РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ДВНЗ «ПЕРЕЯСЛАВ-ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ»
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

НОГАЧЕВСЬКА ІННА ОЛЕКСАНДРІВНА

Гриф
Прим. № _____

УДК 159.922.73:37.015.3:[378.147:373.5.011.3-051:80]

ДИСЕРТАЦІЯ

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗУМІННЯ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ-ФІЛОЛОГАМИ СУЧАСНОГО ПОЕТИЧНОГО ТЕКСТУ

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія
05 – соціальні та поведінкові науки

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ **І.О.Ногачевська**

Науковий керівник Андрієвська Валерія Вікторівна, канд. психол. наук., старший науковий співробітник

Переяслав-Хмельницький – 2018

АНОТАЦІЯ

Ногачевська І. О. Психологічні особливості розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного поетичного тексту. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук (доктора філософії) за спеціальністю 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» (05 – Соціальні та поведінкові науки). – Рівненський державний гуманітарний університет, Рівне, 2018. – ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», Переяслав-Хмельницький, 2018.

Дослідження присвячено теоретичному й емпіричному вивченню важливої прикладної проблеми, пов’язаної з особливостями розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного поетичного тексту та необхідністю комплексного вивчення цього питання, зважаючи на вагому роль художньої літератури загалом, та поетичних текстів зокрема, у філологічній освіті студентів. Проаналізовано стан розробленості проблеми та з’ясовано, що розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного поетичного тексту меншою мірою досліджена в науковій царині, ніж проблема розуміння літературних творів. Це пояснюється передусім тим, що для сучасної поезії характерною є особлива проблематика, нова виражальна форма, різноманіття поетичних засобів, специфічні, неординарні образи, що вимагають від читача певного рівня обізнаності, ерудиції, літературної компетенції. Однак поетичні тексти – це важливий елемент сучасної культури, який має неабияке розвивальне значення для особистості, особливо коли йдеться про філологів. Поезія не лише збагачує емоційне життя студентів, виводить їх за межі вузькоособистісних переживань, залучаючи до загальнолюдських цінностей. Лаконічність, змістовність, образність поетичних текстів створюють основу для професійного розвитку майбутніх вчителів-філологів, певною мірою стимулюють розуміння естетики художнього слова (О. Л. Гвоздєва, С. Ю. Медвєдєва, Н. Д. Молдавська, Н. М. Цурциліна та ін.). Інтерес до поетичного твору часто зумовлений активним

пошуком засобів самовираження, індивідуалізації, пов'язаний у юнацькому віці з контекстом особистісного спілкування. Водночас до цього часу відсутні цілісні дослідження, що розкривають психологічні особливості розуміння поетичного тексту як процесу осягнення майбутнім філологом експліцитного та імпліцитного змісту, знаходження глибинних смислів у поетичному тексті. Залишаються недостатньо з'ясованими психологічні механізми, умови та чинники, що впливають на розуміння майбутніми вчителями-філологами поетичних текстів.

На основі узагальнення теоретичних положень досліджуваної проблеми, представленої в наукових працях вітчизняних та зарубіжних психологів, з'ясовано, що проблема розуміння має міждисциплінарний характер, який спричинив виникнення різних теоретичних концепцій, підходів до її вирішення: розуміння досягається через аналіз структурно-смислової побудови тексту; розуміння як процес побудови ментальної моделі світу; як осягнення смислової структури тексту, опорних тем, співвідношення елементів зовнішньої та внутрішньої структури тексту, на когнітивному, рефлексивному, регулятивному планах інформації; двосторонній процес, що визначається, з одного боку, структурою, складністю, обсягом тексту, тобто його об'єктивними особливостями, а з другого – індивідуальними особливостями читача, його знаннями, особливостями процесів мислення, пам'яті, ступенем сформованості умінь смислового аналізу тексту. Розуміння поетичного тексту – це процес осягнення філологом експліцитного та імпліцитного змісту, знаходження глибинних смислів поетичного тексту завдяки актуалізації рефлексивних процесів особистості, творчої уяви, асоціативного мислення, переживань особистості тощо. Ефективним процес розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного поетичного тексту (далі – ПТ) є тоді, коли суб'єкт, ураховуючи власну читацьку компетентність, ціннісні складові своєї особистості тощо, здатен піднятися до автора цього твору, або, навіть, перевершити його, тобто, зрозуміти більше ніж розуміє автор сам по собі.

Здійснений аналіз дав змогу виокремити психологічні механізми розуміння літературних творів та встановити механізми розуміння сучасного ПТ. Відтак виділені в науковій літературі механізми розуміння старшокласниками літературних

творів, а також механізми взаємодії підлітків з поетичними творами, ми розглядаємо як такі, що характерні й для розуміння ПТ студентами, та виділяємо як особливі інші механізми розуміння студентами-філологами поетичних текстів, а саме: актуалізації емоції форми, гармонізації смислу, ампліфікації ПТ, набуття естетичного досвіду. Розроблено модель розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного ПТ.

Розуміння поетичного тексту безпосередньо пов'язане із психологічними, психолінгвістичними, когнітивними, творчими, літературознавчими та іншими аспектами навчально-професійної діяльності студентів. Усі вони зумовлюються певними рівнями сформованості різних видів компетентності, які включаються в поняття значущого професійного досвіду, а для студента-філолога – в поняття читацької компетентності, яка так само актуалізує готовність майбутнього вчителя-словесника до розуміння сучасного ПТ.

Визначено позитивне ставлення майбутніх вчителів-філологів до ПТ, виявлено високий рівень читацької активності студентів, з'ясовано, що серед читацьких уподобань поезія займає третє місце після прозових та драматичних творів. Поняття «розуміння ПТ» майбутні філологи інтерпретують частково, серед причин нерозуміння сучасних ПТ називають перенасичення їх художніми засобами, незрозумілими новотворами, іншомовними, застарілими словами та ін. Студенти-філологи усвідомлюють недостатній рівень власної професійної підготовки стосовно розуміння поезії та необхідність її вдосконалення, що підтвердило актуальність обраної теми дослідження.

У результаті кореляційного аналізу отриманих емпіричних даних виявлено, що розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного ПТ більшою мірою визначається розумінням ними ідеї та теми твору, фактуальної інформації ПТ, активізує психічні переживання, творчу уяву, асоціативні реакції, рефлексію, інтерпретативну компетенцією, читацьку та мовленнєво-мисленнєву компетентність. Уміння студентів виокремлювати та інтерпретувати художні деталі ПТ, пов'язане з розумінням емоційної сторони тексту.

Водночас зафіксовано труднощі в розумінні імпліцитної інформації, усвідомленні власних переживань, виокремленні ключових слів, художніх деталей, новотворів. Майбутнім вчителям-філологам складно прогнозувати специфіку розуміння ПТ учнями, інтерпретувати текст. Студенти, загалом, усвідомлюють фактуальну інформацію, що пояснюється недостатньою сформованістю у них настановлення на діалогічну взаємодію з ПТ загалом, читацької компетентності зокрема.

Визначено *психологічні умови розуміння майбутніми вчителями-філологами ПТ*: сформованість високого рівня читацьких потреб студентів-філологів; здатність усвідомлювати взаємозв'язок поетичної форми та змісту; актуалізація мовленнєво-мисленнєвої діяльності студента; використання різних за складністю розуміння ПТ; створення комунікативних, інтерактивних ситуацій (дискусії, обговорення, ігри), завдяки яким виникають діалогічні читацькі реакції на текст; наявність у майбутніх філологів певного рівня сформованості читацької компетентності; сформованість у студентів прийомів діалогічної взаємодії з ПТ, вмінь його аналізу з метою подальшої інтерпретації.

Розроблено та апробовано програму фасилітації розуміння майбутніми-вчителями філологами сучасних ПТ, яка включала мотиваційний, змістовий та рефлексивний етапи реалізації її змісту. Вона складалась із спецкурсу «Психологічні засади розуміння поетичного тексту» та психологічного тренінгу, спрямованого на фасилітацію розуміння майбутніми філологами сучасних поетичних текстів. Тренінг вміщував три блоки вправ, кожен з яких актуалізував складові читацької компетентності майбутніх вчителів-філологів, а саме: когнітивну, комунікативну, операціональну. Тренінгова робота сприяла розвитку та саморозвитку студентів, їх особистісному зростанню, актуалізації особистісного потенціалу у контексті специфіки їх майбутньої професійної діяльності.

У результаті проведення формувальних заходів відбувся перерозподіл студентів за рівнями розуміння сучасних ПТ різних ступенів складності. Високий рівень розуміння ПТ став домінуючим у студентів експериментальних груп. Реалізована програма фасилітації розуміння ПТ якісно вплинула на особистісні

психічні новоутворення, що складають основу розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного ПТ.

Виокремлено *психологічні чинники розуміння майбутніми вчителями-філологами ПТ*: врахування викладачем особливостей організації читацької діяльності студентами-філологами з ПТ, зокрема таких, що збагачені новотворами; організація читацької діяльності майбутніх філологів із актуалізацією у них асоціативних реакцій, психічних переживань, вербальної плинності, мовленнєво-мисленнєвої компетентності та творчої уяви; готовність студентів до участі у програмі фасилітації розуміння майбутніми філологами ПТ, а саме у психологічних тренінгах, рольових та ділових іграх, які актуалізують особистісну й інтелектуальну рефлексію студентів, здатність майбутніх філологів до трансформації текстових смислів у творчу форму; готовність студентів до самостійної роботи з сучасним ПТ; сформованість у майбутніх філологів вміння прогнозувати специфіку розуміння ПТ, зокрема, збагаченого новотворами.

Отже, розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного ПТ, істотно фасилітується за психологічних умов, створюваних спеціальною програмою підготовки фахівців, а саме: актуалізацією читацької компетентності майбутнього філолога.

З урахуванням отриманих у формувальному експерименті результатів виокремлено *психологічні особливості розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного ПТ:* розуміння студентами як фактуальної, так й імпліцитної інформації ПТ забезпечується асоціативними реакціями, психічними переживаннями емотивно-експресивного змісту тексту, творчою уявою студентів, особистісною рефлексією; розуміння студентами ідеї та змісту твору, його глибинного сенсу тощо великою мірою забезпечується сформованою читацькою компетентністю майбутніх філологів, їх мовленнєво-мисленнєвою компетентністю; розуміння студентами глибинних сенсів ПТ позитивно корелює із вмінням філологів доводити, тлумачити та обґрунтовувати власну думку, формулювати оригінальні та унікальні судження, зокрема – у формі авторського поетичного повідомлення.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

по-перше, розроблено нові положення, а саме: читацька компетентність – чинник розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасних ПТ; розуміння студентами сучасного поетичного тексту детермінується розвитком їхньої мовленнєво-мисленнєвої компетентності, творчої уяви, рефлексії, усвідомленням психічних переживань; читацька компетентність є як передумовою, так і результатом розуміння сучасного ПТ майбутніми філологами;

по-друге, вперше: розроблено модель розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасних ПТ; визначено вплив програми фасилітації розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасних ПТ на якісні характеристики розуміння ПТ; виділено психологічні умови та чинники розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного ПТ; виокремлено психологічні особливості розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного ПТ;

по-третє, вдосконалено та поглиблено: концептуальні основи проблематики розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного ПТ; поняття «розуміння сучасного ПТ» студентами-філологами; бібліо-психологічний метод М. О. Рубакіна для вивчення читацьких переживань; типологію читачів сучасного поетичного тексту;

по-четверте, подальший розвиток дістали: проблема розуміння майбутніми вчителями-філологами літературних текстів через виявлення особливостей розуміння сучасного ПТ; психологічні механізми розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасних ПТ.

Розкрито практичне значення результатів дослідження, яке полягає у тому, що: *розроблено* комплекс методик для з’ясування психологічних особливостей розуміння студентами сучасних ПТ й авторські анкети для психодіагностики рефлексії над процесом розуміння ПТ студентів-філологів; *виокремлено* критерії рівнів розуміння сучасного ПТ стосовно методики коментованого читання; *створено й апробовано* авторську програму фасилітації розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного ПТ, яка складається із спецкурсу «Психологічні засади розуміння поетичного тексту» та психологічного тренінгу «Фасилітація

розуміння ПТ»; *доведено* дієвість програми фасилітації розуміння студентами-філологами сучасного ПТ.

Результати дослідження можуть бути використані для вдосконалення освітньо-професійних програм підготовки та формування основних компетентностей фахівців філологічних спеціальностей у процесі викладання дисциплін психологічного та філологічного циклу в освітньому процесі закладів вищої та післядипломної освіти.

Ключові слова: сучасний поетичний текст, особливості розуміння, читацька компетентність, майбутній вчитель-філолог, типи читачів, новотвір, механізми розуміння поетичного тексту, фасилітація розуміння.

Список публікацій здобувача

Наукові праці в яких опубліковані основні наукові результати дисертації:

1. Ніколайчук І. О. Функції лексичних новотворів у художньому тексті // Актуальні проблеми сучасної філології. Мовознавчі студії : зб. наук. пр. Рівненського державного гуманітарного університету. Рівне : РДГУ, 2004. Вип. 12. С. 57 – 60.

2. Ніколайчук І. О. Ідентифікація слова та розуміння тексту // Актуальні проблеми психології: Етнічна психологія. Історія психології. Психолінгвістика : зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, М.-А. Чепи. Київ : Міленіум, 2006, Том IX, Частина 1. С. 424–433.

3. Ніколайчук І. О. Розуміння студентами-філологами поетичних текстів як психологічна проблема // Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Генеза буття особистості» (Київ, 18–19 грудня 2006 р.). Київ : Міленіум, 2006. Вип. 30. С. 424–433.

4. Ніколайчук І. О., Ніколайчук Г. І. «Мовна особистість» і природа її творчої діяльності // Оновлення змісту, форм та методів навчання та виховання в закладах

освіти : Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету : зб. наук. пр. Рівне : РДГУ, 2006. Вип. 33. С. 125–129.

5. Ніколайчук І. О. Динамічний аспект словотворчості майбутнього філолога // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : науково-теоретичний збірник. Переяслав-Хмельницький, 2007. Вип.12. С. 188–191.

6. Ніколайчук І. О. Читання як творчість: проблеми розуміння поезії студентами-філологами // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості та обдарованості : зб. наук. пр. / за ред. В. О. Моляко. Житомир : Вид-во ЖДУ імені І.Франка, 2007. Вип. 2. С. 164–171.

7. Ніколайчук І. О. Новотвір як комунікативний еквівалент в процесі номінації // Оновлення змісту, форм та методів навчання та виховання в закладах освіти : Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету : матеріали І Міжнародної науково-практичної конференції «Проблеми психології спілкування» (Рівне, 21–23 листопада 2007р.). Рівне : РДГУ, 2007. Вип. 38. С. 209–213.

8. Ніколайчук І. О. Проблема авторських новотворів у парадигмі породження та сприймання вислову // Оновлення змісту, форм та методів навчання та виховання в закладах освіти : Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету : матеріали Всеукраїнської наукової конференції «Психосоціальний розвиток особистості: формування життєвих перспектив» (Рівне, 19–20 квітня 2007р.). Рівне : РДГУ, 2007. Вип. 37. С. 146–150.

9. Ніколайчук І. О. Читацька компетентність як фактор взаємодії з художнім текстом // Психолінгвістика : зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Переяслав-Хмельницький : ПП «СКД», 2009. Вип. 3. С. 69–76.

10. Ніколайчук І. О. Функції лексичних новотворів у художньому тексті (на матеріалі поезії Ігоря Калинця) // Словотворчість шістдесятників. Василь Стус. Ігор Калинець. Іван Світличний. Григорій Чубай. Лексикографічна серія «Українська індивідуально-авторська неографія» : зб. наук. пр.; відп. ред. Г.М.Вокальчук.

Острог : Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2010. Вип. 4. С. 135–146.

11. Ніколайчук І. О., Ніколайчук Г. І. Проблема розуміння художнього тексту студентами вищої школи // Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету [«Оновлення змісту, форм та методів навчання та виховання в закладах освіти»] : зб. наук. пр. Рівне : РДГУ, 2010. Вип. 43. С. 73–75.

12. Ногачевская И. А. Понимание поэтического текста как психологическая проблема профессионального образования студентов-филологов // «Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии» : материалы XI международной заочной научно-практической конференции. Часть II. (г. Москва, 21 марта 2013 р.). Москва : Изд. «Международный центр науки и образования», 2013. С. 116–119.

13. Ногачевська І. О. Особливості розуміння студентами-філологами авторських неологізмів у поетичному тексті // Лінгвістичні студії молодих дослідників : зб. наук. пр. учасників наукового проекту «Лінгвістичні студії молодих дослідників» пам’яті проф. К.Ф.Шульжука. Рівне, Оломоуць. 2013. Вип. 3. С. 80–84.

14. Ногачевська І. О. Розуміння поетичного тексту як фактор формування інтелектуальної культури студента-словесника // Актуальні питання психологічної науки : альманах студентського наукового товариства. Рівне : РДГУ, 2013. Вип. 6. С. 77–80.

15. Ногачевська І. О. Психологічні умови розвитку розуміння художніх текстів у процесі підготовки студентів // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : тематичний випуск «Проблеми емпіричних досліджень у психології». Київ : Гнозис, 2014. Додаток 4. Вип. 31. С. 346–351.

16. Ногачевська І. О. Вплив особистісного та соціального досвіду студента-філолога на діалогічну взаємодію з поетичним текстом // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ : Фенікс, 2014. Т. 11. Вип.10. С. 145–156.

17. Ногачевська І. О. Розуміння текстів – базовий компонент вузівського навчання студентів // Психологія: реальність і перспективи : матеріали III

Міжнародної науково-практичної конференції «Психологічні основи здоров'я, освіти, науки та самореалізації молоді» (Рівне, 26–27 березня 2015 р.) : зб. наук. пр. Рівне : РДГУ, 2015. Вип. 4. С. 176–180.

18. Ногачевська І. О. Рецепція проблеми механізмів розуміння студентами-філологами поетичних текстів // Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2016. Вип. 34. С. 385–394.

19. Ногачевська І. О. Наративна компетентність у просторі інтегративного підходу // Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка : матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції «Генеза буття особистості» (Київ, 20 грудня 2016р.). Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2017. С. 236–237.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

20. Ніколайчук І. О. Тренінг розуміння поезії як процедура психологічної підтримки студента-філолога // Актуальні питання психологічної науки : альманах студентського наукового товариства : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів і молодих науковців «Психічне здоров'я особистості» (Рівне, 4–5 квітня 2008р.). Рівне : РДГУ, 2008. Вип. 1. С.75–78.

21. Ніколайчук І. О. Особливості психологічної освіти студентів-словесників як умова формування їхнього професійного становлення // Освіта регіону. Політологія. Психологія. Комунікації. Київ : Університет «Україна», 2013. № 3 (33). С. 350–354.

22. Ніколайчук І. О. Психологічна освіта майбутніх учителів-філологів // Психологічні перспективи. Луцьк, 2013. Вип. 22. С. 181–189.

23. Ногачевська І. О., Ніколайчук Г.І. Роль особистісного та соціального досвіду в процесі розуміння літературних текстів // Психологія: реальність і перспективи : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Розвиток просоціальної стратегії як основи морального становлення особистості» (Рівне, 19–20 листопада 2013р.) : зб. наук. пр. Рівне : РДГУ, 2013. Вип. 2. С. 136–139.

24. Ногачевська І. О. Потенціал бібліотерапії у психотерапевтичній допомозі молоді // Психологія: реальність і перспективи : матеріали ІІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції «Психологічна допомога особистості: сучасний стан та перспективи розвитку» (Рівне, 14–15 листопада 2014 р.) : зб. наук. пр. Рівне : Вид-во ТзОВ «Дока центр», 2014. Вип. 3. С. 115–120.

25. Ногачевська І. О. Проблема мовної особистості у контексті творчої діяльності // Матеріали ІІІ Всеукраїнської науково-практичної заочної конференції «Сучасні проблеми германського та романського мовознавства» (Рівне, 23–24 квітня 2015 р.). Рівне : РДГУ, 2015. С. 31–37. – Режим доступу: http://fif.16mb.com/konferentsii-konkursy-ta-hranty/item/201-

26. Ногачевська І. О. Асоціативне сприймання поетичного тексту як особливий сугестивний вплив на читача // Психологія: реальність і перспективи : зб. наук. пр. Рівне : РДГУ, 2016. Вип. 6. С. 152–156.

ABSTRACT

Nohachevska I. O. Psychological peculiarities of understanding the contemporary poetic text by future teachers-philologists. – On the right of manuscript.

Thesis for applying a candidate degree in psychological sciences in specialty 19.00.07 – pedagogical and age psychology. – SHEE «Pereyaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda». – Pereyaslav-Khmelnytskyi, 2018.

The research is devoted to the theoretical and empirical study of an important applied problem associated with the peculiarities of future philology teachers' understanding the contemporary poetic text and the necessity for the comprehensive study of this issue, taken into account the importance of fiction in general, and poetic texts in particular, in philological education of the students.

The state of the development of the problem was analyzed and it was found out that future philology teachers' understanding the contemporary poetic text is less studied in the scientific domain than the problem of literary works comprehension in general. Primarily,

this is explained by the fact that modern poetry is characterized by peculiar problematicity, new expressive form, as well as a variety of poetic means and specific, extraordinary images requiring a certain level of awareness, erudition, literary competence from the reader.

However, poetry texts are an important element of contemporary culture, which has a tremendous developmental significance for the individual, especially when it comes to philologists. Poetry does not only enrich the emotional life of students, but brings them beyond the limits of narrow-minded experiences, introducing them to universal values.

Laconism, meaningfulness, imagery of poetic texts create the basis for the professional development of future philology teachers, and to a certain extent stimulate understanding of the aesthetics of the artistic word (O. L. Gvozdieva, S. Yu. Medvedev, N. D. Moldavska, N. M. Tsurtsilina, etc.). The interest in a poetic work is often connected with an active search for means of self-expression and individualization associated with the context of personal communication in adolescence. Meanwhile, there are no comprehensive studies revealing the psychological peculiarities of both understanding the poetic text as a process of understanding factual and implicit content and finding the deep meanings in the poetic text by the future philologist.

The psychological mechanisms, conditions and factors influencing understanding the poetic text by future teachers of philology remain insufficiently elucidated.

Generalizing the theoretical positions of the problem under consideration presented in the scientific works of domestic and foreign psychologists, it was found out that the problem of understanding has an interdisciplinary character, which has led to the emergence of various theoretical concepts and approaches to its solution: understanding is achieved through the analysis of structural and semantic construction of the text; understanding is a process of building up a mental model of the world; understanding is comprehension of the text’s semantic structure, basic themes, interrelation of its external and internal structure elements on the cognitive, reflexive, regulatory information plans; understanding is a two-way process defined, on the one hand, by the structure, complexity, volume of the text, that is, its objective features, and on the other – by the individual features of the readers, their knowledge, the peculiarities of the processes of thinking,

memory, the degree of skills formation of semantic analysis of the text. Understanding the poetic text is a process of understanding the explicit and implicit content by the philologist, finding the deep meanings of the poetic text through the actualization of the personality's reflexive processes, creative imagination, associative thinking, and personal experiences.

The process of understanding the contemporary poetic text (PT) by future philologists is considered effective when the subjects, taking into account their own reading competence, value components of their personality etc. can rise to the author of the work, or even surpass this process.

The analysis made it possible to distinguish the psychological mechanisms of understanding literary works and establish mechanisms for understanding the contemporary PT. Therefore, established in the scientific literature mechanisms of understanding literary works by high school students and the mechanisms of adolescents' interaction with poetic works are considered in the research as being characteristic for higher school students as well; besides, we distinguish additional mechanisms of understanding PTs by philology students, namely: the mechanism of actualization the shape of emotions, the mechanism of achieving the harmony of meaning, the mechanism of poetic text amplification, the mechanism of obtaining the aesthetic experience

The model of future teachers-philologists' understanding the modern PT is developed.

Understanding the poetic text is directly related to psychological, psycholinguistic, cognitive, creative, literary and other aspects of educational and professional activity of students. All of them are conditioned by certain formation levels of different types of competence which are included into the concept of significant professional experience, and in case with a student-philologist – into the notion of readership competence which, in its turn, actualizes the future teacher-philologist's readiness to understand the modern PT.

The positive attitude of the future teachers of philology to the PT was determined, the high level of readership activity of the students was revealed, and it was found out that among their reading preferences poetry takes the third place after prose and dramatic works. The concept of «understanding the PT» is interpreted by future philologists

partially; among the reasons for misunderstanding of modern PTs there is over-saturation with expressive means, incomprehensible neologisms, foreign, outdated words, etc.

Students-philologists are aware of the insufficient level of their professional training in understanding poetry and the necessity for its improvement, which confirmed the topicality of the chosen topic of study. As a result of the correlation analysis of empirical data obtained, it was found that future philology teachers' understanding the modern PT is more determined by their understanding the ideas and themes of the work, the factual information of the PT, activating psychic experiences, creative imagination, associative reactions, personal reflections, interpretative competence, readership competence, as well as their speech-thinking competence.

The students' ability to distinguish and interpret the expressive details of the PT is connected with understanding the emotional side of the text.

Meanwhile, some difficulties are observed in understanding the implicit information, awareness of their own experiences, identification of key words, expressive details, and neologisms. It is difficult for future teachers-philologists to predict the specifics of the PT understanding by high school students, or to interpret the text. Students-philologists, in general, are aware of factual information, which is explained by the inadequate formation of their readiness for dialogic interaction with the PT in general, and of the reader's competence in particular.

The psychological conditions of future teachers-philologists' understanding the PT have been determined: the formation of a high level of students-philologists' reading needs; the ability to realize the relationship between poetic form and content; actualization of the speech-thinking activity of the student; the use of PTs of diverse understanding complexity; creation of communicative, interactive situations (discussions, talks, games), due to which the dialogic reader responses to the text appear; the presence of a certain level of readership competence formation in future philologists; the formation of the students' skills of dialogical work with the PT and of its analysis for the purpose of further interpretation.

The author's program of facilitation of understanding the contemporary PT has been developed and tested; it included motivational, content and reflexive stages of

implementation. It consisted of the special course «Psychological principles of understanding the poetic text» and psychological training aimed at facilitating future philologists' understanding contemporary poetry texts. The training contained three blocks of exercises, each of them updating the components of readership competence of future philology teachers, namely: cognitive, communicative, operational. Training work contributed to the development and self-development of students, their personal growth, and their personal potential actualization in the context of the specifics of their future professional activities.

As a result of these formation activities, the redistribution of students by the levels of understanding contemporary PTs of various complexity was registered. The high level of understanding the PT became dominant in the experimental groups of students. The implemented program of the facilitation of understanding the PT has significantly influenced the personal psychic innovations which form the basis of future philology teachers' understanding the modern PT.

The psychological factors of future teachers-philologists' understanding the PT are distinguished: the teacher's consideration of the peculiarities of the organization of students-philologists' reading activity on PTs, in particular those enriched with neologisms; organization of future philologists' reading activity with the actualization of their associative reactions, mental experiences, verbal flow, speech-thinking and creative imagination; readiness of students to participate in the facilitation program of future philologists' understanding PTs, namely in psychological trainings, role plays and cases that actualize the personal and intellectual reflection of students, the ability of future philologists to transform text meanings into a creative form; readiness of students to work independently with contemporary PTs; the formation of future philologists' ability to predict the specifics of understanding the text, including those enriched with neologisms.

Consequently, the future philology teachers' understanding the modern PT is essentially facilitated by the psychological conditions created by the special program of specialists training, namely by the actualization of the reader's competence of the future philologist.

Taking into account the results obtained in the molding experiment, the *psychological peculiarities of future philology teachers' understanding the modern PT* have been singled out: students' understanding of both factual and implicit information of the PT is provided by associative reactions, psychic experiences, emotional expressive content of the text, creative imagination of the students, personal reflections; the students' understanding of the idea and content of the work, its profound meaning, etc., are mostly provided by the formed reader competence of future philologists, their speech-thinking competence; the students' understanding of the meanings of PT positively correlates with the ability of philologists to prove, interpret and justify their own opinions, formulate original and unique judgments, in particular in the form of an author's poetic message.

Scientific novelty of the obtained results lies in the fact that:

firstly, new provisions were developed, namely: reading competence is a factor of students-philologists' understanding contemporary PTs; students' understanding the contemporary poetic text is determined by the development of their speech-thinking competence, creative imagination, personal reflections, awareness of mental experiences; reading competence is both a prerequisite and a result of future philologists' understanding the contemporary PT;

secondly, for the first time the model of future teachers-philologists' understanding contemporary PTs has been developed; the influence of the facilitation program of the future philology teachers' understanding the contemporary PT on the qualitative characteristics of PT understanding has been defined; the psychological conditions and factors of future teachers-philologists' understanding the contemporary PT have been highlighted; the psychological peculiarities of future teachers-philologists' understanding the contemporary PT have been singled out;

thirdly, improved and deepened were the conceptual foundations of the problem of future teachers-philologists' understanding the contemporary PT; the concept of «understanding the contemporary PT» by students-philologists; biblio-psychological method by M.O. Rubakin of studying readers' experiences; the typology of readers of contemporary poetic text;

fourth, further development has been achieved in the problem of understanding literary texts by future teachers-philologists through revealing the features of understanding the contemporary PT; psychological mechanisms of future teachers-philologists' understanding modern PTs; the notion of the average reader's profile and the profile of the PT.

The practical significance of the research results is revealed, which is determined by the fact that a complex of techniques for elucidating psychological peculiarities of the students' understanding the contemporary PT, and author's questionnaires for psychodiagnostics of reflection on the process of philology students' understanding the PT *have been created*; the criteria of levels of understanding the contemporary PT in relation to the method of commented reading *have been singled out*; the author's program of facilitation of future teachers-philologists' understanding the contemporary PT, consisting of the special course «Psychological bases of understanding poetic text» and psychological training «Facilitation of understanding PT», *has been developed* and *tested*; the effectiveness of the program of facilitation of students-philologists' understanding contemporary PTs *has been proved*.

The results of the study can be used to improve educational and professional training programs and form basic competences of specialists of philological specialties in the process of teaching disciplines of the psychological and philological cycle in the educational process of higher educational institutions and postgraduate educational institutions.

Key words: contemporary poetic text, peculiarities of understanding, reading competence, a future teacher-philologist, types of reading, neologism, mechanisms of understanding the poetry, facilitation of understanding.

List of duplicates of the applicant on the topic of the dissertation

The scientific works in which the main results of the dissertation are published:

1. Nikolaichuk I. O. Functions of Lexical Innovations in the Text of Fiction // Actual problems of modern philology. Linguistic Studies: scientific works collection of Rivne State University of the Humanities. Rivne: RSHU, 2004. Issue12. pp. 57–60.

2. Nikolaichuk I. O. The Identification of the Word and Understanding of the Text // Actual problems of psychology: Ethnic psychology. History of psychology. Psycholinguistics: scientific works collection of Kostiuk Institute of Psychology of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine / ed. by S. D. Maksimenko, M.-A. Chepa. Kyiv: Millennium, 2006, Volume IX, Part 1. pp. 424–433.

3. Nikolaichuk I. O. Understanding by Students-Philologists of Poetic Texts as a Psychological Problem // Scientific Notes of the G. S. Kostiuk Institute of Psychology, APS of Ukraine / ed. by S. D. Maksimenko: materials of the international scientific and practical Conference «The Genesis of Personality Being» (Kyiv, December 18–19, 2006). Kyiv: Millennium, 2006. Issue 30. pp. 424–433.

4. Nikolaichuk I. O., Nikolaichuk G. I. «Linguistic personality» and the Nature of Her Creative Activity // Updating of contents, forms and methods of teaching and education in educational institutions: Scientific notes of Rivne State University of the Humanities: Sb.scientific works collection, Rivne: RSHU, 2006. Vol. 33. pp. 125–129.

5. Nikolaichuk I. O. The Dynamic Aspect of the Future Philologist's Oratory Creativity // The Humanities Bulletin of the State Higher Educational Institution «Pereiaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University named after Gregorii Skovoroda»: scientific-theoretical collection. Pereiaslav-Khmelnitskyi, 2007. Issue 12. pp. 188–191.

6. Nikolaichuk I. O. Reading as Creativity: Problems of Understanding Poetry by Students-Philologists // Actual problems of psychology: problems of the psychology of creativity and giftedness: scientific works collection / ed. by V. O. Moliako. Zhytomyr: I. Franko State university publishing house, 2007. 2. pp. 164–171.

7. Nikolaichuk I. O. Neologism as a Communicative Equivalent in the Nomination Process // Updating of content, forms and methods of teaching and education in educational institutions: scientific notes of Rivne State University of the Humanities: the materials of the international scientific and practical conference «Problems of Psychology of Communication» (Rivne, 21 November 23, 2007). Rivne: RSHU, 2007. Issue 38. pp. 209–213.

8. Nikolaichuk I. O. The Problem of Author's Neologisms in the Paradigm of Generation and Perception of the Expression // Updating of content, forms and methods of teaching and education in educational institutions: scientific notes of Rivne State University of the Humanities: the materials of the All-Ukrainian scientific conference «Psychosocial Development of Personality: Formation of Life Perspectives» (Rivne, April 19–20, 2007). Rivne: RSHU, 2007. Issue 37. pp. 146–150.

9. Nikolaichuk I. O. Reading Competence as a Factor of Interaction with Text of Fiction // Psycholinguistics: scientific works collection of the «Pereiaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University named after Gregorii Skovoroda». Pereiaslav-Khmelnytskyi: PP «SKD», 2009. Issue 3. pp. 69–76.

10. Nikolaichuk I. O. Functions of Lexical Innovations in the Text f Fiction (based on the material of Ihor Kalynets's poetry) // Creative activity of the sixties. Vasyl Stus. Ihor Kalinets. Ivan Svetlychni. Hrehorii Chubai. Lexical and graphic series «Ukrainian Individual and Author's Neography»: scientific works collection: ed. G. M. Vokalchuk. Ostroh: publishing house of the National University of «Ostroh Academy», 2010. Issue 4. pp. 135–146.

11. Nikolaichuk I. O., Nikolaichuk G. I. The Problem of Understanding the Text of Fiction by Students of the Higher Institution // Scientific notes of Rivne University of the Humanities[«Updating the content, forms and methods of education and education in educational institutions»]: scientific works collection, Rivne: RSHU, 2010. Issue 43. pp. 73–75.

12. Nohachevska I. A. The Understanding of Poetic text as a Psychological Problem of Professional Education of Students-Philologists // «Scientific discussion: Issues of Pedagogy and Psychology»: the materials of the XI international extramural scientific-practical conference. Part II. (Moscow, March 21, 2013). Moscow: Pub. house «International Centre for Science and Education», 2013. pp. 116–119.

13. Nohachevska I. O. The Peculiarities of Understanding of Author's Neologisms by Students-Philologists in a Poetic Text // Linguistic studios of young researchers: scientific works collection for the participants of the scientific project «Linguistic Studies

of Young Researchers» in the memory of prof. K. F. Shulzhuk. Rivne, Olomouts 2013. Issue 3. pp. 80–84.

14. Nohachevska I. O. Understanding Poetic Text as a Factor in the Formation of the Intellectual Culture of a Student-Phililogist // Topical issues of psychological science: an almanac of a student scholarly society. Rivne: RSHU, 2013. Issue 6. pp. 77–80.

15. Nohachevska I. O. Psychological Conditions for the Development of Understanding of Fiction Texts in the Process of Students' Training // The Humanities bulletin of the state higher educational institution «Pereiaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University named after Gregorii Skovoroda»: thematic issue «Problems of Empirical Research in Psychology». Kyiv: Gnosis, 2014. Appendix 4. Issue. 31. pp. 346–351.

16. Nohachevska I. O. The Influence of the Student's Personal and Social Experience on the Dialogic Interaction with the Poetic Text // Actual problems of psychology: scientific works collection, A. G. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Sciences of Ukraine. Kyiv: Phoenix, 2014. Vol. 11. Issue.10. pp. 145–156.

17. Nohachevska I. O. Understanding of Texts - the Basic Component of University Studying of Students // Psychology: the reality and prospects: the materials of the III international scientific and practical conference «Psychological Bases of Health, Education, Science and Self-realization of Youth» (Rivne, March 26–27, 2015): scientific works collection: RSHU, 2015. Issue 4.pp. 176–180.

18. Nohachevska I. O. The Reception of the Problem of Understanding Mechanisms of Poetic Texts by Students-Philologists // Problems of Modern Psychology: scientific works collection, Kamyanets-Podilskyi National University named after Ivan Ohienko, Kostiuk Institute of Psychology, National Academy of Sciences of Ukraine / ed. by S. D. Maksymenko, L. A. Onufriieva. Kamianets-Podilsky: Axioma, 2016. Issue. 34. pp. 385–394.

19. Nohachevska I. O. Narrative Competence in the Space of the Integrative Approach // Scientific notes of G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine / ed. by S. D. Maksimenko: the materials of the 3rd

International Scientific and Practical Conference «The Genesis of Personality» (Kyiv, December 20, 2016). Kyiv: State Enterprise «Information and Analytical Agency», 2017. pp. 236–237.

Scientific works certifying the testing of the dissertation materials:

20. Nikolaichuk I. O. Training of Understanding of Poetry as a Procedure of Psychological Support of a Student-Philologist // Topical issues of psychological science: an almanac of students' scientific society: the materials of the All-Ukrainian scientific and practical conference of students and young scientists «Mental Health of the Person» (Rivne, 4–5 April 2008). Rivne: RSHU, 2008. Issue 1. pp.75–78.

21. Nikolaichuk I. O. The Peculiarities of Psychological Education of Students-Philologists as a Condition for the Formation of Their Professional Growth // Education of the Region. Politology. Psychology. Communications. Kyiv: «Ukraine» University, 2013. N. 3 (33). pp. 350–354.

22. Nikolaichuk I. O. Psychological Education of Future Teachers-Philologists // Psychological perspectives. Lutsk, 2013. Issue. 22. pp. 181–189.

23. Nohachevska I. O., Nikolaichuk G. I. The role of Personal and Social Experience in the Process of Understanding Literary Texts // Psychology: reality and prospects: the materials of the All-Ukrainian scientific and practical conference «Development of the Pro-social Strategy as the Basis for Moral Formation of the Individual» (Rivne, November 19–20, 2013): scientific works collection, Rivne: RSHU, 2013. Issue 2. pp. 136–139.

24. Nohachevska I. O. The Potential of Bibliotherapy in Psychotherapeutic Assistance to Youth // Psychology: the reality and prospects: the materials of the III All-Ukrainian scientific and practical conference «Psychological Aid of an Individual: Current Status and Prospects of Development» (Rivne, November 14–15, 2014): scientific works collection, Rivne: publishing house «Doka Centre» Ltd., 2014. Issue 3. pp. 115–120.

25. Nohachevska I. O. The Problem of the Linguistic Personality in the Context of Creative Activity //The Materials of the Third All-Ukrainian Scientific and Practical Extramural Conference «Modern Problems of Germanic and Romanian Linguistics»

(Rivne, April 23–24, 2015). Rivne: RSHU, 2015. pp. 31–37. – Access mode: http://fif.16mb.com/konferentsii-konkursy-ta-hranty/item/201-

26. Nogachevska I. O. The Associative Perception of Poetic Text as a Special Suggestive Effect on the Reader // Psychology: reality and prospects: scientific works collection, Rivne: RSHU, 2016. Issue 6. pp. 152–156.

ЗМІСТ

ВСТУП 27

РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗУМІННЯ ПОЕТИЧНОГО ТЕКСТУ 35

1.1. Психологічні підходи до розуміння художнього тексту 35

1.2. Читацька компетентність як чинник розуміння поетичних текстів ... 49

1.3. Характеристика сучасного поетичного тексту та специфіка його розуміння 61

1.4. Модель розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного поетичного тексту 75

Висновки до розділу 1 85

РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗУМІННЯ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ-ФІЛОЛОГАМИ СУЧАСНОГО ПОЕТИЧНОГО ТЕКСТУ 89

2.1. Методики, етапи та процедура дослідження психологічних особливостей розуміння сучасного поетичного тексту 89

2.2. Опис результатів пошукового дослідження 103

2.3. Аналіз результатів констатувального дослідження 115

Висновки до розділу 2 160

РОЗДІЛ 3 ФАСИЛІТАЦІЯ РОЗУМІННЯ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ-ФІЛОЛОГАМИ СУЧАСНОГО ПОЕТИЧНОГО ТЕКСТУ 164

3.1. Програма фасилітації розуміння майбутніми вчителями-філологогами сучасного поетичного тексту 164

3.2. Порівняльний аналіз одержаних результатів та їх підсумкове узагальнення 177

Висновки до розділу 3 215

ВИСНОВКИ 217

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 220

ДОДАТКИ 251

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ПТ – поетичний текст

ММЗ-1 – методика вирішення мовленнєво-мисленнєвих задач (Андрієвської В. В.)

Р-1 – бібліопсихологічний метод М. О. Рубакіна, основна класифікація переживань читача (1 варіант)

Р-2 – бібліопсихологічний метод М. О. Рубакіна, класифікація переживань читача (2 варіант)

П – поезії прості для розуміння (1 ступеня складності)

ПС – поезії більш прості, ніж складні (2 ступеня складності)

СП – поезії більш складні, ніж прості (3 ступеня складності)

С – поезії складні для розуміння (4 ступеня складності)

АЕ – асоціативний експеримент

ЕГ – експериментальна група

КГ – контрольна група

ЗВО – заклади вищої освіти

ВСТУП

Актуальність дослідження. Проблема *розуміння* загалом є однією з актуальних у сучасній науці, проте цей феномен досі лишається маловивченим, незважаючи на його важливість для підвищення ефективності різних форм людської діяльності. Сучасна наукова парадигма професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога має безпосереднє відношення до проблеми розуміння художнього тексту, а формування здатності до діалогу з текстами, зокрема, поетичними, детермінує розуміння глибинних смислів цих текстів, стає однією із основних задач філологічної освіти. Необхідність комплексного вивчення цієї проблеми пояснюється вагомою роллю художньої літератури в духовному житті сучасної молоді.

Теоретико-методологічну основу дисертаційного дослідження складають: теорії розвивального навчання Г. С. Костюка, В. В. Давидова, С. Д. Максименка та ін.; концепції розвитку особистості Б. Г. Ананьєва, С. Л. Рубінштейна, Г. О. Балла, М. Й. Боришевського, Б. Ф. Ломова, Л. О. Калмикової, Л. І. Шрагіної, Т. Д. Щербан та ін.; загальнопсихологічні концепції діяльності Л. С. Виготського, О. М. Леонтьєва, Д. Б. Ельконіна тощо.

Проблема *розуміння* тексту не є новою в психології. Розуміння як смислова основа побудови тексту, процес утворення смислів тощо аналізується в роботах М. М. Бахтіна, О. О. Залевської, В. В. Знакова, А. Б. Коваленко, О. М. Корніяки, Г. П. Щедровицького, С. Г. Якобсона та ін. Такі вчені, як А. А. Брудний, Р. Барт, М. М. Бахтін, С. О. Васильєв, Т. П. Городова, О. М. Корніяка, Ю. М. Лотман визначають розуміння тексту як процес формування та засвоєння смислів, діалогічної взаємодії з текстом.

У дослідженнях О. О. Леонтьєва, Н. Н. Молдавської, О. М. Рубакіна в основу розуміння тексту покладені переживання, які виникають у результаті його опрацювання. Велику кількість робіт присвячено вивченню індивідуальних особливостей читачів за умов суб’єктивного сприйняття та розуміння ними художніх творів (Е. А. Аршавська, Я. Ф. Андрєєва, В. В. Андрієвська, А. В. Бєляєва,

Т. Д. Ілляшенко, О. І. Никифорова та ін.); дослідженню особливостей і складових читацької компетентності (Е. А. Аршавська, С. Ю. Медвєдєва, М. Л. Смульсон, Н. В. Чепелєва та ін.); виділенню психологічних механізмів і психологічних процесів читання (А. А. Брудний, Г. Г. Граник, В. В. Знаков, Я. Ф. Андрєєва, Д. О. Леонтьєв, Н. О. Михальчук та ін.), а також огляду труднощів при сприйнятті образного й експресивного аспектів літературних творів (С. П. Крягжде).

Психологічні дослідження особливостей розуміння поетичного тексту (далі – ПТ) розглядалися в працях В. П. Бєляніна, О. Л. Гвоздєвої, С. Ю. Діхтяренко, Т. М. Дрідзе, Л. Г. Жабицької, Т. В. Кравчини, В. О. Моляко, С. І. Орлової, О. О. Потебні, І. О. Синиці та ін. Проте, проблема розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного поетичного тексту меншою мірою досліджена в науковій царині, ніж проблема розуміння літературних творів. Це пояснюється, передусім, тим, що для сучасної поезії характерною є особлива проблематика, нова виражальна форма, різноманіття поетичних засобів, специфічні, неординарні образи, що вимагають від читача певного рівня обізнаності, ерудиції (О. В. Брушлинський, М. О. Зубрицька, О. А. Кривопишина, К. В. Олександренко). Тим не менше, поетичні тексти – це важливий елемент сучасної культури, який має неабияке розвивальне значення для особистості, особливо, коли йдеться про майбутніх філологів. Складність сприймання та розуміння таких текстів дається нелегко, зокрема, – і через насиченість їх новотворами. Поезія не лише збагачує емоційне життя студентів, а й виводить їх за межі вузькоособистісних переживань, залучаючи до загальнолюдських цінностей. Лаконічність, змістовність, образність поетичних текстів створюють основу для професійного становлення майбутніх вчителів-філологів, певною мірою стимулюють розуміння естетики художнього слова. Поетичний текст є однією з форм, якою філолог може виражати свої переживання (О. Л. Гвоздєва, С. Ю. Медвєдєва, Н. Д. Молдавська, Н. М. Цурциліна та ін.). Інтерес до поезії зумовлений активним пошуком професійних засобів самовираження, індивідуалізації, пов’язаний в юнацькому віці з контекстом особистісного спілкування.

Аналіз психологічних, психолінгвістичних джерел з даної проблематики засвідчив відсутність цілісних досліджень, що розкривають психологічні особливості розуміння поетичного тексту як процесу осягнення майбутнім філологом експліцитного та імпліцитного змісту, знаходження глибинних смислів у поетичному тексті. Залишаються недостатньо з'ясованими психологічні механізми, умови, чинники та психологічні особливості розуміння майбутніми вчителями-філологами поетичних текстів. Все це і зумовило вибір теми дослідження: «Психологічні особливості розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного поетичного тексту».

Зв'язок роботи з навчальними програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконувалося в межах комплексних планових тем кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету «Феноменологія морального розвитку особистості: детермінація, механізми, генезис» (реєстраційний номер 0106U000636) та «Просоціальна стратегія як основа морального становлення особистості» (реєстраційний номер 0112U002043). Тема дисертації затверджена Вченою Радою Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН Україна (протокол № 1 від 2.02.2006 р.) та міжвідомчою Радою НАПН з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні (протокол № 9 від 28.11.2006 р.).

Мета дисертаційного дослідження полягає в теоретичному узагальненні та експериментальному вивченні психологічних особливостей розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного поетичного тексту в умовах вищої освіти.

Відповідно до поставленої мети дослідження визначено такі **завдання**:

1. Здійснити теоретико-методологічний аналіз наукових підходів й уточнити визначення базових понять досліджуваної проблеми; встановити психологічні механізми та розробити модель розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного поетичного тексту.

2. Створити комплекс діагностичних методик й емпірично дослідити психологічні особливості розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного поетичного тексту.

3. Передбачити та створити умови, розробити й апробувати комплексну програму фасилітації розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного поетичного тексту і визначити чинники, що впливають на його розуміння.

4. Виявити психологічні особливості розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного поетичного тексту.

Об'єктом дослідження є *розуміння* майбутніми вчителями-філологами поетичного тексту.

Предмет дослідження – *психологічні особливості розуміння* майбутніми вчителями-філологами сучасного поетичного тексту.

Для розв'язання дослідницької проблеми було застосовано комплекс **методів**, вибір і поєднання яких зумовлені предметом, метою та завданнями дослідження, зокрема: *теоретичні* – теоретико-методологічний аналіз наукових джерел і наявних у науковому обігу психологічних підходів їх систематизація, класифікація, узагальнення, теоретичне моделювання з метою вивчення феномена особливостей розуміння ПТ й стану дослідженості проблематики розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного поетичного тексту; *емпіричні* – спостереження, бесіда, анкетування, тестування, метод експертних оцінок, коментованого читання, бібліопсихологічний метод, які використано для більш глибокого, цілісного вивчення психологічних особливостей розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного ПТ; психолого-педагогічний експеримент у формі *пошукового* (визначення ставлення майбутніх вчителів-філологів до поетичних текстів, виявлення читацької активності студентів, з'ясування місця поезії в професійному становленні майбутніх вчителів-філологів), *констатувального* (здійснення емпіричного дослідження психологічних особливостей розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного ПТ), *формувального* (впровадження розробленої програми фасилітації розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного ПТ) та *контрольного* (порівняльний аналіз результатів дослідження й виявлення психологічних особливостей розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного ПТ) експерименту; *методи математичної статистики* – з метою оцінки розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного ПТ

використовувався *факторний* аналіз; для виявлення психологічних особливостей, розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного ПТ використано *кореляційний* аналіз; з ціллю з'ясування зв'язку між продуктивністю та оригінальністю творчої уяви використано коефіцієнт рангової кореляції Спірмена; для оцінки розбіжностей між показниками розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасних ПТ та складовими читацької компетентності студентів використано t-критерій Стьюдента; з метою рангування сучасних ПТ за ступенем складності використано семантичний диференціал. Статистична обробка даних проводилася з використанням комп'ютерного пакету статистичних програм SPSS_19.

Експериментальна база дослідження. Експериментальна робота проводилася на базах Рівненського державного гуманітарного університету (РДГУ) та Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука (МЕГУ). Загальна кількість студентів, що брали участь у дослідженні, складає 552 особи (із них 325 – студентів РДГУ, 227 студентів МЕГУ). Також до експерименту було залучено 20 науковців, поетів, літераторів, викладачів вузів, які виконували роль експертів. Дослідження тривало впродовж 2005 – 2011 років. Надійність і вірогідність результатів дослідження забезпечувалася методологічною основою й теоретичною обґрунтованістю вихідних положень; добором адекватних темі методів дослідження; репрезентативністю вибірки; поєднанням кількісної та якісної обробки одержаних даних, переконливими показниками й конкретними результатами формувального експерименту.

Наукова новизна дослідження. Отримані результати істотно відрізняються від здобутків, відомих у психологічній науці, аргументованими базовими параметрами дисертаційного дослідження, зокрема:

по-перше, розроблено нові положення, а саме: читацька компетентність – чинник розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасних ПТ; розуміння студентами сучасного поетичного тексту детермінується розвитком їхньої мовленнєво-мисленнєвої компетентності, творчої уяви, рефлексії, усвідомленням

психічних переживань; читацька компетентність є як передумовою, так і результатом розуміння сучасного ПТ майбутніми філологами;

по-друге, вперше: розроблено модель розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного ПТ; визначено вплив програми фасилітації розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасних ПТ на якісні характеристики розуміння ПТ; виділено психологічні умови та чинники розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного ПТ; виокремлено психологічні особливості розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного ПТ;

по-третє, вдосконалено та поглиблено: концептуальні основи проблематики розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного ПТ; поняття «розуміння сучасного ПТ» студентами-філологами; бібліопсихологічний метод М. О. Рубакіна для вивчення читацьких переживань; типологію читачів сучасного поетичного тексту;

по-четверте, дістали подальший розвиток: проблема розуміння майбутніми вчителями-філологами художніх текстів через виявлення особливостей розуміння сучасного ПТ; психологічні механізми розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасних ПТ.

Практичне значення отриманих результатів полягає в тому, що: *розроблено* комплекс методик для з’ясування психологічних особливостей розуміння студентами сучасних ПТ і авторські анкети для психодіагностики рефлексії над процесом розуміння ПТ студентів-філологів; *виокремлено* критерії рівнів розуміння сучасного ПТ стосовно методики коментованого читання; *створено й апробовано* авторську програму фасилітації розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного ПТ, яка складається із спецкурсу «Психологічні засади розуміння поетичного тексту» та психологічного тренінгу «Фасилітація розуміння ПТ»; *доведено* дієвість програми фасилітації розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного ПТ.

Результати дослідження можуть бути використані для вдосконалення освітньо-професійних програм підготовки студентів філологічних спеціальностей у закладах вищої освіти при викладанні: «Вікової психології», «Загальної психології»,

«Педагогічної психології», «Психолінгвістики», «Психології творчості», «Психології вищої школи», спецкурсу «Психологічні засади розуміння поетичного тексту» та ін.

Особистий внесок здобувача. Основні положення та результати дисертації самостійно отримані автором на основі критичного аналізу вітчизняних і закордонних наукових джерел, а також здійсненого емпіричного дослідження. На використані в роботі теоретичні положення інших авторів здійснено відповідні посилання. У статтях «Роль особистісного та соціального досвіду в процесі розуміння літературних текстів», «Мовна особистість» і природа її творчої діяльності» та «Проблема розуміння художнього тексту студентами вищої школи» написаних у співавторстві, дисертанту належить обґрунтування особливостей розуміння студентами літературних текстів.

Апробація результатів дослідження. Результати дисертаційного дослідження апробовано на *міжнародних науково-практичних конференціях:* «Проблеми психології спілкування» (Рівне, 2007); «Актуальні проблеми психолінгвістики» (Переяслав-Хмельницький, 2007); «Актуальні проблеми дослідження та викладання мов і літератур світу» (Рівне, 2009); «Динамічні процеси в граматиці та лексичному складі сучасних слов'янських мов» (Рівне, 2011); «Здоров'я, освіта, наука і самореалізація молоді» (Рівне, 2012; Луцьк, 2013); «Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии» (Москва, 2013); «Соціалізація особистості в умовах системних змін: теоретичні і прикладні проблеми» (Київ, 2007, 2014); «Особистість у сучасному світі» (Київ, 2014); «Психологічні основи здоров'я, освіти, науки та самореалізації молоді» (Рівне, 2015, 2017); «Генеза буття особистості» (Київ, 2006, 2011, 2016); «Сучасні проблеми германського та романського мовознавства» (Рівне, 2017); *всеукраїнських науково-практичних конференціях:* «Психосоціальний розвиток особистості: формування життєвих перспектив» (Рівне, 2007); «Особистісно орієнтована психологія і шкільна освіта» (Київ – Малин, 2007); «Психічне здоров'я особистості» (Рівне, 2008); «Вивчення англійської мови в контексті безперервної освіти» (Рівне, 2010); «Теоретико-практичні аспекти сучасних лінгвістичних та лінгводидактичних парадигм» (Рівне, 2012); «Сучасні

проблеми германського та романського мовознавства» (Рівне, 2013, 2015); «Концепція розвитку сучасної психології та психотерапії» (Рівне, 2013); «Розвиток просоціальної стратегії як основи морального становлення особистості» (Рівне, 2013); «Мова. Комунікація: нові парадигми дослідження» (Рівне, 2014); «Психологічна допомога особистості: сучасний стан та перспективи розвитку» (Рівне, 2008, 2010, 2014); «Актуальні проблеми літературознавчої термінології» (Рівне, 2015); «Пріоритети філологічної освіти» (Рівне, 2016); щорічних звітних наукових конференціях РДГУ (2005-2017 роки); засіданнях кафедр загальної психології й психодіагностики, вікової та педагогічної психології РДГУ (2005-2017 роки).

Результати досліджень *впроваджено* в практику роботи РДГУ (довідка №76/17 від 14.09.2017р.), МЕГУ (довідка № 93/17 від 20.11.2017) Рівненського інституту слов'янознавства Київського славістичного університету (довідка № 83 від 29.12.2016 р.), Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (довідка № 2/18 від 16.01.2018 р.).

Публікації. Результати дисертаційного дослідження викладено у 26 публікаціях, з них – 8 статей у фахових наукових виданнях з психології, затверджених МОН України, 1 стаття – в науково-метричному виданні, 2 – у зарубіжних періодичних виданнях, 7 статей – у матеріалах наукових конференцій, 3 – тези виступів на конференціях, семінарах, 5 статей – в інших виданнях.

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (346 найменувань, із них – 38 іноземною мовою), 14 додатків. Загальний обсяг дисертації становить 345 сторінок друкованого тексту, в тому числі 192 сторінки основного тексту. В роботі міститься 30 рисунків на 17 сторінках, 6 таблиць на 6 сторінках.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗУМІННЯ ПОЕТИЧНОГО ТЕКСТУ

У першому розділі наукового дослідження розкрито психологічні підходи до розуміння художнього тексту, висвітлено загальнотеоретичні аспекти феномену «розуміння ПТ», здійснено аналіз підходів вітчизняних та зарубіжних вчених до визначення структури, ґенезу розуміння ПТ, читацьку компетентність розглянуто як чинник розуміння поетичних текстів, охарактеризовано специфіку розуміння сучасного ПТ, виокремлено інші механізми, які конкретизують процес розуміння студентами сучасних ПТ та запропоновано модель розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасних ПТ.

1.1. Психологічні підходи до розуміння художнього тексту

Впродовж останніх десятиліть проблема розуміння тексту залишається в центрі уваги значної кількості вітчизняних і зарубіжних дослідників, а багатогранність цього феномена приваблює різні наукові школи.

У *філософській* парадигмі проблема розуміння висвітлюється з огляду на місця зазначеного феномена в пізнавальній діяльності індивіда [146], співвіднесення з іншими галузями знань, а також відмінностей між поясненням і розумінням [24, 52, 305]. Розуміння трактується як похідне поняття від концептуального світу суб’єкта [210], взаємовідносин між суб’єктами [225], особливостей об’єкта або способу його опису [39]. У філософській царині домінувальне місце займають конструктивістські концепції, зосереджені на методах опису механізмів розуміння, а саме – від слова до тексту [229], від рівня до рівня [61].

Розуміння художнього тексту Г. І. Фазилзянова розглядає як креативно-онтологічний феномен, що вводить текст в систему соціально-культурних комунікацій, посередництвом актуалізації і творення його смислів, які ампліфікуються в резонансному полі, що створюється в результаті «накладання»

соціально-культурного контексту і суб'єктивного світу реципієнта. Дослідниця розкриває творчу складову розуміння, що має ознаки та властивості самоорганізації, енергетика якої утворюється в полі резонансу смислів тексту і змісту читацького контексту [270, с.3–15].

У сучасному філософському словнику розуміння тлумачиться як процедура осягнення чи породження смислу й не вписується в суб'єктно-об'єктну пізнавальну схему, оскільки не пізнання породжує потребу в розумінні, а, навпаки, потреба в розуміння призводить до пізнання [74]. Отже, у філософії тенденція до універсалізації поняття «розуміння» є закономірною.

Розуміння тексту в історії *герменевтики* знайшло своє відображення у філософії Ф. Шлейєрмахера [295], теорії несвідомого З. Фройда [274], філософії інтерпретації П. Рікера [240, 242], працях сучасних дослідників В. В. Знакова [110, 111], Г. П. Щедровицького [300, 301], А. А. Брудного [54, 55], Г. І. Богіна [42, 45], С. Квіта [132] та ін. Герменевтика вбачає в розумінні інтерпретацію сприймаючого художній текст суб'єкта, в основі якої покладено уяву та інтуїцію реципієнта, що дозволяє йому не лише розкрити задум автора, а й відчути процес створення тексту [38, 42, 43, 17, с.264–271, с.281–187]. Загальнотеоретичні положення герменевтики і підходу до розуміння як актуалізації рефлексії представлені в працях Г. І. Богіна [44, 45]. Процес розуміння як побудова смислів відбувається шляхом актуалізації рефлексії, найважливішого джерела досвіду, що дозволяє людині удосконалювати її особистість.

Заслуговують на увагу праці О. Ф. Васильєвої, присвячені методиці інтерпретаційного типу, яка базується на твердженні, що герменевтика – це наука розуміння текстів і, водночас, – діяльність розуміння [62]. У герменевтиці словесний аспект розуміння розглядається як мистецтво пошуку прихованого смислу в тексті у напрямі від розуміння до пояснення, і навпаки. Це – наука не стільки про засоби осягнення безпосередньо сприйнятого тексту, скільки про ті приховані взаємозв'язки й детермінанти, які утворюють більш загальний контекст, і через розкриття яких безпосередньо сприйняте стає зрозумілим. Герменевтика

залишається найбільш теоретично пропрацьованою концепцією вивчення персоніфікованого продукту творчості людини – тексту [33, с.32, 53].

Психологічний напрям дослідження розуміння тексту безпосередньо пов'язаний, вважає М. І. Жинкін, із розумінням мовлення. Учений сформулював основні положення, які в подальших психолінгвістичних та когнітивних дослідженнях були експліковані в таких аспектах: 1) діяльнісна основа мовлення, тобто її екстралінгвальні характеристики; 2) внутрішнє мовлення, або універсальний предметний код; 3) поняття значення й смислу [100].

Розуміння в *психології* – один з пізнавальних процесів, що являє собою «розкриття реально наявних, істотних зв'язків предметів і явищ об'єктивної дійсності» [139, с.196]. *Психолінгвістичні підходи* до розуміння тексту як процесу, що має місце під час взаємодії сприйняття, мислення і пам'яті, найбільш повно розроблені в працях І. О. Зимньої [107], О. О. Залевської [103, 104] і Н. В. Рафікової [239]. Центральне місце в них займає слово як значуща лінгвістична одиниця, а сам процес сприйняття здійснюється шляхом встановлення смислових зв'язків між словами.

Прихильники психолінгвістичного підходу (Л. С. Виготський, О. О. Леонтьєв, М. І. Жинкін, М. О. Рубакін, О. О. Залевська) розглядають розуміння як побудову проекції тексту. Водночас, згідно з вітчизняною традицією, що прослідковується від Л. С. Виготського і М. М. Бахтіна, текст трактується як «орієнтовна основа складної і багатосторонньої психічної діяльності активного і упередженого суб'єкта цієї діяльності, яка відбувається за умов взаємодії пам'яті, мислення, внутрішнього мовлення та ін.» [37, с.161]. У межах цього напряму досліджується розуміння тексту як ієрархія предикатів або ієрархія інформативно-цільових блоків, розрізняються макро- та мікроструктура тексту тощо (О. О. Леонтьєв, М. І. Жинкін, Т. М. Дрідзе та ін.). Зокрема, О. О. Леонтьєв зазначає, що основною закономірністю розуміння тексту є здатність інформації до згортання, у процесі якого здійснюється переведення її у внутрішнє мовлення. Водночас найвищий ступінь розуміння повідомлення, на думку вченого, характеризується можливістю вільного викладу

суб’єктом зрозумілої йому інформації власними словами, а це є можливим лише за умов переведення сприйнятої інформації у внутрішній код реципієнта [153, 155].

Визначальною ознакою *когнітивного підходу* до вивчення розуміння стало положення про те, що мова є лише незначною частиною цілісного явища, яке мовці намагаються пізнати. Процес пізнання відбувається на основі комплексної взаємодії процесів пам’яті, фізіологічних властивостей людини, її знань про світ, соціального контексту висловлювань, способів взаємодії всієї діяльності особистості загалом та організації всіх типів знань зокрема [315, 322, 325].

Когнітивний підхід характеризує два основні чинники [254]: 1) зміщення уваги дослідників від об’єкта (тексту) до суб’єкта («я – мовець»; «я – слухач»; «я – читач»); 2) зміщення уваги від чітко виявлених мікроодиниць, які розглядаються ізольовано, до одиниць, що вирізняються високим ступенем складності. У першому випадку розуміння мовлення розглядається як конструктивна діяльність суб’єкта, що здійснюється на основі його знань; у другому – у залученні більш складних одиниць для аналізу розуміння замість порівняно простих повідомлень. Відповідно, поряд з текстом, об’єктом діяльності, дослідники активно вивчають суб’єктів-мовців (слухачів / читачів).

У парадигмі когнітивної теорії проблеми розуміння тексту відображені в символічних (знакових), гібридних (інтегративних) моделях розуміння тексту, аналіз яких пропонується в роботах Л. В. Цурікової [291] та Н. В. Рафікової [239].

Прихильники когнітивного підходу (Ф. Джонсон-Лейрд, К. Крейк, Т. А. ван Дейк, У. Кінч) розглядають розуміння як побудову ментальної моделі світу. Під моделлю розуміється конструкт в епізодичній пам’яті, що репрезентує ту подію або ту ситуацію, про яку йдеться в тексті [104, с.56]. Для конструювання моделей ситуацій використовуються різні джерела: знання про мову, про світ загалом і про специфічну комунікативну ситуацію. До спільного знання додається особистісний досвід читача. Читаючи різні тексти, реципієнт застосовує специфічні стратегії, необхідні для розуміння особливостей вірша, ритму, організаційних принципів побудови твору та ін., водночас розуміння літературних текстів пов’язане з емоційним переживанням і естетичним досвідом читача [216].

Огляд основних положень проблеми розуміння тексту в *когнітивній лінгвістиці* дає можливість визначити новий спектр проблем, важливих для розуміння тексту в психології, а саме: вивчення комунікативних особливостей суб'єкта в процесі розуміння поетичного тексту, вивчення тезаурусної організації мовної особистості, дослідження категоріальної та схематичної організації пам'яті, вивчення процесу добування інформації з тексту автора і її перенесення до тексту реципієнта [197, 335].

Діалогічна природа розуміння реалізується через провідне в будь-якій теорії розуміння поняття – «смисл». Розроблена М. М. Бахтіним, саме категорія смислу в сучасних дослідженнях слугує вихідною позицією універсалізації процедури розуміння. Розкрити сутність категорії допомагає опозиція «значення – смисл», що характеризує мову, будь-яку культурну діяльність тощо [34, с.364].

Рух від значення до смислу визначає сам процес розуміння, в якому М. М. Бахтін виділяє декілька інтегрованих етапів, що мають змістову самостійність: психофізіологічне сприйняття фізичного знака (*слова, кольору, просторової форми*); впізнання його (*як знайомого чи незнайомого*); розуміння його повторюваного (*загального*) значення в мові; розуміння його значення в указаному контексті (*найближчому чи далекому*); активно-діалогічне розуміння (*погодження – непогодження*), тобто оціночний момент в розумінні [36, с.361].

Отже, відповідно до положень «теорії діалогу» М. М. Бахтіна, розуміння є рухом від значення пізнаваного предмета, тексту: «повтореного і відтвореного», «власне семантичної сторони твору», «зовнішньої форми культури», – до смислу, який завжди «персоніфікований», діалогічний, що передбачає переживання, почуття активної діяльності, оцінку тощо [34, с.320–324].

