

предметом наукового дослідження фрустрація стала після того, як була розглянута З.Фрейдом в концепції психоаналізу як індивідуально-психологічна проблема.

Висновки. Формування даних якостей дає можливість створення психологічної бази для особистісного та професійного самовизначення молодих людей – центрального новоутворення юнацького віку. Відзначаючи його багатоаспектність, в якості головної ознаки цього явища психологи виділяють потребу юнака зайняти внутрішню позицію дорослої людини, усвідомити себе як члена суспільства, визначити себе в світі, тобто зрозуміти себе та свої можливості одночасно з розумінням свого місця і призначення в житті.

Вітчизняні науковці характеризують пізній юнацький вік із реалізацією провідної діяльності даного періоду, а зарубіжні науковці – з „кризою ідентичності”, вказуючи що саме завершення кризи обумовлює перехід і становлення юнака у дорослому житті. Виникає необхідність прослідкувати виокремлення у науковій літературі умов визначення студентського віку, який ймовірно співпадає саме з пізньою юністю.

Список використаних джерел

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология. – Екатеринбург: Деловая книга, 1999.-621с.
2. Бондар Н. Є. Формування особистісної репрезентації життєвого шляху в юнацькому віці: Дис. ...канд. психол.н.: 19.00.07. – К., 1998. – 207 с.
3. Василюк Ф. Е. Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций. - М.: Изд - во Моск. Ун-та, 1984. - 200 с.
4. Єфімова О.А. Роль емоційності у переживанні психотравмуючих ситуацій // Вісник Харківського державного університету. – 1999. - № 439'99. – с. 194-197.
5. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. - М.: Изд - во МГУ 1981. - 584 с.
6. Макачук Н.О. Особистісні детермінанти розв'язання конфліктних ситуацій у пізньому юнацькому віці: Дис. ... канд. психол. н./ 19.00.07. – К., 2005. – 249 с.
7. Малкина-Пых И.Г. Экстремальные ситуации. Справочник практического психолога. М.: Эксмо, 2005. – 453 с.
8. Пов'якель Н. І. Професіогенез саморегуляція мислення практичного психолога. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. – 294 с.
9. Санникова О.П. Эмоциональность и регуляция активности общения //Вопросы психологи, 1984. - №3. - с.123-128.

Отримано 25.04.2013 р.

УДК 159. 316.6

Гриник М.В. °

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, асистент кафедри менеджменту та підприємництва

ОСОБЛИВОСТІ РОЗУМІННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ СТАРШОКЛАСНИКАМИ (НА ПРИКЛАДІ АНАЛІЗУ ЛІТЕРАТУРНИХ ТВОРІВ)

Представлено результати дослідження особливостей розуміння літературних творів, що містять опис міжособистісних стосунків. Показано випадки адекватного

розуміння елементів літературних творів та головні помилки, які при цьому припускаються досліджувани.

Ключові слова: розуміння, літературний твір, смисл, труднощі розуміння

Представлены результаты исследования особенностей понимания литературных произведений, которые содержат описание межличностных отношений. Показаны случаи адекватного понимания элементов литературных произведений и главные ошибки, которые при этом допускают испытуемые.

Ключевые слова: понимание, литературное произведение, смысл, трудности понимания

The results of research of features of understanding of literary works that contain description of interpersonality relations are presented. The cases of the adequate understanding of elements of literary works and main errors that assume an examinee here are shown.

Keywords: understanding, literary work, sense, difficulties of understanding

Проблема розуміння не перестає бути **актуальною** вже протягом тривалого часу, незважаючи на наявність серйозних доробків у її вивченні. Проблема розуміння інших людей, їх стосунків – один з найважливіших аспектів цієї проблеми. Художня література містить описи людських характерів та їх стосунків, розуміння яких вимагає розвитку певних механізмів соціальної перцепції. Разом з тим останніми роками можна констатувати зниження інтересу молоді до художньої літератури. Це призводить не тільки до зниження рівня обізнаності, зниження мовної грамотності, але й збіднення загальної культури особистості.

