «Львівська Політехніка»*. Львів: Національний університет «Львівська Політехніка», 2002. С. 352 – 356.
17. Волошина Г. П., Роєнко Л. М. Типи та особливості уроків української мови і літературного читання у початкових класах: навч. посіб. Умань: видавець «Сочінський», 2013. 203 с.
18. Выготский Л. С. Педагогическая психология: учеб. пособ. Москва: Педагогика, 1991. 480 с.
19. Выготский Л. С. Психология искусства: анализ эстетической реакции. Москва: Лабиринт, 1997. 416 с.
20. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: учеб. узд. Москва: Просвещение, 1991. 93 с.
21. Галич О., Назарець В., Васильєв Є. Теорія літератури: підручник. Київ: Либідь, 2001. 488 с.
22. Гнатенко К. І. Загальні питання процесу сприйняття художніх творів молодшими школярами. *Методологія сучасних наукових досліджень: збірник наукових праць за результатами XIII Міжнародної науково-практичної конференції (10-11 листопада 2016 р.)*. Харків, 2016. С. 28-30.

23. Гнатенко К. І. Методичні питання роботи над характеристикою персонажа на уроках літературного читання. *Дошкільна і початкова освіта: реалії та перспективи*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції для студентів, магістрантів та молодих науковців (27-28 квітня 2017 р.). Суми, 2017. С. 121-123.
24. Гнатенко К. І. Організація роботи над характеристикою персонажа на уроках літературного читання в початкових школах України. *Forming of modern educational environment: benefits, risks, implementation mechanisms*: International scientific-practical conference (September 29, 2017). Tbilisi, Georgia, 2017. P. 147-150.
25. Гнатенко К. І. Особливості методичної роботи над характеристикою персонажа художнього твору в початковій школі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 5: Педагогічні науки: *реалії та перспективи*. Київ, 2018. Випуск 64. С. 52-56.
26. Гнатенко К. І. Особливості методичної роботи над характеристикою персонажа в початковій школі. *Modern methods, innovations and operational experience in the field of psychology and pedagogics*: International research and practice conference (October 20-21, 2017). Lublin, Republic of Poland, 2017. P. 47-50.
27. Гнатенко К. І. Проблеми вивчення художнього образу в літературному творі. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*: збірник наукових праць. Серія: філологічні науки (літературознавство). Миколаїв, 2016. № 1 (17). С. 59-64.
28. Гнатенко К. І. Психолого-педагогічні питання сприйняття художнього твору молодшими школярами. *Наука і Освіта*: Одеса, 2016. № 10. С. 18-23.
29. Гнатенко К. І. Робота над сприйняттям образів-персонажів у початковій школі на уроках літературного читання. *«Дитинство і література: поетика, методика, дидактика»*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (18-19 жовтня, 2018 р.). Львів, 2018. С. 20-22

30. Гнатенко К.І. Робота над усвідомленням образів персонажів на уроках літературного читання в початковій школі. *Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість в умовах європейської інтеграції: збірник матеріалів XX Всеукраїнської науково-практичної конференції (21 квітня 2017 р.)*. Київ, 2017. С. 45-46.
31. Гнатенко К. І. Сміслові сприйняття художнього твору молодшими школярами на уроках літературного читання як методична проблема. *Педагогічні науки: Херсон*, 2017. Випуск 77. Том 1. С. 70-75.
32. Гнатенко К. І. Сприйняття та розуміння образу-персонажа молодшими школярами під час роботи над художнім твором. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: педагогіка. Тернопіль, 2017. №2. С. 169-174.
33. Гнатенко К. І. Шляхи методичної роботи над характеристикою персонажа в курсі літературного читання в початковій школі. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського: збірник наукових праць*. Серія: педагогічні науки. Миколаїв, 2017. № 4 (59). 158-163.
34. Граблєва В. Н. Словесное рисование на уроках чтения при изучении лирических произведений. *Начальная школа*. Київ. 2015. №11. С. 19-25.
35. Градовський А. В. Сприймання художнього твору учнями як методична проблема. *Зарубіжна література в школах України*. 2005. С. 58-61.
36. Гурович Н. М. Портрет персонажа в структурі епічного произведения: гротескний і «класический» типи: автореф. дис. ... канд. філол. наук: спец. 10.01.08 «Теорія літератури. Текстологія» Москва, 2009. 25 с.
37. Дегтерева Г. Д. Использование «Словаря характеристики литературного героя» на уроках чтения в начальной школе. *Образование и воспитание*. 2016. № 1. С. 35-37.
38. Джежелей О. В., Емец А. А. Литературное чтение в начальной школе. 1-4: справоч. пособ. для учит. и родит. Харьков. Ранок, 2012. 192 с.



