

## **Психологічний аналіз сприйняття поезії старшими дошкільниками**

У статті представлені результати дослідження психологічних особливостей сприйняття і розуміння поезії старшими дошкільниками.

**Ключові слова:** сприймання, розуміння, поезія, старший дошкільний вік.

В статті представлені результати дослідження психологічних особливостей сприйняття і розуміння поезії старшими дошкільниками.

**Ключевые слова:** восприятие, процесс понимания, поэзия, старший дошкольный возраст.

**Постановка проблеми.** Упродовж століть поезія відігривала і, є підстави вважати, продовжує відігривати певну філософську, естетичну, громадянську, особистісну роль у житті окремих людей, громадськості, іноді й усього суспільства. Поезія супроводжує людину впродовж усього життя, але в дошкільному віці, в школі вона органічно влітається в повсякдення, оскільки діти чують вірші від своїх вихователів, учителів, батьків, а нерідко самі їх складають і читають вголос. К.І. Чуковський у своїй відомій роботі “Від двох до п’яти” зробив фактично ціле дослідження, присвячене складанню дітьми віршів, віршованих текстів [14].

У багатьох мемуарних роботах ми зустрічаємо вказівки на те, що саме в дитинстві чи то поезія в цілому, чи окремі вірші справляли на дітей велике враження [8, 10, 13]. Вірші, віршовані тексти складають оригінальний і важливий пласт пізнавальної та особливим чином організованої інформації, яка характеризується певними особливостями впливу на психіку людини взагалі і дитини зокрема. Спеціалісти пов’язують вплив поезії з її музичністю, ритмом, досить змінною динамікою, масштабами – і цьому присвячено багато окремих праць – літературознавчих, філософських та ін. [1, 3, 14].

Незважаючи на значну роль поезії в становленні естетичних складових особистості, розвитку її мислення, свідомості,

культури в цілому, до останнього часу дуже мало проведено досліджень особливостей сприймання віршів, розуміння поезії [11]. Тому саме аспект розуміння змісту вірша, його сутності, виділення в ньому чогось головного або окремих деталей, які викликають цікавість дітей, має безпосереднє відношення до дослідження процесу розуміння, його сутності, його творчих ознак. Питання про те, як дошкільники розуміють поезію, є цілком доречним і важливим для дослідження проявів творчого потенціалу дітей у процесі сприймання ними віршів різного жанру.

**Метою нашого дослідження** є вивчення і аналіз особливостей сприйняття і розуміння поезії старшими дошкільниками.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Основні методологічні та теоретичні положення, на яких базувалося наше дослідження, пов'язані з класичними розробками Г.С. Костюка [6] відносно загальної структури мисленнєвого процесу та процесу розуміння як різновиду мисленнєвої діяльності; положеннями відносно сутності та особливостей розуміння в процесах розв'язання нових завдань, текстів (В.П. Зінченко [4], Ю.К. Корнілов [5], Н.В. Чепелєва [13] та ін.); розробками, що стосуються проблематики інтелектуальної та творчої обдарованості, а також положеннями про стратегіальну організацію творчих процесів, функціонування прийомів розв'язання творчих задач (В.О. Моляко [7], Я.О. Пономарьов [9] та ін.).

Для нас важливо мати на увазі, що нові вірші для дітей – це так само творчий матеріал, це своєрідне творче завдання, яке треба певним чином асимілювати, засвоїти, зрозуміти. Ми зосередили увагу на дослідженні основних психологічних особливостей сприймання і розуміння старшими дошкільниками віршів різного поетичного жанру, визначенні основних прийомів, тактик і стратегій розуміння віршів, аналізі проявів творчого потенціалу в процесі ознайомлення дітей з віршованими текстами в усному промовлянні.

Вже на попередньому етапі, коли апробували поетичні твори на дитячій аудиторії, ми звернули увагу на такі особливості їх ставлення до віршів, як:

- підвищений інтерес саме до віршованого слова (коли ми вплітали рядки віршів у звичайний прозовий монолог, діти одразу реагували на це з підвищеною увагою);

- спроби повторювати деякі рядки, іноді кілька рядків, спроби переказувати вірш в цілому, окрему його частину, якісь слова з вірша;
- надалі в процесі гри, занять діти згадували прочитаний вірш і нерідко самі імпровізували, намагаючись чи то повторити його, чи скласти новий вірш у будь-якій формі.