Проблема розуміння розробляється останнім часом стосовно наукових текстів (А.А.Брудний, Л.П.Доблаєв, О.М.Корніяка, Н.В.Чепелева та ін.), художніх текстів (Я.Ф.Андрєєва), творчих задач (А.В.Коваленко, Л.А.Мойсеєнко, В.О.Моляко). Разом з тим, проблема розуміння художніх текстів донині все ще залишається недостатньо розробленою.

Метою дослідження є з'ясування особливостей розуміння міжособистісних стосунків на основі аналізу літературних текстів старшокласниками.

Для досягнення мети за реалізації завдань дослідження нами проводилося емпіричне вивчення розуміння художніх текстів старшокласниками. Комплекс психодіагностичних методик містить наступні опитувальники та тести.

Методика «Фігури Готтшальда» спрямована на діагностику такого параметру пізнавальної діяльності як полізалежність – полінезалежність. Згідно процедури проведення, досліджуваним пропонуються у тридцяти замаскованих фігурах знайти одну з п'яти еталонних фігур та вказати її.

Тест діагностики творчого потенціалу та креативності діагностує межі допитливості респондента, впевненість у собі, постійність, прагнення до незалежності, здатність абстрагуватися та зосереджуватись, що, на думку автора методики, є складовими творчого потенціалу особистості.

Методика діагностики особистісної креативності (Є. Є. Тунік) дозволяє визначити чотири особливості творчої особистості: допитливість, уява, складність та схильність до ризику.

Методика діагностики міри вираженості емпатійних здібностей В. В. Бойка, що дозволяє визначити не лише загальний рівень емпатій, але й значущість конкретного параметру в структурі емпатії (зокрема, раціонального,

емоційного, інтуїтивного каналів емпатії, установки, які перешкоджають емпатії, проникна здатність до емпатії, ідентифікація).

Тест «Соціального інтелекту» Дж. Гілфорда діагностує чотири основні здібності в структурі соціального інтелекту: пізнання класів, систем, перетворень та результатів поведінки. До процесів, які утворюють соціальний інтелект належать соціальна чутливість, соціальна перцепція, соціальна пам'ять та соціальне мислення. Тест дозволяє діагностувати сферу можливостей суб'єкт-суб'єктного пізнання індивіда як стійку, засновану на специфіці мисленнєвих процесів, афективного реагування а соціального досвіду здатність розуміти самого себе, а також інших людей, їхні взаєностосунки та прогнозувати міжособистісні події.

Щодо другої частини нашого констатуючого етапу емпіричного дослідження, вона передбачала якісний аналіз результатів роботи досліджуваних підліткового та юнацького віку з різними художніми текстами. Досліджуваним пропонувалося для читання і розуміння одне з оповідань: Михайло Коцюбинський „Сон” – текст № 1, Сомерсет Моем „Рижий” – текст № 2, Олександр Купрін „Доля” – текст № 3. Вибір текстів визначався тим, що вони належать до шедеврів класики ХІХ – ХХ ст., пов'язані життєвою тематикою і мають непросту художню організацію: в них велику роль відіграє підтекст. Читання та розуміння такого роду художніх текстів вимагає розгорнутих форм реконструювання: створення конструктивних читацьких образів, у яких виокремлюються необхідні „вузли”, зв'язки, головні моменти в художній інформації, необхідні для розуміння її смислу.

Наведемо варіанти завдань для досліджуваних по кожному оповіданню.

Текст № 1. М.Коцюбинський „Сон”.

1. Для чого Коцюбинський назвав своє оповідання „Сон”?
2. Чому дружина негативно сприйняла переказ Антіном свого сну?
3. Якби Ви були художником, то яку б ілюстрацію намалювали до цього оповідання? Опишіть.

Текст № 2. С.Моем „Рижий”.

1. З якою метою С.Моем назвав оповідання „Рижий”?
2. У чому смисл портретів, що наводяться: надзвичайно красивого Рижого і огидного шкіпера?
3. Якби за оповіданням було знято фільм, то яку б афішу Ви намалювали б до цього фільму? Опишіть.

Текст № 3. О.Купрін „Доля”.

1. Для чого О.Купрін назвав своє оповідання „Доля”?
2. Чому купець поділив навпіл все, що в нього було, і відправився подорожувати?
3. Якби Ви були художником, то яку б ілюстрацію намалювали до цього оповідання? Опишіть.