39. Джежелей О. В., Ємець А. А., Коваленко О. М. Читаємо в класі та вдома. 3 клас: Хрестоматія для позакласного читання. Харків: Ранок, 2018.с.
40. Ємець А. А., Біліченко Я. В. Проблеми сприйняття молодшими школярами віршів Т. Г. Шевченка. *Современная школа в условиях глобальных социальных трансформаций: программа и материалы XXIV региональной научно-практической конференции учителей СЭПШ ХГУ укр «НУА»* (8 апреля 2017). Харьков: Изд-во НУА. С. 72 74.
41. Ємець А. А. Сучасна література в колі читання молодших школярів. *Теорія і методика навчання: проблеми та пошуки: збірник наукових праць ХНПУ імені Г. С. Сковороди*. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2012. Вип. 5. С. 22 33.
42. Ємець А. А. Як книги допомагають виховувати. *Зростаємо разом*. 2011. № 1. С. 16-19.
43. Ємець А. А., Кузнецова А. В. Образ учителя в сучасній дитячій літературі. *Интеграционные процессы в сфере науки и образования: проблемы реализации в общеобразовательной школе: программа и материалы XX регион. науч.-практ. конф. учителей* (13 апреля 2013). Харьков: Изд - во НУА, 2013. С. 79 83.
44. Закон України. Про Освіту [Електронний ресурс] // Міністерство освіти і науки України: [офіційний вебпортал]. Режим доступа: <https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
45. Иванова Е. Д. Образ литературного героя в процессе составления характеристики персонажа учениками младшего школьного возраста. Методы и приёмы *Евразийский научный журнал*. 2017. № 7. С. 36 – 40.
46. Карпинська Н. С. Сприймання дітьми літературних творів. Виразне читання вихователя. Гра-драматизація як засіб розвитку творчих здібностей дітей. *Дошкільна лінгводидактика: Хрестоматія / Упоряд. А. М. Богуш*. Київ, 1999. Ч. 2. С. 634 641.

47. Кизилова В. В. Художня специфіка української прози для дітей та юнацтва другої половини ХХ століття: монографія. Луганськ: ДЗ «ЛНУ ім. Тараса Шевченка», 2013. 400 с.
48. Кобзева Е. В. Средства создания портретной характеристики персонажа в литературной сказке Р. Даля «Матильда». *В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии*: сб. ст. по матер. LXIX междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск: СибАК, 2017. 39-48.
49. Коваль Г. П., Иванова Л. І., Суржук Т. Б. Методика читання: навч. посіб. Тернопіль: Навчальна книга. Богдан, 2008. 280 с.
50. Ковальська І. Образ дитини в малій прозі Б. Пруса та М. Коцюбинського  
URL: <file:///D:/Program%20Files/!%D0%A0%D0%B0%D0%B1%D0%BE%D1%87%D0%B8%D0%B9%20%D0%A1%D1%82%D0%BE%D1-%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-502-1-10-20180326.pdf>.
51. Кондратюк С. Методика організація сприймання епічного твору учнями 5-6 класів на уроках української літератури. *Освіта регіону. Політологія, психологія, комунікації. Серія: педагогіка* 2014. № 4. URL: <http://social-science.com.ua/article/1290>.
52. Корепина Л. Работа с иллюстрацией на уроках чтения. *Начальная школа*. 1990. № 2. С. 25-27.
53. Кохно Т. Н. Формування читацьких навичок на уроках літературного читання у 3-му класі: Методичні рекомендації. Київ: Педагогічна думка, 2014. 52 с.
54. Кочерга О. Становлення позиції свідомого читача в учнів початкової школи: психофізіологічний аспект : (чутливість до читацької компетентності). *Початкова школа*. 2018. № 3. С. 11-15.
55. Кравцова І. А. Особливості роботи над змістом художнього твору початкових класів. *Формування творчої особистості в умовах компетентнісної освіти*: збірник науково-методичних статей кафедри