Усе це свідчить про прямий і досить помітний вплив на інтереси дітей, активізацію їх розумової, творчої діяльності, включення вірша чи окремих його рядків до “арсеналу” своїх словесних образів, понять, взагалі про включення вірша в свою діяльність, чи то як супроводжуючий фон, чи навіть як спеціальну частину діяльності – декламація вірша. На запитання, чи подобаються їм вірші взагалі, чи якісь окремі вірші, діти завжди, за дуже рідким винятком, відповідали позитивно. На запитання, що саме їм подобається у віршах, їх відповіді були більш різноманітними й не завжди якимось чітко визначеними. Так, наприклад, вони говорили: “Мені цікаво, про що у віршах говориться”, “Вони такі красиві”, “Вірші так гарно говоряться” та ін.

Досліджуючи розуміння старшими дошкільниками віршованих текстів, ми висунули такі **припущення**:

1. Загальне сприймання віршованих текстів дошкільниками визначається концентрацією уваги на найбільш знайомих та незнайомих складових; наявність риму, певного ритму, образів сприяють актуалізації попереднього досвіду, проявам пошукової активності, виникненню інтересу до вірша, формуванню яскраво вираженої мотивації до сприймання віршів, їх змісту.
2. В залежності від більшої чи меншої новизни тексту у дошкільників виявляються тенденції до творчого осмислення основного змісту, проявів їх творчого потенціалу.
3. Процес розуміння вірша пов’язаний з функціонуванням таких основних творчих мисленевих тенденцій, як встановлення аналогій, комбінування окремими частинами нової інформації (слова, образи, метафори, словосполучення).
4. Розуміння основного змісту вірша пов’язане з конструюванням раціональних висновків (умовиводів), а

також завдяки проявам здогадки у різних формах та на різних етапах ознайомлення з віршем.

Відповідно до гіпотези було визначено основні **завдання дослідження**, а саме:

1. Дослідити прояви творчого потенціалу в процесі розуміння старшими дошкільниками віршів різного жанру.
2. Визначити основні прийоми тактики і стратегії розуміння віршів старшими дошкільниками та проаналізувати особливості проявів здогадки (інтуїтивного мислення) у процесі розуміння віршових текстів.

Ґрунтуючись на апробованих нами віршованих текстах, ми включили в дослідження три типи віршів: “звичайний” дитячий вірш, байку та японські хокку (вірш Т. Шевченка “Тече вода з-під явора...”, байка Л. Глібова “Осел і соловей” та кілька хокку японського поета М. Басьо).

Нами були вибрані вірші, які дітям до моменту їх зачитування не були відомі, але всі діти в обох групах старших дошкільників неодноразово слухали вірші, переважна їх більшість знає кілька віршів напам’ять. Загальна інструкція перед прослуховуванням була така: “Я прочитаю вірша, а ти мені скажеш, про що цей вірш”. Надалі в процесі проведення експерименту додавались конкретні завдання, задавались запитання, давались відповіді на запитання дітей, повторювалось читання вірша.

Розглянемо особливості сприймання дітьми вказаних віршованих текстів.

Вірш Т. Шевченка “Тече вода з-під явора”. Реагування дітей на цей вірш було різноманітним, починаючи від досить примітивних висновків про що цей вірш (“про дівчинку”, “про каченят”, “про річку” та ін.) й закінчуючи досить розгорнутим переказом усього вірша, іноді з точними деталями, як це, наприклад, здійснила Таня Г.: “Це вірш про природу, про те, як тече річка у долині, під горою, а в річці купаються качка з каченятами. І вийшла дівчина, щоб набрати води...”. Або, як це ще більш розгорнуто зробив Максим П.: “В глибокому яру тече струмок, який перетворюється у річку й протікає під горою, аж до села. Навколо дуже гарна природа, все зелене, у воді плаває багато качок і малих каченят, усі вони радіють, що гарна погода. І дівчина, що прийшла до річки, теж радіє, вона дивиться на річку, на качок і співає пісні...”.