Як бачимо, результатом розуміння є смисл як певне знання, включене до наявної системи знань чи співвідносне з нею. Смисл як ідеальна мисленнєва модель створюється суб'єктом у процесі розуміння тексту, а складовими смислу є такі когнітивні структури: знання, погляди, чуттєві образи, мисленнєві моделі, сконструйовані суб'єктом у попередніх актах розуміння [210], – тобто весь базовий досвід індивіда, накопичений у процесі життєдіяльності.

Згідно з В. К. Нішановим у термін «розуміння» входять: 1) декодування, 2) переклад «зовнішньої» мови у «внутрішню» мову, 3) інтерпретація, 4) розуміння як оцінка, 5) осягнення унікального, 6) розуміння як результат пояснення, 7) розуміння як синтез цілісності. Так, В. К. Нішанов, об'єднуючи розуміння як метод і як психічний процес, вважає, що «процес розуміння може «працювати» на будь-якому рівні пізнання і практично з будь-яким матеріалом від «сирих» експериментальних даних і до теоретичних уявлень» [210, с.13].

У психологічній теорії інтелектуальної діяльності існують два погляди на розуміння – і, відповідно, інтерпретується значення терміна «розуміння»: 1) розуміння як процес; 2) розуміння як результат цього процесу. Зокрема, Г. І. Богін розрізняє процесуальний та субстанційний типи розуміння [45].

Залежність типу розуміння від змістовності тексту та характеру діяльності суб'єкта у процесі рецепції тексту теоретично обґрунтував Г. І. Богін, запропонувавши типологію розуміння тексту. Автор, указавши на подібність усіх типів розуміння, виявив їхні відмінності, що уможливило виокремлення таких типів розуміння тексту:

Перший рівень – семантичне розуміння – пов'язане з декодуванням одиниць тексту, що постають у знаковій формі (наприклад, «незнайомі слова»), що трапляються за умов порушення смислового сприйняття тексту.

Другий рівень – когнітивне розуміння, яке виникає в процесі долання труднощів під час опанування змісту пізнаваної інформації тексту, що подається у формі тих самих одиниць тексту, із якими дотичним є семантичне розуміння.

Третій рівень – смислове розуміння, побудоване на розпредмечуванні ідеальних реальностей, що презентуються поза засобами прямої номінації, але опредмечуються в засобах тексту. «Розпредметити» означає відновити певні сторони ситуації тексту. Це призводить до виявлення багатоаспектності зрозумілого. Такий тип розуміння найчастіше має місце, коли йдеться про тексти художньої літератури.

Запропонована типологія розуміння тексту відповідає сучасним уявленням про напрям пізнання від значення до смислу. Так, із погляду семантики значення та

смисл нерідко збігаються, а в когнітивному та розпредмечуваному розумінні смисли формуються [43, с.47–62].

Протиставлення розуміння значень під час безпосереднього називання об’єктів та розуміння смислів визначало побудову різних типологій розуміння. Однак в них не враховувалось те, що відмінності між типами розуміння залежать від відмінностей між досвідом мовної особистості у формі знакових образів, репрезентацій об’єктивно-реальних і суб’єктивно-реальних ситуацій, і досвідом, що об’єднує ситуації, які траплялись раніше, з образом ситуації, поданої в тексті [46, с.7–18]. Цей досвід слугує підставою для побудови не лише типології розуміння текстів, але й типології самих текстів за критерієм їх пристосованості до різних типів розуміння. Отже, можливим є виокремлення текстів для різних типів розуміння. Така типологія розуміння текстів певним чином співвідноситься з типологією текстів і, відповідно, – з типологією розуміння, запропонованою А. А. Брудним. Дослідник визначає розуміння як «шосте чуття», тобто інтуїцію [55, с.6–7].

Концепція А. А. Брудного – досить складна і багатопланова. Розуміння, на думку А. А. Брудного, – це «здатність осягнути сенс та значення і досягнутий завдяки цьому результат» [236, с.284].

Реалізація розуміння, за А. А. Брудним, може відбуватися в трьох когнітивних полях. У першому полі безпосередньо й фрагментарно представлені природні умови та соціальні ситуації, у яких існує та діє індивід. Домінувальне місце займають предмети й відношення між ними, дійсність представлена фрагментарно, і певні зв’язки необхідно домислити, добудувати. У другому полі розгортається послідовність доведених суджень, домінують відношення між поняттями, актуалізуються достатньо стійкі логічні конструкції. Специфіка розуміння в другому полі характерна для різноманітних текстів, із-поміж яких переважають наукові. Незважаючи на те, що ці тексти не відображають реальної дійсності безпосередньо, вони зорієнтовані на розуміння довкілля. У третьому полі відбувається розуміння текстів про історичні події, розуміння художніх творів тощо. Тут розуміння відбувається за принципом «про що розповідається, те й було», а в частині

випадків – «про що розповідається, те й є». У цьому полі домінують стосунки між людьми, під текстом розуміється послідовність знаків, образів, розгорнутих у часі, що має певний зміст та смисл, доступний для розуміння.

Отже, розуміння в межах трьох полів спрямоване від значення до смислу, до об'єктивації і суб'єктивації зрозумілого в тексті, і, врешті, – пізнаного через текст [55, с.241–242].

У типології розуміння тексту, запропонованої С. О. Васильєвим [63], знаходимо чотири рівні. Кожен попередній рівень – неодмінна умова для існування наступного.

На першому рівні, зауважує дослідник, передається лише предметний зміст тексту, що не забезпечує необхідного його розуміння. Пояснюється це, по-перше, існуванням певного контексту, в межах якого існує текст, по-друге, наявністю смислового навантаження, яке вміщують структура тексту і його композиція, по-третє, емоційним змістом тексту, переживання якого є зовсім не обов'язковим у процесі розуміння тексту. Другий рівень розуміння – це коментар. Зрозуміти текст на цьому рівні означає не тільки вміти іншими мовними одиницями переказати перший текст, а й прокоментувати його з погляду контексту. «Завдання коментаря як способу демонстрації глибини розуміння полягає в тому, щоб в явному вигляді співвіднести досліджуваний текст з іншими текстами, виявити і зафіксувати ті пласти сенсу, які виявляються у результаті цього співвіднесення». Третій рівень розуміння – тлумачення тексту (філософське, історико-літературне, психологічне та ін.). Його завдання – оволодіти глибинними смислами. Щоб проникнути в них, потрібно зрозуміти, як вони будуються. Часто автор створює власну систему символів, і щоб зрозуміти твір, необхідно відновити авторський «код», для цього часто потрібне повторне прочитання. Четвертий рівень розуміння – методологічний рівень, на якому вирішуються протиріччя, що виникли на попередньому рівні. Крім того, на цьому рівні нас цікавить вже не тільки те, що хотів сказати автор, а й прийоми та засоби, за допомогою яких він досягає бажаного результату. «Основна тенденція, яка простежується на цьому рівні розуміння, полягає в послідовному

виключенні суб’єктивізму в тлумаченні сенсу тексту і в його оцінках, у перетворенні думки в знання» [63, с.102–115].

Рівневий характер розуміння відзначають і інші дослідники (П. П. Блонський [41], С. С. Гусєв, Г. Л. Тульчинський [89], Ю. М. Карандашев [126], З. І. Кличнікова [133], Л. Л. Гурова [88], Т. П. Городова [84] та ін.)

Три основних рівні розуміння виділяють С. С. Гусєв і Г. Л. Тульчинський. Перший рівень – «фіксація матеріальної форми знаку», тобто його впізнавання, другий – визначення або виявлення соціальної значимості знака, і останній – виявлення особистісного сенсу, «тобто оцінного ставлення та переживання» [89, с.149]. Поетапний перехід від матеріальної форми через предметне і смислове значення до оцінки і переживань (від зовнішньої форми до внутрішньої, від соціального значення до особистісного смислу) і є власне розумінням [89]. Таке трактування розуміння знаходиться у відповідності з прийнятим на сьогодні в психології уявленням про розуміння тексту.

На багаторівневість інтерпретацій поняття «розуміння» вказує Т. П. Городова: гносеологічний, епістеміологічний, герменевтичний, феноменологічний, онтологічний, інтерактивний аспекти. На думку авторки, розуміння може розглядатись як процедура, спосіб чи метод [84].

Таким чином, поняття розуміння стало ширше інтерпретуватися в *психології*. Розуміння набуває статусу універсальної психічної здібності і навіть способу буття людини в світі. У контексті *культурно-історичного підходу* розуміння розглядається як більш об’ємна категорія порівняно з пізнанням та індивідуальним мисленням. Розуміння тексту як мовномисленнєвий процес перебуває в прямій залежності від інтелекту суб’єкта. Роль інтелекту в процесі розуміння тексту, на думку С. Л. Рубінштейна, пов’язана з тим, що для розуміння тексту потрібен певний запас знань [248]. Зокрема, Л. С. Виготський зазначав, що проблема інтелекту є проблемою засобів, тобто читання та осмислення художнього тексту буде більш ефективним завдяки досконалій організації системи засобів, якими володіє суб’єкт [64].

Методологічний аналіз наукових підходів дослідження розуміння показує, що можна говорити про два головні аспекти вивчення цього феномена – пізнавальний і екзистенційний [111].

Так, В. В. Знаков розглядає проблему розуміння в пізнавальному аспекті і вважає, що вона потребує подальших міждисциплінарних досліджень. Услід за Б. Г. Ананьєвим [3], С. Л. Рубінштейном [248] учений визначає розуміння як предмет пізнання, точніше – предмет психологічного дослідження й ставить за мету проаналізувати феномен розуміння з позицій суб'єктного підходу [110].

Проблему розуміння В. В. Знаков уважає універсальною – такою, що має важливе значення практично для всіх сфер спілкування й особистого життя людини. Учений зауважує, що міждисциплінарні й різнопланові інтерпретації змісту поняття «розуміння» варто резюмувати у двох основних підходах щодо аналізу цього феномена – пізнавальному (гносеологічному) та історико-культурному (герменевтичному). Автор наголошує на пізнавально-комунікативному характері розуміння й обирає для досліджень експериментальний метод, діяльнісний і комунікативний підходи тощо. Розглядаючи такі види діяльності, як наукова, предметна, мисленнєва чи інтелектуальна, В. В. Знаков розв'язує проблему розуміння в контексті діяльнісного підходу, звертаючись до праць С. Л. Рубінштейна, О. О. Леонтьєва, О. В. Брушлинського, М. М. Бахтіна та їхніх послідовників [109, с.2].

Комунікативний метод осмислення проблеми розуміння В. В. Знаков, спираючись на праці В. М. Бехтерєва, Л. С. Виготського, О. М. Леонтьєва, В. М. Мясищева, С. Л. Рубінштейна, розглядає як методологічний принцип, який останнім часом набув статусу нового принципу дослідження особистості та її розвитку.

Аналізуючи проблему спілкування як проблему взаєморозуміння і нерозуміння, В. В. Знаков розкриває відмінності між психологією розуміння та герменевтикою. Психологія, на відміну від герменевтики, шукає природу розуміння не лише зовні, в об'єктивних проявах культури, а й усередині суб'єкта. Береться до уваги пошук тих особистісних властивостей, особливостей світосприйняття і

цінностей, які сприяють або, навпаки, перешкоджають формуванню розуміння. Для психологічного аналізу важливим є з'ясування механізмів не лише інтерпретаційного, а й констатувального розуміння. Тобто, психологи вивчають не лише діяльність, але й ті умови, від яких залежить виникнення розуміння значення написаного, побаченого, почутого.

У феномені розуміння розрізняються два найважливіші аспекти: 1) у дослідженні розуміння як психічного процесу необхідно визначити співвідношення розуміння з пізнанням, мисленням і знаннями, тобто встановити, як організовані знання суб'єкта і мисленнєві дії, які породжують смисл того, що розуміється; 2) виявити структуру особистісних ставлень суб'єкта як компонента функціонального механізму соціального мислення, що ампліфікує розуміння. Так, В. В. Знаков виявив домінувальні ознаки розуміння: розуміючи будь-що, ми завжди виходимо за межі зрозумілого, включаємо його в ширший контекст; щоб зрозуміти, ми повинні співвіднести зрозуміле з нашими уявленнями про належне, тобто, зіставити те, що зрозуміли, із ціннісними уявленнями суб'єкта. Отже, дослідник розглядає розуміння як процес і результат породження смислу зрозумілого. Смисл виявляється в особистісному, пізнавальному й емоційному ставленні до об'єкта розуміння. Знання автор уважає психологічними передумовами й основою виникнення розуміння [109, с.71].

Для розуміння суб'єктом пізнаваного об'єкта потрібною є наявність чотирьох умов розуміння: цілеспрямованого (відповідність зрозумілого цілям того, хто розуміє), мнемічного (наявність у пам'яті попередніх знань про зрозуміле), емпатійного (особистісне ставлення до партнера) й дотримання норм спілкування [110, с.71].

Фундатором теорії розуміння в українській психології був Г. С. Костюк. Визначаючи розуміння як невід'ємну сторону процесу пізнання, Г. С. Костюк вважає його багатостороннім, складним явищем, а саме: здатність зрозуміти будь-що; сам процес, розуміння, як проникнення в сутність тих чи інших об'єктів; стан свідомості особистості, що розкриває суть; результат цього процесу, тобто ті

судження, висновки, поняття, погляди, які виникають в особистості внаслідок розуміння нею певних об’єктів [140, с.251–254].

Розуміння завжди переживається особистістю. Його емоційність великою мірою актуалізується у випадку, коли розуміння набуває розгорненого характеру, перетворюється на шукання істини. На думку Г. С. Костюка, розуміння оцінюється з погляду його істинності (відповідності його результатів об’єктивній дійсності). Істинне розуміння завжди має певний ступінь своєї реалізації, що характеризується значною глибиною, повнотою, чіткістю й обґрунтованістю його результатів. Але істина – це не тільки результат, а й процес [140, с. 286, 294].

Сучасна вчена Н. В. Чепелєва трактує розуміння навчального тексту як складний аналітико-синтетичний процес, котрий завершується проникненням у глибинну семантику повідомлення. Розуміння відбувається на двох рівнях – інформаційно-когнітивному та смисловому. Дослідниця пропонує критерії розуміння змісту повідомлення, які пов’язані з процесами добування та породження смислу тексту. На думку науковця, основним критерієм розуміння є відновлення смислу вихідного повідомлення, побудова його внутрішньої смислової структури, що характеризується критеріями глибини та повноти розуміння [286, с.14–15].

Основним критерієм смислового розуміння, услід за Н. В. Чепелєвою, вважаємо синтез, породження нового смислу, яке базується на «смисловій основі» тексту [286, с.17–18].

У дослідженнях психологічних особливостей розуміння тексту студентами вишів Н. В. Чепелєва визначає цілісність як важливу психологічну характеристику тексту, що забезпечується єдністю двох семантичних планів: глибинний аспект (містить основний концепт повідомлення, комунікативний намір автора) та поверхневий (розкриває цей концепт, реалізує комунікативний намір у тексті) [280, с.21].

На думку дослідниці, внутрішня, смислова структура тексту має три рівні: фактографічний, теоретичний і рефлексивний. Найважливішим для глибинного розуміння тексту є наявність у його смисловій структурі рефлексивного рівня й розподіл інформації цього рівня в смисловому просторі повідомлення. Наявність у

тексті інформації рефлексивного рівня забезпечує його цілісність, дозволяє встановити зв'язок між окремими фрагментами, допомагає передбачити продовження тексту. Рефлексивна інформація підвищує інтерес читача до тексту, а рівномірний розподіл її по повідомленню дозволяє підтримувати цей інтерес [280, с.17-18, 21].

Також Н. В. Чепелєва зауважує, що категорія інформативності реалізується у когнітивному, рефлексивному та регулятивному планах інформації. Рефлексивний план інформації представляє автора твору і реалізується через суб'єктивну модальність або через гаму загальнозмістової інформації. Регулятивний план інформації представляє читача твору і втілюється в регулятивно-антиципуючій та регулятивно-ретроципуючій інформації, основна функція яких – керувати процесом сприймання і розуміння твору читачем [289].

Так, глибоке розуміння художнього тексту передбачає визначення його смислової структури, опорних тем; співвідношення елементів зовнішньої та внутрішньої структури допомагає читачеві зрозуміти спрямування авторської думки під час розкриття теми тексту; глибокий смисловий аналіз включає розгляд способів вираження рефлексивного (аналіз стилістичних та мовних засобів) та регулятивного інформаційного планів (співвідношення авторського тексту з власними думками, знаннями, почуттями, встановлення зв'язків між ними, глибшого розуміння твору) [5, с.8].

Розуміння тексту є центральною ланкою читання та включає: відновлення смислу вихідного повідомлення, що здійснюється через операції читання і виявляється в побудові смислової структури тексту; осмислення інформації або інтерпретація, що відбувається за інтерпретаційними схемами реципієнта; переосмислення тексту, яке можливе за умови взаємодії смислових позицій автора і читача. Основним його результатом є породження нового смислу, а основним механізмом – діалогічна взаємодія читача з текстом [Чепелєва, 1992: 6].

Розуміння тексту – двосторонній процес, що визначається, з одного боку, структурою, складністю, обсягом тексту, тобто його об'єктивними особливостями, а з другого – індивідуальними особливостями читача, а саме: його знаннями,

особливостями процесів мислення, пам’яті, уваги, ступенем сформованості умінь смислового сприймання повідомлення. Отже, оволодіння читачем комплексом прийомів смислового аналізу тексту підвищує ефективність його розуміння. Розуміння тексту, з одного боку, підпорядковане загальним цілям та мотивам читання, а з другого – визначає його результати: *інформаційно-пізнавальний* (розширення та поповнення знань студентів, поглиблення розуміння ними майбутньої професійної діяльності); *мотиваційно-особистісний* (формування у студентів особистісного ставлення до проблем, що викладаються в тексті, становлення професійної спрямованості студентів); *практичний* (забезпечує ефективну організацію навчальної та навчально-професійної діяльності) [282, с.8–9].

Досліджуючи розуміння сучасного газетного тексту, Є. В. Покровська визначає розуміння як творчий інтелектуальний процес, успішність якого залежить не лише від характеристики тексту, а й від автора, який повинен запрограмувати можливість розуміння [233, с.12].

У дослідженнях Т. Д. Ілляшенко описані рівні сприймання творів художньої літератури старшокласниками, які характеризують якість відтворення образної структури твору [116, с.36]. Характерною особливістю фабульного, найнижчого рівня сприймання є зв’язок змісту літературного твору лише з фабулою, яка відображає причинно-наслідкові зв’язки подій та явищ. Водночас зміст окремих деталей твору сприймається поза смисловими зв’язками сюжету та обмежується актуалізацією особистого досвіду читача.

На фрагментарно-образному рівні сприймання сюжетні зв’язки відтворюються лише за найбільш пов’язаними між собою деталями, створюючи фрагменти, важливі для цілісного сприймання твору, однак цілий твір сприймається лише за фабулою.

Для наступного рівня характерним є сприймання всіх деталей художнього твору у смисловому взаємозв’язку. Кожна деталь постає частиною ідейного змісту та наповнюється властивостями художнього образу. Так, Т. Д. Ілляшенко зазначає, що всі художні образи не можуть відтворюватись на однаковому рівні образного узагальнення та включатись у контекст цілого твору. Цей рівень забезпечує сприймання цілісного змісту твору, відображає основні сюжетні зв’язки та не

спотворює художню ідею. Фрагментарно-образний рівень включає різноманітні перехідні градації між фабульним та цілісно-образним рівнями сприймання [116, с.36–37].

За результатами експериментального дослідження особливостей сприймання старшокласниками художніх текстів, Т. Д. Ілляшенко визначила критерії естетичної оцінки творів художньої літератури. Деякі з них (виразність зображення, реалізм, правдивість, наявність позитивного героя та ін.) траплються на всіх рівнях сприймання, однак на цілісно-образному вони набувають якісно нових особливостей. Такі критерії як художня завершеність твору та його оригінальність, а також новизна характерні лише для цілісно-образного сприймання [116, с.88–108].

Отже, розуміння визначається як здатність індивіда осягнути смисл та значення будь-чого й досягнутий унаслідок цього результат; викликаний зовнішніми чи внутрішніми впливами стан свідомості, що фіксується суб’єктом як упевненість в адекватності відтворених уявлень і змісту впливів. Без розуміння як особливого стану суб’єкта неможливо продовжувати спілкування, координувати дії та будь-які інші усвідомлені впливи [255, с.519; 143, с.268].

1.2. Читацька компетентність як чинник розуміння поетичних текстів

З метою визначення особливостей розуміння студентами поетичних творів, формулювання психологічних механізмів, умов та чинників розуміння тощо слід проаналізувати наукові дослідження, які окреслюють особливості читацької діяльності студентів-філологів, формування їхньої читацької компетентності.

Аналізуючи читацьку діяльність, чимало дослідників (О. О. Потебня, Ю. Лотман, П. Рікер та ін.) залишили за читачем право на власне бачення й розуміння тексту незалежно від авторських інтенцій. Зокрема, Ю. Лотман так визначив роль читача в процесі читання: «Читач вносить у текст свою особистість, свою культурну пам’ять, коди й асоціації. А вони ніколи не збігаються з авторськими» [162, с.112].

Представники формалізму та структуралізму відводили читачеві роль спостерігача, а читацький інтелект ототожнювали з теоретичним розумом філолога, який, опанувавши всі художні прийоми та секрети внутрішньої структури тексту, готовий був до осмислення феномена художньої творчості. Віддаючи належне досягненням таких методологій у збагаченні інтерпретаційних можливостей тексту, французький мислитель П. Рікер виокремив три етапи розуміння тексту: об'єктивний аналіз, тобто можливість застосувати структуральний та семіотичний аналіз змісту й форми твору; процес читання, у якому актуалізується світ тексту; етап екзистенційного та рефлексивного привласнення значення тексту. Мислитель зауважив, що останні етапи окреслюють центральну позицію суб'єкта сприйняття. [241, 17, с.288–323].

Подібно до концепції П. Ріккера, О. О. Потебня відводив читачеві привілейоване місце у взаємодії «автор-читач» і надавав йому право на здійснення інтерпретації: «Слухач може набагато краще за мовця зрозуміти, що приховується за словом, і читач може краще від самого поета осягнути ідею його твору. Сутність, сила такого твору не в тому, що розумів під ним автор, а в тому, як він діє на читача...» [17, с.41].

Суголосною з цією тезою є думка М. О. Рубакіна про те, що слово, фраза, книга – не передавачі, а збуджувачі психічних переживань у кожній індивідуальній мнемі. Це означає, що зміст кожного твору читач створює з елементів власних мнем, а «проекція» книги, вибудувана кожним читачем, залежить від якісного й кількісного аспектів мнеми цього читача, вказує на потенційну можливість існування багатьох змістів, а також багатьох інтерпретацій одного тексту.

Наступний тип зв'язку – від реципієнта до тексту і до автора – ґрунтується на виникненні в читача власної проекції тексту, уявлення про зміст прочитаного, що іноді не збігається з авторською. Наявність багатьох інтерпретацій тексту є свідченням творчого перетворення його читачем. Прихований вплив читача на автора виявляється в тому, що автор створює твір з орієнтацією на відповідного читача, його знання, досвід та особливості сприйняття тексту. Порушення проблеми залежності організації тексту від потенційного читача цього тексту, визнання

наявного зв'язку – від читача до тексту і до автора – дає підстави визнати ідеї М. О. Рубакіна й досі актуальними [246, с.61].

Оригінальний підхід до інтерпретації діяльності читача пропонує Р. Інгарден. Так, науковець стверджує, що конкретизація літературного твору є результатом взаємодії двох чинників – твору й творчої діяльності читача, яка виявляється в процесі читання. На думку автора, кожне прочитання тексту різниться між собою і не є тотожним із твором [117, с.73].

Літературознавці М. Ф. Волькенштейн, Б. М. Рунін та інші дослідники акцентують увагу на співтворчості автора та читача, визнають діяльність читача як творчу, що не дублює ідеальної образної моделі письменника та є індивідуальною, унікальною [73, 250]. Так, прочитана та вивчена напам'ять поезія може лишитися не сприйнятою, подібно до вірша, написаного невідомою читачеві мовою. Читач повинен здійснити ряд операцій із текстом, які розкриють усі приховані можливості мови [73, с.72]. Усупереч цьому твердженню Б. С. Мейлах уважає, що читач, навіть за умов високого рівня сприйняття, не створює нічого кардинально нового. Мова йде лише про ступінь активності художнього сприймання, співпереживання та особистісного суб'єктивного значення сприйнятих образів і асоціацій [176, с.17]. Важко погодитися з цією позицією автора, адже асоціації, суб'єктивні переживання, настановлення тощо, слугують основою виникнення нової образності, нової інформації – додаткової стосовно авторської. Це сприяє особливій смисловій виразності художнього тексту, засвідчує творчий характер процесу сприйняття.

Частина дослідників розглядає читача як співавтора створеної письменником художньої дійсності, який має певний рівень активності щодо сприймання тексту. Так, у концепції Ж. Пуле читач цілком потрапляє під вплив світосприйняття письменника, а В. Ізер наголошує на активній творчій роботі уяви читача, здатного вибудовувати смислову багатогранність на змістовому й естетичному рівнях будь-якого художнього твору. Такий читач вбачає невичерпність художнього тексту саме в можливості багатогранності його інтерпретацій [337, 328]. На нашу думку, такий підхід дещо недооцінює роль автора у створенні власного твору.

У деяких дослідженнях читацька активність за своїм значенням прирівнюється до тексту. Смисл відокремлюється від тексту та цілком залежить від суб'єктивного смаку та компетентності конкретного читача [320, 311]. Такий підхід зазнавав критики через надмірний суб'єктивізм, оскільки смисл тексту залежить не лише від суб'єктивного смаку й компетентності читача, а й від співавторства читача та письменника. У зв'язку з цим М. М. Бахтін указував, що розуміння тексту читачем збагачує текст, воно вирізняється активним, творчим характером і може бути глибшим, аніж авторське розуміння [34, с.336].

Особливої уваги, на нашу думку, потребує всебічне дослідження психологічних особливостей читача поетичного тексту. Зокрема У. Емпсон зауважував, що вплив ПТ на читача полягає не у співвіднесенні значень та конструкцій, не в будь-яких смислових, змістовних висновках, а в самому процесі пошуку читача [317]. Саме читач поезії, на думку Р. Якобсона, повинен ввести в дію свої пошукові здібності [304]. Такий читач має володіти особливим способом мислення, поетичним ставленням до слова, творчим підходом до тексту, повинен здобути досвід в інтерпретації нових неочікуваних форм, тлумачення яких було б неможливим в руслі звичних уявлень про художній текст. Такий досвід формуватиме в читача відповідні навички інтерпретації поезії [175, с.163–164].

Досліджуючи психологію естетичного сприйняття художньої творчості, Я. Мукаржовський виокремив поняття «ініціатива сприймаючого». Активність читача щодо твору науковець характеризує як творче зусилля, унаслідок якого встановлюються складні відношення між окремими елементами твору, що складають цілісність, яка не утворюється шляхом простого поєднання окремих елементів і не існує в жодному окремо взятому елементі [185, с.167–170].

На думку С. Ю. Медвєдєвої, здатність реципієнта до співтворчості доповнює текст, розкриває багатогранність його смислів, сприяє виникненню зв'язків від автора до автора, від читача до тексту і далі до автора, змінюючи і текст, і читача, і автора тексту [175, с.167].

На підтвердження цього М. О. Зубрицька зазначає, що складний художній текст (у нашому випадку – ПТ) закладає в своїй структурі проект універсального

читача з тонкою інтуїцією, інтерпретаційною гнучкістю та багатою уявою. Так, читач перетворюється на рівноправного і гідного партнера, з яким автор має відчути смисл повноцінної творчості [113, с.31–32].

Власну концепцію читача з витонченим естетичним смаком та багатими інтелектуальними ресурсами пропонує В. В. Набоков. Ця концепція великою мірою співзвучна з ідеями Г. Гессе та концепцією Зразкового Читача У. Еко: «...слово «читач» я вживаю довільно... Книгу взагалі не можна читати – її можна тільки перечитувати. Хороший читач, читач вибірковий, співучасник і співтворець – це перечитував» [188, с.25].

Залежно від тих переживань, які є домінантними у конкретного читача під час сприйняття того чи іншого художнього тексту, М. О. Рубакін виділяв такі типи читачів: емоційний, інтелектуальний, вольовий. Так, Ю. О. Сорокін, ґрунтуючись на ідеях М. О. Рубакіна, висунув гіпотезу про співвіднесеність між типами читачів та типами авторів. На його думку, успіх книги забезпечується орієнтацією письменника на обслуговування читача подібного з ним психічного типу, і, навпаки, порушення цієї відповідності призводить до відсутності успіху тієї чи іншої книги у відповідної групи читачів [258, с.245].

Автор стверджує, що ряд положень теорії М. О. Рубакіна може бути з успіхом використано у дослідженні проблеми сприйняття художнього тексту, дослідженні співвідношення «автор – текст – читач» у їхній функціональній залежності. Виявлення компетентності читача, його творчого потенціалу в процесі сприйняття і тлумачення тексту, не тільки дає можливість адекватно оцінювати прямі і зворотні зв’язки в певний період, але й дозволяє, як зазначає Ю. О. Сорокін, функціонально орієнтувати відповідний текст на відповідну соціальну (професійну) групу, а також спостерігати за зміною оцінок деякого літературного тексту, що є свідченням тих чи інших змін ціннісних орієнтацій соціальної (професійної) групи за певний період, що так само може сприяти розв’язанню задач оптимального розуміння художнього тексту [256, с.67–102].

Не можемо не погодитись з належною оцінкою теорії М. О. Рубакіна, її науковою актуальністю. Варто визнати побажання Ю. О. Сорокіна щодо вивчення

комунікативних процесів у соціумі відповідно до основних положень бібліопсихологічної теорії.

Аналогійну думку висловили Т. Тейлор та Г. Діллон, які перенесли центр уваги на роль читача при сприйнятті художнього твору. Індивідуальний стиль автора, на думку вчених, відповідає певним типам мисленнєвої діяльності читача [175, с.175–176].

Беручи до уваги теорію типології читачів, концепції щодо орієнтації автора на відповідну соціальну групу, вплив читача на автора, а також ідею про те, що індивідуальний стиль автора може відповідати певним типам мисленнєвої діяльності читача, можна гіпотетично стверджувати, що той чи інший тип читача, можливо не лише виявляти, а й формувати залежно від його особистого, соціального та професійного досвіду аж до ідеального читача.

Зокрема, С. Ю. Медвєдєва вказує на особливості підходів С. Фіша. У його концепції компетентний читач – це поінформований читач, конструкт, ідеал або ідеалізований читач, який є компетентним носієм мови, який вільно оперує знаннями лексичних рядів, ідіомами, словотворчими можливостями та ін., а також володіє літературною компетентністю. Так, С. Фіш рішуче заперечує об’єктивний статус художнього тексту, вказуючи на цілковиту його залежність від інтерпретаційних стратегій читача, якими він (читач) наділений до зустрічі з текстом. У контексті цього напряму, автор виділяє поняття «спільність інтерпретаторів» для виправдання ідеї виключно суб’єктивної характеристики процесів читання, сприймання та інтерпретації текстів. Ця «спільнота» породжує «колективне знання», що визначає «набір можливостей» для суджень та смаків конкретного читача. Роль середнього читача з нормальною літературною та навіть творчою компетентністю обмежується рамками співтворчості та не є зразком «творчості», взятої поза змістом конкретного твору, суб’єктивної та повністю залежної від свавілля читацького смаку [175, с.177; 319, 320, 321].

Як зазначалось вище, широке коло проблем, пов’язаних із специфікою читацького розуміння тексту, привертає увагу спеціалістів різних гуманітарних наук. Різностороннє дослідження цього питання можливе на основі

міждисциплінарного підходу. Так, дослідження проблеми читання, на думку Я. Ф. Андрєєвої, орієнтовані на створення програм ефективного, динамічного читання, які спрямовані на комплексний інтелектуальний розвиток особистості студентів [5, с.3].

Фундаментальними є роботи Н. В. Чепелєвої, яка визначає фактори, від яких залежить результативність діалогічної взаємодії студентів з певним твором: суб'єктивний фактор читача і об'єктивний фактор тексту. Перший чинник характеризується читацькою компетентністю, яка трактується як система якостей особистості, інтелектуальної та операціональної сфер читача. Вони дозволяють їй ефективно вступати у взаємодію з будь-яким текстом, змінюючи стратегії сприймання та розуміння тексту, оперувати його елементами, вести діалог з ним [286 с.21].

Так, Н. В. Чепелєва визначає три основні блоки якостей читацької компетентності: когнітивний, комунікативний та операціональний. Їх взаємодія у реальній читацькій діяльності має забезпечити її ефективність. Когнітивна складова характеризує інтелектуальну сферу читача, включає лінгвістичну компетентність, тобто знання мови тексту, граматики, достатній лексичний запас, здатність сприймати переносне значення слів та ін. Когнітивна компетентність включає: фонове знання, знання суміжних галузей, загальнокультурну компетентність, яка дозволяє зрозуміти приховані натяки, асоціації тощо, тобто зробити розуміння глибшим, більш емоційним, насиченим особистісним. Ця теза є актуальною та набуває особливого значення у процесі дослідженні особливостей розуміння саме поетичних текстів.

Ті якості читача, які дозволяють успішно здійснювати діалог з текстом, Н. В. Чепелєва називає комунікативною компетентністю. Сюди відносять настановлення на діалог з автором твору, а саме вміння ставити запитання авторові та знаходити у творі приховані запитання. Вона включає сформовані особистісні структури читача – його спрямованість, ціннісні орієнтації, мотиви, читацькі інтереси та настановлення. Її важливими аспектами є вміння передбачати подальший розвиток тексту, висувати гіпотези, припущення, оцінювати текст.

Необхідною ланкою комунікативної компетентності, на думку автора, є міжтекстова компетентність, тобто здатність помічати інтертекстуальні характеристики твору, що забезпечує саме діалогічний характер читання. Міжтекстова компетентність забезпечує ефективну діалогічну взаємодію не лише з творами художньої літератури, а й із творами та текстами інших жанрів. Особливе значення має досвід читача, який включає знання, отримані з життя, та відомості, набуті в процесі читання.

Операціональна компетентність включає у себе техніку читання, наявність читацьких навичок та володіння основними прийомами читання. Н. В. Чепелєва, зокрема, зазначає, що формування читацької компетентності передбачає спеціальну організацію процесу взаємодії людини з текстом, яка повинна бути спрямована на розвиток основних прийомів читацької діяльності студентів [286 с.22–23].

Дослідженню складових читацької компетентності студентів присвячена робота Я. Ф. Андрєєвої. Авторка ґрунтовно вивчає комунікативний компонент читацької компетентності, недостатня розвиненість якого, на її думку, є значною перешкодою під час розуміння-діалогу та утворення мотиваційно-особистісного та вчинкового ефектів читання [5, с.10–13].

Досліджуючи теорію та технологію розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури, О. О. Ісаєва важливу увагу приділяє визначенню оптимальних методів, прийомів та видів навчальної діяльності, що сприяють розвитку читацької компетенції учнів. Автор виділяє кілька етапів розвитку читацької діяльності особистості. Особлива роль належить докомунікативному етапу, головне завдання якого – створення необхідного емоційного фону на основі діагностування читацьких інтересів, пробудження аналітичної думки та уяви учнів, підготовка їх до повноцінного та глибокого сприйняття художнього твору. Основним завданням *комунікативного етапу* є забезпечення повноцінного творчого сприйняття художнього твору. Метою *пост комунікативного етапу* є організація інтерпретації прочитаного, робота над корекцією читацьких умінь та навичок під час реінтерпретації літературного тексту [118, с.12–14].

Дискусійні питання прагматики тексту, психології читацького сприйняття, літературна та творча компетентність читача розглядались у роботах М. О. Рубакіна, Ю. О. Сорокіна, А. В. Антонова, С. Ю. Медведєвої, Н. В. Чепелєвої, Я. Ф. Андрєєвої, О. О. Ісаєвої, Б. С. Мейлаха та ін.

У зв'язку з цим важливим для сприймання і розуміння поетичного тексту є зміст різних рівнів цих процесів. Так, Б. С. Мейлах виділяє фази сприйняття тексту, за якими, на думку С. Ю. Медвєдєвої, здійснюється і його інтерпретація. Спочатку відбувається традиційний лінгвістичний аналіз, доступний читачу з мінімальними навичками в читанні текстів. На цьому етапі фіксуються стандартні структури і значення, елементи, які часто використовуються у мові літературних творів, а тому легко впізнаються у тексті (архаїзми, поетизми та ін.). Це – той фон, на якому виразно виявляється специфіка введених автором оказіоналізмів, особливого структурування тексту, контекстуальних форм зв'язності, що створюють нову смислову структуру і різні поповнення смислу. Друга ступінь сприйняття й інтерпретації тексту вимагає від читача неабиякої літературної компетентності, бажання і здатності зрозуміти незвичні, підпорядковані контекстуальній нормі, поєднання слів і конструкцій, побачити, яким смисловим і структурним перетворенням піддаються загальновживані слова і вирази, як використовуються їх потенційні можливості. На третьому етапі інтерпретації відбувається естетичне співвідношення всіх елементів тексту, виявлення їхнього художнього призначення, максимальне усвідомлення задуму автора і побудова власної «образної моделі» твору. Кожен рівень, як стверджує С. Ю. Медвєдєва, може бути співвіднесений з відповідним видом компетентності: лінгвістичною, літературною, творчою (естетичною). Це підкреслює нерозривний зв'язок та необхідність одночасного вивчення лінгвістичних, психологічних, літературознавчих, естетичних аспектів під час аналізу процесу розуміння та сприймання художніх текстів [175, с.176-–179].

Заслуговує на увагу концепція М. О. Рубакіна, згідно з якою читач, книга і письменник визнаються факторами, взаємодію яких покладено в основу сприйняття художнього тексту. Накопичена читачем інформація, що визначає специфіку його подальшої реакції на текст та читацької «проекції» тексту, заснована як на досвіді

спілкування з указаним конкретним текстом, так і на попередньому досвіді індивіда. Ця теза заслуговує на продовження і розповсюдження та розуміється як необхідність включення в аналіз художнього тексту поетичної, творчої компетентності читача як обов'язкового компонента [244].

У контексті цих досліджень, модель комунікативної компетентності, запропонована Е. А. Аршавською, являє собою реалізацію мовної і соціальної компетентності у конкретній ситуації спілкування та може використовуватись у процесі опису будь-якої компетентності, пов'язаної зі сприйманням, знанням, вживанням мовних форм. Тобто будь-який вид компетентності включає і мовний, і соціальний компоненти, а специфіка їх полягає у здатності носія мови брати участь саме у вказаній конкретній ситуації спілкування [22, с.73].

На думку Е. А. Аршавської, сприймання художнього тексту потребує наявності у комунікантів літературної та творчої компетентності. Актуалізація лише мовної компетентності доречна у процесі прочитання тексту і не дає можливості осягнути його художні особливості, розкрити авторський задум тощо. Тому для максимальної ефективності необхідно отримати досвід спілкування з художнім текстом, з творами автора, культурою певної епохи та іншими факторами, які визначають адекватність художнього сприймання [22, с.76–77].

У висвітленні запропонованої нами теми, привертає увагу концепція Р. - А. Богранда, присвячена проблемам перекладу поетичних текстів. На його думку, переклад художнього, а особливо, поетичного тексту, з його відкритістю та багатозначністю, повинен лишати простір для творчої активності читача, для індивідуального осмислення прочитаного. Діяльність читача спрямована на структурування тексту (можливість виявити потенційні, експліцитно не виражені значення та зв'язки мовних одиниць), його стратегія сприймання художнього тексту, «паралельних текстів», контекстів, співвідношення несподіваної та очікуваної інформації – все це у єдності складає, на думку Р. - А. Богранда, ще один вид читацької компетентності – компетентність структурування, що лежить в основі процесу сприймання художнього тексту [313, с.19–21].

Зважаючи на доведення актуальності різних типів компетентності студента-філолога, ми погоджуємось з думкою В. В. Андрієвської щодо широкого вжитку поняття особистого професійного досвіду, який часто ототожнюється з поняттям професійної компетентності – це мотиваційна, когнітивна та операційна готовність суб'єкта до успішного здійснення певної діяльності, сформована зазвичай у процесі тривалої професійної діяльності. Вона не зводиться до знань, умінь та навичок, а містить ще й особистісну складову у вигляді мотиваційної готовності до праці. Професійна компетентність – вершина особистого професійного досвіду людини, який є підструктурою ієрархічно ще вищого утворення – індивідуального досвіду людини [11, с.6]. Думка дослідниці доповнюється позицією І. О. Синиці, який зазначає, що сприймання художньої літератури визначається не тільки об'єктивними даними конкретного твору, а й суб'єктивними даними читача: його психічним складом, життєвим досвідом, переконаннями, кмітливістю, уподобаннями. Тому майбутній вчитель літератури повинен досконало знати не лише художні особливості аналізованого твору, а й вікові та індивідуальні особливості тих, кого навчає, з ким аналізує цей твір [252, с.41].

Також важливим для нашої дисертації є те, що В. В. Андрієвська визначає такі психологічні складові особистого професійного досвіду учителя, як: зміст, динаміка, усвідомлення, екзистенційний вимір особистого професійного досвіду, його розуміння та інтерпретація. Авторка вважає, що саме у вчителя є особливо велика небезпека опинитись під впливом професійно зумовлених неусвідомлюваних когнітивних інтерпретаційних схем, закріплених у мові стандартів мислення, адже він постійно перебуває в просторі оцінних суджень, багаторазово повторюваних правил, безперервно відтворюваних нормативних вимог. Це, з одного боку, розширює здатність учителя до осмислення чужої та власної поведінки, однак і може спричинити стеріотипізованість в осмисленні власного професійного досвіду [11, с.6–8].

Сучасний студент – це читач, який послідовно опановує систему наук природничо-гуманітарного та фахового циклів, включений у відповідні соціальні зв'язки через оцінку своєї навчально-професійної діяльності. Найпоширенішим

джерелом знань для студентів є не лише наукова та науково-популярна література, а й художні твори, розуміння яких вимагає певних умінь та навичок, загалом, високого рівня читацької компетентності. Нас цікавить студент-філолог як активний читач поезії, який володіє певним суб'єктивним рівнем соціально-інтелектуального та професійного досвіду, а також його потенційні можливості удосконалення власних читацьких якостей у зв'язку з усвідомленням ролі читача (а, можливо, й ролі автора власного поетичного тексту) та його компетентності у співвідношенні автор-текст-читач [209].

Теорія і практика формування і розвитку читацької компетентності пропонують структурувати цей процес у вигляді сучасної моделі взаємозв'язку і функціонування всіх її складових [118, с.4]. Модель формування читацької компетентності, що передбачає розвиток творчої думки, пізнавальних інтересів, забезпечення духовного розвитку і саморозвитку особистості, пропонує Т. Утянська. Усю роботу, на думку дослідниці, варто здійснювати систематично і паралельно у трьох напрямах: техніка читання, культура читання, інтерес до читання [293, с.76].

Формування компетентності читача, в процесі розуміння ПТ, розглядатиметься не лише як важливий компонент системи літературної освіти студентів-філологів, а й як комплексне особистісно зорієнтоване навчання, з урахуванням усіх можливих складових розуміння поетичного тексту.

Отже, читання як складний вид комунікативно-пізнавальної діяльності забезпечує активне опрацювання текстової інформації читачем, її осмислення та переосмислення. Це призводить не тільки до переструктурування та поповнення його когнітивної сфери, але й до збагачення, перебудови особистісних структур реципієнта, забезпечуючи у такий спосіб мотиваційно-особистісну ефективність читацької діяльності [282, с.11].

Читацьку компетентність студентів-філологів ми розглядаємо як чинник розуміння ними поетичних творів, що буде враховано нами на етапі побудови моделі розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного ПТ. В наступному підрозділі дисертації проаналізуємо особливості змістової побудови поетичного тексту, які також зумовлюють специфіку його розуміння в юнацькому віці.

1.3. Характеристика сучасного поетичного тексту та специфіка його розуміння

Поетичний текст слугує засобом особливої об’єктивації людського досвіду. Як продукт естетичної діяльності, він містить зміст, закладений автором, а також те, чого він набуває внаслідок сприйняття та розуміння читачем. Оскільки ПТ адресований до нескінченної кількості читачів, він із часом отримує все нові й нові інтерпретації [292, с.11].

Лінгвоестетична концепція О. О. Потебні так чи інакше висвітлила основні проблеми теорії літератури, поетики та естетики слова і разом із філософськими ідеями інших європейських мислителів започаткувала «лінгвістичний поворот» у теорії літератури, філософії та психології XX століття. Принциповими положеннями теорії О. О. Потебні є такі: мова й поетичний твір – генетично споріднені й мають триєдину структуру; внутрішня форма слова в мові та образи в поезії мають творчу енергію та виконують функцію пізнання; естетична перцепція є швидше продуктивною, ніж репродуктивною; поезія й проза, включно з науковими текстами, доповнюють одна одну; міфологічна, поетична й наукова функції потенційно присутні в процесі читання, інтерпретації та набування читачем естетичного досвіду [17, с.32–33].

Для розвитку психоаналітичної теорії мистецтва та літератури особливе значення мали дослідження З. Фройда, який трактував джерела літературної творчості як сублімацію витісненого бажання. Він писав, що справжнє задоволення від поетичного твору бере свій початок у звільненні від напружень у нашій душі. На думку вченого, такий результат спричинений тим, що поет переводить нас у стан, у якому ми насолоджуємося власними фантазіями. Літературний текст є компромісною формацією між свідомими та підсвідомими інтенціями автора. Фантазування та його зв’язок із підсвідомістю дали поштовх для розвитку психобіографічного методу та теорії читацького відгуку. За теорією З. Фройда, кожний текст у своїй структурі має явний і прихований смисл [17, с.107–115].

Низку концепцій та тверджень фройдівського психоаналізу переглянув К. Г. Юнг. Література як факт індивідуального психічного процесу посідає в дослідженнях К. Г. Юнга важливе місце, хоча вчений усвідомлював обмеженість методів наукової психології в процесі аналізу мистецьких творів. Тому силу поетичної уяви К.Г.Юнг називав найнебезпечнішою темою літературознавства й естетики, проте визначав, що, з іншого боку, вона є психічним явищем і її мусить розглядати психолог [17, с.117–120].

Також К. Г. Юнг уважав, що між конкретним твором мистецтва та творчою людиною існує найпотаємніший зв'язок. Твір і його автор перебувають у безперервній взаємодії, проте перший не здатний цілком пояснити другого. На думку вченого від поета ми ніколи не можемо очікувати тлумачення його власного твору. «Найвище, чого поет досягає, – це надання творові форми. Тлумачення він повинен залишити іншим та майбутньому» [17, с.121–136].

Психоаналітичні ідеї та концепції З. Фройда і К. Г. Юнга мали особливий вплив на подальші дослідження творчості. Зокрема, в центрі уваги Т. С. Еліота була антиромантична концепція постаті поета, згідно з якою «що талановитіший поет, то більше в ньому виокремлюється людина, яка страждає, і розум, що творить. Поезія не є вираженням особи, а втечею від неї». Аналізуючи милозвучність поезії, дослідник наголосив, що поезія не має права надто далеко відступати від повсякденної мови. «Є вірші, у яких ми захоплюємося… мелодійністю, сприймаючи зміст автоматично, а є вірші, у яких ми стежимо передусім за змістом, сприймаючи їхню мелодійність… ніби підсвідомо» [17, с.84, 98]. Реформи суспільного буття розвивають у різних напрямах нові форми поетичного мовлення, шліфують їх і вдосконалюють, але й мова повсякденного спілкування також змінюється, і новознайдена поетична мова виявляється знову застарілою. Дослідник був переконаний, що поезія має перебувати у постійному взаємозв'язку з розмовною мовою свого часу, оскільки саме звідси поет черпає матеріал, з якого творить поезію. Саме з цієї причини провідні сучасні поети пробуджують у читачів почуття глибші, ніж найвеличніша поезія минулих сторіч. Отже, «музикою поезії має бути музика, яка є потенційно в розмовній стихії своєї епохи» [17, с.99].

Від «музики поезії» Т. С. Еліот переходить до «музики слова», яка, на його думку, зароджується на перетині значень слова із значеннями слів сусідніх і слів віддаленіших, на взаємодії з контекстом: важливим є і зіткнення в цьому контексті значень слова із значеннями цього самого слова в усіх інших контекстах, тобто з більшою чи меншою кількістю асоціацій. Неприйнятними є слова, неорганічні для свого оточення, слова тривіальні чи застарілі, запозичені з чужоземних мов чи нещодавно сконструйовані (насамперед новотвори) [17, с.101].

На сьогодні загальновизнаним є факт, що зміст вірша може не піддаватися однозначному тлумаченню, бути глибшим від авторського задуму або й відрізнятись від нього. Різнопланова читацька інтерпретація поезії закономірно зумовлена тим, що, на думку Т. С. Еліота, поетична мова виражає не менше, а більше, ніж мова звичайна. Основним обов’язком поета Т. С. Еліот уважав засвоєння всіх змін у мові (лексиці, синтаксисі, вимові, інтонації) і творче використання цих змін. Водночас поет має привілей розвивати мову та поліпшувати її якість, тобто здатність виражати широкий і різноманітний спектр почуттів та вражень [17, с.84–99].

У статті О. О. Леонтьєва «Психопоетика» йдеться про особливості породження і сприйняття поетичного мовлення у контексті художнього спілкування. Закінчене художнє повідомлення або компонент такого повідомлення вчений відносить до квазіоб’єктів мистецтва, які перцептивно ізоморфні відображуваній дійсності. На думку дослідника, вони (квазіоб’єкти мистецтва) – не знаки, а образи у психологічному сенсі цього терміна. Особливістю сприйняття квазіоб’єкта мистецтва (художнього образу) є те, що його не потрібно ототожнювати з реальним предметом: достатньо сприйняти ті ознаки цього образу, які можуть відноситись до предмету чи до широкого класу предметів, але неодмінно є носіями та трансляторами особистісних смислів. Автор вважає, що сприйняття мистецтва, а, отже, – і художнього тексту (поезії) передбачає несвідому пошукову діяльність, під час якої ми сприймаємо якісь окремі характеристики квазіоб’єкту, синтезуємо у них не просто зображення, а зображення, обтяжене особистісним смислом, який вкладений його творцем. Автор сміливо стверджує, що мистецтво – це особистість, відображена у квазіоб’єктній формі, що є площиною для розвитку емоційно-

вольових, мотиваційних та інших аспектів особистості кожного читача [155, с.199–203].

Основною проблемою сприйняття мистецтва є не номенклатура його квазіоб'єктів, а закономірності їх організації в художнє ціле і побудова квазіоб'єктів вищого ґатунку (поезії) із елементарних одиниць (поетичних слів) [155, с.203].

Услід за О. О. Леонтьєвим, ми підтримуємо думку І. О. Синиці про те, що у процесі сприймання художньої літератури особлива роль відводиться уяві, за допомогою якої читач формує образну цілісність поетичного тексту. Автор стверджує, що значення слів у свідомості читача з'являється значно швидше, ніж уява про предмет, ними позначений. Читачеві варто не лише усвідомити значення окремих слів, зміст окремих виразів, фраз, описів і всього твору, а й уявити, побачити все те, що показує письменник. Без такого бачення, на думку автора, сприймання художнього твору буде тільки вербальним, а отже, неповноцінним [252, с.41].

Особливий підхід до взаємодії читача та твору висвітлено в дослідженнях М. О. Рубакіна. Засади бібліопсихологічної теорії вчений обґрунтував законами Р. Семона (вчення про мнему), Гумбольдта-Потебні (за М. О. Рубакіним, «слово, фраза, книга – не передають, а пробуджують психічні переживання в кожній індивідуальній мнемі» [245, с.85]) та законі І. Тена (вплив на літературу «середовища»).

На думку М. О. Рубакіна, слово, яке ми читаємо або чуємо, не має ніякого змісту, окрім того, яке ми вкладаємо в нього в процесі читання або слухання. Неможливо отримати з чужої мови те, що в неї було вкладено, тому що будь-яку чужу мову кожен сприймає як проекцію, збудовану ним самостійно з елементів власної мнеми. Побудована проекція закриває собою реальність, заважає бачити її. Відтак ми знаємо не книги і не їхній зміст, а – наші власні проекції. «Скільки у книги читачів, стільки вона має змістів» [245, с.79–84]. Попри зовнішню парадоксальність цієї думки, вона підкріплена практичними результатами, отриманими дослідником [238, с.93].

Продовжуючи й творчо розвиваючи ідеї В. фон Гумбольдта й О. О. Потебні, М. О. Рубакін змінив головні пріоритети читацької діяльності (у якій упродовж тривалого часу центральне місце належало поняттю «зміст книги»), зорієнтувавши їх від книги до читача. Учений переконаний: якщо через певні причини слова та фрази не збуджують відповідні переживання в читача, то він і не знайде їх у «змісті» книги. Якщо дещо відсутнє в читацькій мнемі, то його не буде й у проекції книги, побудованій цією мнемою. Слово має лише той смисл, якого надає йому читач / слухач, з одного боку, і письменник / оратор – з іншого. Цим пояснюється різне трактування того самого тексту, оскільки мнема з часом змінюється [245, с.87–89, 177].

У бібліопсихологічному дослідженні тексту М. О. Рубакін виокремив три основні способи (і стадії) його вивчення: 1) вербальний спосіб бібліопсихологічного аналізу, коли всі слова тексту розглядаються ізольовано, поза контекстом; 2) інтервербальний спосіб – коли вивчаються різноманітні зв’язки між окремими словами тексту, психічні явища, що відбуваються в проміжках між сприйняттям окремих і прилеглих слів, об’єднуючи їх (слова) в єдине ціле – фразу, текст, книгу, літературу загалом; 3) суправербальна бібліопсихологія – коли головна увага концентрується на результаті відтворення одразу кількох слів і на їх перетворенні в безсловесну думку, почуття, розумову картину або в інше переживання; вивчення збуджень, реакцій на цілу фразу, текст, книгу та літературу загалом. Переживання – інтервербальні та суправербальні – завжди супроводжуються переживаннями вербальними, і навпаки. Так, М. О. Рубакін вважав, що ці три форми аналізу тексту тісно пов’язані між собою. Читач має пройти через усі зазначені стадії, виявивши в результаті власне ставлення до окремих слів, фраз та до книги загалом [245, с.139–166, 227–240].

Розглянутий метод являє собою не статистику слів, виокремлених читачами, а статистику психічних переживань, збуджених певними словами тексту [245, с.177]. Особливістю бібліопсихологічного підходу до вивчення читача є те, що в процесі аналізу не береться до уваги частина мови, до якої належить те чи те слово, –

важливим є переживання читача й та психічна категорія, до якої він відносить слово (поняття, образ, емоція, відчуття та ін.) [245, с.182].

Розглядаючи класифікації слів за бібліопсихологічними категоріями варто зважати на «переживання» змісту, яке збуджує певне слово, на смисл, яким наділяє його читач, а не на зовнішню форму слова, оскільки зміст та смисл є інтроспективним усвідомленням того переживання, яке збуджується певним словом у певного читача. Класифікуючи слова за переживаннями, які вони збуджують у читача, М. О. Рубакін виокремив тривимірність (триєдність) переживань: 1) розуміння слова – під час читання або слухання слова ми повинні зрозуміти його значення; 2) переживання слова як комплекс психічних явищ, що не мають нічого спільного зі звуками та обрисами слова; 3) оцінка переживань, які збуджує слово, тобто зіставлення їх із будь-якими іншими нашими переживаннями і вибір одного з членів такого порівняння. Отже, переживання будь-якого слова завжди потрійне. Однак будь-яка бібліопсихологічна класифікація – процес суто суб'єктивний, що характеризує індивіда з усіма його особливостями [245, с.203–205].

Актуальною для нашого подальшого дослідження є позиція М. О. Рубакіна щодо незрозумілих слів, які він класифікує за певними категоріями (такими в аспекті розглянутої проблеми є, зокрема, новотвори в ПТ): 1) слова, які видаються зрозумілими, але насправді є незрозумілими; 2) слова, які видаються не цілком зрозумілими; 3) слова, які ми абсолютно не розуміємо. Усі незрозумілі слова є, отже, „непрочитаними", а наявність таких слів суттєво впливає на ступінь розуміння тексту загалом. Тому М. О. Рубакін до класифікації читацьких переживань уводить особливу категорію – «незрозумілі слова», кожне з яких являє собою психологічну прогалину, є для читача ніби словом-малюнком, а не одиницею мови [245, с.194–195].

Важливим для нашого дослідження є закон М. О. Рубакіна про дисонанс та консонанс емоцій. Учений указує на функціональну залежність друкованого, рукописного та усного слова, яке розуміється позитивно чи негативно залежно від того, які емоції переживаються читачем / слухачем. Цей закон є актуальним у доборі тексту-реактиву для дослідження читацьких переживань [245, с.39–166, 207]. На

перший погляд видається, що бібліопсихологічний підхід до вивчення читача – суто індивідуалістичний. Однак, на думку М. О. Рубакіна, завдання цього підходу – виключно соціальні, оскільки мета вивчення психічних явищ у бібліопсихології полягає в детальному дослідженні психічних переживань соціального колективу (які виражаються в друкованому, рукописному та усному слові); залежності цих колективних переживань від соціальних особливостей, які впливають на кожну суспільну групу, що входить до його складу, і, відповідно, – на кожного індивіда цієї мікрогрупи [245, с.190].

Єдино правильним шляхом для вивчення всього колективу М. О. Рубакін уважав дослідження психічних явищ, які переживає індивід. У цьому руслі дослідник акцентував увагу на двох поняттях: професійній орієнтації та читацькому інтересі. Бібліопсихологічна класифікація М. О. Рубакіна є тестом, за допомогою якого можна визначити інтелектуальну спроможність читача, його соціальний (професійний) тип тощо. Вивчити психічні явища, які легше, швидше, інтенсивніше збуджуються в читача та в яких конфігураціях вони трапляються, – означає вивчити його інтереси [245, с.191–192].

На особливій експресивності почуттів у процесі розуміння різних видів художнього матеріалу наголошують Г. С. Костюк, І. О. Синиця. Адже, з одного боку, почуття зображених у творі людей є важливим складовим моментом того об’єктивного змісту, який нам треба зрозуміти. З другого боку, і почуття читача є необхідним засобом розуміння ним твору, проникнення в його ідейний зміст, оцінки морально-психологічних якостей його дійових осіб [140, с. 287–288; 252, с.40].

За Г. С. Костюком, Д. М. Арановська, Т. В. Рубцов, Д. Ф. Ніколенко стверджують, що без переживань не може бути справжнього розуміння твору. Почуття часто є показником того, наскільки читачеві вдалося проникнути в смисл тих життєвих ситуацій, які зображені в художньому творі, зрозуміти його дійових осіб [140, с. 288].

У комплексному підході до розуміння художнього тексту акцентується увага на діалогічних особливостях тексту та їх представленості у творах художньої літератури. Детальний аналіз прояву діалогічності в тексті показав, що вона –

багатогранна та спрямована на реалізацію діалогічної взаємодії автора твору з читачем.

Поділяючи думку Н. В. Чепелєвої стосовно визначення діалогічних характеристик тексту, Я. Ф. Андрєєва окреслює такі провідні характеристики діалогічності художнього твору: персоніфікованість (авторизація, суб'єктивація); наявність у тексті різних поглядів на поставлені проблеми, зіставлення різних позицій; адресованість тексту, тобто спрямованість його на певну групу читачів, намагання автора врахувати їх інтереси, потреби, рівень знань; наявність лакун, які ніби задають ритм внутрішнього діалогу читача; принцип дзеркальності, що полягає в зображенні образу героя не прямо, а через показ відображення його долі в долях інших людей. Зазначені діалогічні характеристики тексту виразно свідчать про спрямування автора тексту на діалогічну співпрацю з читачем, вони підпорядковані вирішенню головного завдання автора: збуджувати почуття і думки, змусити читача звернутися до свого внутрішнього світу [5, с.8].

Необхідним чинником для розуміння художнього тексту є тезаурус як система знань (Л. В. Щерба, Т. М. Дрідзе). Розуміння тексту значною мірою залежить від багатства тезаурусу читача, на що вказували чимало дослідників [55]. Суб'єктний тезаурус – це сукупність знань індивіда, яка представлена мовною та когнітивною семантикою, актуалізована емоційно-ціннісними утвореннями особистості, за допомогою яких здійснюється пізнавальна активність суб'єкта. Одиницею суб'єктного тезауруса є слово як знак, отриманий суб'єктом у процесі суспільної практики знань. Когнітивна система суб'єктного тезауруса представлена одиницями у формі понять. У праці Е. Я. Жукової здійснено спробу вивчення психологічної природи суб'єктного тезауруса та характеру його зв'язку з розумінням, зокрема, поетичного тексту. Дослідниця встановила, що кількісний аспект тезауруса, репрезентований обсягом лексикону суб'єкта, позитивно корелює з якістю розуміння художнього тексту, однак ця закономірність не є однозначною, оскільки на розуміння тексту не менший вплив має інша кількісна характеристика суб'єктного тезауруса – ступінь (міра) організації його елементів [102, с.2–6]. Теоретичний аналіз змісту активної частини мовного тезауруса дав можливість

визначити такі його характеристики: ступінь складності змісту функціонально-тематичних полів тезауруса, ступінь узагальнення його змісту, ступінь щільності його тематичних полів та ступінь оригінальності поєднань елементів тезауруса. Кореляція цих характеристик із ступенем адекватності розуміння художнього тексту продемонструвала наявність зв'язків більшої щільності порівняно з обсягом суб'єктного тезауруса [102, с.21]. Ступінь оригінальності поєднання елементів тезауруса є характеристикою, особливо цінною у процесі дослідження особливостей розуміння новотворів у ПТ.

Так, Е. Я. Жукова вказує на подвійний зв'язок між розумінням художнього тексту та тезаурусом особистості: тезаурус необхідний для здійснення розуміння, оскільки він є засобом розуміння. З іншого боку, розуміння «відсікає» все, що не розуміється суб'єктом, тобто розуміння є засобом побудови тезауруса та його розвитку. Отже, Е. Я. Жукова розширила уявлення про тезаурус. На її думку, ступінь організації мовного суб'єктного тезауруса, як і його кількісна характеристика, має більше значення для розуміння художнього тексту, ніж обсяг лексикону. Також дослідниця встановила цифрове значення обсягу мовного тезауруса в людей із різним рівнем освіченості, визначила критичну величину, нижче від якої адекватне розуміння художнього тексту є малоймовірним. Дослідження зв'язку розуміння художнього тексту з кількісними характеристиками тезауруса дало можливість здійснити аналіз суб'єктного тезауруса в єдності його когнітивної та мовної семантики й визначити кількісне забезпечення розуміння художнього тексту елементами мовного тезауруса. Отже, Е. Я. Жукова розробила новий підхід до вивчення тезауруса через розуміння художнього тексту, дослідила, що за кількісними характеристиками тезауруса можна діагностувати рівень мовного та когнітивного розвитку читача [102, с.3–21].

Оригінальний підхід до проблеми психологічних особливостей розвитку сприймання поетичної форми підлітками запропонувала С. І. Орлова. Дослідниця схарактеризувала психолого-педагогічні умови сприймання поетичної форми підлітками. До таких умов належать: оволодіння мовою, технікою читання, набування читацького досвіду, вироблення потреби в правильному, точному

відтворенні художніх образів, «відтворення структури емоційної реакції читача, що виникла в процесі читання творів», вироблення «поетичного слуху», уміння здійснити аналіз художнього твору, виховання дієвого, активного ставлення до змісту й форми твору (виникнення власних думок, оцінок, подій і явищ, прагнення передати цю оцінку слухачам), розвиток внутрішньої активності школяра (посилена робота уяви й переживання сприйнятих поетичних образів).

На думку С. І. Орлової, сприймання ПТ, зокрема вміння суб'єкта оперувати образами, змінювати свою позицію щодо досліджуваного об'єкта, утримувати його в уяві, бачити механізм функціонування – усе це є необхідним і невід'ємним компонентом процесу сприймання поетичної форми, її єдності зі змістом твору. Від активізації останнього залежить успішність удосконалення сприймання учнями форми ПТ. Факторні структури сприймання ПТ залежать як від самих текстів, так і від вікових особливостей читача. Так, підлітки більшою мірою орієнтуються на безпосередні інтенції, аніж на власні почуття й уявлення про поезію, хоча останні також визначають їх сприймання. Розвиток сприймання поетичної форми в підлітковому віці йде через усвідомлення все більш складних емоціогенних зв'язків семантичних елементів тексту, а емоційність є одним з основних критеріїв оцінки ПТ. Авторка встановила позитивний кореляційний зв'язок між когнітивною та емоційно-оцінною організацією сприймання: глибина розуміння змісту твору визначає ставлення до нього, а позитивне ставлення підтримує позитивну фіксацію на поезії. Експериментально доведено, що в умовах спеціального навчання спостерігається якісне зрушення в сприйманні поезії підлітками, що виражається зокрема в зміні співвідношення сприймання форми, змісту та задуму твору [226].

Заслуговує на увагу здійснене Н. А. Вагановою дослідження творчого потенціалу дітей старшого дошкільного віку в процесі розуміння поезії. Авторка зазначає, що цей процес відбувається за такими основними схемами: виокремлення основної частини й приєднання до неї інших частин; виокремлення окремих деталей із подальшим поєднанням їх у єдину картину; виокремлення окремих деталей і їх відносно автономне «існування» в інтерпретації сюжету [58, с.69]. Зокрема, Н. А. Ваганова визначила такі основні прояви мислення дітей в цьому процесі:

інтуїтивне – коли розуміння досягається у вигляді швидкої здогадки; аналітичне – розуміння досягається шляхом об'єднання окремих деталей, які виділяються першими; синтетичне – коли розуміється загальна сутність вірша, його основна думка; імпровізоване – розуміння відбувається шляхом надання власного сенсу, суб'єктивного коментування, яке більшою чи меншою мірою відрізняється від об'єктивного змісту, його складових; помилкове, деструктивне – коли дитина не здатна висловити свою думку, коли їй не допомагають навіть дуже істотні підказки, або спостерігається своєрідне викривлення смислу, який немає нічого спільного з реальним змістом вірша, оскільки в словесний аналіз включаються зовсім недоречні або фантастичні об'єкти, предмети, події, живі істоти тощо.

