

ФІЛОСОФІЯ
ОСВІТНЬОГО
ПРОСТОРУ:
ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВИМІР

КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ

Видавництво
«Центр учбової літератури»
Київ — 2021

УДК 159.98:78.015.3

Ф 56

Рецензенти:

Гошовський Я. О. — доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри педагогічної та вікової психології Волинського національного університету імені Лесі Українки;

Корнієнко І. О. — доктор психологічних наук, професор, доцент кафедри психології Мукачівського державного університету;

Матласевич О. В. — доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології та педагогіки Національного університету «Острозька академія».

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Рівненського державного гуманітарного університету
(протокол № 5 від 27. 04. 2021 року)*

Філософія освітнього простору: психологічний вимір: колективна монографія; **Ф 56** під ред. Р. В. Павелківа, Н. В. Корчакової. — Київ: Вид-во «Центр учбової літератури», 2021. — 400 с.

ISBN 978-611-01-2289-4

Робота присвячена розкриттю питань психології вищої школи, особливостей психологічної підготовки майбутніх фахівців педагогічного та психологічного спрямування у закладі вищої освіти. Запропоновані матеріали спрямовані на оновлення змісту навчальної інформації дисциплін психологічного циклу. У роботі висвітлюються результати експериментальних досліджень авторів, що забезпечує новизну і сучасність поданої інформації. У монографії обговорюються також питання гуманізації освітнього простору школи, налагодження продуктивної фасилітативної взаємодії у діаді «вчитель-учень», шляхи запобігання явищам гоніння та неприйняття у дитячих спільнотах.

Робота буде корисною для здобувачів вищої освіти, викладачів, вчителів та батьків.

УДК 159.98:78.015.3

ISBN 978-611-01-289-4

© Колектив авторів., 2021.
© Видавництво «Центр учбової літератури», 2021.

досвіду (блоки II-III). У випадку здійснення теоретичних узагальнень, а також за умов «підняття» на найвищий рівень абстрагування вибудовується вміння школяра здійснювати аналіз, синтез, узагальнення, доповнення та систематизацію навчального матеріалу. Результатом такої діяльності є формування здатності дитини до проведення внутрішніх діалогів.

Формування здатності учня до самостійного розв'язання будь-яких завдань у майбутньому формується у випадку підняття на найвищий теоретико-методологічний рівень (остання складова блоку II – «Дії учнів»). Сформулювавши існуючі наукові гіпотези та обґрунтувавши шляхи їх розв'язання, усвідомивши сутність наукових підходів і принципів, у школяра формується здатність до продукування власних підходів і розв'язання питань певної проблематики. Дана схема зорієнтована на активізацію природних і набутих здібностей учнів, активізацію вчителем пізнавальних процесів особистості, залучення школярів до активних методів навчання. Це, в свою чергу, сприятиме підвищенню зацікавленості в навчанні, посиленню зв'язку з раніше вивченим матеріалом, з життєвим досвідом учнів тощо.

Н. О. Михальчук, О. Ю. Набочук

Психологія літературної творчості старшокласників

Проблема літературної творчості особистості безпосередньо пов'язана з питаннями організації читацької діяльності школярів. Поняття діяльності досить широко аналізується та тлумачиться в багатьох науках, які розглядають людину як активну істоту. В різних науках воно, як правило, наповнюється специфічним змістом, хоча сутність та значення діяльності найбільш глибоко досліджується в роботах вітчизняних психологів.

Аналізуючи процес діяльності, слід зауважити, що в психології ставлення до цього терміну є неоднозначним. Деякі з науковців вважають, що категорія діяльності, не дивлячись на велику кількість робіт в цій галузі, досить заплутана, тому її використання часто приймає неконструктивний характер. Також в психологічних публікаціях термін «діяльність» використовується в якості синоніма дефініції «активність». З

цього приводу вчені [91, с. 18] висловлюють думку, що, по-перше, існує полісемія поняття «діяльність» у провідних теоретиків психологічної науки, а, по-друге, області полісемії у цих теоретиків різняться. Все це призводить до того, що поняття змішуються.

Для використання у власній концепції читацької діяльності наукових понять ми вважаємо за найбільш корисні ті аспекти існуючих психологічних теорій, які були розроблені та висвітлені в працях багатьох вчених [345]. Отже, людині, як і будь-якій іншій живій істоті, властивою є активність. Остання виявляється в формі операцій, дій або діяльностей, що можуть бути як зовнішніми (ті зміни об'єктів, які спостерігаються ззовні), так і внутрішніми (ті, які реалізуються в психіці індивіда). Діяльність постає вищою формою активності людини. Будь-яка активність безпосередньо виявляється у виконанні операцій. Останні входять до дій, а дії, в свою чергу, створюють діяльність, яка завжди пов'язана з певною потребою. Сукупність потреб залежить від розвитку особистості як суб'єкта діяльності. Операції та дії можуть ініціюватися також і зовнішніми стимулами, тоді вони не входять в процес діяльності, оскільки не пов'язані з задоволенням людиною потреб.

Для того, щоб здійснити діяльність, слід, передусім, обрати спосіб задоволення потреби та скласти план виконання послідовних дій. Також слід сформулювати часткові цілі, задоволення яких потенційно призведе до досягнення задуму. Для вибору способу задоволення потреб суб'єкт діяльності використовує свої ціннісні орієнтації, соціальні уявлення про те, що людина може робити, а що – ні, що робити аморально, протизаконно тощо. За своєю суттю предмет діяльності – це головний результат, головний продукт діяльності, заради якого вона здійснюється. Результатами діяльності можуть бути також й інші продукти, які виникають: емоції (що можуть сприяти або перешкоджати здійсненню подібних діяльностей в майбутньому), поточні спостереження (що наповнюють суб'єктивний досвід особистості або навіть постають актом пізнання об'єктивно нового), досвід здійснення діяльності, що виконувалася, знання та навички виконання операцій, які використовуються в діяльності. Будь-яка діяльність має власну мотивацію, тобто причину, з урахуванням якої суб'єкт пояснює свою активність. Способом виконання діяльності вважається усвідомлений образ реалізації мотиву, на основі якого здійснюється планування діяльності. При цьому планом діяльності постає сукупність послідовних дій, що передбачаються особистістю з урахуванням мотиву діяльності.

В психології існує поняття «орієнтовна основа діяльності». Під нею мається на увазі сукупність знань, що визначають можливість свідомого планування та адекватного здійснення конкретної діяльності, яка була опанована індивідом. Результатами діяльності є об'єкти або стани, що виникають у процесі здійснення діяльності. Отже, під структурою діяльності мається на увазі сукупність та взаємозв'язок дій, які здійснюються від моменту усвідомлення потреби до етапу її абсолютного задоволення. Виконання кожної окремої дії здійснюється в певних умовах, від яких залежить вибір як операцій, так і засобів для їх реалізації. Так, ми окреслили загальні положення психологічної науки щодо сутності та структури діяльності, які будемо враховувати в процесі побудови власної концепції читацької діяльності літературних творів старшокласниками.

Сучасні психологічні дослідження проблеми читання виходять із розуміння останньої як складної діяльності, яка має велике значення для розвитку когнітивної та комунікативної сфер особистості. Вивчення окремих ізольованих ефектів та феноменів читання відступає на другий план, тоді як основна увага приділяється комплексному, діяльнісному підходові, який дає можливість побудувати цілеспрямоване, розвивальне навчання читання. Найбільш повне і цілісне уявлення про читання дозволяє розглядати його як окремий вид людської діяльності, що виконує специфічну функцію в житті кожної особистості (за теорією діяльності О. Леонт'єва [180]). В будь-якому психічному акті, також і в процесі читання, людина відтворює світ в образах. Власне, проблема психічного в читацькій діяльності особистості й має ставитися як проблема побудови в свідомості індивіда різнобічного образу світу, образу реальності. Весь контекст висловлювань О. Леонт'єва про образ світу дозволяє віднести це судження до будь-якої форми психічного відображення. Автор зазначає, що коли вивчається, наприклад, розуміння тексту, то виявляється, що в принципі неможливо створити умови, які дозволили б виокремити, зокрема, мислення, від інших психічних процесів. Суб'єктивний образ світу будується за допомогою всіх пізнавальних процесів. О.М. Леонт'єв стверджує, що будь-який актуальний вплив на читача вписується в образ світу, тобто в деяке «структурне ціле» [180, с. 66 – 71].