І в першому, і в другому випадку зміст загалом передається досить точно (тут ми приводимо приклади правильного й досить детального розуміння), хоча деякі конкретні деталі з загальної картини випадають, а натомість додаються деякі інші (наприклад, про погоду у вірші немає нічого, але це слово виникає у свідомості Максима П., очевидно, через те, що загалом картина, змальована у вірші, може викликати уявлення саме про чудову погоду).

Деякі діти вдаються до фантазування, часом досить яскравого й такого, що взагалі не має нічого спільного з реальним змістом вірша. Наприклад, Сергій М. вдався до такого оповідання: “Одна дівчина приїхала на дачу і там брала в річці воду. Вона побачила, що в озері плавають качки й почала за ними спостерігати. Качки ганялись одна за одною. Та потім одна качка побачила мисливця й закричала, щоб всі тікали. Мисливець не встиг вистрілити, а качок вже не було. Дівчина все це побачила, зраділа й заспівала веселу пісню”. Як бачимо, тут багато “додатків”, починаючи з того, що дівчина брала воду в річці, а в озері плавали качки; потім невідомо звідки з’явився мисливець і його побачила качка й таке ін. Цей хлопчик взагалі був великим фантазером, майже завжди додавав у сюжети щось від себе, а на запитання, де він віднайшов неіснуючі деталі, дійових осіб, тварин та ін., відповідав, що вони там “могли бути” або “звідкись з’явитись”. Тобто тут йдеться про досить суб’єктивне розуміння вихідного авторського тексту, його “модернізацію”, що, як ми далі побачимо, особливо видно у випадку розуміння байки.

Для того, щоб пересвідчитись у деяких особливостях розуміння реального тексту, ми читали вірша вдруге. Ми просили дітей переказати зміст після другого читання. Ось як це зробив Максим П.: після другого прочитання на пропозицію ще раз переказати зміст, подав таку розповідь: “Під горою у селі тече річка, вона тече повз різні дерева й рослини. У воді плаває багато качок. Вони всі різні – малі й великі. Дівчинка зайшла у човен біля берега й почала набирати воду...”. Максим П., передаючи в основному так само, як і першого разу, загальний зміст, зробив неіснуючий додаток: як бачимо, тут вже з’явився човен, про який, як ми знаємо, у вірші нічого не говориться.

Експериментатор: “А звідки взявся цей човен, Максиме?”

Максим П.: “Нізвідки, він був просто прив’язаний біля берега. Вода в річці глибока й дівчина боялась брати воду з берега, тому вона брала з човна”. (Потім з’ясувалось, що хлопчик бачив неодноразово, як біля річки набирають воду саме з човнів, тому й переніс човна в нову картину).

Можна зробити висновок, що старші дошкільники, слухаючи вірша, виділяють у тексті окремі деталі, частини, дії, складаючи потім певну основу усного сюжету. Домінуючими можуть бути різні частини – для одних це, безперечно, дівчина, що набирає воду, й увесь сюжет побудований навколо неї; дівчина, людська істота є центром усієї картини, центром сюжету, хоча вона з’являється у вірші лише наприкінці. У частини дітей основою картини є річка, навколо якої відбуваються події, розташовані гора, дерева, по річці плавають качки, до річки приходить дівчина. А третя група дітей вдається до послідовного підключення усіх основних за сюжетом деталей, і створюють такий “ланцюг”: “річка – берег – дерева – качки – дівчина”.

Загалом, як можна було визначити, процес розуміння вірша протікає за декількома основними схемами.

1. Виокремлення основної частини й приєднання до неї інших частин.
2. Виокремлення окремих деталей, з подальшим потім їх поєднанням в єдину картину.
3. Виокремлення окремих деталей і їх відносно автономне “існування” в інтерпретації сюжету.

Слід також звернути увагу на ту обставину, що, передаючи зміст вірша, діти часто використовують віршований текст; як правило, це робиться фрагментарно, часом лише приблизно, з заміною слів, їх перестановкою, але деякі діти – їх було зовсім небагато – вживали дослівно рядки з вірша, але не завжди таке повторення частин вірша пов’язане з чітким уявленням про картину, що в ньому описана, бо частіше діти просто добре запам’ятовують текст, не заглиблюючись у зміст.