Зупинимось на описі завдань, критеріїв та методики дослідження. Оскільки текст – це завжди ситуація, яка задається читачеві вже заголовком, перше запитання виявляло рівень розуміння смислу твору через визначення цільової спрямованості його заголовка. Друге завдання давало змогу перевірити розуміння смислу художньої деталі в контексті оповідання. Третє завдання містило прийом створення словесних картин.

Головним критерієм розуміння смислу художнього тексту виступала адекватність розуміння. При цьому слід відзначити його суб'єктивний характер. Адекватним є той смисл тексту, який читач визначив, встановив взаємозв'язки всіх основних компонентів художньої структури.

Досліджуваними виступали 235 учнів Дрогобицької загальноосвітньої школи № 5, з них - 118 учні 9-х та 117 - учні 11-х класів.

Перед роботою з художніми творами досліджуваним давалась наступна інструкція: «Вам пропонується прочитати оповідання. Текст потребує уважного читання. Після читання Ваше завдання – аргументовано відповісти на запитання та виконати творче завдання зі словесного малювання». Кожне з пропонованих завдань передбачало з'ясування різних аспектів розуміння досліджуваними тексту. Аналіз розуміння досліджуваними художніх текстів ми почали з розгляду конкретних оповідань.

Текст № 1. М.Коцюбинський „Сон”

Завдання 1. Загалом, серед досліджуваних підлітків це завдання виконали 26, 3% випрободосліджуваних, серед юнаків – 29, 9%.

Адекватні інтерпретації. Досліджувані, інтерпретуючи смисл заголовку, здійснили дії, які сприяли його розумінню.

1. Знайшли зв'язок між назвою та авторським задумом. „Автор показує, що Антін переживає кризу у стосунках з дружиною. Він розповідає цей сон дружині, але вона не розуміє, що повинна змінити своє ставлення до чоловіка, зробити стосунки романтичними та наповненими взаєморозуміння”.

2. Виявлення функції заголовка у підкресленні суперечності твору. „Коцюбинський показує стосунки двох абсолютно чужих людей, які живуть в одному будинку двома різними життями”.

Аналізуючи відповіді респондентів, ми змогли виділити кілька типових помилок, яких припустилися досліджувані.

1. *Відзначення того факту, що опис сну займає більшу частину оповідання.* Досліджувані відзначали, що оскільки автор описує сон, то й оповідання назвав відповідно. Подібний тип помилок зустрічався серед досліджуваних підліткового та юнацького віку у 43,2% та 41, 9% випадків відповідно.

2. *Нерозуміння сюжету оповідання.* Досліджувані невірно сприймали і довільно інтерпретували події, викривляючи сюжет. «М. Коцюбинський назвав своє оповідання «Сон», бо спочатку дружині весь час снились сні, а потім її чоловікові Антіну», «Антіну приснився сон і він щоразу не міг дочекатися цього сну. Досліджувані підлітки припускалися подібних помилок у 16, 9% випадків, а юнаки – у 9,4%.

3. *Підміна інтерпретації репродукцією, переказом змісту, що лежить на поверхні.* „Антін розповідає дружині свій сон. Очевидно, Антін більше не кохає свою дружину і йому сниться красива жінка, яку він може покохати”. Подібні інтерпретації зустрічалися у 13,5% відповідей підлітків і 18,8% - юнаків.

Отже, майже дві третини досліджуваних підлітків та юнаків не зрозуміли смисл заголовку, оскільки для них виявилася недоступною смислова сторона художнього тексту. Вони не зрозуміли сюжет, не побачили зв'язок між подіями з

конфліктом та характерами. Для них фактично залишилася закритою сутність твору, зафіксована в образно-мовній форм.

Завдання 2. Відповідь на запитання „Чому дружина негативно сприйняла переказ Антіном свого сну?» знайшли знову приблизно стільки ж досліджуваних, як і при виконанні попереднього завдання (24,6% досліджуваних підлітків і 29,1 % - юнаків), хоча це були, за виключенням кількох осіб, інші досліджувані. Якщо завдання 1 діагностувало наявність акту розуміння смислу через визначення інтенції (цільової спрямованості, призначення) заголовка, то друге завдання встановлювало цей факт через визначення конфлікту між метою переказу сну та його сприйманням дружиною. Тут актуалізується такий основоположний атрибут смислу, як контекстуальність. Слід було побачити цей конфлікт.