Л. С. Виготський зауважує, що читання становить собою складний процес, у якому домінуючу роль відіграють вищі психічні функції і, зокрема, мислення. Так, ступінь включення суб'єкта в читацьку діяльність можна вважати одним з основних показників розвитку мислення дитини. Читання, підкреслює дослідник, вимагає більш глибокої, напруженішої мисленнєвої діяльності, ніж розуміння особистістю, зокрема, усного

висловлювання [76]. За О. О. Леонтєвим читання є діяльністю, включеною в іншу, «загальну» діяльність людини. Підкреслюючи активний, пізнавальний характер читання, дослідник зауважує, що «ми розуміємо не текст, а світ, який знаходиться за текстом. Текст у цьому випадку є способом розуміння дійсності, розуміння світу цього тексту...» [180, с. 7]. У цьому зв'язку Г. Роуз та Дж. Гілберт стверджують, що розум читача функціонує симультанно завдяки, по-перше, уяві, по-друге, логіці й знанням реальності. Естетична форма стимулює і значно підсилює цю взаємодію. В своїй книзі «Влада форми» автори намагаються відповісти на запитання: «Якщо сучасний психоаналіз почав відходити від теорії, яка поєднує твір мистецтва з емоційними захворюваннями, міфами або сновидіннями, то чому б не проаналізувати психо-біологічні основи мистецтва щодо їхнього впливу на розвиток «Я» дитини та її взаємодію з дійсністю? Зокрема, слід розглянути, як взаємодіють структура тексту і досвід того, хто його читає» [373, с. 133].

На це ж питання намагаються відповісти А. Бінсток і Н. Голланд [328]. Читання, вважають автори, – це репродукція інфантильних форм досвіду читача. Психологічним механізмом розуміння літературних творів є взаємодія двох процесів: проєкції та ідентифікації. Так, читач знаходить у тексті свої власні архетипові уявлення. З однієї сторони, ідентифікація читача з певним персонажем твору відбувається тоді, коли характерні риси його особистості можуть бути подібними до тих, які пропонує автор твору, а це відбувається досить часто, оскільки основну частину психіки за уявленнями аналітичної психології складає колективне несвідоме. У цьому випадку співпереживання головного героя чи його антипода стає енергетичною основою читання як діяльнісного процесу та сприяє виникненню емпатійного ставлення до такого виду діяльності. Адже, як вказують А. Бінсток та Н. Голланд, розуміння твору неможливе без співчуття його головній дійовій особі [328].

З іншої сторони, протилежність рис героя і читача здатна викликати контридентифікацію. В обох випадках ці феномени допомагають розумінню літературного твору і часто стимулюють цей процес. Феномени проєкції читачем своїх рис на героя твору, а тим більше інтроекція властивостей героя читачем підсилює його зв'язок з текстом. Таким чином, з погляду А. Бінстока та Н. Голланда [328], існує тісний зв'язок між типами особистості (інтроверт, інтуїтивний) та особливостями їх розуміння літературних творів в процесі читачької діяльності.

Діяльність людини бере початок із виникнення й усвідомлення нею власних потреб. Відштовхуючись від філософського розуміння діяльності

як специфічного для людини способу ставлення до зовнішнього світу, що перетворює і підпорядковує її своїм цілям, В. О. Бородіна характеризує читання як окремий вид пізнавально-комунікативної діяльності, сутність якої детермінується активним, цілеспрямованим перетворенням, що підпорядковує зміст тексту потребам соціального суб'єкта. При цьому враховується, що за текстом знаходиться конкретний реальний світ. Тому читання, як і будь-яка діяльність, має свою структуру. В. О. Бородіна виокремлює основні принципи побудови читацької діяльності: єдність свідомості та діяльності, єдність сфер соціалізації особистості (діяльність, спілкування, самосвідомість), синтез системи та її елементів (цілого і частин) [48]. Модель враховує основні структурні компоненти діяльності (ціль, засоби, сам процес діяльності, результат), фази, етапи та рівні читацької діяльності, рівні динамічної функціональної структури особистості за К. К. Платоновим [234]. В. О. Бородіна підкреслює, що перша фаза – мотиваційно-цільова – формується залежно від ціннісно-сміслової організації особистості (світогляду, ціннісних орієнтацій людини, її світосприйняття, переконань та ін.) [48, с. 8]. Домінуючим компонентом цієї фази постають читацькі мотиви та інтереси. Я. Ф. Андрєєва [87] вважає, що читанню літературних творів як виду діяльності властиві такі мотиви: пізнання нового, отримання емоційного задоволення, а також задоволення духовних запитів і потреб уяви. Процесуально-результативна фаза має свою специфіку, яка визначається включенням читача в діалог з літературним твором. Н. В. Чепелева [302] зауважує, що дана фаза, зокрема її структура, великою мірою залежить від рівня розвитку читацької компетентності (всіх її підструктур), рівня сформованості психічних процесів людини, особливостей емоційно-вольової сфери читача і, безумовно, – від майстерності автора, його вміння розкрити особистісний зміст за допомогою художніх образів, відтворених у художній формі. Результативно-оцінювальна фаза вміщує оцінку змісту тексту та оцінку результату читацької діяльності, тобто ступеня досягнення поставленої мети. З огляду на виокремлені фази процес аналізу літературних творів здійснюється на певних рівнях. Так, О. І. Нікіфорова [220] виокремлює три рівні: перший – це безпосереднє сприймання твору, тобто відтворення і переживання його образів. Провідну роль тут відіграє уява читача. Другий – це розуміння змісту літературного твору. Третій – оцінювання твору з боку його формальних ознак.

Діяльнісний підхід до проблеми читання приймається багатьма дослідниками. Так, Р. Л. Солсо [277, с. 308] вважає, що читання цікавить

психологів із двох причин. Зокрема, вивчення цього процесу сприятиме виявленню тих аспектів вербальних дій, які можна безпосередньо використовувати для покращення саме навчання читанню: що саме ми засвоюємо, коли вчимося читати. Важливим є й те, що читання слід розглядати у масштабі мікрокосмосу. І тоді цей процес являтиме собою взаємодію стимулів і пам'яті, що відображує пізнавальну діяльність людини. Тому вивчення структури читання сприятиме розвиткові теорій і моделей пізнання як таких, що акцентують увагу дослідників на зовнішніх та внутрішніх чинниках впливу на особистість.

Тлумачення феномену читання на рівні мікрокосмосу ми знаходимо у Л. Дж. Хендерсона. Автор відзначає важливість для розвитку особистості дитини читання їй міфологічної поезії. Він вважає, що в будь-якому випадку онтогенезу психіка повторює свій філогенез, тобто людська душа має свою власну історію, і психіка зберігає «сліди», залишені попередніми стадіями її розвитку. У своїй роботі «Античні міфи і сучасні люди» він постулює чотири стадії у становленні дитячого «Я» [352]. На першій стадії – це людина-тварина, кентавр у давньогрецькій міфології, який в образній формі моделює конфлікт між несвідомими інстинктами та соціальними вимогами суспільства. На другій – це казковий богатир, образ якого ми знайдемо в епосі будь-якого народу. На третій – це людина-Бог, що побував у царстві мертвих і повернувся відтіля – Орфей у давньогрецькій та Гільгамеш у халдейській міфології. На четвертій стадії дитяче «Я» з'являється в двох обличчях, як Рем і Ромул у легенді про виникнення Рима, що символізують діалогічну природу розвиненого мислення людини. Так, Л. Дж. Хендерсон розглядає психічний розвиток дитини як послідовність архетипових актуалізацій. Для автора героїчний міф – це перша стадія в диференціації психіки. За нею, на його думку, актуалізуються архетипи «ініціації» та «весілля» як домінуючі в житті людини, потім – всі інші другорядні архетипи.