Наскільки можна було встановити, враховуючи обмеженість тих характеристик, що діти самі дають віршам, своїм враженням, у віршах їх найбільше цікавить зміст – про що саме говориться, але деякі діти заявляють, що їм цікаво, тому що “так розповідається”: вони мають на увазі форму подання, саме віршовану форму, яка пов’язана з римами, ритмом, чітким

музичним представленням сюжету. Це підтверджувалось, коли ми спеціально читали дітям інші вірші, не ставлячи спеціально завдання виявляти розуміння віршів, а просто простежуючи за їхньою загальною реакцією.

Меншою мірою це можна спостерігати, коли йдеться про *розуміння байок*. При аналізі розуміння старшими дошкільниками байки ми враховували, що цей поетичний жанр і за формою, і, зрозуміла річ, за сюжетом, за змістом, а особливо враховуючи підтекст байки – досить складний для дітей цього віку. Але, з іншого боку, ускладненість байки надавала нам можливість більше зорієнтуватись у тому, як діти її розуміють, які саме труднощі при цьому у них виникають, якими прийомами вони користуються.

При представленні байки наша інструкція була такою самою, як і попередня. Ми читали байку один раз повністю і фіксували реагування дітей після цього першого прочитання. Відразу треба сказати, що розуміння дітьми байки Л. Глібова “Осел і соловей” було набагато менш повним і чітким, ніж, скажімо, попереднього вірша, який ми розглядали. І це при тому, що перед читанням цієї байки ми знайомили дітей з кількома іншими, не вдаючись, щоправда, до детальних пояснень, а лише подаючи деякі загальні підказки-орієнтири. До того ж ми не фіксували увагу дітей на тому, що це байка, не говорили про те, чим вона відрізняється від інших віршованих текстів, а просто казали, що це вірші про звірів, про різні випадки з їхнього життя.

Для більшості дітей розмір та насиченість байки багатьма деталями були досить складними й вони спочатку не могли зрозуміти її суть, а вдавалися до називання лише окремих деталей, відповідаючи на запитання: “Про що цей вірш?”. Ось якими були перші відповіді: “цей вірш про солов’я”; “цей вірш про те, як співав соловей”; “про солов’я й осла”; “про те, як соловей довго співав” та ін.

Тут, як можна бачити, дається в основному загальна оцінка того, що відбувалося, або навіть називається лише одна з головних дійових осіб. Коли ми просили дітей більш детально розповісти, що ж відбувалось, то деякі з них розширювали свої відповіді, у їхніх розповідях з’являлись окремі деталі другого-третього плану. Ось кілька таких відповідей: “Соловей довго співав, і потім Осел його похвалив за це й сказав, що він

молодець...”; “Осел лежав у садочку і слухав, як співає Соловей. Соловей дуже старався і гарно співав...”.

На додаткові запитання, в яких намагались з’ясувати розуміння дітьми деталей сюжету, ми не одержували конкретних відповідей. Після другого прочитання, картина дещо змінилась, у розповідях з’являлись деталі, а дехто вже наблизився до розуміння суті байки. Розглянемо фрагменти розповідей дітей: “Осел побачив маленького Солов’я і попросив його, щоб той заспівав йому. Соловей погодився і співав дуже старанно. І Осел його похвалив. Але Соловей був незадоволений, бо Осел його похвалив мало...”; “В одному садочку лежав Осел і слухав, як співає Соловей. Соловей співав дуже довго, бо Осел попросив про це. Коли Соловейко закінчив співати, то Осел сказав, що він великий молодець, але треба ще більше вчитись співати. А Соловей не зрозумів і залишився невдоволеним, бо Осел його образив...”. Як бачимо, діти наближаються в своїх розповідях до суті байки, вони розуміють, що Соловей добре співав, розуміють, що Осел його похвалив, але для них менш зрозуміла кінцівка байки. Ясно, що для дітей мало зрозумілий саме підтекст байки, її мораль, за якою криється сутність некомпетентного, як вбачають дорослі, суддівства мистецтва, чи якихось інших дій другого суб’єкта.