На основі вищезазначеної класифікації дослідниця виокремила такі типи дітей, що «розуміють»: інтуїтивісти (розуміють швидко і без особливих коментарів); аналітики (розуміють вірш, конструюючи своє розуміння по частинах – рядках, образах); синтетики (розуміють загальну сутність вірша, його основний смисл); коментатори-імпровізатори (надають віршам суб'єктивного сенсу, який більшою чи меншою мірою відрізняється від об'єктивних ознак представленого у вірші сенсу); деструктори (тлумачать вірші на власний розсуд); що «не розуміють» (змішана група дітей, які з різних причин не виявили будь-якого розуміння прочитаних поетичних текстів).

Загалом дослідження підтверджує той факт, що розуміння ПТ має творчий характер і пов'язане з загальним рівнем інтелектуального розвитку дитини, особливостями її пізнавальної активності, проявами її творчого потенціалу, наявністю певних здібностей до сприймання поетичних творів. Так, Н. А. Ваганова пов'язує найбільш адекватне, повне і швидке розуміння змісту вірша з проявами обдарованості, яку умовно називає обдарованістю до сприймання поезії, до розуміння коротких літературних форм тощо [58, с.73].

У дослідженні психологічних особливостей розуміння студентами сучасних пісень С. Ю. Діхтяренко з'ясовано, що процес розуміння пісенного тексту детермінується взаємопов'язаною єдністю настановлень, диспозицій, контексту, досвіду діяння суб'єкта в культурі. Автором встановлені і пояснені кореляційні

зв'язки між інтерпретаційною, прагматичною, чуттєвою, резонансною, консервативною формами настановлень і виділеними дослідником типами розуміння пісенного жанру (продуктивний, розсудково-емпіричний, емоційно-образний, ідентифікаційний, конвенційний). Доведено, що оволодіння досліджуваними відповідними стратегіями експлікації смислової структури (денотату) пісенного тексту постає основним механізмом актуалізації наступних психологічних утворень: потреба у саморозвитку, внутрішній локус контролю, емпатійність. Саме вони, на думку автора, складають неодмінну передумову самоздійснення особистості як суб'єкта творчої діяльності. Актуальним для нашого дослідження є продуктивна апробація автором творчого тренінгу як особливого засобу оптимізації процесу розуміння пісенного тексту та засобу актуалізації тих інтрапсихічних утворень особистості, які у своїй єдності складають обов'язкову умову і механізм розвитку особистості як суб'єкта інноваційної діяльності [92, с.8–9].

У дослідженні Н. М. Цурциліної йдеться про те, що правильно підібраний і методично зорієнтований автентичний ПТ являє собою мікросистему специфічно організованих одиниць мови, засвоєння яких відбувається на свідомому і підсвідомому рівнях завдяки особливій виразності поетичного мовлення. Поезія допомагає формуванню таких складових індивідуальної культури особистості, як інтелект, емоційна сфера, здатність до співпереживання (емпатії), критичне ставлення до дійсності, художній смак, креативність і комунікативна (зокрема соціокультурна) компетентність.

Дослідниця вважає, що вплив взаємодії всіх аспектів і рівнів мови в ПТ і взаємодії їх у поєднанні смислу й форми на індивідуальне сприйняття визначається такими функціями: а) власне поетичною (здійснює вплив на формування емоційної сфери, світобачення); б) референтною/когнітивною (проявляється у способі ПТ передавати нові знання, що слугують для формування естетичної оцінки фактів і явищ); в) «людичною» (базується на потребах школяра підліткового віку в самореалізації в ігровій/творчій та трудовій діяльності).

Як стверджує Н. М. Цурциліна, мовна образність віршів ліричного жанру сприяє вдосконаленню лінгвістичної освіти, розвиткові філологічного мислення, осмисленню поезії як виду мистецтва. Почуття, які передаються в ліричних віршах (інтимна тематика) є досить важливими і разом із поетичними образами впливають на формування й гармонійний розвиток підлітків [275].

До важливих проблем розуміння ПТ належить «зустріч» читача з неординарним текстом, який так чи інакше відрізняється від звичних очікувань та стереотипів.

Так, О. Л. Гвоздєва досліджувала особливості розуміння ПТ, які сприймаються читачем як «нестандартні». Нетрадиційність форми та змісту такого тексту, особливості його логіко-композиційних, графічних, стилістичних, ритмічних та інших елементів спонукають активного читача до активного пошуку «відгадки» смислу тексту, що дозволяє йому найбільш чітко простежувати процес формування проекції тексту завдяки необхідності свідомо аналізувати правильність оцінки того, що він намагається зрозуміти.

Основне завдання досліджень О. Л. Гвоздєвої полягало у виявленні того, як діють реципієнти у випадку, коли звичайний алгоритм розуміння порушується або не призводить до позитивних результатів. За результатами дослідження з використанням методик набору ключових слів, асоціативного експерименту та формулювання смислу тексту було визначено три основні стратегії подолання труднощів у процесі розуміння нестандартного ПТ: 1) стратегія відмови від спроб розуміння під час зустрічі з труднощами, яка рангується від простої відмови до невдалих спроб осягнути зміст тексту; 2) стратегія відтворення ситуації, яка характеризується тенденцією до повного або часткового ігнорування ускладнень та реконструкцією ситуації на основі відомих даних; у таких випадках під час побудови проекції тексту не враховувалися нестандартні слова, проекція тексту формувалася з опорою на зорові образи, що активізувались завдяки знайомим словам, розміщеним лінійно ближче до кінця тексту (тобто реципієнт спочатку читав текст, а потім конструював ситуацію); були випадки опори на одне з нестандартних слів тексту та підпорядкування всього тексту його значенню;

3) стратегія побудови ситуації, яка передбачає цілісне сприйняття всієї інформації тексту, активні дії з метою уникнення труднощів та побудова ситуації на базі всієї текстової та імпліцитної інформації. Найбільш «витратною» О. Л. Гвоздєва вважає стратегію побудови ситуації шляхом «нанизування асоціацій», що передбачає приріст із кожним словом «маси» проекції тексту та зазвичай прийняття рішення стосовно смислу після прочитання тексту [77].

Експерименти О. Л. Гвоздєвої демонструють, як одне слово в тексті здатне змінити парадигму розуміння, що зі свого боку потребує перегляду загальної обраної схеми та відмови від стереотипів у розумінні ПТ [77].

Напрацювання дослідниці засвідчили, що новотвори, не знайомі читачеві, здебільшого не викликають труднощів, оскільки відбувається вільна інтерпретація реципієнтами значення новотворів.

На основі результатів розглянутих досліджень можна констатувати, що розуміння ПТ реципієнтом – це конструктивний процес, який базується на єдиній перцептивно-когнітивно-афективній інформаційній базі індивіда. Засобом доступу до багатогранного попереднього досвіду є слово, ідентифікація якого в процесі читання тексту забезпечує активацію цілої низки зв’язків, що формують той внутрішній контекст, поза яким розуміння тексту є неможливим.

Актуальним залишається дослідження розуміння ПТ, які спонукають активного читача до пошуку смислу тексту через формування проекції ПТ, що викликає труднощі через специфіку своїх логіко-композиційних, стилістичних, графічних та інших компонентів.

Для висвітлення особливостей розуміння ПТ у науковій літературі виділено достатньо широке коло питань: залежність розуміння тексту як мовно-мисленнєвого процесу від інтелекту суб’єкта, його індивідуально-психологічних характеристик; зв’язок змісту та смислу тексту з його формальними ознаками та ін.

Отже, розуміння поетичного тексту є унікальним за складністю і багатогранністю явищем, що висвітлюється у різноманітних психологічних підходах до його інтерпретації.

1.4. Модель розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного поетичного тексту

Аналіз наукової літератури, представлений у попередніх підрозділах дисертації, свідчить про те, що в останні десятиліття формуються нові парадигми розуміння та інтерпретації феномена художнього тексту як континіуму множинності семіотичних кодів [35, 210]; герменевтичні концепції розуміння як діалогу дискурсів [38, 43, 55]; моделі тексту як форм і способів існування потенційної множинності смислів [64, 67, 155]. Для сучасних досліджень проблем розуміння смислів художніх текстів характерним є розроблення різнопланових аспектів і тенденцій, що пов’язана з їх комплексним розглядом на прикладному рівні.

У дисертаційних дослідженнях останнього десятиліття з’ясовані форми функціонування художнього твору, розкриті механізми смислового сприйняття тексту в системі «автор-текст-читач», проаналізовані психологічні та психолінгвістичні закономірності адекватного розуміння художнього тексту в умовах його ефективного впливу на реципієнта.

Для дисертаційного дослідження важливого значення набувають ідеї, висловлені М. М. Бахтіним і розвинуті у працях його послідовниками: антропологічна модель розуміння, що розглядається в широкому соціокультурному контексті, уявлення про діалогічну природу розуміння [151, с.3]. Ідеї М. М. Бахтіна знайшли своє відображення в моделі діалогу Г. О. Балла, що створена згідно з принципами діалого-культурологічного підходу [28, 31].

Особливості діалогічної взаємодії читача з текстом з метою його розуміння вивчали Я. Ф. Андрєєва, В. В. Андрієвська, Н. О. Михальчук, Н. С. Орлова, Н. В. Чепелєва та ін. Для нашого дослідження важливими є думки про діалогічність змісту мислення й діяльності особистості, симетричність та асиметричність навчального діалогу, дослідження варіантів дидактичної поведінки в процесі діалогічного спілкування (взаємодія в діадах: «учитель-учень», «викладач-студент»).

Аналізуючи загальнотеоретичні аспекти розуміння ПТ ми визнаємо домінувальну роль мислення у цьому процесі за умов діалогічної взаємодії на різних

рівнях. Мислення представлене в розумінні поезії не лише як найвищий ступінь пізнання, узагальнене та опосередковане відображення дійсності, як засіб аналізу через синтез (Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн та ін.), а і як рух від невідомого до відомого, незрозумілого до зрозумілого, неконкретного до конкретного, як пізнавальний процес особистості, що для власного розвитку використовує авторське висловлювання, як засіб розвитку творчих здібностей людини, засіб особистісного зростання (Г. О. Балл, О. М. Подьяков, С. Д. Максименко, А. Маслоу, В. О. Моляко, Г. Олпорт, К. Роджерс та ін.)

Сутність мисленнєвої діяльності, в контексті розуміння, являє собою своєрідне гносеологічне коло, яке складається з таких складових: діяльність свідомості, як осягнення тексту, що тісно пов’язане з мисленням (сприймання тексту, тобто його читання); дії-переживання, що передують раціональному осягненню поетичного тексту, які являють собою безпосереднє та індивідуальне сприймання ПТ і вводять його образ у смислове поле читача відповідно до його власного життєвого досвіду (прогностичний, інтуїтивний аспекти розуміння); рефлексії як інтерпретації переживань образу ПТ шляхом поділу його на відповідні смислові одиниці, переведення його із об’єктивованого продукту в психічну активність. Формою здійснення всіх вищезазначених процесів є діалогічна взаємодія студента-філолога з ПТ.

Мислення широко представлено в акті розуміння ПТ, однак інваріантними лишаються етапи мисленнєвого процесу особистості: зіткнення з проблемою нерозуміння, окреслення зони локалізації нерозуміння, прогнозування можливих варіантів усунення нерозуміння, раціональне перетворення однієї ідеї у форму логічного міркування щодо основної проблеми, верифікація отриманого результату розв’язання проблеми нерозуміння.

Важливу роль в успішному перебігові розуміння відіграє оволодіння особистістю методами і прийомами мислення, логікою, необхідною для глибокого проникнення в суть явищ, а також уміння аналізувати свій власний процес мислення, контролювати його перебіг, перевіряти його результати і застосовувати їх на практиці [140, с.292].

Усвідомлення особистістю свого власного процесу мислення є однією з необхідних передумов вироблення у неї рефлексії в процесі розуміння. Самоспостереження є однією з важливих передумов розвитку вищих форм розуміння, формування свідомо контрольованої і дисциплінованої думки студента.

На думку багатьох видатних учених розуміння інтегрує чергування свідомих (мислення, пам'ять та ін.) та підсвідомих (інтуїція) зусиль. Існує традиційне уявлення, що творчий процес – це, насамперед, осяяння, інтуїція, природжені задатки, здібності та ін. Водночас технології самого процесу надається другорядне значення. Читач завжди є співтворцем авторського тексту. Він повинен розшифрувати, підібрати смисловий код або, створити новий. Отже, творчий акт здійснюється на обох кінцях інформаційної ланки – активність автора та активність читача.

Уява не лише слугує основою створення нових предметів і розширює можливості пізнання чуттєвої наочної сторони дійсності, не тільки шляхом безпосереднього досвіду через сприймання, але й шляхом побудови образів на основі тих чи інших даних (знаків, чи елементів предметів), наприклад, відтворення художнього образу за текстом літературного твору та ін. За такого розуміння уяви, вона чітко відмежовується від мислення, яке спрямоване на пізнання взаємозв'язку явищ та їх сутності і, яке продукує поняття, системи понять, ідеї. Уява відрізняється і від образної пам'яті, оскільки вона не відображає майбутнього, не перетворює в образи реально наявні предмети, які відсутні у його (читача) особистому досвіді [195, с.69].

У студентів з недостатньо розвинутою уявою під час читання поетичного твору виникають уявлення, але вони бувають більше пов'язані з власним життєвим досвідом, ніж з текстом самого твору. Студенти з недостатньо розвинутою уявою читають художню літературу без особливого захоплення, без естетичної насолоди. Вони сприймають текст лише на вербальному рівні, нерідко проминаючи важливі художні деталі, пейзажі, портрети персонажів, їх характеристики тощо. Значною мірою, очевидно, саме цим і пояснюються вузькі, а іноді навіть спотворені читацькі уявлення. Уяву студентів варто розвивати так само, як й інші психічні процеси.

Можемо передбачити, що у випадку недостатньо розвинутої уяви студентів, словесник не досягне успіхів у процесі викладання літератури навіть тоді, коли з суто методичного погляду його заняття будуть цілком бездоганні. Крім того, недостатність уяви студентів не дає змоги їм проникнути у підтекст сказаного.

Загалом, процес розуміння представників гуманітарного профілю порівняно зі студентами інших спеціальностей, має вищий рівень психологізованості отриманої інформації, що сприяє подальшій успішності її інтеграції у загальну систему знань, які супроводжують реалізацію навчально-професійної діяльності. Для гуманітаріїв властиве емоційне сприймання образів тексту, тоді як представники інших спеціальностей схильні до оцінного ставлення текстової інформації [142, с.175].

На думку багатьох авторів [35, 140, 151, 302 та ін.], почуття мають місце на всіх етапах перебігу процесу розуміння, починаючи з усвідомлення питання і закінчуючи здобуттям відповіді на нього. Так, Г. С. Костюк уважає, що потреба зрозуміти і мотиви, що актуалізують її, переживаються особистістю. Почуття породжуються самим процесом розуміння, успіхами в проникненні у суть того, чи іншого об’єкта, труднощами, які водночас нерідко трапляються, переборенням цих труднощів і самим змістом тих результатів, які здобуваються. Також, Г. С. Костюк подає перелік основних переживань, які виникають під час ходу процесу розуміння. Це – почуття задоволення, незадоволення, упевненості, сумніву, несподіваності, почуття важкості проблеми, можливості її розв’язання та інше [140, с.286].

Сприйняття читача підкорюється чарівності образу неповторного внутрішнього світу поета, особлива авторська інтонація й інтерпретація образу передаються глядачеві і викликають у його свідомості тонкі асоціативні зв’язки образу. Асоціації, викликані художнім образом, є результатом асоціативного мислення читача. Художній твір завжди орієнтується на сприйняття, а отже, і на асоціативність. Асоціативний принцип використовувався багатьма майстрами поетичного слова для найбільш сміливих пошуків і експериментів [302, с.147].

Асоціації, що викликаються художнім образом, надзвичайно різноманітні, багатопланові, складні, тонкі, а часом і алегоричні. Вони залежать від багатьох факторів: від предмета та об’єкта зображення, його оцінки митцем, від творчого

методу і стильових прийомів, і, нарешті, від того, хто сприймає твір. Стан особистості сприймаючого – важливий фактор у сприйманні інформації, закладеної в тексті. Інтелектуальний рівень, світогляд, рівень освіти, світовідчуття, загальна культура, емоційний світ – усе це має істотне значення. Чим більш розвинуті та багатші ці фактори, тим глибші, більш багатогранні і ширші асоціативні уявлення, що складають духовне багатство і насолоду особистості від художнього твору. Окрім того, той самий твір у різних читачів, в різних соціальних групах викликає різні оцінки, різне розуміння образу, різні асоціації [302, с.140–141].

Багатогранність асоціацій залежить від того, що прагнув виразити митець, і від того, що кожен читач вносить у сприйнятий художній образ. Неповторність і принадність художнього образу складається з багатоплановості його асоціацій, а пробудження сугестивності у свідомості читача – найбільша радість сприйняття і насолоди від твору, що складає духовне багатство особистості.

Асоціативні уявлення, викликані поетичним твором, не можуть виникати поза чи незалежно від художнього образу, образної моделі твору. Асоціативні реакії у свідомості читача, глядача, слухача можуть бути більш широкими і багатогранними, ніж вклав у твір сам автор, а можуть бути і більш обмеженими. Більш чи менш широкі асоціації пов’язані з художнім образом і конкретно-почуттєвим сприйняттям твору, а через нього – з митцем, його ідеалами, епохою. Розширення і збагачення асоціативного образу новими уявленнями у свідомості читача, слухача, доповнює його досвід аналогіями і емоційними переживаннями, – збагачує задум поета, який перевершив свій час [302, с.146].

Сила впливу художнього образу в тому, що він дає простір нашим здогадам, дописам, фантазіям, асоціативності. Завдяки цьому сприйняття є своєрідним актом творчого розуміння художнього образу. Смисл одних і тих же слів здатен викликати у студентів різні смислові асоціації. Вони пов’язуються з певними враженнями, настроєм, спогадами, одержують ту чи іншу смислову чи емоційну характеристику. Розуміння твору доповнюється асоціаціями, стає таким, якою є структура особистості, її досвід. Активність і глибина асоціацій залежать від переживання

почуттів у процесі розумінні поетичного твору. Асоціації заповнюють лакуни у процесі розуміння поезії.

У сучасних дослідженнях виокремлюються фактори, які обмежують розуміння студентів гуманітарних спеціальностей: підвищений рівень тривожності, емоційне приєднання, емпатійність та ін. [142, с.176].

Смисл, як особистісне відношення суб'єкта до засвоюваного змісту, існує лише «на межі двох свідомостей» [35], як відношення між ними. Тому вважаємо, що розгортання тренінгового навчання на основі діалогу і розуміння здатне гуманітаризувати процес навчання, змінюючи соціально-рольові впливи «студент-студент», «студент-викладач» та їхні особистісні (і в цьому плані – рівноправні) взаємодії. Під час діалогу відбувається самовизначення, саморозвиток кожного учасника процесу навчання: переосмислюючи свою діяльність, студент через взаємодії створює умови для власної самореалізації [151, с.3].

У процесі розуміння поетичного тексту важливу роль відіграє рефлексія, що розглядається як свідомий і довільний процес осмислення та переосмислення особистістю власних можливостей, досягнень, презентації себе у соціальному середовищі, що виявляється у спілкуванні та опануванні нормами і засобами у навчально-професійній діяльності. Це – здатність студента гуманітарного профілю до самопізнання та самоаналізу власної внутрішньої психічної діяльності, психічних якостей і станів.

Складовими рефлексії є змістовий компонент, що характеризує її предметний аспект, і динамічний компонент, пов'язаний із способом її виникнення. Змістову сторону рефлексії зумовлює її предмет, залежно від якого виділяють внутрішню (інтрапсихічну, ауторефлексію) та зовнішню (інтерпсихічну) рефлексію. Перша співвідноситься з рефлексивністю як здатністю до аналізу та самосприйняття змісту власної психіки, інша – здатність побудови і відтворення у свідомості напряму думок, почуттів суб'єкта комунікації, що передбачає також механізм проекції, ідентифікації, емпатії. Динамічний компонент рефлексії пов'язаний «запуском» цього процесу, тобто рефлексивним виходом, а також з процесом рефлексивних занурень та переходом по рефлексивних рівнях. На думку Т. В. Кравчини, вагому

роль у становленні молодого спеціаліста відіграє рефлексія професійного становлення, що включає предметний (рефлексія структури професійних інтересів, цілей очікувань; рефлексія навчально-професійних дій, результатів, досягнень; рефлексія якостей професіонала); змістовий (результат самовідображення особистості в процесі професіоналізації; проблеми та протиріччя професійного становлення; чуттєве переживання та самооцінка структури «Я»); операційний (основні форми інтелектуальної, рефлексивної і практично-дійової активності, а саме: самопізнання, самооцінка, самоузагальнення та ін.) аспекти [142, с.137–138].

Розуміння поетичного тексту ми трактуємо як процес осягнення студентом-філологом експліцитного та імпліцитного змісту, знаходження глибинних смислів поетичного тексту завдяки актуалізації рефлексивних процесів особистості, творчої уяви, асоціативного мислення, переживань особистості тощо. Процес розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасних ПТ вважається ефективним, якщо суб'єкт, ураховуючи власну читацьку компетентність, ціннісні складові своєї особистості здатен «піднятися» до автора цього твору або навіть перевищити його, тобто зрозуміти більше, ніж розуміє автор сам собою (за В. В. Знаковим).Тому вважаємо, що майбутній філолог розуміє ПТ тоді, коли він експлікує зміст цього твору через призму особистісного та професійно значущого досвіду.

Сформульовані Н. О. Михальчук механізми розуміння старшокласниками літературних творів (емпатії, апперцепції, децентрації, рефлексії, проекції, антиципації, ейдетизму, ідентифікації, фасилітації, інтроекції, конфлуенції) [179, с.335–339], а також механізми взаємодії підлітків з поетичними творами, запропоновані А. О. Яцюрик (силабічної симетрії, звукового асоціювання, ритмічної амбівалентності, семантичного вираження, фоносемантичного асоціювання) [307, с.7–8], ми розглядаємо як такі, що характерні й для розуміння ПТ студентами, та виділяємо як особливі інші механізми розуміння студентами-філологами поетичних текстів, а саме:

1. Механізм актуалізації «емоції форми». Формулюючи цей механізм, ми спирались на розуміння Л. С. Виготським поняття «емоція форми», яким учений називав переживання, що виникає в процесі сприймання художнього твору як

єдиного цілого. Таке переживання є реакцією на зміст, який є наслідком інтеграції думок, організацією змісту в певну художню структуру [66].

2. Механізм гармонізації смислу. Гармонія і краса є найважливішими евристичними поняттями у царині науки й мистецтва. Так, К. Е. Штайн звертає увагу на дослідження гармонії поетичних творів. Для ПТ гармонія – критерій її досконалості [298, с.4].

У працях К. Е. Штайн утверджується думка, що осмислення поезії неможливе без знання епістеміологічної реальності, у якій формувалася гармонійна організація тексту та ідіостилю художника слова. Для цього й використовується широкий тематичний аналіз принципів гармонійної організації в поезії та виявлення відповідних тенденцій у науці. У структуру тематичного аналізу входять принципи симетрії, додатковості й відносності, феноменологічний метод і стратегія деконструкції, які розглядаються на тлі структурно-системного підходу [298, с.4].

Сучасний системний підхід дозволяє розглядати ПТ як гармонізовану систему. Це виражається в наявності координат гармонійної організації – гармонійної горизонталі з перевагою синтагматичних відношень, вертикалі з перевагою парадигматичних відношень і глибини, яка формується взаємодією елементів горизонталі та вертикалі.

3. Механізм ампліфікації ПТ. В основу цього механізму покладено погляди Л. С. Виготського. Аналізуючи психологічний зміст смислу слова-образу в контексті поетичного твору, учений стверджував, що слово, яке проходить крізь твір, убирає в себе різноманітність включених у нього смислових одиниць і стає ніби еквівалентом всього твору загалом [66, с.372]. Унаслідок взаємопроникнення окремих образів народжується більш глибокий зміст, не тотожний сумі змістів окремих образів. Тому механізм ампліфікації сприяє відтворенню всієї складної системи смислових зв’язків між окремими образами, опосередкованих відповідною організацією змісту ПТ.

Водночас усі мовні елементи й елементи відшарування від мовних одиниць ПТ входять у широке поняття феноменологічно заданого способу існування мови, що здійснює кореляцію значень мовних одиниць з інтенціональними предметами, а

також такими більш складними структурами свідомості, як фрейми, артефакти, сцени, картини, які виявляються в немовних формах. Глибина ПТ визначається залежно від особливостей образної будови тексту (наявність і відсутність тропів і фігур), а також інтертекстуальністю: мовними прошарками часто активізуються артефакти – створені тексти, що виявляються через цитатність твору.

4. Механізм набуття естетичного досвіду. Творчість студента-філолога можна вважати співтворчістю, оскільки вона активізує ті ж сторони психіки, що й творчість письменника – емоції, пам’ять, уяву, різноманітні почуття, аналіз і синтез, уміння бачити твір цілісно, в його ідейно-художньому смислі і цілісно оцінювати, розуміти деталі. Літературний твір лише тоді діє на читача, коли автор дає йому можливість уявити, доповнити, додати картини, образи, фігури, характери, подані літератором із свого особистого досвіду. Зокрема, Т. Д. Щербан зазначає, що саме із злиття, збігання досвіду творця з досвідом читача і виходить художня правда – та особлива переконливість словесної творчості, якою і пояснюється сила впливу літератури [302, с.148].

Модель розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного ПТ зображена нами на рис. 1.1.

Комплекс зазначених механізмів забезпечує розуміння сучасних ПТ майбутніми вчителями-філологами [220].

Майбутній вчитель-філолог у процесі розуміння ПТ орієнтується на авторський задум, який, на його думку, повинен глибоко проникати та адекватно розшифровувати зміст тексту. Для цього він має необхідну професійну підготовку, здатність бачити смисли в засобах ПТ, адекватно інтерпретувати його стилістичні засоби (метафори, метонімії, епітети, порівняння та ін.) як стимулятори пізнавальної активності і матеріал для конструктивної рефлексії. Інформаційний фундамент розуміння складає тезаурус – збережений в пам’яті читача набір знань, які активізуються в момент сприйняття тексту.

Філологічна підготовка студента закладу вищої освіти, передбачає різні рівні аналізу художнього тексту: концептуальний аналіз (розуміння смислу тексту з позицій авторського задуму, світобачення автора, його система цінностей);

тематичний аналіз (сюжет, фабула); контекстуальний аналіз (вияв прихованого смислу, що виходить за межу авторського задуму).

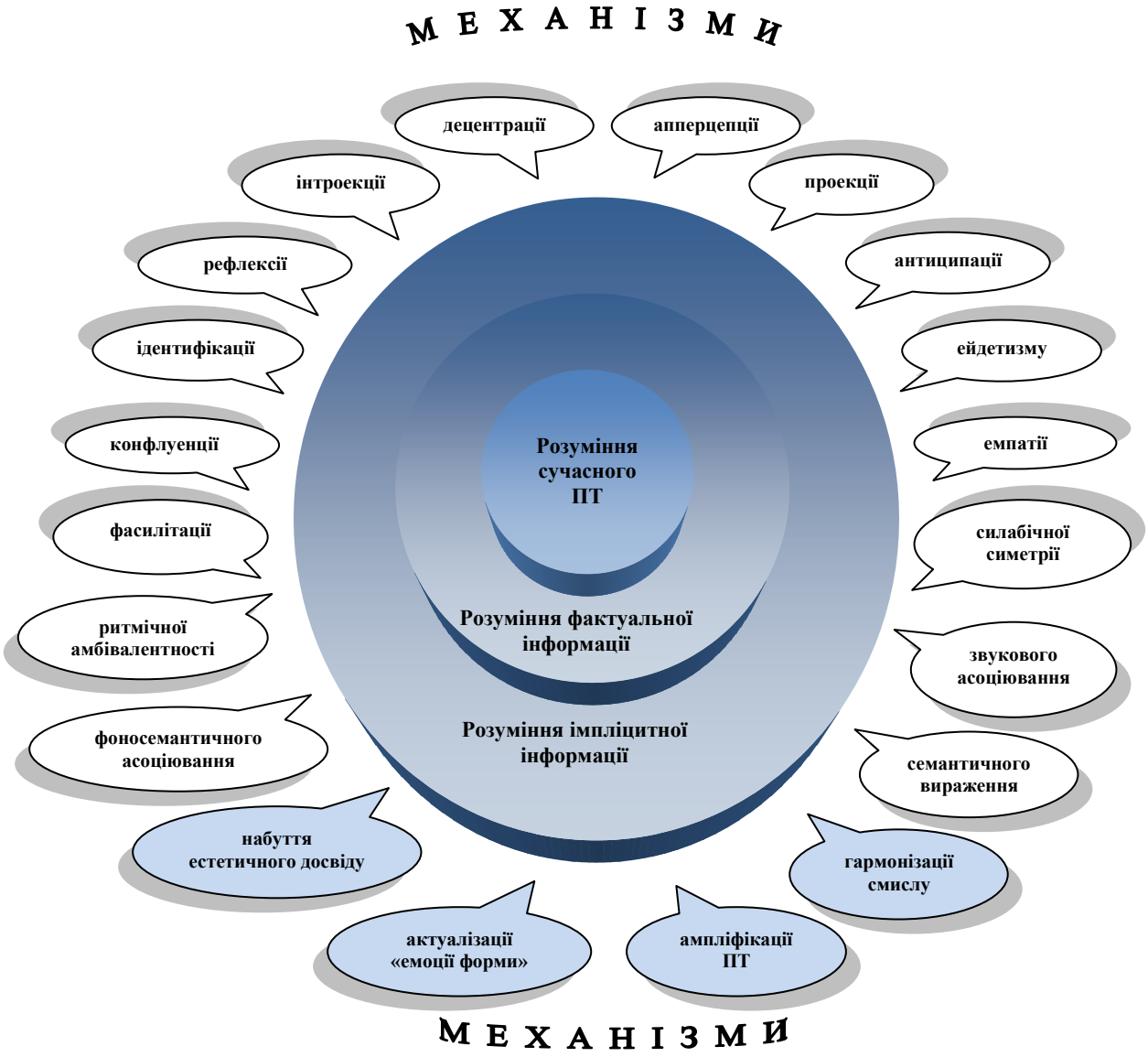


Рис. 1.1. **Модель розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного поетичного тексту**

Ми передбачаємо, що основними способами осягнення поетичного тексту майбутніми вчитлями-філологами є три семантичних кола, які динамічно накладаються одне на одне: «автор-текст-читач», «сприймання-переживання-розуміння» і «автор-інтерпретатор-адресат» [270, с.33]. Специфіка і сутність ефективного розуміння та інтерпретації поетичного тексту студентом-філологом полягає в тому, що вирішальним фактором для адекватного розуміння ПТ є власний

потенціал інтерпретатора – суб'єкта комунікації, в якому актуалізується істинний смисл тексту.

Загалом, розуміння тексту – двосторонній процес, що визначається, з одного боку, структурою, складністю, обсягом тексту, тобто його об'єктивними особливостями, а з другого – індивідуальними особливостями читача (його знаннями, особливостями процесів мислення, пам'яті, уваги, ступенем сформованості умінь смислового сприймання повідомлення) [281, с.8]. Отже, як зазначалося вище, оволодіння комплексом прийомів смислового аналізу та діалогічної взаємодії з текстом підвищують ефективність його розуміння читачем.

Суб'єктом розуміння, на думку В. В. Знакова, є активна, діяльнісна, комунікабельна людина з багатогранними особистісними якостями. Дослідження вченого довели, що психологічні механізми розуміння безпосередньо пов'язані з певними рисами особистості, особливостями моральної свідомості і світобаченням активного суб'єкта. Суб'єктна складова розуміння конкретизується в двох основних групах чинників: 1) чинник активності розуміючого суб'єкта, узагальнений у цільових умовах розуміння. Характер розуміння завжди залежить від спрямованості суб'єкта в його пізнанні та спілкуванні; 2) чинник індивідуально-особистісної зумовленості розуміння: оцінка суб'єктом розуміння власних моральних, вольових, емоційно-комунікативних якостей, особистісної агресивності, схильності до рефлексії тощо [110, с.71–72].

Висновки до розділу 1

У першому розділі розкрито методологічну базу дослідження, здійснено аналіз понять та ідей сучасної психології щодо розуміння ПТ, зокрема збагачених новотворами, охарактеризовано загальнотеоретичні аспекти феномена «розуміння філологами ПТ», розглянуто підходи вітчизняних та зарубіжних учених до визначення структури, генези та змісту розуміння філологами ПТ, запропоновано нормативну модель розуміння майбутніми вчителями-філологами ПТ та сформульовано додаткові механізми розуміння студентами ПТ.

Проблема розуміння має міждисциплінарний характер, що спричинило виникнення різних теоретичних концепцій, підходів до її вирішення.

У дисертації проаналізовано особливості розуміння особистістю ПТ з погляду філософії, герменевтики, психології тощо. Зазначено, що особливості розуміння особистістю ПТ в психологічній парадигмі розглядаються з позицій: психолінгвістичного підходу, де розуміння ПТ досягається через аналіз його структурно-смислової побудови (І. О. Зимня, Л. С. Виготський, О. О. Леонтьєв, М. І. Жинкін, М. О. Рубакін та ін.); когнітивного підходу, в парадигмі якого розуміння розглядається як процес побудови ментальної моделі світу (М. М. Бахтін, Г. І. Богін, В. К. Нішанов, А. А. Брудний, С. О. Васильєв та ін.); культурно-історичного підходу, у якому наголошено на вагомому значенні смислової структури тексту, опорних тем, співвідношенні елементів зовнішньої та внутрішньої структури тексту, на когнітивному, рефлексивному, регулятивному планах інформації твору тощо (Н. В. Чепелєва, Л. С. Виготський, Г. С. Костюк, Я. Ф. Андрєєва, І. Р. Гальперін, Н. М. Громова, В. В. Андрієвська та ін.).

У роботі визначено особливості діалогічної взаємодії читача з текстом з метою його розуміння (Я. Ф. Андрєєва, В. В. Андрієвська, Н. О. Михальчук, Н. С. Орлова, Н. В. Чепелєва та ін.) Діалогічну взаємодію читача з текстом розглядаємо як сприймання, аналіз, тлумачення та розуміння художніх текстів, тобто механізм утворення смислів.

Інтегрований підхід до проблеми розуміння дає можливість відкривати нові аспекти його дослідження в психології (зокрема, вивчення процесу видобування інформації з тексту автора і її «втілення» в текст реципієнта); стимулює пошук тих особистісних властивостей, які сприяють або, навпаки, заважають формуванню розуміння; вивчення не лише діяльності, а й тих умов, від яких залежить виникнення розуміння. Сучасний підхід дає можливість розглядати розуміння як процес і результат.

Сучасний поетичний текст містить в собі глибинні структури, саме тому є об’єктом глибинного аналізу, задля розкриття символіки та прихованих смислів, які не лише детермінують психологію героїв, а й відображають світобачення та епоху

автора. Поетичний текст представлений як багаторівневе, складне явище, що не завжди вписується в класичну психологічну стратегію розуміння. Сучасна поезія потребує особливої активності від читача, оскільки вирізняється своєрідністю структури, форми, змісту, «надінтерпретованістю смислів» та ін. Читач поезії повинен мати тонку інтуїцію, інтерпретаційну гнучкість, багату уяву, володіти особливим способом мислення, поетичним відношенням до слова, творчим підходом до тексту. Читач повинен здобути досвід з інтерпретації нових неочікуваних форм, мати навички розуміння поезії.

Таким чином, *розуміння поетичного тексту* – процес осягнення студентом-філологом експліцитного та імпліцитного змісту, знаходження глибинних смислів поетичного твору завдяки актуалізації рефлексивних процесів особистості, творчої уяви, асоціативного мислення, переживань особистості тощо. Процес розуміння майбутніми вчителями-філологами ПТ вважається ефективним, якщо суб'єкт, ураховуючи власну читацьку компетентність, ціннісні складові своєї особистості, здатен «піднятися» до автора цього твору або навіть перевершити його, тобто зрозуміти більше, ніж розуміє автор сам собою. Майбутній студент-філолог зрозуміє ПТ тоді, коли він експлікує зміст цього твору через призму особистісно та професійно значущого досвіду.

Спираючись на виокремлені в науковій літературі механізми розуміння художніх текстів, нами виділені як особливі, тобто інші, механізми розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасних ПТ: *механізм актуалізації «емоції форми», механізм гармонізації смислу, механізм ампліфікації ПТ, механізм набуття естетичного досвіду.* Ці механізми у комплексі з відомими в науці механізмами забезпечують розуміння сучасного ПТ.

Отже, розуміння ПТ безпосередньо пов'язане з лінгвістичними, літературознавчими, психологічними, творчими та іншими аспектами. Усі вони актуалізуються певними рівнями сформованості різних видів компетентності, які включаються в поняття значущого професійного досвіду, а для студента-філолога – в поняття читацької та наративної компетентності, які зі свого боку актуалізують готовність майбутнього вчителя-словесника до сприйняття та розуміння ПТ.

На сучасному етапі актуальним є дослідження питання сформованості у студентів читацької компетентності як основного чинника, що впливає на розуміння ПТ. Високий рівень розвитку читацької компетентності студентів є однією з необхідних умов професійного становлення майбутнього фахівця. Ця проблема багатоаспектна і вимагає комплексного підходу до її вивчення.

У наступному розділі дисертації опишемо та проаналізуємо отримані нами емпіричні результати на етапах пошукового та констатувального дослідження.

Результати даного теоретичного аналізу представлені у таких публікаціях:

1. Ніколайчук І. О. Ідентифікація слова та розуміння тексту // Актуальні проблеми психології: Етнічна психологія. Історія психології. Психолінгвістика : зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, М.-А. Чепи. Київ : Міленіум, 2006, Том IX, Частина 1. С. 424–433.

2. Ніколайчук І. О. Читацька компетентність як фактор взаємодії з художнім текстом // Психолінгвістика : зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Переяслав-Хмельницький : ПП «СКД», 2009. Вип. 3. С. 69–76.

3. Ногачевская И. А. Понимание поэтического текста как психологическая проблема профессионального образования студентов-филологов // «Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии» : материалы XI международной заочной научно-практической конференции. Часть II. (г. Москва, 21 марта 2013 р.). Москва : Изд. «Международный центр науки и образования», 2013. С. 116–119.

4. Ногачевська І. О. Рецепція проблеми механізмів розуміння студентами-філологами поетичних текстів // Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам’янець-Подільський : Аксіома, 2016. Вип. 34. С. 385–394.

РОЗДІЛ 2
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗУМІННЯ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ-ФІЛОЛОГАМИ СУЧАСНОГО ПОЕТИЧНОГО ТЕКСТУ

У другому розділі дисертаційного дослідження описано етапи, методики, процедуру проведення пошукового та констатувального експериментів, проаналізовано отримані результати.

2.1. Методики, етапи та процедура дослідження психологічних особливостей розуміння сучасного поетичного тексту

Аналіз наукової літератури засвідчив складність процесу розуміння поетичного тексту. Труднощі, що виникають у процесі розуміння поезії, пояснюються багатьма факторами: образно-емоційною своєрідністю поетичної мови, емоційним та смисловим навантаженням ідеї та змісту поетичного тексту, складністю виражальних засобів та поетичного синтаксису тощо [77, 92, 139, 155, 179, 226, 234, 244, 252 та ін.]

Такий стан проблеми вимагає її поглибленого експериментального дослідження, зокрема, в аспекті професійної підготовки спеціаліста-філолога.

Дослідження складалось із пошукового, констатувального, формувального та контрольного етапів експерименту, кожен з яких мав певні завдання та відповідний методичний інструментарій. Весь період дослідження, включаючи апробацію, тривав з 2005 по 2016 рр.

Пошукове дослідження проводилось на базі філологічних факультетів РДГУ та МЕГУ впродовж 2007–2008 н.р. У дослідженні брали участь студенти 1–2 та 3–4курсів філологічної спеціальності названих навчальних закладів, усього – 552 особи (з них 504 дівчини та 48 хлопців; 325 студентів РДГУ та 227 – МЕГУ).

Пошукове дослідження здійснювалось за допомогою вибіркового методу з використанням розробленої нами анкети.

Мета пошукового дослідження полягала в оцінці актуальності дослідження психологічних особливостей розуміння сучасних поетичних текстів майбутніми вчителями-філологами на основі анкетування; з'ясуванні загальної картини обізнаності студентів з сучасною поезією, їхньому ставленні до поезії як жанру, до окремих її видів, до різних поетів, поетичних засобів; визначенні особистісної позиції студента щодо розуміння поезії та встановленні особистісної зацікавленості рефлексії своїх умінь та навичок; з'ясуванні причини висловлювання тих чи інших оціночних суджень [204].

Основними *завданнями* було: окреслити коло читацьких інтересів сучасних студентів, вивчити їхнє ставлення до поезії, читацьку активність, поетичну творчість; емпірично з'ясувати типові труднощі у розумінні поетичних творів студентами; проаналізувати особливості усвідомлення студентами змісту поняття «розуміння поетичного тексту»; з'ясувати, чи існує у студентів бажання удосконалювати процес розуміння сучасної поезії для власного професійного становлення.

Загалом, вищезазначені завдання спрямовані на дослідження читацької компетентності студентів у всій її багатоаспектності в контексті розуміння ними поезії.

Методика і процедура проведення пошукового дослідження. Студентам було запропоновано відповісти на запитання анкети (28 запитань). Усі студенти на час проведення дослідження закінчили вивчення загальних курсів з психології, мовознавства та літературознавства. Блоки запитань були сформульовані за завданнями дослідження (див. Додаток А). Студентам повідомлялось, що анкетування здійснюється на запит одного із київських видавництв. Час виконання завдання не обмежувався. У середньому студенти працювали з анкетою 20 – 30 хвилин.

В інструкції студентам пропонувалось обрати варіант відповіді, який максимально відповідає уподобанням студента, або дати власну відповідь на запропоновані запитання.

Анкета фактично складалася з трьох частин. Перший блок анкети включав запитання (1–11), які давали змогу з'ясувати читацькі уподобання (запитання № 1, 2), специфіку самостійної підготовки студентів до занять з літератури (запитання № 3, 4), нахил студентів до поетичної творчості (запитання № 5), вікову динаміку інтересу до читання поетичних творів (запитання № 6, 7), оцінку студентами програмних поетичних творів, призначених для опрацювання у ЗВО (запитання № 8), а також коло читацьких уподобань студентів щодо прозових та поетичних творів (запитання № 9, 10), сферу їхньої комунікативної активності у процесі обміну враженнями від прочитаного поетичного твору (запитання № 11).

Друга частина анкети (запитання 12–23) давала змогу оцінити читацьку компетентність студентів, зокрема критерії індивідуального відбору поетичних творів для читання (запитання № 12, 17), причини труднощів у розумінні поезії (запитання № 13), залежність розуміння поетичного твору від його тематики, змісту та форми (запитання № 14, 15), тематичні уподобання під час вибору поезії (запитання № 16). Значна увага приділялася з'ясуванню суті поняття „розуміння поетичного тексту" (питання № 18–23).

У третьому блоці запитань (запитання № 24–28) анкети виявлялося ставлення студентів до проблеми поглиблення розуміння ними поетичних текстів.

Констатувальний етап дослідження здійснювався на базі факультету іноземної філології РДГУ та історико-філологічного факультету МЕГУ. Констатувальний експеримент тривав з 2008 по 2009 р. На цьому етапі брали участь 152 студенти 4 курсів експериментальної (ЕГ – 78 студентів) та контрольної (КГ – 74 студенти) груп.

Метою констатувального дослідження було здійснити емпіричне дослідження психологічних особливостей розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного ПТ та оцінити розвиток особистісних якостей студентів, які входять до структури читацької компетентності та, на нашу думку, фасилітуватимуть розуміння студентами ПТ (здатність до відрефлексування своїх психічних станів і цілей читання, мовленнєво-мисленнєва компетентність, творча

уява, багатство асоціацій, усвідомлення власних переживань, здатність до глибинного аналізу та коментування поетичних текстів тощо).

На констатувальному етапі експерименту було використано такі методики (див. Додаток Б): авторська анкета «Дослідження рефлексії читача»; діагностична методика А. В. Карпова та В. В. Пономарьової. «Визначення індивідуальної міри вияву рефлексивності»; «Методика оцінки мовної компетентності» (В. В. Андрієвська); методика «Дослідження творчої уяви» (Т. І. Пашукова, А. І. Допіра, Г. В. Дьяконов); методика «Визначення рівня творчого потенціалу» (за П. В. Білоус); Словесно-асоціативний тест (К. Г. Юнг); Бібліопсихологічний метод (М. О. Рубакін); Методика коментованого читання (Т. Д. Ілляшенко).

Основним методом дослідження вважаємо методику коментованого читання, на основі якої вивчатиметься суб’єктивне розуміння студентами поетичних текстів. Загалом, зазначена система методів забезпечить дослідження за створеною нами моделлю розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасних поетичних текстів (рис. 1.1). Обґрунтуємо вибір методик, які використовувались нами, на етапі проведення констатувального дослідження.

Авторська анкета «Дослідження рефлексії читача» була спрямована на дослідження рефлексії студентами-філологами своїх внутрішніх станів у процесі розумінні поезії. З цією метою студентам пропонувалось відповісти на запитання спеціально розробленої нами анкети (Додаток Б.1).

Анкета вміщувала чотири умовні блоки запитань (часові рамки не встановлювались): виявлення цілей та очікувань від читання поезії (запитання № 1, 2); з’ясування цінності, значення поезії для студентів (запитання № 3); визначення кола читацьких інтересів, захоплень, уподобань (запитання № 4, 6, 8); визначення впливу поезії на читача, його переживань, почуттів, зумовлених сприйманням поетичного тексту (запитання № 5, 7).

Запитання мали спрямувати увагу студентів на роздуми про власну свідомість, констатувати здатність респондентів зосереджуватись на змісті своїх думок, внутрішньому досвіді, виявити рефлексивну зрілість майбутніх вчителів-філологів як читачів.

Для поглиблення вивчення рефлексії студентів використано *діагностичну методику А. В. Карпова та В. В. Пономарьової «Визначення індивідуальної міри вияву рефлексивності»* [131]. Основна мета указаної методики – з'ясувати переважальний вид рефлексії у студентів-філологів (див. Додаток Б.2).

Методика оцінки мовної компетентності (В. В. Андрієвської) [10]. З метою виявлення рівня вирішення студентами-філологами мовленнєво-мисленнєвих завдань, було використано методику оцінки мовної компетентності («ММЗ-1»).

Методика ґрунтується на теоретичних висновках автора про те, що ефективність праці професіонала значною мірою залежить від мовних здібностей, а саме того, що узагальнено називається мовною компетентністю. (Детальне обґрунтування методики «ММЗ-1» див. Додаток Б.3).

Ми використовуємо методику «ММЗ-1» для виявлення рівня когнітивно-мовної компетентності майбутніх вчителів-філологів. Незважаючи на те, що мовленнєво-мисленнєві можливості особистості продовжують свій розвиток і у зрілому віці, особливо у зв'язку з певним видом професійної діяльності, завершальний період навчання у ЗВО свідчить про певний рівень розвитку та дозволяє прогнозувати успішність майбутньої діяльності. У процесі вивченні спеціалізованих філологічних дисциплін вдосконалюється здатність усвідомлювати явища мови у науковій парадигмі та формувати раціонально-рефлексивні операції співвіднесення форми та значення слова. Подальший розвиток цієї здатності – це важливе завдання освітнього процесу, від виконання якого залежить рівень філологічної кваліфікації майбутнього словесника.

Отже, рівень когнітивно-мовної компетентності, досягнутий під кінець навчання у ЗВО та пов'язаний із загальним рівнем формального інтелекту, дасть змогу визначити рівень загальної компетентності студентів-філологів як одного з аспектів їхньої професії, які одночасно належать до двох типів: «Людина – знакова система» і «Людина – людина».

Завдання на бланку (див. Додаток Б.3) розміщені від простого до складнішого в порядку зростання. Варто зазначити, що складність завдань визначається не лише

труднощами мисленнєвого аналізу семантики слів, але й рівнем розвитку операцій пошуку слова у пам'яті, легкістю його актуалізації.

Проведення дослідження та інструкція. Методика використовувалась в умовах групового експерименту. Перед роз'ясненням інструкції експериментатор повідомляє, що методика спрямована на виявлення та оцінку інтелектуальних здібностей, а особливо тієї їх різновидності, яку називають вербальним інтелектом і, яка пов'язана з аналітичними мовленнєво-мисленнєвими процесами. Студентам пропонується інструкція (див. Додаток Б.3), яка супроводжується детальними прикладами та тренувальними вправами. У процесі тренувань експериментатор переконується у розумінні студентами смислу запропонованого завдання. Тривалість виконання завдання 20 хвилин.

Методика дослідження творчої уяви (Т. І. Пашукова, А. І. Допіра, Г. В. Дьяконов) [230, с.69–71]. З метою оцінки особливостей творчої уяви використовувалась методика, запропонована авторським колективом і модифікована нами (стосовно розуміння студентами новотворів).

Дослідження проводилось у групах за умови забезпечення самостійності виконання завдань. Перед початком досліду кожен учасник отримував бланк з надрукованими на ньому трьома словами. Під час тестування групи студентам видавались однакові бланки для спрощення подальшого аналізу і порівняння результатів (див. Додаток Б.4).

Пропонувалось упродовж 10 хвилин скласти з трьох слів («капелюх», «дорога», «дощик-друг») якомога більшу кількість речень, причому в кожне речення мали входити всі три слова. Завдання ускладнювалось тим, що серед запропонованих слів був авторський новотвір «дощик-друг» (*Дощику-друже, спасибі тобі за цю музику милу* (М. Т. Рильський). В авторській модифікації пропонувались слова: «капелюх», «дорога», «дощ», уведення нами новотвору «дощик-друг» мотивувалось потребою виявити рівень здатності студентів оперувати ним у власній творчій діяльності.

Для з'ясування рівня творчого потенціалу студентів з досліджуваних груп студентів нами використовувалась *методика «Визначення рівня творчого потенціалу» (за П. В. Білоус)* [40, с.198-201] (див. Додаток Б.5).

Словесний асоціативний експеримент (за К. Г. Юнгом). Зазначений метод широко використовувався у багатьох психологічних дослідженнях (Л. Г. Алексєєва, Л. О. Городецька, О. І. Горошко, О. О. Залевська, Ю. М. Караулов, О. Р. Лурія, Г. А. Мартинович та ін.) і модифікований нами стосовно завдань експерименту.

З метою встановлення особливостей наповненості асоціативного ряду слова «поезія» нами проводився асоціативний експеримент (далі АЕ). В його основу покладено метод множинних вільних асоціацій, за яким респондент у відповіді на стимул не обмежується одним словом, а фіксує максимальну кількість реакцій. Багаторічний досвід проведення асоціативних тестів показує, що лише рідкісні асоціації бувають унікальними, більшість відповідей є типовими. Під час жорсткого обмеження часу респонденти зазвичай дають найбільш типові відповіді, збільшення часу призводить до збільшення їх різноманітності і до появи незвичних і навіть унікальних асоціацій. Індивідуальні відмінності студентів, як-от: стать, вік, національність та додаткове спрямування навчальної діяльності – не враховувалися.

Як стимул було обрано слово «поезія». Його асоціативне поле характеризується багатством конотацій, які стоять за цим словом та пов'язані з внутрішнім лексиконом студентів-філологів. Для нас важливо було простежити, як «поезія» виявляє свою семантичну автономію в свідомості студентів, відтворюючи «іншу реальність», пов'язану з довколишнім світом багатьма асоціативними каналами.

Мета – актуалізувати всі групи асоціацій на тему «поезія» та провести порівняльний аналіз мовного ряду зі значенням «поезія» в групі інформантів; з'ясувати ставлення респондента до поняття «поезія», висловлене засобами рідної мови.

Для досягнення мети вирішувались такі завдання: визначити кількісні та якісні характеристики асоціативного поля стимулу «поезія» у студентів; з'ясувати специфіку семантичного поля та лексичну наповненість асоціативного ряду в межах

значення слова-стимулу «поезія»; виокремити основні смислові категорії асоціацій до слова «поезія»; зіставити кількісні та якісні показники результатів асоціативнго експерименту контрольної та експериментальної груп студентів.

Процедура дослідження. Студентам на спеціальному бланку пропонувалось записати якомога більшу кількість асоціацій, які викликає у них слово «поезія» (див. Додаток Б.6).

Завдання аналізу асоціацій – з'ясувати напрями, в яких вибудовується предмет мовленнєво-мисленнєвої діяльності студентів, виявити глибинні смислові зв'язки.

Кількість асоціацій розглядається в роботі як кількісна характеристика лексикону, що вказує на його обсяг.

Важливою для нашого дослідження є і якісна характеристика – показники оригінальності та унікальності асоціацій майбутніх вчителів-філологів (а саме, розрізнення типових, стандартних і нестандартних асоціацій).

Бібліопсихологічний метод (М. О. Рубакіна) [244, с.191–268].

Для вивчення впливу на читача писемного поетичного мовлення, необхідно було простежити за особливостями його розуміння в процесі читання. Нами використано бібліопсихологічний метод О. М. Рубакіна, який являє собою науково-організовану статистику тих психічних переживань, які виникають у читача як відповідь на подразники-збуджувачі, що виробляються кожним окремим словом тексту.

За такої умови якісна сторона самих переживань визначається інтроспективно, а кількісна – екстроспективно. Інтроспективні показники читача завжди знаходяться під контролем екстроспекції. Це – основна вимога автора методики, що випливає з усіх попередніх його положень.

Бібліопсихологічний метод М. О. Рубакіна використовувався з *метою* розрізнення типів читачів, для дослідження інтроспективно усвідомлених і екстроспективно відзначених психічних переживань, що збуджуються у читача окремими словами поетичного тексту, для вивчення впливу індивідуальної та соціальної «мнеми» (поняття «мнема» М. О. Рубакін розглядає як термін ширшого значення, у порівнянні з пам'яттю як психологічним процесом, що включає не лише

накопичення та збереження інформації, а й взаємодію раніше отриманої інформації з новою, а також всі процеси в живому організмі як фізичні, так і психічні, пов'язані з отриманням, переробкою та збереженням інформації [244, с.15]) на розуміння поезії. Важливим завданням є визначення «особистого» показника, який вказує на активність читача-філолога.

Для практичного застосування бібліо-психологічного методу необхідні:

1) класифікація психічних явищ, що відповідає цілям дослідження;

2) текст-реактив з новотворами (у нашому дослідженні це поезія Л. Костенко «Божевілля моє, Божемилля... » [137]);

3) уміння досліджуваних розподіляти свої переживання за різноманітними рубриками указаної класифікації в процесі читання поетичного тексту (студенти-філологи вивчили курси загальної та вікової психології, тому бібліопсихологічна класифікація не спричинятиме у них особливих труднощів).

Детальне обґрунтування бібліопсихологічного методу М. О. Рубакіна та особливості застосування основної класифікацію бібліопсихологічних переживань 1-го ступеня представлено в додатку Б.7.

Методика коментованого читання (за Т. Д. Ілляшенко) [116].

Застосування цієї методики передбачало вирішення наступних завдань:

1) розробити *критерії розуміння* студентами-філологами поезії;

2) визначити *рівні розуміння* майбутніми вчителями-філологами поетичних текстів;

3) на основі отриманих даних підібрати *методичні прийоми* формувального експерименту.

З метою розв'язання вищезазначених завдань було використано методику, в основу якої покладено прийом коментованого читання та письмових відгуків досліджуваних. Для аналізу обирались віршовані твори, які є невеликими за обсягом, однак являють собою закінчений мистецький витвір, де особливо сконцентровані різноманітні засоби художньої виразності.

У процесі відбору поезій для цього етапу констатувального дослідження був використаний метод експертної оцінки з метою виокремлення поетів, твори яких є

простими чи складними для розуміння. У групу експертів (20 осіб) увійшли: докт. філол. наук: П. Кралюк (НаУОА, Острог), Е. Соловей, (Інститут літературознавство НАН), Г. Вокальчук (НаУОА, Острог); канд. філол. наук: М. Гон (РДГУ), Б. Кир'янчук (РДГУ), А. Криловець (НаУОА, Острог), М. Крупка (РДГУ), А. Матчук (РДГУ), В. Мелешко (Полтавський держ. пед. у-т ім. В.Г.Короленка), С. Нестерук (РДГУ), С. Семенко (Полтава), Р. Тхорук (РДГУ); канд. філософ. наук С. Українець; канд. пед. наук Є. Вокальчук (РДГУ); старші викладачі: Г. Білик (Полтава), Б. Синевич (РДГУ). З них членами Національної спілки письменників України є – С. Українець, А. Криловець, П. Кралюк.

До групи експертів входили також М. Коцюбинська, лауреат Шевченківської премії, Інститут літературознавства НАН; Г. Стефанова – актриса, викладач, декламатор; О. Ірванець – поет, прозаїк, драматург, член Асоціації українських письменників, один із засновників «Бу-Ба-Бу»; В. Каневська – член Рівненської спілки письменників.

До списку, запропонованого для експертної оцінки, увійшли українські поети XX – XXI століття (всього 48), які вивчаються за вишівською та шкільною програмою і були відібрані студентами у процесі попереднього опитування (див. пошукове дослідження). Експертам пропонувалось поставити перед прізвищами поетів, особливо складних для розуміння, літеру «С», а простих, відповідно – «П». Поряд експерти зазначали причини саме такої оцінки творчості поетів.

Експертна оцінка вибірки сучасних українських поетів здійснювалася методом семантичного диференціалу. Цей метод дає можливість дослідити загальні змістовно-смислові характеристики мовленнєвої діяльності. Семантичним диференціалом (semantic differential) зазвичай вважають оціночну шкалу (rate scale), яка має особливу структуру. У нашому випадку ми використовували модифікацію методу, запропоновану Ч. Осгудом, яка дозволяє вимірювати так звані конотативні значення, тобто додаткові семантичні та стилістичні відтінки, які накладаються на основне значення слова та використовуються для вираження емоційно-експресивного забарвлення [69].

Аналізуючи результати експертних оцінок, ми виділили чотири групи поетів за складністю розуміння:

1) автори, твори яких є *простими (П)* для розуміння (12 поетів);

2) автори, твори яких більш *прості, ніж складні для розуміння (ПС)* (13 поетів);

3) автори, твори яких більш *складні, ніж прості для розуміння (СП)* (13 поетів);

4) автори, твори яких є *складними (С)* для розуміння (8 поетів). Серед поетів цієї групи особливо виділяється автор Е. Андієвська, яку можна вважати за оцінкою експертів *найскладнішою* для розуміння. Значення диференціалу, що відповідає розумінню її поезії майже на одиницю (0,8) відрізняється від решти значень диференціалів поетів, які складають цю групу.

Отримані результати підтверджують думку І. О. Синиці: «Наскільки сприймання буває складним свідчать ті приклади, коли навіть досвідчені читачі, в тому числі й літературознавці, дають різну, іноді протилежну, оцінку одним і тим самим художнім образам» [252, с.40].

Результати експертної оцінки подано у таблиці (див. табл. 2.1) та діаграмі (див. рис. 2.1).

Таблиця 2.1

Експертна оцінка розподілу груп сучасних українських поетів за складністю розуміння

Поезії прості для розуміння (П)		Поезії більш прості, ніж складні (ПС)		Поезії більш складні, ніж прості (СП)		Поезії складні для розуміння (С)	
Автор	Ранг	Автор	Ранг	Автор	Ранг	Автор	Ранг
В. Еллан-Блакитний	11	В. Вовк	27	В. Неборак	40	Е.Андрієвська	48
Б. Лепкий	11	П. Тичина	26	О. Забужко	39	Ю.Тарнавський	47
П. Воронько	10	М. Зеров	25	І. Калинець	38	Ю.Андрухович	46
М. Вороний	8	Н. Білоцерковець	24	Б.-І. Антонич	37	Б. Бойчук	45
Л. Костенко	8	М. Бажан	23	В. Барка	36	М. Семенко	44
Л. Забашта	6	Ю. Клен	22	І. Римарук	35	С. Жадан	43
А. Малишко	6	І. Малкович	21	В. Цибулько	34	В. Стус	42
О. Олесь	5	О. Влизько	20	В. Коломієць	33	Є. Маланюк	41
Б. Олійник	1	І. Драч	19	В. Поліщук	32		
Д. Павличко	1	Г. Чубай	18	Т. Осьмачка	31		
В. Симоненко	1	П. Филипович	17	В. Свідзінський	30		
В. Сосюра	1	Є. Плужник	16	М. Йогансен	28		
		О. Ольжич	15	О. Лятуринська	28		
		О. Ірванець	14				
		М. Рильский	13				

Зауважимо, що ранги зростають відповідно до зростання складності розуміння ПТ.

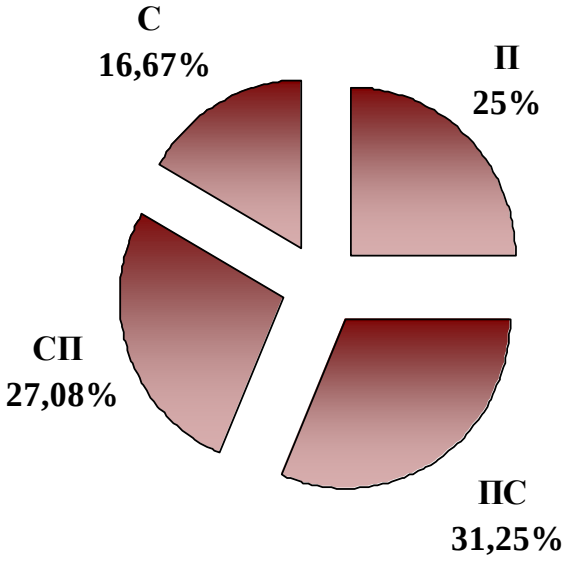


Рис. 2.1. **Розподіл вибірки поетів за складністю розуміння згідно з експертною оцінкою**

Найтиповішими причинами *складності розуміння поезії,* на думку експертів, були: сюрреалістична поетика; постмодерністська поетика; оригінальне та незвичайне світосприймання, світобачення, світовідчуття; зумисна епатажність; інтелектуальне начало; поліваріантність та високий символізм образів; висока суб'єктивність; складне філософське навантаження; нагромадження світів; ментальна незвичність; інтертекстуальність; експериментальність; складна образність, метафоричність; асоціативна багатоплановість семантичних рядів; складний підтекст; настанови на деструкцію форми та експерименти з формою; наявність ремінісценцій; складні алюзії; інтуїтивне схоплення української архаїчності; мовленнєві експерименти; застаріла та складна лексика; незвично велика питома вага обсценної лексики; велика кількість авторських новотворів та ін.

Загалом експерти виділяли літературознавчі, лінгвістичні, філософські, психологічні причини, які вказують на складність розуміння текстів. Траплялась і суб'єктивна образна оцінка поетів: «апостол літератури», «поет-брила»; «поет-крижина», «поет-калейдоскоп», «поет-конструктивіст», «поет-модерніст», «поет-футурист» та ін. Частина експертів вказувала на вагомість діалогічної взаємодії читача з авторським світом, як-от: «вміння поєднувати рівень читацьких знань з

власним авторським досвідом», «апеляція до інтелектуального багажу читача», «необхідність наявності у читача фонових знань» та ін.

Серед причин *простоти розуміння поезії* експерти виділяли такі: традиційна, проста образність; візуальна, зрозуміла символіка; модернізм з елементами традиціоналізму; реалізм з вкрапленнями романтизму; громадянська тематика; прозорий зміст; простота за рахунок іронічності; зрозуміла метафоричність; «народницьке» спрямування; фантастична пластичність та мелодійність строфи; легка ритмомелодика; традиційність художнього світу; проблеми близькі читачам; «вічні» теми; вміння автора аргументувати художню проблему; вміння використовувати норми мови і мовлення у процесі розкриття задуму; сучасна лексика; зрозумілість висловлювання та ін.

Отримані дані використовувались нами в подальшому під час підбору матеріалу для методики коментованого читання, у процесі розробки програми фасилітації розуміння майбутніми вчитетелями-філологами сучасного ПТ, спецкурсу «Психологічні засади розуміння поетичного тексту» та тренінгу «Фасилітація розуміння поетичного тексту» для визначення послідовності введення поетичних творів у тренінгові заняття (від простіших до складніших).

Методика коментованого читання є модифікацією прийому «режисерських ремарок» В. Є. Сиркіної [253] для дослідження розуміння школярами підтексту. Цей прийом використовувала О. І. Нікіфорова [194, 195] під час дослідження критеріїв естетичної оцінки художнього опису та Т. Д. Ілляшенко у своїй роботі «Сприйняття та естетична оцінка літературного твору старшокласниками» [116].

Під час підбору поезій для коментованого читання ми керувались групами поетів за складністю розуміння їхніх творів, що були виділені експертами. Для аналізу студентам-філологам пропонувалось по одній поезії з кожної з вищезазначених груп (від найпростішої до найскладнішої). Ураховуючи вимоги (див. Додаток Б.8), коментуванню піддавались наступні поетичні твори:

1. Ліни Костенко «Божевілля моє, божемилля... » [137, с.303].
2. Миколи Зерова «Київ-традиція» [106, с.28].
3. Ігоря Калинця «Десять» [123, с.288].

4. Емми Андієвської «Час й і його двійник» [7].

Експерти детально оцінили особливості поетичного стилю українських авторів XX – XXI століття, обраних для аналізу (див. Додаток Б.9).

У нашій модифікації методика коментованого читання полягала у тому, що досліджуваним пропонувалось прочитати поезію і написати відгук, описавши власні враження від твору. Щоб написати достатньо обґрунтований та цілісний відгук, потрібно було після повторного прочитання твору визначити його тему, ідею, схарактеризувати зміст та форму поезії, вказати на емоційний тон розповіді, відзначити місця або вирази, які сподобались і, на погляд досліджуваного, мають суттєве значення для розуміння поезії загалом, а також відзначити ті місця, які видаються йому незрозумілими, мало значущими, зайвими. Майбутнім педагогам пропонувалось також спрогнозувати труднощі у розумінні указаного твору учнями. Відзначене варто було прокоментувати, а також описати, які емоції, переживання та уявлення виникли і чому. Лише після такої роботи студенти займались написанням цілісного відгуку на певний поетичний твір.

Особливу увагу у дослідженні ми приділяли ставленню до новотворів та до незрозумілих слів. Коментарі та відгуки робились у письмовій формі (див. Додаток Б.10).

Усі завдання виконувались в групі індивідуально у присутності експериментатора. Упродовж одного заняття реципієнт аналізував одну поезію. З наступними віршами студент знайомився під час повторної зустрічі з експериментатором.

Такий детальний аналіз повинен був дозволити з’ясувати особливості розуміння поезії загалом та визначити, які особливості твору утруднюють його розуміння, виявити прогалини у розумінні поетичних творів студентами, визначитись із напрямками формувального експерименту.