- ЗМПН ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет» / за заг. ред. О. А. Павлик. Кривий Ріг: КПІ, 2016. Вип. 9. С. 77-83.
56. Кубасова О. В. Прийом драматизації на уроках читання. *Початкова школа*. 2000. № 11. С. 30-36.
57. Кучер Т. Формування ключових компетентностей на уроці з основ здоров'я в 2 класі. *Початкова школа*. 2017. № 5. С. 20-23.
58. Лагола І., Свиріпа Л. Формування в учнів навичок структурно-сміслового аналізу художнього тексту на прикладі творів І. Андрусяка. *Початкова школа*. 2017. № 12. С. 16-19.
59. Лановик М. Б., Лановик З. Б. Українська усна народна творчість: навчальний посібник. Київ: Знання-Прес, 2006. 591 с.
60. Лапіна А., Плювака В. Лінгвістичний аналіз тексту – запорука розуміння художнього твору учнями початкових класів. *Початкова школа*. 2017. № 2. С. 17-18.
61. Лапшина И. Н., Попова Т. Д. Литературное чтение: учеб. для 2 кл. общеобразоват. учеб. заведений с рус. яз. обучения. Киев: Освіта, 2013. 160 с.
62. Левидов А. М. Автор – образ – читатель. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1983. 326 с.
63. Левиева С. Н. Понимание характера литературного героя учащимися восьмых классов. *Вопросы психологии*. 1957. № 3. С. 64 – 71.
64. Літературне читання. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів 2 – 4 класи [Електронний ресурс] Міністерство освіти і науки України. 2016. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>
65. Логачевська С. Реалізація особистісно орієнтованого підходу у формуванні читацьких умінь у 1 класі Нової української школи. *Початкова школа*. 2018. № 5. С. 12 – 14.

66. Ляхович В. В. Знайомство з творчістю сучасного дитячого письменника Сашка Дерманського в початковій школі. *Сучасна початкова освіта в поглядах молодих науковців: матеріали II туру Всеукраїнського конкурсу студентських наукових робіт зі спеціальності «Початкова освіта»*. Вінниця С. 82-87.
67. Малышева О. К., Жесткова Е. А. Элементы театрализации на уроках литературного чтения в начальной школе. *Молодой ученый*. 2015. С. 471-474.
68. Мартиненко В. О. Труднощі сприймання художніх творів молодшими школярами. *Українська мова і література в школі*. 2012. № 6. 16 – 20.
69. Мартиненко В. Читацька діяльність молодших школярів: сучасні тенденції розвитку. *Початкова школа*. 2017. № 8. С. 16-20.
70. Медведева Н. В. Особливості художнього сприймання у молодшому шкільному віці. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. Т. VI. Психологія обдарованості. Випуск 9. С. 278-288.
71. Митник О., Швець С., Буряк Г. Розвиток пізнавальної сфери особистості молодшого школяра на уроках літературного читання. *Початкова школа*. 2017. №1. С.10-12.
72. Михеева О. В., Якушкин П. А. Наборы LEGO в образовании, или LEGO + педагогика = LEGODACTA. *Информатика и образование*. 1996. С. 137-140.
73. Мишак Г. Виховні і освітні завдання уроків читання в початкових класах. *Актуальні питання теорії і практики початкового навчання: збірник наукових праць студентів*. Кривий Ріг: КПІ ДВНЗ «КНУ», 2013. Вип. 6.
74. Неделевиц В. Ю. До проблеми розуміння учнями художніх текстів *Наука і Освіта: науково-практичний журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету імені Г. С. Ушинського*. Серія: педагогіка. Одеса, 2011. № 8. С. 18-23.