Головним для старших дошкільників у байці є саме сюжет, який повстає на першому плані: головні дійові особи, головні події; іноді увагу привертають окремі деталі. Отже, ми можемо говорити, що байки такого рівня дітям старшого дошкільного віку малозрозумілі, не сприймаються ними як особливий сатиричний, гумористичний жанр з натяками, підтекстом. До того ж діти сприймають звірів при цьому саме як звірів, а не як замаскованих людей, орієнтуючись при цьому на казкові сюжети, які їм вже добре знайомі. Лише троє з двох груп досліджуваних висловили думку про те, що в байці розповідається також про людей – люди можуть бути такими, як і звірі; це були досить цікаві коментарі, і ми їх тут подаємо: “Люди теж люблять співи. Є багато артистів, що співають. Вони кожного дня співають по телевізору й по радіо...”; “Люди часто слухають музику і як співають співаки. Є різні співаки. Можна сказати, що співаки – це Солов’ї, а ті, хто слухає – Осли. А Осел тому й любить музику, що в нього такі здорові вуха...”;



“Деякі звірі, мабуть, люблять музику, співання, так само, як і люди. Я теж люблю музику і люблю співати, хоч я не Соловей...” У розповідях дошкільників починають влітатися різноманітні деталі, які вони беруть з оточуючого життя, з тих телепередач, що дивляться, з інших творів, що їм читали дорослі та ін.

Розуміння байки, таким чином, пов’язане, як і в попередньому випадку, з конкретними знаннями, воно детермінується тими об’єктивними (поданими в тексті) і суб’єктивними орієнтирами (знаннями), які актуалізуються під час прослуховування та запитань, підказок, що надає експериментатор. Головна ідея байки, її сутність, як правило, приховані від розуміння дітей, і діти сприймають лише те, про що буквально розповідається. При цьому конкретні об’єкти вони обирають як домінуючі в залежності від того, що про це сказано в тексті, й від того, наскільки їм відомі ці об’єкти. Тобто, в першу чергу, орієнтація спрямована на знаходження схожого, на пошуки аналогів.

Подивимось, як здійснювалось *розуміння* тексту зовсім коротких віршів. Ми обрали для цього таку складну форму, як японські *хокку*, які були зовсім не знайомі дітям (віршів у жанрі *хокку* діти взагалі ніколи не чули й не мали про них жодної уяви). Ми обрали *хокку* класика японської поезії Мацуо Басьо [2]:

1. *Коли сакура квітувала,  
сім днів підряд журавля бачили  
біля підніжжя гори.*
2. *Цікаво: чи випав  
і в цьому році такий же сніг,  
який ми з тобою бачили?*
3. *На всохлу гілку  
сів ночувати крук.  
Глибока осінь.*

*Хокку* – це невеличкі вірші, які складаються із трьох рядків. Образно кажучи, це поетичні мініатюри, які “включають” в себе весь оточуючий світ (природу, тварин, швидкоплинність явищ), філософське сприймання світу. Тут ми не будемо торкатись непростих і спеціальних питань, що стосуються поетики *хокку*, їх поетичних ознак взагалі: їх оригінальності, дзенівської філософії, яка віднайшла втілення в цих віршах, а розглянемо їх, в першу чергу, як інформаційні структури, що подаються дітям у незвичній для них формі,

включають незвичні образи. Отже, йдеться про розуміння старшими дошкільниками таких коротких віршів (ми не казали дітям, що це хокку, й що це вірші взагалі). Наша інструкція була досить простою: “Послухай те, що я тобі прочитаю, і розкажи, про що тут говориться”. Ось деякі приклади розуміння дітьми цих віршів. Було зачитано хокку “На восхлу гілку...”:

*Катя В. (6 р.) : “Птах сів на гілку, щоб спати”.*

*Е.: “А про що це говориться?”*

*Катя В.: “Що була осінь. І крук сів на гілку”.*

*Е.: “А ти собі уявляєш, як це виглядає?”*

*Катя В.: “Уявляю. Я бачила не раз, як ворона сидить на дереві. Правда, це було вдень, а вночі не бачила”.*