На діяльнису природу читання звертає увагу і В.Ф. Асмус, підкреслюючи, що «зміст художнього твору не переходить із твору в голову читача. Він відтворюється, вибудовується самим читачем за орієнтирами, даними у творі, але з кінцевим результатом, який визначається розумовою, духовною, душевною діяльністю читача. Діяльність ця є творчістю. Ніякий твір не може бути зрозумілим, якщо читач сам, на свій страх і ризик не пройде у своїй власній свідомості шляхом, накресленим у творі автором» [10, с. 42].

Читацька діяльність сприяє розкриттю механізмів взаємозв'язку внутрішнього мовлення і поетичної творчості з індивідуальним

вдосконаленням особистості людини [365]. Підкреслюючи важливість мови літературного твору для його розуміння, автор критикує гіпотезу про те, що мислення людини – це перетворення мозком електрохімічних реакцій у свідомість у термінах лінійних лінгвістичних структур соціалізованої мови. На думку автора, мозок використовує голографічний принцип для «збереження цілого у поєднанні множинності його частин». Ці частини – чітко усвідомлені, мислимі та рухомі інформативні частки. Усвідомлення твору читачем завжди здійснюється як лінійний процес. Свідомість організується фрагментарним шляхом, який в той же час зберігає свій змінний характер. Стилий „внутрішній голос автора” сприймається читачем як добре знайомий. Так порівнюється внутрішнє мовлення читача із зовнішнім, авторським. Внутрішнє мовлення – менш лінійне, раціональне, дискурсивне, логічне (казуальне) і підпорядковується граматичним законам. Воно може бути фрагментарним, експериментальним, амбівалентним, метафоричним, міфічним і цілісним. Коли читачем не враховується або ігнорується внутрішнє мовлення автора, тобто його внутрішні монологи, то існує індивідуальний ризик відокремитись від метафори, яка може сприяти розумінню літературного твору або певної його частини.

Читання як пізнавальну діяльність описує й Є. П. Крупник. Він називає чотири основних механізми розуміння літературних творів: 1) художньо-смысловий, спрямований на розуміння змісту твору; 2) розкодування художньо-образної мови твору. У виконанні цієї функції беруть участь декілька складних когнітивно-емоційних утворень: по-перше, це відчуття мовного матеріалу, по-друге, – здатність розуміти складні тропи мови: метафору, метонімію, синекдоху і т.д., по-третє – це відчуття стилю поета, що включає в себе чутливість до особливостей його мови; 3) емпатійно-емоційне входження в твір (цю функцію, на думку Є. П. Крупника, виконує емоційно-вольова сфера особистості); 4) відчуття художньої форми і почуття естетичної насолоди [169].

Так, аналіз сучасної психологічної літератури дозволяє нам визначити два основні підходи до проблеми читання, які умовно названі дослідниками як когнітивний і комунікативний. Прибічники когнітивного підходу вбачають у читанні специфічний вид пізнавальної діяльності, що охоплює смислове сприймання, мисленнєву обробку та інтерпретацію вихідного повідомлення. Прихильники комунікативного підходу акцентують увагу на читанні, перш за все, як на своєрідній формі комунікації, спілкуванні автора з читачем за допомогою писемних текстів. Але більшість авторів визначають читання як специфічну форму

діяльності, яка поєднує в собі пізнавальні та комунікативні компоненти. Причому для значної кількості текстів, передусім літературних, комунікативний аспект читання виступає на перший план. Ця думка є ключовою, зокрема, в роботах Я. Ф. Андрєєвої, яка досліджувала читацьку діяльність [6].

Процес розуміння залежить насамперед від об'єктивного змісту того, що учням треба зрозуміти, складності тих зв'язків, які їм треба при цьому усвідомити. Водночас він залежить і від того, як усвідомлюється поставлена перед учнями задача. Від того, яке саме питання перед ними постає, яка задача ними усвідомлюється, залежить напрямок роботи їхньої думки, характер тих розумових процесів, які при цьому активізуються. Так, в одному і тому ж складному об'єкті увагу учнів можуть привернути до себе зовсім різні його сторони. Великою мірою розуміння зумовлюється уявленням школярів про ситуацію, яку вони намагаються розв'язати. Ю. М. Швалб [310] вважає, що ситуація вміщує два шари. На нижньому фіксуються уявлення про елементи ситуації, їхні зв'язки тощо, а на верхньому – розуміння доцільних способів дій та поведінки особистості щодо виокремлених елементів ситуації. За умов, якщо суб'єкт діяльності усвідомлює зміст цих двох шарів, розгортається певна поведінка, яка призводить до розв'язання ситуації.

Процес розуміння залежить також від того, як мета зрозуміти поєднується з іншими цілями, що виникають у навчальній роботі учнів: виступає вона як особливе завдання чи є засобом для розв'язання інших задач (наприклад, задач запам'ятати, пригадати, уявити, конструювати та ін.). Виходячи з цього, Г. С. Костюк [158] виділяє три сторони пізнавальної діяльності: а) мотиваційна; б) змістова; в) операційна. Говорячи про пізнавальні компоненти читання, вчений вважає, що квінтесенцією, суттю читацької діяльності як особливого виду мистецтва є соціально-психологічне розуміння даного процесу як міжособистісної комунікації, як повідомлення, створеного особистістю для іншої особистості, для іншого духовного об'єкта, іншої душі тощо [158].

Дж. Фодор, М. Гаррет та Т. Бівер на основі своїх емпіричних досліджень стверджують, що «одиниці розуміння літературного твору мають тенденцію зберігати свою цілісність, їм не властиві розриви» [344, с. 47]. Науковці вважали основною лінгвістичною одиницею речення, від розуміння якого залежить і розуміння всього літературного твору. Д. Слобін та Дж. Грін, продовжуючи теорію Дж. Фодора та Т. Бівера, розглядали речення як особливий пізнавальний компонент тексту, зазначаючи, що «людина запам'ятовує речення не просто як ланцюгову

послідовність слів, а як конкретне речення, побудоване на основі певних граматичних закономірностей, яке простіше запам'ятати, ніж випадкову послідовність цих слів» [272, с. 63]. Крім того, занадто складні за структурою речення набагато складніше зрозуміти та запам'ятати, ніж прості змістовні речення. Отже, найбільш зрозумілим є той текст, де речення-носії основного змісту не обтяжені складністю синтаксичної структури та граматичних конструкцій.

Пізнавальні компоненти читання чітко відображені й в моделі художньої комунікації, розробленої В. М. Розіним [260, с. 221]. ЦентRALьною, головною ланкою цієї моделі є «вираження-побудова змісту» – «його розуміння-переживання». Для художника-митця – це перехід від світу до його образів – знаків, з реального простору – в умовний, можливо – уявний, від процесів і подій, які відбуваються, – до передбачуваних, прогнозованих тощо. Для читача такий перехід здійснюється в площині від тексту до знака, від знаку до реальних процесів і переживань. Необхідною умовою занурення людини у світ художньої комунікації є встановлення контакту між текстом і дійсними процесами, подіями, які так чи інакше відбиваються у переживаннях читача.

Акцентуючи увагу на комунікативному аспекті читання, ми вважаємо, що читання літературних творів є основною формою здійснення художніх комунікацій. Тому цей процес характеризується активністю залучення власного особистісного досвіду реципієнта, орієнтацією на співтворчість, а також ціннісною можливістю здійснення зворотного впливу на особистість в умовах безпосередньої взаємодії з текстом. В акті комунікації головним є саме адресат, а не літературний твір, тому що множинність листів книги призначено для фокусування на читачеві.

