РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ, ФОРМ ТА МЕТОДІВ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Збірник наукових праць

Наукові записки
Рівненського державного гуманітарного університету

Випуск 38

Заснований в 1996 році

Рівне − 2007

ББК 74.20
О - 59
УДК: 37: 371: 372: 373: 374: 376: 378: 379
Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Випуск 38. — Рівне: РДГУ, 2007. — 315 с.

Збірник наукових праць містить статті з теоретико-методологічних, психолого-педагогічних, культурологічних та етно-психолінгвістичних проблем спілкування.

Опубліковані матеріали можуть бути корисними для науковців, учителів, вихователів, психологів, практичних працівників освіти, керівників загальноосвітніх навчальних закладів, викладачів та студентів вищих навчальних закладів.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор:
Пальчевський Степан Сергійович – доктор педагогічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет).
Заступник головного редактора:
Янцур Микола Сергійович – кандидат педагогічних наук, професор (відповідальний секретар) (Рівненський державний гуманітарний університет).

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:

Бех Іван Дмитрович – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент АПН України (Інститут проблем виховання АПН України);
Вербець Владислав Володимирович – доктор педагогічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет);
Воробйов Анатолій Миколайович – кандидат педагогічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет);
Дем'янчук Анатолій Степанович – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АНВШ України (Міжнародний економіко-гуманітарний університет ім. академіка Степана Дем'янчука);
Карпенчук Світлана Григорівна –доктор педагогічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет);
Коваль Ганна Петрівна – доктор педагогічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет);
Литвиненко Світлана Анатоліївна – доктор педагогічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет);
Лісова Світлана Валеріївна – доктор педагогічних наук, професор (Міжнародний економіко-гуманітарний університет ім. академіка Степана Дем'янчука);
Малафіїк Іван Васильович – кандидат педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПСН (Рівненський державний гуманітарний університет);
Мітюров Борис Никифорович – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПСН (Рівненський державний гуманітарний університет);
Павелків Роман Володимирович – доктор психологічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет);
Павлютенков Євген Михайлович – доктор педагогічних наук, професор (Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти);
Пасічник Ігор Демидович – доктор психологічних наук, професор (Національний університет "Острозька Академія");
Поніманська Тамара Іллівна – кандидат педагогічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет);
Савчин Мирослав Васильович – доктор психологічних наук, професор (Дрогобицький державний педагогічний інститут ім. Івана Франка);
Терещук Григорій Васильович – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПН України (Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка);
Тищук Віталій Іванович – кандидат педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПСН (Рівненський державний гуманітарний університет);
Ямницький Вадим Маркович – доктор психологічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет).

Затверджено Вченою Радою Рівненського державного гуманітарного університету (протокол № 4 від 31. 11. 2007 р.).

Збірник затверджений ВАК України як наукове фахове видання, в якому можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукового ступеня доктора і кандидата наук з педагогіки (постанова Президії ВАК України №1-05/7 від 9.06.1999 р. та додаток до постанови ВАК України від 11.10. 2000 р. № 1 – 03/8).

За достовірність фактів, дат, назв і т. п. відповідають автори статей. Думки авторів можуть не збігатися з позицією редколегії. Рукописи рецензуються і не повертаються.

Адреса редакції: *33028 м. Рівне, вул. Остафова, 31. Рівненський державний гуманітарний університет*

ISBN 966 — 7281 — 08 — 8. © Рівненський державний гуманітарний університет, 2007

4. Каннабих Ю. История психиатрии.– М.: ЦТР МГП ВОС, 1994.– 528 с.
5. Маслоу А. Психология бытия. М.: Рефл-бук. - 1997. - 304 с.
6. Мастера искусства об искусстве. т. 5–1. – М.: Искусство, 1969.– 448 с.
7. Мастера искусства об искусстве. т. 5–2. – М.: Искусство, 1969.– 541 с.
8. Матюшкин А.М. Психологические предпосылки творческого мышления // Мир психологии. – 2001, №1, С. 135 – 140.
9. Мелик-Пашаев А.А. Мир художника. – М.: Прогресс-традиция. - 2000. - 271 с.
10. Моляко В.А Психологическая безопасность творческой личности // Обдарована дитина. – 2002, – №4, – С. 44 – 50.
11. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. – М.: изд. АН СССР. - 1957. - 248 с.
12. Флоренский П.А. Детям моим: Воспоминанья прошлых дней. Генеологические исследования из соловецких писем / сост. А.С. Трубачев и др. М.: Моск. Рабочий, 1992. – 560 с.
13. Франк С.Л. Сочинения. – М.: Правда, 1990.– 607с.
14. Юрьева Л.Н. История. Культура. Психические и поведенческие растройства.– К.:Сфера, 2002. – 314 с.
15. Юшкова О. Размышление об уходяшем времени // Искусство в школе №3, 2002. – С. 3 –7.
16. Miller A. Banished khowledge. – London: Virago, 1991.
17. Scheper – Hughes and Lock. The mindful body: a prolegomenon to future work in medical antropolody // Medical antropology Quarterly, M.S.,1987, vol 1. №1, p.6 –41.
18. Winner E. Invented World. The psychology of the arts .London, 1982. – 431p.

Резюме. *Статья посвящена проблеме психологической поддержки художественно одаренных лиц. Охарактеризованы общие принципы, методы и особенности психологической работы с художественно одаренными людьми.*

Ключевые слова: *художественно талантливая личность, эмоцыональная раздражительность, переживания, диалог.*

The summary. *The article is dedicated to the problem of artistically gifted persons' psychological maintenance. The general principle, the different methods and the main peculiarities of artistically gifted personality's psychological maintenance are characterized*

Key words: *artistically, gifted person, emobinal feeling, disturbing, dialogue.*

Одержано редакцією 03.10.2007.