*Е.: “А про щось тут ще говориться?”*

*Катя В. (замислюється): “Більше ні про що”. (Після повторного читання вірша). “Ага, ще про те, що була осінь. Мабуть, був дощ, і крук влостився на гілці, щоб переночувати...”.*

Після читання хокку № 2:

*Сергійко П. (6,5 р.) : “Тут говориться про те, чи випав сніг, такий самий, як і минулого року”.*

*Е.: “А чому минулого?”*

*Сергійко П.: “Ну, бо говориться ж – чи в цьому році”.*

*Е.: “А в кого тут питають про сніг?”*

*Сергійко П.: “У когось з товаришів. Вони, мабуть, минулого року катались на лижах. І був сніг. Тому він хоче дізнатися, чи вони будуть знову кататись у цьому році”.*

Після читання хокку № 1:

*Лера Б.(6 р.) : “А що таке – сакура квітувала?”*

*Е.: “Сакура – це така вишня, а квітувала – означає розквітла, цвіла, як цвітуть вишні весною”.*

*Лера Б.: “Тоді все зрозуміло. Вишня цвіла і прилетів журавель. Його бачили, як він сім днів був під горою, де цвіла вишня. І все...”*

Як бачимо, суб’єктивне розуміння хокку фактично настає майже одразу після прочитання, як правило, це розуміння відповідає тому “першому планові”, який відбито у хокку. Взагалі, реагування дітей на хокку було також досить різноманітним, починаючи від односкладних речень-висновків, про що вірш (“про весну”, “про сніг”, “про ворону” та ін.), й закінчуючи досить розгорнутим переказом усього вірша, іноді з

точними деталями, з власною інтерпретацією. Частіше діти не вдавалися до нюансів, вони одразу фіксували увагу на якомусь одному образі, одній деталі (птаха, гілка, сніг, вишня, журавель). Ці образи, звичайно, подані в тексті як головні й таке їх виділення відповідає сюжету. Що ж стосується підтексту, можливих асоціацій, то про це в даному випадку ми говорити не можемо, бо вони не проявлялись в будь-якій суттєвій формі. Загалом, старші дошкільники виявляли досить великий інтерес до японських віршів, уважно їх слухали, задавали запитання, дехто з них одразу ж робив спроби подати свої коментарі.

У таблиці ми подаємо кількісні показники зафіксованих мисленневих тенденцій у розумінні наведених віршів старшими дошкільниками, об'єднавши відповідні показники за двома групами дітей. З урахуванням того, що аналіз здійснювався по кожному окремому віршу, нами аналізувалось відповідно 120 реагувань на хокку (відповідно 50 і 75 на два інші вірші). Впадає в око безперечна перевага аналітичних підходів над усіма іншими тенденціями: 48% при прослуховуванні вірша Т. Шевченка, 52% – байки, 57,5% – хокку. До речі, тут також можна спостерігати зростання цих тенденцій при переході від вірша до байки, а надалі – до хокку. На нашу думку, найбільш імовірним поясненням такого зростання може бути те, що йдеться про зростання складності самого сюжету та віршованої форми, тим більше, що така форма, як “хокку”, є практично незнайомою для дітей. Слідом за аналітичними найбільш поширеними були імпровізаційні тенденції змішаного аналітико-синтетичного характеру. Інші тенденції були виражені незначною мірою, а часом фактично не були зафіксовані (так, у випадку аналізу хокку, що очевидно може бути пояснене формою вірша та його змістом).

**Основні мисленневі тенденції розуміння віршів старшими дошкільниками**

	I	A	C	Імпр.	Д	Н	КПЗ
Тече вода з-під явора...	4 8 %	24 48%	5 10%	11 22%	4 8%	2 4%	50
Осел і соловей	- 0%	39 52%	3 4%	21 28%	7 9,3%	5 6,7%	75
Хокку Басьо	8 6,7%	69 57,5%	- -	31 25,8%	12 10%	- -	120

Умовні позначення: І – інтуїтивне розуміння; А – аналітичне розуміння; С – синтетичне розуміння, Імпр. – імпровізаторське розуміння; Д – деструктивне розуміння; Н – нерозуміння (без підказок); КПЗ – кількість проаналізованих завдань.