Методика відкриває можливості для констатування не лише особливостей сприймання та розуміння поезії загалом, а й окремих його моментів.

Перед проведенням дослідження студенти були поінформовані про характер експерименту та дали згоду бути його учасниками. З інформантами було погоджено спеціальні правила (етичні принципи) експериментування, які передбачали:

- захист учасників від дискомфорту і негативних впливів;
- чіткість і однозначність формулювання запитань, заборона образливих висловлювань;
- нерозголошення конфіденційної інформації про респондентів, отриманої під час дослідження;
- пояснення суті дослідження після проведення експерименту.

Дотримання цих правил було обов’язковим упродовж усього дослідження.

2.2. Опис результатів пошукового дослідження

Пошукове дослідження було проведено для з’ясування актуальності проблеми розуміння студентами-філологами сучасних ПТ, їхньої читацької активності та літературних уподобань, визначення типових труднощів під час розуміння поезії та їхні прогностичні бачення щодо вдосконалення процесу розуміння поезії для власного професійного становлення. Проаналізуємо результати, отримані нами на пошуковому етапі дослідження.

Статистика найтиповіших відповідей студентів-філологів першого блоку запитань щодо літературних уподобань подана у таблиці (див. Додаток В, табл. В.1). Для з’ясування читацьких уподобань та інтересів студентам ставились такі запитання: «Які художні твори ви найбільше любите читати?» (запитання № 1), «Чи переглядаєте ви телепередачі, журнали, присвячені творчості українських поетів, прозаїків?» (запитання № 2). Результати аналізу відповідей дали змогу констатувати, що перше місце в читанні студентів-філологів молодших (I–II) та старших (III–IV) курсів займають прозові твори (60,4%–59,7%). Лише 18% студентів (на усіх курсах) надали перевагу поетичним творам. Драматичні твори користуються більшою популярністю у студентів старших курсів (20,8%), порівняно з тими, хто навчається на I–II курсах (16%). Найнижчий відсоток припадає на інші варіанти відповідей (у

студентів I–II курсів: народна творчість – 0,9%, філософські твори – 1,3%, читання творів різних жанрів залежно від настрою – 2,8% та ін.; у студентів III–IV курсів – твори психологічного спрямування – 1,3% та ін.).

Майбутні філологи усіх курсів виявляють значний рівень зацікавленості (55%–50%) творчістю українських поетів, прозаїків через перегляд телевізійних передач та читання періодики. Однак, 19%–20% студентів на запропоноване запитання (запитання № 2) дали негативну відповідь. Частина реципієнтів (26%–28,3%) пропонували власні відповіді, наприклад: «інколи», «переглядаю, коли маю змогу», «рідко», «інколи, коли є вільний час», «тільки тоді, коли одразу зацікавлюсь» та ін.

В умовах сучасного навчання у виші особливу роль відіграє вміння студентів оволодівати знаннями самостійно у зв’язку з впровадженням компетентнісного підходу в освіті. Нас зацікавила специфіка підготовки майбутніх філологів до занять з літератури. Запитання: «Який Ваш улюблений спосіб роботи на заняттях з літератури?» (запитання № 3), «Як Ви готуєтесь до занять з літератури?» (запитання № 4) – передбачали вивчення рівня самостійності студентів під час опрацювання творів художньої літератури. Результати були наступними: 66%–70% опитаних намагаються самостійно осягнути літературний твір та сформувати власне враження від прочитаного; 31% студентів молодших та 28,6% студентів старших курсів керуються тією інтерпретацією твору, яку пропонує викладач. Отже, у значної частини студентів є усвідомлення необхідності самостійно формувати думку про прочитане.

Можна стверджувати, що у більшості студентів-філологів наявне бажання самостійно обирати спосіб підготовки до занять із літератури. Ці дані підтверджуються їх відповідями на наступне питання, яке стосується сприйняття та розуміння творів художньої літератури та літературної критики. Понад 62,7% студентів I–II та 58,9% III–IV курсів читають твір, що вивчається за програмою, у повному обсязі. Однак 30,9%–36,4% респондентів обмежуються читанням літературної критики. Цей факт виразно співвідноситься з кількістю студентів, котрі в роботі над літературним твором керуються інтерпретацією викладача (див. вище).

Є студенти, які читають лише окремі уривки твору (відповідно 4,6% студентів I–II курсів і 2,8% студентів III–IV курсів).

Інтерес до поетичних творів в юнацькому віці, як відомо, зазвичай формується не лише з бажання читати, захоплюватись поезією, розуміти те, що намагався донести до читача автор, а й зі спроб та успіхів у написанні власних віршів (запитання № 5). Кількісні дані, отримані в результаті опитування студентів-філологів свідчать, що із 552 респондентів 34,3% пишуть власні вірші. Зафіксовано також певну кількість тих, які пишуть інколи, колись намагались писати або писали у школі, таких 13%–5,7% осіб, які становлять групу охочих писати власні вірші. Такі дані свідчать про високий творчий потенціал та нахили сучасної молоді, принаймні значної її частини, до індивідуальної творчості, а отже, і до глибшого розуміння лірики. Водночас великий відсоток студентів (52%–52,9%) ніколи не писали віршів. Можна припустити, що однією з причин цього є певні труднощі у розумінні студентами форми, змісту поетичного тексту тощо.

Оригінальними для нашого дослідження є показники, що вказують на вікову динаміку зацікавленості студентів поезією. Так, у початкових і середніх класах з них любили читати поезію відповідно 17%–20%, у старших класах показники зросли у кілька разів: 36%–41,4%. Більше половини всіх опитаних студентів (66%–52,9%) на запитання «Чи любите Ви читати поезію зараз?» (запитання № 7), дали ствердну відповідь.

Варіативністю вирізняються відповіді студентів, що стосуються виявлення улюблених прозаїків (запитання № 9). Респонденти виділяють поезію П. Загребельного, П. Коельо, І. Драча, О. Гончара, О. Булгакова, П. Зюськінда, О. Довженка, М. Матіас, Л. Дереша, І. Карпи, Б. Акуніна, Ю. Андруховича, Р. Баха та ін. Найчастотніші вибори, що трапляються в обох групах: П. Загребельний (19,4%–19,6), Л. Костенко (11,8%–11,1%), П. Коельо (10,5%–16,2%) та Ю. Андрухович (3,2%–6,1%). Серед улюблених сучасних поетів (запитання № 10) студенти-словесники відзначили: Л. Костенко, О. Забужко, Л. Пшеничну, О. Ірванця, Ю. Андруховича, Е. Андієвську, З. Ковальчук, Є. Шморгуна, О. Смика, Д. Павличка та ін. Винятковим лідером студентських поетичних вподобань є Л.

Костенко, її твори читають 25,6% студентів I–II курсів та 27% – старших курсів. Отримані результати засвідчують те, що молодь надає перевагу в основному творам сучасних поетів та прозаїків.

Перший блок анкети завершується запитанням, що стосується обміну враженнями від прочитаних поетичних творів: «З ким найчастіше Ви ділитеся враженнями від прочитаного поетичного твору?» (запитання № 11). Найбільший відсоток припадає на друзів (65,1%–56,6% від усіх відповідей студентів I–IV курсів), на другому місці – батьки та рідні (12,8%–18,1%) і лише 4,6%–6% студентів діляться враженнями з викладачем. Ці результати засвідчують високий рівень міжособистісного спілкування студентів і водночас – низький рівень контактів у моделі «викладач-студент». Невелика кількість респондентів 11%–9,6% демонструють небажання ділитися будь з ким враженнями від прочитаного. Можемо припустити, що однією з причин такої ситуації є недостатнє розуміння поетичного твору, глибокі інтимні переживання студента та ін.

Метою другої частини анкети (див. Додаток В, табл. В.2) було з'ясування особливостей читацької компетентності майбутніх філологів. У запитанні «На що Ви в першу чергу орієнтуєтесь, обираючи поетичний твір для читання?» (запитання № 12) вивчалися критерії відбору студентами поетичних творів для читання. Унаочнення результатів опитування подано на рис. 2.2.

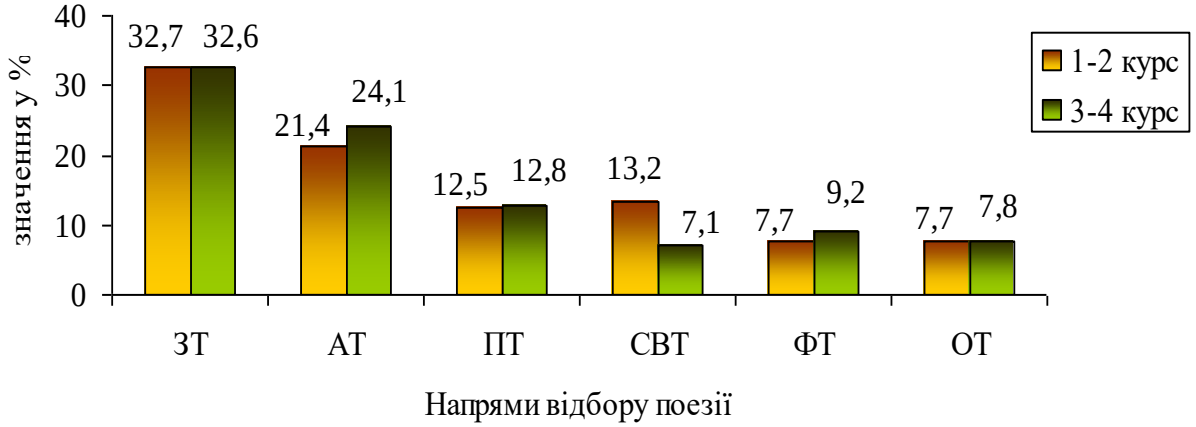


Рис. 2.2. **Кількісне співвідношення напрямів відбору поезії для читання майбутніми вчителями-філологами 1–2 та 3–4 курсів**

Умовні позначки орієнтирів відбору студентами ПТ для читання: ЗТ – зміст твору; АТ – актуальність твору; ПТ – популярність твору; СВТ – схвальні відгуки про твір; ФТ – форма твору; ОТ – обсяг твору.

Решта відповідей були не частотними. З них випливає, що, обираючи поетичний твір, окремі студенти орієнтуються на популярність автора твору, на спосіб вираження думок поетом, на назву твору, на власний душевний стан, інтуїцію, настрій, на літературний напрям, до якого належав автор твору та ін. Результати вказують на те, що третина студентів, обираючи поезію для читання, орієнтується на її зміст.

Запитання (№ 13), що стосувалося причин труднощів розуміння поетичних творів, передбачало кілька варіантів відповідей. На думку студентів, складність розуміння залежить: а) від низького рівня загальної культури читача (31,5%–30,8%); б) від перенасичення окремих поетичних творів художніми засобами: невмотивованими порівняннями, незрозумілими новотворами (21,1%–23%); в) від недостатнього лексичного запасу читача (25,8%–18,3%); г) від тематики поетичних творів (12%–13%) та їх змісту (4%–1,9%). Інші причини нерозуміння (небажання глибоко осмислювати літературу, інтелектуальні лінощі; низький рівень асоціацій, уяви; динамізм та проблемність сучасного соціуму, що створює дефіцит часу для розуміння) – були малозначущими. Траплялись думки, що поезія, як і проза, втрачають свою актуальність через швидкі темпи розвитку засобів масової інформації: інтернету, кіно та ін.

Нас цікавило, наскільки, на думку студентів, розуміння поетичних творів залежить від їх тематики (запитання № 14) та форми (запитання № 15). Так, на залежність розуміння від форми вказують 54% студентів молодших та 50% – старших курсів. Уважають, що розуміння не залежить від форми 42%–44,3% опитаних. Значно вищими є показники, що констатують залежність розуміння поезії від її тематики (84%–74,3%).

Найбільшою популярністю у студентів-філологів користуються твори інтимної лірики (39,1%–44,6%), гумористичні, сатиричні твори (19,5%–26,4%) та твори морально-етичного спрямування (11%–12,4%). Пейзажною лірикою цікавляться 9,1%–9,9% респондентів, творами про історичне минуле – 14,3%–4,1% студентів філологічних факультетів (запитання № 16). Унаочнення результатів опитування подано на рис. 2.3.

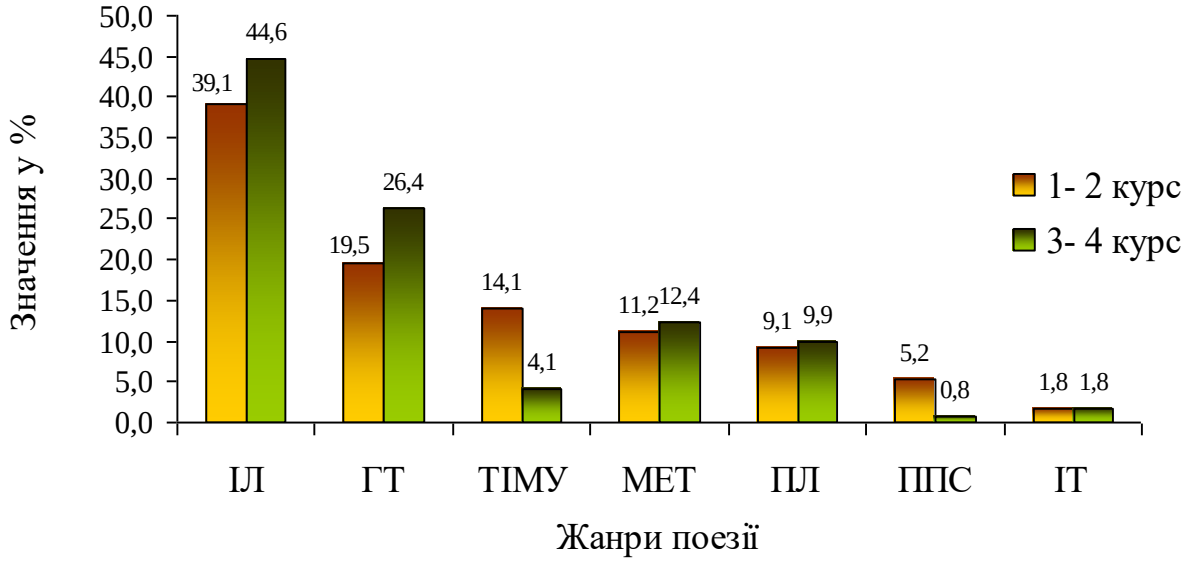


Рис. 2.3. **Кількісне співвідношення домінувальних вподобань поетичних творів майбутніми вчителями-філологами 1–2 та 3–4 курсів**

Умовні позначки: ІЛ – інтимна лірика; ГТ – гумористичні, сатиричні твори; ТІМУ – твори про історичне минуле; МЕТ – твори морально-етичного спрямування; ПЛ – пейзажна лірика; ППС – поезія патріотичного спрямування; ІТ – твори на іншу тематику.

Серед поетичних текстів, які найбільшою мірою зацікавлюють читачів та спонукають повернутись до прочитаного неодноразово (запитання № 17), називалися поезії Л. Костенко (13,1%–7,3%), Лесі Українки (8%–10%), Т. Шевченка (8,8%–1,8%), А. Ахматової (1,5%–6,4%), М. Цвєтаєвої (0,7%–2,7%) та ін. Варто відзначити широку палітру індивідуальних читацьких інтересів, яку представляють: Г. Сковорода, І. Котляревський, І. Франко, Олена Пчілка, В. Сосюра, Б. Пастернак, Р. Рождественський, О. Олесь, П. Тичина, О. Пушкін, О. Хаям, О. Блок, Б. Окуджава, С. Єсенін, М. Рильський, Є. Маланюк та ін.

Важливими для нашого дослідження є запитання, у яких студенти різнобічно висвітлюють проблему розуміння поетичного тексту. На запитання «Поезія яких авторів (якого періоду), на вашу думку, є найлегшою для розуміння? Чому?» респонденти відзначили поезію вищеназваних авторів – загалом це твори XIX–XX століть різних літературних напрямів та течій (романтизму, модернізму, постмодернізму, реалізму, епохи відродження та бароко).

У відповідях висловлені думки про сучасну поезію, яка доступна за своєю тематикою та проблематикою, близька читачеві. Окремі студенти вважають, що

кожен поет має як легкі, так і складні для сприйняття твори. Складність розуміння зумовлюється насиченістю художніми засобами, а легкість – простотою викладу задуму автора. Трапляються також міркування студентів про те, що поезія будь-якого автора може бути легкою для розуміння за умови ширшого пізнання суті прочитаного.

На запитання: «У чому полягає складність розуміння поезії?» (запитання № 19) студентам не пропонувалися варіанти відповідей, метою було виявити індивідуальні труднощі розуміння поезії (на відміну від запитання № 13, в якому були вказані можливі причини нерозуміння поетичних творів). Характерною відповіддю на це питання є значна кількість відмов (28%–31,4%). Уважаємо, що такі дані непрямо свідчать про відсутність у студентів теоретичних знань стосовно сприйняття та розуміння поетичних текстів. Ця теза підтверджується тим, що для 17%–18% респондентів складність розуміння поезії полягає у перенасиченні поетичних творів «незрозумілими» художніми засобами (епітетами, метафорами, гіперболами, тропами), застарілими, іншомовними, незрозумілими словами, неологізмами (новотворами). Решта відповідей засвідчили, що труднощі розуміння змісту твору залежать від його підтексту (2%–7%), теми (5%–4%), форми (2%–6%), ідеї (4%–4,3%), рівня культури читача (1%–7%), від недостатніх знань з літературознавства (3%–4,3%). Ці відповіді доповнюються індивідуальними варіантами, що складають 38%–18%.

Отже, внаслідок аналізу отриманих результатів констатуємо суб’єктивні труднощі, що виникають під час розуміння студентами віршованих текстів. Ці дані вказують, що знання про способи розуміння поезії є актуальними для ЗВО.

У наступному питанні (запитання № 20) ми намагались з’ясувати, як студенти ставляться до поезії, яка складно піддається розумінню. Зважаючи на виділені студентами суб’єктивні чинники розуміння поетичних текстів, складна сучасна поезія не подобається 52%–61,4% студентів, однак 44%–31,4% філологів цікавляться нею.

Ключовим завданням для студентів було визначити поняття «розуміння поетичного тексту» (запитання № 21). У процесі пояснення дефініції частина

опитаних користувалися літературознавчими термінами на зразок: «розкрити тему, ідею твору», «розуміння змісту, мети, теми, форми твору...», «зрозуміти підтекст...», «...вміння розуміти закладений у поезії смисл», «…це розуміння образів», «...аналіз художніх особливостей», «…це розуміння усіх слів, які використовує автор» та ін. Спостерігається й інша тенденція: визначення поняття «розуміння...» через суб'єктивно-психологічне бачення змісту поезії, наприклад: «сприйняття та аналіз твору», «…це можливість осмислювати та переосмислювати твір, робити висновки», «…це те, наскільки добре він (твір) запам'ятовується, сприймається», «зрозуміти, ...які почуття хотів висловити автор...», «сприйняття не лише розумом, а й душею», «розуміння послання автора і співвіднесення з власним, глибинним трактуванням поетичних рядків» та ін. Аналізуючи наведені вище висловлювання, можна стверджувати, що кожне з них містить у собі інтуїтивне відчуття категорії розуміння, однак чітке концептуальне пояснення її відсутнє.

Показовою є значна кількість відмов тлумачити згадане поняття (24%–30%). Дані про те, що майже третина студентів не можуть розкрити зміст поняття «розуміння...», приводить до висновку, що слід здійснити додаткові роз'яснення поняття «розуміння поетичного тексту». Це поняття потребує різноаспектного вивчення студентами під час подальшого дослідження.

Вирізняються своєрідністю відповіді студентів на запитання про те, чи може читач глибше, ніж сам поет, осягнути ідею його твору (запитання № 22). Так, 49%–38,6% респондентів заперечують таку можливість, пояснюючи це тим, що «лише автор досконало знає, що хотів передати; ми можемо лише наблизитись до ідеї...», «кожна людина індивідуальна...», «читач може лише по-своєму інтерпретувати ідею твору» та ін. Тим часом 33%–30% опитаних дають позитивні відповіді, стверджуючи, що «у прочитаному кожен бачить своє», «найчастіше автор пише в міру свого таланту, а дослідники вже тлумачать ідею, зміст і форму», «читач зі сторони краще, ніж автор, може оцінити текст», «читач доповнює сприйняття твору своєю уявою» та ін. Налічується 18%–31,4% студентів, які не дають однозначної відповіді, наприклад: «кожен (читач і автор) сам для себе осягає і розуміє ідею», «...так і ні, залежить як від автора, так і від читача», «іноді, коли почуття та настрої

читача перевищують почуття та настрої поета», «поняття «розуміння» дуже суб'єктивне, тому не можуть дві різні думки бути кращі чи гірші одна від одної» та ін.

Вагомими для дослідження є цілковите схвалення студентами (88%–92,9%) думки О. Потебні: «...Один і той самий художній твір, один і той самий художній образ по-різному діють на різних людей і на одну особу в різний час, так само як одне і те ж слово кожен розуміє інакше...» [234] (запитання № 23). Трапляються оригінальні думки на підтвердження цієї тези, як-от: «кожна людина може інтерпретувати твір відповідно до своїх почуттів, досвіду», «це залежить від індивідуально-психологічних особливостей людей», «кожна людина – окремий мікросвіт», «люди різних епох різняться, як і їх розуміння поезії», «всі люди різні, сприйняття – індивідуальне», «це залежить від соціального статусу, віку, культури читача, його світогляду, освітченості», «людина розуміє художній твір, його образи залежно від настрою» та ін. Таким чином, аналіз студентами-філологами висловів теоретиків літературно-критичної думки XX – XXI століть показує, що поняття розуміння поетичних творів розглядається ними як явище суб'єктивне, що може здійснюватись на рівні тексту.

У наступному блоці анкети (див. Додаток В, табл. В.3) ставилась мета з'ясувати ставлення студентів-філологів до самої можливості та до проблем підвищення ефективності розуміння поетичних творів як учнями, так і майбутніми вчителями. Позитивним є факт занепокоєння студентів (84%–92,8%) проблемою нерозуміння поетичних творів школярами (запитання № 24). Майбутні філологи вважають, що «...від цього залежить рівень їх (школярів) духовної культури та освіченості», стверджують, що «...це буде ускладнювати мою (вчителя) роботу», зауважують, що «...не розуміючи поетичного твору, учні не зможуть осягнути його ідею», «...це серйозна проблема сучасної школи...» та ін.

Студентів турбує рівень власного розуміння поетичних творів (запитання № 25), тому 58%–51,4% респондентів уважають, що до навчального плану у ЗВО необхідно включати спецкурси, спецсемінари для підвищення рівня розуміння студентами поетичних текстів. Тематику таких форм навчання (запитання № 26)

студенти пропонують обирати разом з викладачем (60%–61,4%), за особистими вподобаннями студентів (24%–18,6%), лише викладачем (6%–12,9%). За останніми показниками простежується тенденція росту значущості професійного авторитету викладача у виборі тематики спецкурсів і спецсемінарів у старшокурсників. Додатковим підтвердженням того, що вивчення сучасної поезії у ЗВО – актуальне, є високий рівень (56%–54%) презентації тематики спецкурсів, запропонованої самими студентами (запитання № 27). Наприклад: «Досягнення сучасної української поезії у порівнянні зі світовою», «Проблематика сучасних поетичних творів», «Роль символу в сучасній поезії», «Складність розуміння сучасної поезії», «Сучасна молодь і її доля у творах сучасних письменників», «Поезія сучасних рівненських поетів», «Поезія, яку ми не розуміємо», «Особливості сучасної поезії» та ін. Однак багато опитаних (44%–46%) не змогли нічого запропонувати на цю тему.

На запитання (№ 28): «Чи хотіли б Ви більше дізнатись про психологічні особливості розуміння поетичних текстів?» – ствердно відповіли 79%–87,1% студентів. Ці показники підтвердили актуальність нашого дослідження, зокрема того, що розуміння текстів потребує формування спеціальних прийомів роботи з ними у процесі проведення спеціально розробленої системи занять (див. Додаток В, табл. В.4). Оброблення анкетних даних продемонструвало, що студенти-філологи усвідомлюють (рис. 2.4):

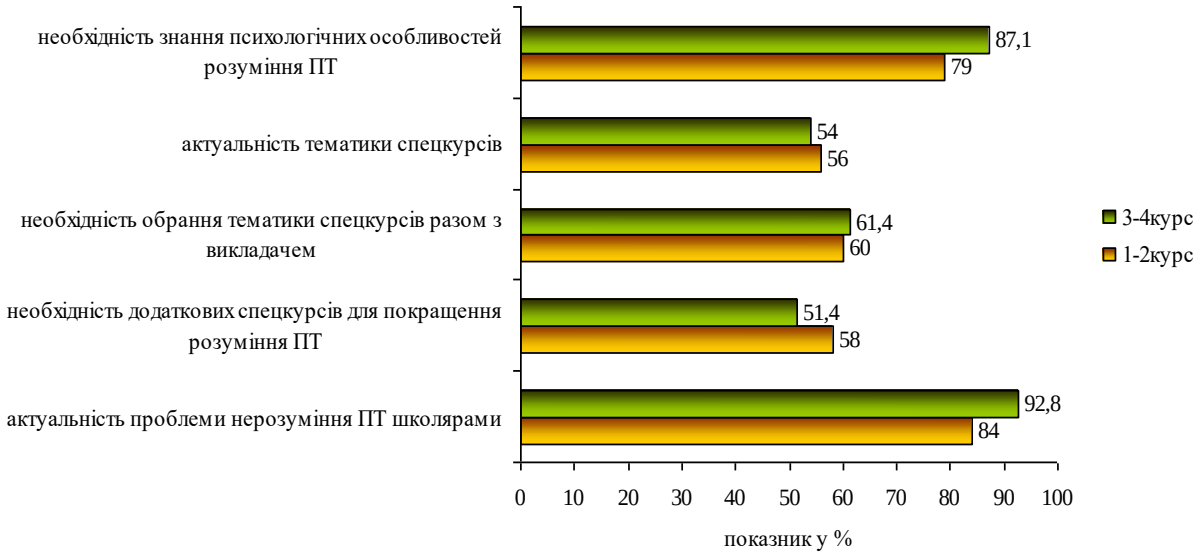


Рис. 2.4. **Ставлення студентів до проблеми поглиблення та підвищення ефективності розуміння ПТ**

Аназіз результатів анкетування студентської молоді дає можливість зробити певні *висновки*.

Незважаючи на те, що студенти-філологи надають перевагу прозі, сучасні ПТ також посідають вагоме місце серед їхніх читацьких уподобань. Важливе значення у процесі ознайомлення з художньою літературою має читання періодики, перегляд телевізійних передач, що окреслює сферу інтересів та уподобань студентів.

Більшістю філологів усвідомлюється необхідність опрацювання тексту загалом, з додатковим аналізом критичної літератури. Це вказує на продуктивний напрям розвитку студентів в аспекті їхньої навчально-професійної діяльності. Однак частина студентів потребує інтерпретацій викладача і загалом обмежується читанням літературної критики (без опрацювання оригіналу), що вказує на репродуктивний характер їх роботи з текстами. Це дає підстави виокремити проблему вдосконалення способів розуміння художніх творів у виші.

Високий рівень схильності молоді до поетичної творчості, значні показники, що засвідчують інтерес студентів до творчості сучасних поетів, бажання читачів обмінюватися враженнями від прочитаних віршованих творів – фасилітувало нас до обрання для дослідження сучасних поетичних текстів.

Виявилось, що, підбираючи поезію для читання, студенти-словесники орієнтуються на зміст та актуальність тематики, проте ці чинники є малозначущими для них під час аналізу причин нерозуміння поезії.

Розуміння студентами-філологами поетичних текстів залежить від тематики, форми тексту, оскільки вони актуалізують у читача найбільш звичні уявлення про зображувані явища, однак певна кількість опитаних головною причиною нерозуміння називають перенасичення поезії художніми засобами, незрозумілими новотворами, іншомовними та застарілими словами, актуалізація яких пов’язана з новими нестандартними причинно-наслідковими зв’язками, образами, проблемами, які складніше сприймаються, аналізуються та відтворюються.

Саме поняття «розуміння поетичного тексту» майбутні-філологи інтерпретують частково, використовуючи літературознавчі та психологічні

категорії, але цілісного «бачення» змісту поняття не має більшість студентів, а третина опитаних відмовились від будь-якого визначення.

Філологи усвідомлюють недостатність власної професійної підготовки, що стосується психологічних особливостей розуміння поезії як важливої складової їхньої педагогічної компетентності. Відсутність у студентів зацікавленості в читанні програмових творів художньої літератури відбувається на фоні загального падіння культури читання.

У відповідях на запитання студенти актуалізували набуті філологічні знання, власний життєвий досвід, також спостерігалась висока активність відповідей (у більшості випадків мінімальна кількість відмов) [204, 221, 213].

У результаті дослідження не виявлено суттєвих відмінностей у поглядах студентів I–II та III–IV курсів, хоча реципієнти старших курсів є більш обізнаними у спеціальних філологічних дисциплінах та мали можливість застосовувати свої знання у школі під час педагогічної практики. Це свідчить про те, що нерозуміння більшістю студентів сучасних поетичних творів зумовлене не сформованістю потрібних вмінь, а не віковими особливостями читачів. Можна зробити висновок, що викладання літератури у ЗВО не забезпечує достатнього формування у студентів таких умінь.

Обрання поетичних творів для подальших психологічних досліджень є перспективним та дає підстави виокремити проблему вдосконалення способів розуміння художніх творів у ЗВО.

Майбутніми філологами усвідомлюється необхідність удосконалення власної професійної підготовки, з чого випливає необхідність розроблення спеціальних занять – тренінгів, запровадження спецкурсів, спецсемінарів, які сприятимуть поглибленню розуміння ПТ, а, отже, і підвищенню читацької компетентності майбутнього філолога.

Можна стверджувати, що процес розуміння тексту є складним механізмом, у якому взаємодіють структура і смисл тексту зі свідомістю і творчістю читача, що сприймає цей текст, і у цьому процесі обов’язковим є врахування

психолінгвістичних та психологічних факторів, які рівною мірою значущі для характеристики процесу розуміння художнього, а особливо поетичного тексту.

На основі результатів пошукового дослідження, за допомогою вибіркового методу, нами були відібрані студенти 4 курсу (152 особи) для проведення подальшого експерименту.

2.3. Аналіз результатів констатувального дослідження

Метою констатувального експерименту було здійснити емпіричне дослідження психологічних особливостей розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного ПТ на основі спеціально підібраних психодіагностичних методик.

Для детального аналізу результатів констатувального експерименту ми відібрали ті методики, які дають можливість дослідити особливості розуміння студентами ПТ та читацьку компетентність майбутніх філологів (див. Додаток Б):

1. Авторська анкета «Дослідження рефлексії читача».

2. Діагностична методика А. В. Карпова та В. В. Пономарьової «Визначення індивідуальної міри рефлексивності».

3. «Методика оцінки мовної компетентності» (В. В. Андрієвська)

4. Методика «Дослідження творчої уяви», що включає шкалу оцінки творчості (Т. І. Пашукова, А. І. Допіра, Г. В. Дьяконов).

5. Методика «Визначення рівня творчого потенціалу» (за П. В. Білоус).

6. Словесно-асоціативний тест (К. Г. Юнг).

7. Бібліо-психологічний метод (М. О. Рубакін).

8. Методика коментованого читання (Т. Д. Ілляшенко).

Методика коментованого читання є основною для дослідження особливостей розуміння студентами сучасних поетичних текстів.

Констатувальне дослідження складалось з *п'яти підетапів.*

Перший підетап був спрямований на дослідження рефлексії студентів як компонента їх читацької компетентності. З цією метою використано діагностичну

методику А. В. Карпова та В. В. Пономарьової «Визначення індивідуальної міри рефлексивності» та авторську анкету «Дослідження рефлексії читача» (див. Додатки Б.1., Б.2).

У змісті анкети нами умовно було виділено три блоки запитань, які передбачали визначення цілей, з'ясування цінностей, та виявлення особливостей впливу поезії на читача (див. Додаток Б.1).

На основі врахування емоційних, інтелектуальних та моральних переживань студенти окреслили значення поезії для читача. Вони твердять, що поезія формує особистість читача, підвищує його духовність, формує естетичні погляди і цінності, виховує естетичний смак, розвиває світогляд, спонукає до розуміння життєвих цінностей, впливає на емоції та почуття, надихає на вчинки, формує смаки, розвиває творчу уяву, збагачує словниковий запас та ін. Ці відповіді респондентів корелюють з відповідями на попередні запитання. (Детальний аналіз відповідей студентів подано в Додатку Б.1).

У результаті аналізу даних анкетування нами виявлено загальні закономірності рефлексивної поведінки реципієнтів, а саме:

1. Більшість відповідей студентів (80%) були інтегрованими, оскільки вони демонстрували знання не лише з філологічних дисциплін, а й з психології, філософії, соціології, української та зарубіжної культури й інших дисциплін навчального плану. Виразно представлені когнітивна й емотивна сфери психіки читача, що дає можливість зробити певні висновки щодо ціннісних орієнтацій сучасного читача стосовно поезії.

2. В анкетних даних систематично виявляється діалогічність читача, що передбачає контакт з автором через поетичний текст. Це – різноманітні очікування пізнавального, емоційного, комунікативного характеру, які спрямовані на розв'язання проблем читача, врегулювання його емоцій і почуттів, обміну інформацією, взаєморозуміння автора і читача тощо. Діалогічність як одна з важливих характеристик тексту загалом і поетичного зокрема передбачає не лише управління процесом розуміння та інтерпретації поезії, але й забезпечення такого

контакту автора і читача, що сприятиме смисловому творчому розумінню віршів майбутніми вчителями-філологами.

3. Серед інтересів та вподобань студентів переважає лірика поетів, які вивчаються за програмами загальноосвітньої школи та ЗВО. У списках найулюбленіших та тих, кого часто перечитують, домінують поети XX–XXI століть. Найбільш читаними є українські та зарубіжні поети, це пов'язано з традицією вивчення української та зарубіжної літератури в школі.

4. Отримавши відомості про зміст читання студентів-філологів, ми виявили не лише те, яким творам вони надають особливу перевагу, а і які вірші вдовольняють їхні читацькі потреби, бажання, інтереси.

Під час визначення індивідуальної міри вияву рефлексивності ми констатували ситуативний рівень рефлексії у 12% студентів. Так, 18% володіють ретроспективною рефлексією діяльності, а найбільшій кількості респондентів притаманна рефлексія майбутньої діяльності (37%) та рефлексія спілкування і взаємодії з іншими людьми (33%). Ці показники засвідчують прагнення студентів-філологів до видозміни умов навчальної діяльності, пошуку перспектив конструктивного застосування нових знань. Це задає сучасний простір освітньої діяльності і виявляє спектр можливих альтернатив для самовизначення майбутнього вчителя.

Отже, у відповідях респондентів ми вбачаємо програму емотивно-комунікативно-пізнавальної діяльності читача-філолога, його настанови на діалог з автором.

Другий підетап констатувального дослідження був спрямований на оцінку мовленнєво-мисленнєвої компетентності студентів-філологів. З цією метою нами було використано методику «ММЗ-1» В. В. Андрієвської та словесно-асоціативний експеримент.

Методику «ММЗ-1» було застосовано з метою порівняння когнітивно-лінгвістичної підкомпетентності студентів, шляхом якісного та кількісного аналізу результатів дослідження.

Основним якісним показником успішного виконання завдання є кількість правильно підібраних слів на місцях пропусків. Нами оцінювались три варіанти розв'язання завдань: 1) правильна відповідь (відповідає еталону); 2) неправильна відповідь (не відповідає еталону); 3) відсутність відповіді.

Правильна відповідь оцінювалась в 1 бал. Неправильна відповідь прирівнювалась до відсутності останньої та оцінювалась в 0 балів. Оскільки у кожній задачі пропущено два слова, максимальна оцінка за її вирішення становить 2 бали. Загалом за всі 12 задач максимальна кількість балів – 24.

Результат підрахунку балів співвідносився зі шкалою оцінювання мовленнєво-мисленнєвих задач, де К – первинна кількісна характеристика матеріалів дослідження (кількість отриманих балів), а Q – їх оцінка (див. Додаток Г.1).

На початку експерименту здійснено дослідження мовної компетентності студентів (152 особи) за методикою «ММЗ-1», результат якого продемонстровано на рис. 2.5:

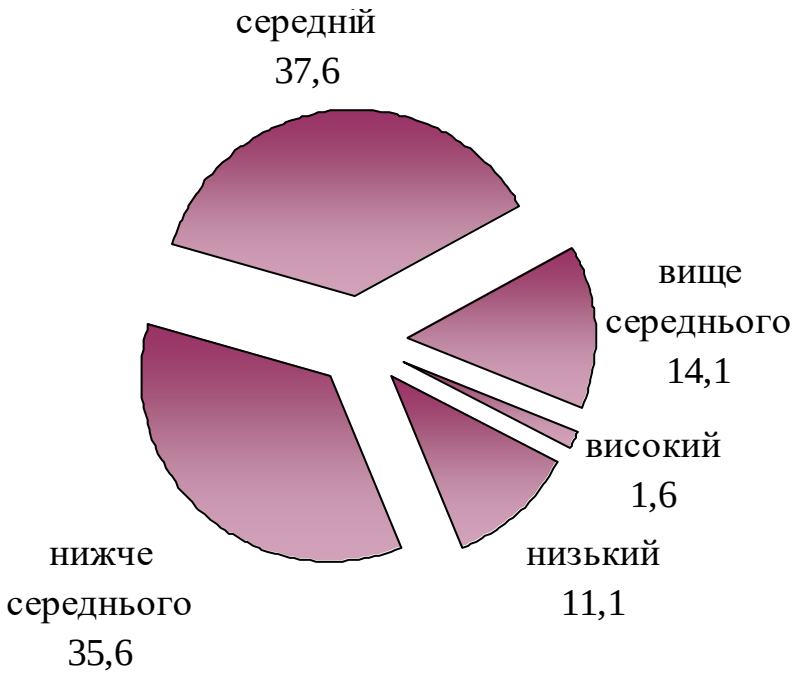


Рис. 2.5. **Рівень розв'язання мовленнєво-мисленнєвих задач студентами**

Рівні виконання завдань «вище середнього» та «високий» у студентів-філологів указують на наявність у них передумов для виконання успішної професійної діяльності.

До високого рівня мовленнєво-мисленнєвої компентності за даними дослідження відносяться студенти, здатні успішно (на рівні 65%–100%) виконувати аналітичні операції співвіднесення формальних і смислових параметрів слова та, разом з тим, працювати з семантичними характеристиками різних рівнів. Виокремивши певне семантичне співвідношення, вони легко знаходять адекватне слово, здатні підібрати до нього низку синонімів. Задачі такого типу вирішуються ними із задоволенням. Студентів цього рівня виявилось 1,6%. Для ілюстрації наведемо зразок протоколу студентки Б. К. (див. Додаток Г.2) з виконаним завданням на рівні 83% (з показником К = 20 та Q = 5).

Респонденти, які розв'язують задачі на рівні вище середнього, зазвичай, виконують більше половини запропонованих завдань (53%–64%, Q–4). Їм під силу задачі вищого рівня складності, однак правильні відповіді тут чергуються з помилковими. Наприклад, у студентки Ю. Г. натрапляємо: 7. *Погаснути – погасити – запалити = «віддатися» (взяти, придбати) – дати – відібрати* (1б.)[*]. Зазвичай, у них немає пропущених відповідей, однак є такі, які не можна оцінити в один бал (2. *Піднімати – дозволяти – «почати» (починати) = опустити – заборонити – закінчити* (1б.) – там само). Це вказує на те, що студенти відчувають труднощі, одночасно працюючи з кількома семантичними характеристиками слова. Здатні правильно вирішити більшість задач, однак для цього їм необхідна максимальна концентрація, напруженість уваги. Завдання виконують із цікавістю. Студентів цього рівня виявилось 14,1% осіб.

Досліджувані, яких ми відносимо до середнього рівня, розв'язують до половини усіх завдань (39%–52%, Q–3). Переважно це – нескладні задачі, які розміщені у верхній частині списку. Із протоколу студента Ш. О.: 4. *Заснути – спати –«приспати»(розбудити) = народитися – жити – вбити* (1б.). Студенти цього рівня швидко виділяють очевидні, яскраво виражені відношення між словами (наприклад, антонімічні: 10. *Народитися – заснути – придбати = «вмерти» (умертвити) – розбудити – «загубити» (відібрати)* (1б.) – студентка І. К.), однак

[*] У наведених прикладах правильна відповідь підкреслена суцільною лінією, а помилкова – зазначена в лапках. Сума балів, отриманих студентом за завдання, вказується в дужках після прикладу конкретної відповіді.

подальша диференціація їх внутрішніх відношень викликає значні труднощі. У задачах, які потребують посиленої уваги до смислу слів, не помічають їх формальних параметрів (9. *Жити – «хотіти» (вмерти) – вбити = хворіти – одужати – «вмерти» (вилікувати)* (0б.) – відповідь студента Ш. О.). До виконання завдань студенти ставляться нейтрально.

Студенти, яких можна віднести до рівня нижче середнього, виконують третину завдань (28%–38%, Q–2), при цьому на складніші задачі другої частини списку їм не вдається знайти відповіді. Наприклад, студентка І. Ю., виконує завдання у такий спосіб: 9. *Жити – «прожити» (вмерти) – вбити = хворіти – одужати – «заразити» (вилікувати)* (0б.). Так, правильно виділене основне значення слова, ускладнюється усвідомленням його додаткового значення. Респонденти відчувають труднощі у підборі адекватного слова (7. *погаснути – «горіти» (погасити) – запалити = «давати» (придбати) — дати – відібрати* (0б.) – там само). Після завершення роботи вони демонструють ознаки втоми, зниження уваги (правильно підібрані слова ставлять на невідповідні місця). Зазвичай, студенти ігнорують форму слова, болісно переживають отриману оцінку, висловлюють бажання випробувати себе під час виконання завдань іншого характеру.

Досліджувані низького рівня часто належать до тих, хто розв’язує задачі швидше встановленого часу (20 хв.). Зазвичай, у цих роботах спостерігається відсутність відповіді під час вирішення завдань від 5 до 12. Є випадки, коли в окремих задачах не зафіксовано жодної правильної відповіді. Типові помилки спостерігаємо у студентки І. Б., як от: 7. *Погаснути – «забрати» (погасити) – запалити = «запалити» (придбати) – дати – відібрати* (0б.). 12. *Злякатися – «засмутитись» (загинути, втопитись) – прокинутись = підбадьорити – врятувати – «заснути» (приспати)* (0б.). Нерідко вони виконують від 0 до 20% завднь, водночас безпомилково відповідають лише на найлегші. Характерною рисою респондентів цього типу є неспроможність виконувати завдання, які потребують диференціювання, виходять за межі грубо-антонімічного протиставлення слів. Формальні характеристики дієслова часто ігноруються. Порушення уваги провокує

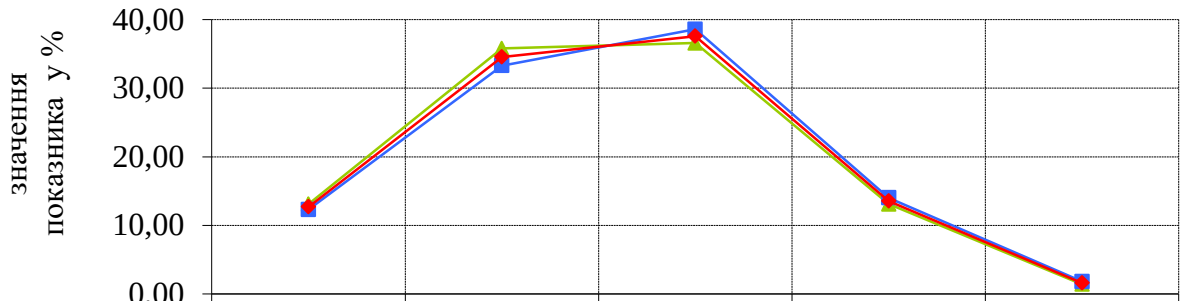
повторний запис однакових слів на різних позиціях однієї пропорції, перекручування позицій. Для прикладу розглянемо відповідь студента Р. А.: 11. *Тонути – «врятувати» (врятуватись, виплити) – втопити = мати – втратити – «врятувати» (дати)* (0б.). Трапляються слова, які мало пов'язані з літературною нормою (наприклад: «томити», «спалохнути»). Використання частини слів є невмотивованим. Часто це слова, які зустрічались раніше, або є реакцією на попереднє слово, простою асоціацією за суміжністю, наприклад: 11. *Тонути – «топити» (врятуватись) – втопити = мати – втратити – «втратити» (дати)* (0б.) – студентка І. Б.

У деяких випадках задача не розв'язується тому, що не знайдено потрібне слово, хоча досліджуваний усвідомлює, що саме це слово повинно виражати, тому дає описову характеристику відповідного поняття, наприклад: 12. *Злякатися – «потрапити в біду» (загинути) – прокинутись = підбадьорити – врятувати – «заснути» (приспати)* – студент К. В. (0б.).

У частини студентів низького рівня (11,1%) відсутні відповіді. Спостереження показали, що майбутній філолог воліє краще не допустити помилки, ніж виконати завдання невпевнено (див. Додаток Г.3.) Таким чином, у студентів низького рівня операції аналізу змісту та форми слова пов'язані з великими труднощами та малопродуктивні. Саме вони часто звертаються до консультанта з проханням повторно пояснити сутність завдання. Під кінець роботи вони втомлюються та відволікаються. Зазвичай дивуються оголошеним результатам, не здатні рефлексувати процес своєї діяльності.

Встановлені тенденції якісних характеристик мовленнєво-мисленнєвої компетентності студентів підтверджують факт типових (за рівнями) та індивідуально-особистісних відмінностей їх когнітивно-лінгвістичної підкомпетентності. Показовою є наявність правильних відповідей у студентів за усіма рівнями.

За результатами методики «ММЗ-1» виділені контрольна та експериментальна групи є конгруентними, що унаочнюється на рис. 2.6 і підтверджується критерієм Колмогорова-Смирнова (див. Додаток Г.4).



	низький	нижче середнього	середній	вище середнього	високий
ЕГ	13,10	35,80	36,60	13,10	1,40
КГ	12,30	33,30	38,60	14,00	1,80
середній показник	12,70	34,55	37,60	13,55	1,60

рівні вирішення мовленнєво-мисленнєвих задач

Рис. 2.6. **Порівняння рівнів виконання мовленнєво-мисленнєвих задач студентами експериментальної та контрольної груп**

На другому етапі констатувального дослідження також було проведено словесно-асоціативний експеримент.

Під час опрацювання результатів *асоціативного експерименту* (асоціації на слово-стимул «поезія») було здійснено кількісний та якісний аналіз отриманих даних. Отримані результати фіксувались у загальній таблиці. По вертикалі вносились слова-реакції, а по горизонталі – частотність їх вживання у цієї вибірки в абсолютних показниках та у відсотках від загальної кількості відповідей.

У результаті первинної обробки ми отримали 1916 реакцій від 152 студентів. Середня кількість реакцій, що припадає на одного студента, становить відповідно 12,6. Було підраховано частоту вживаності всіх слів-відповідей. Так, наприклад, у 152 студентів на слово «захоплення» натрапляємо 11 разів, що складає відповідно 0,57% від загальної кількості реакцій вибірки. З цього погляду варто порівняти найчастотніші асоціації. Кількісний аналіз відповідей учасників експерименту дає можливість стверджувати, що найчастотнішими реакціями на слово «поезія» є ті, які наведені у таблиці Д.1 (див. Додаток Д).

Нами відібрано 20 найчастотніших слів-реакцій, які трапляються в досліджуваних групах. Дані свідчать про основний ряд асоціативних реакцій з середньою частотністю 1,3%, що відображає специфіку інформаційного поля

студентів філологічного факультету. Наведемо приклад картограми асоціативного поля слова «поезія» (див. рис. 2.7).

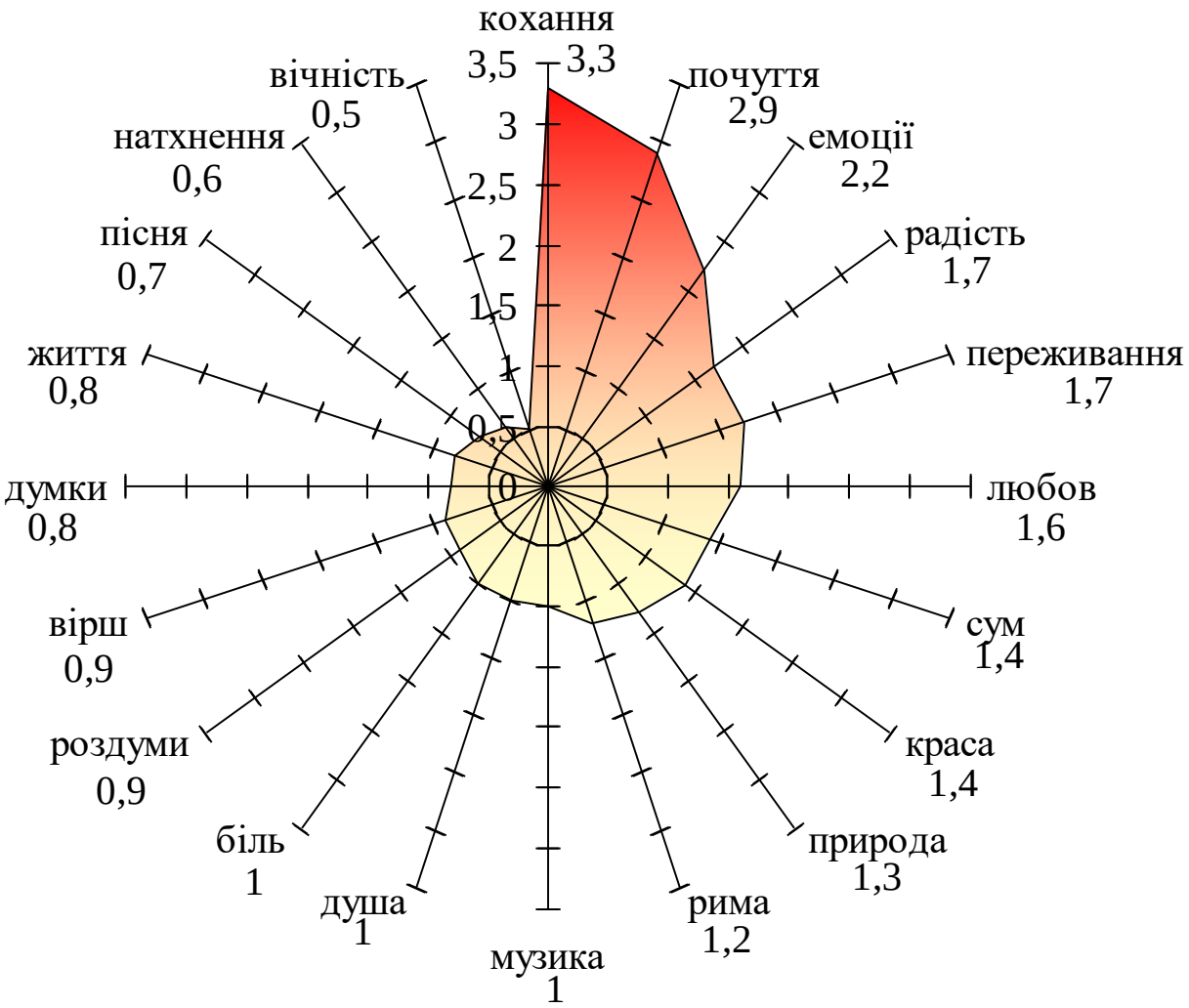


Рис. 2.7. **Частотність вживання слів-реакцій на стимул «поезія»**

Оскільки респонденти давали різну кількість відповідей, то важливо, у якої частини респондентів виявлені найчастотніші асоціації. Так, наприклад, слово *«кохання»* вказали 40,5% студентів. Друге за частотністю вживання слово *«почуття»* обрали 35%. Подальші слова-реакції *«емоції»* та *«переживання»* відповідно обирались 27% / 21,5% студентів.

У процесі подальшого опрацювання даних асоціативного експерименту було з’ясовано індекс оригінальності та унікальності відповідей опитаних студентів. Підрахунки проводились в такій послідовності.

По-перше, обраховувався індекс оригінальності відповідей за формулою: Z=1/K, де K – частота конкретної відповіді стосовно даної вибірки. Доцільно

порівняти реакції студентів з індексом оригінальності – 1. Кількість таких відповідей – 720. Це слова, які в кожній вибірці трапляються один раз і своєрідно поєднуються зі словом-стимулом, наприклад: *катарсис, істина, незламність, нетлінність, ностальгія, життєва сила, боязнь перед незрозумілим, але й жага до пізнання нового, блек-арт, грація, елітарність, ілюзія, інтим, квіти в руках.*

По-друге, визначався індекс оригінальності роботи кожного оптанта за формулою: $N_{ор}=\Sigma Z/x$, де $N_{ор}$ – індекс оригінальності роботи досліджуваного; x – загальна кількість відповідей студента. Одержані дані дають можливість визначити середній показник оригінальності відповідей студентів: 0,5.

По-третє, для встановлення унікальності відповідей студентів стосовно даної вибірки використано формулу: $N_{ун}=l/x$, де l – кількість унікальних відповідей. Унікальною вважається відповідь з індексом оригінальності Z=1. Ураховуючи цю позицію, ми отримали показник унікальності відповідей студентів – 37,6%. Однак, аналізуючи реакції з частотністю 1, ми помітили, що їх поява не обов’язково свідчить про нестереотипність, нестандартність реакцій. Незвичні (творчі, пошукові) реакції з’являються надзвичайно рідко [172]. Причини появи таких реакцій проаналізуємо нижче.

Під час аналізу отриманих результатів більше інформативне навантаження мають якісні показники ($N_{ор}$, $N_{ун}$). Кількісний показник (N_A – кількість асоціацій) є важливим з огляду на те, що серед більшої чисельності асоціацій (асоціативна плинність) збільшується ймовірність отримання оригінальної відповіді.

Якісну характеристику асоціативних пар (S – R), отриманих в результаті АЕ, можна здійснити на трьох взаємопов’язаних рівнях. Перший – це глибинний рівень відношень, що існує між змістом слів-асоціатів. Другий – це рівень породження індивідуальних та стереотипних відповідей-реакцій досліджуваних в АЕ і третій – найбільш загальний рівень організації асоціативного поля [172]. Аналіз результатів асоціацій в нашому дослідженні здійснювався на усіх трьох рівнях.

Так, на основі попереднього аналізу змістових відношень S – R нами було здійснено базові спостереження, які було покладено в основу подальшого виокремлення таких 12 груп категорій асоціативних реакцій: когнітивні (К),

комунікативні (Км), емоційні (Е), категорії змісту та теми (ЗТ), філософські (Ф), естетичні (Ес), категорії діяльності (Д), образів (О), відчуттів (В), категорії впливу (Вп), міжтекстові (М) та операціональні (Оп) категорії.

Варто зазначити, що таке розмежування є відносним, оскільки різні види відношень у деяких асоціативних парах можуть розглядатися одночасно з кількох позицій. Наприклад, асоціативну пару *«поезія – добро»* можна віднести до категорії змісту, теми, а можна потрактувати як категорію впливу поезії на людину, або відповідно *«поезія – сенс життя»* – відносимо до філософської категорії, хоча можливим є варіант віднесення цієї пари асоціатів до категорії змісту і теми. Тому на запитання, чи впливає особистість експериментатора, його попередня гіпотеза на отримані результати, ми маємо підстави погодитися з більшістю психологів, що дають ствердну відповідь. Адже власні ціннісні орієнтації дослідника визначають вибір теми дослідження, теоретичні настанови та інтерпретацію дослідження. Окрім того, дотримуючись етичних вимог, експериментатор в загальних рисах повідомляє респондентам проблематику своєї роботи, а це вже виключає чистоту результату. Незаперечним є зворотній вплив проведеного експерименту на свідомість та поведінку респондентів – експеримент, поза усяким сумнівом, звертає їх увагу на теми, які могли до цього їх зовсім не цікавити.

Розподіляючи отримані номінації на основні групи, ми виходили з конкретного розуміння відповідних категорій (детальний аналіз див. Додаток Д).

Отримані дані дають підстави твердити, що загалом за своїм категоріальним віднесенням, а, отже, і смисловим наповненням, асоціації є різноплановими (див. рис. 2.8).

Рівень породження відповідей-реакцій дає можливість визначити відмінності між стандартними (стереотипними) та індивідуальними (окремими) реакціями в умовах АЕ. Існує думка, що масові реакції засвідчують наявність певного спільного досвіду у мовній свідомості респондентів як результат прочитаного, почутого на основі спільної діяльності.

Уважатимемо реакції з частотністю більше 2 – стандартними. Їх кількість становить 987 (51,5%) одиниць.

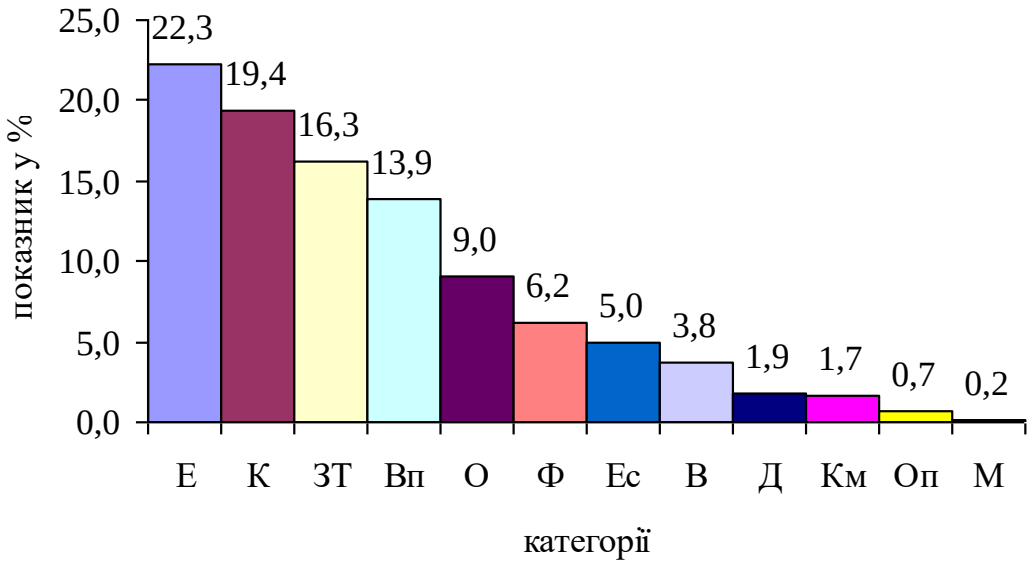


Рис. 2.8. **Розподіл асоціативних категорій на етапі констатувального експерименту**

Умовні позначки: Е – емоційні категорії; К – когнітивні категорії; ЗТ – категорії змісту, теми; Вп – категорії впливу поезії на читача; О – категорії образів та уявлень; Ф – філософські категорії; Ес – естетичні категорії; В – категорії відчуттів; Д – категорії видів діяльності; Км – комунікативні категорії; Оп – операціональні категорії; М – міжтекстові категорії.

Реакції з частотністю 2 складають проміжну (між стандартними та одиничними реакціями) ділянку асоціативного поля. Однак за характером породження в АЕ вони загалом наближаються до стандартних реакцій. Можемо припустити, що при збільшенні вибірки частотність більшості з них зростатиме. Реакцій з частотністю 2 зафіксовано 209 (10,9%). Асоціативне поле розподілу реакцій студентів 4 курсу від стереотипних до індивідуальних зображено на рис. 2.9:

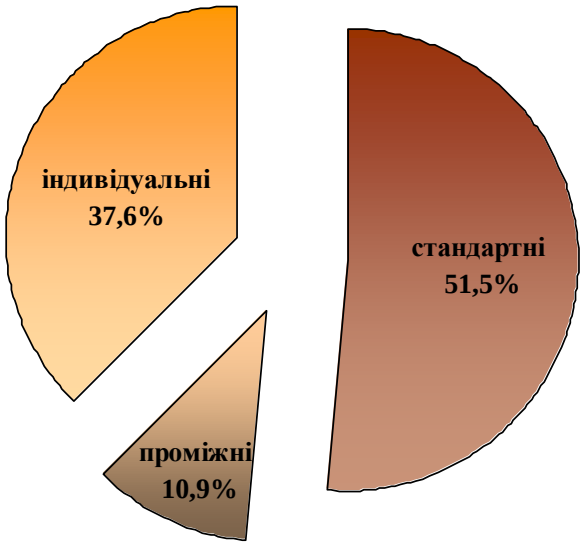


Рис. 2.9. **Асоціативне поле розподілу реакцій студентів 4 курсу**

Детальний аналіз індивідуальних (одиничних) реакцій подано в Додатку Д.

Отже, комплексний аналіз дослідження даних АЕ на слово-стимул «поезія» дає можливість зробити певні *висновки*.

Кількісні підрахунки та якісні показники індексів оригінальності кожного слова-реакції та робота кожного респондента загалом підтверджена процентними показниками унікальності асоціативних відповідей і потребує додаткового осмислення породжуваних зв'язків між стимулом та реакцією на слово «поезія» у АЕ. Категоризація асоціативного поля студентів дала можливість виявити внутрішні тематичні зв'язки, які допомагають розкрити організацію асоціатів (слів-реакцій), з'ясувати структуру асоціативного поля та дослідити студентів-філологів з погляду семантики асоціативних реакцій.

Асоціативний експеримент підтвердив відносність категоризації асоціативних пар та частковий вплив особистості експериментатора на чистоту результатів. Однак беззаперечною є компенсація цього явища завдяки актуалізації теми дослідження серед респондентів.

Детальний аналіз одиничних реакцій підкріплює наявну думку про те, що серед них є такі, які наближені до частотних («стереотипних», «стандартних») реакцій і різняться лише граматичними формами, способами словотвору. Досить помітними серед них є низки реакцій-словоформ та реакцій-словосполучень. Незначна частина одиничних реакцій представлена реченнями, що засвідчує мисленнєве переміщення оптанта в комунікативну ситуацію, уявне включення його в процес реального спілкування і максимальне наближення стратегії його поведінки до природної.

Найцікавішими залишаються реакції, що не мають споріднених зв'язків з іншими і породжені на основі творчих, пошукових процесів респондентів, серед яких особливу групу складають новотвори. Вони яскраво виражають творчий потенціал окремих респондентів, тому доцільно простежити за динамікою їх зміни на заключному етапі формувального експерименту.

Більш докладне висвітлення особливостей і структури асоціативного і тематичного полів та внутрішніх характеристик асоціативних рядів і пар дає

можливість висловити думку щодо необхідності багаторівневого аналізу асоціативних реакцій і виходу за межі відомих традиційних методик опрацювання АЕ.

Ми обрали АЕ як експеримент лабораторного типу і ставимось до його результатів як до оперативного експрес-аналізу, що потребує подальшої перевірки. АЕ є штучно викликана мовленнєва діяльність студентів, спровокований експериментатором прояв їхньої індивідуальної і суспільної мовної свідомості.

На основі отриманих показників ми спробували побудувати самостійну якісну семантичну систему асоціативних реакцій, що дало нам можливість уявити специфіку мовної системи майбутнього філолога стосовно заданої теми.

Специфікою даного АЕ є те, що у дослідженні природи, властивостей, типів вербальних асоціацій не розмежувались синтагматичні й парадигматичні асоціативні пари, як це стверджується у більшості психолінгвістичних робіт.

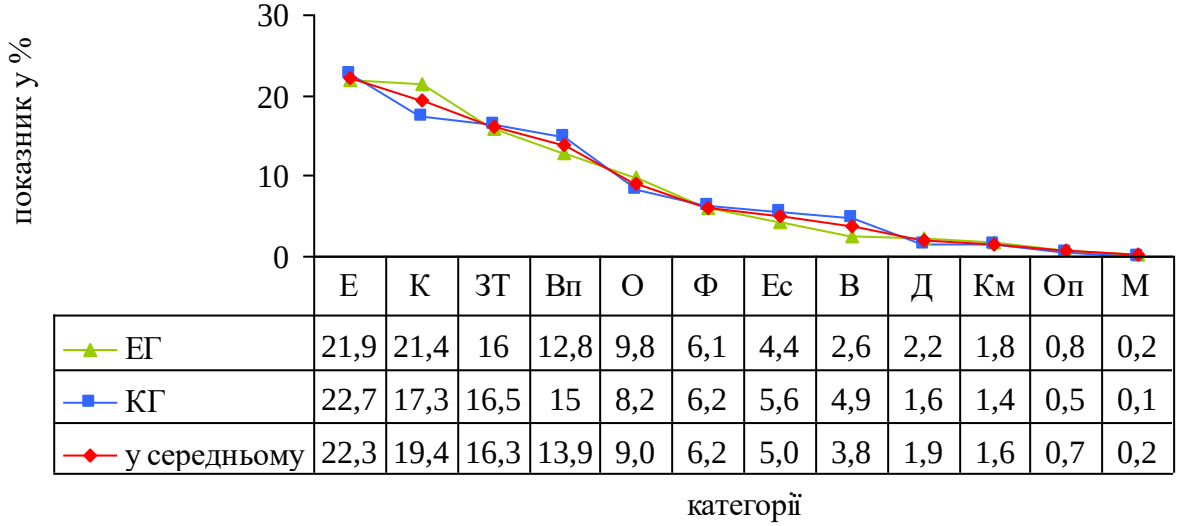
Різнобічне пізнання вербальних асоціацій є складним багатогранним процесом, і є можливим за умов врахування різних суттєвих ознак асоціативних пар, їх лінгвістичних, психолінгвістичних, психологічних характеристик. Можна стверджувати також, що таке розмежування є умовною науковою абстракцією. У реальних процесах породження вербальних асоціацій як у природних, так і в експериментальних умовах лінгвістичний, психолінгвістичний, психологічний фактори діють комплексно.

Сутність опрацювання результатів АЕ полягала в детальному аналізі змісту асоціативних рядів, ситуативно-тематичних та асоціативних полів, вибудованих студентами. Вільний асоціативний експеримент дав можливість порівняти реакції різних респондентів, виділити найчастотніші загальні реакції студентів та встановити спільність їх асоціативних реакцій.

Зазвичай, представники однієї професії дають подібні реакції на слово-стимул, що пояснюється спільним інформаційним полем, досвідом навчальної діяльності. Причини великої кількості ідентичних асоціативних реакцій у досліджуваних обох груп варто шукати в спільній професійній спрямованості майбутніх спеціалістів. З

другого боку, така подібність у реакціях може вказувати і на низький рівень оригінальності, наявність штампів у мисленні [212].