УДК: 37.81'23

Н.О. МИХАЛЬЧУК

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ВИЯВЛЕННЯ РОЗУМІННЯ СТАРШОКЛАСНИКАМИ ЛІТЕРАТУРНИХ ТВОРІВ

Резюме. *В статті описано концептуальну модель розуміння старшокласниками літературних творів на визначених нами рівнях – інтерпретативному, денотативному чи раціонально-логічному, емоційно-оцінному, експресивному, конативному; охарактеризовано функціональну систему психологічних механізмів розуміння старшокласниками літературних творів – емпатії, апперцепції, децентрації, рефлексії, проекції, антиципації, ейдетизму, ідентифікації, фасилітації; окреслено критерії виявлення розуміння старшокласниками літературних творів.*

Ключові слова: *інтерпретативний, денотативний чи раціонально-логічний, емоційно-оцінний, експресивний, конативний рівні розуміння старшокласниками літературних творів; емпатія, апперцепція, децентрація, рефлексія, проекція, антиципація, ейдетизм, ідентифікація, фасилітація.*

Проблема навчання старшокласників розуміти літературні твори є, безперечно, досить актуальною в сучасному освітньому просторі. Адже текст визначається як реалізація певної системи, матеріальне утворення (для художніх текстів – за допомогою знаків природної мови), яке має визначені межі та внутрішню організацію, що на синтагматичному рівні перетворює текст у структурне ціле. Основою тексту вважається його вихід в інші тексти, комунікативна спрямованість.

З метою вивчення ступеня розуміння школярами літературних творів ми пропонуємо користуватися різноманітними методами, традиційними для психологічних досліджень (анкетування, тестування, творчі роботи школярів, бесіди, письмове опитування, спостереження). Базовим для нашого дослідження є метод змістово-смислового аналізу дискурсивного мислення (за І.М.Семеновим). Дана стаття присвячена описові даного методу, а також його модифікації, що призначається для вивчення ступеня розуміння школярами літературних творів.

Завданнями статті стали:

1.Описати створену нами концептуальну модель розуміння старшокласниками літературних творів на визначених нами рівнях.

2.Охарактеризувати функціональну систему психологічних механізмів розуміння старшокласниками літературних творів.

3.Окреслити критерії виявлення розуміння старшокласниками літературних творів.

Найпростіший рівень розуміння літературного твору названий нами інтерпретативним. Автор, створюючи твір, спостерігає певні факти дійсності. Він узагальнює їх у своїх роздумах, відволікається від абстрактного, наближує опис до загальноприйнятого. Абстрагований висновок твору можна спостерігати в більшості випадків, що відповідають сталим узагальненим характеристикам твору. Індивідуальний художній образ реалізує конкретний прояв загального. Висновок про єдність окремого та загального, про прояв загального в окремому, що завершує художнє пізнання автором оточуючого світу, здійснюється в художньому мисленні різними шляхами. Такі загальноестетичні образи в зв'язку з характером їх створення та сприйняття можна назвати узагальненими (типізованими, синтетичними). Їх розвиток та взаємодія складають структуру художнього твору. Формуються вони на основі словесних (мовних) образів, що локалізуються в межах контексту.

В даному разі, щодо опису інтерпретативного рівня розуміння літературного твору, можна припустити, що мовний образ – першоелемент синтетичного образу. В цьому зв'язку його можна назвати первинним, тоді як образ узагальнюючий, типізований – вторинним. Мова є матеріальною даністю художнього мовлення. Беручи участь у створенні синтетичного образу, мовна одиниця стає формою образу. Але при цьому, будучи елементом, складовою частиною цього образу, вона виступає і як частина змісту, як первинний словесний образ. Саме завдяки участі у створенні образу художнє мовлення стає естетично значимим. Отже, саме мовну одиницю можна вважати тим сигналом, який породжує енергію, несумісну з його власним обсягом, тобто повідомляє читачу дещо більше, ніж те, що властиве системі мови поза літературним твором. Ці додаткові можливості одиниць всіх рівнів мовної структури реалізуються за умови наявності спеціально організованого автором оточення – контексту. Саме на фоні контексту відбувається фіксація мовної одиниці на передньому плані, вперше відзначена на початку 20-х років представниками Празької школи та позначене ними терміном "актуалізація", тобто "таке використання мовних засобів, яке привертає увагу саме по собі і сприймається як незвичайне, позбавлене автоматизму, деавтоматизоване" (Г.Гавранек), протиставлене автоматизації [2, 14].

Провідними засобами створення актуалізуючого контексту є повтор одиниці, що актуалізується, та порушення передбачуваності розгортання її безпосереднього оточення. Саме вони найчастіше надають мовній одиниці додаткові значення, збільшують змістовну та функціональну завантаженість. Саме на них базується інтерпретація літературного твору. Так, якщо об'єднати базові положення теорії актуалізації (висунення) та теорії домінанти, можна дійти висновку, що актуалізація мовних засобів, яка використовується для позначення домінуючої ідеї (концепту) твору, що відображає авторську точку зору, займає центральне положення в ряді знайдених читачем актуалізованих авторських вживань. Відштовхуючись саме від них, читач не лише виявляє систему оцінок автора та намічує адекватний шлях їх розшифровки-інтерпретації, але й ієрархічно впорядковує їх та функціонально визначає всі інші сигнали. Кожен випадок актуалізації виконує функцію як локальну, так і загальнотекстову. В даному разі дію мовних засобів художнього тексту можна порівняти з пірамідою, вершиною якої є сформульований концепт, підґрунтям – численні контекстуальні утворення. Об'єднуючись за своїми локальними функціями у все складніші утворення, вони поступово формують концепт. У творах великої форми, наприклад, романах, є кілька таких "пірамід", які, в свою чергу, в ієрархічно організованій сукупності структурують базовий, глобальний концепт твору.