Адекватні інтерпретації.

1. Розуміння конфлікту між уявленнями героїв про щасливе подружнє життя. „Антіну не вистачає розуміння з боку дружини, хоча вона сприймає своє сімейне життя як щасливе. Вона вирішує з чоловіком лише побутові проблеми, а він хоче, щоб спілкування було наповнене духовністю”.

2. Розуміння руйнівної сили сну. „Антін до того, як йому приснився сон, не усвідомлював проблем у стосунках з дружиною”.

При відповіді за запитання 2 були виокремлені наступні типові помилки.

1. Невірне, довільне тлумачення, відсутність певних смислових зв'язків з контекстом. „Дружина негативно поставилася до розповіді змісту сну, тому що сприйняла це як фактичну зраду чоловіка”. Подібні пояснення наводились підлітками у 33,9% випадків, юнаками - у 27,4%.

2. Звуження контексту до одного найпростішого смислового зв'язку, зумовлене переказом тексту твору: „Спочатку дружина не ображалася, а потім почата все сприймати хворобливо”. У відповідях підлітків цей тип помилок склав 41,5% від обсягу усіх наведених інтерпретації, у юнаків – 43,6%.

Завдання 3 містило вимогу перекласти смисл оповідання на мову художніх образів. Активізувались такі характеристики смислу, як його зв'язок зі значущістю для суб'єкта певних об'єктів, явищ, дій та подій. Картини мають індивідуальну суб'єктивну модальність, образність та емоційність. З 118 підлітків образ тексту представили 22,9%, з-поміж 117 юнаків - 30,8%.

Адекватне розуміння відрізняється суб'єктивною пристрасністю, яка не суперечить авторському задуму. „Якби я була художником, то намалювала б два плани картини: чорно-білим кольором спілкування Антіна і його жінки, а кольоровими фарбами те, що йому сниться: він з красивою жінкою на тлі красивого пейзажу. Це якраз і вкаже на конфлікт між його нинішнім сімейним життям і тим, до чого він прагне. І справа тут не в тому, що жінка, яка йому сниться, красивіша за його жінку, а в тому, що зникла та духовна нитка, яка їх з'єднувала раніше”.

Труднощі були пов'язані з такими моментами.

1. Відмова від завдання, посилання на відсутність художніх здібностей, нездатність тлумачення (17,0% та 13,7% серед підлітків та юнаків відповідно).

2. Підміна тлумачення окремими деталями. „Я б зобразила вираз обличчя Антіна та його жінки в момент, коли він розповідає свій сон”. Тут відсутні суттєві для словесного малювання ознаки – дії конкретизації та деталізації образу. Такі

словесні описи зустрічалися серед підлітків у 33,9% випадків, серед юнаків – у 17,1%.

3. Довільне тлумачення, яке суперечить письменницькому зображенню, що викривляє функціональні відношення компонентів тексту і неточно передає його деталі: „Жінка сидить на стільці з напруженим виглядом, а Антін натхненно розповідає сон”, „Чоловіка я б зобразив високим і красивим, а жінку невисокою і повною”. Подібних помилок припустились 26,3% підлітків та 38,5% юнаків.

Отже, нерозуміння об'єктивних властивостей і зв'язків елементів художньої структури (сюжету, героїв, характерів, подій, конфлікту тощо), неадекватне сприймання смислової сторони твору привело досліджуваних до викривленого розуміння та відтворення їх у читацькому образі тексту – словесній картині.

Текст № 2. С.Моем „Рижий”.

Завдання 1. Адекватне розуміння досліджуваними змісту заголовку оповідання С.Моема «Рижий»?» відображалось у тому, що вони:

1. Знайшли зв'язок заголовку з авторським наміром (5,1% та 8,6% серед досліджуваних підліткового та юнацького віку відповідно). «...тому, що автор ніби зі сторони, з позиції Нельсона, показує, що Рижий зовсім інший, не такий як образ у пам'яті дівчини».