75. Опис ключових змін в оновлених програмах початкової школи [Електронний ресурс] режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/pochatkova/opys-klyuchovyh-zmin.pdf>.
76. Орлова О. Сприйняття як літературознавча проблема: діалог Потебні та Л.Виготського. *Філологічні науки: збірник наукових праць*. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2009. №3. С. 37 – 42.
77. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти [Електронний ресурс] // Кабінет Міністрів України: [офіційний вебпортал]. режим доступу: <https://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF>
78. Рома О. Гра по-новому, навчання по-іншому: методичний посібник [Електронний ресурс]. The LEGO Foundation, 2018. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/nova-ukrainska-shkola/LEGO/po-novomu-navchannya-po-inshomu.pdf>.
79. Рома О. Шість цеглинок в освітньому просторі школи. Методичний посібник [Електронний ресурс]. The LEGO Foundation, 2018. 32 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/nova-ukrainska-shkola/LEGO/tseglinok-kviten-2018-web.pdf>
80. Романюк С., Богданець-Білокаленко Н. Методика роботи над літературним твором з молодшими школярами. Рідна мова. Освітній кварталник Українського вчительського товариства у Польщі. Валч, Польща, 2016. № 25. С. 54 64.
81. Савченко О. Етапи опрацювання художніх творів на уроках читання. *Початкова школа*. 2005. № 9. С. 22 26.
82. Савченко О. Метод проектів на уроках літературного читання. *Початкова школа*. 2015. № 11. С. 26-30.
83. Савченко О. Методика роботи з ілюстративним матеріалом на уроках літературного читання. *Початкова школа*. 2016. № 12. С. 4 10.
84. Савченко О. Розвиток творчої діяльності учнів на уроках літературного читання. *Початкова школа*. 2016. № 8. С. 10 15.

85. Савченко О. Я. Розуміння молодшими школярами літературних творів: сутність процесу і засоби формування. *Початкова школа*. 2017. № 8. 5-8.
86. Ситченко А. Л. Теоретико-методичні засади аналізу художнього твору в шкільному курсі літератури: автореф. дис. ...на здоб. наук. ступ. д-ра пед. наук : 13.00.02 . Київ, 2005. 40 с.
87. Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Огороднійчук З. В. Загальна психологія: підруч.для студ. вищих навчальних закладів. Київ: Либідь, 2005.
88. Сліпушко О. Еволюція та функціонування літературних образів у книжності Києворуської держави (XI – перша половина XII ст.): монографія. Київ: Аконіт, 2009. 416 с.
89. Соловійова Н. М. Формування в учнів основної школи умінь здійснювати психологічну характеристику героїв-персонажів літературного твору: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 Київ, 2011. 19 с.
90. Стратегії творчої діяльності: школа В. О. Моляко / за заг. ред. В. О. Моляко. Київ: Освіта України, 2008. 702 с.
91. Стрітьєвич Т. М. Особливості художнього сприйняття на заняттях з образотворчого мистецтва. Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки. Кіровоград: КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. Вип. 103. С. 284-290.
92. Типова освітня програма розроблена під керівництвом Я. Савченко. [Електронний ресурс] Навчальні програми Нової української школи URL: <http://osvita.ua/school/program/60529/>
93. Трояновська Г. Театралізація дійовий метод формування життєвих компетенцій особистості учня. *Початкова школа*. 2016. № 7. 14-15.
94. Удяк Г. Художній образ як центральний компонент структури літературного твору. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Філологічні науки. Літературознавство*. 2014. № 19. С. 147-155.