Інтерпретативний рівень вміщує такі функціональні елементи, як: "текст" (Т) та "уявлення" (У). Вони являють собою відповідно: "текст" – читання тексту чи окремих його частин (літературний шар – ЛШ), прослуховування музики, написаної до літературного твору в цілому чи окремих його частин, розгляд картин до тексту (позалітературний шар – ПЛШ); "уявлення" – виникають в зв'язку з розумінням тексту (ЛШ) чи завдяки музиці, яка прозвучала, чи під впливом картин художників (ПЛШ). Інтерпретативний рівень, таким чином, є досить поверховим процесом розуміння літературного твору. Результат цього процесу – у вмінні переказати текст, викласти свої спостереження, користуючись відповідною метамовою, без висловлення та обґрунтування власної точки зору, думки тощо.

Також ми виокремили денотативний чи раціонально-логічний компонент змістової сфери пізнавальної діяльності особистості, який значною мірою обумовлює розуміння школярами літературного твору. Даний компонент вміщує такі функціональні елементи, як: "інтенції" (Ін) та "моделі" (Мд). Вони являють собою відповідно: "інтенції" – відображають спрямованість на певний зміст, що веде до пошуку розв'язання проблемної задачі, до аналізу та розуміння літературного твору (ЛШ), якщо розуміння твору відбувається тільки завдяки музиці чи картинам, – ми говоримо про наявність позалітературного шару; "моделі" – являють собою цілісне розуміння змісту (літературного твору та позалітературних текстів завдання). Літературні моделі (ЛМ) чи картини (К) часто виступають як узагальнення попередніх уявлень, в яких модель (як узагальнене розуміння змісту твору) піддається конкретизації.

Наступний рівень позначається нами як емоційно-оцінний. Емоційне (емотивне) значення текстової інформації у даному разі відображає ставлення до певної ситуації, яка описується в творі. Емоційне значення, як правило, виступає у сполученні з оцінним, і сам факт поділу емоцій на позитивні та негативні свідчить про тісний взаємозв'язок емоції та оцінки. Звичайно, у літературному творі існують і безоцінні емоційні слова (наприклад, вигуки), та слова раціональної оцінки ("добре", "погано"), але їх кількість значно менша порівняно з емоційно-оцінними словами, які через оцінку предмета передають і ставлення до нього. Переважна кількість якісних прикметників є носіями даного типу значення. Тому насиченість твору прикметниками, як правило, свідчить про детальність авторських кваліфікацій та

оцінок. Відзначається, наприклад, особлива ад'єктивність стилю Дж.Ґолсуорсі, К.Менсфілд, О.Уайльда, У.Фолкнера.

На даному емоційно-оцінному рівні функцію корекції мисленнєвого пошуку (інтенсивний вид рефлексії на відміну від екстенсивного) здійснюють "запитання" (Запит.) та "оцінки" (Оц.). Перші спрямовані на з'ясування незрозумілих моментів у ситуації розв'язування задачі та мають на меті поглибити її розуміння; інші (завдяки висловлюваного ставлення до здійснених змістових перетворень) роблять розуміння більш визначеним. "Припущення" (Пр) виражають ставлення людини, включеної до ситуації творчого пошуку, до ключових моментів розуміння змісту твору, які виступають для неї як незрозумілі, але суб'єктивно ймовірні. "Припущення" можуть бути основою для "затвердження" (Зат.) можливості передбачених людиною змін. "Припущення" та "затвердження" належать до конструктивного виду інтелектуальної рефлексії. Належність описаних функціональних елементів інтелектуально-рефлексивного компонента діалогічного мислення до літературного шару визначається на основі контексту, який спрямовує пошук на розв'язання літературних невідповідностей, а отже на розуміння літературного твору.

Емоційно-оцінний рівень не можна ототожнювати з експресивним. Вони дійсно часто співіснують в одному слові, не будучи при цьому ідентичними, тому що основна функція першого ґрунтується на бажанні мовця виразити себе, іншого – вплинути на адресата. На експресивному рівні здійснюється розуміння всіх тропів, в яких концентрується значення за рахунок контекстуального змісту трохеїчного слова; в першу чергу це добрі відомі стилістичні прийоми метафори та метонімії, синекдохи та оксиморону.

Експресивний рівень часто характеризується смислами, закладеними не в окремих лексичних одиницях, а в знаках пунктуації. Набір пунктуаційних засобів мови досить незначний і не йде в жодне порівняння з інтонаційною варіативністю звучного мовлення. Тому й існують так звані "індивідуальні розділові знаки", які використовуються окремими авторами для особливого акценту на потрібній частині висловлювання. Пунктуаційні знаки, за якими закріпилися деякі власні додаткові значення, спроможні актуалізуватися, здатні передати інтонацію, логічний наголос, суб'єктивну модальність речення, тобто забезпечуючи йому додаткову інформацію логічного та емоційного характеру. Можна, таким чином, ще раз підкреслити, що цілеспрямоване використання синтаксичних характеристик висловлювання в художньому тексті не зводиться до побудови спеціальних сюжетів, а поширюється на всі параметри речення, нормативно притаманні йому. Саме ця обставина робить кожне речення потенційним носієм додаткової змістової та зображальної функції літературного твору, завдяки чому досягається експресивний ефект. Саме ці характеристики, актуалізуючись, забезпечують цю ємність на експресивному рівні.

Конативний рівень розуміння літературного твору покриває значення реалій – понять, пов'язаних із суто національною специфікою буття того народу, який користується даною мовою, що відображено в контексті. До розряду реалій підпадають слова, які позначають предмети побуту, страви національної кухні, назви звичаїв, обрядів, також об'єктів, характерних лише для певних умов.

Говорячи про конативний рівень розуміння літературного твору, ми маємо на увазі розуміння слів із соціокультурними та ідеологічними значеннями. Так, соціокультурне значення входить до семантичної структури слів, які позначають соціально-політичні дефініції, співвіднесеність яких з дійсністю змінюється залежно від ідеологічної орієнтованості мовців. Наприклад, зміст таких слів, як свобода, демократія, права людини, пропаганда та багато інших, досить суттєво розрізняється в країнах з різним соціально-політичним устроєм.