2. Виявили функцію заголовку у конфлікті твору. «С.Моем назвав так оповідання, бо описуючи Рижого і Шкіпера зображує абсолютно різних, протилежних людей, протиставляє їх». Подібне розуміння виявили 11,9% досліджуваних підлітків та 15,4% - юнаків.

При виконанні цього завдання досліджувані припускалися наступних типів помилок.

1. Підміна інтерпретації простим переказом змісту, тобто того, що у тексті лежить на поверхні. «Автор назвав це оповідання «Рижий» тому, що кличка головного героя була Рижий». Цього типу помилок припустились 59,3% досліджуваних підліткового та 65,8% - юнацького віку.

2. Нерозуміння сюжету оповідання. «С.Моем так назвав оповідання, бо «головний герой твору є рижий і вся суть оповідання тільки про нього».

3. Довільне трактування. Подібний тип помилок викривляв авторську думку, його задум та, по суті, протиставлявся йому. Наприклад: «...бо так звали головного героя – моряка, який був закоханий у дівчину, але одного разу поплив з острова і не захотів повертатись». Помилкове довільне трактування зустрічалося у 8,5% випадків відповідей підлітків та 6,0% - досліджуваних юнацького віку.

Як ми бачимо, більша частина досліджуваних як підліткового, так і юнацького віку, не зрозуміли зміст заголовку твору, їм виявилась недоступною змістовна сторона тексту. Учні не зрозуміли сюжет, не побачили зв'язок подій з конфліктом та характерами.

Завдання 2. Відповідь на запитання «У чому смисл портретів, що наводяться: надзвичайно красивого Рижого та огидного Шкіпера?» знайшли лише 7,6% досліджуваних підліткового віку на противагу 22,2% серед досліджуваних юнацького віку. Не відповіли або ж неадекватно інтерпретували деталь 92,4% та 77,8% досліджуваних серед підлітків та юнаків відповідно. Неадекватні інтерпретації ми умовно об'єднали у наступні типи помилок.

1. Наївні житейські уявлення, які зустрічались у 58,6% відповідях учнів підліткового віку та 67,5% - юнацького. Прикладом подібних помилок є наступні описи: «...бо Рижий був вже не той, як раніше і насправді не кохав дівчину», «він настільки змінився, що дівчина, яка його покохала багато років тому, навіть не впізнала».

2. Неадекватні інтерпретації, які відверто суперечать змісту оповідання. «Смисл в тому, що один і той самий герой перетворився в страшного шкіпера. Всього навсього людина за собою не слідувала». Подібний тип помилок був виявлений у 33,8% відповідей учнів 9х класів та 10,3% описів досліджуваних юнацького віку.

До адекватного розуміння деталей запропонованого твору були віднесені відповіді наступного змісту.

1. Взаємозв'язок деталі з подіями, характером, конфліктом, сюжетом тощо: «дівчина покохала гарного хлопця з гарною душею, але за роки він дуже змінився, став страшним всередині і дуже змінився зовні. Тому вона не впізнала його, а її чоловік нічого їй не розповів, щоб не розчарувати».

Завдання 3, яке полягало в словесному описі афіші до фільму за пропонуваним оповіданням, виконали 24,6% підлітків та 29,1% юнаків.

Адекватні інтерпретації.

Словесні картини, які не суперечили задуму автора та одночасно були наповнені особистісним смислом відображалися у:

1. Розумінні протиставленості образів героя. «На передньому плані – екзотичний яскравий пейзаж – острів, берег моря. На ньому біля хатини двоє молодих і красивих закоханих. На задньому плані я б намалювала все у сірих тонах: у кімнаті сидить старий шкіпер, на його обличчі ніяких емоцій, поряд з ним сидить сумна стара повна жінка».

2. Розумінні складності, суперечливості життя. «На першому плані – щасливі Рижий і дівчина, які купаються в морі. На другому плані – за обіднім столом сидить вже зістарена нещасна жінка з чоловіком, за якого вона вийшла заміж, вони не дивляться один на одного».

Найбільш поширеними помилками при виконанні творчого завдання були наступні.

1. Відмова від завдання зустрічалася у 13,6% та 10,3% випадків відповідно.

2. Відсутність інтерпретації (конкретизації, деталізації картини), яка спостерігалась у 61,9% описах, здійснених учнями підліткового віку та 52,1% - юнацького. Наприклад: «Я б намалювала море, острів, а на ньому молоду вродливу жінку, яка чекає на коханого» тощо.