У творах художньої літератури, таким чином, відображаються особливості пізнання людей в різних історичних умовах, а також характеризуються ціннісні ідеали та уявлення щодо сутності і розвитку людства. Тому в літературних творах всі наступні покоління можуть знайти відображення власної сутності. У той час, як інші людські здобутки, наприклад, предмети матеріальної культури, спеціальні наукові та філософські знання, застарівають, втрачають свою актуальність, твори мистецтва дуже довго залишаються сучасними й актуальними, незважаючи на час їх створення. Вони можуть перепроєктовуватися на сучасне життя і набувати перспектив для майбутнього розвитку. Будь-яка діяльність, в тому числі – творча, має динамічний характер, що дає

можливість вивчити суб'єкта в процесі його розвитку. Пізнавальна діяльність вміщує в собі не лише об'єктивні показники її ефективності, а й може змінювати позиції діючого суб'єкта й дає йому можливість для порівняння власної точки зору з позиціями інших. Стосовно нашої проблеми можемо зробити висновок, що читання як особлива форма пізнавально-комунікативної, творчої діяльності значно впливає на розвиток особистості школяра, призводить до змін інтелектуальної, мисленнєвої та поведінкової сфер людини тощо.

Визначаючи читання як особливу форму міжособистісної комунікації, Н. В. Чепелева [302] акцентує увагу на характері контакту між автором і читачем. Дослідниця вважає, що існують два взаємопов'язані рівні читання – інформаційно-пізнавальний і смисловий. Для інформаційно-пізнавального (інтелектуального) читання характерним є отримання читачем інформації за допомогою когнітивних операцій, відтворення змісту думок автора, побудови семантико-смислової структури вихідного повідомлення. Смислове або особистісне читання передбачає не лише отримання інформації та поповнення інтелектуального багажу індивіда, а й породження нового смислу, який не просто базується на смисловій основі вихідного повідомлення, але мовби пропущений крізь особистісну смислову сферу суб'єкта. Таке читання перебудовує мотиваційну сферу читача, призводить до зміни смислового поля, забезпечує формування особистісних новоутворень. Н. В. Чепелева зауважує, що «розуміння тексту ми розглядаємо як процес породження та засвоєння смислів, основними характеристиками якого є вияв, відновлення смислу (концепту) вихідного повідомлення та синтез, породження нового смислу. Воно є складним аналітико-синтетичним процесом, який насамперед спрямований на побудову смислової структури вихідного повідомлення, що здійснюється за допомогою цілої низки когнітивних операцій розуміння, основними з яких є структурування та переструктурування текстової інформації, її стиснення, семантичне виваження та смислове розмежування матеріалу» [302, с. 113].

Літературна творчість фасилітує людину до смислового читання. Останнє є процесом одержання опосередкованої текстом інформації, який зближує ціннісні орієнтири, настановлення та стосунки між автором і читачем, передбачає збіг рівнів розуміння та досягнення єдності планів, намірів, мотивів і дій. Літературна творчість наголошує на звільненні людини від власного Двійника, який втримує інших людей, не дозволяє мати Співрозмовника, перешкоджаючи тим самим духовному поступу людства. Літературна творчість акцентує увагу на монологізованій формі

індивідуальної свідомості, для народження якої необхідною є зустріч і безпосередня взаємодія своїх та чужих очей, перехрещення та взаємовплив свого і чужого світогляду, двох індивідуальних свідомостей тощо. Таку взаємодію певним чином уможливило є смислове читання особистістю художніх творів.

Ми вважаємо, що спілкування взагалі та спілкування з літературним твором зокрема оцінюється з огляду на інтенсивність, напруженість та продуктивність. Дані критерії сприяють розвиткові творчих механізмів діяльності. При цьому продуктивність будь-якого спілкування залежить від зовнішніх умов спільної діяльності, а саме цілей, завдань, організаційних форм взаємодії з літературним твором, та внутрішніх умов – особливостей мислення людини, розвитку їхньої уяви, рівня домагань, спрямованості особистості тощо. Саме внутрішні умови великою мірою зумовлюють розуміння людиною літературного твору. Т. Д. Щербан розглядає текст як ланку процесу спілкування, як джерело певних повідомлень у формі думок, почуттів та зародження образів уяви особистості. Так, комунікація, спілкування читача з автором має активну діяльнісну природу. «Художній твір виникає з об'єктивної соціальної дійсності як діалектичний синтез відображення і самовираження активного суб'єкта творчості, доводиться до аудиторії за допомогою соціальних засобів, сприймається іншими активними суб'єктами у процесі співтворчості, інтерпретації і знову мовби повертається в об'єктивну соціальну дійсність у думках, настроях, духовних інтенціях, психологічних настановах, вчинках і діяльності людей» [313, с. 50].

Спираючись на вже розглянуті положення, узагальнимо існуючі в науковій літературі погляди на процес читання. Читання визначається як специфічна пізнавально-комунікативна діяльність людини, особливий вид спілкування автора і читача за допомогою писемних текстів. Ця діяльність спрямована на розвиток інтелектуальної, мотиваційно-особистісної та поведінкової сфер людини. Виокремлюються складові компоненти читання: 1) інформаційно-пізнавальний (інтелектуальний), який призводить до зростання рівня знань читача, розвитку інтелектуальної сфери особистості тощо; 2) мотиваційно-особистісний, що відповідає за формування власних позицій, свідомості читача; 3) поведінковий, який виявляється у вчинках та діяльності людей.

Слід зауважити, що очікуваний ефект читання, тобто, наскільки глибоко і продуктивно читач вступить у контакт із твором, яку активність він зможе виявити тощо, залежить від цілого ряду факторів. Якщо виявиться, що читач не готовий до цієї діяльності, – контакт не

відбудеться або набуде форми, далекої від ідеальної. Більшість авторів розглядають літературний твір як словесне художнє полотно, витвір мистецтва. Тому у психологічному плані процес читання художнього тексту цілковито можна співвіднести з механізмом художнього сприймання твору мистецтва, запропонованим С. Х. Раппопортом [252, с. 219–227]. Дослідник виокремлює три фази художнього сприймання творів мистецтва, які можуть перетинатися, чергуватися, змінювати місце розташування. Перша фаза – докомунікативна, вона реалізується завдяки механізмам аперцепції. Ця фаза, вважає С. Х. Раппопорт, триває все наше життя. Її наслідком вважається формування у людини загального художнього настановлення щодо читання творів художньої літератури в цілому і конкретного психологічного настановлення-передготовності до контакту з певним твором. Друга фаза – комунікативна. Вона вміщує ряд стадій. Перша з них визначається створенням у реципієнта „передуючої емоції” (цей термін також використовують зарубіжні вчені [345], яка посилює або, навпаки, гальмує, послаблює мобілізуючу, чітко спрямовану дію „передуючого” настановлення. Друга стадія комунікативної фази – формування образів художніх знаків і опанування їхніх значень з метою оволодіння новою інформацією. Цю стадію дослідники визначають як синтез спостережень і переживань та формування на їх основі цілісного художнього уявлення про сутність та характеристики дійсності, що детермінує інтерпретацію й оцінювання літературного твору. Ця стадія органічно переходить у наступну, третю, – посткомунікативну. На ній відбувається осмислення людиною прочитаного, побаченого, почутого, пережитого та проаналізованого. В силу цього саме на етапі функціонування третьої стадії відбувається розвиток образного мислення особистості.

Особливого значення для нашого дослідження набувають введені в науковий обіг В. О. Моляко [205] поняття про стратегії творчості, складові творчої обдарованості, котрі вміщують в собі структури, що відповідають за аналіз ситуацій, оцінку нової інформації, вибір особистістю об’єкта дослідження, планування орієнтирів та стратегій творчої поведінки людини, прогнозування формулювання гіпотез і задумів розв’язання задач, знайдення можливостей здійснення переорієнтації в умовах змінної діяльності. Крім того, вчений припускає, що саме стратегії творчої поведінки людини багато в чому спрямовують і насичують конкретним змістом свідомість, тим самим зумовлюючи її розвиток.