Конативний рівень розуміння літературного твору забезпечує і збереження асоціативного простору сприймання при економії мовних засобів, і, за рахунок звернення до конкретної дійсності, сприяє достовірному розумінню зображуваного світу. Дані концептуальні уявлення про зміст процесу реалізуються в чотирьохрівневій моделі дискурсивного мислення [6]. Її утворюють ієрархічно впорядковані предметний, операційний та інтелектуально-рефлексивний компоненти. Перші два характеризують змістову, останні – смислову сфери мислення. Процес розв'язання творчого завдання може бути представлений як рух мислення по вказаних рівнях. Для вивчення ступеня розуміння школярами літературних творів нами використовується модифікація базової чотирьохрівневої моделі, розробленої М.І.Найдьоновим, Л.А.Найдьоновою, Л.В.Григоровською. Специфіка спільного мислительного пошуку відображена в ній новими компонентами – "взаємодія", "взаєморозуміння", "взаємоузгодження", які утворюють комунікативно-кооперативну сферу. Заради такої ж мети в модель була введена певна її характеристика – план активності – групової та індивідуальної (для кожного із структурних елементів концептуальної моделі) [1, 3, 4].

Щодо отриманих за моделлю результатів слід застосовувати процедуру контент-аналізу. Це обумовлено тією позицією, що значення фрази, висловлювання особистості завжди є наслідком вибору однієї можливості із усієї об'єктивної їх сукупності. Так, смисл судження старшокласника розглядається нами як явище суб'єктивне, що виникає у діяльності суб'єкта навчальної взаємодії в його об'єктивних ставленнях до навчальних творчих завдань та ситуацій когнітивного дисонансу. Продуктивні висловлювання старшокласників, які сприяють розумінню літературного твору, завжди мають афективний окрас, який також вважатиметься нами процесом відтворення певної системи ставлення учня. Цей компонент емоційного окрасу судження накладається на його смисл і практично невід'ємний від останнього, як невід'ємні від діяльності емоції особистості.

Щодо обробки та аналізу отриманих нами за описаною концептуальною моделлю результатів ми пропонуємо користуватися процедурою контент-аналізу. Контент-аналіз обраний тому, що він, передусім, нівелював вплив експериментатора на процес діяльності досліджуваного, а отже і на її результати. Також це

дозволило експериментатору зафіксувати свідомі і несвідомі прояви розуміння школярем літературного твору, а також певні властивості особистості досліджуваного. Крім того, обрані для аналізу мовні та мовленнєві одиниці можна було представити у числовому визначенні.

Процедура контент-аналізу здійснювалася за наступною схемою:

- визначення мовних конструктів як одиниць аналізу;
- визначення їхніх якісних і кількісних характеристик;
- статистична обробка отриманої інформації;
- інтерпретація результатів дослідження.

Контент-аналіз також був зумовлений думкою, що вербальні характеристики є певною верифікацією невербальної поведінки старшокласників у творчих, психомистецьких, нестандартно-стимулюючих ситуаціях та ситуаціях когнітивного дисонансу. Як одиниці аналізу у дослідженні були виділені такі мовні конструкти: прислівники (оцінні, емоційні); дієслова, змістом яких було: аналізувати, відтворювати, обґрунтовувати, пояснювати, доповнювати; стверджувальні, запитальні та умовні речення; риторичні питання; ствердження (помірковані, емоційні, оцінні, однозначні, багатозначні, оригінальні, універсальні); знаки (смислові: ?!, ?, !!!, …, розділові: , .); мовленнєві огріхи (звичайні, оригінальні, розвивальні); мовлення (діалогічне, монологічне); речення, які демонстрували: негативізм, конформізм, нонконформізм; речення, які виявляли: передчуття, передбачення, прогнозування; речення, які демонстрували: членування та зв'язність літературного твору (когезію та когерентність), проспекцію та ретроспекцію, антропоцентричність, локально-темпоральну віднесеність, концептуальність, інформативність, системність, цілісність, модальність, прагматичну спрямованість літературного твору.

Кількісний аналіз здійснювався таким чином: реєструвалася наявність (відсутність), випадковість (не випадковість), частота використання вище позначених мовних одиниць.

Спираючись на механізми інтуїтивно-почуттєвого відображення В.Д.Потапової [5, 199-205] з метою визначення наявності (відсутності) функціональної системи психологічних механізмів розуміння старшокласниками літературних творів було сформульовано наступні критерії:

Емпатії:

- характер самостійно обраних для психологічного аналізу творів художньої літератури (романтичні, реалістичні, філософські);
- розпізнавання психічних станів людей, зображених у творах мистецтва (сюжет, портрет, музика, картина, психомистецька ситуація);
- визначення емоційних станів персонажів літературного твору, партнерів по спілкуванню, конгруентність поведінки у нестандартно-стимулюючих ситуаціях чи ситуаціях когнітивного дисонансу;
- співпереживання героям літературного твору, тобто переживання суб'єктом тих самих емоцій і почуттів, що й інша людина;
- співчуття героям літературного твору, заснована на мисленнєвих процесах (порівнянні, аналогії та ін.);
- прояв здатності зрозуміти, прийняти думку і роль іншої людини (у тому числі автора та героя твору), передбачати афективну поведінку героя літературного твору в конкретній ситуації, описаній автором.

Апперцепції:

- залежність сприймання старшокласником подій, які розгортаються в літературному творі, предметів і явищ, в ньому описаних, від попереднього досвіду учня, змісту і спрямованості психічної діяльності та особистісних якостей:
- вплив життєвого досвіду індивіда на формування гіпотез щодо прочитаного літературного твору.