Текст № 3. О.Купрін «Доля».

При аналізі відповідей на завдання до цього тексту виявилось, що його аналіз та інтерпретація виявились найбільш складними для досліджуваних. Зокрема, при виконанні першого завдання ми не зустріли жодної спроби особистої інтерпретації смислу заголовку. Усі представлені досліджуваними відповіді на запитання «Для чого О. Купрін назвав своє оповідання «Доля»?» можна об'єднати у наступні загальні класи помилок.

1. Підміна інтерпретації репродукцією та простим переказом змісту. Більшість відповідей досліджуваних підлітків та юнаків (77,1% та 71,0%

відповідно) належать до цього типу помилок і відображені у наступних відповідях: « О.Купрін назвав своє оповідання «Доля», бо купець вірив у долю», «...тому, що в цьому оповіданні йдеться про життя старця і його сина».

2. Надто широке та довільне трактування заголовку. «Він (О.Купрін - автор) назвав твір «Доля» тому, що старець знав свою долю, «..., бо головним задумом автора була доля людини» тощо. Подібні описи зустрічалися у 22,9% відповідей підлітків та 29,1% - юнаків.

Таким чином, досліджувані не відкрили змісту заголовку, оскільки обмежилися або репродукцією, або ж побудували інтерпретацію на загальних, буттєвих уявленнях про долю, або не зрозуміли об'єктивного значення структурних компонентів оповідання (головних героїв, подій) і невірною встановили їх відношення до назви.

Завдання 2. Друге завдання – розуміння та інтерпретація смислу художньої деталі – виконали 30,5% учнів 9-х класів та 47,0% учнів 11-х класів. До адекватних інтерпретацій наближуються описи досліджуваних, в яких встановлено взаємозв'язок деталі із подіями, характером героя: «Купець розумів, що наша доля не завжди залежить від нас, він намагався побачити і зрозуміти її «знаки», щоб оберегти найдорожче, що в нього було – його сім'ю, свого сина», «батько хотів відвернути від сина лиху долю». Наближені до подібних словесні картини, які відображали адекватні суб'єктивні інтерпретації художнього твору, зустрічалися лише в кількох випадках – 4,3% - серед юнаків. Наприклад: «Близько, на світлому фоні гарячі, теплі обійми старця і його сина, а на іншому («задньому» - автор) плані розмито і майже непомітна Доля, яка тримає їх на долоні і лагідно усміхається.

Найбільш поширеними типами помилок виявились:

1. Підміна власної інтерпретації думками та переживаннями героя. «Купець переживав, що після такого везіння може втратити все, а тому віддав частину свого майна сину», «Старець знав, що після щастя станеться щось погане». Цей тип помилок був виявлений у 54,2% описах, представлених досліджуваними підліткового віку та 47,9% - юнацького віку.

2. Викривлене розуміння деталі, яке не відповідає змісту оповідання, зустрічалось у 15,3% випадків серед робіт підлітків та у 5,1% - серед представлених робіт учнів 11-х класів. Як приклади подібних інтерпретацій можна навести наступні: „Купець поділив все своє майно з сином, тому що не хотів, щоб дружина довідалася про неприємності, які з ними сталися».

Завдання 3. Досліджуваним пропонувалося відповісти на запитання: «Якби Ви були художником, то яку б ілюстрацію намалювали до цього оповідання?». У двох групах досліджуваних трактування у формі словесної картини мали одні і ті самі типи помилок.

1. Відсутність інтерпретації (у 67,8% та 54,7% випадків відповідно), коли досліджувані давали загальну відповідь без конкретизації та деталізації образу: «Я б намалювала обійми батька та сина, як зустрілися через багато років».

2. Вибір у якості предмета зображення окремі, часткові елементи структури твору, а не його цілісність (32,2% та 41,0%). Досліджувані не осягнули, що словесне малювання передбачає творче опрацювання тексту, представлення його цілісного варіанту. При створенні словесної картини потрібно виділити у

картині головне, суттєве та об'єднати взаємозв'язок окремих моментів художнього твору.