Відштовхуючись від згаданої схеми С. Х. Раппопорта [252], зазначимо, що на кожному з її етапів на читача впливає ряд чинників, які є

визначальними характеристиками ефективності та результативності читання. Зокрема, докомунікативна, підготовча фаза формує і забезпечує «зустрічну діяльність читача». Вона включає в себе і такий ряд елементів, як вибір твору для читання, формування окремого настановлення на його розуміння. Дослідники стверджують, що настановлення відображає не лише конкретні сподівання реципієнта, а також його готовність до сприймання та розуміння твору. Так, в процесі літературної творчості фундаментальним настановленням ми вважаємо внутрішню емоційну реакцію людини, спрямовану, передусім, на осмислення літературного твору. Саме таке настановлення розглядається як оптимальне, тому що призводить до взаємодії читача і твору. Крім того, в психологічній літературі виокремлюються пізнавально-психологічне, діалектичне настановлення, настановлення на самоосвіту, збагачення свого культурного рівня, настановлення на отримання задоволення, на релаксацію та ін. Кожне з них, проаналізоване окремо, може тою чи іншою мірою мотивувати читання, але розуміння літературного твору в цьому випадку буде однобічним, поверховим, а його вплив на читача – неглибоким, випадковим та ситуативним.

Здійснюючи безпосередній контакт з літературним твором, читач вибудовує так звану зустрічну діяльність. Ця діяльність зумовлюється однією (або декількома) настановленнями та рівнем читацької компетентності особистості. О. В. Волкова таким чином характеризує даний процес: «З'явився образ – і читач уже заінтригований ним або незаінтригований, заохочений або незаохочений, заохочений такою мірою, наприклад, що вирішує продовжити читання далі. Попередня прогностична емоція – це оцінка, яку ми бажаємо досягти в процесі подальшого сприймання твору, а також маємо за мету уточнити, розвинути, підтвердити або спростувати» [74, с. 180].

У дослідженнях Г. Г. Гранік та А. І. Самсонової [87] зустрічаємо поняття «прогностичне настановлення». Дослідники вважають, що читання супроводжується так званою прогностичною активністю читача, у якій поєднуються лексичне та граматичне прогнозування. Прогностична активність завдяки впливу особистісного досвіду читача, а також його ситуативного емоційного стану на момент читання сприяють виникненню цілісної картини: читач вибудовує свою фабулу, свій власний твір, мовби сперечаючись з автором. Прогностичне настановлення скеровує весь процес сприймання та розуміння твору. Тому однією з умов, яка сприяє адекватному розумінню особистістю літературного твору, є моделювання в читача настановлення із включенням багатьох різноманітних гіпотез

щодо розвитку сюжету твору, декількох протилежних чи детермінованих варіантів і прогнозів, які нівелюють ситуативне настановлення, заміняючи його фундаментальним, зокрема, за думкою Г. Г. Граник та А. І. Самсонової – прогностичним [87, с. 72]. Цікавою для нашого дослідження є думка Д. О. Леонтьєва [183, с. 29], який вважає, що в основі процесу входження реципієнта у твір знаходяться механізми уподібнення, ідентифікації, а також відчуження змісту твору. Передуюча емоція постає своєрідним каталізатором цього процесу, контакт без якої є неможливим.

Для нашого дослідження важливим є питання чіткого розмежування понять «сприймання твору» та його «розуміння». Адже аналіз наукової літератури показує, що деякі автори, говорячи про сприйняття, мають на увазі розуміння, тобто відбувається накладання понять одне на одне, що деякою мірою ускладнює аналіз важливих для нас феноменів. Зокрема, сприймання літературного твору супроводжується, як ми вже говорили, виникненням естетичних почуттів, або за висловом О. О. Мелік-Пашаєва, «естетичного ставлення» [198]. Але Л. С. Виготський [77] вказує на те, що сам термін «стетичне ставлення» вже свідчить про його опосередкованість психічною реальністю: емоціями, мотивами, ставленнями, позиціями та ін., які, зі своєї сторони, не можуть існувати поза розумінням читачем літературного твору.

Подібного погляду дотримується Л. Г. Жабицька [111], яка вважає, що в основі, зокрема, поетичного сприймання, полягає зв'язок мислення читача з його активною уявою, яка, з огляду на форму твору, відтворює художній образ. На думку авторки, поняття творчої уяви є більш адекватним для опису вищих психічних функцій, що опосередковують процес сприймання поезії. У цьому випадку побудова читачем образу є частково репродуктивним процесом, оскільки образ дається в словесному авторському описі. Чим абстрактніший, складніший поетичний текст, тим більш напруженою має бути робота уяви, її участь у створенні певного образу. Проте результат сприймання поезії полягає не лише у цьому. Головне – це розуміння змісту, який автор втілює в тексті: його настрій, думки, емоційний стан та ін., і таке розуміння вже відбувається на етапі сприймання читачем літературного твору.

Підтвердженням того, що розуміння тексту починається вже на етапі його сприйняття, є теорія Є. П. Крупника [169]. Дослідник виокремлює три стадії сприймання твору мистецтва. Перша стадія має диспозиційний характер; на цьому етапі здійснюється підготовка свідомості читача до сприймання тексту. На другій – перцептивній стадії – безпосередньо відбувається сприймання тексту. На третій – стадії оцінки – важливіми є

емоційні критерії та художньо-естетичні уявлення реципієнта. Але оцінювання саме по собі вже має на увазі розуміння прочитаного твору, його аналіз та висловлення власної точки зору щодо прочитаного.

Отже, сприймання літературних творів – самоорганізований процес, оскільки читач сам накладає форму сприйнятого на хаотичний потік своєї свідомості, а внутрішній світ особистості стає контекстом цього накладання. Тому сприймання людиною прочитаного тексту здійснюється на основі двох рівнів: локального – зумовленого буквальною змістом тексту – і віддаленого – на основі існуючих в свідомості читача асоціацій: аналогій, метафор, метонімії та особистісного досвіду людини. Постійний перехід від змісту тексту до асоціацій та особистісного досвіду сприяє тому, що розуміння літературного твору відбувається у взаємозв'язку із менталітетом читача. Отже, асоціативне сприймання твору в семантичних межах допомагає читачеві синтезувати свої історичні, лінгвістичні та психологічні знання, що сприяє створенню необхідної відповідності тексту уявленням читача щодо його історичного контексту.

У процесі сприймання літературного твору відбувається органічно злите з ним самонаучіння читача. Останнє має декілька стадій. Перша – це підпорядкування свого «Я» об'єкту сприймання – тексту, що характеризується буквальною змістом, який залежить від безпосереднього звучання слів та речень, а також індивідуального смислу читача. На другій стадії, на нашу думку, провідну роль відіграє уява. Проте ця уява, на нашу думку, поки що є доволі репродуктивною. Третя стадія – це поява перших оцінок співвіднесення форми та змісту. Ми вважаємо, що ця стадія є завершальною у процесі сприймання тексту, після неї постає можливим процес літературної творчості як такий.

На нашу думку, в ідеальному варіанті на кінцевій стадії сприймання з'являється творчий суб'єкт читацької діяльності з високим рівнем розвитку креативної уяви. Такий суб'єкт діяльності здатен сформувати власний індивідуальний спосіб читання літературного твору. На цій стадії вже відбувається розуміння тексту, і доказом цього також є намагання читача бодай деякою мірою оволодіти стилем автора. Так, читач відображує стиль певного автора під час переказу чи інтерпретації твору, може виявляти здатність до наближеного, навіть – поетичного переказу, до відтворення мелодики тексту (йдеться про тексти, написані як рідною для читача мовою, так і іноземними). На даному етапі також мають місце процеси співпереживання персонажам твору, неусвідомлене включення «Я» читача в контекст твору в ролі діючого персонажа, ототожнення себе з ним – ідентифікація, або протиставлення себе йому –

контридентифікація. Читач може при цьому, у першому випадку, проектувати на героя твору свої якості – проекція – або включати до своєї власної поведінки елементи або цілісний образ літературного персонажа – інтродукція. За допомогою цих процесів читач стадіально збільшує включення своїх почуттів та емоцій у процес розуміння літературного твору. Для нього більш доступними стають образи уяви, легше досягається цілісність сприйнятого, читач відчуває можливість ставити себе в центр подій, що відбуваються, він формує свою власну точку зору, робить висновки, узагальнення, припущення та ін.