Децентрації:

- утримування в свідомості суб'єкта двох суперечливих ідей одночасно і при цьому збереження можливості діяти при аналізі художніх творів, створенні власних оповідань, розв'язанні ситуацій;
- подолання особистісних егоцентричних проявів; толерантне, неупереджене ставлення до думок і висловлювань партнерів по спілкуванню; перетворення смислу образів, понять, уявлень з урахуванням власної емоційно-когнітивної позиції, точок зору, вчинків, образу життя інших; зміна поглядів і позицій старшокласника при зіставленні власної точки зору з уявленнями і позиціями інших людей;
- проведення паритетних діалогів: внутрішнього (уміння апелювати до власної точки зору) і зовнішнього (в літературних творах, в процесі розв'язання проблемних творчих завдань та ситуацій, під час їх обговорення в бесідах, дискусіях, діалогах), наявність психологічної готовності до співдії.

Рефлексії:

- підпорядкування своєї точки зору думці іншої особистості залежно від вимог моралі, суспільства, культури тощо;
- рівноцінність позицій всіх суб'єктів спілкування, розуміння наявності багатьох думок інших людей, їх прийняття та глибоке обґрунтування;
- візуалізація внутрішніх образів уяви, що є результатом внутрішнього мовлення особистості;
- здійснення взаємозв'язку елементів літературного твору у конструктивну систему; обґрунтування власного ставлення до певної ситуації, її учасників, виявлення особистісних і ситуативних детермінант поведінки суб'єктів ситуації (у тому числі, якщо цими суб'єктами є автор та герої літературного твору).

Проекції:

- зумовленість сприймання школярем подій та сюжету літературного твору, героїв та автора твору власним потребами, цінностями і особистісними якостями;
- приписування старшокласникам наявних у них неусвідомлених думок, переживань і мотивів іншим людям (у тому числі – героям літературного твору та його автору);
- приписування неприйнятних для учня переживань героям чи автору літературного твору та відображення цих переживань у власній свідомості як зовнішнє сприймання навколишньої дійсності;
- приписування школярем власних усвідомлюваних мотивів поведінки, переживань і рис особистості героям чи автору літературного твору;
- пристосування сприймання предметів і явищ, про які йдеться в літературному творі, до власних потреб та інтересів;
- перенесення діалогічних значень однієї культурної спільноти на значення інших спільнот, що спонукає особистість до постановки себе на позицію інших, проведення внутрішнього діалогічного спілкування з своїм другим "Я", активізує роботу мислення людини, зокрема її діалогічних якостей.

Антиципації:

- передчуття розвитку можливих емоційних станів героїв літературного твору, характеру їх стосунків, розвитку подій чи то у незавершеному, чи у завершеному літературному творі;
- прогнозування розвитку наслідків прийнятих рішень щодо подій, описаних в літературному творі;
- виникнення імажитивного процесу, пов'язаного з уявою (фантазією) особистості, сутність якого полягає у створенні у свідомості людини образів предметів, суб'єктів і явищ, які вона безпосередньо не сприймала, читаючи літературний твір.

Ейдетизму:

- здатність старшокласників до запам'ятовування, збереження і відтворення надзвичайно яскравих і деталізованих образів, предметів, явищ і сцен літературного твору після припинення їх сприймання в процесі читання;
- здатність школярів до емоційної насиченості повідомлення після діалогічного "проговорення" його фактичного змісту.

Ідентифікації:

- неусвідомлене чи усвідомлене ситуативне уподібнення себе значущому герою літературного твору як зразку на основі сильного емоційного зв'язку з ним;
- прийняття поглядів, цілей і цінностей автора чи героїв літературного твору та усвідомлення себе учасником подій, які відбуваються;
- постановка старшокласником себе на місце героя літературного твору з метою розуміння причин його поведінки;
- ототожнення себе з персонажами художнього твору, завдяки чому відбувається розуміння поведінки героїв всього задуму твору, та його емоційне переживання.

Фасилітації:

- перетворення потенціальної ситуації розуміння літературного твору у актуальну як для себе, так і для інших, здійснення впливів, спрямованих на активізацію мисленнєвої діяльності з метою розуміння твору, створення творчої, психологічно комфортної атмосфери для партнерів спілкування;
- сприяння позитивному розв'язанню конфліктної ситуації чи ситуації когнітивного дисонансу, творчої проблеми чи задачі, які виникають в процесі читання літературних творів;
- здійснення допомоги (поштовху) у діях, які сприяють розумінню літературних творів, не принижуючи гідність того, кому надається допомога або стимулюється його діяльність;
- підвищення продуктивності діяльності старшокласників під впливом присутності інших учасників навчальної взаємодії або актуалізація у свідомості учня образу героя літературного твору з метою його адекватного розуміння.

Критерії визначення розуміння літературних творів:

- кількість успішно: проведення аналізів творів на виокремлених нами рівнях – денотативному чи раціонально-логічному, емоційно-оцінному, експресивному та конативному, здійснення членування твору, розшарування інформаційного потоку твору, представлення декількох інтерпретацій твору; створених творчих оповідань, розповідей на основі прочитаного літературного твору, власних віршів під впливом пережитих подій чи емоцій; розв'язаних проблемних завдань, психомистецьких, нестандартно-стимулюючих ситуацій та ситуацій когнітивного дисонансу;
- адекватність оцінки категорій літературного твору, його концепту, способів представлення інформації в літературному творі, значень лексичних одиниць;
- доцільність вербальних та невербальних проявів в процесі розв'язання творчих завдань з огляду на навчальну ситуацію, яка складається в процесі обговорення літературного твору;
- використання наукової літературознавчої термінології при аналізі літературних творів;
- застосування у процесі розв'язання психомистецьких ситуацій форм і засобів взаємодій, впливів, притаманних мистецтву (вербальні і невербальні комунікації, використання музичних, образотворчих продуктів культури тощо);
- оригінальність розв'язання нестандартно-стимулюючих ситуацій та ситуацій когнітивного дисонансу, толерантне ставлення до думок та розв'язань інших школярів та вчителя;

- частота використання усіх характеристик психологічних механізмів функціональної системи у їх взаємозв'язку і взаємообумовленості.