Узагальнення результатів дослідження дозволяє зробити висновок про те, що існує дві крайні, але однаково помилкові протилежні стратегії розуміння художнього тексту: 1) довільність художнього сприймання, яка стирає відмінності між сприйманням художнього тексту і будь-якого іншого об'єкта; 2) повна несвобода художнього сприймання, яка виключає інтерпретацію. Висловлювання учнів тяжіли до того чи іншого полюсу, що свідчило про відсутність естетичної компетентності. Вони не враховували, що інтерпретація диктується авторським самовираженням, коло її варіацій обмежується авторським тлумаченням реальності. З іншого боку, значна кількість відповідей, що містять просте редукування тексту, також вказувала на відсутність справжнього занурення у текст. Повна несвобода художнього сприймання, яка виключає інтерпретацію, позбавляє читання смислу. У цьому випадку текст залишається незрозумілим.

Узагальнений аналіз помилок дав змогу представити їх наступним чином:

Поверховість сприймання: неувага до важливих елементів тексту (сюжету, конфлікту, характерів тощо).

Некомпетентність сприймання: низький рівень перебігу аналітико-синтетичної діяльності:

- Розрізнене сприймання елементів художнього твору як суми окремих компонентів, а не цілісного твору. Внаслідок цього не формувалася концепція тексту як структурного цілого, що визначає смисл деталей і заважало побачити внутрішньотекстові зв'язки.

- Пряме переведення значення художнього слова з художнім образом. Досліджувані вважали, що слово є знаком, який співпадає з образом, тобто прямолінійно. Частіше за все значну роль відіграють почуття та емоції, а не пряме уявлення чи поняття.

- Невраховання образу автора, зведення складної художньої структури до простої. Досліджувані не розуміли інтенцію автора, яка складала контекст для виокремлення смислу твору. Вони самі додумували певні деталі, які грубо спотворювали суть художнього тексту.

- Небажання виявляти творчість. Досліджувані не докладали зусиль для того, щоб створити адекватне тлумачення твору, створення картини обмежували переказом тексту.

Узагальнено кількісні показники представимо у вигляді таблиці, де покажемо виконання досліджуваними різних завдань, що ставилися за художніми текстами.

Дані таблиці 1 свідчать про те, що переважна більшість досліджуваних не володіють адекватними прийомами аналізу, внаслідок чого не досягали адекватного розуміння художніх текстів, не володіють прийомами виділення смислу твору.

Для аналізу відмінностей у показниках означених емпіричних референтів серед досліджуваних різних вікових груп використовувався кореляційний аналіз за критерієм Пірсона. Результати математико-статистичної обробки відображають зумовленість прояву когнітивних, емоційних та конативних особистісних характеристик віковими особливостями респондентів. Зокрема, був

виявлений шерех тісних позитивних кореляційних зв'язків, які підтверджують, що при переході від підліткового до юнацького вікового періоду у досліджуваних розвивається здатність до ідентифікації, вміння розуміти іншу людину, поставити себе на її місце ($p < 0,799$; $t < 0,001$). Поряд із актуалізацією такої важливої комунікативної якості особистості, як проникна здатність до емпатії, одночасно спостерігається зменшення кількості тих установок, які цьому процесу можуть перешкоджати ($p < 0,437$; $t < 0,001$; $p < -0,439$; $t < 0,001$). Хоч і менш інтенсивно, але із переходом у новий віковий період, спостерігається розширення діапазону використання досліджуваними раціонального та емоційного каналів емпатії ($p < 0,376$; $t < 0,005$; $p < 0,357$; $t < 0,005$).

Таблиця 1. - Показники розуміння художніх текстів досліджуваними підліткового та юнацького віку (у %)

Розуміння заголовку		Розуміння деталей		Розуміння епізодів	
Підлітки (n=118)	Юнаки (n=117)	Підлітки (n=118)	Юнаки (n=117)	Підлітки (n=118)	Юнаки (n=117)
<i>Твір №1 М. Коцюбинський «Сон»</i>					
<i>Адекватне розуміння</i>					
26,3	29,9	24,6	29,1	22,9	30,8
<i>Неадекватне розуміння</i>					
73,7	70,1	75,4	70,9	77,1	69,2
<i>Твір №2 С.Моем «Рижий»</i>					
<i>Адекватне розуміння</i>					
17,0	25,0	7,6	22,2	24,6	29,1
<i>Неадекватне розуміння</i>					
83,0	75,0	92,4	77,8	75,4	70,9
<i>Твір №3 О.Купрін «Доля»</i>					
<i>Адекватне розуміння</i>					
0	0	30,5	47,0	0	4,3
<i>Неадекватне розуміння</i>					
100	100	69,5	53,0	100	95,7