Спираючись на проаналізовані нами теоретичні положення щодо визначення сутності процесу читання, які існують в психологічній літературі, ми виділили три основні компоненти читацької діяльності літературних творів на уроках в середній школі, які будуть описані в третьому розділі роботи. У своєму дослідженні ми виходимо з розуміння ціннісних орієнтації як складової багатовимірного світу людини, що перетворює життєвий світ в простір для реалізації актуальних потреб і можливостей суб'єкта. Ми вважаємо, що завдяки переходу зі своєї надособистісної, ідеальної форми цінності виявляють себе у структурі життєвого світу у вигляді позачуттєвої якості предметів і явищ, які створюють життєвий світ, що й забезпечує стійкість його у часі, стабільність, яку не можуть порушити індивідуальні смисли, що формуються у відповідь на потреби, які актуалізуються ситуативно. Процес переходу цінностей з індивідуальної форми в особистісну ми називаємо персоніфікацією. Під останнім мається на увазі як сам процес породження життєвого світу, так і наголошення на його унікальності, неповторності і, разом з тим, відносній тотожності інших світів, що і дозволяє говорити про стійкість не тільки світу індивіда, але і груп, націй, країн і всього людського співтовариства.

З позицій літературної творчості в межах проблеми особистісного становлення учня слід виділити інтегральну потребу школяра в самореалізації та самовдосконаленні, що вмщує в себе потреби в особистісному зростанні та досягненні успіху, а також у творчості. У цьому зв'язку слід зазначити, що однією з найбільш суттєвих характеристик особистісного становлення є розвиток творчої активності та самореалізації індивіда як вищого рівня системної організації людини, через яке відбувається соціальна детермінація діяльності та поведінки.

На нашу думку, літературна творчість створює неабиякі можливості для практичного перетворення людиною власної свідомості, свого цілісного образу світу, способу життя, стереотипів сприйняття

зовнішнього світу, а також особистісних характеристик. Стосовно читацької діяльності старшокласників, то можна припустити, що педагогічно регульована діяльність буде сприяти розвиткові ціннісно-сислової сфери їх особистості; учні, в свою чергу, будуть намагатися сформувати стратегію власного життя, в майбутньому будуть її реалізовувати, що створить позитивні передумови для становлення старшокласника як полісуб'єкта діяльності.

Таким чином, джерелом особистісного саморозвитку старшокласників, з нашої точки зору, є перманентно відтворювана невідповідність між образом світу (який постійно змінюється, а саме розширюється та поглиблюється в ході педагогічно регульованої читацької діяльності) школяра та ціннісно-сисловим змістом навчальної діяльності (цей зміст має також бути спрямованим на формування ставлення учня до діяльності як способу самореалізації, саморуку тощо). Особистісне становлення старшокласника в умовах реальної життєдіяльності (частиною якої є середня освіта, читацька діяльність учнів тощо) виявляється в конструюванні школярами індивідуального образу світу, визначається розв'язанням завдань з метою виявлення сенсу та цінності їхньої діяльності для самого себе й суспільства, що виявляється у поступовому формуванні аксіопсихіки старшокласника. Останнє, на нашу думку, дозволить школяру займати позицію так званого полісуб'єкта – особистості з високим рівнем розвитку ціннісної свідомості, здатної до морального самовизначення.

Описані особливості особистісного становлення старшокласника дозволяють розглядати процес навчання сучасного старшокласника як перманентний, що пов'язаний з трансформацією різних діяльностей. Освіта є можливою лише за умов урахування наступності стадій становлення особистості, індивідуальних властивостей та якостей, а також утворення тих психологічних новоутворень, які з'являються під час читання художньої літератури. Середня освіта передбачає звернення до мнемічного та особистісного досвіду людини, розглядається як процес, спрямований на створення умов конструювання, побудови власної реальності, власного життєвого простору, що стимулюватиме особистість до знаходження можливостей досягнення рівня полісуб'єкта діяльності, наближення його до трансцендентального духовного суб'єкта тощо.

Проаналізована нами наукова література базується на певному понятійно-категоріальному апараті, що відбиває зміст та специфіку дослідження психологічних особливостей читання та розуміння старшокласниками літературних творів, а саме:

1. Читацька діяльність розглядається нами з урахуванням того, що її сутнісними ознаками є прогресивна спрямованість (конструктивна інтенція) і принципова незавершеність (відкритість до наступного етапу розвитку).

2. Читацька діяльність старшокласника (як організована самостійно, так і педагогічно регульована) сприяє створенню його індивідуального образу світу. Останній розглядається як результат відображення багатовимірного світу, який забезпечує відхід від нескінченної сукупності об'єктивних явищ, що фіксуються у свідомості людини, і визначається не лише як зміст свідомості в кожен момент часу існування індивіду, а й зумовлюється ціннісно-сисловою сферою його особистості.

3. Ціннісні орієнтації розглядаються як характеристика багатовимірного образу світу людини, що перетворює її життєвий світ в простір для реалізації актуальних потреб та можливостей. Цінності формуються в читацькій діяльності старшокласників (як педагогічно регульованій, так і тій, що організується учнем самостійно, без сторонньої допомоги).

4. Під смислами або смисловими зв'язками розуміються досить стійкі зв'язки між елементарними структурними одиницями, які належать до різних блоків образу світу як більш-менш адекватні переживання інтенційної спрямованості життя суб'єкта. СENS об'єктів і явищ дійсності є, за своєю суттю, системною якістю, що набуває людина в контексті сформованого образу світу.

5. Особистісна (соціальна) зрілість, формування старшокласника як полісуб'єкта діяльності розглядається не як деякий кінцевий етап, до якого спрямований розвиток індивіда та яким він закінчується, а, навпаки, чим більш зрілою з психологічної та соціальної точок зору є особистість, тим більшою мірою вона здатна до подальшого саморозвитку. Саме в період становлення індивіда як полісуб'єкта діяльності відбувається кардинально важливий перехід особистості зі стадії розв'язання поставлених перед нею життєвих завдань до етапу формування якісно нових проблем, завдань тощо.

6. Джерелом особистісного саморозвитку та становлення старшокласника як полісуб'єкта діяльності є, з нашої точки зору, перманентно відтворювана невідповідність між образом світу старшокласника (який постійно змінюється, розширюється та поглиблюється в ході педагогічно регульованої та самостійно організованої читацької діяльності) та ціннісно-сисловим змістом навчальної діяльності. Індивідуальний образ світу старшокласника є

цілісною характеристикою, що інтегрує мотиви та цілі читацької діяльності в єдину смислову структуру. Особистісне становлення старшокласника в умовах читацької діяльності виявляється в конструюванні індивідуального образу світу, визначається розв'язанням завдань з метою виявлення сенсу та цінності даної діяльності для самого себе й суспільства.

7. Описаний процес особистісного становлення учнів в старшому шкільному віці дозволяє розглядати процес набуття освіти сучасною людиною як перманентний, пов'язаний з трансформацією різних діяльностей. Освіта є можливою лише за умов урахування наступності стадій становлення особистості, індивідуальних властивостей та якостей, а також утворення тих психологічних новоутворень, які з'являються під час читання художньої літератури. Середня освіта передбачає звернення до мнемічного та особистісного досвіду людини, розглядається як процес, спрямований на створення умов конструювання, побудови власної реальності, власного життєвого простору, що стимулюватиме старшокласника до розвитку своєї особистості, досягнення рівня полісуб'єкта тощо. Детермінантами особистісних змін в умовах читацької діяльності є ті значущі для учня обставини, від яких залежить його поступальне особистісне становлення, та психологічні характеристики багатовимірного образу світу, що стимулюють розвиток ціннісно-смислової сфери особистості старшокласника. Ми виходимо з прийнятого в науковій літературі положення, за яким читацька діяльність містить пізнавальні та комунікативні компоненти. Разом з тим, визначаючи зміст та характеристики педагогічно регульованої читацької діяльності, ми врахували основні концепти теорії аксіологічної психології особистості З. С. Карпенко [146] та В. В. Рибалка [258]. Отже, педагогічно регульовану читацьку діяльність ми розглядаємо як таку, що здатна створити найбільш позитивні умови для розвитку аксіопсихіки особистості старшокласника.