Для перевірки однорідності експериментальної та контрольної груп студентів були обрані категорії А-тесту, показники яких підтвердили однаковий асоціативний потенціал студентів обох груп з ймовірністю 95,4% (див. рис. 2.10):



	Е	К	ЗТ	Вп	О	Ф	Ес	В	Д	Км	Оп	М
ЕГ	21,9	21,4	16	12,8	9,8	6,1	4,4	2,6	2,2	1,8	0,8	0,2
КГ	22,7	17,3	16,5	15	8,2	6,2	5,6	4,9	1,6	1,4	0,5	0,1
у середньому	22,3	19,4	16,3	13,9	9,0	6,2	5,0	3,8	1,9	1,6	0,7	0,2

Рис. 2.10. **Порівняльні показники категорій асоціативного тесту ЕГ і КГ на етапі констатувального експерименту**

Співставлення результатів АЕ підтверджує подібність експериментальної та контрольної груп за більшістю показників.

Третій підетап констатувального експерименту був спрямований на дослідження творчої уяви респондентів. На цьому етапі було використано методику «Дослідження творчої уяви», що включає шкалу оцінки творчості (Т. І. Пашукова, А. І. Допіра, Г. В. Дьяконов), та методику «Визначення рівня творчого потенціалу» (за П. В. Білоус).

Під час опрацювання та аналізу результатів застосування методики дослідження творчої уяви основними показниками творчості були: кількість балів за оригінальність речення; сума балів за всі речення, придумані за відведений час, тобто показник продуктивності уяви. Ці показники встановлюються за допомогою шкали оцінки творчості (див. Додаток Ж.1).

Якісна характеристика творчості, яка визначалась за кількістю балів, отриманих за дотепне та оригінальне речення, відповідала максимальній оцінці

якого-небудь із складених досліджуваним речень. Ця оцінка не перевищувала 6 і вказувала на розвинену творчість чи на оригінальність.

Високий рівень творчої уяви було діагностовано у 11,7% студентів-філологів. Серед речень, що оцінювались в 6 балів, траплялись прозові та поетичні форми (див. Додаток Ж.1). У наведених реченнях використано всі три слова у дотепній оригінальній комбінації. Індивідуально-авторський новотвір гармонійно введений у зміст і поетичну форму.

Прояв творчості вважається на *середньому рівні*, якщо оцінка показника оригінальності становить 5 або 4 бали. У реченнях цього рівня використано всі три слова без особливої дотепності, але в оригінальній (5 б.) чи звичайній (4 б.) комбінації (див. Додаток Ж.1). У процесі побудови речень студентами використовувались прості та складні синтаксичні конструкції. Показовими є оригінальні поєднання запропонованих слів (речення з п’ятибальною оцінкою домінують над тими, які було оцінено 4 балами).

Як показали результати дослідження, більшість студентів досліджуваних груп (74,8%) має середній рівень оригінальності творчої уяви.

У разі, коли максимальною оцінкою одного з речень було 3 бали, а задані три слова було використано в менш необхідній, але в логічно допустимій комбінації, рівень оригінальності уяви таких студентів оцінювався *нижче середнього*. Їх відсоток від загальної кількості опитаних становить 11,9% (див. Додаток Ж.1). У представників цього рівня переважають прості синтаксичні конструкції. Тематика більшості речень студентів цього рівня знаходиться в одній змістовій площині.

Якщо оцінка становить лише 2 або 1 бали, то це низький показник творчості (*низький рівень*), що вказує на намір досліджуваного діяти за аналогією. Відсоток студентів низького рівня – незначний (відповідно – 1,6%). У реченнях цього типу правильно використано лише два слова, а третє введено в речення штучно. За результатами спостереження експериментатора досліджувані правильно зрозуміли завдання, але всі три слова поєднувалися в речення досить формально.

Іншим кількісним показником є продуктивність творчої уяви студентів – це середнє зважене кількості балів, тобто сума всіх балів, якою оцінено кожне речення,

що ділиться на кількість речень. Він дає можливість аналізувати та інтерпретувати результати продуктивності творчої діяльності студентів. Очевидно, що продуктивність творчої діяльності прямо пов’язана із сумою балів.

Порівняння кількісних показників продуктивності та оригінальності творчої діяльності студентів відображено на рис. 2.11:

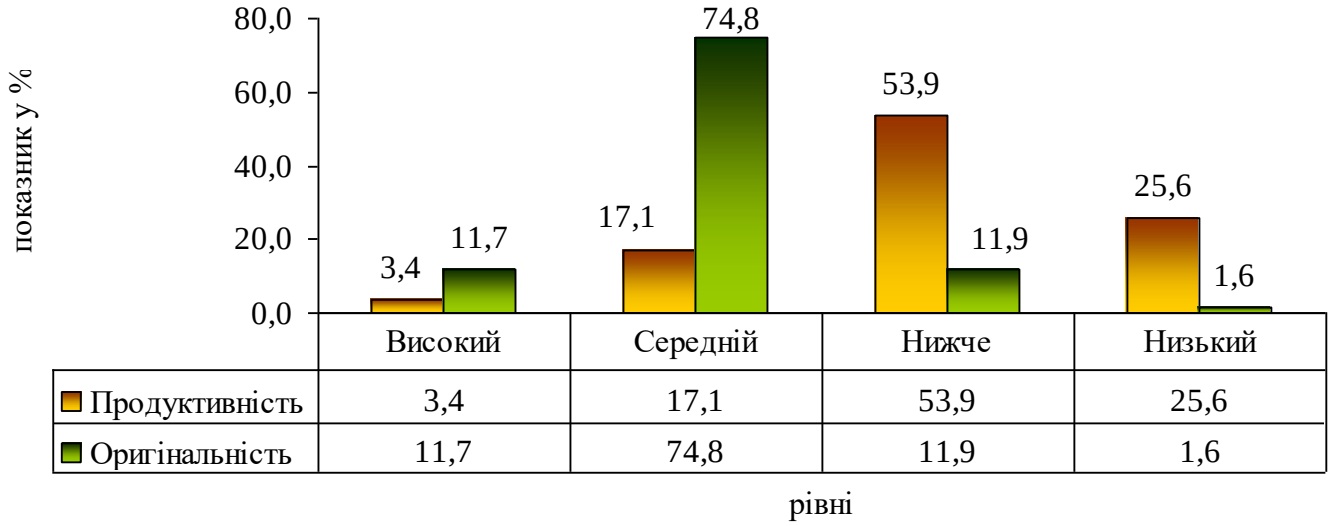


Рис. 2.11. **Розподіл студентів за рівнями оригінальності та продуктивності творчої уяви**

Одержані показники засвідчують, що чим вищим є рівень оригінальності, тим нижче продуктивність творчої уяви майбутніх філологів, що наштовхує на думку про певний зв’язок між продуктивністю та оригінальністю творчої уяви. Перевіряючи корелятивний зв’язок між цими показниками за допомогою коефіцієнта рангової кореляції Спірмена, було отримано значення 0,69, що свідчить про достатньо тісній зв’язок між продуктивністю та оригінальністю творчої уяви.

Будуючи речення, студенти часто створюють образи, які не мають аналогів (саме це характеризує високий рівень розвитку творчої уяви). Окрім того, одержані показники творчої уяви засвідчують суб’єктивну новизну результатів, тому що вони – нові та оригінальні для самого досліджуваного. Студенти-філологи мають значний досвід роботи з лінгвістичним матеріалом, що необхідно враховувати у подальшій експериментальній роботі.

Порівняння кількісних показників продуктивності та оригінальності творчої уяви у студентів контрольної та експериментальної груп встановлювалась за

критерієм Колмогорова-Смирнова (див. Додаток Ж.2, рис.Ж.1 та рис. Ж.2) з рівнем достовірності 95,4%.

За результатами методики «Визначення рівня творчого потенціалу» ми констатували високий творчий потенціал у 7,4% майбутніх вчителів-філологів, нормальний творчий потенціал у 79% і незначний рівень розвитку творчого потенціалу зафіксовано у 13,6% досліджуваних.

Наступний, *четвертий підетап* констатувального дослідження, був спрямований на оцінку психічних переживань студентів-філологів. На цьому етапі було використано методику М. О. Рубакіна (Р-1).

Ми поставили за мету визначити статистику психічних переживань, збуджених словами тексту-реактиву, тобто статистику читацьких реакцій, які характеризують індивідуальну та соціальну мнему, та на основі суб'єктивних переживань студентів-філологів виділити типи читачів.

Методика Р-1 використовувалась нами також для формування у студентів умінь розподіляти переживання, викликані словами поетичного тексту-реактиву, за бібліопсихологічними рубриками (категоріями). За зовнішніми реакціями студентів (кількістю позначок) ми констатували, скільки разів відповідні психічні явища збуджувались у зазначеного читача під впливом слів конкретного поетичного тексту. Статистика читацьких реакцій дала можливість зробити якісний та кількісний аналіз читацьких переживань. Саме в цьому полягає сутність бібліопсихологічного методу, що ґрунтується на законі Гумбольдта-Потебні, у якому стверджується, що слово має лише той смисл, який, з одного боку, надає йому читач або слухач, а з іншого – письменник чи оратор. Отже, бібліопсихологічний метод представляє не статистику слів, а статистику психічних переживань, що збуджуються окремими словами тексту [244, с.191].

Для демонстрації кількісного та якісного аналізу отриманих даних наведемо приклад оброблення протоколу студентки Я. Г. (див. Додаток З.1).

На думку автора методики, кожен читач, кожен тип читача, книга або текст виражаються саме цифровими коефіцієнтами, що характеризують якісну та кількісну сторону проекції, яку будує читач. Величина цих коефіцієнтів вказує на

характеристику переживань читача в момент читання. Так, наприклад, у процесі сприйняття поезії Л. Костенко, бібліопсихологічні коефіцієнти студентів досліджуваної групи виражаються в таких величинах: прагнення – 16,9%, емоції – 16,1%, почуття незрозумілості – 13,8%, дії – 12,4%; поняття – 10%, образи – 10%, відчуття – 8,8%, інстинкти – 7,1%, органічні почуття – 4,9%.

Проте вплив будь якого тексту, а особливо поетичного, є синтетичним цілісним показником. На нашу думку, це обґрунтовує обрання серед математично-статистичних наочних методів більш якісних моделей. Зокрема, побудову та порівняння різноманітних профілів об’єктів, що досліджуються. У цьому контексті більш доцільнішим є введення поняття «психологічний профіль», під яким розуміють, у вузькому методично-операціональному сенсі, діагностичний факторний профіль – наочний графік різних психічних переживань читача.

За результатами дослідження майбутніх вчителів-філологів, нами виділені такі психологічні профілі: «профіль читача», «профіль середнього читача», «профіль потенціалу слова/строфи», «профіль тексту реактиву» залежно від бібліопсихологічних категорій та залежно від кількості міток над словами (детальний опис профілів представлено в Додатку З.2). Виділення зазначених профілів розширюють можливості застосування бібліопсихологічного методу М. О. Рубакіна щодо психологічних характеристик читача.

Порівняння «профіля середнього читача» та «профіля тексту-реактиву» наочно демонструє взаємовплив тексту і читача. Згідно з критерієм Колмогорова-Смирнова з достовірністю 95,4% можна вважати профіль середнього читача і профіль тексту-реактиву від бібліопсихологічних категорій розподіленими за однаковим законом (див. Додаток З.2. рис З.2.5).

Підсумки кількісних показників за рубриками визначають читача, який надає перевагу тим чи іншим категоріям. Така характеристика читача є не лише кількісною, але й якісною. Розмістивши категорії у порядку зменшення показників, ми отримали характеристики читачів з перевагою тієї чи іншої категорії, тобто констатували легкість збудження різних переживань у процесі читання указаного тексту-реактиву, наприклад:

Читач 1: Д 30,4>Н 21,7>І 17,4>Е 8,7=Пр 8,7>О 4,3=В 4,3=Ор 4,3>П 0.

Читач 2: Е 29,6>Пр 18,5>І 14,8=Д 14,8>Н 11,1>П 3,7=О 3,7=В 3,7>Ор 0.

Читач 3: П 18,8=О 18,8=Пр 18,8>Е 12,5=Д 12,5=Н 12,5>В 6,3>Ор 0=І 0.

Так, у першого читача найлегше збуджуються переживання категорії дій, у другого – емоцій, у третього – понять (концептів).

Середнього читача досліджуваного колективу характеризує така формула:

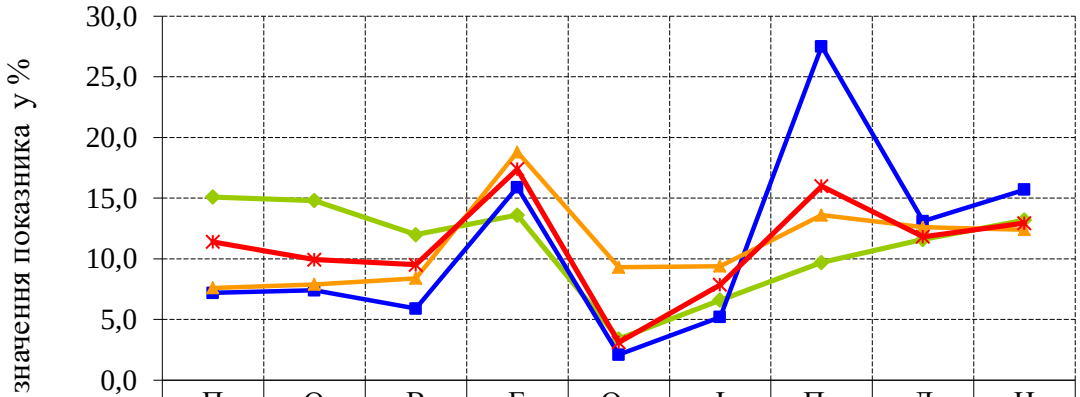
Пр 16,9 >Е 16,1> Н 13,8> Д 12,4> П 10= О10> В 8,8> І 7,1>Ор 4,9.

Як бачимо, перші три позиції середніх показників за рядом бібліопсихологічних категорій займають прагнення, емоції та почуття незрозумілості, та дві останні позиції, що позначають інстинкти і нижчі органічні почуття. Наближено рівними є показники «Д», «П», «О» і «В» .

Формули такого типу, виведені нами для кожного суб’єкта дослідження, використовувались для визначення типів читачів. Тип читача, за рекомендаціями М. О. Рубакіна, визначається за сукупністю найлегше збуджуваних психічних переживань та їхніх груп. Кількість можливих типів визначається числом можливих комбінацій цих переживань. Джерелами їх походження є спадковість (спадкова мнема, фізична природа людини), соціальне середовище (соціальна мнема, соціальний досвід людини), особистий досвід індивіда (індивідуальна мнема). [245, с.193] Ми не ставили за мету виділяти різні види мнем. Усі типи класифікувались нами комплексно в єдності спадкової, соціальної та індивідуальної мнем.

Аналіз даних дослідження дозволив виокремити три основних типи читачів: інтелектуальний, вольовий, емоційний. Так, емоційний тип (ЕТ) найчастіше для позначення своїх переживань обирає емоційні категорії, категорії органічних почуттів та інстинктів; інтелектуальний тип (ІТ) – категорії понять, образів та відчуттів; вольовий тип (ВТ) – категорії прагнень, бажань та дій. Відносно легке збудження психічних явищ відповідної категорії виявляється в тому, що обраний текст збуджує у читача першого типу більшу кількість емоційних явищ, у читача другого типу – більше інтелектуальних, у читача третього типу – більше вольових порівняно з іншими читачами [245, с.174].

Так, М. О. Рубакін розрізняє три основних типи читачів, що наочно підтверджують відповідні профілі середнього читача кожного типу (див. рис. 2.12):



	П	О	В	Е	Ор	І	Пр	Д	Н
ІТ	15,1	14,8	12,0	13,6	3,4	6,6	9,7	11,6	13,2
ВТ	7,2	7,4	5,9	15,9	2,1	5,2	27,5	13,1	15,7
ЕТ	7,6	7,9	8,4	18,8	9,3	9,4	13,6	12,6	12,4
профіль тексту	11,4	9,9	9,5	17,4	3,1	7,9	16,0	11,8	12,9

бібліопсихологічні категорії

Рис. 2.12. **Порівняння профілів різних типів читачів з профілем тексту-реактиву**

Під час дослідження читачів за методикою М. О. Рубакіна виявилися певні закономірності. На констатувальному етапі експерименту серед майбутніх філологів переважають читачі інтелектуального типу, їх кількість становить 33,3%. До вольового типу належать 31,5% студентів. Читачі цього типу посідають другу позицію. За кількісними показниками читачі емоційного типу знаходяться на третьому місці – 27,9%. Можливо, це пов’язано з обраним текстом-реактивом.

Наведемо приклади формул читачів різних типів:

Е 22,7>Н 18,2>Пр 13,6>П 9,1=О 9,1=В 9,1=І 9,1>Ор 4,5=Д 4,5 (ЕТ);

Е 16 = І 16 > П 12 = Д 12 = Н 12 > О 8 = В 8 > Ор 4 (ЕТ);

П 40 > Е 26,7 > Д 13,3 > І 6,7 = Пр 6,7 = Н 6,7 > О 0 = В 0 =Ор 0 (ІТ);

П 31>Е 18,8=Н 18,8>О 6,3=В 6,3=Ор 6,3=І 6,3=Д 6,3>Пр 0 (ІТ);

Пр26,3>Д15,8>О10,5=В10,5=Е 10,5=Н 10,5>П 5,3=Ор 5,3=І 5,3 (ВТ);

Пр 23,1>П 15,4=Е 15,4=Д 15,4>В 7,7=Ор7,7=І 7,7=Н 7,7>О 0 (ВТ).

У незначної кількості досліджуваних спостерігається домінування показників різних типів. Це явище дає можливість припустити наявність додаткового,

змішаного типу читача. На початку дослідження кількість читачів такого типу виявилася незначною і становила 7,3%, тому в експерименті проведено аналіз чітко визначених типів читачів. Проте, ми не відкидаємо думки, що в інших колективах з іншою професійною підготовкою відсоток таких змішаних типів читачів може бути набагато більшим і дослідження необхідно поширювати й на них. Ми отримали такі комбіновані типи, як емоційно-вольовий (Е-В) та інтелектуально-емоційний (І-Е), які представлені формулами читачів:

Е 20 > Пр 16,7 > О 13,3 = Д 13,3 = Н 13,3 > П 6,7 = В 6,7 = І 6,7 > Ор 3,3 (Е-В)

Е 35 > В 25 > Пр 15 > О 10 > П 5 = І 5 = Н 5 > Ор 0 = Д 0 (І-Е)

У різних сукупностях читачів можливими є комбінації інших типів, яких загалом може бути, згідно з комбінаторним аналізом, 6 варіантів (І-Е, Е-І; І-В, В-І; Е-В, В-Е) .

Після виділення контрольної та експериментальної груп нами були співставлені профілі типів читачів та їх кількість у відсотковому співвідношенні. Дані наведено в діаграмах (див. Додаток З.3). Полігони профілів та їхні кількісні показники наочно демонструють рівноцінність контрольної та експериментальної груп на констатувальному етапі, що статистично підтверджується з достовірністю 95,4% за критерієм Колмогорова-Смирнова.

У бібліопсихологічному методі береться до уваги кількість позначок, зроблених читачем, які співставляються з кількістю слів тексту-реактиву. Число поміток, поділене на число слів, є особистим показником читача щодо даного тексту у момент читання. Цей показник характеризує відносну складність читацьких переживань у процесі читання [245, с.175, 205].

Загальна кількість позначок, зроблених студентами – 2657. Середній показник кількості переживань одного студента становить – 17. Обрахунок особистих показників кожного студента дозволив визначити середній особистий показник середнього читача на констатувальному етапі експерименту – 1,1. Він допомагає визначити суб’єктивізм особистісних показників студентської молоді.

Кількість позначок навпроти кожного слова вказує на ступінь збудження викликаного конкретною лексемою. Кількість читацьких позначок указує на

різноманітність, силу та відносну напругу переживань, які збуджує певне слово в конкретній читацькій мнемі. Отже, слова мають різний потенціал.

Ми виділили бібліопсихологічний потенціал слів поезії Л. Костенко (див. табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Кількість віднесень слів тексту-реактиву до бібліопсихологічних категорій

Категорії / Слова	П	О	В	Е	Ор	І	Пр	Д	Н	Сума
«Божевілля»	11	16	17	88	10	6	15	22	52	**237**
«Моє»	17	8	9	21	10	41	79	17	2	**204**
«Божемилля»	31	23	13	24	1	2	12	10	58	**174**
«Богомілля»	20	19	24	22	4	6	17	29	33	**174**
«Моїм»	9	6	11	28	11	33	61	11	3	**173**
«Сльозам»	7	11	22	101	11	19	15	27	14	**227**
«Один-єдиний»	10	39	17	34	3	22	57	7	7	**196**
«Дотик»	11	16	45	39	6	23	29	75	–	**244**
«Абсолютного»	58	20	13	8	4	4	29	2	31	**169**
«Моя»	18	10	20	20	8	33	58	14	3	**184**
«Душа»	46	26	34	47	3	4	22	3	25	**210**
«Відкрилась»	11	15	8	23	4	12	16	81	6	**176**
«Як»	14	8	7	1	5	2	3	10	84	**134**
«Сезам»	40	47	13	6	3	2	12	6	26	**155**
Сума	**303**	**264**	**253**	**462**	**83**	**209**	**425**	**314**	**344**	**2657**

Як бачимо, найбільший потенціал у двох групах мають слова: «Дотик» (244), «Божевілля» (237), «Сльозам» (227). Кожне із зазначених слів має власні категоріальні характеристики. Наприклад, слово «Дотик» найбільше викликає переживань дій, відчуттів та емоцій; слово «Божевілля» максимально збуджує емоції та почуття незрозумілості, а слово «Сльозам» – емоції, дії, відчуття.

Аналізуючи поезію Л. Костенко за кількісними показниками переживань кожної категорії, ми констатували, що вказана поезія викликає найбільше емоційних переживань (462). До слів, які мають найбільше емоційне навантаження, належать: «Сльозам», «Божевілля», «Душа», «Дотик». Друге місце посідають переживання прагнень, хотінь, бажань (425). Слова, які презентують цю рубрику – «Моє»,

«Моїм», «Моя», «Один-єдиний». Показовим для нашого дослідження є те, що категорія почуття незрозумілості посідає третє місце (344).

В інших рубриках, як от «П», «О», «В», «І», «Д», легко відшукати слова, які виділяються кількісними показниками. Так, наприклад, слова «Абсолютного», «Душа», «Сезам» мають найбільшу кількість позначок у категорії понять. У категорії образів перші місця посідають слова: «Сезам», «Один-єдиний», «Душа». Рубрика дії представлена словами «Відкрилась» і «Дотик». Варто відзначити, що слова поезії викликають найменшу кількість нижчих органічних почуттів (83).

Зважаючи на вищезазначені показники, профіль потенціалу обраного тексту-реактиву матиме вигляд (див. рис. 2.13):

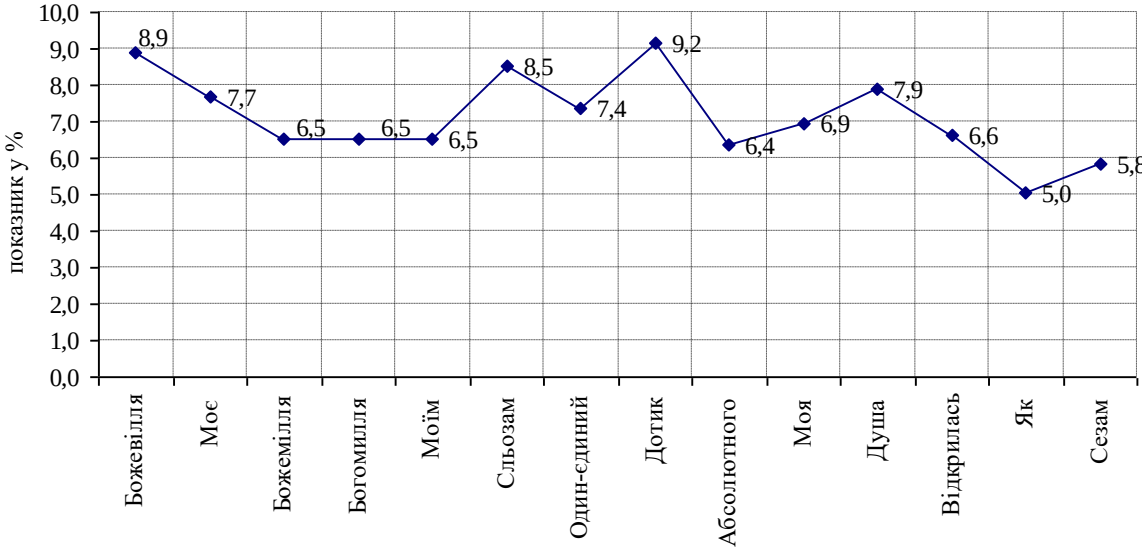


Рис. 2.13. **Профіль потенціалу тексту-реактиву поезії Л. Костенко (від загальної кількості позначок)**

Отже, ми помітили, що слова, за їх бібліопсихологічним потенціалом, викликають у студентів переживання за віднесеністю до різних категорій: одні збуджують емоційні переживання, другі – переживання відчуттів, дії, незрозумілості та ін.

Прослідкуємо також за кількісними показниками переживань кожної категорії (див. рис 2.14).

Рис. 2.14. **Профіль тексту-реактиву поезії Л. Костенко (від бібліопсихологічних категорій)**

Одне і те ж слово переживається студентами по-різному і тому співвідноситься з різними категоріями, а найбільш представлені слова характеризують соціальну мнему читачів обраних груп.

Зупинимось детальніше на аналізі запропонованої нами рубрики «почуття незрозумілості» (Н). Позитивним є факт, що під час читання поетичного тексту студентами-філологами почуття незрозумілості становлять 12,9% від загальної кількості переживань. Найвищий бібліопсихологічний потенціал у студентів мають такі слова категорії «Н»: «Як» (24,9%); «Божемилля» (16,8%) «Божевілля» (15,1%), «Богомілля» (9,5%), «Абсолютного» (8,5%). Зауважимо, що серед вищезазначених слів є новотвір «божемилля», який важливий для нашого дослідження з погляду вивчення особливостей розуміння поезії. За даними таблиці, це слово, слідом за сполучником «як», має найбільший потенціал «почуття незрозумілості», що підтверджує нашу думку про важливість авторських новотворів у контексті розуміння поетичного тексту [201].

Ми підтвердили думку М. О. Рубакіна про те, що введення новотвору у фразу, викликає зміну її змісту. Якщо новотвору притаманний невеликий бібліопсихологічний потенціал, то переживання читача, що збуджуються цим словом, «губляться» в переживаннях інших слів цієї ж фрази. Якщо новотвір не розуміється (високий бібліопсихологічний потенціал в категорії «Н»), то фраза

набуває іншого змісту [245, с.162]. Таким чином, можна передбачити, що новотвір «Божемилля» поряд зі словами «Як», «Божевілля», «Абсолютного» може впливати на розуміння поетичного тексту.

Отже, завдяки бібліопсихологічному методу, ми отримали можливість зафіксувати не лише головні, а й глибинні переживання читача. Кожна позначка представляє якісну сторону переживань, а загальна їх характеристика – статистичні дані переживань як одного читача, так і професійно спрямованих груп студентів.

Слова тексту-реактиву представлені різною кількістю позначок респондентів, що є зовнішньою ознакою психічних переживань, символами прихованого процесу, що відбувається в читацькій мнемі під час читання тексту, і в кінцевому результаті формує проекцію цього тексту на основі генетичної, індивідуальної та соціальної мнем читача. За середнім значенням особистого показника та середньою кількістю позначок, що припадає на одного студента-словесника, було констатовано специфіку читацьких реакцій студентів на текст-реактив. Ми підтвердили те, що розподіл величини переживань середнього читача узгоджується з бібліопсихологічними категоріями тексту-реактиву обраної поезії [217].

Використання однієї і тієї ж класифікації в різних варіантах у різних умовах та через певний проміжок часу дасть змогу співставити інтроспективні показники різних читачів, які статистично характеризують їхні суб’єктивні переживання під час читання одного тексту. Тип читача виявляється у процесі аналізу тих позначок, які робить суб’єкт при читанні тексту в певний момент. Кожен окремий тип читача визначається за кількістю позначок, зроблених ним у тій чи іншій рубриці, тобто за відносною збудливістю тих чи інших психічних переживань в його мнемі.

За результатами методики «Р-1» ми помітили невідповідність між кількістю емоційних переживань та емоційними типами читачів. Так, у студентів емоційні переживання посідають перше місце, однак, загалом, у групі досліджуваних, домінує інтелектуальний тип читача. Цей факт пояснюється групами категорій, що характеризують типи читачів. Зважаючи на низькі показники категорій «Ор» та «І», емоційний читач поступається інтелектуальному, який представлений категоріями «П», «О», «В».

Наступний, *п'ятий підетап* констатувального експерименту був спрямований на аналіз результатів, отриманих за методикою коментованого читання Т. Д. Ілляшенко в авторській модифікації, з метою визначення особливостей розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасних ПТ, збагачених новотворами, а також рівня сформованості читацької компетентності респондентів.

Визначені нами рівні розуміння поетичного тексту пов'язані зі ступенем філологічної підготовки студентів та особливостями авторської поезії. Для виокремлення трьох рівнів розуміння поезії (низький, середній, високий) нами розроблені критерії розуміння віршованого тексту.

Критерії низького рівня розуміння поезії.

- Зв'язок теми з конкретно-чуттєвим, образним мисленням. Тема твору сприймається лише крізь призму особистого досвіду студента і мало відповідає дійсному задумові автора твору. Розуміння сутності ідеї як логічного висловлювання, завершеної, сформульованої за законами логіки думки, однозначного положення.
- Розрізнення та виокремлення лише простих елементарних форм емоційної реакції на поетичний текст (радість, сум, тривога та ін.)
- Неусвідомлення сенсу форми для передавання змісту. Нездатність визначити форму віршованих рядків.
- Невміння передбачити труднощі та специфіку розуміння поетичного тексту учнями.
- Здатність вибірково виокремлювати художні деталі, незрозумілі слова, новотвори, слова особливого емотивного впливу, ключові слова та ті, що можна видалити без втрати смислу, несприйняття системи образів.

Критерії середнього рівня розуміння поезії.

- Здатність до цілісного бачення теми тексту, до пошуку прихованої сутності поезії (підтексту). Тлумачення ідеї художнього твору як його головної думки. Визначення ідеї художнього твору на базі системи художніх образів, що постає у свідомості читача як ідейно-емоційний пафос, який схоплюється ним логіко-поняттєвими засобами у вигляді основної думки.

- Виокремлення складніших емоційно-смислових утворень, пов’язаних з потребами особистості (кохання, патріотизм, гордість, естетична втіха та ін.)
- Усвідомлення значення форми для втілення змісту поетичного тексту. Здатність визначати форму поезії адекватну для конкретного змісту.
- Здатність частково передбачати процес розуміння поетичного тексту учнями та можливі труднощі цього процесу.
- Спроможність виокремлювати в поетичному тексті новотвори, ключові слова, вирази та слова, які емотивно збуджують читача.

Критерії високого рівня розуміння поезії.

- Усвідомлення подій, явищ, представлених у творі, в органічному зв’язку з проблемою, яка з них постає та потребує осмислення. Розуміння і трактування теми як вихідної точки образного мислення читача. Зосередження уваги на текстуальній реальності, утримання від абстрактних роздумувань щодо позатекстових реалій, споріднених з темою як естетичним явищем. Розуміння теми твору, що виходить з уявного світу автора, стає стимулом до творчості читача. Усвідомлення інтелектуально-емоційної спрямованості художнього твору як провідної думки автора тексту. Осмислення ідеї твору в контексті справжньої художньої творчості, що супроводжується яскравими уявленнями, почуттєвими враженнями, емоційним збудженням як складниками творчої уяви читача. Враховуючи цю особливість творчого процесу читача, можна розглядати визначення ідеї поетичного тексту як внутрішню якість образного мислення, яке спирається на ціннісне естетичне ставлення людини до світу, що матеріалізується різними засобами і способами.
- Усвідомлення стану, пов’язаного з оцінкою значущості для індивіда діючого на нього поетичного тексту, що виражається, перш за все, у формі безпосереднього переживання задоволення чи незадоволення актуальних потреб читача та здатність вербалізувати цей стан. Усвідомлення психічних відображень у формі безпосередніх переживань смислу поетичного тексту, зумовлених відношенням його до потреб читача. Здатність вербалізувати психічні акти, які проявляються у свідомості людини у вигляді переживань, чуттєвого збудження.

- Виокремлення емоцій і почуттів як духовних станів персонажів, ліричних героїв, що втілюються відповідними зображально-виражальними засобами у структурі художнього твору.
- Рефлексія читача як емоційне осмислення ним власних переживань, роздумів в процесі читання поетичного тексту.
- Усвідомлюється взаємозалежність форми і змісту.
- Здатність прогнозувати рівень сприйняття та розуміння поетичного тексту учнями.
- Вміння виокремлювати та інтерпретувати художні деталі в поетичному тексті (художні засоби, новотвори, ключові слова, слова, що викликають інтерес).

Нами аналізувались: коментарі, зроблені в процесі сприйняття поезії, які відображали спеціальну підготовку студентів та особливості розуміння поезії різних рівнів складності; відгук на поетичний текст, який відображав аналіз та цілісну його оцінку. Завдання виконали 152 студенти. Кожен студент прокоментував чотири поезії різного ступеня складності. У результаті отримано 608 індивідуальних робіт, які включали коментарі та відгуки на поетичні тексти запропоновані досліджуваним. Унаслідок співставлення кількісних показників різних рівнів розуміння ми отримали наступні дані (див. табл. 2.3):

Таблиця 2.3

Кількісні показники розподілу студентів за рівнями розуміння поезій

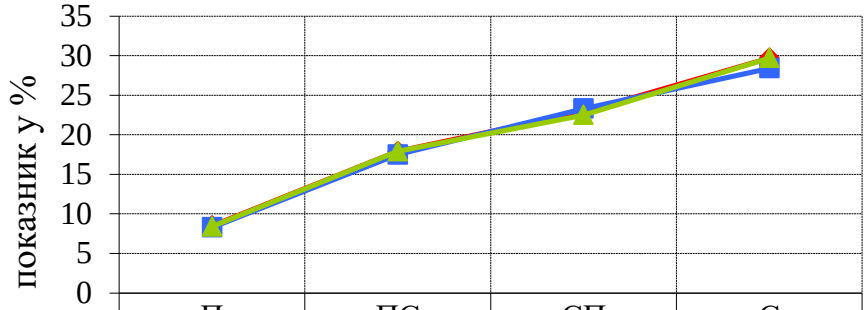
Ступені складності поезії	Поезії за ступенями складності	Рівні розуміння (показник у %)		
		Низький	Середній	Високий
1	Л. Костенко «Божевілля моє, божемилля» (П)	8,45	69	22,55
2	М. Зеров «Київ-традиція» (ПС)	17,9	54,9	27,2
3	І. Калинець «Десять» (СП)	22,9	48,4	28,7
4	Е. Андієвська «Час й і його двійник» (С)	29,7	52,9	17,4

Розподіл рівнів розуміння поетичних текстів студентами-філологами залежно від ступеня складності поетичного твору на констатувальному етапі експерименту

представлено на рис. К.1.1. (див. Додаток К.1). Наведені вище дані є показовими в багатьох аспектах, що розглядатимуться нижче.

Кількісний аналіз результатів методики коментованого читання підтверджує рівноцінність експериментальної та контрольної групи для подальшого дослідження.

Що стосується *низького рівня* розуміння поезій студентами, то тут бачимо пряму залежність між зростанням ускладненості поетичного тексту та збільшенням кількості студентів, які належать до цього рівня (див. рис. 2.15).



	П	ПС	СП	С
У середньому	8,5	17,9	22,9	29,7
КГ	8,3	17,5	23,3	28,4
ЕГ	8,4	17,9	22,5	29,7

поезії за ступенем складності

Рис. 2.15. **Розподіл студентів з низьким рівнем розуміння поезій різних ступенів складності**

Студенти низького рівня розуміння мали труднощі у виділенні теми та ідеї твору (наприклад: «Не зрозумів» Віктор К. (1); «Важко визначити тему вірша» Наталія Б. (2); «Не розумію – не вистачає теоретичних знань» Андрій П. (3); «Я гадаю, що лише автору зрозуміла думка поезії. Не можу зрозуміти ідею твору» Віктор К. (4); «Для мене тема є незрозумілою, тому що в поезії наявні авторські новотвори у великій кількості» Марина П. (4). Часто у визначення теми студенти трансформують формулювання власних переживань та проблем, що вказує на нерозуміння авторського задуму. Наприклад, темою вірша І. Калинця «Десять» є намагання зрозуміти місце людини у Всесвіті, однак у коментарях студентів трапляються такі варіанти: «Звернення простої людини до Ніцше» Андрій О. (3);

«Комп'ютеризація сучасного світу» Іванна К. (3); «Тема поезії – кохання» Вікторія В. (3).

Не всім вдавалось розкрити емоційний тон розповіді, подеколи на це впливав особистий досвід (наприклад: «Поезія не викликає ніяких почуттів» Михайло І. (3); «Я не відчуваю ніяких емоцій під час прочитання» Марина П. (3); «…Пише для замутніння розуму читача, для заплутання» Оксана Г. (4)).

Досліджуваним не вдавалося визначити форму твору та простежити взаємозв'язок її зі змістом (наприклад: «Для передачі змісту форма не має значення» Юля Я. (1); «Не можу сказати, тому що вірш мені не зрозумілий» Віктор К (1); «Я не можу нічого сказати про форму» Марина П. (4)).

Майбутні філологи демонстрували методичну непідготовленість, що виявлялась у неспроможності передбачити хід опрацювання вказаного поетичного тексту в учнівському колективі (наприклад: «Учні не зрозуміють. Це набір слів» Марина Д. (3); «Можливо, учні зрозуміють або труднощі викличе увесь вірш» Наталія П. (4) та ін.).

Студентам не вдавалось правильно зрозуміти роль художніх деталей у віршованому тексті, вони рідко акцентували увагу на ключових словах, виділяли велику кількість незрозумілих слів, робили помилки у виокремленні новотворів, зокрема, більшість незрозумілих слів відносили до авторських неологізмів (наприклад: «… незрозуміле поєднання деяких слів» Ірина М. (3); «Нічого не сподобалось, всі рядки незрозумілі» Віктор К (4)).

Про низький рівень цілісного розуміння тексту свідчать зазначені у коментарях «зайві» слова, які, на думку студента, заважають розумінню поезії (наприклад: «Не можу виділити, бо незрозумілі тема та ідея» Марина П. (3); «Зайві слова – «фортеця феодальна» Іванна С. (4)).

Про несформованість когнітивної складової читацької компетентності свідчать уривчасті відповіді, прості синтаксичні конструкції, нечітке формулювання власної думки щодо прочитаного. Інколи спостерігалось повне несприйняття поезії, небажання зрозуміти авторський задум та відсутність настановлення на діалог з автором твору, неадекватність відповідей на поставлені запитання. Помічена

залежність між психологічним відторгненням та ступенем складності ПТ (поезія Е. Андієвської).

Аналіз результатів засвідчив несформованість у студентів запитально-відповідальних комплексів, що є однією із складових комунікативної читацької компетентності та необхідною умовою під час розуміння-діалогу. Найменшу читацьку активність викликала поезія Е. Андієвської (4 рівня складності), що пояснюється не лише нерозвиненою читацькою компетентністю, а й відсутністю відповідних навичок під час роботи з текстом такого зразка.

Відгуки характеризуються ситуативністю мовлення, уривчасті, зазвичай відображають лише домінувальне враження від поезії. Про слабкі можливості писемного мовлення, недостатній словниковий запас представників цього рівня розуміння свідчить малий обсяг відгуків. Нерозуміння поезії нерідко супроводжувалось негативними переживаннями (див. Додаток К.2).

Отже, особливістю низького рівня розуміння є тісний зв’язок коментарів і відгуків, які взаємодоповнювали, дублювали один-одного, або відгуки узагальнювали коментарі. Студенти демонстрували майже повну відсутність самостійного і цілісного бачення ПТ.

З підвищенням складності поетичного тексту не лише збільшується кількість студентів, які демонструють низький рівень розуміння, а й зростає тривога, пов’язана з нерозумінням твору. Що стосується характеристики коментарів та відгуків, то вони є залежними від естетичних вподобань, інтересів, переконань, переживань, емоційного стану в момент читання.

Чітко простежується недостатній обсяг тезаурусу, що виражається у труднощах виділення новотворів, підборі асоціацій до них та у фактах віднесення невідомих слів до новотворів.

Проблеми, що найчастіше виникали у студентів низького рівня розуміння поезії: фрагментарність сприйняття ПТ, ігнорування важливих моментів і деталей; труднощі в розумінні образності літературного тексту, виявленні підтексту, авторської позиції щодо зображуваного; відсутність відповідного читацького досвіду для встановлення асоціативних зв’язків, об’єктивної оцінки твору.

Таким чином, у результаті аналізу коментарів та відгуків ми отримали дані, що засвідчують низький рівень сформованості основних складових читацької компетентності студентів-філологів. Цей факт свідчить про низьку культуру читання поетичних творів, відсутність досвіду аналізу поезії та брак належного рівня теоретичної підготовки. Нами зафіксовано недостатній розвиток когнітивної, комунікативної складової та відсутність міжтекстової та операціональної складових читацької компетентності. Тому у процесі підготовки до формувального етапу експерименту варто орієнтуватись на ті методи та прийоми взаємодії з поетичним текстом, які здатні розвивати багатоаспектність читацької компетентності студента-філолога.

Група студентів із *середнім рівнем* розуміння поезії – найчисельніша (див. рис. 2.16). За наведеними в ній кількісними показниками, простежуються особливості розуміння творів залежно від їх складності.

	П	ПС	СП	С
У середньому	69	54,9	48,3	52,9
КГ	70	56,2	48,3	53,3
ЕГ	69	54,9	48,2	52,9

поезії за ступенем складності

Рис. 2.16. **Розподіл студентів з середнім рівнем розуміння поезій різних ступенів складності**

Так, поезії 1-го ступеня складності на середньому рівні розуміють 69% студентів. Відсоток розуміння поезії 2–4 – го ступенів складності знаходиться в межах від 48,3% до 54,9 %. Ці дані підтверджують оцінки експертів, хоча певні невідповідності у кількісних характеристиках спостерігаються. Зокрема, студенти, які розуміють поезію І. Калинця (3 ступеня складності) та Е. Андієвської (4 ступеня складності) співвідносяться так: 48,3% та 52,9%.

Такі показники загалом вказують на здатність студентів-філологів достатньо якісно розуміти поетичні тексти, спираючись на філологічну підготовку, й особистий досвід, тому є підстави вважати, що вдало підібрані прийоми психологічного впливу сприятимуть підвищенню рівня розуміння віршованих текстів.

Студенти цього рівня вступають в діалог з автором тексту, адекватно характеризують явища сприйняті, побачені митцем, чітко визначають тему та ідею твору, виділяють головну думку поезії в органічному зв'язку з проблемою, яка постає у віршованому тексті і потребує осмислення. Наприклад: «На мою думку, тема поезії стосується філософії душі. Автор хоче сказати, що душа людини – це таємниця, яку не можна розгадати» Олена Б. (1); «Страждання ліричного героя, який нарешті отримує прозріння. Переломний момент у житті людини» Ірина С. (1); «Автор пише про Київ, про історію його існування. Оспівує велич Києва, його безмежність, силу, звеличує видатних людей…» Алла Г. (2); «Тема – пошук самого себе. Про щось надприродне, те, що проти людства, антигуманне. Роздуми поета про те, що є якісь явища, які людина не може зрозуміти, про те, що може бути скероване проти неї. Про те невідоме, що таїть в собі космос» Ірина В. (3); «Тема вірша – це швидкоплинність часу, і наше життя підпорядковане йому. На мою думку, автор хоче сказати, щоб ми не марнували часу, бо життя таке коротке» Людмила Ц. (4).

Емоційний тон поезії визначають більшість студентів. Наприклад: «Настрій та емоції автора піднесені, він переживає, на мою думку, радість, якою він хоче поділитися з нами» Ірина В. (1); «Почуття гордості за Батьківщину. Переконливий, оптимістичний тон розповіді» Аліна Л. (2); «Переживання над сенсом життя. Проте поезія викликає почуття незрозумілості» Олена К. (3).

Про достатній рівень розвитку когніцій студента-філолога свідчить адекватне сприйняття смислової структури тексту, в основі якого – чітке розуміння взаємозв'язку форми і змісту поезії. Студенти усвідомлюють, що для передачі вказаного змісту автором обрана саме така форма його вираження. Наприклад: «За допомогою поетичного лаконізму відтворюється історія славного міста. Це – сонет»

Кирило К. (2); «Це – білий вірш. У поезії немає жодного розділового знаку, ніби немає ні початку, ні кінця» Людмила Ц. (3); «Форма вірша – сонет. Сонети використовуються для вираження прекрасного, суттєвого, а у цьому вірші його не можна виділити одразу, тому відсутність рими лише акцентує увагу на її складності» Юлія Г. (4); «Це білий вірш, який, на мою думку, ще більше ускладнює сприйняття й так важкого вірша» Ольга А. (4).

Майбутні філологи передбачали різні варіанти розуміння поетичного твору школярами та виокремлювали труднощі розуміння поезії учнями в залежності від ступеня її складності. Наприклад: «Труднощі може викликати слово Сезам... тут потрібно знати його значення, історію» Олена Я. (1); «Автор використовує такі слова, як «Божемилля» та «Богомілля», які учні не знають і не розуміють, а це може викликати багато труднощів та запитань» Наталія М. (1); «Труднощі полягатимуть у тому, що учням буде важко зрозуміти тему та ідею цієї поезії. Багато незрозумілих слів» Марина Ч. (1); «Я вважаю, що учням буде досить важко сприймати цей поетичний твір. Труднощі можуть викликати новотвори» Аліна Л. (2); «Учні сприйматимуть неоднозначно. Цей твір змусить їх замислитись над будовою світу, над існуванням іншого життя, що вони несуть людству: спасіння або загибель. Може викликати труднощі у розумінні цієї поезії розповідь автора про невідому планету Антиземля» Вікторія Л. (3).

У ракурсі окреслення художніх деталей позитивним є визнання відсутності «зайвих» слів (наприклад, типовими є відповіді: «Зайвих слів немає, оскільки втратиться думка автора і почуття, які він хоче передати» Марія Б. (1); «Немає зайвого. Кожен рядок, кожне слово несе в собі смисл і за задумом автора повинно щось передавати» Ірина Б. (2)). Студентам цього рівня вдавалось виділяти ключові слова. Помічена тенденція взаємозв’язку виокремлення ключових слів і визначення теми та ідеї твору, що свідчить про комплексне розуміння тексту.

У процесі вділення новотворів студенти не відчували значних труднощів, однак, коментуючи їх, вони іноді інтуїтивно пояснювали їхнє значення, яке не збігалось з авторською версією, відчували труднощі у пошуку асоціацій. Так, деякі студенти, виділивши новотвори, не змогли пояснити їх значення. Траплялись окремі

випадки віднесення незрозумілих слів до новотворів. Наприклад: «Божемилля – милість Божа. Богомілля – молитва, звернена до Бога» Олена Я. (1); «Божемилля – милість, Бог, жаліти, молити, прощати. Богомілля – мілина, мало, недостатньо, віра в Бога» Наталія Ж. (1); «Чар-отрута – сила волі, справедливість; міт – (відсутня асоціація); аспанфути – (відсутня асоціація)» Аліна Л. (2); «Антиземля – щось, що повністю суперечить планеті Земля, негативна сторона землі; Антилюдина – (відсутня асоціація); Антикров – негативна кров; Крайсвіт – край світу» Ірина К. (3).

Взаємозв'язок між коментарями та відгуками, на цьому рівні, характеризується певними особливостями. Частина реципієнтів детально висловлювали свої враження від прочитаного в коментарях, а у відгуках фіксували лише короткі висновки зрозумілого, інші акцентували увагу на поширеному та детальному відгуку, а в коментарях стисло відповідали на запитання. Третя група студентів давали докладні коментарі до поезій та представляли на розсуд експериментатора ґрунтовні відгуки. Однак нами встановлено, що перевага тієї чи іншої форми роботи не впливала на якість розуміння поезії, а мала лише зазначені особливості.

Незважаючи на наявність більшості якісних показників розуміння поезії, у коментарях та відгуках подеколи зафіксовано факти неповної відповідності відповідей критеріям цього рівня. Деякі студенти відчували труднощі у визначенні емоційного тону розповіді, спостерігались випадки перенесення власних переживань на визначення теми та ідеї твору (наприклад: «…кохання….»). У коментарях трапляються відповіді, що відповідають показникам низького рівня. Наприклад, у поезіях М. Зерова «Київ-традиція» (2-го ступеня складності) та Е. Андієвської «Час і його двійник» (4-го ступеня) історизми та незрозумілі лексеми ідентифікувались як новотвори. Проілюструємо відгуки студентів на поезії різних ступенів складності (див. Додаток К.2).

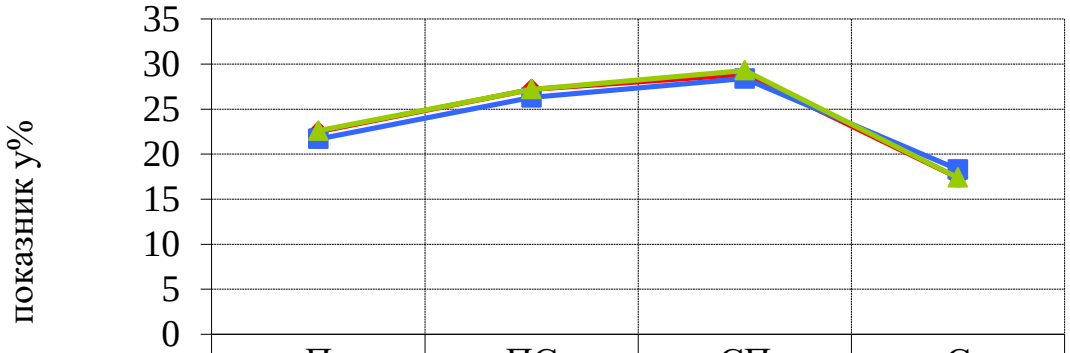
Таким чином, можна вважати, що читацька компетентність представників середнього рівня вирізняється певним рівнем сформованості її когнітивної, комунікативної, операціональної та міжтекстової складових. Так, у досліджуваних виразно проявляються певні позитивні характеристики інтелектуальної сфери, які

забезпечують когнітивну складову читання, зокрема, лінгвістичну компетентність, знання мови, якою написаний текст, достатні граматичні знання та достатній лексичний запас. Досліджувані демонстрували знання теорії тексту, наявність уявлень про його смислову структуру, способи кодування інформації в тексті та ін. У коментарях та відгуках на поезії різних ступенів складності прослідковується наявність у читачів деяких попередніх знань, інформованість про галузь художньої літератури, зокрема поезії.

Студенти середнього рівня мали позитивне настановлення на діалог з автором твору, вступали у взаємодію з ним, давали виважену оцінку прочитаному. Під час аналізу поетичних текстів студенти демонстрували знання, отримані з життєвого досвіду, та відображали уявлення, які виникали в процесі читання. У досліджуваних достатньо розвинені навички читання поезії, відсутні відмови відповідати на запитання, хоча мають місце повтори під час коментування. Студенти цього рівня витрачали менше часу на виконання завдань експериментатора, були зосередженими під час читання, демонстрували достатній спектр прийомів роботи з поетичним текстом, хоча іноді й відчували труднощі у передбаченні розуміння учнями запропонованої поезії.

За даними констатувального етапу дослідження ми виявили, що чисельність студентів з *високим рівнем* розуміння поезії перебуває в межах від 17,4% до 28,9% від загальної кількості реципієнтів (див. рис. 2.17).

За складністю поетичних творів кількість студентів розподілилась таким чином: поезії 1-го ступенів складності розуміють 22,5% опитаних; 2-го та 3-го ступеня складності – 27,2 та 28,9%. Варто зазначити, що поезія Е. Андієвської «Час й і його двійник» (4-го ступеня складності) виявилась найскладнішою для розуміння – 17,4% (див. Рис. 2.17), що підтверджує думку експертів.



	П	ПС	СП	С
У середньому	22,5	27,2	28,9	17,4
КГ	21,7	26,3	28,4	18,3
ЕГ	22,6	27,2	29,3	17,4

поезії за ступенем складності

Рис. 2.17. **Розподіл студентів з високим рівнем розуміння поезій різних ступенів складності**

Цілісно сприймаючи авторський текст, студенти чітко визначають тему та ідею поезії, не відчувають труднощів у виокремленні ключових слів, які вміщують основне смислове навантаження. Наприклад: «Це тема людського буття, пошуку істини, місця людини у всесвіті, її призначення. На мою думку, автор хоче сказати, що ми живемо серед примарної величності, створюємо ілюзії, і щоб у цьому не загубитись, ми повинні зрозуміти себе» Ольга Я. (3).

Спостерігається чіткий зв’язок між ступенем і глибиною сприйняття внутрішнього смислу поетичного тексту та особистістю читача. Зазначимо, що це не лише ерудованість, рівень освіти, а й особлива інтуїція, чутливість до поетичного слова, інтонації, уміння емоційно переживати. Саме тому студенти цього рівня вдало висловлюють власні почуття та переживання, чітко визначають емоційний тон віршованого тексту: «Вірш-оповідь, емоційний тон змінюється від сумного страдницького до радісно-просвітленого» Олена К. (1); «Емоційний тон напружений, почуття невідомого, незвіданого, розгубленості. Мені сподобався

фінал поезії своєю емоційною напруженістю, філософським змістом та риторичним запитанням: Хто ж тоді я?» Яна Г. (3).

Під час визначення взаємозв'язку форми та змісту майже не трапляється помилкових суджень, вони правильно визначають тип римування.

Студенти прогнозують можливі труднощі під час вивчення запропонованих поетичних творів у курсі шкільної програми, чітко виділяють моменти, які можуть бути незрозумілими для учнів. Вони вказують на вікові особливості розуміння поезій, специфіку методів роботи з ними. Наприклад: «Учні сприйматимуть вірш із зацікавленням, захочуть більше дізнатись про історію. Поетичний твір специфічний за своїм колоритом, насичений історизмами, тому учням необхідно мати певну базу знань перед прочитанням. Під час сприйняття можуть викликати труднощі рядки, в яких згадуються історичні постаті чи назви народів» Олена П-Г. (2).

Студенти вільно визначають різноманітні художні засоби в тексті, вказують на метафори, порівняння, епітети, з-поміж лексем правильно виділяють індивідуально-авторські новотвори та підбирають до них асоціації, не бачать зайвих слів у поезії. Наприклад: «Мені сподобались новотвори та епітети як ознака власного авторського стилю» Олена К. (1); «Автор додає до слів префікс анти-, у такий спосіб утворює нові слова, протилежні за значенням, які набувають якихось негативних відтінків: Антиземля – невідома, невивчена, хаос; антикров – смерть, чорний; антилюдина – все, що протистоїть людству; крайсвіт – небуття» Наталія М. (3).

Відповіді студентів відзначаються змістовним викладом думок, виваженістю та аргументованістю у відповідях на запитання. Стилістичне та мовне оформлення коментарів та відгуків характеризується вдалим поєднанням зовнішнього значення та внутрішнього смислу особистісних текстів. Наведемо приклади студентських відгуків (див. Додаток К.2).

Студенти, у яких констатовано високий рівень розуміння, мають розвинену лінгвістичну складову когнітивної компетентності. Вони володіють не лише знанням мови, достатнім лексичним запасом, але й граматичними знаннями, тобто відомостями про класи слів, їх синтаксичні зв'язки з урахуванням граматичних значень. Студентам властива здатність сприймати переносний смисл слів, розуміти

роль художніх засобів. Поряд із знаннями з теорії тексту, відомостями про його смислову структуру, структурні параметри, способи кодування інформації, студенти у своїх відгуках демонструють фонові знання, зокрема знання суміжних галузей, загальнокультурну компетентність, яка, не маючи безпосереднього відношення до проблем, що викладаються в тексті, змогу вловити, зрозуміти приховані натяки, асоціації тощо. Це дає можливість зробити розуміння поетичних текстів глибшим, більш емоційним, насиченим особистісним смислом.

У процесі діалогу з автором ці студенти демонструють уміння самі ставити запитання автору та знаходять у творі приховані запитання. Їм властиве вміння передбачати подальший розвиток тексту, висувати гіпотези, припущення, оцінювати текст. Особливістю комунікативної компетентності на цьому рівні є сформованість особистісних структур читача: його спрямованості, ціннісних орієнтацій, мотивів, читацьких інтересів та настанов. Дані наших досліджень підтверджують той факт, що комунікативна компетентність, будучи необхідною структурою читацької компетентності, обумовлює смислове, діалогічне читання, збагачуючи та поглиблюючи розуміння поетичного тексту.

Міжтекстова компетентність студентів цього рівня забезпечує діалогічний характер читання завдяки їх заглибленню у загальнокультурний контекст. Розуміння поетичного тексту читача високого рівня залежить не лише від його особистого читацького досвіду сприймання інших текстів, а й від тих правил спілкування з літературними творами, які зберігаються в його пам’яті. Це переважно правила жанру та інших літературних конвенцій. У сумі це складає міжтекстову компетентність, яка забезпечує ефективну діалогічну взаємодію з поетичними текстами та іншими художніми творами.

Студенти демонструють різноманітні техніки та прийоми читання, сформовані читацькі навички. Однак взаємодія студента-філолога з поетичним текстом, на нашу думку, потребує спеціального навчання та організації, яке повинно спрямовуватись на розвиток основних та додаткових прийомів читацької діяльності та розуміння поетичного тексту, що в нашому дослідженні є центральною ланкою читацької діяльності та значною мірою визначає її ефективність.

Отже, формування читацької компетентності студентів-філологів потребує удосконалення організації процесу взаємодії їх з текстом. Така робота повинна бути спрямована на розвиток основних прийомів читацької діяльності, розвиток інтелектуальної, комунікативної сфери та інших сфер особистості студента.

Важливим аспектом для нашого дослідження є те, що основні кількісні та якісні показники уможливлюють проведення формувального етапу та забезпечать достовірність результатів дослідження (див. Додаток К.3).

Зважаючи на складність досліджуваного явища, варто зазначити, що є низка причин, які впливають на достовірність отриманих даних. Якість та зміст студентських коментарів залежать не лише від особливостей розуміння конкретного твору, а й від вміння реципієнтів висловлювати свої думки у письмовій формі, від непередбачених експериментом зовнішніх обставин, він психосоматичного стану досліджуваних та ін. Однак, незважаючи на вищезазначені недоліки, отримані результати дали змогу виявити яскраво виражені відмінності у розумінні поетичних творів студентами-філологами, що є необхідним для вирішення завдань експерименту.

Передбачаємо, що коментоване читання різних поезій одним студентом допоможе встановити рівень сприйняття літератури, притаманний цьому конкретному студенту-філологу.

Таким чином, ми отримали матеріал, який включає не лише загальну оцінку поетичного твору студентом, а й якоюсь мірою розгорнуту систему часткових оцінок, на основі яких складається те чи інше загальне судження.

Наприкінці констатувального дослідження були встановлені достовірні кореляційні зв’язки між факторними ознаками, які визначають психологічні особливості розуміння студентами-філологами ПТ, збагачених новотворами (див.Додаток Л).

Найбільшу кількість позитивних кореляційних зв’язків було виявлено між:

- психічними переживаннями та: асоціативними реакціями ($r=0,3172$, $p<0,05$); творчою уявою ($r=0,5612$, $p<0,01$); усвідомленням емоційної

сторони тексту (r=0,5227, p<0,01); рефлексією (r=0,3120, p<0,05); інтуїцією (r=0,3210, p<0,05);

- читацькою компетентністю та: інтепретативною компетенцією (r=0,4256, p<0,01); розумінням ідеї та теми твору (r=0,5710, p<0,01); рефлексією (r=0,4283, p<0,05); асоціативними реакціями (r=0,4355, p<0,05); вмінням виокремлювати та інтерпретувати художні деталі (r=0,5373, p<0,01);
- інтерпретативною компетенцією та: рефлексією (r=0,3028, p<0,05), читацькою компетентністю (r=0,4256, p<0,01); асоціативними реакціями (r=0,5687, p<0,01); мовленнєво-мисленнєвою компетентністю (r=0,5631, p<0,01); розумінням фактуальної інформації (r=0,4301, p<0,05);
- розумінням студентами фактуальної інформації ПТ та: розумінням ідеї та теми твору (r=0,5631, p<0,01); усвідомленням емоційної сторони тексту (r=0,7302, p<0,01); інтерпретативною компетенцією (r=0,4301, p<0,05); асоціативними реакціями (r=0,3276, p<0,05);
- вмінням виокремлювати та інтерпретувати художні деталі в ПТ та: усвідомленням емоційної сторони тексту (r=0,7002, p<0,01); мовленнєво-мисленнєвою компетентністю (r=0,4217, p<0,01); розумінням ідеї та теми тексту (r=0,4210, p<0,01); читацькою компетентністю (r=0,5373, p<0,01);
- асоціативними реакціями та: вербальною плинністю (r=0,4027, p<0,05); психічними переживаннями (r=0,3172, p<0,05); розумінням фактуальної інформації (r=0,3276, p<0,05); читацькою компетентністю (r=0,4355, p<0,05); інтерпретативною компетенцією (r=0,5687, p<0,01);
- рефлексією та: інтуїцією (r=0,4312, p<0,01); інтерпретативною компетенцією (r=0,3028, p<0,05); читацькою компетентністю (r=0,4283, p<0,05); психічними переживаннями (r=0,3120, p<0,05); вербальною плинністю (r=0,4026, p<0,05).

Значущі негативні кореляційні зв’язки було діагностовано між:

- психічними переживаннями та: вмінням виокремлювати та інтерпретувати художні деталі (r=-0,5167, p<0,05); розумінням фактуальної інформації (r=-0,3028, p<0,05);

- читацькою компетентністю та мовленнєво-мисленнєвою компетентністю (r=-0,6317, p<0,05);
- розумінням студентами фактуальної інформації ПТ та психічними переживаннями (r=-0,3028, p<0,05);
- вмінням виокремлювати та інтерпретувати художні деталі в ПТ та психічними переживаннями (r=-0,5167, p<0,05).

Кореляційний аналіз засвідчив, що виділені факторні ознаки психологічних особливостей розуміння студентами-філологами ПТ створюють єдиний досліджуваний простір кореляційних плеяд: груп ознак, статистично пов'язаних між собою. Відповідно до інтерпретації кореляційної матриці, член плеяди, який має найбільшу кількість зв'язків з іншими членами, визначається як «ознака-індикатор» та інтерпретується як системоутворюючий фактор, що викликає «стягування» інших ознак у плеяду.

У корелограмі психологічних особливостей розуміння студентами-філологами ПТ виділяються 7 кореляційних плеяд, які формуються ознаками-індикаторами, що мають більш ніж 5 зв'язків з іншими факторними ознаками. Перші три плеяди виявляють взаємозв'язки складових читацької компетентності:

1) плеяда, що визначена ознакою-індикатором «читацька компетентність» – X_{11}: «мовленнєво-мисленнєва компетентність» – X_{10} (r= -0,632); «розуміння ідеї та теми твору» – X_{12} (r=0,571); «вміння виокремлювати та інтерпретувати художні деталі» – X_{15} (r=0,537); «асоціативні реакції» – X_2 (r=0,436); «рефлексія» – X_3 (r=0,428); «інтепретативна компетенція» – X_9 (r=0,426) (6 зв'язаних ознак).

2) плеяда, що визначена ознакою-індикатором «психічні переживання» – X_1: «творча уява» – X_5 (r=0,561); «усвідомлення емоційної сторони тексту» – X_7 (r= 0,523); «вміння виокремлювати та інтерпретувати художні деталі» – X_{15} (r= -0,517); «асоціативні реакції» – X_2 (r=0,317); «рефлексія» – X_3 (r=0,312); «інтуїція» – X_4 (r=0,321); «розуміння фактуальної інформації ПТ» – X_{14} (r= -0,303) (7 зв'язаних ознак).

3) плеяда, що визначена ознакою - індикатором «рефлексія» – X_3 : «інтуїція» – X_4 (r=0,431); «вербальна плинність» – X_6 (r=0,403); «інтепретативна компетенція» – X_9 (r=0,303); «психічні переживання»; «читацька компетентність» (6 зв'язаних ознак).

Наступні 4 плеяди виявляють взаємозв'язки між психологічними особливостями розуміння поетичних творів студентами-філологами:

4) плеяда, що визначена ознакою-індикатором «розуміння фактуальної інформації ПТ» – X_{14}: «усвідомлення емоційної сторони тексту» – X_7 (r=0,73); «інтепретативна компетенція» – X_9 (r=0,430); «розуміння ідеї та теми твору» – X_{12} (r=0,563); X_2 – «асоціативні реакції» (r=0,328); «психічні переживання»; «асоціативні реакції» (5 зв'язаних ознак).

5) плеяда, що визначена ознакою-індикатором «вміння виокремлювати та інтерпретувати художні деталі» – X_{15}: «усвідомлення емоційної сторони тексту» – X_7 (r=0,700); «мовленнєво-мисленнєва компетентність» – X_{10} (r=0,422); «розуміння ідеї та теми твору» – X_{12} (r=0,421); «читацька компетентність»; «психічні переживання» (5 зв'язаних ознак).

6) плеяда, що визначена ознакою-індикатором «інтепретативна компетенція» – X_9: «асоціативні реакції» – X_2 (r=0,569); «мовленнєво-мисленнєва компетентність» – X_{10} (r=0,563); «рефлексія»; «читацька компетентність»; «розуміння актуальної інформації ПТ» (5 зв'язаних ознак).

7) плеяда, що визначена ознакою-індикатором «асоціативні реакції» – X_2; «вербальна плинність» – X_6 (r=0,403); «інтепретативна компетенція» – X_9 (r=0,569); «психічні переживання»; «читацька компетентність»; «розуміння актуальної інформації ПТ» (5 зв'язаних ознак).

Більшість кореляційних зв'язків є слабкими (0,3<r<0,5); 20 зв'язків мають середню (0,5<r<0,7) пряму чи зворотну силу, і лише 2 взаємозв'язки є сильними (r>0,7). З одного боку, це спрямовує формувальний експеримент на актуалізацію виявлених зв'язків; з іншого боку, на виявлення та формування нових потенційних зв'язків зазначених психологічних особливостей розуміння поетичних творів студентами-філологами.