Хоча схильність до ризику, бажання будь що відстроювати свою думку та ставити перед собою високі цілі яскраво виражена у підлітковому віці, в юнацькому віці подібні прояви суттєво пригнічуються ($p < -0,861$; $t < 0,001$), поступаючись орієнтації на пізнання складних речей та явищ, цілеспрямованості та наполегливості у досягненні своєї мети ($p < 0,600$; $t < 0,001$). Здатність досліджуваних передбачати наслідки поведінки людей / персонажів у певних ситуаціях, передбачати те, що станеться в майбутньому також прямо пропорційно зростає з віком ($p < 0,405$; $t < 0,005$).

Покажемо, на нашу думку, є з'ясування не лише вікової, але й статевої зумовленості визначених показників. Проте, результати кореляційного аналізу засвідчили, що за більшістю параметрів подібного взаємозв'язку виявлено не було. Виключення становлять лише вища міра значущості для досліджуваних чоловічої статі раціонального каналу у структурі емпатії ($p < 0,458$; $t < 0,001$), а також вища міра розвиненості в них уяви як критерію особистісної креативності ($p < 0,474$; $t < 0,005$).

Висновок. Здійснений порівняльний аналіз отриманих емпіричних даних продемонстрував, що групи досліджуваних підліткового та юнацького віку мають, переважно, однакові або ж близькі за значеннями показники за шкалами описаних вище психодіагностичних методик. Тим не менше, чітко простежується зростання, хоч і незначне, цих показників із збільшенням віку респондентів, що є закономірною і необхідною умовою адаптації підлітків та юнаків у їхньому соціальному оточенні, адже саме недостатній розвиток пізнавальних, емоційних здібностей тощо, часто виступає однією з причин неефективної навчальної діяльності та труднощів в міжособистісному спілкуванні з оточуючими людьми. Несформованість механізмів соціальної перцепції впливає на процес розуміння підлітками та юнаками художніх творів.

Результати констатуючого дослідження свідчать про те, що переважна більшість досліджуваних не володіють прийомами смислового розуміння художніх текстів. Випадки адекватного розуміння пояснюються не системою навчання у школі та вузі, а стихійним формуванням у деяких досліджуваних прийомів адекватного розуміння текстів. У випускників школи не сформована читацька діяльність, яка забезпечує виокремлення адекватного смислу твору. Досліджувані не готові до читання художньої літератури як до діалогу читача та автора, не мають навичок на культури взаємодії з творами мистецтва. Це підтверджує необхідність пошуку шляхів формування прийомів адекватного розуміння художніх текстів. Це передбачає розробку способів організації читання, що формують прийоми образного реконструювання художнього тексту як складову читацької діяльності.

Перспективи подальших досліджень полягають у пошуку засобів та шляхів формування смислового читання в ході шкільного навчання.

Отримано 17.03.2013 р.

УДК 316.6

Жорнова О.І.[°]

Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, доктор педагогічних наук, провідний науковий співробітник

ПОНЯТТЯ КУЛЬТУРОТВОРЧОСТІ ЯК ПЕРЕТИН НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ Й ЗВИЧАЄВОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ЖИТТЯ

З'ясовано можливості концепту культуротворчості для вивчення культурної і наукової картин світу при дослідженні соціально-психологічних феноменів.

Ключові слова: *культуротворчість, звичаєвість соціального життя, культурна картина світу, культурна специфічність, наукова картина світу*

Описаны возможности концепта культуротворчества для изучения культурной и научной картин мира при исследовании социально-психологических феноменов.

Ключевые слова: *культуротворчество, обычность социальной жизни, культурная картина мира, культурная специфичность, научная картина мира*

The capabilities of the concept cultural creativity to explore the cultural and scientific picture of the world in the study of social and psychological phenomena.