Аксіопсихіка, за визначенням З. С. Карпенко [146], містить у собі різноманітні вияви ціннісно-смислової сфери особистості, а саме: мотиваційні (суб'єктивні, психічні, смислові) ставлення, диспозиційні утворення (соціальні настановлення та ціннісні орієнтації), мотиваційні чинники, емоційно-ціннісні характеристики процесу переживання тощо. На нашу думку, людина зі сформованою аксіопсихікою в старшому шкільному віці здатна займати позицію так званого полісуб'єкта – особистості з високим рівнем розвитку ціннісної свідомості, здатної до морального самовизначення. Так, педагогічно регульована читацька

діяльність сприяє становленню індивідуального образу світу старшокласників, досягненню ними такого рівня особистісного розвитку, на якому вони здатні до саморозвитку свого пізнання на основі сформованої системи цінностей та смислів. При цьому трансцендентна цінність читацької діяльності старшокласників досягатиметься через поєднання когнітивного, комунікативного та суб'єктно-орієнтованого її компонентів, які, в свою чергу, актуалізуватимуть мотиви діяльності, смислові конструкти та настановлення, смислові диспозиції тощо, що сприятиме не лише розумінню експліцитного та імпліцитного змісту твору, а й знаходженню учнем особистісних смислів, які несуть для них компоненти тексту. Це, з одного боку, визначатиме активний саморозвиток старшокласників у читацькій діяльності, формування ціннісно-смислової сфери їх особистості, а, з іншого, – дозволяє розглядати літературну творчість як психолого-аксіологічний процес. Завдяки цьому читацька діяльність (чи то педагогічно регульована, чи організована самостійно) сприятиме становленню старшокласника активним суб'єктом аксіогенезу. Останній завдяки квазіспілкуванню з автором та героями літературного твору включатиметься в духовний світ Іншого як повноважного партнера, носія істини та можливого взірця саморозвитку. Це призводить до наближення учня до трансцендентального духовного суб'єкта із сформованою аксіопсихікою.

Враховуючи особливості учнів старшого шкільного віку, а також зі спиранням на проаналізовані теоретичні надбання з проблеми читання художньої літератури, ми виділили три основні компоненти діяльності старшокласників з читання літературних творів на уроках зарубіжної літератури в середній школі, а саме:

1. Когнітивний компонент, що має в своїй структурі: а) змістове читання; б) інтерпретативне читання; в) смислове читання.

2. Комунікативний компонент, що складається з: а) процесу квазіспілкування автора літературного твору і читача із залученням власного досвіду останнього; б) орієнтації учня на співтворчість з іншими читачами та усвідомлення можливості зворотного зв'язку; в) трансформації змісту літературного твору, тобто його трактування, тлумачення на основі власного розуміння.

3. Суб'єктно-орієнтований компонент, який базується на: а) мотивації діяльності читання літературних творів; б) розвитку власного бачення особистістю своєї позиції щодо прочитаного літературного твору на рівні формування «особистісних смислів»; в) здатності до привнесення свого особистісного смислу у трактування тексту; г) здатності до

сприйняття точки зору іншого суб'єкта спілкування щодо прочитаного літературного твору; д) можливості до переведення власного розуміння літературного твору в художню структуру, наприклад, у вигляді поетичного повідомлення (рис. 3.1).

Діалогічне наповнення когнітивного, комунікативного та суб'єктно-орієнтованого компонентів читацької діяльності старшокласників великою мірою залежатиме не лише від вміння школярів аналізувати та інтерпретувати твір, а й від діалогічної взаємодії учнів один з одним та вчителем, від спільного обговорення питань та проблем, продуктивного спілкування на уроках тощо. Ми сформулювали такі види діалогізму, урахування яких вчителем зарубіжної літератури сприятиме більш ефективній організації діалогічної взаємодії суб'єктів навчальної діяльності та глибокому розумінню старшокласниками літературних творів. Такими видами діалогізму постають:

1. Субординативний діалогізм, який передбачає урахування особистістю суб'єктності співрозмовника, яким у даному разі виступає суб'єкт літературного твору, тобто його позиції, думок, поглядів. Так, складовою субординативного діалогізму є суб'єктно орієнтований компонент, тобто сприйняття певного змісту повідомлення іншої людини, що, на жаль, часто призводить до підпорядкування іншій особистості, некритичного погодження з її судженнями тощо.

2. Координативний діалогізм, який на відміну від субординативного орієнтується не так на особистісний аспект, як на процесуальність взаємодії в широкому розумінні цього слова. На перше місце тут виступає змістовність діалогічних реакцій, їх послідовність, взаємозумовленість та взаємодоповнення. Координативний діалогізм передбачає суб'єктно-дискурсивний компонент як раціональне обґрунтування власної точки зору, разом з тим, – толерантне ставлення до думок співрозмовника, але обов'язковою домінантою, безперечно, є власна гіпотеза, позиція, думка тощо.

3. Особистісно-рефлексивний діалогізм є найбільш глибоким за змістом з огляду на розуміння партнера у спілкуванні. Суб'єктність у даному разі є детермінантою розвитку власного бачення особистістю своєї позиції, що передбачає розвиток критичного ставлення учнів до своєї точки зору та думок партнерів по діалогу, здатності розуміти та усвідомлювати висловлювання партнерів у спілкуванні (зокрема, якщо співрозмовником виступає автор літературного твору), обґрунтовувати власні судження, ставити питання, формулювати сумніви, вносити нові ідеї та пропозиції, висловлювати нетрадиційні, оригінальні думки,

виправляти висловлювання інших учасників спілкування, використовуючи водночас те, що є в них прийнятним.

Всі інші підструктури діалогізму – асоціативна, імажинативна, експресивна – тією чи іншою мірою можуть відноситися до систем координативного, субординативного та особистісно-рефлексивного діалогізму.

Виокремлені нами види діалогізму зумовили доповнення створеної В. Д. Потаповою функціональної системи психологічних механізмів розуміння старшокласниками літературних творів [239, с. 199–205]. Також базовим для виокремлення психологічних механізмів розуміння старшокласниками літературних творів ми вважаємо дослідження Н. В. Чепелевої [302], яка обґрунтовує процес розуміння як такий, що характеризується компресією та переструктуруванням інформації, перекладом її на внутрішню мову читача, тобто «мову смислу». Останнє здійснюється за рахунок формування певного предметно-структурного коду, що дає змогу фіксувати зміст тексту у вигляді узагальненої читачем смислової схеми.

Також ми враховували теорію Н. В. Чепелевої щодо створення в свідомості реципієнта смислового скелету, який у разі потреби може розгортатися в повне повідомлення. Ступінь близькості такого вторинного тексту до вихідного залежатиме від багатьох чинників – рівня розуміння людиною вихідного тексту, очікувань та настановлень читача, рівня читачьких інтересів, цілей читання тощо. Розуміння тексту включатиме його розчленування на відносно самостійні щодо фактичного змісту уривки (текстові елементи) з наступним їх перегрупуванням з метою виокремлення головного та другорядного, тобто встановлення ієрархії смислів.

Без змін ми залишили зміст виокремленого В. Д. Потаповою механізму децентрації [239, с. 199–205]. Механізм децентрації: утримування в свідомості суб'єкта двох суперечливих ідей одночасно і при цьому збереження можливості діяти, аналізуючи художні твори, створення власних оповідань, розв'язання 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.

Без змін ми залишили також наступні складові механізмів емпатії, рефлексії, антиципації, фасилітації, виокремлені В. Д. Потаповою [239, с. 199–205]. Механізм 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. Механізм рефлексії: 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).

Механізм антиципації: передчуття розвитку можливих емоційних станів героїв літературного твору, характеру їх стосунків, розвитку подій чи то у незавершеному, чи навіть у завершеному літературному творі; прогнозування розвитку наслідків прийнятих рішень щодо подій, описаних в літературному творі. Механізм фасилітації: перетворення потенційної 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 по спілкуванню; 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 гідності того, кому надається допомога або стимулюється його діяльність.