Наступна корелограма (див. рис. 2.18) унаочнює виявлені зв’язки:

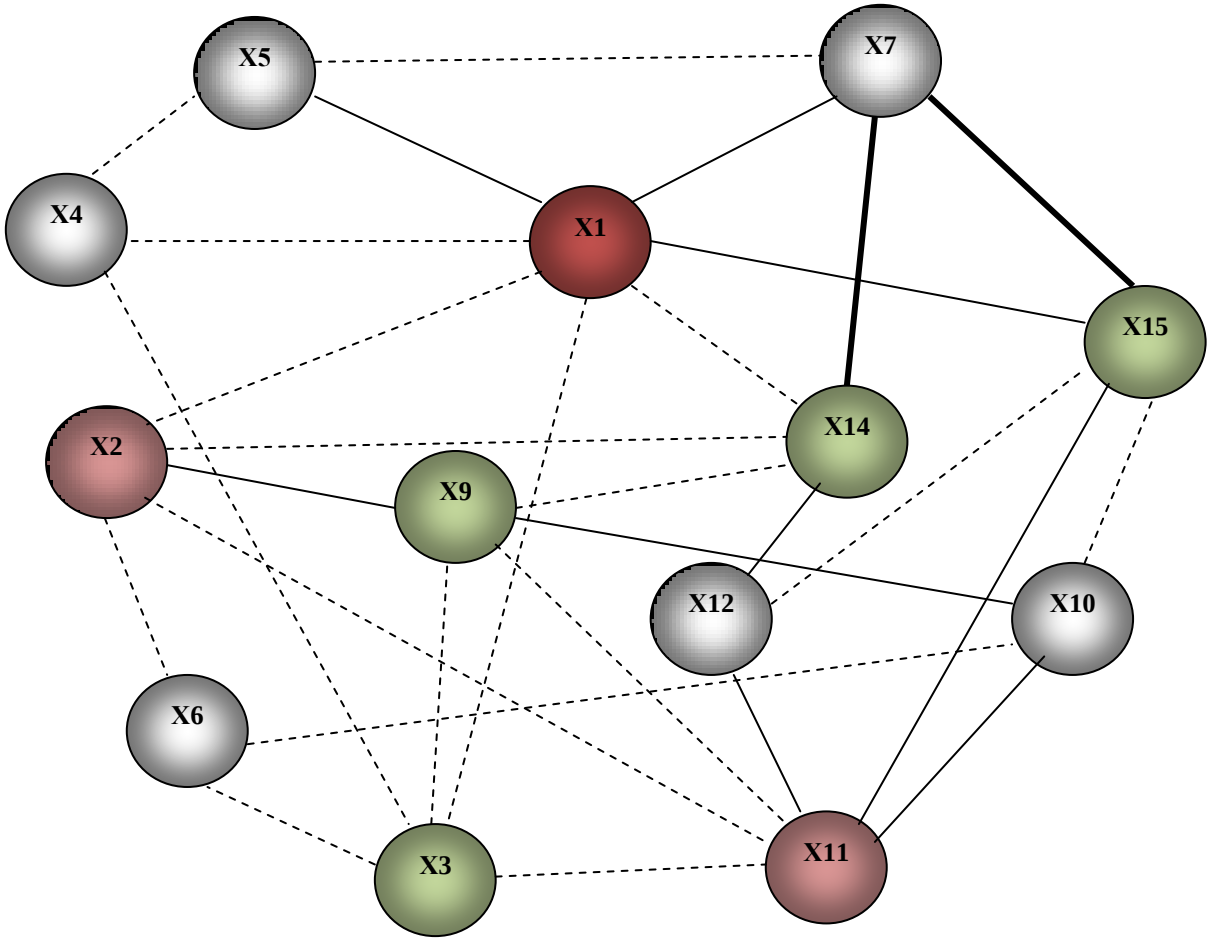


Рис. 2.18. **Корелограма психологічних особливостей розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасних ПТ**

У корелограмі колами позначені факторні ознаки, що характеризують психологічні особливості розуміння студентами-філологами ПТ: X_1 – «психічні переживання», X_2 – «асоціативні реакції», X_3 – «рефлексія», X_4 – «інтуїція», X_5 – «творча уява», X_6 – «вербальна плинність», X_7 – «усвідомлення емоційної сторони тексту», X_8 – «усвідомлення взаємозалежності форми та змісту», X_9 – «інтепретативна компетенція», X_{10} – «мовленнєво-мисленнєва компетентність», X_{11} – «читацька компетентність», X_{12} – «розуміння ідеї та теми твору», X_{13} – «розуміння імпліцитної інформації», X_{14} – «розуміння фактуальної інформації ПТ», X_{15} – «вміння виокремлювати та інтерпретувати художні деталі».

Кореляційні зв’язки між параметрами (з $p<0,01$) позначено відповідними лініями: пунктирними – прямо-обернені слабкі зв’язки ($0,3<r<0,5$), тонкими – помірні зв’язки ($0,5<r<0,7$), жирними – сильні зв’язки ($r>0,7$).

З урахуванням отриманих у констатувальному дослідженні результатів виокремлено ***психологічні особливості розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного ПТ***:

- розуміння студентами фактуальної інформації ПТ позитивно корелює із розумінням ідеї та теми твору, асоціативними реакціями, які викликає зазначений поетичний твір, усвідомленням емоційної сторони тексту та інтерпретативною компетенцією;
- розуміння емоційної сторони тексту залежить від розуміння студентами фактуальної інформації, від психічних переживань і творчої уяви, вміння студентів виокремлювати та інтерпретувати художні деталі;
- розуміння студентами ідеї та теми твору визначається читацькою компетентністю майбутніх філологів, розумінням фактуальної інформації та вмінням виокремлювати та інтерпретувати художні деталі;
- розуміння студентами художніх деталей твору, вміння їх аналізувати залежить від розуміння ідеї та теми твору, усвідомлення емоційної сторони тексту, мовленнєво-мисленнєвої компетентності, читацької компетентності студентів-філологів, їх психічних переживань тощо.

Указані особливості будуть враховані нами на етапі планування програми формувального експерименту та його проведення в експериментальній групі. Отже, у формувальному експерименті ми маємо таким чином спланувати хід дослідження, щоб актуалізувати психічні переживання студентів, їхню творчу уяву, інтуїцію, рефлексію, мовленнєво-мисленнєву компетентність, інтерпретативну компетенцію майбутніх філологів тощо, що, з одного боку, сприятиме розвитку читацької компетентності, а, з іншого боку, фасилітуватиме розуміння майбутніми фахівцями сучасного ПТ.

Висновки до розділу 2

Результати, отримані нами на етапі пошукового дослідження, свідчать про те, що розуміння студентами-філологами поетичних текстів залежить від тематики, форми тексту, його назви тощо, однак більша кількість опитаних (63%–70% студентів) головною причиною нерозуміння ПТ називають їх перенасичення

художніми засобами, незрозумілими новотворами, іншомовними та застарілими словами, які значно ускладнюють розуміння.

Тому необхідним, на нашу думку, було введення в навчальні плани філологічних спеціальностей психологічних тренінгів, запровадження спецкурсів, які фасилітуватимуть студентів до розуміння поетичних творів, сприятимуть набуттю ними читацької компетентності тощо.

Отримані результати на етапі констатувального експерименту свідчать про те, що студентам усіх груп притаманний досить посередній рівень рефлексії. Серед інтересів та вподобань майбутніх філологів переважає лірика поетів, які вивчаються за програмами загальноосвітньої та вищої школи. У списках найулюбленіших та тих, кого часто перечитують, домінують поети XX–XXI століть. Найбільш читаними є українські (І. Драч, О. Забужко, Л. Костенко, Д. Павличко, В. Стус та ін.) та зарубіжні поети, що пов’язане з традицією вивчення української та зарубіжної літератури в школі.

Отримані на етапі констатувального експерименту результати свідчать про досить низький рівень сформованості у студентів експериментальних та контрольних груп мовленнєво-мисленнєвої компетентності, тому її слід спеціально розвивати впродовж формувального експерименту.

Аналізуючи структуру асоціативних та ситуативно-тематичних полів респондентів (які були ідентичними у студентів обох груп), слід зазначити, що найбільш акцентуйованими були такі асоціативні пари, як: *поезія – кохання, почуття, емоції, радість, переживання, любов, сум, краса, природа, рима, музика, душа, біль, роздуми, вірш, думки, життя, пісня, натхнення, вічність* та ін. Серед оригінальних реакцій особливу групу становлять новотвори: *горе-радість, життя-смерть, сонце-дощ, чоловік-жінка* та ін. Проте, слід зауважити, що, на жаль, їх кількість є незначною (приблизно 23%–25%).

Отримані результати асоціативного експерименту дають підстави стверджувати, що загалом за своїм категоріальним віднесенням, а отже, і смисловим наповненням асоціативне поле студентів є різноплановим. Найчастотнішими, серед виділених нами категорій, є емоційні (22,3%), когнітивні (19,4%), категорії змісту і

теми (16,3%), впливу поезії на читача (13,9%) і категорії, що називають образи та уявлення (9%).

Було встановлено, що серед майбутніх філологів переважають читачі інтелектуального типу, їх кількість становить 33,3%. До вольового типу належать 31,5% студентів. Читачі емоційного типу знаходяться на третьому місці – 27,9%. Проте загалом показники психічних переживань студентів як контрольної, так і експериментальної груп є не надто високими, що свідчить про те, що розуміння студентами ПТ не вирізняється глибиною, філологи ще не мають достатнього досвіду роботи з поетичними творами.

Отже, результати констатувального експерименту дозволяють стверджувати, що, по-перше, розуміння студентами поетичних текстів більшою мірою визначається розумінням ними ідеї та теми твору, його фактуального змісту, який в свою чергу актуалізує емоційну сферу особистості реципієнта, сприяє виникненню глибоких психічних переживань, асоціацій та почуттів. Студенти створюють зв’язні розповіді, інтерпретують та тлумачать поетичні тексти, однак, слід зауважити, що ці інтерпретації є дещо поверховими, спрощеними та, фактично, радше передають ідею автора тексту, його зміст, ніж свідчать про глибоке розуміння поезії, яке має бути діагностовано у фахівця з філології. Цей висновок підтверджується також і тим, що такі важливі складові читацької компетентності, як оригінальність висловлювань, їх унікальність тощо взагалі не мають значущих кореляційних зв’язків у розумінні ПТ на етапі проведення констатувального експерименту. До цього висновку ми дійшли також і тому, що розуміння студентами сучасного ПТ стосувалось, передусім, фактуальної інформації, тоді як розуміння імпліцитної інформації, вміння прогнозувати специфіку розуміння ПТ, здатність виділяти в поетичному тексті новотвори, усвідомлення взаємозалежності форми та змісту тощо не позначені значущими кореляційними зв’язками із характеристиками читацької компетентності, зокрема з творчою уявою, психічними переживаннями, асоціативними реакціями, рефлексією та ін., що, зрештою, не сприяло глибокому розумінню студентами ПТ.

Результати пошукового та констатувального експериментів представлені у наступних публікаціях:

1. Ніколайчук І. О. Розуміння студентами-філологами поетичних текстів як психологічна проблема // Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Генеза буття особистості» (Київ, 18–19 грудня 2006 р.). Київ : Міленіум, 2006. Вип. 30. С. 424–433.

2. Ніколайчук І. О. Проблема авторських новотворів у парадигмі породження та сприймання вислову // Оновлення змісту, форм та методів навчання та виховання в закладах освіти : Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету : матеріали Всеукраїнської наукової конференції «Психосоціальний розвиток особистості: формування життєвих перспектив» (Рівне, 19–20 квітня 2007р.). Рівне : РДГУ, 2007. Вип. 37. С. 146–150.

3. Ногачевська І. О. Розуміння поетичного тексту як фактор формування інтелектуальної культури студента-словесника // Актуальні питання психологічної науки : альманах студентського наукового товариства. Рівне : РДГУ, 2013. Вип. 6. С. 77–80.

4. Ногачевська І. О. Вплив особистісного та соціального досвіду студента-філолога на діалогічну взаємодію з поетичним текстом // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ : Фенікс, 2014. Т. 11. Вип.10. С. 145–156.

5. Ногачевська І. О. Потенціал бібліотерапії у психотерапевтичній допомозі молоді // Психологія: реальність і перспективи : матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції «Психологічна допомога особистості: сучасний стан та перспективи розвитку» (Рівне, 14–15 листопада 2014 р.) : зб. наук. пр. Рівне : Вид-во ТзОВ «Дока центр», 2014. Вип. 3. С. 115–120.

6. Ногачевська І. О. Асоціативне сприймання поетичного тексту як особливий сугестивний вплив на читача // Психологія: реальність і перспективи : зб. наук. пр. Рівне : РДГУ, 2016. Вип. 6. С. 152–156.

РОЗДІЛ 3
ФАСИЛІТАЦІЯ РОЗУМІННЯ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ-ФІЛОЛОГАМИ СУЧАСНОГО ПОЕТИЧНОГО ТЕКСТУ

У третьому розділі описано розроблену програму фасилітації розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного поетичного тексту, процедуру формувального експерименту; інтерпретовано отримані емпіричні дані та сформульовано психологічні особливості, визначено умови й чинники розуміння майбутніми філологами поетичних текстів, збагачених новотворами.

3.1. Програма фасилітації розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного поетичного тексту

Навчання у ЗВО формує особистість з гнучким розумом, потребою у самопізнанні та саморефлексії, з професійними навичками та творчим потенціалом. Студент-словесник має вміти презентувати себе, бути активним, ініціативним, наполегливим у досягненні поставлених цілей.

У нашому дослідженні ми керувались наступними *гіпотезами:*

1. Розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного поетичного тексту, збагаченого новотворами, істотно фасилітується за психологічних умов, створюваних для спеціальної підготовки фахівців, яка актуалізує читацьку компетентність студента-філолога.

2. Процес розуміння майбутніми філологами ПТ, збагачених новотворами, детермінується дотриманням комплексу заходів. В основі останніх – залучення студентів до участі в різних видах спецкурсів, психологічних тренінгів, рольових та ділових ігор, дискусій та ін. Ці активні методи навчання значно актуалізують інтерпретаційні ресурси особистості майбутніх філологів, сприяють формуванню їхньої читацької компетентності, фасилітують розуміння студентами сучасного ПТ.

Під час констатувального етапу експерименту виявлено недостатню сформованість складових читацької компетентності студентів, що стоїть на заваді

адекватному розумінню ПТ. З метою виокремлення психологічних особливостей розуміння ПТ, які піддаються фасилітації, актуалізації інтерпретативних ресурсів майбутніх філологів, формування їхньої читацької компетентності та з'ясування впливу психологічних методів навчання на розуміння ПТ, нами було розроблено програму фасилітації розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного ПТ, спецкурс «Психологічні засади розуміння поетичного тексту» та тренінг «Фасилітація розуміння поетичного тексту», що передбачає смисловий аналіз текстів та враховує психологічні умови формування прийомів діалогічної взаємодії з ПТ.

Визначено *психологічні умови розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасних ПТ, збагачених новотворами:*

- сприяння сформованості високого рівня читацьких потреб студентів;
- актуалізація мовленнєво-мисленнєву діяльність студента засобами ПТ. Однією із властивостей ПТ є його цілісність. Ключові слова, авторські новотвори, невідомі слова, інші художні деталі активізують мислення та створюють додаткові умови для суб'єктивного розуміння, співпереживання, співтворчості з автором;
- використання різних за складністю розуміння поезій, що забезпечують індивідуально-диференційований підхід у процесі фасилітації розуміння ПТ;
- створення особливих комунікативних ситуацій (дискусії, обговорення, ігри), завдяки яким виникають діалогічні читацькі реакції на текст;
- володіння прийомами діалогічної взаємодії з ПТ, вмінь його аналізу з метою подальшої інтерпретації;
- актуалізація читацької компетентності студентів, яка є домінувальною характеристикою читача, що розглядається як система певних якостей особистості студента-філолога, і зі свого боку сприяє ефективній взаємодії з будь-яким твором, фасилітує розвиток можливостей оперувати його елементами, вести діалог з ним через систему прийомів та стратегій розуміння тексту;
- сформованість у майбутніх філологів читацької компетентності, що зі свого боку передбачає вміння дискутувати, тлумачити, обґрунтовувати, висловлювати оригінальні та унікальні ідеї, аналізувати експліцитну та імпліцитну

інформацію твору, здатність виділяти в поетичному тексті новотвори, усвідомлювати взаємозв'язок поетичної форми та змісту тощо [219].

На етапі проведення формувального експерименту нами було враховано, що у сучасний освітній процес вищої школи активно впроваджуються новітні технології, різноманітні засоби активізації розумової діяльності студентів, що сприяють формуванню у них систематизованих теоретичних знань. Поряд з питаннями глибинно-смислового оволодіння студентами психолого-педагогічними знаннями дедалі більшого значення набуває формування в них уміння використовувати ці знання у професійній діяльності. Такий підхід до психологічної підготовки педагога передбачає застосування, окрім традиційних форм професійної освіти студентів, активних методів соціально-психологічного навчання. Найбільш поширеними з них є дискусії, мультимедійні презентації, науково-дослідницькі завдання, рольові та ділові ігри, аналіз конкретних ситуацій, дискусії, диспути, різноманітні види тренінгу та ін., які було використано на етапі проведення формувального експерименту.

Ми орієнтувались на виділені В. В. Андрієвською психологічні складові особистого професійного досвіду учителя, як-от: зміст, динаміка, його усвідомлення, екзистенційний вимір, розуміння та інтерпретацію особистістю свого професійного досвіду. На думку дослідниці, поняття особистого професійного досвіду часто ототожнюється з поняттям професійної компетентності – це мотиваційна, когнітивна та операційна готовність суб'єкта до успішного здійснення певної діяльності, сформована переважно в процесі тривалої професійної роботи. Вона не зводиться до знань, умінь та навичок, а містить ще й особистісну складову у вигляді мотиваційної готовності до праці [11, с.6–8].

Зазначене положення було покладено нами в основу дослідження, в якому через активізацію особистісного потенціалу студентів, їх самопрезентацію, здійснювалось удосконалення та подальший розвиток читацької компетентністі майбутніх філологів у площині розуміння ПТ.

Формувальні заходи здійснювались на базі факультету іноземної філології РДГУ, напряму «Філологія*» спеціальності 6.020303 «Мова та література (із

зазначенням мов)» та на історико-філологічному факультеті ПВНЗ МЕГУ напряму «Філологія*» спеціальності 6.020303 «Мова та література (із зазначенням мов)» упродовж 2009–2010 р.р.

На формувальному етапі експерименту брали участь 78 студентів ЕГ і 74 студенти КГ. Додатковим свідченням об'єктивності здійснення розподілу вибірок слугують підраховані нами, за критерієм Колмогорова-Смирнова (детальніше див. Додаток Г.4), показники міжгрупових відмінностей. У результаті здійснення підрахунку значущих відмінностей виявлено не було, як за встановленими вище рівнями розуміння, так і за всіма ключовими, для цього дослідження показниками (наявні певні коливання абсолютних величин знаходяться в діапазоні психометричних норм). Формувальні заходи було проведено в експериментальній групі, тоді як контрольна група навчалась за традиційною програмою.

Формувальний експеримент проводився в три етапи. На *першому етапі («Мотиваційний»)* в навчальні плани спеціальностей 6.020303 «Філологія*» було введено спецкурс „Психологічні засади розуміння поетичного тексту", який викладався з елементами кредитно-трансферної системи. *Метою* першого етапу формувального експерименту було актуалізувати читацьку компетентність студентів, а саме когнітивну її складову.

Зміст спецкурсу передбачав вивчення теоретичних аспектів і практичних підходів до продуктивного опанування студентами знаннями, вміннями і навичками. Студентам пропонувались лекційні заняття, значну увагу було приділено різним формам самостійної роботи, дослідницьким пошукам студентів.

Завдяки обраному комплексному підходу здійснювалось поглиблене ознайомлення студентів з основними засадами розуміння поетичних текстів. Мета, завдання, зміст модулів подано у Додатку М.1.

Запропонована програма спецкурсу «Психологічні засади розуміння поетичного тексту» мала специфіку своєї реалізації. Студентам експериментальних груп читався інтерактивний курс лекцій, було запропоновано мультимедійні презентації сучасних ПТ за творами українських поетів Л. Костенко, Е. Андієвської, Ю. Андруховича та ін. Наприкінці цього етапу роботи студенти вибірково

аналізували ПТ, інтерпретували їх, обговорювали, висловлювали власні погляди щодо стратегій діалогічного читання та розуміння ПТ.

Другий етап формувального експерименту – «змістовий» – був спрямований на актуалізацію у студентів комунікативної компетентності та базової її складової – аудіативної компетентності. З цією метою нами було розроблено спеціальні творчі задачі та завдання, наприклад:

1. Прочитайте поезії Е. Андієвської та опишіть стратегії діалогічної взаємодії, імпліфіковані у цих поетичних творах.

2. Прочитайте поезії Ю. Андруховича та окресліть механізми аналізу та інтерпретації його творів.

3. Прочитайте поезії Л. Костенко та розробіть модель творчості зазначеного поета.

4. Прочитайте поезії О. Забужко та опишіть свої враження у власному авторському прозовому або поетичному творі.

Виконання студентами такого типу задач та завдань презентувалось у вигляді рольових та ділових ігор, дискусій та диспутів тощо.

На *третьому етапі («рефлексивний»)* формувального експерименту зі студентами експериментальної групи було проведено тренінг «Фасилітація розуміння поетичного тексту» загальним обсягом 68 академічні години (2 кредити) за рахунок факультативних занять (34 заняття по 1,20 год. кожне).

Основна ідея тренінгової роботи – сприяти розвиткові особистості шляхом зняття обмежень, комплексів, вивільнення її потенціалу, а саме: розвиток та саморозвиток, особистісне зростання, актуалізація особистісного потенціалу, самоактуалізація та ін. Принциповим моментом психологічної підтримки студентів філологічних факультетів у тренінгових умовах було врахування розвитку їх особистісного потенціалу в контексті специфіки їхньої майбутньої професійної діяльності. За рекомендацією І. О. Синиці, ми пов’язували навчання з усіма сферами духовного світу студента – інтелектуальною, емоційною, вольовою [252, с.21].

Запропонований нами тренінг передбачав активізацію у майбутніх філологів читацької компетентності.

Успішність роботи студентів упродовж тренінгу оцінювалась через об’єктивні та суб’єктивні показники. До об’єктивних показників ми відносимо оволодіння студентами методами та прийомами ефективного розуміння поетичного тексту, а суб’єктивні – це самоусвідомлення рівня розуміння поезії та здатності до його вдосконалення. Об’єктивна сторона успіху тренінгу забезпечувалась трьома основними факторами: наявністю чіткої концептуальної програми тренінгу, наявністю відповідного методичного забезпечення, адекватністю застосування методичного та технологічного арсеналу. Суб’єктивна сторона успіху тренінгу розуміння поезії детермінована, переважно, усвідомленням учасниками позитивних змін у собі, активізацією читацьких інтересів студентської молоді, їхньою позитивною емоційною наповненістю та усвідомленням власної здатності.

Авторська ідея полягає в тому, що у підходах до формування основ розуміння ПТ важливим є психологічний чинник, котрий центрується довкола бажань і нахилів студента-філолога в організації власної професійної кар’єри. У процесі фахової підготовки відсутність навичок творчо діяти під час виконання студентами філологічних, літературних, професійних завдань призводить до низької результативності, збільшення психологічної інерції й психологічного відторгнення, аж до не розуміння художніх текстів, поетичних зокрема.

У тренінговій роботі виокремлено основні *стратегії розуміння:* співвіднесення змісту слова або фрази з образом свідомості, стратегія подвійної актуалізації змісту, стратегія прогнозування, стратегія рефлексії, інтуїтивна та комунікативна стратегії. Ці стратегії було покладено в основу розроблених нами тренінгових вправ, креативних ситуацій, нестандартних завдань, які сприяли підвищенню рівня розуміння ПТ.

Мета тренінгу –активізувати у майбутніх філологів читацьку компетентність та її складові.

Основні *завдання* тренінгу «Фасилітація розуміння поетичного тексту»: створити умови для розуміння ПТ; розробити систему прийомів, які спрямовані на оволодіння смислами, закладеними в ПТ, і набуття особистісного смислу; підвищити рівень розуміння поезії у студентів; актуалізувати уміння здійснювати

презентацію та самопрезентацію; підвищити ідентифікацію самопізнання (рефлексію); дослідити роль новотворів у розумінні сучасних поетичних текстів.

Ураховуючи поставлені завдання, тренінг був спрямований на формування та розвиток професійних умінь та навичок, що сприяють підвищенню ефективності розуміння поетичних текстів. У тренінговій роботі послідовно використовувались поезії з новотворами різних ступенів складності, (за оцінкою експертів, від найпростіших до найскладніших: 1 ступінь складності – П; 2 ступінь складності – ПС; 3 ступінь складності – СП; 4 ступінь складності – С).

Тренінг передбачав формування прийомів діалогічної взаємодії з ПТ та включав такі додаткові завдання: формування прийомів смислового аналізу тексту, формування настановлення на діалогічне читання, розвиток навичок прогнозування щодо подальших подій твору, формування запитально-відповідальних комплексів, навчання читачів реагувати на текст і усвідомлювати власну реакцію, що виявляється в коментуванні й оцінюванні та ін. [205, 200].

Використовувались такі групи методів формування розуміння ПТ:

1. Методи стимулювання та мотивації розвитку читацької компетентності (актуалізація навчального матеріалу, створення ситуації вибору, проблематизація нового матеріалу, створення ситуації успіху та ін.)

2. Методи організації формування читацької компетентності (робота у творчих групах, парах, у дискусійних групах, виконання творчих завдань, створення власного продукту навчальної діяльності, дослідницька, проектна, пошукова робота та ін.)

3. Методи оцінки сформованості читацької компетентності (аналіз власного виступу чи відповіді, взаємоаналіз, критичне ставлення до інформації, розуміння виступів товаришів та ін.)

Тренінг «Фасилітація розуміння поетичного тексту» включав три блоки вправ. Кожен блок вправ був спрямований на розв’язання відповідних завдань (див. Додаток М.2):

І блок. Набуття студентами психологічної ерудованості, актуалізація інтерпретаційних ресурсів їх особистості, формування когнітивної та

комунікативної компетентності студентів як складових читацької компетентності, актуалізація психічних переживань. Цей блок реалізовувався за допомогою вправ-метафор, рольових та ділових ігор, технік самоаналізу та самопрезентації, символдрами.

ІІ блок. Набуття студентами операціональної та міжтекстової компетентності як компонентів читацької компетентності, опанування прийомами діалогічної взаємодії з текстом. Цей блок реалізовувався за допомогою арт-терапії, символдрами, рольових та ділових ігор, бібліотерапії тощо.

ІІІ блок. Набуття студентами читацької компетентності та актуалізація всіх її складових. Цей блок реалізовувався за допомогою вправ-метафор, гештальт-терапії, технік арт-терапії, бібліотерапії, фототерапії тощо.

Не відмовляючись від традиційних методів навчання, ми використовували інноваційні, інтерактивні технології та пошукову діяльність, практично на всіх етапах групової роботи [309, 310, 314].

Серед основних методів та прийомів, які продуктивно розвивають розуміння ПТ, нами виділені асоціювання, генерування ідей, діалогічна взаємодія з текстом, а також проблемні запитання, ігрові прийоми, пошук ключових слів у ПТ, відновлення порушеної послідовності у ПТ, евристична бесіда, читання у ролях, формулювання запитань літературному герою (автору), розповідь від імені літературного героя або автора, читання з передбаченням, розігрування текстових ситуацій за ролями та ін. [331].

З метою глибшого осмислення ПТ, продумування власних очікувань від тексту використовувався прийом індивідуального читання. Серед ефективних прийомів, спрямованих на розуміння ПТ, особливу увагу звертали на написання творчих робіт різного типу, фіксування власних думок, запитань до поезії, з’ясування семантики незрозумілих слів і висловів, порівняльного виписування цитат, складання плану прочитаного та ін. Поділ на пари є ефективним способом опрацювання теоретико-літературних понять, сприяє глибокому засвоєнню матеріалу (наприклад, вправи «Художня загадка», «Портрет компетентного читача» та ін.) Постановка проблеми й обговорення можливих рішень, передбачення

позитивних і негативних наслідків здійснювалась у грі «Ствердження-Заперечення». Використовувалась робота з порівняльними таблицями, що формувала вміння аргументовано (аргументи «за» і «проти» з опорою на ПТ), відстоювати власну думку, шукати відповіді у тексті, робити смисл повідомлення власним духовним надбанням (наприклад, вправи «Гра з приводу тексту», «Групове складання поетичного твору» та ін.)

Застосування прийому коментованого читання надає виняткові можливості для спостереження за манерою письма автора та є єднальною ланкою між етапом безпосереднього сприйняття та етапом початкового розуміння поетичного твору.

Реалізація коментованого читання здійснювалась за допомогою осмислення назви твору; аналізу різних видів ілюстрацій до ПТ; обговорення передмови, епіграфа до ПТ; аналізу художніх деталей; з’ясування значення незрозумілих слів та авторських лексичних інновацій; опрацювання коментарів до ПТ.

Для переосмислення і поглиблення читацької рецепції студентів, розуміння окремих художніх деталей чи виділення ключових слів, використовувались прийоми вибіркового, повторного і повільного читання ПТ. Повторне прочитання твору, під час якого відбувалося пригадування літературного тексту в часовій перспективі, актуалізувало у студентів окремі художні деталі, епізоди тощо, розвивало читацьку компетенцію майбутніх філологів.

Під час тренінгового навчання ми переконалися, що ефективною є реалізація прийому перефразування, перерваного читання, які впливають на створення власних проекцій вірша, занурення у власне розуміння, порівняння його з авторським текстом. Аналіз студентами читацьких проекцій поглиблював художнє сприйняття ПТ. Організовуючи процес розуміння художніх творів, важливо використовувати різні види читання, які вдосконалюють читацьку компетентність: вдумливе, повільне, повторне, виразне, групове, психотерапевтичне та ін. Порушення (зміна) ритму читання, зупинки під час сприйняття твору сприяли виникненню в уяві читача певних очікувань від тексту.

Під час тренінгу створювались проблемно-емпатійні ситуації, які суттєво впливали на читацькі смаки студентів. Порівняння, аналогії, асоціації тощо під час

читання здатні наблизити літературний текст до читача, викликати в нього співчуття. Створення емоційного враження від прочитаного, самопізнання під час читання, сприяє поглибленню власного сприйняття ПТ.

У процесі групового полілогу ми оцінювали культуру усного і писемного мовлення студентів, організовували їхню дослідницьку діяльність шляхом інтеграції аудиторної і самостійної роботи. Було виявлено, що ефективним засобом впливу на розвиток розуміння та читацької активності студентів є дискусія, мовленнєва гра.

Для активізації комунікативної складової читацької компетентності та формування естетичного росту студента-філолога особливу увагу приділяли виразному читанню ПТ, прослуховуванню фонозаписів поезій у виконанні майстрів слова, читанню в особах, мелодекламації, інсценуванню прочитаного тощо.

Діалогічна взаємодія з текстом підсилювала вміння сприймати й оцінювати наочні зображення ідейно-тематичного потенціалу твору. Нами активно використовувався ілюстративний матеріал до ПТ за допомогою таких прийомів, як-от: аналіз та розгляд ілюстрацій до твору та роздуми над ними, коментар з використанням ілюстрацій до літературного тексту, зіставлення ілюстрацій до ПТ різних авторів тощо.

Отже, під час проведення тренінгу доведено, що комплексне застосування прийомів діалогічної взаємодії з ПТ створювало умови для повноцінного активного полілогу автора, тексту твору та студента-читача.

У процесі тренінгу було надано важливого значення інтерпретації прочитаного, здійснювалась робота над корекцією читацьких умінь та навичок студентів під час інтерпретації літературного тексту. Переосмислення власної інтерпретації (реінтерпретації) удосконалювало читацькі вміння студентів. З метою ефективності процесу розуміння ПТ тренінгові вправи організувались таким чином, щоб студент мав можливість самостійно визначати свою позицію щодо прочитаного. Водночас, вважали за доцільне допомогти студентам-філологам у відборі та зіставленні різних оцінок ПТ.

Вагомими завданнями було допомогти студентам побачити глибину прочитаного твору; сприяти зануренню студентів у творчий процес моделювання та

вирішення різноманітних проблем твору, зокрема нез'ясованих; відкрити перспективи для майбутнього самостійного осмислення ПТ та його оцінки.

У процесі здійснення відбору та логічного впорядкування інформації, отриманої на попередніх етапах формувального експерименту, студенти зіставляли відібрану інформацію із власною позицією; умови тренінгу сприяли визначенню критеріїв індивідуальної оцінки прочитаного, інтерпретуванню творів, корекції власної позиції під час реінтерпретації ПТ, формулюванню висновків стосовно осмислення твору. Здійснювалась актуалізація евристичного, дослідницького, репродуктивно-творчого методів вивчення літератури.

Комунікативна складова читацької компетентності формувалась через постановку різноманітних запитань і завдань до твору (репродуктивних, творчих, дослідницьких), аналізу ПТ, бесід за прочитаними текстами.

На формувальному етапі експерименту основними засобами розуміння ПТ були: прийоми постановки пізнавальних завдань; виділення художніх деталей для формулювання теми та ідеї ПТ; роз'яснення складних ситуацій нерозуміння (неологізми, незрозумілі слова тощо); чітке виділення ключових слів та їх смислове навантаження; мотивовані для студентів ситуації евристичної бесіди; доцільне застосування звернених до студентів запитань під час тренінгових вправ; дозування тренінгових вправ та оптимальний темп їх проведення.

У процесі тренінгової роботи, ми зауважили, що процес розуміння ПТ часто набуває виразно виявленого дискурсивного характеру. Він характеризується виникненням здогадок, гіпотез, їх перевіркою, наявністю умовиводів і цілого ряду інших розумових операцій.

Часто траплялись випадки раптового виникнення розуміння, що підтверджують наявність інтуїтивного розуміння студентів-філологів, як безпосереднього проникнення в сутність речей, і протиставляють його опосередкованому, дискурсивному розумінню. Можемо констатувати, що наявність інтуїтивного розуміння у студента-словесника є особливим проявом його не усвідомленого філологічного досвіду.

У процесі тренінгової роботи ми констатували вагому роль студентських переживань. Іноді їх почуття випереджали думку, тоді студент переживав почуття можливості розуміння ПТ. Такі факти, на нашу думку, свідчать про те, що можливість розуміння, яку почуває студент, в певному ступені реалізована, що процес розуміння розпочався. За таких умов з'являються перші успіхи розуміння, які породжують почуття бадьорості, упевненості в успішному його закінченні.

Іноді в окремих студентів почуття відігравали негативну роль у процесі тренінгу розуміння. Виникали невиправдані почуття упевненості, невпевненість у своїх силах, хвилювання, побоювання за наслідки невдалого з'ясування тих чи інших питань, почуття нудьги, афективні стани тощо. Зважаючи на можливість таких явищ, варто дбати про їх усунення у навчальній роботі зі студентами і створювати сприятливі психологічні передумови для ефективного перебігу процесу розуміння.

Отже, почуття були дієвою силою, що допомагає дальшому розгортанню розуміння, або гальмували його успішне здійснення і розвиток.

Для одержання об'єктивних даних щодо переживань студентів ми використовували спостереження, предметом якого була фіксація виразу обличчя, рухів, реплік тощо. В індивідуальних бесідах уточнювались причини виявлених у студентів-філологів зовнішніх переживань.

У процесі дослідження з'ясовано, що необхідною передумовою успішного розуміння є самоконтроль. Студент помічає, усвідомлює прогалини, недоліки у своєму розумінні та прагне домогтися кращого результату.

Успіх розуміння великою мірою залежить від здатності студентів-філологів виявляти вольові зусилля, переборювати труднощі, які виникають за таких умов, виявляти наполегливість у з'ясуванні незрозумілого, домагатися розуміння. Спостереження за студентами під час тренінгу вказують на те, що у деяких з них недоліки у розумінні текстового матеріалу зумовлюються браком саме цих умінь і вольових якостей, а не розумових даних.

На перебігові розуміння позначаються такі індивідуальні риси студентів, як особливості мотивації пізнавальної діяльності, її розумові і емоційно-вольові якості,

зокрема самостійність, критичність, гнучкість мислення, наполегливість, вимогливість до власного розуміння та уміння працювати з ПТ, який треба зрозуміти. Тому в навчальній роботі зі студентами ми зважали на індивідуальні особливості студентів, які необхідні для успішного перебігу розуміння.

Під час тренінгової роботи відбувалась тісна взаємодія викладача і студента. Успіх такої взаємодії, на нашу думку, залежав від збудження пізнавальної активності, без якої ніяке розуміння і засвоєння навчального матеріалу неможливе, від усвідомлення студентами пізнавальних завдань, що приводили в дію мотиви їх розумової активності, від активізації наявного досвіду і використання його для засвоєння нового змісту, що спонукає студентів творчо мислити, збуджує уяву, вчить порівнювати, аналізувати і синтезувати, робити висновки і застосовувати їх у процесі подальшої взаємодії з ПТ [208].

Методичне забезпечення формувального етапу включало такі складові: модель розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасних ПТ; критерії рівнів розуміння сучасного ПТ стосовно методики коментованого читання; психологічні умови розуміння майбутніми філологами ПТ; програму фасилітації розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасних ПТ; навчально-методичний комплекс спецкурсу «Психологічні засади розуміння поетичного тексту», який включав мультимедійні презентації лекцій, структурні схеми, завдання тестового контролю; перелік необхідних умінь і навичок студентів; тренінг «Фасилітація розуміння поетичного тексту», що включав добірку розроблених, модифікованих, адаптованих тренінгових вправ, систему завдань, творчих робіт (усних і письмових), аудіозаписів віршованих текстів, ілюстрації художників.

Виокремлено ***психологічні чинники розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасних ПТ, збагачених новотворами:***

- врахування викладачем особливостей організації читацької діяльності студентами-філологами з ПТ, зокрема таких, що збагачені новотворами;
- організація читацької діяльності майбутніх філологів із актуалізацією у них асоціативних реакцій, психічних переживань, вербальної плинності, мовленнєво-мисленнєвої компетентності та творчої уяви;

- готовність студентів до участі у програмі фасилітації розуміння майбутніми філологами сучасного ПТ, а саме: у психологічних тренінгах, рольових та ділових іграх, які актуалізують особистісну та інтелектуальну рефлексію студентів, здатність до трансформації текстових смислів у творчу форму;
- готовність студентів до самостійної роботи з сучасним ПТ, сформованість у майбутніх філологів уміння прогнозувати специфіку розуміння ПТ, зокрема збагаченого новотворами.

3.2. Порівняльний аналіз одержаних результатів та їх підсумкове узагальнення

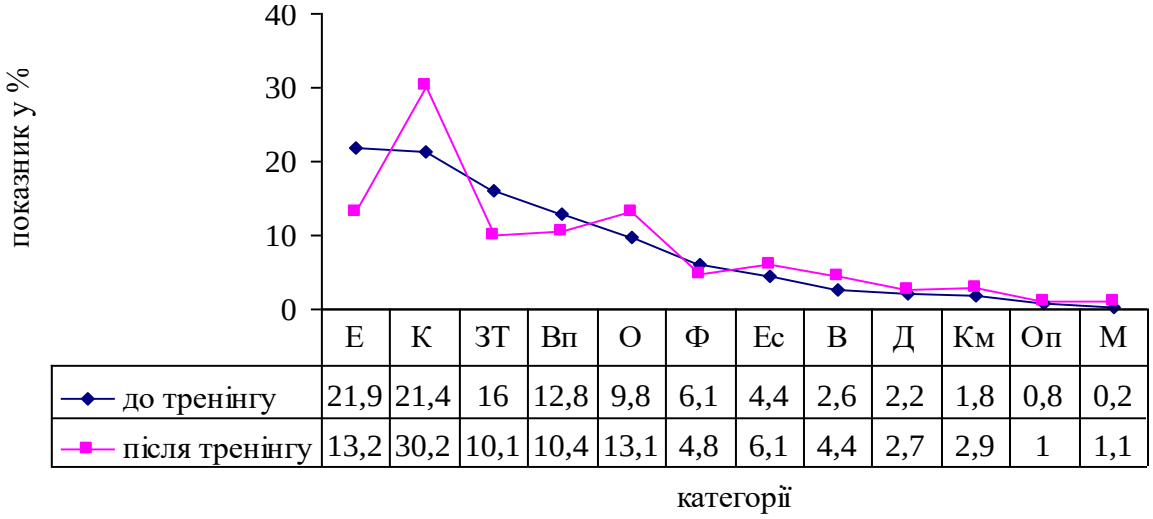
На *контрольному етапі експерименту* використовувались експериментальні методи дослідження з метою виявлення психологічних особливостей розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного ПТ, які піддаються фасилітації та з'ясування впливу психологічних методів навчання на розуміння цих текстів. На цьому етапі упродовж 2009 – 2010 р.р проводились контрольні зрізи за методиками констатувального експерименту.

Ми мали на меті простежити за зміною *асоціативних реакцій* студентів на слово-стимул «поезія» після спеціального навчання, порівняти зміну переживань викликаних поетичними творами на початку та в кінці дослідження, співставити кількісні та якісні показники розподілу студентів за рівнями розуміння поетичних текстів різних ступенів складності та з'ясувати рефлексивні зміни в усвідомленні процесу розуміння ПТ та трансформації отриманого досвіду в майбутню професійну діяльність.

Результати словесно-асоціативного тесту свідчать, що кількість реакцій респондентів експериментальної групи досить зросла у тричі і складає 2799 (до експерименту – 933 слів). Кількісні показники студентів контрольної групи значно нижчі: 1053 (до експерименту – 983 слів). Різниця кількісних значень виразно помічається при співставленні показників середньої кількості асоціацій одного

студента (ЕГ – 35,9; КГ – 14,2). Таке число асоціацій на стимул засвідчує значне підвищення асоціативної плинності досліджуваних ЕГ.

Встановлення лексико-семантичних зв'язків між реакціями та формування на їх основі категоріальних об'єднань, дає можливість виявити динамічні процеси, що відбулися в асоціативних полях оптантів ЕГ та КГ (див. рис. 3.1, 3.3, див. Додаток Н, рис. Н.1):



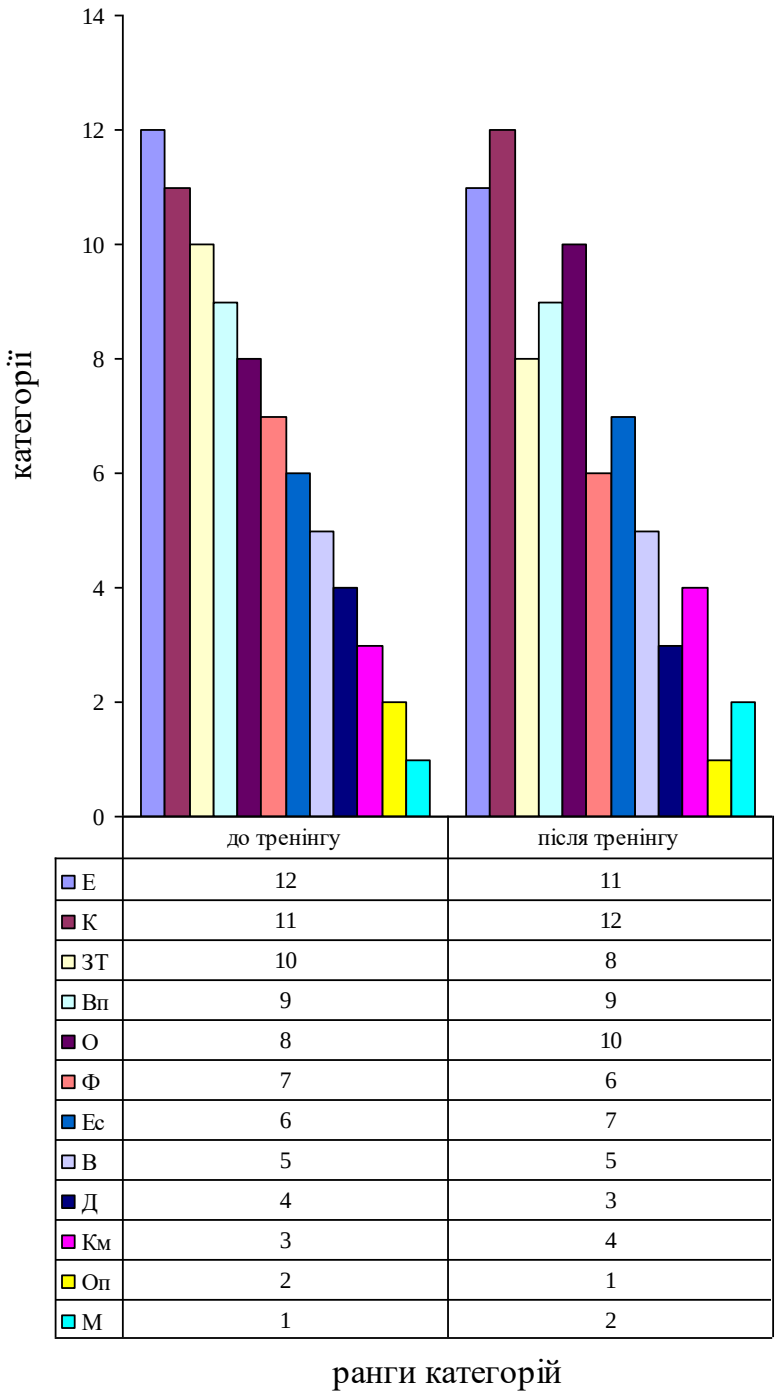
	Е	К	ЗТ	Вп	О	Ф	Ес	В	Д	Км	Оп	М
до тренінгу	21,9	21,4	16	12,8	9,8	6,1	4,4	2,6	2,2	1,8	0,8	0,2
після тренінгу	13,2	30,2	10,1	10,4	13,1	4,8	6,1	4,4	2,7	2,9	1	1,1

Рис. 3.1. **Порівняння результатів А-тесту, виконаного студентами експериментальної групи (до і після формувального етапу експерименту)**

Умовні позначки: когнітивні категорії – К; емоційні категорії – Е; категорії змісту і теми – ЗТ; категорії, що вказують на вплив поезії на читача – Вп; категорії образів – О; філософські категорії – Ф; естетичні категорії – Ес; категорії відчуттів – В; категорії діяльності – Д; комунікативні категорії – Км; операціональні категорії – Оп; міжтекстові категорії – М.

Так, в експериментальній групі відбулись зміни в кількісних показниках. Зокрема, найпоказовішим є ріст показників когнітивних категорій від 21,4% (на констатувальному етапі) до 30,2% (на контрольному зрізі). Подібна динаміка прослідковується і у наступних категоріях: О, Ес, В, Д, Км, Оп, М.

У цій групі нами зафіксовані зміни рангового місця виділених асоціативних категорій. З дванадцяти категорій десять змінили своє рангове місце (див. рис. 3.2).



	до тренінгу	після тренінгу
Е	12	11
К	11	12
ЗТ	10	8
Вп	9	9
О	8	10
Ф	7	6
Ес	6	7
В	5	5
Д	4	3
Км	3	4
Оп	2	1
М	1	2

Рис. 3.2. **Порівняння рангів категорій А-тесту, виконаного студентами експериментальної групи (до і після формувального етапу експерименту)**

Показовими для нашого дослідження є зміна позицій асоціативних категорій «змісту і теми» та категорії «образів». Після спеціального навчання слова-реакції на позначення образів піднялись з восьмої на десяту позицію, а категорія «змісту і теми», навпаки, зайняла восьму позицію. За нашими спостереженнями, такий рух асоціативних одиниць відображає актуалізацію асоціативно-образного потенціалу

студентів. Можемо передбачити, що образність підпорядкувала собі змістовно-тематичні категорії, тобто асоціації словесників указують на те, що образність для них є провідною в процесі розуміння поезії у порівнянні з визначенням змісту і теми.

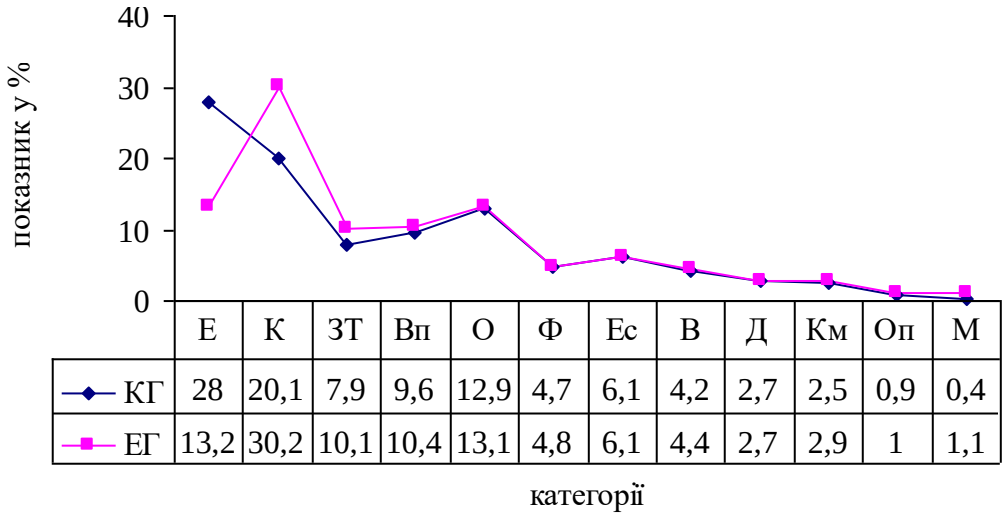
Показовою є взаємозамінність позицій філософських та естетичних категорій (до експерименту 7 (Ф) / 6 (Ес) після 6 (Ф) / 7 (Ес)). Несуттєва зміна їх кількісних показників засвідчує лише зміну акцентів до та після формування.

Взаємозаміна позицій, які займали комунікативні категорії (з 3 рангового місця на 4) та реакції, що характеризують діяльність (з 4 рангового місця на 3), на нашу думку, вказують на більшу спрямованість студентів-філологів до діалогу з текстом, аніж на вивчення поезії в процесі навчально-професійної діяльності.

У контрольній групі найбільш показові кількісні зміни відбулись в емоційній категорії від 22,7% (на констатувальному етапі експерименту) до 28% (на контрольному зрізі). Збільшення кількісних показників категорій: К, О, Ес, Д, Км, Оп, М – були незначними (див. Додаток Н, рис. Н.1).

Зміни рангового місця категорій у контрольних групах менш динамічні, ніж в експериментальній. Свою позицію змінили лише чотири категорії: ЗТ, О, Ф, Ес (див. Додаток Н, рис. Н.2).

Порівняльні результати АЕ досліджуваних груп до та після спеціального навчання представлені нижче (див. рис. 3.3):



	Е	К	ЗТ	Вп	О	Ф	Ес	В	Д	Км	Оп	М
КГ	28	20,1	7,9	9,6	12,9	4,7	6,1	4,2	2,7	2,5	0,9	0,4
ЕГ	13,2	30,2	10,1	10,4	13,1	4,8	6,1	4,4	2,7	2,9	1	1,1

Рис. 3.3. **Порівняння результатів А-тесту, виконаного студентами контрольної та експериментальної груп (після формувального етапу)**

В експериментальній групі змінили позицію десять категорій з дванадцяти, в той час як у контрольній групі позицію змінили лише чотири категорії (див. рис. 3.4):

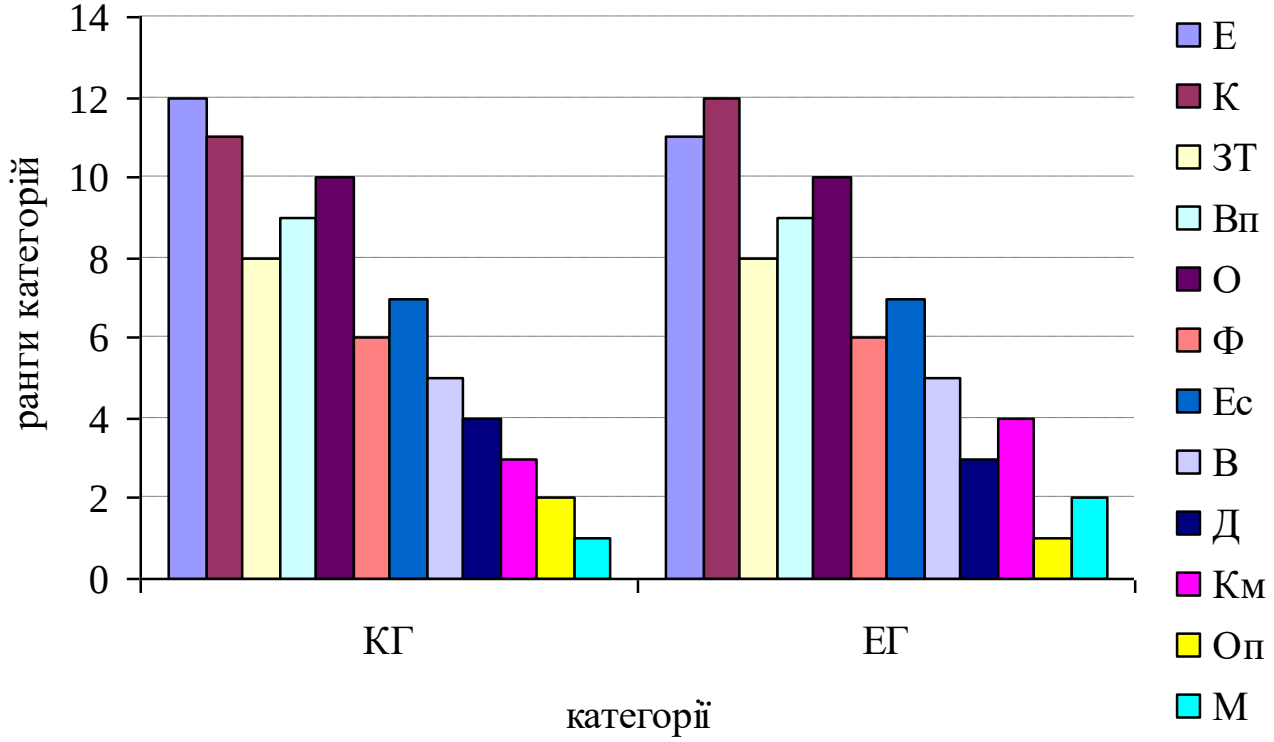


Рис. 3.4. **Порівняння рангів категорій А-тесту, виконаного студентами контрольної та експериментальної груп (після формувального етапу)**

Результати асоціативного експерименту визначають високий показник когнітивних категорій. Можемо припустити, що цей показник пов’язаний з рівнем розвитку когнітивного компоненту читацької компетентності, яка є однією з необхідних умов адекватного розуміння поетичного тексту.

Спеціальне навчання стимулювало зміни в асоціативних полях студентів експериментальної та контрольної груп, які мають свою специфіку (див. Додаток Н., табл. Н.1., рис. Н.3., Н.4., Н.5). Порівняння картограм асоціативного поля ЕГ і КГ після експерименту дає можливість констатувати, що за одинадцятьма показниками з двадцяти, асоціативне поле КГ перекривається показниками ЕГ (див. рис. 3.5).

Отже, після експерименту зросла вербальна плинність реакцій оптантів, що лежить в основі мовно-мисленнєвих процесів і пов’язаних з ними міркувань. Це пояснюється активністю мислення студентів в умовах взаємодії в комунікативній ситуацією, що формує якісно нову асоціативну систему майбутнього вчителя-

словесника. Ці показники також можна зіставити з попередніми знаннями, що є у суб'єкта і швидкістю оперування ними.

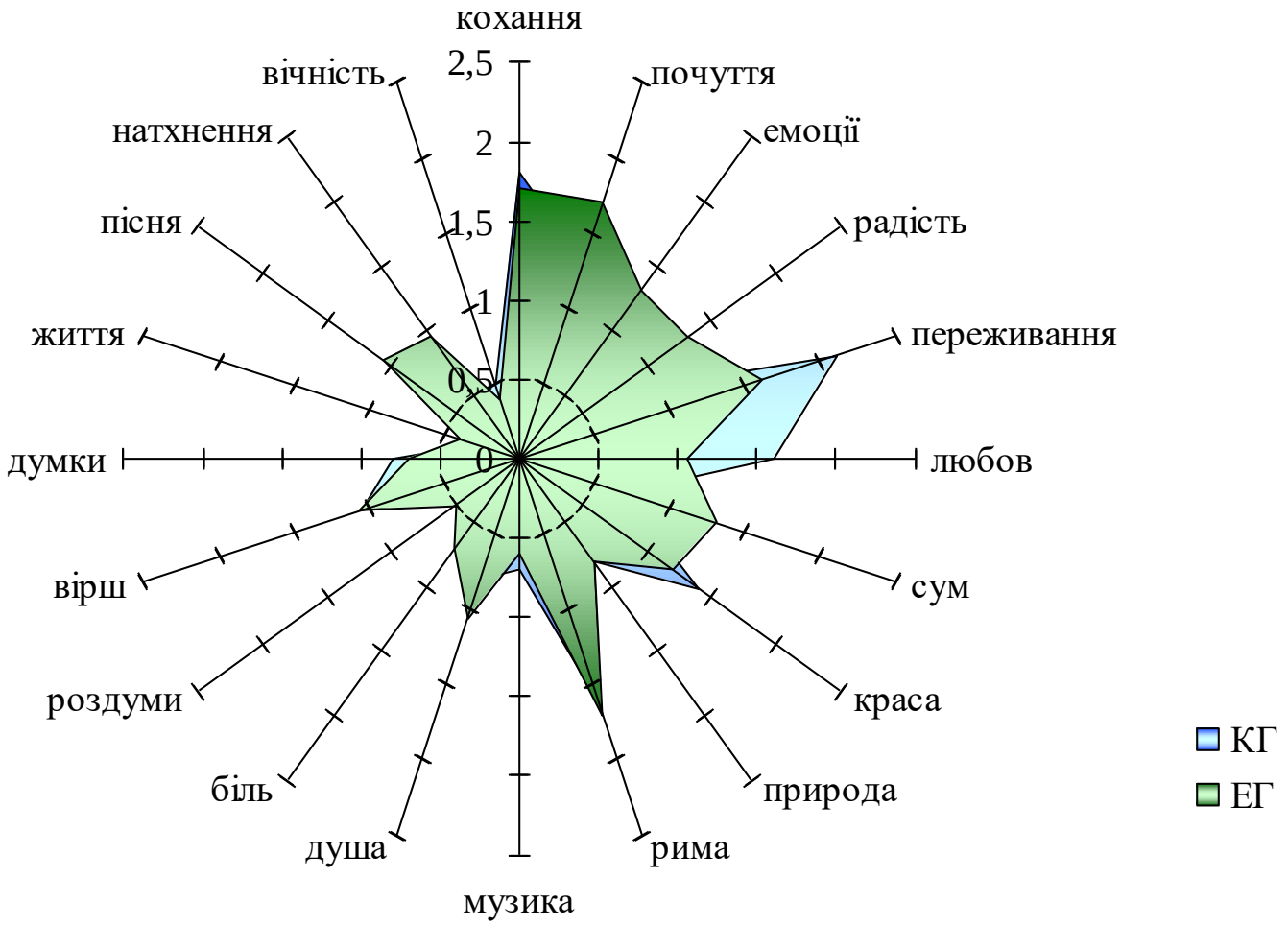


Рис. 3.5. **Порівняння асоціативного поля слова «поезія» студентів експериментальної та контрольної груп після експерименту**

Проаналізуємо результати, отримані за *методикою М. О. Рубакіна*.

Детальніше зупинимось на аналізі кількості переживань студентів, які взяли участь в експерименті. Дослідження передбачало узагальнення результатів цієї методики. Тобто на підставі проведеного експерименту, необхідно було перевірити статистичні гіпотези:

1. Розподіл випадкової величини переживань середнього читача збігається з бібліопсихологічними категоріями тексту-реактиву обраної поезії.

2. Програма фасилітації розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного поетичного тексту ефективно впливає на розподіл досліджуваної величини переживань середнього читача, суттєво покращує рівень розвитку

психологічних якостей, які забезпечують читацьку компетентність і розуміння поетичних творів.

На цьому етапі дослідження було використано класифікацію психічних переживань читача – класифікація ІІІ-го ступеня за М. О. Рубакіним. У ній надавалась перевага інтервербальному способу бібліопсихологічного аналізу – вивчення взаємовпливу та взаємозалежності слів. Будь-яке слово фрази, з погляду інтервербального способу, функціонально зв’язане з іншими словами того ж контексту, незважаючи на місце його розміщення. Психічні явища тут розподілені на вісім розрядів першої класифікації з тією різницею, що нижчі органічні почуття не виділені в окремий підрозділ, однак подано детальну характеристику кожного розряду, що загалом становить 60 рубрик. Особливість цієї класифікації в тому, що спеціальна увага звертається на підрозділ образів, що є показовим реактивом на конкретність і образність мислення. Детально класифіковані емоції, що представляють почуття, пристрасті, афекти та ін. Увага звертається на підрозділ понять (концептів), як найбільш абстрактний, а отже, і відносно складний для розуміння. У процесі класифікації дій береться до уваги професійна орієнтація та тип читача. У роботі використано саме цю класифікацію для дослідження майбутніх філологів, оскільки вона є детальнішою.

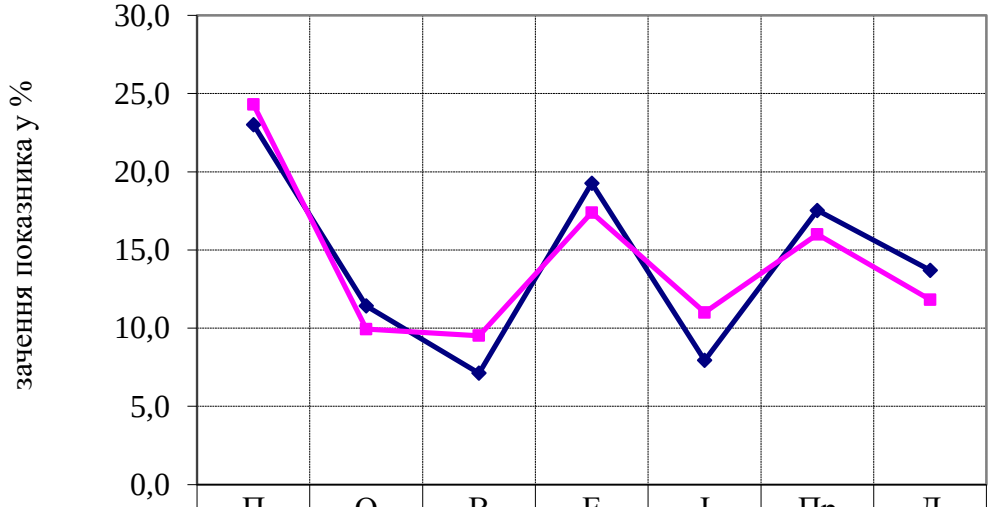
Бібліопсихологічну класифікацію ІІІ-го ступеня ми доповнили рубрикою №60: «Слова, смисл яких виявився незрозумілим (не були вказані в жодному з пунктів від №1 по №59)». Отже, студентам пропонувались варіанти переживань для вибору, однак респонденти мали можливість обрати і власний варіант відповіді, не зазначений у протоколі.

Під час дослідження перевірено розуміння студентами запропонованих у класифікації наукових термінів. Ми пропонували студентам прочитати текст і, користуючись запропонованою класифікацією психічних переживань, зіставити кожне слово з тими переживаннями, які воно викликає, та зробити відповідні числові позначки, що відповідають обраним рубрикам. Для якісного виконання завдання досліджувані повинні були уважно прочитати текст класифікації і запам’ятати якомога більше рубрик.

На контрольному етапі, для бібліопсихологічного аналізу, студентам пропонувався текст-реактив – поезія з авторськими новотворами В. Стуса «День величався та пишався» (див. Додаток П.1). Згідно з експертною оцінкою поетична творчість В. Стуса вирізняється простотою (здебільшого) форми, однак складністю змісту. Це інтелектуальне письмо з глибинним підтекстом, низкою філософських образів. Для повноцінного розуміння поезії автора експерти вказують на необхідність наявності у читача фонових знань. Нами створені профілі потенціалу строф тексту-реактиву поезії В. Стуса (від кількості позначок) та профіль тексту-реактиву (від категорій) (див. Додаток П.2., рис. П.2.1., П.2.2).

За категоріальним навантаженням профілі текстів-реактивів Л. Костенко та В. Стуса подібні, що дозволяє використати поезію «День величався та пишався» В. Стуса на контрольному етапі дослідження (див. рис. 3.6).

Аналізуючи профілі, зазначимо, що найчисельніше представлені категорії понять, концептів, загальних уявлень (П); емоцій, почуттів, пристрастей (Е); прагнень, хотінь, бажань (Пр).