95. Усатий А. В. Закономірності процесу сприймання літературних творів старшокласниками. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2012. № 3. С. 16-22.
96. Формування навички читати: методичн. рекомендації щодо використ. посібн. «Вчуся читати». Кн. 1. / Джежелей О. В. та ін. Харків: Ранок, 2002. 96 с.
97. Халін В. В. Роль літературно-художнього сприймання у формуванні літературної компетентності учнів. *Методичний пошук: Викладацько-студентські наукові роботи з питань методики викладання мови літератури*. Житомир: 2014. Випуск 12. Частина I. С. 32-37.
98. Чепелева Н. В. Особливості розуміння тексту молодшими школярами. *Початкова школа*. 1988. № 11. С. 52-58.
99. Шахновська І. І., Вознюк А. М. Відтворення емоцій персонажів дитячої художньої літератури : перекладацький аспект. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Серія : Філологія. 2018. Вип. 32 (2). С. 182-184.
100. Шмельова Т. В. Основні характеристики естетичного світоприймання молодших школярів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. Вип. 17 (27). Київ: 2012. С.142-146.
101. Шулькова К. І. Тенденції розвитку дитячої літератури кінця ХХ – початку ХХІ століття / Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Філологічні науки. 2015. Вип. 5. 294-303.
102. Ящук С. Розвиток творчого потенціалу у процесі проектно-технологічної діяльності. *Рідна школа* 2004. № 4. С. 9-11.

**ДОДАТКИ****Додаток А***Анкета**для вчителів початкових класів**представ* \_\_\_\_\_

1. Наскільки важливо й актуальне для початкової школи на уроках літературного читання працювати над складанням характеристики персонажа (-ів)?
2. Чи звертаєте ви увагу на цей напрям роботи?
3. Які прийоми можна використати, щоб допомогти учням уявити героя та скласти його характеристику?
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_
6. Які у Вас виникають труднощі під час навчання дітей складати характеристику персонажа?



### Додаток Б

*Приклади завдань, спрямованих на визначення рис характеру персонажів у підручниках «Літературне читання» (упор. О. Савченко)*

Клас	Запитання	Назва твору
2	На початку казки говориться, що баран був дужий, та несміливий, а цап – сміливий, та недужий. Які ще риси характеру виявили ці герої?	казка «Цап та Баран»
2	Які якості їжака допомогли йому врятуватися?	казка «Лисиця та їжак»
3	Зверніть увагу на імена героїв казки. Про які риси характеру вони свідчать?	М. Носов «Як Незнайко складав вірші»
4	Які якості характеру козака виявилися в поєдинку з Гасанбеєм?	М. Пригара «Козак Голота»
4	Порівняй, як поводи́ла себе дівчинка у класі і як – у лікарні. Які особливості її характеру це засвідчує?	В. Нестайко «Шурка і Шурко»
4	Які слова і вчинки мешканців пташиного подвір'я свідчать про їхню обмеженість, зарозумілість, жорстокість? Прочитай.	Г. Х. Андерсен «Гидке Каченя»

*Приклади запитань, спрямовані на виявлення вчинку персонажів, поданих у підручнику «Літературне читання» (упор. О. Савченко)*

Клас	Запитання	Назва твору
2	Який злочин зчинив син? Яка риса характеру виявилася в цьому вчинку?	болгарська народна казка «Виноградар і змія»
2	Порівняй вчинки чорнявого і руденького хлопчиків»	В. Сухомлинського «Руденький»
2	Як ви оцінюєте вчинок Слави? А хлопців? Як вчинив хлопчик?	В. Кава «Він живий» М. Конончук «Гірке морозиво»
3	Як вирішив досягти перемоги Крос?	Ю. Ярмиш майстрів» «Місто дружних

**Приклади завдань, спрямовані на формування вмінь передавати голосом характер персонажа, подані у підручнику «Літературне читання» (упор. О. Савченко)**