Вважаємо необхідним підкреслити, що функціональна система розглядається не як простий підсумок психологічних механізмів розуміння старшокласниками літературних творів (емпатії, апперцепції, децентрації, рефлексії, проекції, антиципації, ейдетизму, ідентифікації, фасилітації), а як цілісне особистісне психічне новоутворення. Наявність функціональної системи слід фіксувати лише у тих випадках, коли всі її складові мають не тільки представленість, а і узгодженість при виконанні експериментальних завдань.

Ми вважаємо, що дана концептуальна модель є ефективним засобом визначення ступеня розуміння старшокласниками літературних творів, а урахування вчителем зарубіжної та української літератури визначеної нами функціональної системи психологічних механізмів розуміння сприятиме адекватному сприйняттю та усвідомленню учнями текстової інформації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Григоровская Л.В. Развитие образного мышления младших подростков средствами музыки // Дис. … канд. наук по спец.: 13.00.01. – К., 1990. – 237 с.
2. Кухаренко В.А. Інтерпретація тексту. – Вінниця, 2004. – 261с.
3. Найдёнов М.И. Групповая рефлексия в решении творческих задач при различной степени готовности к интеллектуальному труду: Дис…канд. наук. – К., 1989. – 239 с.
4. Найдёнова Л.А., Найдёнов М.И. О рефлексивном аспекте индивидуального и совместного решения творческих задач // Результат доклада к VIII международному конгрессу по логике, философии и методологии науки. – М., 1984. – 20 с.
5. Потапова В.Д. Функціональна система психологічних механізмів інтуїтивно-почуттєвого відображення: Монографія. – Донецьк: ООО "Юго-Восток, Лтд", 2005. – 336 с.
6. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Системный подход к изучению и организации продуктивного мышления // Исследование проблем творчества // Под редакцией Я.А.Пономарёва. – М., 1983. – С.27-61.

Резюме. *В статье описана концептуальная модель понимания старшеклассниками литературных произведений на сформулированных нами уровнях – интерпретативном, денотативном или рационально-логическом, эмоционально-оценочном, экспрессивном, конативном; охарактеризована функциональная система психологических механизмов понимания старшеклассниками литературных произведений – эмпатии, апперцепции, децентрации, рефлексии, проекции, антиципации, эйдетизма, идентификации, фасилитации; описаны критерии определения понимания старшеклассниками литературных произведений.*

Ключевые слова*: интерпретативный, денотативный или рационально-логический, эмоционально-оценочный, экспрессивный, конативный уровни понимания старшеклассниками литературных произведений; эмпатия, апперцепция, децентрация, рефлексия, проекция, антиципация, эйдетизм, идентификация, фасилитация.*

The summary. *In this article the conceptual model of understanding literary works by senior pupils was described. This understanding is on such levels which were formulated by us as interpretive, denotative or ratio-logical, emotive, expressive, conative. The functional system of psychological mechanisms of understanding literary works by senior pupils was characterized. These mechanisms are: empathy, apperception, decentration, reflexivness, projection, anticipation, eidetizm, identity, facilitation. The criterions of determining the understanding of literary works by senior pupils were described.*

Key words*: interpretive, denotative or ratio-logical, emotive, expressive, conative levels of understanding literary works by senior pupils; empathy, apperception, decentration, reflexivness, projection, anticipation, eidetizm, identity, facilitation.*

Одержано редакцією 16.10.2007.

УДК: 37. 159. 946. – 3: 81' 23

А.Ю. РОЖДЕСТВЕНСЬКИЙ

КОМУНІКАТИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСОБИСТОСТІ У ВІКОВОМУ ВИМІРІ

Резюме. *Стаття присвячується дослідженню місця і ролі спілкування у контексті вікової періодизації розвитку особистості, основний акцент зосереджено на таких вікових періодах як - юність, молодість, зрілість та похилий вік.*

Ключові слова: *вікова періодизація, самовизначення, дорослість, ідентифікація.*

Одна з найвідоміших концепція вікової періодизації належить Д. Б. Ельконіну, основою якої і, відповідно, критерієм емпіричної верифікації вікової періодизації, став сформульований О. Н. Леонтьєвим концепт діяльності зокрема, концепт провідної діяльності. Впровадження нового критерію не відкидало вихідних, засадових положень Л. С. Виготського, які у своєму загальнотеоретичному плані залишалися незмінними (історичний підхід до проблеми розвитку, наявність у ньому відповідних періодів, розгляд дитинства у контексті цілісного життєвого шляху людини, погляд на розвиток як на перервно-неперервний процес, виникнення у цьому процесі як обов'язкових переломних (критичних) пунктів і пов'язаних із цим психічних новоутворень, припущення щодо специфічності періодів за їх змістом тощо) [4].