	П	О	В	Е	І	Пр	Д
Профіль поезії В.Стуса	23,0	11,4	7,1	19,3	7,9	17,5	13,7
Профіль поезії Л.Костенко	24,3	9,9	9,5	17,4	11,0	16,0	11,8

бібліопсихологічні категорії

Рис. 3.6. **Порівняння профілів текстів-реактивів, обраних для констатувального та контрольного етапів експерименту**

Проаналізуємо зміну профілів читачів різних типів ЕГ під час експерименту (див. рис. 3.7., 3.8., 3.9):

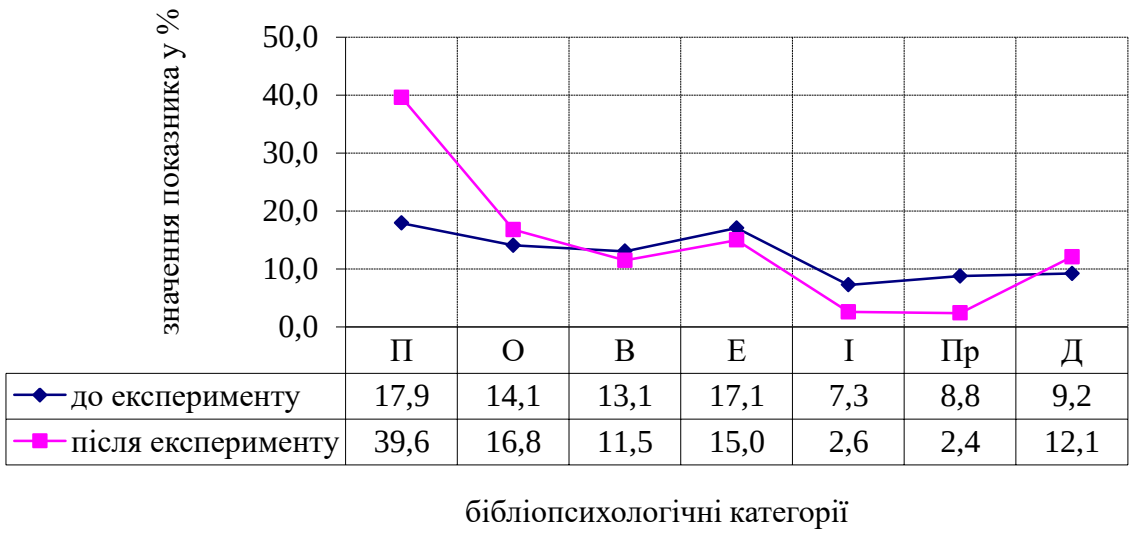


Рис. 3.7. **Профіль інтелектуального типу читача в ЕГ до/після формувального експерименту**

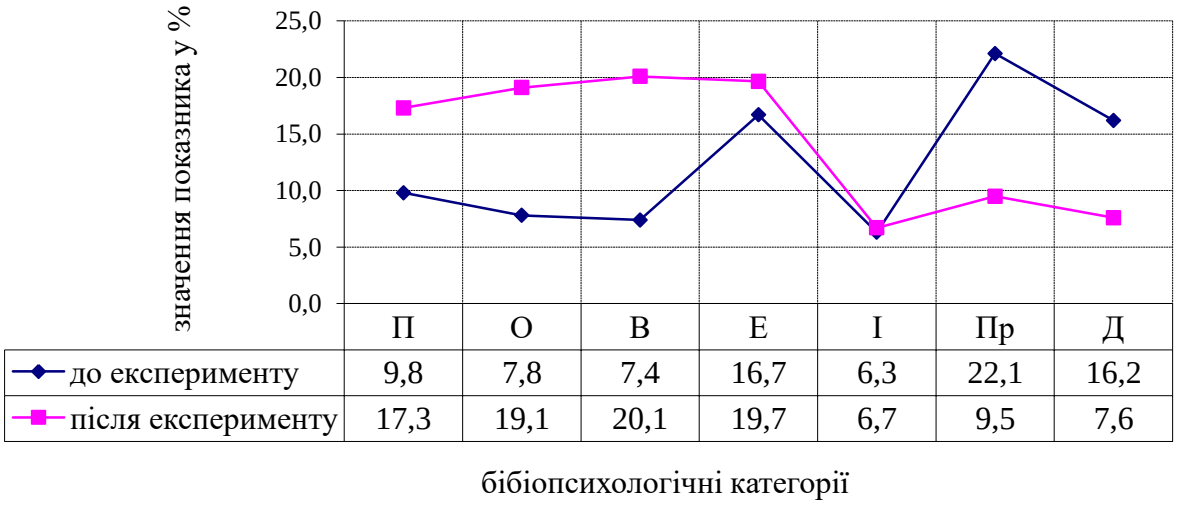


Рис. 3.8. **Профіль вольового типу читача в ЕГ до/після формувального експерименту**

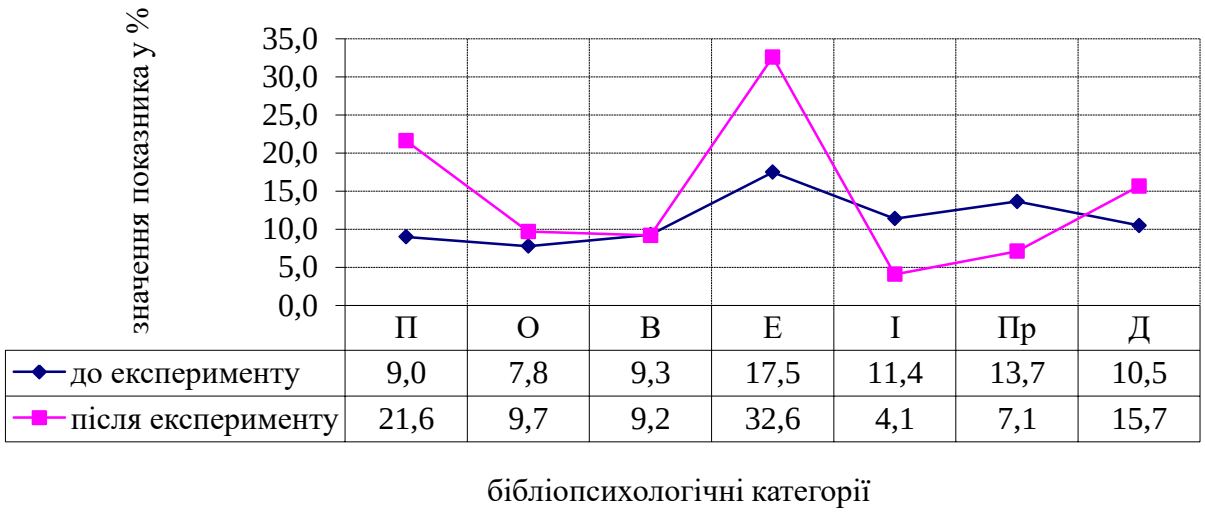


Рис. 3.9. **Профіль емоційного типу читача в ЕГ до/після формувального експерименту**

Проаналізуємо динаміку профілів читачів різних типів контрольної групи під час традиційного навчання (див. Додаток П.2. рис. П.2.3, П.2.4., П.2.5).

Порівняємо профілі кожного типу читача у контрольних та експериментальних групах після експерименту (Див. Додаток П.2. рис. П.2.6., П.2.7., П.2.8).

Якщо порівняти профілі різних типів читачів з профілем тексту-реактиву в експериментальних групах після тренінгу ми можемо стверджувати, що саме інтелектуальний тип читача найбільше відображає профіль тексту за психологічними категоріями. Детальний кількісний аналіз зіставлення різних типів читачів та профілю тексту розкриває перспективні можливості проведення додаткових психологічних досліджень (див. Додаток П.2., рис. П.2.9).

Кількісний розподіл типів читачів експериментальних та контрольних груп після експерименту подано в додатках (див. Додаток П.2., рис. П.2.10).

Динаміка змін у контрольних та експериментальних групах до і після навчання традиційним методом і методикою, запропонованою автором дослідження, наведено у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Порівняння виокремлених типів читачів КГ та ЕГ за бібліопсихологічними категоріями (після формувального експерименту)

Тип читача	Група	Бібліопсихологічні категорії (у %)						
		П	**О**	**В**	**Е**	**І**	**Пр**	**Д**
Інтелектуальний	**КГ**	30,2	15,8	11,2	17,2	3,2	5,5	16,9
	ЕГ	39,6	16,8	11,5	15,0	2,6	2,4	12,1
Вольовий	**КГ**	16,2	18,2	18,9	18,2	7,8	10,5	10,2
	ЕГ	17,3	19,1	20,1	19,7	6,7	9,5	7,6
Емоційний	**КГ**	12,5	9,5	10,3	39,2	5,5	7,2	15,8
	ЕГ	21,6	9,7	9,2	32,6	4,1	7,1	15,7

Результати динаміки впливу спеціального навчання на кількісні зміни у типах читачів та у їх бібліопсихологічних показниках наведено у наступних діаграмі та таблиці:

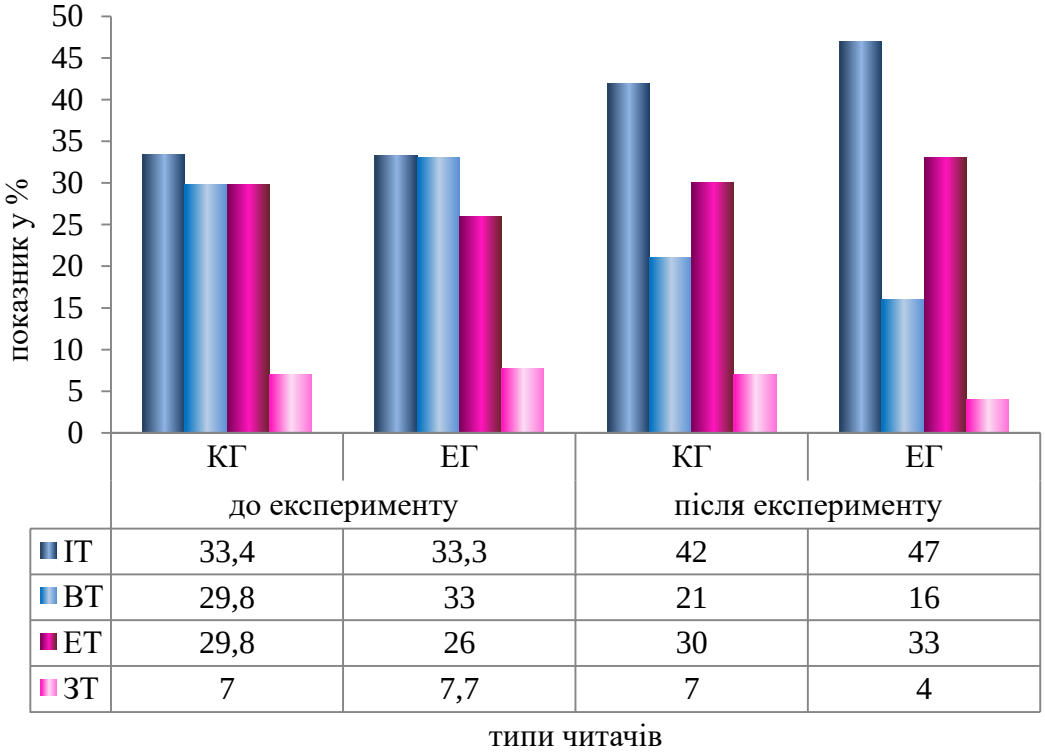


Рис. 3.10. **Розподіл за кількісними даними типів читачів КГ та ЕГ (до і після формувального експерименту)**

Таблиця 3.2

Порівняння за кількісними даними розподілу типів читачів контрольної та експериментальної груп (до/після експерименту)

Тип читача	До експерименту		Після експерименту	
	КГ	**ЕГ**	**КГ**	**ЕГ**
Інтелектуальний (ІТ)	33,4	33,3	42	47
Вольовий (ВТ)	29,8	33	21	16
Емоційний (ЕТ)	29,8	26	30	33
Змішаний (ЗТ)	7	7,7	7	4

За середнім значенням особистого показника, що припадає на одного студента-словесника, було констатовано динаміку читацьких реакцій студентів на тексти-реактиви до та після експерименту. Удвічі збільшилось значення середнього особистого показника у студентів експериментальної групи, тоді як у контрольній групі цей показник лишився майже незмінний (див. Додаток П.2., рис.П.2.11).

Проаналізуємо *методику коментованого читання*. Результати формувального експерименту дозволяють зробити висновок, що перевірка розуміння має стосуватись різних етапів цього процесу: усвідомлення теми, ідеї, єдності форми та змісту ПТ, вибір способів їх виділення; виокремлення художніх деталей (метафор, епітетів, порівнянь та ін.), що здобуваються на окремих етапах цього процесу і кінцевого результату, його повноти, чіткості, обґрунтованості і глибини (див. Додаток Б.8).

Філософське розуміння коментаря як способу комунікації ґрунтується на переконанні про те, що висловлення власної думки, ставлення до прочитаного, реакція на нього є невід’ємною характеристикою читача.

Вважаємо, що аналіз читацьких коментарів потребує цілісного, інтегративного, міждисциплінарного підходу, у відповідності з сучасними запитами психології, лінгвістики, психолінгвістики, герменевтики та ін.

Актуальність вибору саме такої форми роботи з поетичним текстом продиктована еволюцією літературної свідомості читача, яка пов’язана з формуванням нового, рефлексуючого, наративного типу мислення, що сприяє та стимулює багаторівневий підхід до читання поетичних творів.

Одним із важливих способів домогтися глибшого розуміння студентами експериментальних груп ПТ є повторне читання. Воно стає ефективним засобом розуміння тоді, коли включає постановку нових пізнавальних завдань, які вимагають зіставлення між собою окремих частин ПТ, розкриття в них інших сторін і зв’язків, огляду їх, систематизації, виведення нових висновків, їх обґрунтування тощо.

Після реалізації програми фасилітації розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного ПТ, студентам пропонувалось повторно прокоментувати підібрані для констатувального етапу віршовані тексти та висловити загальні враження від прочитаного.

Запитання, які ставились під час коментування ПТ виконували різні функції, а саме: виступали засобом доведення задуму автора ПТ до свідомості студентів; активізації прагнення визначити тему та ідею твору; мобілізації необхідної для цього інформації із досвіду студентів; засобом керівництва порівнянням, аналізом, узагальненням, абстрагуванням; засобом перевірки повноти, чіткості, глибини розуміння ПТ та ін.

У результаті проведення формувальних заходів відбувся перерозподіл студентів за рівнями розуміння поетичних текстів (див. табл. 3.3).

З результатів, наведених у таблиці, можемо зробити висновок, що формувальні заходи створили умови для успішної динаміки розуміння поезії студентами.

Таблиця 3.3

Динаміка змін у розумінні сучасних ПТ студентами КГ та ЕГ після формувального етапу експерименту (у %)

Рівні розуміння	Низький		Середній		Високий	
Групи / Поезії	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Л. Костенко «Божевілля моє, божемилля» (1 ступінь складності)	6,7	-	56	31	37,3	69
М. Зеров «Київ-традиція» (2 ступінь складності)	3,5	-	49,1	25,6	47,4	74,4
І. Калинець «Десять» (3 ступінь складності)	13,3	2,4	45	30,1	41,7	67,5
Е. Андієвська «Час й і його двійник» (4 ступінь складності)	20	2,4	48,3	41,7	31,7	55,9

Зважаючи на кількісний аналіз отриманих результатів, варто констатувати, що в експериментальній групі не зафіксовано студентів з низьким рівнем розуміння поезії Л. Костенко, яку експерти віднесли до простої. На констатувальному етапі дані показники складали відповідно 8,4% (ЕГ) і 8,3% (КГ) (див. Додаток Р., рис. Р.1., Р.2, Р.3). У студентів експериментальної групи після тренінгу відсутній низький рівень розуміння поезії другого ступеня складності, тоді як у контрольній групі таких студентів 3,5%. У рази зменшилась кількість студентів експериментальної групи, які на низькому рівні розуміють поезію третього та четвертого ступенів складності.

У контрольних групах кількість студентів із середнім рівнем розуміння поезії, порівнюючи із ситуацією до спеціального навчання, зменшилась, тоді як у експериментальній групі цей показник зменшився в кілька разів унаслідок збільшення кількості студентів, у яких рівень розуміння зріс.

Найбільш цінним для дослідження є збільшення кількісних і якісних характеристик властивих для високого рівня розуміння поезії студентами контрольних та експериментальних груп після формувального етапу. Поезію першого ступеня складності на високому рівні розуміють 69% студентів експериментальної групи. Твір М. Зерова (2-й ступінь складності) на високому рівні

розуміють 74,4% студентів, тоді як на констатувальному етапі цей показник становив 27,2%. У студентів експериментальної групи значно підвищився рівень розуміння поезій І. Калинця та Е. Андієвської. Поезію 3-го ступеня складності (І. Калинця) на високому рівні стали розуміти 67,5% майбутніх філологів, а найскладнішу для розуміння поезію Е. Андієвської на високому рівні розуміють 55,9%, що перевищує показник констатувального етапу майже у три рази. Зміни у перерозподілі співвідношення за рівнем розуміння пов'язані з орієнтацією студентів експериментальної групи на отримання нового когнітивного досвіду щодо роботи з поетичним текстом, активізацією залишкових знань, професійної рефлексії, утримання емотивного стану в площині продуктивної діяльності.

Отже, застосована програма фасилітації виявилась ефективною. Її зміст сприяв підвищенню рівня розуміння поезії в експериментальній групі. Аналіз студентських коментарів контрольного етапу дав можливість виявити основні тенденції підвищення рівня розуміння поезії.

Прослідкуємо якісні зміни у коментарях студентів, які дозволили констатувати перехід з низького на середній рівень розуміння поезії.

Студенти визначали теми поезії через цілісне бачення тексту та підтексту. Розкриття головної думки твору (його ідеї) здійснювалось на основі системи художніх образів. Студенти почали чіткіше виділяти логіко-понятійні засоби, які підтверджують головну думку твору.

Майбутні філологи змогли вільно вербалізувати передані автором почуття та переживання і узагальнювати їх у складні категорії патріотизму, моральності та ін.

У коментарях відчутні позитивні зміни при визначенні зв'язку змісту і форми. У студентів значно розширилось уявлення процесу розуміння поетичного тексту учнями та передбачення труднощів, які можуть виникнути у роботі з поетичним текстом у школі.

Після спеціального навчання у студентів розширилась спроможність виділяти в поетичному тексті новотвори, ключові слова, які передають ідею твору. Збільшилась кількість коментарів до поетичних рядків та виразів, які найбільше зацікавили студентів.

Коментарі студентів, які після тренінгу фасилітації розуміння ПТ змінили свій рівень розуміння з низького та середнього на високий, мали свої особливості. Тема твору глибоко усвідомлювалась та осмислювалась ними у зв'язку з проблематикою. Студенти об'єктивно акцентували увагу на текстуальній реальності, суб'єктивний аспект при цьому не був домінуючим. Адекватне розуміння теми твору збуджувало творчий потенціал студентів високого рівня.

Ідея поетичного твору визначалась на основі цілісного усвідомлення інтелектуальної та емоційної спрямованості провідної думки закладеної автором. На цьому рівні прослідковувалась активізація творчої уяви читача, що супроводжувалась яскравими почуттєвими враженнями та емоційним збудженням. Осмислення ідеї твору відбувалось на рівні міжтекстової реальності з активізацією образного мислення, що свідчить про особливості творчого процесу читача.

Студенти високого рівня розуміння здатні рефлексувати, усвідомлювати, вербалізувати та оцінювати переживання смислу поетичного тексту. У них сформувалась здатність виокремлювати емоції та почуття ліричного героя на основі зображально-виражальних засобів.

Майбутні словесники чітко розуміють сенс взаємозалежності форми та змісту. Вони володіють здатністю прогнозувати розуміння поетичного тексту учнями.

Студенти виділяють та коментують ключові слова у тексті, інтерпретують та підбирають асоціації до новотворів. Філологи цього рівня не виділяють незрозумілі та «зайві» слова у тексті.

Навчально-тренінгова програма мала позитивний вплив на інтерпретативну компетенцію та основні складові читацької компетентності, що складають основу особливостей розуміння майбутніми філологами поетичного тексту. Цей факт підтверджують не лише кількісні показники, наведені вище, а й позитивна динаміка у студентських відгуках, які подано нижче як загальні ілюстрації до сказаного вище.

Наведемо приклади відгуків на поезію Л. Костенко: «Поезія Л. Костенко філософського спрямування. Автор кількома словами передає свій переживально-відчайдушний стан, внутрішні суперечки, пошук абсолюту. Дає нам змогу запитати

своєї душі чи вона щира, відкрита, чиста. Виникає дивне відчуття, ніби від одного-єдиного дотику відкривається твоя душа, з'являється енергія жити…» (М. Л.).

Відгук на поезію «Божевілля моє, божемилля» демонструє глибину розуміння авторської ідеї: «Мені імпонує таке світобачення автора. Символіка вірша малює елегійні картини та закликає до віри в краще, до сили духу. Відразу привертає увагу метафоричність та алегоричність вірша. Оригінальними є авторські новотвори, які допомагають найповніше розкрити задум автора. Читаючи поезію, ти й сам поволі бачиш світ з позиції авторського «абсолюту», чогось ідеального, потойбічного…» (Ц. Л.).

У більшості студентів виразно відчутна динаміка у реакціях на поезію. Для ілюстрації наведемо приклад відгуків на поезію М. Зерова «Київ-традиція» однієї і тієї ж студентки експериментальної групи (О. А.), у якої після тренінгових занять рівень розуміння поезії змінився з середнього на високий.

«Цей вірш мені дуже сподобався. На мою думку, автор, за допомогою вдало підібраних виразів якнайкраще передав почуття гордості за багатовікову славу нашої столиці. Звичайно, перед сприйняттям поезії учнями, варто ознайомити їх з незрозумілими словами, зокрема, з іменами історичних постатей» (До тренінгу).

«На мою думку, це патріотичний вірш, написаний з почуттям гордості, радості за свою державу та її столицю. Після тренінгу я дізналась значення деяких слів, які раніше були незрозумілими. На мою думку, поет вдало підібрав слова та звороти, за допомогою яких виразив свій задум. Крім того, поезія спонукає поширити свої знання з історії з огляду на історичні імена, які згадує автор. Найвдаліше задум автора передано у першій строфі, словами «ніхто твоїх не заперечить прав…», адже ніхто не в змозі заперечити слави та віковічної історії міста Києва. У декількох рядках автор зумів передати хід історії від заснування столиці до сьогодення. Форма сонета в дечому полегшує читання, урізноманітнює його, навіть полегшує, можливо, сприйняття, чому сприяє і вдале римування…» (Після тренінгу).

Приклад відгуку на поезію І. Калинця «Десять» свідчить про здатність студента цілісно сприймати текст: «Аналізуючи кожен рядок поезії, я помітила, що вона схожа на авторський потік думок про буття людини у всесвіті, пошук самого

себе у цьому великому, непізнанному світі. Автором вдало обрана форма вільного вірша, оскільки вона не обмежує розуміння, сам читач може закцентувати увагу на найголовнішому та усвідомити авторську ідею на основі власного світогляду за допомогою індивідуального інтонаційного читання. Цей твір філософсько-релігійного змісту і потребує певного досвіду для його розуміння. Текст наповнений складними символами, новотворами («Антиземля», «антилюдина», «антикров») і поетизмами, що може ускладнювати сприймання його учнівською молоддю» (Л. М.).

Відгук на поезію Е. Андієвської можна представити таким зразком: «Це вірш – медитація у формі сонета. Незвична манера поета висловлювати свої думки через асоціації робить поезію дуже емоційно насиченою, створює широке коло інтерпретацій. Щоразу читач по-новому сприймає вірш. Авторські новотвори несуть особливе смислове навантаження у творі. Своєрідні епітети та художні образи допомагають створити в уяві дивні картини, що спонукають не стільки до мислення, скільки до фантазування, потоку асоціацій, думок. Спроба автора протиставити статичність, космічну стабільність часу Всесвіту, швидкоплинності людського життя дуже цікава. Поезія змушує задуматись над тим, чи правильно і доцільно ми витрачаємо частку часу, дану нам лише раз. За допомогою метафоричності автор доносить до нас думку, що час невблаганний і ми не маємо влади над ним» (К. Н.).

Помічено, що студенти високого рівня розуміння поезії демонстрували літературну ерудицію, знання текстів прочитаних творів, фактичні знання з літератури (знання з теорії та історії літератури, літературної критики), володіли логікою аналізу творів, тобто мали високий рівень розвитку освітньо-змістового аспекту читацької компетентності.

Під час проведення дослідження студенти у коментарях намагались відтворювати мікрообрази і поетичні картини авторського задуму, уява читача рухалась за орієнтирами, поданими у вірші. Відгуки містили творчі уточнення, образно-емоційні доповнення для збагачення поетичної картини запрограмованої автором. Активні емоційно-почуттєві відгуки студентів на поезії як здатність осягнути підтекст, пройнятись почуттям автора. Часто траплялись думки, що

відображали вмотивовану чуттєву оцінку поезії та описану в ній дійсність. У студентських коментарях та відгуках простежується висока активність асоціативного мислення.

Підтверджуючи результати досліджень Я. Ф. Андрєєвої стосовно критеріїв сформованості комунікативної компетентності, ми констатували у студентів: високий рівень сформованості настанови на діалог із текстом; здатність виявляти різні смислові позиції, погляди на поставлені проблеми; виникнення в читачів запитань до тексту, до автора, до себе під час читання; уміння сформувати і сформулювати їх; уміння прогнозувати та доповнювати авторську думку; коментувати поезії та ін. Вважаємо, що всі названі складові, задіяні в процесі розуміння ПТ.

Підвищився рівень умінь опрацьовувати, інтерпретувати ПТ, усно і письмово висловлювати свої роздуми стосовно того чи іншого літературного явища. Це вказує на наявність високого рівня читацької компетентності в практичній діяльності майбутніх філологів, спрямованій на опанування самостійним читанням поезії.

Значно підвищився ціннісно-орієнтаційний аспект читацької компетентності, що включає здатність сприймати конкретні художні твори, давати їм оцінку на основі власних почуттів, презентувати особисті читацькі інтереси та естетичний смак загалом.

Отже, концепція розвитку розуміння ПТ вибудовується виходячи із тенденцій розвитку знань, умінь, когнітивної сфери і почуттів читача тощо.

Детальне вивчення студентських робіт показало, що визначальним компонентом читацьких коментарів є емоційне реагування на ПТ та зазначення його власної оцінки. Аналіз цих коментарів по групах, які навчались за різними програмами, дозволив виявити часткову залежність виникнення і розвитку розуміння ПТ не лише від когнітивної, а й від комунікативної складової читацької компетентності. Коментарі досліджуваної ЕГ виявились більш зрілими, змістовними. Оцінювались не лише зовнішні характеристики тексту, а і його смисл. Студентам КГ складно було формулювати власні думки – вербалізувати утворений смисл. Засвідчено вагому різницю у рівнях розвитку саме комунікативної читацької

компетентності у КГ та ЕГ, на що вплинула реалізація програми фасилітації розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного поетичного тексту у ЕГ.

За результатами контрольного експерименту в досліджуваних КГ виявлено недостатню сформованість настановлення на діалогічну співпрацю з текстом, брак прийомів ведення пізнавального і смислового діалогів із ним, інформативну спрямованість читання, слабку підключеність емотивної сфери. Експеримент засвідчив, що недостатньо розвинена читацька компетентність є значною перешкодою у процесі розуміння ПТ.

Процес формувального етапу експерименту супроводжувався веденням щоденників його учасників. Для об’єктивної оцінки дослідження пропонуємо витяги із щоденникових записів студентів експериментальної групи.

На початковому етапі тренінгової роботи найбільш виразними були думки студентів про пізнавальні, навчальні очікування та перспективи. Студенти експериментальної групи чітко окреслили поле власних сподівань. Більшість уважає, що тренінг розуміння поезії необхідний: для розуміння позиції автора, ліричного героя, розвитку власної креативності, художніх умінь та навичок, абстрактного, творчого мислення, уваги та уяви; для здобуття нового досвіду розуміння ліричних творів, переживання почуття естетичного задоволення від прочитаного; для усвідомлення якостей, які сприятимуть кращому розумінню поезії, збагаченню словникового запасу, участі у літературознавчому процесі. Зокрема, натрапляємо:

«Я хотіла б навчитись розуміти суть складної, символічної сучасної поезії… Зрозуміла, що аналіз поетичних текстів – це складний процес, який потребує детального вивчення… Потрібно більше читати поезію і вчитись її аналізувати» (З. Н.);

«Кожен з нас по-різному розуміє і сприймає поезію. Мені дуже цікаво дізнатись хто і що очікує від поезії, які емоції і думки переживає, читаючи ліричні твори» (В. О.);

«Хотілося б дізнатись про авторів, яких я ще не знаю, про особливості їх художнього світосприйняття, навчитись розуміти те, що хотів сказати автор, визначити власне відношення до прочитаного» (І. А.).

Зазначимо, що враження від завдань супроводжувались аналізом особливостей внутрішньогрупового спілкування між учасниками тренінгу. Студенти захоплювались активним взаємообміном інформацією, їх цікавила взаємодія у тренінговій роботі, взаємосприйняття та взаєморозуміння один одного:

«Найважливішим для мене було почути презентації моїх одногрупників про їх літературні вподобання. Корисно було дізнатись про різносторонні погляди на поезію. Дехто сприймає її досить серйозно, шукає філософське підґрунтя, для інших поезія – це просто емоційне задоволення» (З. Н.);

«Завдяки сьогоднішньому заняттю, була створена дружня атмосфера. Всі налаштувались на максимальну щирість та відвертість» (Ш. С.);

«Сьогодні на тренінгу найважливішим для мене було єднання групи, вираження кожним свого внутрішнього, індивідуального» (Г. Г.).

У результаті усвідомлення ролі новотворів у поетичному тексті, особливу увагу у щоденникових записах студенти приділяли авторським новотворам, як феномена поетичного тексту. Враження від вправ на вправляння у розумінні новотворів були різними, наприклад:

«У творах сучасних українських письменників велика кількість неологізмів, думки автора є завуальованими, поезія має філософський характер. У мене є побоювання, що моя інтерпретація того чи іншого новотвору не є тотожною думкам автора…» (Г. Г.);

«Зрозуміти новотвори можна лише в контексті. Я вважаю, що новотвори – це досить цікавий спосіб вираження авторської думки. Проте інколи саме ці слова спричиняють важке розуміння тексту» (Ф. М.);

«Мені особливо сподобалась робота з новотворами: як я їх розумію окремо, і в контексті… Оскільки я навчаюсь на філологічному факультеті, то для мене важливо більше знати про новотвори, щоб бути професіоналом. Я думаю, це допоможе краще розуміти поетичні твори» (П. М.);

«Авторський новотвір легко зрозуміти, пояснити завдяки образно-логічному мисленню, шляхом підбору асоціацій… Неологізми прикрашають, збагачують поезію проте всього має бути в міру. Іноді авторські неологізми обтяжують поетичний твір» (Г. Г.).

Робота з прийомами діалогічної взаємодії з поетичним текстом передбачала різнопланове практичне вправляння для набуття професійного досвіду глибинного розуміння поезії. Студенти експериментальної групи мали можливість моделювати навчальні ситуації запропоновані експериментатором. Робота викликала зацікавлення, інтерес, емоційне піднесення, високу інтелектуальну та пізнавальну активність, активізувала потенціал колективної творчості та особистісної креативності. Наприклад:

«… Мені сподобалось наше заняття, воно викликало в мене безліч емоцій. Ці вправи допомогли нам у розумінні віршів. Вони розвивають уяву, мислення, творчість» (К. О.);

«Тепер мені набагато легше розуміти поетичні твори. Мені вдалось пізнати себе як творчу особистість…» (В. О.).

Особливий інтерес у студентів-філологів викликала вправа «Художня загадка», яка передбачала розуміння творів мистецтва, що дають простір для генерування нових ідей та імпровізації. Враження від цієї вправи мали полярний характер:

«… Щодо картин, то багато з них я не зрозуміла і вважаю їх занадто складними для розуміння. Багато з них асоціюється з «невимовним» (С. К.);

«Найважливішим для мене на сьогоднішньому занятті було зрозуміти ідеї, подані художником у представлених картинах ... цікавим було різне бачення картин, особливості індивідуального сприймання» (Я. Ю.);

«Надзвичайно захопливим було завдання з картинами. Дивлячись на них, у кожного було своє бачення цієї картини. І це не дивно, адже кожна людина – індивідуальна і у кожної людини своє бачення і власна уява. Коли ми поставили себе на місце митця, який написав картину, і який презентував її як свою власну – було не соромно заявити: «Я художник, я так бачу…». І справді, було дуже приємно,

коли наше (моє власне) бачення картини, хоча б якось збігалося з тією ідеєю, яку хотів донести нам автор» (Н. О.).

На етапі удосконалення процесу розуміння поезії найбільше вражень викликали вправи, які стимулювали індивідуальну та колективну творчість. Наприклад:

«Цікаве проведення практичного заняття залучило всіх до колективної творчості, змусило активізувати уяву. Кожен намагався зрозуміти поетичні рядки і внести свій вклад у побудову спільної поезії» (Г. А.);

«Робота на занятті мені сподобалась. За допомогою творчих завдань, ми … навчились інтерпретувати мову своїх колег, спробували себе у ролі літературних критиків… Я вважаю, що такі завдання стимулюють творче мислення та уяву студентів, підвищують інтерес до занять» (К. Н.);

«Сьогодні я навчилась по-іншому сприймати поезію. Я зрозуміла, що на її розуміння впливають і особисті якості людини, і її настрій» (К. І.);

«Мої враження – пара-експресія. На занятті ми виявляли свої творчі здібності, креативність» (С. О.).

Останній приклад демонструє творення оказіоналізму учасником тренінгу, щоб передати «надвраження», для яких бракує лексеми у власному словнику студента-філолога.

Для формування у студентів-філологів уявлення про компетентного читача нами проведено комплекс вправ, які передбачали активізацію складових читацької компетентності майбутнього вчителя-словесника. Підтвердженням активізації професійного досвіду студентів стали наступні вислови, які відображають практичні дії та форми роботи з метою покращення розуміння поезії:

«Щоб перевірити ступінь зрозумілості поетичного твору потрібно: визначити тему, ідею твору; знайти асоціації; розпізнати новотвори; поставити запитання для з’ясування проблематики твору; написати відгук на твір» (З.Н.);

«Для того щоб підвищити інтерес до читання поезії у сучасної молоді варто: більше говорити про українських поетів у засобах масової інформації, готувати

літературні вечори, інсценізувати поетичні твори, проводити оригінальні уроки у школах, популяризувати поезію у різних формах» (Г. Г.);

«Шляхи подолання труднощів у розумінні поетичних текстів полягають в усвідомленні світогляду поета, проникненні у його внутрішній зміст, розумінні ідеї твору, а також окремих його лексичних одиниць. Щоб зрозуміти значення поетичних неологізмів, варто прослідкувати їх словотворчу основу та спосіб творення…» (Б. О.);

«З метою підвищення розуміння поетичного тексту варто: прочитати текст вголос, прочитати текст вдумливо про себе, з'ясувати, що не зрозуміло в поезії, підібрати асоціації, висловити емоції та почуття, які викликав поетичний твір» (Ш. С.).

Студентське бачення складових читацької компетентності та її суб'єктивна оцінка, будуть проаналізовані нами за даними анкетувань.

У щоденникових записах студенти зазначали труднощі, які виникали під час тренінгової роботи. Найбільше проблем виникало через недостатність літературознавчих, психологічних, історичних знань. Окремі учасники відчували труднощі у процесі розуміння авторських новотворів. Найбільш типовими були враження такого змісту:

«Зрозуміла, що я багато чого не знаю, і не завжди сприймаю той глибокий смисл поезії, який вона в собі містить… Потрібно спокійно ставитись до поезії, яку не розумієш. Намагатись проаналізувати твір, використовуючи асоціації» (З. Н.);

«Труднощі виникали під час визначення теми, ідеї, символіки у творах. Інколи я їх долала успішно, а інколи – ні. Потрібно частіше читати лірику, і не лише читати, а й аналізувати її» (В. О.).

Уважаємо за необхідне навести приклади висловлювань студентів експериментальної групи після формувальних заходів, які відображають динаміку їх вражень щодо розуміння поезії:

«Кожна людина індивід, має свій неповторний внутрішній світ, по-різному сприймає поезію. Було цікаво дізнатись, які думки, емоції викликає ліричний твір у

кожного з нас. Завдяки тренінгу я ще раз прийшла до висновку, що аналіз поезії це складний процес, який потребує самоаналізу, глибокого осмислення» (Г. І.);

«Вдалось краще пізнати себе в плані «хочеш-можеш»… Кожен ніби здійснив подорож з «відомого» в «невідоме» (Г. А.);

«Я зрозуміла, що поезія займає більше значення у житті людини, ніж я думала раніше, і збагативши свій читацький досвід новими поетичними творами, я зможу більше зрозуміти їх» (З. Н.);

«Після спецкурсу я впорядкувала свої думки. Намагалась розуміти інших… Для того, щоб розвивати навички розуміння поетичних творів, потрібно постійно збільшувати свій читацький досвід, цікавитись новинками сучасної поезії» (М. Н.);

«…Я перевірила свій рівень розвитку уяви, вміння асоціювати незрозуміле, здогадуватись, інтерпретувати, замислюватись та висловлюватись. А найголовніше – я зробила багато корисних висновків у своєму баченні та розумінні того чи іншого явища» (Л. М.);

«Мене вразила форма тренінгу. Я навчилась висловлювати та формувати свою думку, поглибила і розширила інтерпретаційні та уявні межі мислення» (С. О.);

«Найважливішим було прослухати поезії, задуматись над їхнім сенсом, думками авторів, сенсом написаних ними творів. Дізнатись більше про поезію для себе. Я була щирою та відвертою у вираженні думок та почуттів. Це моя особиста думка. Після тренінгу я часто замислювалась над поезією, над тим, наскільки дійсно складно передати автору свої думки, почуття на папері. І що багато письменників, поетів викривають дійсність нашого життя» (Л. В).

Студенти експериментальної групи висловлювали думки про важливість розвитку, удосконалення когнітивної сфери особистості, активізації мислення, уяви, уваги та ін.

На завершальному етапі тренінгу розуміння поезії студентам пропонувалось висловити своє враження у формі анкети про зміст проведених занять, про особистісні здобутки та суб’єктивні зрушення у самоставленні до себе як майбутнього вчителя-словесника та до поетичного тексту.

Відповіді на перше запитання: «Чи дізнались Ви щось нового про специфіку розуміння поетичних творів?» – суттєво різняться за основними акцентами. Так, у відповідях студентів експериментальної групи проглядається домінування позитивного настановлення на досвід, отриманий під час тренінгових занять щодо цілісності розуміння, сприймання та інтерпретації поетичного тексту. Саме тому 97,2% опитаних відповіли ствердно на поставлене запитання. Під час аналізу відповідей простежено позитивну динаміку осмислення таких категорій, як розуміння поетичного тексту, інтерпретація, підтекст, форма, зміст, новотвори, ключові слова, асоціації тощо. У студентських відповідях трапляється:

«Я зрозуміла, що розуміння поетичних творів – це складний і об’ємний процес, який вимагає максимальної віддачі від читача…»;

«Дізналась багато нового про аналіз поетичного тексту. Взагалі не цікавилась сучасною поезією, тому було корисно дізнатись про певні твори сучасності…»;

«З цього спецкурсу я дізналась багато нового, а саме: що впливає на розуміння поетичних творів: асоціативне мислення, уважність, фантазія. Що допомагає, а що заважає розуміти поетичний твір…»;

«Так, ми навчились по-новому аналізувати поезію. Відшуковувати новотвори, знаходити ключові слова. Я дізналась про те, що авторські новотвори у поезії потрібно розглядати в контексті».

У майбутніх філологів цієї групи простежується тенденція підвищення мотивації професійної діяльності на рівні самоусвідомлення, самоорганізації особистісного досвіду.

По закінченню тренінгу «Фасилітація розуміння поетичного тексту» студенти експериментальної групи (94,4%) підтвердили підвищення інтересу до сучасної української поезії, демонстрували бажання читати та розуміти лірику, захоплюватись нею, вказували на стимулюючу силу тренінгу щодо активізації власної творчості. Це підтверджують наступні вислови:

«Мій інтерес до лірики підвищився. Захотілось тренувати себе у розумінні сучасної поезії в інтерпретації авторського тексту…»;

«До тренінгу я взагалі не цікавилась поезією. У такій оригінальній творчій формі ми ще не працювали. Я розвинула своє творче начало…»;

«Після занять я зрозумів, що основою поезії є не лише її емоційне та підтекстове навантаження, а й логічне опрацювання структури поезії, що мене певним чином здивувало та зацікавило».

Окремі студенти констатували, що після проведених занять вони стали глибше усвідомлювати роль ключових слів, новотворів, художніх деталей у розумінні поезії, які іноді несуть в собі авторську думку.

У 95,9% студентів експериментальної групи ставлення до поезії після тренінгу змінилось в позитивну сторону: покращилось її розуміння; виникло бажання розуміти «складну» поезію, адекватно авторському задуму, «проникнути у таємничий підтекст»; підвищився інтерес до поезії загалом, та осмислення художніх деталей, новотворів та ін. Після тренінгових занять студентам вдалось по-новому переосмислити українську поезію І. Калинця, Л. Костенко, Ю. Андруховича, О. Забужко та ін. Особливо цінними є думки про те, що «поезія – важливий матеріал для дослідження», «Не існує незрозумілої поезії, є неуважний читач. Я по-новому переосмислила потребу в поетичних творах…», «…тренінгова робота стала активним стимулом для написання власних віршів».

Отже, з впевненістю можна стверджувати, що тренінг «Фасилітація розуміння ПТ», проведений в експериментальній групі, значно підвищив інтерес до поетичного тексту й усвідомлення студентами своєї спроможності бути компетентним читачем.

Оцінюючи власні переживання, які найчастіше виникали під час роботи на тренінгу, студенти експериментальної групи визначають широкий спектр почуттів та емоцій, а саме: захоплення, емоційне піднесення, комфорт, інтерес, зацікавлення, здивування, радість та ін. Наприклад:

«Переживання перенасичували мене, виникло багато думок. Найчастіше виникав просто інтерес до певних видів роботи на тренінгу»;

«…Дуже цікаві, інформаційно насичені та практично-корисні заняття»;

«Мої переживання змінювались в залежності від поезії, яку я читала. А впродовж тренінгу у нас була тепла, дружня атмосфера».

Деякі студенти діагностували позитивну динаміку переживань під час занять:

«Спочатку не розуміла деякі вірші, якісь невідомі слова, а тепер можу розібрати складний вірш, визначити його тему»;

«Старалась вникнути та «вжитись» у поетичний твір, щоб зрозуміти, що хотів передати автор. Відчула незначний страх та задоволення». Відповіді такого типу засвідчують високий рівень рефлексії у студентів експериментальної групи.

У процесі формувального етапу виділено основні труднощі, які доводилось долати студентам експериментальної групи. Так, студенти вказували на лексичні (незрозумілі, невідомі слова та поняття, новотвори та ін.), літературознавчі (визначення теми, ідеї, форми, категорій поетики та ін.) труднощі. Відповіді досліджуваних вирізнялись високим рівнем рефлективності, усвідомленням ролі власного досвіду та діалогічності у процесі розуміння поетичного тексту. Окремі студенти до причин труднощів у роботі відносили стереотипність власного розуміння, складність у знаходженні асоціативних зв’язків, підборі асоціативного ряду, розумінні авторських асоціацій та ін.

На запитання: «Чи вплинула тренінгова робота на ваші уявлення про майбутні уроки літератури?» – 98,6% (ЕГ) майбутніх словесників відповіли ствердно. Студенти експериментальної групи особливо відзначили нові методи та прийоми роботи з поетичним текстом, нестандартність, оригінальність тренінгової роботи, її високий, творчий рівень. Майбутні вчителі-філологи усвідомлюють необхідність стимулювати інтерес учнів до аналізу поетичних творів. Вони висловлювали готовність трансформувати отриманий досвід у майбутню професійну діяльність. Наприклад:

«… На тренінгах нам пропонували оригінальні, дієві методи покращення розуміння поезії; вважаю, що учням буде цікаво працювати над вивченням творів користуючись зазначеними прийомами».

«…Я зрозуміла, що оригінальна форма уроку дає набагато більше знань і вражень, ніж звичайна».

Показовою для нашого дослідження була думка студентів про основні риси, якими має володіти компетентний читач поезії. Студенти експериментальної групи чітко характеризують образ «ідеального» читача. Компетентний читач на думку реципієнтів повинен володіти високим рівнем теоретичних знань, мати розвинений інтелект та пізнавальні можливості, великий словниковий запас, вміти аналізувати віршований текст, володіти навиками сприймання, розуміння та інтерпретації його, оперувати прийомами діалогічної взаємодії з поетичним текстом, виявляти високий рівень інтересу до поезії, бути допитливим, наполегливим, емоційним, проникливим, толерантним, ерудованим, спостережливим, креативним та ін. В експериментальній групі, студенти надають важливого значення таким складовим компетентного читача, як-от: абстрактне, образне, аналітичне, асоціативне та творче мислення; творча уява і креативність; ерудиція, інтелект, тезаурус читача та ін. Наприклад:

«Йому повинна бути притаманна різнобічність, усвідомленість та цілеспрямованість, логічне мислення, уважність»;

«…Абстрактне, креативне мислення, здатність інтерпретувати той чи інший поетичний твір»;

«Такий читач повинен слідувати алгоритму розуміння поезії, володіти фоновими знаннями тощо».

Зауважимо, що близько 48% оптантів експериментальної групи вказували на те, що компетентний читач повинен мати високий рівень літературознавчих, історичних та психологічних знань. Цей факт, на нашу думку, підкреслює здатність студентів-філологів до професійної рефлексії та готовності до вдосконалення власної читацької компетентності.

Показовою є оцінка студентами власної компетентності за п’ятибальною шкалою. Про високий рівень своєї читацької компетентності заявили 11% студентів експериментальної групи, чотири бали обрали 76,1% і на «задовільно» оцінили свою компетентність відповідно 12,9% (ЕГ). Ці показники дають можливість констатувати факт підвищення оцінки власної читацької компетентності у студентів експериментальної групи після проведення тренінгу розуміння поезії.

У завершальному питанні анкети, ми мали на меті з'ясувати доцільність проведення спецкурсу розуміння поезії для студентів філологічних факультетів у вищій школі. Відповіді студентів експериментальної групи представлені у двох основних напрямах: позитивна роль спецкурсу та тренінгових занять для особистісного розвитку; спрямування подібної роботи на професійну компетентність вчителя-словесника. Проілюструємо сказане вище студентськими відповідями:

«…Тренінги розвивають та виховують майбутнього філолога, показують та відкривають відоме у новому ракурсі»;

«Звичайно, так, оскільки ми всі майбутні педагоги та філологи і нам потрібно буде пояснювати учням незрозумілу поезію. Тому ми самі повинні вміти аналізувати ці твори»;

«…Це допомагає не тільки для самовдосконалення, а й для генерування ідей для подальшої практики і роботи у школі»;

«Звичайно, оскільки вони є допомогою у розумінні поезії. Філологи повинні вміти постійно брати для себе щось нове з поетичного твору. Після проведення тренінгів поетичний твір сприймаєш по-іншому».

Близько 98% студентів висловились у підтримку тренінгової форми роботи, що сприяє осмисленню професійного досвіду філолога, підвищує творчу активність та рефлексію майбутніх вчителів-словесників.

Наприкінці контрольного етапу формувального експерименту найбільшу кількість позитивних кореляційних зв'язків було виявлено між:

- читацькою компетентністю та: унікальністю студентських висловлювань ($r=0,3516$, $p<0,05$); розумінням теми та ідеї твору ($r=0,7288$, $p<0,01$); оригінальністю висловлювань студентів ($r=0,3876$, $p<0,05$); рефлексією ($r=0,6237$, $p<0,01$); психічними переживаннями ($r=0,4287$, $p<0,05$); асоціативними реакціями ($r=0,6287$, $p<0,01$); вмінням прогнозувати специфіку розуміння ПТ ($r=0,7228$, $p<0,01$); розумінням імпліцитної інформації ($r=0,3221$, $p<0,05$); здатністю виділяти в ПТ новотвори ($r=0,3275$, $p<0,05$); усвідомленням взаємозалежності форми та змісту в ПТ ($r=0,3120$, $p<0,05$); розумінням фактуальної інформації ($r=0,4228$, $p<0,05$);

- розумінням теми, ідеї твору та: читацькою компетентністю (r=0,7288, p<0,01); розумінням фактуальної інформації (r=0,7651, p<0,01); рефлексією (r=0,4875, p<0,05); психічними переживаннями (r=0,4287, p<0,05);
- розумінням фактуальної інформації та: розумінням ідеї та теми твору (r=0,7651, p<0,01); усвідомленням емоційної сторони тексту (r=0,7831, p<0,01); читацькою компетентністю (r=0,4228, p<0,05); інтерпретативною компетенцією (r=0,6124, p<0,01); асоціативними реакціями (r=0,6321, p<0,01); мовленнєво-мисленнєвою компетентністю (r=0,3273, p<0,05); здатністю виділяти в ПТ новотвори (r=0,6388, p<0,01);
- усвідомленням емоційної сторони тексту та: розумінням фактуальної інформації (r=0,7831, p<0,01); вмінням виокремлювати та інтерпретувати художні деталі (r=0,4032, p<0,01); психічними переживаннями (r=0,7255, p<0,01); інтуїцією (r=0,3227, p<0,05); асоціативними реакціями (r=0,3024, p<0,05); вербальною плинністю (r=0,7066, p<0,01);
- вмінням виокремлювати та інтерпретувати художні деталі у ПТ та: усвідомленням емоційної сторони тексту (r=0,4032, p<0,01); рефлексією (r=0,6892, p<0,01); асоціативними реакціями (r=0,7025, p<0,01); інтуїцією (r=0,5377, p<0,05); мовленнєво-мисленнєвою компетентністю (r=0,3020, p<0,05); вмінням прогнозувати специфіку розуміння (r=0,3202, p<0,05); усвідомленням взаємозалежності форми та змісту (r=0,3256, p<0,05); інтерпретативною компетентністю (r=0,4021, p<0,05);
- усвідомленням взаємозалежності форми та змісту в ПТ та: вмінням виокремлювати та інтерпретувати художні деталі (r=0,3256, p<0,05); читацькою компетентністю (r=0,3120, p<0,05); інтерпретативною компетенцією (r=0,4561, p<0,05); здатністю виділяти в ПТ новотвори (r=0,4572, p<0,01);
- здатністю виділяти в ПТ новотвори та: усвідомленням взаємозалежності форми та змісту (r=0,4572, p<0,01); розумінням фактуальної інформації (r=0,6388, p<0,01); читацькою компетентністю (r=0,3275, p<0,05); рефлексією (r=0,4029, p<0,05); творчою уявою (r=0,4287, p<0,05); розумінням імпліцитної інформації (r=0,3687, p<0,05);

- розумінням імпліцитної інформації у ПТ та: здатністю виділяти в ПТ новотвори (r=0,3687, p<0,05); психічними переживаннями (r=0,4082, p<0,05); читацькою компетентністю (r=0,3221, p<0,05); творчою уявою (r=0,7281, p<0,01); мовленнєво-мисленнєвою компетентністю (r=0,3219, p<0,05); здатністю трансформувати текстові смисли у творчу форму (r=0,4026, p<0,05); вмінням прогнозувати специфіку розуміння (r=0,3002, p<0,05);
- вмінням прогнозувати специфіку розуміння ПТ та: розумінням імпліцитної інформації у ПТ (r=0,3002, p<0,05); вмінням виокремлювати та інтерпретувати художні деталі (r=0,3202, p<0,05); читацькою компетентністю (r=0,7228, p<0,01); інтерпретативною компетенцією (r=0,4132, p<0,05); здатністю трансформувати текстові смисли у творчу форму (r=0,4007, p<0,05).

Значущі негативні кореляційні зв’язки було діагностовано між:

- вмінням виокремлювати та інтерпретувати художні деталі у ПТ та вербальною плинністю (r=-0,3003, p<0,05);
- усвідомленням взаємозалежності форми та змісту у ПТ та рефлексією (r=-0,3127, p<0,05);
- здатністю виділяти в ПТ новотвори та інтерпретативною компетенцією (r=-0,4283, p<0,05);
- розумінням імпліцитної інформації у ПТ та оригінальністю висловлювань студентів (r=-0,4283, p<0,05).

Проведений кореляційний та факторний аналіз зв’язків між виділеними факторними ознаками, які характеризують процес розуміння майбутніми філологами ПТ, збагачених новотворами, дозволяють зробити наступні *висновки*.

Переважна більшість встановлених зв’язків після формувального етапу посилилася до середнього (0,5<r<0,7) або в деяких випадках до сильного (r>0,7). Крім того, з’явилися нові факторні ознаки та їх взаємозв’язки.

На основі матриці кореляцій факторних ознак психологічних особливостей розуміння студентами-філологами поетичних текстів, збагачених новотворами, побудована корелограма (див. рис. 3.11):

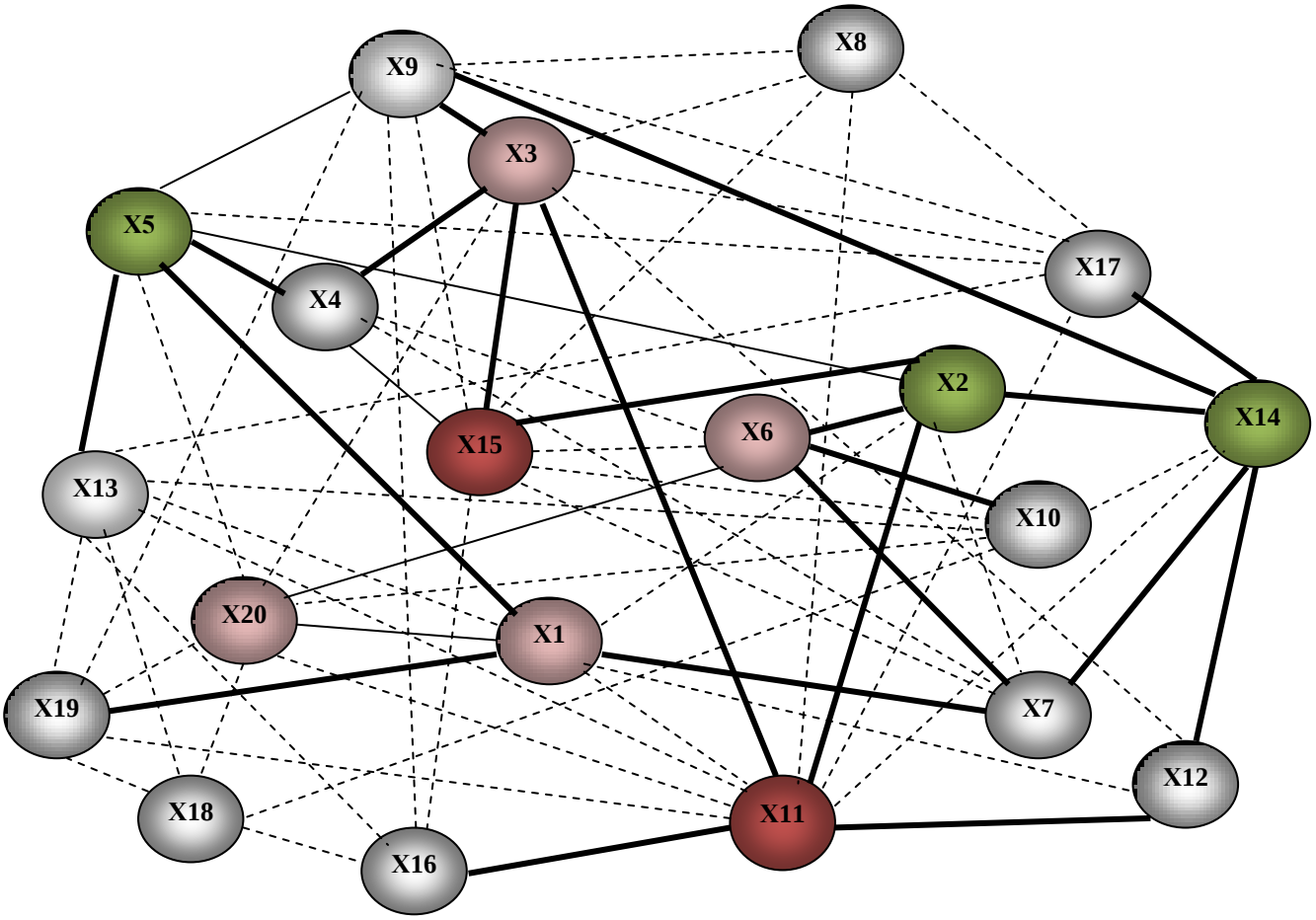


Рис. 3.11. **Корелограма психологічних особливостей розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного поетичного тексту (після формувального експерименту)**

У корелограмі кружками позначені факторні ознаки, що характеризують психологічні особливості розуміння студентами-філологами сучасних ПТ: X_1 – «психічні переживання», X_2 – «асоціативні реакції», X_3 – «рефлексія», X_4 – «інтуїція», X_5 – «творча уява», X_6 – «вербальна плинність», X_7 – «усвідомлення емоційної сторони тексту», X_8 – «усвідомлення взаємозалежності форми та змісту», X_9 – «інтепретативна компетенція», X_{10} – «мовленнєво-мисленнєва компетентність», X_{11} – «читацька компетентність», X_{12} – «розуміння ідеї та теми твору», X_{13} – «розуміння імпліцитної інформації», X_{14} – «розуміння фактуальної інформації ПТ», X_{15} – «вміння виокремлювати та інтерпретувати художні деталі», *X_{16} – «вміння прогнозувати специфіку розуміння ПТ», X_{17} – «здатність виділяти в ПТ новотвори»,X_{18} – «здатність трансформувати текстові смисли у творчу форму», X_{19} – «оригінальність висловлювань», X_{20} – «унікальність висловлювань».*

Курсивом позначені додаткові факторні ознаки, які виділені на контрольному етапі експерименту.

Кореляційні зв’язки між параметрами (з $p<0,01$) позначено відповідними лініями: пунктирними – прямо-обернені слабкі зв’язки ($0,3<r<0,5$), тонкими – помірні зв’язки ($0,5<r<0,7$), жирними – сильні зв’язки ($r>0,7$).

Після експерименту корелограма взаємозв’язків психологічних особливостей розуміння студентами-філологами ПТ суттєво ускладнилася: до виділених семи кореляційних плеяд додалося ще чотири, причому суттєво змінилася кількість середніх та сильних кореляційних зв’язків (з 22 на 52) та кількість зв’язків кожної плеяди.

До експерименту ми вважали ознакою-індикатором ознаку з не менш ніж п’ятьма взаємозв’язками, після експерименту майже всі ознаки мають не менше п’яти взаємозв’язків з іншими ознаками (виключенням є тільки ознака «розуміння ідеї та теми ПТ», яка має чотири взаємозв’язки), тому в якості ознаки-індикатора тепер виступають ознаки з сімома і більш взаємозв’язками з іншими факторами. Зокрема, ознака-індикатор «читацька компетентність» збільшила взаємозв’язки з шести до одинадцяти, а ознака-індикатор «вміння виокремлювати та інтерпретувати художні деталі» – з п’яти до дев’яти.

Отже, наприкінці формувального експерименту, читацька компетентність відображена всіма своїми складовими у вигляді кореляційних плеяд:

1) плеяда, що визначена ознакою-індикатором «читацька компетентність» – X11: «розуміння ідеї та теми твору» – X12 ($r=0,729$); «вміння прогнозувати специфіку розуміння ПТ» – X16 ($r=0,729$); «асоціативні реакції» – X2 ($r=0,639$); «рефлексія» – X3 ($r=0,624$); «психічні переживання» – X1 ($r=0,429$); «розуміння фактуальної інформації ПТ» – X14 ($r=0,423$); «оригінальність висловлювань» – X19 ($r=0,388$); «унікальність висловлювань» – X20 ($r=0,352$); «здатність виділяти в ПТ новотвори» – X17 ($r=0,328$); «розуміння імпліцитної інформації» – X13 ($r=0,322$); «усвідомлення взаємозалежності форми та змісту» – X8 ($r=0,312$) (11 зв’язаних ознак);
2) плеяда, що визначена ознакою-індикатором «психічні переживання» – X1: «усвідомлення емоційної сторони тексту» – X7 ($r= 0,726$); «творча

уява» – Х5 (r=0,688); «оригінальність висловлювань» – Х19 (r=0,628); «унікальність висловлювань» – Х20 (r= 0,530); «читацька компетентність» – Х11 (r=0,429); «розуміння ідеї та теми твору» – Х12 (r=0,429); «розуміння імпліцитної інформації» – Х13 (r=0,403); «асоціативні реакції» – Х2 (r=0,387) (8 зв'язаних ознак);

3) плеяда, що визначена ознакою – індикатором «рефлексія» – Х3: «інтепретативна компетенція» – Х9 (r=0,726); «вміння виокремлювати та інтерпретувати художні деталі» – Х15 (r=0,689); «інтуїція» – Х4 (r=0,674); «розуміння ідеї та теми твору» – Х12 (r=0,488); «здатність виділяти в ПТ новотвори» – Х17 (r=0,403); «унікальність висловлювань» – Х20 (r=0,303); «усвідомлення взаємозалежності форми та змісту» – Х8 (r=-0,313); «читацька компетентність» – Х11 (r=0,624) (8 зв'язаних ознак);

4) плеяда, що визначена ознакою-індикатором «творча уява» – Х5 : «розуміння імпліцитної інформації» – Х13 (r=0,728); «інтуїція» – Х4 (r=0,710); «інтепретативна компетенція» – Х9 (r=0,532); «асоціативні реакції» – Х2 (r=0,531); «унікальність висловлювань» – Х20 (r= 0,487); «здатність виділяти в ПТ новотвори» – Х17 (r=0,429); «психічні переживання» – Х 1 (r=0,688) (7 зв'язаних ознак);

5) плеяда, що визначена ознакою – індикатором «мовленнєво-мисленнєва компетентність» – Х10: «вербальна плинність» – Х6 (r=0,652); «унікальність висловлювань» – Х20 (r=0,428); «здатність трансформувати текстові смисли у творчу форму» – Х18 (r=0,358); «розуміння фактуальної інформації ПТ» – Х14 (r=0,327); «розуміння імпліцитної інформації» – Х13 (r=0,322); «вміння виокремлювати та інтерпретувати художні деталі» – Х15 (r=0,302) (6 зв'язаних ознак).

Наступні плеяди виявляють взаємозв'язки між психологічними особливостями розуміння сучасних поетичних текстів студентами-філологами. Серед них залишилися з посиленням і збільшенням взаємозв'язків плеяди з констатувального експерименту, які визначаються ознаками-індикаторами: «вміння виокремлювати та інтерпретувати художні деталі» (з 5 до 9); «розуміння фактуальної інформації ПТ»

(з 5 до 7); «інтепретативна компетенція» (з 5 до 8); «асоціативні реакції» (з 5 до 7), а також додалися плеяди з ознаками – індикаторами: «розуміння імпліцитної інформації» (8); «здатність виділяти в ПТ новотвори» (7); «оригінальність висловлювань» (6); «унікальність висловлювань» (8). Таким чином, маємо наступні яскраво виражені кореляційні плеяди:

6) плеяда, що визначена ознакою-індикатором «розуміння фактуальної інформації ПТ» – X_{14}: «усвідомлення емоційної сторони тексту» – X_7 (r=0,783); «розуміння ідеї та теми твору» – X_{12} (r=0,765); «здатність виділяти в ПТ новотвори» – X_{17} (r=0,639); «інтепретативна компетенція» – X_9 (r=0,612); «асоціативні реакції» – X_2 (r=0,632); «мовленнєво-мисленнєва компетентність» – X_{10} (r=0,327); «читацька компетентність» – X_{11} (r=0,423) (7 зв’язаних ознак);

7) плеяда, що визначена ознакою-індикатором «вміння виокремлювати та інтерпретувати художні деталі» – X_{15}: «асоціативні реакції» – X_2 (r=0,703); «інтуїція» – X_4 (r=0,538); «вербальна плинність» – X_6 (r =-0,300); «усвідомлення емоційної сторони тексту» – X_7 (r=0,403); «усвідомлення взаємозалежності форми та змісту» – X_8 (r=0,326); «інтепретативна компетенція» – X_9 (r=0,402); «вміння прогнозувати специфіку розуміння ПТ» – X_{16} (r=0,320); «рефлексія» – X_3 (r=0,689); «мовленнєво-мисленнєва компетентність» – X_{10} (r=0,302) (9 зв’язаних ознак);

8) плеяда, що визначена ознакою-індикатором «інтепретативна компетенція» – X_9: «усвідомлення взаємозалежності форми та змісту» – X_8 (r=0,456); «вміння прогнозувати специфіку розуміння ПТ» – X_{16} (r=0,423); «здатність виділяти в ПТ новотвори» – X_{17} (r=0,428); «оригінальність висловлювань» – X_{19} (r=0,303); «вміння виокремлювати та інтерпретувати художні деталі» – X_{15} (r=0,302); «рефлексія» – X_3 (r=0,726); «творча уява» – X_5 (r=0,532); «розуміння фактуальної інформації ПТ» – X_{14} (r=0,612) (8 зв’язаних ознак);

9) плеяда, що визначена ознакою-індикатором «асоціативні реакції» – X_2; «вербальна плинність» – X_6 (r=0,606); «усвідомлення емоційної сторони тексту» – X_7 (r=0,302); «творча уява» – X_5 (r=0,531); «психічні переживання» – X_1 (r=0,387); «читацька компетентність» – X_{11} (r=0,639); «розуміння фактуальної інформації ПТ» – X_{14} (r=0,632); «вміння виокремлювати та інтерпретувати художні деталі» – X_{15} (r=0,703) (7 зв'язаних ознак);

10) плеяда, що визначена ознакою-індикатором «розуміння імпліцитної інформації» – X_{13}: «вміння прогнозувати специфіку розуміння ПТ» – X_{16} (r=0,300); «здатність виділяти в ПТ новотвори» – X_{17} (r=0,369); «здатність трансформувати текстові смисли у творчу форму» – X_{18} (r= 0,403); «оригінальність висловлювань» – X_{19} (r=-0,428); «психічні переживання» – X_1 (r=0,403); «творча уява» – X_5 (r=0,728); «мовленнєво-мисленнєва компетентність» – X_{10} (r=0,322); «читацька компетентність» – X_{11} (r=0,322) (8 зв'язаних ознак);

11) плеяда, що визначена ознакою-індикатором «здатність виділяти в ПТ новотвори» – X_{17}: «усвідомлення взаємозалежності форми та змісту» – X_8 (r= 0,457); «рефлексія» – X_3 (r=0,403); «творча уява» – X_5 (r=0,429); «інтепретативна компетенція» – X_9 (r=-0,428); «читацька компетентність» – X_{11} (r=0,328); «розуміння імпліцитної інформації» – X_{13} (r=0,369); «розуміння фактуальної інформації ПТ» – X_{14} (r=0,639) (7 зв'язаних ознак);

12) плеяда, що визначена ознакою-індикатором «оригінальність висловлювань» – X_{19} : «здатність трансформувати текстові смисли у творчу форму» – X_{18} (r=0,403); «унікальність висловлювань» – X_{20} (r=0,323); «психічні переживання» – X_1 (r=0,628); «інтепретативна компетенція» – X_9 (r=0,303); «читацька компетентність» – X_{11} (r=0,388); «розуміння імпліцитної інформації» – X_{13} (r=-0,428) (6 зв'язаних ознак);

13) плеяда, що визначена ознакою-індикатором «унікальність висловлювань» – X_{20}: «вербальна плинність» – X_6 (r=0,526); «здатність трансформувати текстові смисли у творчу форму» – X_{18} (r=0,413); «психічні переживання» – X_1 (r=0,530); «рефлексія» – X_3 (r=0,303); «творча уява» – X_5 (r=0,487); «мовленнєво-мисленнєва компетентність» – X_{10} (r=0,428); «читацька компетентність» – X_{11} (r=0,352); «оригінальність висловлювань» – X_{19} (r=0,323) (8 зв'язаних ознак).