<b>Клас</b>	<b>Запитання</b>	<b>Назва твору</b>
2	Підготуйся читати казку в особах, правильно передаючи інтонацію слів кожної дійової особи	казка «Рукавичка»
2	Підготуйся до читання в особах. Продумай, що треба передати голосом, читаючи слова лисиці та їжака	Казка «Лисиця та їжак»
2	Прочитайте казку в особах . Зверніть увагу на розділові знаки і слова, що«підказують» інтонацію читання. Читаючи виділені слова, передайте характер і настрій мишенят	Казка «Півник і двоє мишенят»
2	Підготуйся і прочитай розмову руденького хлопчика з дідусем. Слова хлопчика прочитай схвильовано, сором'язливо, а дідуся – спокійно, переконливо	В. Сухомлинський «Руденький»
3	Прочитайте діалог дівчинки і дерев'яного чоловічка, передаючи голосом здивування, хвилювання мовців	А. Дімаров «Для чого людині серце»
3	Які почуття охопили Піноккіо, коли він побачив ляльковий театр? Передай його стан, читаючи розмову з хлопчиком	К. Коллоді «Піноккіо»

**Додаток В**  
**(аналіз творів)**

№	Назва твору	Уміння, які формуються	Прийоми, які використовувалися
1.	І. Франко «Лисичка і Журавель»	виділяти героїв твору визначати події та як вони пов'язані між собою осмислювати характер персонажа через його вчинки формулювати власне судження	бесіда вибір слів-характеристик серед запропонованих читання за особами інсценізація
2.	І. Франко «Три міхи хитроців»	виділяти героїв твору, визначити серед них головних та другорядних визначити місце подій у творі знаходити характерні образні вирази для аргументації думки осмислювати характер персонажа через його вчинки	бесіда вибір слів-характеристик серед запропонованих виразне читання вибіркове читання читання за особами перегляд мультфільму
3.	В. Даль «Як рак лисицю перехитрив»	виділяти героїв твору розкривати характер через дію, знаходити характерні образні вирази для аргументації проголошеної думки	бесіда вибір слів-характеристик серед запропонованих вибіркове читання
4.	М. Магера «Добра дівчинка»	виділяти героїв твору, визначити серед них головних визначити час і місце подій у творі розкривати характер персонажа на підставі авторських характеристик, через яскраві портретні деталі	бесіда вибіркове читання вибір слів-характеристик серед запропонованих переказ від імені головного героя
5.	М. Магера «Як цар вовк їжаками»	виділяти героїв твору визначити події,	бесіда вибіркове читання

	не наївся»	причини, час і місце подій у творі та як вони пов'язані між собою розкривати характер персонажа на підставі авторських характеристик, через дію, яскраві портретні деталі	читання за особами вибір слів-характеристик серед запропонованих
6.	В. Осєєва «Блакитне листя»	виділяти героїв твору, визначити серед них головних та другорядних розкривати характер персонажа через дію формулювати власне ставлення до зображуваного, знаходити характерні образні вирази для аргументації проголошеної думки визначати головну думку твору добирати доречні слова-характеристики	бесіда вибіркове читання; читання за особами; виразне читання вибір слів-характеристик серед запропонованих; словесне малювання розповідь від імені головного героя
7.	В. Осєєва «Чарівне слово»	виділяти героїв твору, визначити серед них головних та другорядних визначати події, причини, час і місце подій у творі розкривати характер персонажа, через дію, яскраві портретні деталі, формулювати власне ставлення до зображуваного	бесіда читання за особами виразне читання робота з ілюстрацією переказ за планом розповідь від імені головного героя
8.	Т. Полякова «Дівчинка, яка постраждала за правду»	виділяти героїв твору, визначити серед них головних та другорядних; розкривати характер	бесіда вибіркове читання виразне читання читання за особами вибір слів-