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА. ... 3

Розділ 1. **ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СПІЛКУВАННЯ**. ... 4
Балл Г.О. Методологічні засади використання і вдосконалювання людинознавчої термінології. ... 4
Ложкін Г.В., Волянюк Н.Ю., Бринзак С.С. Інноваційний метод оцінки взаємовідносин у спортивній команді. ... 9
Носков ВІ., Ефросиніна О.В. Психологічні особливості освітньої діяльності в умовах корпоративного ВУЗу. ... 12
Павелків Р.В. Особливості соціально-психологічного аналізу педагогічної комунікації у формуванні моральних суджень молодших школярів. ... 15
Хом'як І.М. Комунікативні проблеми у писемному дискурсі. ... 19
Охременко О.Р. Особливості формування соціальної реальності в групі військовослужбовців. ... 23
Туриніна О.Л. Вплив особливостей спілкування викладача та студента на формування професійної ідентичності особистості майбутнього психолога. ... 26
Винославська О.В. Етичні проблеми професійного спілкування викладачів технічного університету. ... 29
Вовчик-Блакитна О.О., Гурлєва Т.С., Гуменюк Г.В., Пісарєва О.В., Курганов К.В. Забезпечення емоційного комфорту дитини під час спілкування у сім'ї. ... 33
Мусатов С.О. Педагогічна комунікація в контексті соціальної практики ... 36
Литовський В.Ф.Комунікація між вчителем і учнем в умовах розбудови шкільного навчання на засадах діалогу. ... 39
Бастун Н.А. Індивідуальний підхід у розвитку монологічного мовлення школярів зі сповільненим темпом психічних процесів. ... 44
Бастун М.В. Психологічні засоби розвитку комунікативної культури. ... 48
Завгородня О.В. Способи психологічної підтримки художньо обдарованої особистості ... 53
Михальчук Н.О. Концептуальні підходи до виявлення розуміння старшокласниками літературних творів. ... 57
Рождественський А.Ю. Комунікативний потенціал особистості у віковому вимірі. ... 62
Копилов С.О. Концепція діалогу М.М.Бахтіна як методологічна парадигма психологічного дослідження. ... 66
Філоненко М.М. Методологічні аспекти комунікативної компетенції лікаря. ... 71
Російчук Т.А. Зумовленість психологічного розвитку суб'єкта послідовним становленням різних культурних форм спілкування. ... 75
Жирун О.А. Моральні цінності як чинник формування комунікативної культури майбутніх редакторів. ... 80
Виноградна О.В. Чинники сприйняття глядачем насильства в художніх фільмах. ... 83
Мединцев В.О. Суб'єктне та позиційне моделювання внутрішніх діалогів. ... 85
Куценко Г.В. Образ світу в системі регуляції особистості: мовні аспекти. ... 89
Крилова-Грек Ю.М. Психолінгвістичні аспекти адекватності передачі понять іншомовних текстів. ... 92

Розділ 2. **КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ СПІЛКУВАННЯ ТА ЙОГО ДІАГНОСТИКИ** ... 95
Єфросиніна О.В. Мотиви і результати професійного та трудового самовизначення студентів приватного ВУЗу. ... 96
Білик О.С., Янцур М.С. Сформованість позитивного ставлення учнів початкової школи до проблеми вибору професії. ... 98
Андрєєв О.С. Фасилітація спілкування на основі інтегративного підходу. ... 103
Касаткіна О.В. Конфлікт як умова продуктивного спілкування. ... 107
Мейтарчан С.Ю. Психологічні особливості професійного спілкування менеджерів. ... 109
Белешко М.Д. Виникнення конфліктів у спілкуванні та шляхи їх розв'язання. ... 113
Веремчук А.М. Рефлексія як основа педагогічного спілкування. ... 117
Гнатюк О.В. Психологічні особливості спілкування в навчально-виховному процесі. ... 119
Димченко Н.С. Психологічні аспекти підготовки майбутнього менеджера-економіста до ефективного управлінського спілкування. ... 121
Дубініна О.С. Чинники активізуючої саморегуляції вивчення іноземної мови студентами технічного вузу. На матеріалі англійської мови. ... 126
Колодич О.Б. Проблема підвищення ефективності навчання дітей із ЗПР та оволодіння ними мовленнєвими уміннями як одна з актуальних у теорії і практиці психології і педагогіки. ... 128
Кононець М.О. Підготовка майбутніх суб'єктів підприємницької діяльності до етичного здійснення ділових комунікацій. ... 132

Кочубей О.С. Психологічні механізми набуття студентами-філологами перекладацької компетентності. 136
Курята Ю.В. Розвиток креативного мислення учнів загальноосвітньої школи засобами іноземної мови. 139
Пастушенко Л.А. Проблема особистісного досвіду в парадигмі гуманістичної психології. 141
Рикун А.А. Причини виникнення конфліктів та способи їх розв'язування. 145
Рудюк О.В. Проблема внутрішньо особистісного конфлікту ситуації професійної деправації. 148
Солодчук С.Є. Комунікативна взаємодія як соціально-психологічний феномен. 152
Хупавцева Н.О. Розвивальні можливості евристичної бесіди як форми навчальної роботи. 155
Шарапа І.С. Маніпулятивне спілкування та духовний світ особистості. 159
Щур О.В. Вивчення репродуктивних установок та уявлень про дитячо-батьківське спілкування у студентської молоді. 163
Денисюк Н.В. Проблема еколого-виховного потенціалу трудового навчання у педагогічній науці. 166