Механізми емпатії, рефлексії, антиципації, фасилітації було доповнено нами наступними складовими:

Механізм емпатії: співпереживання героям літературного твору, тобто переживання суб'єктом тих самих емоцій і почуттів, що й інша людина; співчуття героям літературного твору, засноване 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.

Механізм рефлексії: визнання точки зору іншої особистості правильної та погодження з нею; врахування 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.

Механізм антиципації: виникнення імажитивного процесу, пов'язаного з уявою (фантазією) особистості, сутність якого полягає в створенні у свідомості людини образів предметів, суб'єктів і явищ, які вона безпосередньо не сприймала, читаючи літературний твір.

Механізм фасилітації: 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.

Також ми сформулювали механізми аперцепції, проекції, ейдетизму, ідентифікації, інтроєкції, конфлуенції:

Механізм аперцепції: 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.

Механізм проекції: зумовленість сприймання школярем подій та сюжету літературного твору, героїв та автора твору власними потребами, цінностями й особистісними якостями; приписування старшокласниками наявних у них усвідомлених думок, переживань і мотивів іншим людям (у тому числі – героям літературного твору та його автору); приписування прийнятних для учня переживань героям чи автору літературного твору та відображення цих переживань у власній свідомості як начебто сприймання навколишньої дійсності із зовні.

Механізм 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.

Механізм ідентифікації: здатність до глибокого входження в контекст літературного твору, яка характеризується зникненням меж між «Я» і твором; здатність до проведення внутрішніх діалогів з героями та

автором літературного твору на полі- або квазісуб'єктному рівнях; 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.

Механізм інтроєкції: розуміння та аналіз почуттів, поглядів, переконань, оцінок, норм, зразків поведінки літературних героїв, які, входячи в суперечність з життєвим досвідом учня, спочатку не асимілюються його особистістю; порівняння та зіставлення старшокласником своїх власних переконань і поглядів із набутими під час читання літературного твору інтроєктами, здатність до критичного переосмислення і перших, і других.

Отже, з метою вивчення ступеня розуміння школярами літературних творів та оцінки їх подальшої літературної творчості ми пропонуємо користуватися різноманітними методами, традиційними для психологічних досліджень (анкетування, тестування, творчі роботи школярів, бесіди, письмове опитування, спостереження). Базовим для експериментального дослідження розуміння ми вважаємо метод змістово-сміслового аналізу (ЗСА) дискурсивного мислення (за І. М. Семеновим [269]).

У психології метод ЗСА використовується з метою реконструкції та аналізу мисленневих процесів в ситуаціях розв'язання невеликих творчих задач. В межах даної традиції процес розв'язання особистістю творчої задачі пояснюється як проблемно-конфліктна ситуація. Вона задається неоднозначністю умов завдання, що провокує використання стереотипних засобів розв'язання, які не призводять до досягнення результату. При цьому проблемність виникає в процесі змістового перетворення умов завдання, коли інтелектуальні засоби особистості, яких недостатньо для його розв'язання, активізують мислення індивіда.

Когнітивний дисонанс характеризує особистісний аспект і виявляється як особливий емоційний стан людини, що виникає при зіткненні останнього з проблемою, розв'язати яку за допомогою вже існуючого засобу-стереотипу особистість не може. Переживання людиною своєї неадекватності в проблемній ситуації блокує її інтелектуальну активність, тому результату неможливо досягнути. З іншого боку, проблемність є умовою активної пізнавальної діяльності, а конфліктність свідчить про наявність суперечностей.

Можливість подолання проблемно-конфліктної ситуації визначається здатністю особистості до переосмислення інтелектуальних

та особистісних стереотипів, що виникають в процесі розв'язання творчого завдання, тобто рефлексією. Так, рефлексія, що розуміється як переосмислення свого власного інтелектуального та особистісного досвіду, є механізмом творчого мислення. Її розвиток характеризує здатність людини до оволодіння засобами продуктивної пізнавальної діяльності.

На нашу думку, саме ситуація когнітивного дисонансу постає рушійною силою та джерелом енергії для здійснення людиною поведінкових актів, в тому числі – для літературної творчості.

Едуард Івашкевич, Євген Харченко

Проблема оптимізація професійної діяльності педагога за рахунок розвитку соціального інтелекту

Проблема сутності і розвитку соціального інтелекту започаткована у зарубіжній психології у 1920 році у роботах Е. Торндайка. В Україні до її аналізу звернулися лише у кінці минулого століття. Дослідженню умов і механізмів його розвитку присвячено фундаментальні праці дослідників [120; 123; 274].

У психологічних дослідженнях інтелект розглядається як система психічних механізмів, які зумовлюють можливість побудови індивідом суб'єктивної картини світу [274]. Інтелект визначається як відносно стійка структура розумових здібностей [337]. У ряді психологічних концепцій автори ототожнюють інтелект із системою розумових операцій, зі стилем діяльності і стратегією розв'язання проблем, із ефективністю індивідуального підходу щодо кожної конкретної ситуації, що вимагає пізнавальної активності, з когнітивним стилем тощо [297].

Розуміння інтелекту базується на тій чи іншій його моделі, яка спирається на деякі апіорні теоретичні моделі, а потім верифікується в емпіричному дослідженні. В психології виокремлюють два основних підходи до інтелекту: *когнітивний* (інтелект визначається через основні його прояви у пізнавальній діяльності особистості, такі як активізація мисленнєвого акту, пам'яті, уяви та інших психічних функцій) і *категоріальний*, який дозволяє виявити структуру інтелекту, умови і механізми його функціонування та розвитку.

Зміст

Передмова.....	3
----------------	---

Частина 1.

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ТА ОСОБИСТОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Моделювання деонтологічного профілю практичних психологів у системі фахової підготовки здобувачів вищої освіти <i>Токарева Н.</i>	5
Формування мотивації навчальної діяльності здобувачів вищої освіти <i>Назарець Л., Руденко Н.</i>	29
Психологічні основи розвитку професійної компетентності майбутніх менеджерів невиробничої сфери : теоретико-методологічний аспект <i>Березюк Т.</i>	54
Концепція іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах освітнього середовища університету <i>Павелків К., Павелків В.</i>	84
Особливості детермінації успішності навчання здобувачів вищої освіти емоційними переживаннями в умовах пандемії COVID-19 <i>Джеджера О. В.</i>	110

Частина 2.

ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТОВОГО КОНТЕНТУ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІН ПСИХОЛОГІЧНОГО ЦИКЛУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Онтогенетичні аспекти гендерної стереотипізації та поляризації <i>Безлюдна В., Корчакова Н.</i>	144
--	-----

Майбутнім психологам про життєві проблеми і орієнтири сучасного підлітка <i>Кулаков Р., Кулакова Л.</i>	175
Психологічні основи навчання професійно-педагогічної комунікації <i>Павелків Р., Созонюк О.</i>	200
Теоретичні і прикладні аспекти викладання дисципліни «Основи психотерапії» <i>Сторож О.</i>	226

Частина 3.

ГУМАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ШКОЛИ

Психологічна експертиза остракізму в освітньому середовищі <i>Назаревич В.</i>	254
Модель продуктивної фасилітативної взаємодії, її психологічні характеристики <i>Хунавцева Н., Івашкевич Е.</i>	281
Психологія літературної творчості старшокласників <i>Михальчук Н., Набочук О.</i>	316
Проблема оптимізації професійної діяльності педагога за рахунок розвитку соціального інтелекту <i>Івашкевич Е., Харченко Є.</i>	341
<i>Список використаних джерел</i>	367
<i>Авторський колектив</i>	395

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ФІЛОСОФІЯ
ОСВІТНЬОГО
ПРОСТОРУ:
ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВИМІР

КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ

Друкується в авторській редакції

Підписано до друку 29.06.2021 р. Формат 60x84 1/16.
Друк лазерний. Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman.
Ум. друк. арк. 25,0. Тираж 300 прим.

ТОВ «Центр учбової літератури»
вул. Лаврська, 20 м. Київ

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру
видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції
ДК № 2458 від 30.03.2006 р.