		персонажа через дію формулювати власне	характеристик серед запропонованих;
		ставлення до зображуваного, знаходити характерні образні вирази для аргументації проголошеної думки	складання розповіді про персонажа за планом
9.	М. Носов «Огірки»	виділяти героїв твору, визначити серед них головних та другорядних; визначати події, причини, час і місце подій у творі та як вони пов'язані між собою; розкривати характер персонажа через дію формулювати власне ставлення до зображуваного, знаходити характерні образні вирази для аргументації проголошеної думки.	бесіда вибіркове читання виразне читання добір слів- характеристик самостійно та за допомогою вчителя; робота з ілюстрацією словесне малювання переказ за планом
10.	А. Потапова «Чемний» Миколка»	виділяти героїв твору, визначити серед них головних та другорядних визначати події, час і місце подій у творі та як вони пов'язані між собою розкривати характер персонажа на підставі авторських характеристик, через дію формулювати власне ставлення до зображуваного, знаходити характерні образні вирази для аргументації проголошеної думки	бесіда вибіркове читання складання розповіді про персонажа за планом вибір слів- характеристик серед запропонованих

11.	О. Буцень «Айстри»	виділяти героїв твору, визначити серед них головних та другорядних розкривати характер персонажа через дію формулювати власне ставлення до зображуваного, знаходити характерні образні вирази для аргументації проголошеної думки	бесіда читання за особами виразне читання словесне малювання вибір слів- характеристик серед запропонованих робота з ілюстрацією
12.	М. Зоценко «Не треба брехати»	виділяти героїв твору, визначити серед них головних та  другорядних визначити події і місце подій у творі та як вони пов'язані між собою розповідати про свої враження, почуття, які виникли під час знайомства з твором розкривати характер персонажа через дію, яскраві портретні деталі формулювати власне ставлення до зображуваного, знаходити характерні образні вирази для аргументації проголошеної думки.	бесіда вибіркове читання виразне читання робота з ілюстрацією самостійний добір слів- характеристик серед запропонованих переказ твору за планом складання розповіді про персонажа за планом
13.	О. Копиленко «Настуся Горошинка»	виділяти героїв твору, визначити серед них головних та другорядних визначити події, причини, час і місце подій у творі та як вони пов'язані між собою розкривати характер персонажа на підставі	бесіда вибіркове читання виразне читання словесне малювання самостійний добір слів-характеристик серед запропонованих складання розповіді про персонажа за

		авторських характеристик, через дію, яскраві портретні деталі, встановлювати авторське ставлення до персонажів розповідати про своївраження, почуття, яківиникли під час знайомства з твором формулювати власне ставлення до зображуваного, знаходити характерні образні вирази для аргументації проголошеної думки	планом
14.	В.Сухомлинський «Петрик і Павлик»	виділяти героїв твору, визначити серед них головних та другорядних; визначати події, причини, час і місце подій у творі та як вони пов'язані між собою; розкривати характер персонажа через дію; розповідати про своївраження, почуття, яківиникли під час знайомства з твором; формулювати власне ставлення до зображуваного, знаходити характерні образні вирази для аргументації проголошеної думки	бесіда виразне читання читання за особами словесне малювання вибір слів-характеристик серед запропонованих доповнення запропонованого діалога словами, які вкажуть на настрій, емоційний стан персонажів
15.	Б.Заходер «Ма-Тарі-Карі»	виділяти героїв твору, визначити серед них головних та другорядних; визначати події, місце	бесіда виразне читання вибіркове читання словесне малювання самостійний добір

		подій у творі та як вони	слів-характеристик
		пов'язані між собою; розповідати про свої враження, почуття, які виникли під час знайомства з твором; розкривати характер персонажа на підставі авторських характери- стик, через дію формулювати власне ставлення до зображуван ого, знаходити характерні образні вирази для аргументації думки	робота з ілюстрацією переказ за планом
16.	А. Іванов «Як Хома і Ховрашок останнє поділили»	виділяти героїв твору визначати події, час і місце подій у творі та як вони пов'язані між собою; розповідати про свої враження, почуття, які виникли під час знайомства з твором; розкривати характер персонажа, через дію, формулювати всне ставлення до зображуваного, знаходити характерні образні вирази для аргументації проголошеної думки	бесіда вибіркове читання виразне читання читання за особами словесне малювання робота з ілюстрацією переказ від імені одного з героїв перегляд мультфільму