Розділ 3. **КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ТА ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ СПІЛКУВАННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ**. 170
Воробйова Л.М. Мовленнєве спілкування: психолінгвістичний і соціокультурний аспекти проблем. 170
Гаєва Н.І. Психолінгвістичний аспект використання слухової наочності у навчанні іноземних мов. 172
Воробйова І.А. Культурологічний підхід до навчання ділового спілкування. 174
Мороз Л.В., Дуброва А.С. Психолого-педагогічні передумови засвоєння учнями та студентами ділового іноземного мовлення. 176
Мороз Л.В., Трофімчук В.М. Психолінгвістичний коментар як засіб інтенсифікації навчального процесу. 178
Фрідріх А.В., Дацик М.В. Проблема формування особистості майбутнього спеціаліста: завдання та реалізація. 181
Баталія Л.О. Культурологічні та психолінгвістичні аспекти у навчанні спілкування іноземною мовою. 184
Белявська О.О. NLP та сугестопедія. Ефективна комунікація між викладачем та студентом. 186
Богатирьова Т.В. Технологія словесного впливу в процесі спілкування як компонент педагогічної майстерності вчителя іноземної мови. 189
Бойко Н.Г. Психологічні особливості навчання дітей дошкільного віку іноземної мови. 192
Готовкіна Л.Д. Психолінгвістичний аспект вербальної концептуалізації світу. 195
Данилова І.Ю.Психолінгвістичні проблеми прямих методів навчання усному спілкуванню іноземними мовами. 199
Джава Н.А. Особистісно-діяльнісний підхід у процесі навчання іноземних мов. 202
Мазурок О.М. Формування соціокультурної компетенції в учнів при спілкуванні іноземною мовою. 204
Мезін В.Г Лінгвокультурологічний принцип спілкування при навчанні іноземної мови. 207
Ніколайчук І.О. Новотвір як комунікативний еквівалент у процесі номінації. 209
Олесюк Л.В. Реалізація психологічних принципів навчання іноземній мові. 213
Перішко І.В. Вплив соціокультурного компоненту на комунікативну компетентність студентів 215
Сяська Н.В. Відбір лексичного мінімуму з психолінгвістичного боку. 217
Фурсик Т.О. Сучасний стан проблеми навчання іноземної мови на мовних спеціальностях. 220
Хомицька Р.В. Психологічні особливості формування когнітивного та комунікативного компонентів в онтогенетичному розвитку мовлення. 222
Хомяк Т.С. Психологічні особливості організації діалогічного спілкування у процесі навчання школярів іноземної мови. 226
Чайка І.В. Розвиток аргументації у комунікативній діяльності підлітків на уроках англійської мови. 228
Черуха В.В. Позитивний вплив міжмовного переносу на процес вивчення другої іноземної мови. 231
Ширяєва Т.М. Особливості розвитку пізнавальної діяльності студентів у процесі формуванні комунікативної компетенції. 232
Яцюрик А.О. Організація діалогічного спілкування на заняттях у вищій школі. 235

Розділ 4. **ВІКОВІ, ГЕНДЕРНІ ТА ЕТНОПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СПІЛКУВАННЯ**. 240
Носкова О.В. Гендерні проблеми збереження здоров'я студенток-матерів в процесі навчання. 240
Зубілевич М.І. Особливості гендерних аспектів спілкування дівчат-підлітків у навчальних закладах Великої Британії. 242
Івашкевич Е.З. Особливості застосування комунікативних психотехнік з метою реабілітації школярів з особистісними розладами. 245
Михальчук Ю.О. Типи міжкультурної взаємодії. 250
Ярута Н.П. Гендерні аспекти спілкування школярів. 254
Ангєліс К.О. Розвиток особистісної рефлексії підлітків в комунікаціях під час проведення психологічного тренінгу. 256
Андрейко Б.В. Перинатальні аспекти спілкування матері і дитини як двох абсолютних комунікативних партнерів. 259

Бігунова С.А. Психолого-педагогічні принципи культурологічно зорієнтованого навчання старшокласників іноземної мови. 260
Верьовкіна О.Є. Розвиток мисленнєвої культури школярів в контексті діалогічного спілкування. 264
Воропаєв Є.П. Психологічні впливи режисерів на студійців дитячих театрів.. 266
Ніколайчук Г.І.. Можливості використання ідей комунікативної граматики в онтолінгвістиці. 271
Кирпач Н.Б. Проблема сенсу життя в ранньому юнацькому віці. 274
Крупко Т.Є. Розвиток ефективних стилів спілкування у подоланні бар'єрів професійного самовизначення у ранньому юнацькому віці. 278
Кулаков Р.С. Роль знаково-контекстного спілкування у процесі професійно-предметної та соціокультурної підтримки старшокласників. 281
Лемещук О.В. Психологічні проблеми спілкування в підлітковому віці. 285
Лукомська С.О. Комунікативна функція підліткового одягу та її значення у формуванні статево-рольової поведінки: етнокультурний аспект. 287
Мазяр В.М. Особливості розвитку мислення підлітків в пізнавальній діяльності. 291
Марчій Т.М. Врахування психолінгвістичного аспекту спілкування у підготовці вчителя іноземної мови у початкових класах. 295
Морозовська Т.Д., Дацик М.В. Психологічні проблеми спілкування на уроках мистецьких дисциплін. 298
Остапчук Н.О. Роль комунікативних процесів у формуванні ставлень молодших школярів до моральних приписів. 300
Тимофєєва Н.М. Метафора як засіб підвищення ефективності спілкування. 303
Хомутиннікова Н.Н. Особливості комунікативних очікувань молодших школярів щодо вчителя. 305
Юринець О.О. Творчий саморозвиток як чинник формування педагогічної відповідальності студента педагогічного коледжу. 308

Відомості про авторів 312

Наукове видання

ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ, ФОРМ ТА МЕТОДІВ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Збірник наукових праць

Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету

Випуск 38

Заснований у 1996 р.

Відповідальний за підготовку збірника до видання Янцур М.С.
Технічний редактор Третяк О.Ю.
Комп'ютерна верстка Хильчук Т.К.

Здано до набору 08.11.2007 р. Підписано до друку 30.11.2007 р.
Формат 60х84 1/8. Папір офсетний № 1. Гарнітура Times New Roman. Друк різографічний.
Ум. друк. арк. 42,3. Замовлення № 56/1. Наклад 300.

Адреса редакції: 33028 м. Рівне, вул. Остафова, 31
Рівненський державний гуманітарний університет, кафедра професійної педагогіки і трудової підготовки (к. 98, тел. 22-11-18)

Віддруковано в редакційно-видавничому відділі
Рівненського державного гуманітарного університету
33028 м. Рівне, вул. С.Бандери, 12, тел. 26-48-83

О – 59 **Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Випуск 38. — Рівне: РДГУ, 2007. — 315 с.**

ISBN 966 — 7281 — 08 — 8.

Збірник наукових праць містить статті з теоретико-методологічних, психолого-педагогічних, культурологічних та етно-психолінгвістичних проблем спілкування.

Опубліковані матеріали можуть бути корисними для науковців, учителів, вихователів, психологів, практичних працівників освіти, керівників загальноосвітніх навчальних закладів, викладачів та студентів вищих навчальних закладів.

УДК: 37: 371: 372: 373: 374: 376: 378: 379 **ББК 74.20**