**Висновки.** Отже, узагальнюючи результати проведеного дослідження, ми виділяємо такі основні прояви мислення дітей, як: *інтуїтивне* – коли розуміння досягається у вигляді швидкої здогадки; *аналітичне* – розуміння досягається шляхом об'єднання окремих деталей, які виділяються першими; *синтетичне* – коли розуміється загальна суть вірша, його основна думка; *імпровізаторське* – розуміння відбувається шляхом надання свого сенсу, суб'єктивного коментування, яке більшою чи меншою мірою відрізняється від об'єктивного змісту, його складових; *помилкове, деструктивне* – коли дитина не здатна висловити свою думку, коли їй не допомагають навіть дуже істотні підказки, або спостерігається своєрідне перекручення смислу, яке не має нічого спільного з реальним змістом вірша, оскільки в словесний аналіз включаються зовсім недоречні або фантастичні об'єкти, предмети, події, живі істоти тощо.

При цьому ми можемо, як постає з аналізу проведеного дослідження, виділити такі типи розуміння віршів дошкільниками: 1) *інтуїтивісти* (ті, що розуміють швидко і без особливих коментарів); 2) *аналітики* (ті, що розуміють вірш, конструюючи своє розуміння по рядках, образах); 3) *синтетики* (ті, що розуміють загальну суть, основний смисл вірша); 4) *коментатори-імпровізатори* (ті, що надають віршам свого сенсу, який більшою чи меншою мірою відрізняється від об'єктивних ознак представленого у вірші сенсу); 5) *деструктори* (ті, що цілком тлумачать вірші на свій власний розсуд); 6) "*нерозуміючі*" (змішана група дітей, які з різних причин не виявили будь-якого розуміння прочитаних текстів віршів).

Як правило, розуміння віршів мало творчий характер і було пов'язане із загальним рівнем інтелектуального розвитку дитини, особливостями її пізнавальної активності, проявами її творчого потенціалу, наявністю певних здібностей до сприймання літературних творів взагалі та поетичних, зокрема. Найбільш адекватне, повне і часто швидке розуміння змісту вірша ми маємо підстави пов'язувати з проявами обдарованості, яку можна децю умовно назвати обдарованістю до сприймання поезії, до розуміння коротких літературних форм.

**Список використаних джерел**

1. Арнаудов М. Психология литературного творчества / Пер. с болг. – М., 1970. – 654 с.
2. Басе М. Лирика / Пер. В.В. Соколова. – Мн.: Харвест, 2001. – 624 с.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
4. Зинченко В.П. Работа понимания // Психол. наука и образование. – 1997. – № 3. – С. 42-52.
5. Корнилов Ю.К. Психологические проблемы понимания. – Ярославль, 1979. – 80 с.
6. Костюк Г.С. Про психологію розуміння // Наукові записки НДІ психології УРСР. – Т. II. – К., 1950. – С. 7-57.
7. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач. – К., 1983. – 94 с.
8. Паустовский К.Г. Повесть о жизни. – В 2 т. – М.: Советская Россия, 1966. – Т. 1. – 887 с.
9. Пономарев Я.А. Психология творчества. – М.: Наука, 1976. – 303 с.
10. Цветаева М.И. Записные книжки и дневниковая проза. – М.: Захарова, 2002. – 400 с.
11. Ходанич Л.П. Формування у молодших школярів уявлень про ментальне засобами поезії: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Інст педагогіки АПН України. – К., 2000. – 20 с.
12. Чепелева Н.В. Проблеми психологічної герменевтики. – К.: Міленіум, 2004. – 276 с.
13. Чуковский К.И. Дневник. 1901-1969: В 2 т. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2003.
14. Чуковский К.И. От двух до пяти. – М.: Педагогика, 1990. – 384 с.

The results of investigation of psychological peculiarities of perception and of understanding of poetry by pre-school children are presented in the article.

**Key words:** perception; process of understanding; poetry; pre-school children.

*Отримано: 03.02.2009*