З урахуванням отриманих наприкінці формувального експерименту результатів виокремлено ***психологічні особливості розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного ПТ:***

- розуміння студентами як фактуальної, так й імпліцитної інформації ПТ забезпечується асоціативними реакціями, психічними переживаннями емотивно-експресивного змісту тексту, творчою уявою студентів, особистісною рефлексією;
- розуміння студентами ідеї та змісту твору, його глибинного сенсу тощо великою мірою забезпечується сформованою читацькою компетентністю майбутніх філологів, їх мовленнєво-мисленнєвою компетентністю;
- розуміння студентами глибинних сенсів ПТ позитивно корелює з умінням філологів доводити, тлумачити й обґрунтовувати власну думку, формулювати оригінальні та унікальні судження, зокрема, – у формі авторського поетичного повідомлення.

В емпіричному дослідженні гіпотези, які було висунуто на початку проведення експерименту, а саме те, що розуміння студентами-філологами сучасного поетичного тексту, збагаченого новотворами, істотно фасилітуєся за психолого-педагогічних умов, створюваних спеціальною програмою підготовки фахівців, а саме актуалізацією читацької компетентності майбутнього філолога, знайшли своє повне підтвердження.

Висновки до третього розділу

Розроблена й апробована програма фасилітації розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасної поезії та отримані емпіричні дані дали можливість виокремити психологічні особливості, умови та чинники розуміння студентами сучасних поетичних текстів, збагачених новотворами.

Формувальний експеримент проводився поетапно. «Мотиваційний» етап актуалізував когнітивну компетентність студентів. «Змістовий» етап був спрямований на розвиток комунікативної компетентності студентів-філологів та базової її складової – аудіативної компетентності. На третьому етапі («Рефлексивному») формувального експерименту через систему розвивальних заходів активізувались складові читацької компетентності: когнітивна, комунікативна, операціональна, міжтекстова тощо.

Наприкінці проведення формувального експерименту у студентів експериментальних груп діагностовано статистично значуще зростання результатів за всіма показниками читацької компетентності. Так, студенти визначали теми поезій через цілісне бачення як фактуальної, так й імпліцитної текстової інформації. Майбутні філологи змогли вільно вербалізувати передані автором почуття та переживання, узагальнювати їх у створених самостійно складних категоріях та поняттях. У коментарях студентів відчутними були позитивні зміни під час визначення зв’язку змісту і форми поетичного твору. Студенти легко виділяли в поетичному тексті новотвори, ключові слова, які передають ідею твору. Збільшився об’єм та глибина коментарів та відгуків.

Студенти експериментальної групи з високим рівнем розуміння ПТ відрізнялися сформованою здатністю рефлексувати, усвідомлювати, вербалізувати та оцінювати переживання смислу поетичного тексту. У них сформувалась здатність виокремлювати емоції та почуття ліричного героя на основі зображально-виражальних, експресивних художніх засобів.

Наприкінці формувального експерименту майбутні словесники чітко розуміють особливості взаємозалежності форми та змісту ПТ. У студентів на

високому рівні сформована здатність прогнозувати розуміння поетичного тексту партнером по спілкуванню.

Отже, результати формувального експерименту дозволяють стверджувати, що наприкінці проведеного дослідження у студентів експериментальної групи діагностовано високий рівень розуміння сучасних поетичних текстів, збагачених новотворами. Якісні характеристики розуміння сучасного ПТ майбутніми вчителями-філологами дали можливість виявити психологічні особливості розуміння ПТ, які піддаються фасилітації та з'ясувати ефективність психологічних методів навчання на розуміння сучасного ПТ.

Отримані результати розглядаються в наступних публікаціях:

1. Ніколайчук І. О. Читання як творчість: проблеми розуміння поезії студентами-філологами // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості та обдарованості : зб. наук. пр. / за ред. В. О. Моляко. Житомир : Вид-во ЖДУ імені І.Франка, 2007. Вип. 2. С. 164–171.

2. Ніколайчук І. О. Тренінг розуміння поезії як процедура психологічної підтримки студента-філолога // Актуальні питання психологічної науки : альманах студентського наукового товариства : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів і молодих науковців «Психічне здоров'я особистості» (Рівне, 4–5 квітня 2008р.). Рівне : РДГУ, 2008. Вип. 1. С.75–78.

3. Ніколайчук І. О. Особливості психологічної освіти студентів-словесників як умова формування їхнього професійного становлення // Освіта регіону. Політологія. Психологія. Комунікації. Київ : Університет «Україна», 2013. № 3 (33). С. 350–354.

4. Ногачевська І. О. Психологічні умови розвитку розуміння художніх текстів у процесі підготовки студентів // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : тематичний випуск «Проблеми емпіричних досліджень у психології». Київ : Гнозис, 2014. Додаток 4. Вип. 31. С. 346–351.

ВИСНОВКИ

Узагальнення результатів теоретико-експериментального дослідження дало можливість сформулювати *висновки:*

1. Проблема розуміння сучасного ПТ недостатньо вивчена психолого-педагогічною наукою, тому її конструктивний потенціал до цього часу системно не представлено в педагогічній та віковій психології. Особливості розуміння ПТ в психологічній науці розглядаються в парадигмі інших наукових підходів: психолінгвістичного, когнітивного, культурно-історичного тощо. Читацьку компетентність розглядаємо як чинник розуміння ПТ й тлумачимо через систему якостей особистості, яка включає три основні блоки: когнітивний, комунікативний та операціональний. Розуміння поетичного тексту – це процес осягнення філологом експліцитного й імпліцитного змісту, знаходження глибинних смислів поетичного тексту завдяки актуалізації читацької компетентності, рефлексивних процесів особистості, творчої уяви, асоціативного мислення, переживань особистості тощо. Ефективним процес розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного ПТ є тоді, коли суб’єкт, ураховуючи власну читацьку компетентність, ціннісні складові своєї особистості тощо, здатен зрозуміти більше, ніж розуміє автор. Механізмами розуміння майбутніми вчителями-філологами ПТ, є: актуалізація емоції форми, гармонізація смислу, ампліфікація ПТ, набуття естетичного досвіду. Запропонована модель розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного ПТ, побудована з урахуванням вищезазначених механізмів, які в комплексі та з іншими, відомими в науці механізмами, забезпечують розуміння сучасного ПТ.

2. Визначене позитивне ставлення, а також виявлений високий рівень читацької активності студентів, дали змогу з’ясувати, що серед читацьких уподобань поезія займає третє місце після прозових і драматичних творів. Поняття «розуміння ПТ» майбутні філологи інтерпретують частково, не мають цілісного бачення цієї категорії. Більша кількість опитаних (63%-70% респондентів) головною причиною нерозуміння сучасних ПТ називають їх перенасичення художніми засобами, незрозумілими новотворами, іншомовними, застарілими словами та ін. Студенти-філологи усвідомлюють недостатній рівень власної професійної

підготовки стосовно розуміння поезії та необхідність її вдосконалення. Зафіксовано середній рівень розуміння ПТ і середній рівень мовленнєво-мисленнєвої компетентності. В результаті кореляційного аналізу отриманих емпіричних даних виявлено, що розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного ПТ більшою мірою визначається усвідомленням ними ідеї та теми твору, фактуальної інформації ПТ, психічними переживаннями, творчою уявою, асоціативними реакціями, рефлексію, читацькою, а також мовленнєво-мисленнєвою компетентністю.

3. Як ефективні, визначено та передбачено нами *психологічні умови розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного ПТ*. Розроблена й апробована програма фасилітації розуміння майбутніми-вчителями філологами сучасного ПТ, яка містить мотиваційний, змістовий і рефлексивний етапи реалізації її змісту, є продуктивною, оскільки забезпечує достатній для здійснення професійної діяльності рівень розуміння ПТ. Тренінгова робота передбачена програмою фасилітації розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасних ПТ сприяла розвитку й саморозвитку студентів, їх особистісному зростанню, актуалізації особистісного потенціалу в контексті специфіки їх майбутньої професійної діяльності. Доведено, що *психологічними чинниками розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного ПТ є:* врахування викладачем особливостей організації читацької діяльності студентами-філологами з ПТ, в тому числі – таких, що збагачені новотворами; організація читацької діяльності майбутніх філологів із актуалізацією в них асоціативних реакцій, психічних переживань, вербальної плинності, мовленнєво-мисленнєвої компетентності, творчої уяви; готовність студентів до участі в програмі фасилітації розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного ПТ, а саме: в психологічних тренінгах, рольових та ділових іграх, які актуалізують особистісну й інтелектуальну рефлексію студентів, здатність до трансформації текстових смислів у творчу форму; готовність студентів до самостійної роботи з сучасним ПТ; сформованість у майбутніх філологів вміння прогнозувати специфіку розуміння ПТ, в тому числі, – збагаченого новотворами. Зазначені положення аргументуються тим, що в результаті проведених формувальних заходів відбувся перерозподіл студентів за рівнями розуміння

сучасних ПТ різних ступенів складності. Високий рівень розуміння ПТ став домінуючим у студентів експериментальних груп, у них також виявилися особистісні психічні новоутворення, що складають основу розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного ПТ, цього не відбулося в контрольних групах. Таким чином, розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного ПТ істотно фасилітується за психологічних умов, створюваних спеціальною програмою підготовки фахівців, а саме, актуалізацією читацької компетентності майбутнього філолога.

4. З урахуванням отриманих у формувальному експерименті результатів виокремлено *психологічні особливості розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного ПТ:* розуміння студентами як фактуальної, так й імпліцитної інформації ПТ забезпечується асоціативними реакціями, психічними переживаннями емотивно-експресивного змісту тексту, творчою уявою студентів, особистісною рефлексією; розуміння студентами ідеї та змісту твору, його глибинного сенсу тощо великою мірою забезпечується сформованою читацькою компетентністю майбутніх філологів, їх мовленнєво-мисленнєвою компетентністю; розуміння студентами глибинних сенсів ПТ позитивно корелює з умінням філологів доводити, тлумачити й обґрунтовувати власну думку, формулювати оригінальні та унікальні судження, зокрема, – у формі авторського поетичного повідомлення.

Перспектива подальшої роботи полягає в розробці моделей становлення читацької компетентності майбутніх філологів з урахуванням виокремлених особливостей розуміння студентами поетичних текстів, в дослідженні впливу профілю читача-філолога на становлення їх читацької компетентності. Перспективним є проведення спеціальних досліджень, спрямованих на з’ясування психологічних особливостей становлення читацької компетентності майбутніх філологів, що є базовою складовою їх професійної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аксенова Н. А. Развитие исследовательской компетентности у студентов-историков в связи с формированием понимания исторических текстов : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология». Калуга, 2010. 24 с.

2. Алімова С. В. Психолого-аналітичні аспекти використання методів активізації творчого мислення студентів // Психологія і суспільство. 2005. №1. С.63–68.

3. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т. Москва : Педагогика, 1980. Т.1. 230 с.

4. Ананьев Б. Г. Задачи исскуства // Художественное творчество : Вопросы комплексного изучения. Москва, 1982. С. 234–245.

5. Андрєєва Я. Ф. Формування в учнів старших класів прийомів діалогічного читання художнього тексту : автореф. дис. на здобуття наук. канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2002. 20 с.

6. Андрєєва Я. Ф. Читання як діалогічна взаємодія автора і читача // Діалогічність як форма існування і розвитку особистості : монографія; за загальною ред. Г.О.Балла, М.В.Папучі. Ніжин : Міланик, 2007. С. 231–249.

7. Андієвська Е. І. Вігілії. Київ : Сучасність, 1987. 250 с.

8. Андієвська Е. І. Архітектурні ансамблі : Сонети. Київ : Сучасність, 1989. 238 с.

9. Андрієвська В. В. Навчальний діалог : основні характеристики // Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи; за заг. ред. В. В. Андрієвської, Г. О. Балла, А. Г. Волинця та ін. Київ, 1997. С. 47–61.

10. Андриевская В. В. Практическое руководство по использованию методики оценки языковой компетенции. Киев, 1993. 15 с.

11. Андрієвська В. В. Психологічні складові особистісного професійного досвіду учителя // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. Київ, 2002, Т.IV. ч. 6. С.6 – 9.

12. Андрієвська В. В. Усвідомлення та інтерпретація педагогами свого професійного досвіду // Проблеми психологічної герменевтики; за ред. Н.В.Чепелєвої. Київ : Міленіум, 2004. С.198–217.

13. Андрухович Ю. І. Пісні для мертвого півня. Івано-Франківськ : «Лілея-НВ», 2004. 96 с.

14. Анкерсмит Ф. Р. Нарративная логика. Семантический анализ языка историков / пер с англ. О. Гавришиной, А. Олейникова / под науч. ред. Л.Б.Макеевой. Москва : Идея-Пресс, 2003. 360 с.

15. Антологія альтернативної української поезії зміни епох. Друга половина 80-х – початок 90-х років. Харків : Майдан, 2001. 183 с.

16. Антологія української поезії XX ст. в англомовних перекладах. Сто років юності; упорядники Луцук О., Найдан М. Львів : Літопис, 2000. 878 с.

17. Антологія світової літературно-критичної думки XX ст. / за ред. Марії Зубрицької. 2-е вид., доп. Львів : Літопис, 2002. 832 с.

18. Антонов А. В. Информация: восприятие и понимание. Київ : Вища школа. Изд-во при Киевском ун-те, 1988. 184 с.

19. Антонов А. В. Сприймання та розуміння тексту. Київ : Т-во «Знання» УРСР, 1976. 48 с.

20. Антюхова Н. І. Психологічні умови розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя іноземної мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2017. 24 с.

21. Арнольд И. В. Семантика. Стилистика. Интертекст. Санкт-Петербург : Изд-во Санкт-Петербургского университета, 1999. 444 с.

22. Аршавская Е. А. Экстралингвистические детерминанты формирования коммуникативной способности (компетенции) // Исследование проблем речевого общения. Москва, 1979. С. 72–82.

23. Асмус В. Ф. Чтение как труд и творчество // Вопросы литературы. 1961. № 2. С. 42.

24. Бабушкин В. У. О двух моделях понимания // Загадка человеческого понимания. Москва : Политиздат, 1991. С. 160–175.

25. Базудин В. Т. Развитие понимания переносного значения басен школьниками II – IV классов // Вопросы психологии. 1963, №1, С. 51–61.

26. Балаба В. Л. Компетентний ліцеїст // Управління школою : науково-методичний журнал. 2009. №7. С. 11–16.

27. Балл Г. А., Бургин М. С. Анализ психологического воздействия и его педагогическое значение // Вопросы психологии. 1994. №4. С.56–66.

28. Балл Г. А. Психология в рациогуманистической перспективе : Избранные работы. Київ : Основа, 2006. 408 с.

29. Балл Г. О. Папуча М. В. Діалогічність як форма існування і розвитку особистості : монографія / заг. ред. Г. О. Балла, М. В. Папучі. Ніжин : Міланик, 2007. 343 с.

30. Балл Г. О., Волинець А. Г. Про ідейні засади розбудови освіти Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи / за ред. В. В. Андрієвської, Г. О. Балла, А. Г. Волинця та ін. Київ : Наукова думка, 1997. С. 24–27.

31. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта : соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти. Рівне : «Ліста – М», 2003. 128с.

32. Барт Р. Избранные работы : Семиотика. Поэтика. Москва : Прогресс, 1989. 616 с.

33. Батов В. И. Мой друг Глеб Арсеньев : психогерменевтика словесного творчества. Москва : Гнозис, 2008. 223с.

34. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества : сб. избр. тр. / примеч. С. С.Аверинцева, С. Г. Бочарова. Москва : Искусство, 1979. 423, [1] с. – (Из истории советской эстетики и теории искусства).

35. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. 2-е изд. Москва : Искусство, 1986. 444 с.

36. Бахтин М. М. Литературно-критические статьи. Москва : Художественная литература, 1986. 541 с.

37. Бахтин М. М. Автор и герой : К философским основам гуманитарных наук. Санкт-Петербург : Азбука, 2000. 336 с.

38. Бессонов Б. Н. Мировоззренческий смысл и идеологическая направленность философской герменевтики // Герменевтика : История и современность. Москва : Мысль, 1985. С.270–300.

39. Быстрицкий Е. К. Научное познание и проблема понимания. Киев : Наукова Думка, 1986. 134 с.

40. Білоус П. В. Психологія літературної творчості : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2014. 216 с.

41. Блонский П. П. Развитие мышления школьников / избр. пед. и психол. соч. в 2-х томах. Т.2. Москва : Педагогика, 1979. С.5–117.

42. Богин Г. И. Обретение способности понимать : введение в философскую герменевтику. Тверь, 2001. 52 с.

43. Богин Г. И. Понимание текста как предмет филологической герменевтики // Текст. Versus. Дискурс : проблемы понимания и интерпретации. Москва – Тверь : Тверской гос. ун-т, 2001. С.47–62.

44. Богин Г. И. Схемы действий читателя при понимании текста. Калинин : Калининский гос. ун-т, 1989. 70 с.

45. Богин Г. И. Субстанциональная сторона понимания текста : учеб. пособ. Тверь : Изд-во Тверского гос. ун-та, 1993. 137 с.

46. Богин Г. И. Типология понимания текста. Калинин : КГУ, 1986. 86 с.

47. Бойко О. В. Індивідуальні особливості розуміння студентами писемного і усного іншомовного тексту : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2014. 21 с.

48. Борев Ю. Б. Эстетика. Москва : Политиздат, 1981. 399 с.

49. Борецкая И. Библиотерапия : лекции / пер. с польского И.Ф.Притульчик. Гродно : ГрГу, 2007. 99 с.

50. Бородина В. А. Читательская деятельность : Теоретический аспект // Психология чтения и проблемы типологии читателей : сб. науч. тр. Ленинград : ЛГИК, 1984. Вып. 90. С. 7–21.

51. Брокмейер Й., Харре Р. Нарратив : проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы // Вопросы философии. 2000. №3. С. 29–42.

52. Брудный А. А. Понимание как философско-психологическая проблема // Вопросы философии. 1975. №10. С. 109–118.

53. Брудный А. А. Понимание и текст // Загадка человеческого понимания. Москва : Политиздат, 1991. С. 114–128.

54. Брудный А. А. Наука понимать. Бишкек, 1996. 367 с.

55. Брудный А. А. Психологическая герменевтика. Москва : Лабиринт, 2005. 336 с.

56. Брушлинский А. В. Психология мышления и кибернетика. Москва : Изд-во «Мысль», 1970. 192 с.

57. Брушлинский А. В. Воловикова М. М. О мышлении как прогнозировании // Вопросы психологии. 1976. № 4. С. 31–40.

58. Ваганова Н. А. Прояви творчого потенціалу дошкільників у процесі розуміння поезії // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості та обдарованості : збірник наукових праць / за ред. В.О.Моляко. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Я.Франка, 2007. С.65 – 74.

59. Валгина Н. С. Теория текста : учеб. пособ. Москва : Логос, 2004. 280 с.

60. Васильев Л. Г. Аргументативные аспекты понимания. Москва : Ин-т психологии РАН, 1994. 222с.

61. Васильев Л. Г. Текст и его понимание. Тверь : Тверской гос. ун-т, 1991. 67с.

62. Васильева О. Ф. Методика интерпретационного типа в практике обучения чтению. Москва, 2000. 273с.

63. Васильев С. А. Уровни понимания текста // Понимание как логико-гносеологическая проблема. Киев : Наукова Думка, 1982. С.91–121.

64. Выготский Л. С. Мышление и речь : собр. соч. в 6-ти томах. Т.2. Москва : Педагогика, 1982. С.5–361.

65. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под. ред. В.В.Давыдова. Москва : Педагогика, 1996. 534 с.

66. Выготский Л. С. Психология искусства. Москва, : «Искусство», 1968. 575с.

67. Выготский Л. С. Психология искусства. Анализ эстетической реакции. Москва : Лабиринт, 1997. 413с.

68. Виховання духовності особистості : навчально-методичний посібник / за заг. ред. М. Й. Боришевського. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 104 с.

69. Воробйова Л. М. Психолінгвістичний глосарій. 2-е вид., доп. Рівне : Волинські обереги, 2011. 128 с.

70. Вокальчук Г. М. Авторський неологізм в українській поезії ХХ століття (лексикографічний аспект) / за ред. А. П. Грищенка : монографія. Рівне : Науково-видавничий центр «Перспектива», 2004. 524с.

71. Вокальчук Г. М. «Я – беззразковості поет» (словотворчість Михайля Семенка) : монографія. Рівне : Перспектива, 2006. 201 с.

72. Волохова Е. А. Специфика понимания иноязычного поэтического текста в условиях учебного двуязычия : автореф. дис. на стиск. учен. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.19 «Теория языка». Москва, 2007. 22 с.

73. Волькенштейн М. Ф. Стихи как сложная информационная система // Наука и жизнь. Москва, 1970. №1. С. 72–78.

74. Всемирная энциклопедия философии / гл. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов. М.: Совр. литератор, 2001. 1312 с.

75. Газнюк Л. М. Філософія наративу в персональному бутті людини // Філософська думка. 2004. №4. С.3–15.

76. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. Москва : Наука, 1981. 140с.

77. Гвоздева О. Л. Психолингвистическое исследование понимания нестандартного поэтического текста : автореф. дис. на стиск. учен. степени канд. филол. наук : 10.02.19 «Теория языка». Тверь, 2000. 14с.

78. Гессе Г. Письма по кругу. Москва : Прогресс, 1987. С.127.

79. Головин Б. Н. Основы культуры речи : учеб. пособ. для вузов по спец. «Рус. язык и литература». Москва, 1988. 335с.

80. Головин Б. Н. О предметном соотнесении терминов «языковая семантика» предложения и «смысл высказывания» // Межвуз. сб. «Термин и слово». Горький, 1983. С.17-30.

81. Гопфенгауз Е. Н. Понимание литературного образа учениками первого класса // Известия АНП РСФСР. Вып. 61. 1964. С.53–84.

82. Горошко Е. И. Интегративная модель свободного ассоциативного эксперимента. Харьков : Изд. группа «РА – Каравелла», 2001. 320 с.

83. Горский Д. П., Ивин А. А., Никифоров А. Л. Краткий словарь по логике / под ред. Д.П. Горского. Москва : Просвещение, 1991. С. 149–150.

84. Городова Т. П. Понимающая психология. Уровни понимания. Владивосток : Дальнаука, 2002. 292 с.

85. Грецов А. Г. Тренинг креативности для старшеклассников и студентов. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 208 с.

86. Григорьем В. П. Поэтика слова. На материале русской советской поэзии. Москва, 1979. С. 66.

87. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. Москва : Прогресс, 1984. 400 с.

88. Гурова Л. Л. Знание, понимание, творчество // Учебная деятельность и творческое мышление : тез. докл. Всесоюз. науч. конф. Уфа – Москва, 1985. С. 30–31.

89. Гусев С. С., Тульчинский Г. Л. Проблема понимания в философии. Москва : Политиздат, 1985. 192 с.

90. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. Москва : ИНТОР, 1996. 544 с.

91. Дзюбко Л. В. Тренінг як засіб професійної підготовки майбутніх педагогічних працівників // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського : збірник наукових праць / за ред. С. Д. Максименко, Н.О.Євдокимової. Миколаїв : МДУ імені В.О.Сухомлинського, 2010. Т. 2. Вип. 5. С. 97–103.

92. Діхтяренко С. Ю. Психологічні особливості розуміння студентами сучасних пісень : дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2009. с. 180.

93. Долга Т. О. Психологічні передумови вдосконалення усної перекладацької діяльності студентів-філологів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2011. 20 с.

94. Дридзе Т. М. Язык и социальная психология. Москва : Высш. шк., 1980. 224 с.

95. Дробот О. В. Методологічні шляхи дослідження професійної свідомості: від пошуку одиниці аналізу до цілісної структури феномена // Методологія конкретних психологічних досліджень: погляд Одеської наукової школи психології : колективна монографія. Том 1 / [О. А. Гульбц, О. В. Дробот, О. В. Кобець та ін.] ; за заг. ред. акад. Вісковатової Т.П., Луньова В.Є. Одеса : кафедра ДСП ОНУ імені І. І. Мечникова, Донецьк : Норд-прес, 2012. С. 43–81.

96. Еко У. Роль читача. Дослідження з семіотики текстів / пер. з англ. М. Гірняк. Львів : Літопис, 2004. 84 с.

97. Жабицкая Л. Г. Воображение в восприятии художественной литературы // Советская педагогика. 1971. № 10. С. 81–88.

98. Жабицкая Л. Г. Восприятие художественной литературы и личность. Литературное развитие в юности. Кишинёв : Штиннца, 1974. 134 с.

99. Жабицкая Л. Г. О психологическом подходе в исследовании восприятия художественной литературы : Проблемы социологии и психологии чтения. Москва, 1975. С. 130–141.

100. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / предисл. Р.Г.Котова, А.И.Новикова. Москва : Наука, 1982. 159, [1]с.

101. Жинкин Н. И. Язык – речь – творчество : Исслед. по семиотике, психолингвистике, поэтике: (Избранные труды). Москва : Лабиринт, 1998. 364 с.

102. Жукова Э. Я. Качественный аспект тезауруса как фактор понимания художественного текста (на родном и иностранном языках) : автореф. дис. на стиск.

учен. степени канд. психол. наук : 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии». Москва, 1989. 22с.

103. Залевская А. А. Понимание текста : психолингвистический подход. Калинин : КГУ, 1988 95с.

104. Залевская А. А. Текст и его понимание : монография. Тверь : Тверский государственный ун-т, 2001. 177 с.

105. Залевская А. А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст : избр. тр. Москва : Гнозис, 2005. 542 с.

106. Зеров М. К. Твори : в 2-х томах. Т.1: Поезії. Переклади. Київ : Дніпро, 1990. 1843 с.

107. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. Москва – Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. 432 с.

108. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. 480 с.

109. Знаков В. В. Психология понимания в познании и общении : автореф. дис. на стиск. учен. степени д-ра психол. наук : 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии». Москва, 1995. 77с.

110. Знаков В. В. Понимание в мышлении, общении, человеческом бытии. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. 479с.

111. Знаков В. В. Понимание как проблема психологии человеческого бытия // Психологический журнал. Т. 21. 2001. №2.

112. Золотухина Т. О. Психолого-педагогические условия оптимизации понимания учебных текстов студентами-психологами : автореф. дис. на стиск. учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология». Воронеж, 2008. 23 с.

113. Зубрицька М. О. Homo legens : читання як соціокультурний феномен. Львів : Літопис, 2004. 352с.

114. Иванова В. П. Понимание научного текста как фактор формирования интелектуальной культуры студентов : автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология». Москва, 2004. 27 с.

115. Игнатьева Е. И. Индивидуально-психологические особенности восприятия литературного произведения : автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология». Москва, 1975. 21с.

116. Илляшенко Т. Д. Восприятие и эстетическая оценка литературного произведения старшокласниками : дис. на соиск. уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология».. Київ, 1980. 149с.

117. Ингарден Р. В. Исследование по поэтике. Москва : Издательство иностранной литературы, 1962. 572 с.

118. Ісаєва О. О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.02 «Теорія і методика навчання зарубіжної літератури». Київ, 2004. 40 с.

119. Казанцева Е. В. Библиопсихология Н.А.Рубакина в развитии советской психологии читателя и чтения 1920–30-х годы : дис. на соиск. уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии». Ростов-на-Дону, 2006. 190 с.

120. Калинець І. М. Тринадцять алогій. Київ : Рад. письменник, 1991. 223 с.

121. Калинець І. М. Ці квіти нестерпні. Малий поетичний зільник. Київ : Факт, 2000. 94 с.

122. Калинець І. М. Зібрання творів : у 2-х томах. Т.1: Пробуджена муза. Київ : Факт, 2004. 416 с.

123. Калинець І. М. Зібрання творів : у 2-х томах. Т.2: Невольнича муза. Київ : Факт, 2004. 544 с.

124. Калмикова Л. О. Проблеми мислення, мовлення і внутрішнього діалогізму особистості // Психолінгвістика : збірник наукових праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Переяслав-Хмельницький : ФОП Лукашевич О.М., 2013. Вип. 14. С. 185–198.

125. Капацинская В. М. Комический текст: монография. Нижний Новгород : НФ УРАО, 2004. 119 с.

126. Карандашев Ю. Н. О стадиях процесса понимания // Вопросы психологии. 1982. №6. С.121–125.

127. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / отв. ред. Д. Н. Шмелев. М. : Наука, 1987. 261 с.

128. Караулов Ю. Н. От структуры ассоциативного словаря к структуре языковой способности. Вестник РУДН. Серия : Филология. Журналистика. 1994. № 1. С. 15–26.

129. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология метакогнитивных процессов личности. Москва : Из-во «Институт психологи РАН», 2005. 352 с.

130. Карпов А.В. Структурно-функциональная организация процессов принятия групповых решений // Вопросы психологии. 2004. № 1. С. 126–136.

131. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психолог. журнал. 2003. Т. 24, № 5. С. 45–57.

132. Квіт С. М. Основи герменевтики : навч. посіб. Київ : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2003. 192с.

133. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке : пособ. для учителя. 2-е изд., испр. Москва : Просвещение, 1983. 207 с.

134. Коваленко А. Б. Психологія розуміння творчих задач : дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : спец. 19.00.01 «загальна психологія, історія психології». Київ, 2000. 395 с.

135. Корніяка О. М. Лабіринти розуміння: текст як об’єкт розуміння. Київ : Знання, 1990. 48 с.

136. Косма Т. В. Розуміння молодшими школярами описового художнього тексту. Київ : Радянська школа, 1950. 26с.

137. Костенко Л. В. Вибране. Київ : Дніпро, 1989. 559 с.

138. Костенко Н. В. Українське віршування ХХ століття. Київ : Либідь, 1993. 232 с.

139. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / под. ред. Л.Н. Проколиенко. Москва : Педагогика, 1988. 304 с.

140. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / під ред. Л. М. Проколієнко; упор. В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, О. Т. Губко, О. В. Проскура. Київ : Радянська школа, 1989. 608 с.

141. Кочубей О. С. Психологічні чинники становлення перекладацької компетентності майбутніх філологів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2016. 22 с.

142. Кравчина Т. В. Психологічні особливості розуміння іншомовного наукового тексту студентами гуманітарних спеціальностей : дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2010. 212 с.

143. Краткий психологический словарь / ред.-сост. Л. А. Карпенко ; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2 изд., расш., испр. и доп. Ростов на-Дону : Изд-во «Феникс», 1998. 512 с.

144. Кривопишина О. А. Особливості рефлексивної самореалізації творчої особистості юності // Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С.Д.Максименка, Н.О.Євдокимової. Миколаїв : Вид-во «Іліон», 2015. Том VII. Екологічна психологія. Вип. 38. С. 245–254.

145. Кривопишина О. А. Психологічний аналіз розвитку структурних компонентів обдарованої особистості студентів // Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2015. Т. VI. Психологія обдарованості. Вип. 10. С. 31–38.

146. Крымский С. Б. О статусе понимания // Доказательство и понимание. Киев : Наукова думка, 1986. С. 33–58.

147. Крутских Е. Ю. Психологические условия развития понимания научного текста в процессе підготовки студентов : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология». Астрахань, 2006. 23 с.

148. Крягжде С. П. Психология формирования профессиональных интересов. Вильнюс, 1981. 196 с.

149. Крюкова Н. Ф. Метафорика и смысловая организация текста : монография. Тверь : Твер. гос. ун-т, 2000. 163с.

150. Кубрякова Е. С. Эволюция лингвистическмх идей во второй половине XX века (Опыт парадигмального анализа) // Язык и наука конца 20 века / под. ред. Ю. С. Степанова. М., 1995. С. 144–238.

151. Кузнецова Н. А. Понимание учебного текста как дидактическая проблема : монография. Барнаул : Изд-во Алт. Ун-та, 1998. 84 с.

152. Лавлинский С. П. Герменевтическая стратегия диалога читателей // Понимание: опыт мультидисциплинарного исследования / под общ. ред. А. А. Брудного, А. В. Уткина, Е. И. Яцуты. Москва : Смысл, 2006. С. 172–188.

153. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. Москва : Смысл, 1997. 287с.

154. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. Москва : Смысл, 1999. 287с.

155. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. 3-е изд. Москва : Смысл; Санкт-Петербург : Лань, 2003. 287с.

156. Леонтьев А. А. Понимание смысла и смысл понимания // Понимание: опыт мультидисциплинарного исследования / под общ. ред. А. А. Брудного, А. В. Уткина, Е. И. Яцуты. Москва : Смысл, 2006. С.20–27.

157. Леонтьев Д. А. Субъективная семантика и смыслообразование // Серия 14 : Психология : вестник Моск. ун-та. Москва : Изд-во МГУ, 1990. № 3. С. 33–42.

158. Літературознавчий словник-довідник / Р. Т. Гром’як, Ю. І. Ковалів та ін. Київ : ВЦ «Академія», 1997. 752 с.

159. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / [отв. ред. Ю.М. Забродин, Е.В. Шорохова]. Москва : Наука, 1984. 444 с.

160. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. Москва : Языки рус. культуры, 1999. 447 с.

161. Лотман Ю. М. В школе поэтического слова: Пушкин, Лермонтов, Гоголь: книга для читателя. Москва : Просвещение, 1988. 348 с.

162. Лотман Ю. М. Избранные статьи : в 3-х томах. Таллин : Александра, 1982. Т.2. 286 с.

163. Лотман Ю. М. Лекции по структуральной поэтике. Москва : Наука, 1994. 560 с.

164. Лотман Ю. М. Структура художественного текста. Москва : Искусство, 1970. 384 с.

165. Лурия А. Р. Язык и сознание. Москва : Изд-во МГУ, 1979. 320 с.

166. Мазяр В. М. Психологічні чинники розвитку мислення підлітків у діалогічній взаємодії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Острог. 2013. 20 с.

167. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. Київ : Вид-во ТОВ „КММ”, 2006. 256 с.

168. Максименко С. Д. Генетическая психология: Методологическая рефлексия проблем развития в психологии : монография. Москва : «Рефл-бук», Київ : «Ваклер», 2000. 320 с.

169. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі: Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. Т.1. Київ : Форум, 2002. 319 с.

170. Максименко С. Д. Структура особистості // Практична психологія та соціальна робота. № 1. 2007. С.1–13.

171. Максименко С. Д. Теоретичні основи психології особистості // Актуальні проблеми психології. Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія / за ред. С.Д. Максименка. Київ : ДТ «Інформаційно-аналітичне агентство», 2007. Т.Х. Вип. 2. С.7–23.

172. Мартинович Г. А. Типы вербальных связей и отношений в ассоциативном поле // Вопросы психологии. 1990. № 2. С. 143–146.

173. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / пер. с англ., под. общ. ред. Г. А. Балла, А. Н. Киричука, Д. А. Леонтьева. Москва : Смысл, 1999. 425 с.

174. Медведева С. Ю. К истории изучения поэтического языка // Структура и функционирование поэтического текста: Очерки лингвистической поэтики / отв. ред. А. Н. Кожина. Москва, 1985. С.97-109.

175. Медведева С. Ю. К проблеме восприятия художественного текста // Речевое общение: проблемы и перспективы : сб. науч.-анал. обзоров. Москва, 1983. С.160–186.

176. Мейлах Б. С. На рубеже науки и искусства. Спор о двух сферах познания и творчества. Ленинград Наука, 1971. 246 с.

177. Михальчук Н. О. Психологія читання та розуміння літературних творів старшокласниками : монографія. Київ : ТОВ фірма «Принт Хаус», 2012. 368 с.

178. Михальчук Н. О. Психологія читання та розуміння літературних творів старшокласниками : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2013. 46 с.

179. Михальчук Н. О. Розуміння літературних творів старшокласниками (психологічний аспект) : монографія. Київ : ТОВ фірма «Принт Хаус», 2009. 544 с.

180. Михальчук Н. О. Роль механізму антиципації у розумінні літературних творів // Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. Київ : ГНОЗІС, 2005. Т.7. Вип. 7. С. 247–257.

181. Молдавская Н. Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. Москва : Просвещение, 1976. 224с.

182. Моляко В. А. Стратегии решения новых задач в процессе творческой деятельности // Обдарована дитина. 2002. № 4. С. 33–43.

183. Моляко В. А. Психология творческой деятельности. Серия 6 : Педагогическая. Киев : И-во «Знание» УССР, 1978. №1. 47 с.

184. Моляко В. О. Психологічні проблеми конструктивної діяльності // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. Київ, 2002. Т. 4. Ч. 7. С. 162–170.

185. Мукаржовский Я. Эстетическая функция, норма и ценность как социальные факты // Труды по знаковым системам / отв. ред. 3. Г. Минц. Тарту. 1975. Вып. 7. С. 167-170.

186. Муранова Н. Н. Компетентность педагога как важное условие успешности его профессиональной деятельности : методическое пособ. Севастополь : Рибэст, 2006. 24 с.

187. Мусатов С. О. Психологія педагогічної комунікації : теоретико-методологічний аналіз. Київ-Рівне : «Ліста – М», 2003. 176с.

188. Набоков В. В. Лекции о зарубежной литературе : Остен, Диккенс, Флобер, Джойс, Кафка, Пруст, Стивенсон. Москва : Независимая газета, 1998. С. 25.

189. Набочук О. Ю. Психологічні умови розвитку екологічної свідомості старшокласників засобами інформаційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2015. 22 с.

190. Наєнко М. К. Інтим письменницької праці : 3 лекцій про специфіку художньої творчості. Київ : Педагогічна преса, 2003. 280 с.

191. Найдёнов М. И. Групповая рефлексия в решении творческих задач при различной степени готовности к интеллектуальному труду : дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.03 «Психология труда, инженерная психология, эргономика», 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии». Київ, 1989. 239 с.

192. Наративні психотехнології / Чепелєва Н. В., Смульсон М. Л., Шиловська О. М. [та ін.] / за заг. ред. Н. В.Чепелєвої. Київ : Главник, 2007. 160 с.

193. Некрылова Н. В. Особенности художественного понимания // Понимание : опыт мультидисциплинарного исследования / под общ. ред. А. А. Брудного, А. В. Уткина, Е. И. Яцуты. Москва : Смысл, 2006. С.81–91.

194. Никифорова О. И. Психология восприятия художественной литературы. Москва : Книга, 1972. 152с.

195. Никифорова О. И. К вопросу о воображении // Вопросы психологии. 1972. №2. С.67–76.

196. Ніколайчук І. О. Динамічний аспект словотворчості майбутнього філолога // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний

педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : науково-теоретичний збірник. Переяслав-Хмельницький, 2007. Вип.12. С. 188–191.

197. Ніколайчук І. О. Ідентифікація слова та розуміння тексту // Актуальні проблеми психології: Етнічна психологія. Історія психології. Психолінгвістика : зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, М.-А. Чепи. Київ : Міленіум, 2006, Том IX, Частина 1. С. 424–433.

198. Ніколайчук І. О., Ніколайчук Г. І. «Мовна особистість» і природа її творчої діяльності // Оновлення змісту, форм та методів навчання та виховання в закладах освіти : Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету : зб. наук. пр. Рівне : РДГУ, 2006. Вип. 33. С. 125–129.

199. Ніколайчук І. О. Новотвір як комунікативний еквівалент в процесі номінації // Оновлення змісту, форм та методів навчання та виховання в закладах освіти : Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету : матеріали І Міжнародної науково-практичної конференції «Проблеми психології спілкування» (Рівне, 21–23 листопада 2007р.). Рівне : РДГУ, 2007. Вип. 38. С. 209–213.

200. Ніколайчук І. О. Особливості психологічної освіти студентів-словесників як умова формування їхнього професійного становлення // Освіта регіону. Політологія. Психологія. Комунікації. Київ : Університет «Україна», 2013. № 3 (33). С. 350–354.

201. Ніколайчук І. О. Проблема авторських новотворів у парадигмі породження та сприймання вислову // Оновлення змісту, форм та методів навчання та виховання в закладах освіти : Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету : матеріали Всеукраїнської наукової конференції «Психосоціальний розвиток особистості: формування життєвих перспектив» (Рівне, 19–20 квітня 2007р.). Рівне : РДГУ, 2007. Вип. 37. С. 146–150.

202. Ніколайчук І. О., Ніколайчук Г. І. Проблема розуміння художнього тексту студентами вищої школи // Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету [«Оновлення змісту, форм та методів навчання та

виховання в закладах освіти»] : зб. наук. пр. Рівне : РДГУ, 2010. Вип. 43. С. 73–75.

203. Ніколайчук І. О. Психологічна освіта майбутніх учителів-філологів // Психологічні перспективи. Луцьк, 2013. Вип. 22. С. 181–189.

204. Ніколайчук І. О. Розуміння студентами-філологами поетичних текстів як психологічна проблема // Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Генеза буття особистості» (Київ, 18–19 грудня 2006 р.). Київ : Міленіум, 2006. Вип. 30. С. 424–433.

205. Ніколайчук І. О. Тренінг розуміння поезії як процедура психологічної підтримки студента-філолога // Актуальні питання психологічної науки : альманах студентського наукового товариства : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів і молодих науковців «Психічне здоров'я особистості» (Рівне, 4–5 квітня 2008р.). Рівне : РДГУ, 2008. Вип. 1. С.75–78.

206. Ніколайчук І. О. Функції лексичних новотворів у художньому тексті // Актуальні проблеми сучасної філології. Мовознавчі студії : зб. наук. пр. Рівненського державного гуманітарного університету. Рівне : РДГУ, 2004. Вип. 12. С. 57 – 60.

207. Ніколайчук І. О. Функції лексичних новотворів у художньому тексті (на матеріалі поезії Ігоря Калинця) // Словотворчість шістдесятників. Василь Стус. Ігор Калинець. Іван Світличний. Григорій Чубай. Лексикографічна серія «Українська індивідуально-авторська неографія» : зб. наук. пр.; відп. ред. Г. М. Вокальчук. Острог : Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2010. Вип. 4. С. 135–146.

208. Ніколайчук І. О. Читання як творчість: проблеми розуміння поезії студентами-філологами // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості та обдарованості : зб. наук. пр. / за ред. В. О. Моляко. Житомир : Вид-во ЖДУ імені І.Франка, 2007. Вип. 2. С. 164–171.

209. Ніколайчук І. О. Читацька компетентність як фактор взаємодії з художнім текстом // Психолінгвістика : зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Переяслав-Хмельницький : ПП «СКД», 2009. Вип. 3. С. 69–76.

210. Нишанов В. К. Феномен понимания: когнитивный анализ. Фрунзе : Илим, 1990. 227 с.

211. Нишанов В. К., Шукуров Э. Д. О специфике понимания // Диалектика познания, понимания и общения : сб. научн. тр. / отв. ред. В.К.Нишанов. Фрунзе : Киргосуниверситет, 1985. С.23–24.

212. Ногачевська І. О. Асоціативне сприймання поетичного тексту як особливий сугестивний вплив на читача // Психологія: реальність і перспективи : зб. наук. пр. Рівне : РДГУ, 2016. Вип. 6. С. 152–156.

213. Ногачевська І. О. Вплив особистісного та соціального досвіду студента-філолога на діалогічну взаємодію з поетичним текстом // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ : Фенікс, 2014. Т. 11. Вип.10. С. 145–156.

214. Ногачевська І. О. Наративна компетентність у просторі інтегративного підходу // Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка : матеріали ІІІ Міжнародної науково-практичної конференції «Генеза буття особистості» (Київ, 20 грудня 2016р.). Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2017. С. 236–237.

215. Ногачевська І. О. Особливості розуміння студентами-філологами авторських неологізмів у поетичному тексті // Лінгвістичні студії молодих дослідників : зб. наук. пр. учасників наукового проекту «Лінгвістичні студії молодих дослідників» пам’яті проф. К.Ф.Шульжука. Рівне, Оломоуць. 2013. Вип. 3. С. 80–84.

216. Ногачевская И. А. Понимание поэтического текста как психологическая проблема профессионального образования студентов-филологов // «Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии» : материалы XI международной заочной научно-практической конференции. Часть II. (г. Москва, 21 марта 2013 р.). Москва : Изд. «Международный центр науки и образования», 2013. С. 116–119.

217. Ногачевська І. О. Потенціал бібліотерапії у психотерапевтичній допомозі молоді // Психологія: реальність і перспективи : матеріали ІІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції «Психологічна допомога

особистості: сучасний стан та перспективи розвитку» (Рівне, 14–15 листопада 2014 р.) : зб. наук. пр. Рівне : Вид-во ТзОВ «Дока центр», 2014. Вип. 3. С. 115–120.

218. Ногачевська І. О. Проблема мовної особистості у контексті творчої діяльності // Матеріали ІІІ Всеукраїнської науково-практичної заочної конференції «Сучасні проблеми германського та романського мовознавства» (Рівне, 23–24 квітня 2015 р.). Рівне : РДГУ, 2015. С. 31–37. – Режим доступу: http://fif.16mb.com/konferentsii-konkursy-ta-hranty/item/201-

219. Ногачевська І. О. Психологічні умови розвитку розуміння художніх текстів у процесі підготовки студентів // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : тематичний випуск «Проблеми емпіричних досліджень у психології». Київ : Гнозис, 2014. Додаток 4. Вип. 31. С. 346–351.

220. Ногачевська І. О. Рецепція проблеми механізмів розуміння студентами-філологами поетичних текстів // Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам’янець-Подільський : Аксіома, 2016. Вип. 34. С. 385–394.

221. Ногачевська І. О. Розуміння поетичного тексту як фактор формування інтелектуальної культури студента-словесника // Актуальні питання психологічної науки : альманах студентського наукового товариства. Рівне : РДГУ, 2013. Вип. 6. С. 77–80.

222. Ногачевська І. О. Розуміння текстів – базовий компонент вузівського навчання студентів // Психологія: реальність і перспективи : матеріали ІІІ Міжнародної науково-практичної конференції «Психологічні основи здоров’я, освіти, науки та самореалізації молоді» (Рівне, 26–27 березня 2015 р.) : зб. наук. пр. Рівне : РДГУ, 2015. Вип. 4. С. 176–180.

223. Ногачевська І. О., Ніколайчук Г. І. Роль особистісного та соціального досвіду в процесі розуміння літературних текстів // Психологія: реальність і перспективи : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Розвиток просоціальної стратегії як основи морального становлення особистості» (Рівне, 19–

20 листопада 2013р.) : зб. наук. пр. Рівне : РДГУ, 2013. Вип. 2. С. 136–139.

224. Олександренко К.В. Психологія розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців міжнародних відносин: автореф. дис на здобуття наук. ступеня док. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2014. 47 с.

225. Омельянчик В. И. Речь, истинность и парадокс лжеца // Доказательство и понимание. Киев : Наукова думка, 1986. С. 45–53.

226. Орлова С. І. Психологічні особливості розвитку сприймання підлітками поетичної форми : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2005. 27 с.

227. Павлович Н. В. Язык образов. Парадигмы образов в русском поэтическом языке. Москва, 1995. 491 с.

228. Палагина И. В. Формирование рефлексивной культуры диалога при решении учащимися творческих задач // Человек в мир диалога. Ленинград : ЛГПИ, 1990. С. 169–172.

229. Парахонский Б. А. Семиотический субъект и субъект познания // Логика, психология и семиотика: аспекты взаимодействия. Киев : Наукова думка, 1990. С. 59–70.

230. Пашукова Т. І., Допіра А. І., Дьяконов Г. В. Практикум із загальної психології / за ред. Т. І. Пашукової. Київ : т-во «Знання», КОО, 2000. С.69–71.

231. Поддьяков А. Н. Методологические основы изучения и развития исследовательской деятельности // Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве / под ред. А. С. Обухова. Москва : НИИ школьных технологий, 2006. С. 51–58.

232. Покровская Е. В. Понимание современного газетного текста (прагматический аспект). Москва : 2003. 274с.

233. Покровская Е. В. Понимание современного газетного текста и его языковые характеристики : дис. на соиск. учен. степени д-ра психол. наук : спец. 10.02.01 «Русский язык». Москва, 2004. 43 с.

234. Потебня О. А. Естетика і поетика слова : збірник / пер. з рос.; упоряд., вступ. ст., приміт. І. В. Іваньо, А. І. Колодної. Київ : Мистецтво, 1985. 302 с.

235. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О. М. Степанов. Київ : «Академвидав», 2006. 424с.

236. Психологический словарь / под. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Москва : Политиздат, 1990. 494 с.

237. Радченко А. Є. Професійна компетентність учителя. Харків : Вид. група «Основа», 2006. 128 с.

238. Разгон Л. Э. Под шифром «Рб». Москва : Знание, 1966. 126 с.

239. Рафикова Н. В. Психолингвистическое исследование понимания текста. Тверь : Тверской гос. ун-т, 1999. 147 с.

240. Рикер П. Герменевтика, этика, политика. Москва : АО КАМИ, 1995. 160 с.

241. Рикер П. Конфликт интерпретаций : очерки о герменевтике. Москва : Медиум,1995. 415 с.

242. Рикер П. Интрига и исторический рассказ // Время и рассказ : в 2-х томах. Т. 1. Москва, Санкт-Петербург : Универсальная книга, 2000. 313 с.

243. Рикер П. Конфигурация в вымышленном рассказе // Время и рассказ : в 2-х томах. Т. 2. Москва, Санкт-Петербург : Универсальная книга, 2000. 224 с.

244. Рубакин Н. А. Библиологическая психология. Москва : Академический проэкт; Трикста, 2006. 800 с.

245. Рубакин Н. А. Психология читателя и книги. Краткое введение в библиологическую психологию. Москва – Ленинград : Госиздат, 1929. 307 с.

246. Рубакин Н. А. Психология читателя и книги. Краткое введение в библиологическую психологию. 2-е изд. Москва – Ленинград : Госиздат, 1977. 307 с.

247. Рубакин Н. А. Избранное : в 2-х томах / сост., краткий биогр. очерк и коммент. проф. А. Н. Рубакина; вступит. статья Б. А. Смирнова. Москва : Книга, 1975. 224 с.

248. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 713 с.

249. Рудь О. М. Поетичне слововживання складних прикметників та дієприкметників. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2001. 270 с.

250. Рунин Б. М., Агапов Б.Н, Данин Д.С. Личность и творчество // Художник и наука. Москва, 1966. С.8.

251. Семёнов И. Н. Степанов С.Ю. Рефлексия в организации мышления и саморазвития личности // Вопросы психологии. Москва, 1983. № 2. С. 35–42.

252. Синиця І. О. З чого починається педагогічна майстерність. Київ : Радянська школа, 1972. 165 с.

253. Сыркина В. Е. Понимание выразительности речи школьниками // Известия АНП РСФСР. Москва. Вып. 7. 1947. С.79–120.

254. Скребцова Т. Г. Когнитивная лингвистика : курс лекций. Санкт-Петербург : Филологический факультет СПбГУ, 2011. 256 с.

255. Словарь психолога-практика / сост. С. Ю. Головин. 2-е изд., перераб. и доп. Минск : Харвест, 2003. 976 с.

256. Сорокин Ю. А. Книга как семантический объект // Психолингвистические проблемы общения и обучения языку. Москва, 1978. С. 140–146.

257. Сорокин Ю. А. Взаимодействие реципиента и текста: теория и практика // Функционирование текста в лингвокультурной общности. Москва, 1978. С. 67–102.

258. Сорокин Ю. А. Смысловое восприятие текста и библиопсихология // Теоретические и прикладные проблемы речевого общения. Москва, 1979. С.127-129.

259. Сорокин Ю. А. Почему живут и умирают книги?: Библиопсихологические и этнокультурологические сюжеты. Москва : Педагогика, 1991. 159 с.

260. Сорокин Ю. А. Текст: цельность, связность, эмотивность // Аспекты общей и частной лингвистической теории текста. Москва, 1982. С.34-38.

261. Сорокин Ю. А. Библиопсихологическая теория Н. А. Рубакина // Библиологическая психология. Москва : Академический проэкт; Трикста, 2006. С. 14–24.

262. Сорокин Ю. А. Какое библиопсихологическое наследство оставил нам Н. А. Рубакин // Библиологическая психология. М.: Академический проэкт; Трикста, 2006. – С. 5-9.

263. Степанов С. Ю. Место личностной рефлексии в решении творческих задач : автореф. дис. на соиск. научн. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология», 19.00.01 «Общая психология, история психологии». Москва : Изд-во МГУ, 1984. 23, [1] с.

264. Степанов С. Ю. Организация развивающего проблемно-рефлексивного полилога в проведении группового творчества // Творчество и педагогика : материалы Всесоюзной научно-практической конференции. Москва, 1988. Т. 4. С. 40–46.

265. Тарасова С. А. Индивидуально-психологические различия в понимании текста учащимися начальных классов : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология». Самара, 2000. 24 с.

266. Текст – культура – семиотика – нарратива : сб. научн. тр. Москва : Изд-во МГУ, 1989. 301 с.

267. Теория и методология психологии. Постнеклассическая перспектива / отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. 528 с.

268. Терещук С. В. Комунікативні чинники професійної педагогічної діяльності // Філософія, соціологія, психологія. Івано-Франківськ : Вид-во «Плай» Прикарпатського ун-ту, 1999. Вип. 3, ч. 1. 336 с.

269. Троцук И. В. Нарратив как междисциплинарный методологический конструкт в современных социальных науках // Вестник РУДН. Серия : Социология. 2004. №6–7. С.56–74.

270. Фазылзянова Г. И. Понимание художественного текста как креативно-онтологический феномен : дис. на соиск. учен. степени д-ра культурологи : спец. 24.00.01 «Теория и история культуры». Санкт-Петербург, 2009. 384 с.

271. Филатова О. М. Лингвоэстетическое исследование интерпретации поэтического текста (на материале переводов стихотворений Г. Гейне «Ich weif nicht, was soll es bedeuten…») : автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.19 «Теория языка». Ижевск, 2007. 24 с.

272. Философский словарь / под. ред. И. Т. Фролова. 6-е изд., перераб. и доп. Москва : Политиздат, 1991. 560 с.

273. Франко І. Я. Із секретів поетичної творчості. Київ, 1969. 192 с.

274. Фрейд З. Психология безсознательного. Санкт-Петербург : Издательство «Питер», 2004. 400 с.

275. Цурцилина Н. Н. Поэтический текст как средство развития индивидуальной культуры подростка (на материале обучения французскому языку в школе) : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования», 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания». Ижевск, 2004. С.23.

276. Чала Ю. М. Особливості набуття професійно значущого досвіду майбутніми психологами : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2012. 20с.

277. Чалдини Р. Психология влияния. Санкт-Петербург : Издательство «Питер», 2000. 272 с.

278. Чепелєва Н. В. Діалогічність тексту і її вплив на розуміння // Актуальні проблеми психології: традиції і сучасність : матеріали конференції НПУ ім. М.Драгоманова. Київ, 1993. Т.3. С. 239–246.

279. Чепелева Н. В. Психологическая герменевтика – наука о понимании // Практична психологія та соціальна робота. №3. 2001. С.6–10.

280. Чепелева Н. В. Психологические особенности понимания текста студентами вузов как фактор их самообразования : автореф. дис. на соиск. уч.

степени канд. филол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая, детская и возрастная психология». Киев, 1979. 23с.

281. Чепелєва Н. В. Психологія читання тексту студентами вузів. Київ : Либідь, 1990. 97с.

282. Чепелєва Н. В. Психологія читання навчальної та наукової літератури в системі професійної підготовки студентів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології». Київ, 1992. 40 с.

283. Чепелева Н. В. Психология чтения учебной и научной литературы в системе профессиональной подготовки студентов: дис. на соиск. уч. степени д-ра психол. наук: 19.00.01 «назва». Київ, 1992. 370 с.

284. Чепелева Н. В. Социокультурные факторы понимания и интерпретации личного опыта // Актуальні проблеми психології: Психологічна герменевтика / за ред. Н. В. Чепелєвої. Київ : Міленіум, 2005. Т.2. Вип. 3. С.6–13.

285. Чепелєва Н. В. Текст і читач. Житомир : В-во ЖДУ ім. Франка, 2015. 124 с.

286. Чепелєва Н. В. Технології читання. Київ : Главник, 2004. 96с.

287. Чепелєва Н. В., Яковенко Л. П. Психолінгвістичні характеристики діалогічного тексту // Актуальні проблеми психології : Психологічна герменевтика / за ред. Н. В.Чепелєвої. Київ : Міленіум, 2005. Т.2. Вип. 3. С.31–38.

288. Чепелева Н. В., Федченко Н. П., Яковенко Л. Ф. Диалогическое взаимодействие автора и читателя посредством печатного текста // Актуальні проблеми психології : Психологічна герменевтика / за ред. Н.В.Чепелєвої. Київ : Міленіум, 2006. Т. 2. Вип. 4. С.107–116.

289. Чепелєва Н. В. Смислова структура тексту як чинник його розуміння // Актуальні проблеми психології : збірник наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, М.-Л. А. Чепи. Київ : Міленіум, 2006. Т.9. Ч.1. С.113–123.

290. Черемних К. О. Мотиваційно-смислове структурування майбутнього як механізм наративної ідентичності студентської молоді : автореф. дис. на здобуття

наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Соціальна психологія; психологія соціальної роботи». Київ, 2008. 23 с.

291. Цурикова Л. В. Проблемы когнитивного анализа дискурса в современной лингвистике // Вестник Воронежского государственого университета. Гуманитарные науки. Воронеж : Изд-во Воронежского гос. ун-та, 2001. №2. С. 129–158.

292. Цурцилина Н. Н. Поэтический текст как средство развития индивидуальной культуры подростка (на материале обуч. франц. языку в школе) : автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования», 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания». Ижевск, 2004. 23с.

293. Утянська Т. С. Формування і розвиток читацької компетентності школярів // Шкільна бібліотека. 2007. №12 С.75–78.

294. Швалб Ю. М. Целеполагающее сознание, психологические модели и исследования. Київ : Міленіум, 2003. 151 с.

295. Шлейермахер Ф. Речи о религии к образованным людям, ее презирающим : Монологи / пер. с нем.; предисл. и послесл. С.Франк ; под. ред. Т.Янковенко. Москва: Refl – book; Київ : ИСА, 1994. – 417 с.

296. Шрагина Л. И. Генезис поэтического воображения на основе анализа материалов исторической поэтики (в контексте законов развития искусственных систем) // Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools. Серия: Психология. Онтарио : Accent Graphics Communications & Publishing, 2014. Вып. 4. С. 82–106.

297. Шрагина Л. И. От поэтического текста – к поэтическому воображению // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. 2014. Вип.1. Том 2. С. 96–105.

298. Штайн К. Э. Поэтический текст в научном контексте : учеб. пособ. Ставрополь : Издательство СГУ, 1996. 92с.

299. Шумарина М. Р. Язык в зеркале художественного текста. (Метаязыковая рефлексия в произведениях русских поэтов) : монография. Москва : Флинта : Наука, 2011. 328 с.

300. Щедровицкий Г. П. Избранные труды. Москва : Наука, 1995. 759 с.

301. Щедровицкий Г. П. Процессы и структуры в мышлении. Москва : Просвещение, 2003. 317 с.

302. Щербан Т. Д. Психологія навчального спілкування : монографія. Київ : Міленіум, 2004. 346 с.

303. Якобсон П. М. Психология и художественное восприятие // Художественное восприятие. Ленинград : Наука, 1971. С.67–79.

304. Якобсон П. М. Чувства, их развитие и воспитание. Москва : Знание, 1976. 64 с.

305. Яковлев А. А. Что является объектом понимания? // Загадка человеческого понимания. Москва : Политиздат, 1991. С. 72–94.

306. Яусс Г.-Р. К проблеме диалогического понимания : Бахтинский сб. 3. – Москва : Лабиринт, 1997. С. 182–204.

307. Яцюрик А. О. Психологічні чинники розвитку креативності підлітків в діяльності з читання поетичних творів : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2014. 22 с.

308. Anderson R., McCleary K., Kevin E.. Pointing toward a poetic of personal growth. ReVISION. 1984. Vol. 7 (1). P. 35–48.

309. Barnes D., Todd F. Communication and learning in small groups. London : Fontana Books, 1977. 159 p.

310. Behn R., Twichell C. The practice of poetry: writing exercises from poets who teach. New York : Harper Perennial, 1992. 299 p.

311. Bleich D. Reading and Feeling: An Introduction to Subjective Criticism. Urbana, 1975.

312. Bleich D. Subjective Criticism. Baltimore : John Hopkins University Press, 1978.

313. Beaugrande R.-A. de. Toward a semiotic theory of literaty translating. – In: Semiotik und Ubersetzen. Tubingen, 1980. P. 23–42.

314. Cartwight D., Zander A. Group dynamics. Research and theory. New York : New American library, cop., 1968. 345 p.

315. Cognitive Stylistics : Language and Cognition in Text Analysis / ed. by E. Semino and J. Culperer. Amsterdam : Lohn Benjamins, 1983. 374 p.

316. Donald H., Chemelsky B., Palmer M. Nursery rhymes and prose passages : Preschooler's liking and short-term retention of story events // Developmental Psychology. 1982. V. 18 (1). P. 49–56.

317. Empson W. Seven types of ambiguity. New York, 1955.

318. Enkvist N. E. Literary Pragmatics : On the Interpretability of Texts in General, and Literary Texts in Particular / ed. by R.D. Sell. New York, London : Longman, 1990. 363 p.

319. Fish S. Interpretacja, retoryka, polityka. Krakow : Universitas, 2002.

320. Fish S. Literature in the Reader: Affective Stylistics // New Literary History. №2. 1970.

321. Fish S. Surprised by the Sin. The Reader in «Paradise Lost». New York : Macmillan, 1967.

322. Gardner R. W. Cognitive control : A study of individual consistencies in cognitive behavior / R.W. Gardner, P.S. Holzman, G.S. Klein, Y. Linton, D.P. Spense // Psychological Issues. 1959. Mon. 4. № 4. 185 p.

323. Gardner R. W. Personality organization in cognitive controls and intellectual abilities / R.W. Gardner, D.N. Jackson, S. Messick // Psychological Issues. 1960. V. 2. Mon. 8. 148 p.

324. Glenn S. M. Nursery rhymes and early language acquaintance by mentally handicapped children // Exceptional children. 1983. V. 51 (1). P. 72–74.

325. Hoffman L. Cognitions for creative problem solving // Journal of Experimental Psychology. 1961. Vol. 52. № 2. P. 83–89.

326. Humboldt W. von. Gesammelte Werke. Bd: IV. 1848. S.22–24.

327. Humboldt W. von. Gesammelte Werke. Bd: VI. 1848. S.230–243.

328. Iser W. The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response. Baltimore : Johns Hopkins University Press, 1978.

329. Jakobson R. and Waugh L. The Sound Shape of Language. Bloomington. Indiana University Press, 1979.

330. Kelley H. H. The process of causal attribution // American Psychology. 1973. Vol. 28. № 2. 131 p.

331. Lakin M. Interpersonal encounter. Theory and practice in sencitizity training. New York : Penguin Books, 1972. 302 p.

332. Lull J. Media Communication. Culture. A Global Approach. Cambridge : Polity Press, 1995. 142 p.

333. McCenna F.P. Measures of Field Dependence : Cognitive Style or Cognitive Ability? // Journal of Personality and Social Psychology. 1984. V. 47. № 3. P. 593–603.

334. Metaphor and Metonomy at Crossroads : A Cognitive Perspective / ed. by A. Barcelona. Berlin, New York : Mouton de Gruyter, 2000. 281 p.

335. Piaget J. The equilibration of cognitive structures. The central problem of intellectual development. Chicago : University of Chicago Press, 1985. 328 p.

336. Poulet G. La conscience critique. Paris : Jose Corti, 1989.

337. Poulet G. Phenomenology of Reading // New Literary History. New York, 1969.

338. Rogers C. R. A theory of therapy, personality and interpersonal relationship as developed in the dientcehtred framework // Koch S.Psychology : A study of a science. New York : Mc. Grawn Hill, 1959. 59 p.

339. Rose G., Gilbert J. The power of form : A psychoanalytic approach to aesthetic form / G. Rose. Madison : International University Press, 1992. 262 p.

340. Scheingold K., Foundas A. Rhymes for some reasons : Effect of rhyme on children’s memory for detail and sequence in simple narratives // Psychological Reports. 1978. V. 43 (3), ch. 2. P. 1231–1234.

341. Sempson G. Making sense. Oxford etc. : Oxford univ. press, 1980. [8], 215p.

342. Stockwell P. Cognitive Poetics : An Intoduction. – London, New York : Penguin Books, 2002. 193 p.

343. Style in Language / [ed. by Th. Sebeok]. [2nd ed.]. New York : Routledge, 1992. 420 p.

344. Thorndike E. L. The elements of Psychology. New York : The Abingdon Press, 1920. 497 p.

345. Witkin H. A., Goodenough D. R. Cognitive style : Essence and origins // Psychological Issues. 1982. Mon. 51. 141 p.

346. Woolfolk A. Educational Psychology. Boston : Allyn and Bacon, 2000. 661 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета пошукового дослідження

Робочий бланк

1. Факультет _____

2. Спеціальність _____

3. Курс _____ 4. Вік _____ 5. Стать _____

Інструкція. Оберіть варіант відповіді, який максимально відповідає вашим уподобанням, або дайте власну відповідь на запропоновані запитання.

№	Запитання	Відповідь
1.	Які художні твори Ви найбільше любите читати?	- прозові: детективи, романи, історичні повісті, інше. - поетичні: класичні, сучасні - драматичні - інше
2.	Чи переглядаєте Ви телепередачі, журнали, присвячені творчості українських поетів, прозаїків?	- так - ні - ваш варіант відповіді
3.	Який Ваш улюблений спосіб роботи на заняттях з літератури?	- намагаюсь самостійно осягнути (зрозуміти) літературний твір та сформувати власне враження від прочитаного - керуюсь інтерпретацією викладача
4.	Як Ви готуєтесь до занять з літератури?	- читаю твір, що вивчається, повністю - читаю окремі уривки твору - читаю літературну критику - ваша відповідь
5.	Чи пишете Ви вірші?	- так - ні - ваша відповідь
6.	У який період свого життя Ви найбільше любили читати поезію?	- у початкових класах - у середніх класах - у старших класах - завжди любив (ла) - ніколи не любив (ла) читати
7.	Чи любите Ви читати поезію зараз?	- так - ні - інколи
8.	Чи задовольняє Вас список поетичних творів, призначених для опрацювання?	- цілком задовольняє - не зовсім задовольняє - не обмежуюсь запропонованими

		поетичними творами, читаю самостійно
9.	Назвіть Ваших улюблених сучасних прозаїків.	
10.	Назвіть Ваших улюблених сучасних поетів.	
11.	З ким найчастіше Ви ділитесь враженнями від прочитаного поетичного твору?	- ні з ким - з викладачем - з друзями - з батьками, рідними - ваша відповідь
12.	На що Ви в першу чергу орієнтуєтесь, обираючи поетичний твір для читання? (вкажіть кілька позицій).	- на актуальність тематики поетичного твору - на схвальні відгуки викладачів про поетичний твір - на зміст поетичного твору - на форму поетичного твору - на популярність поетичного твору серед студентів - на обсяг твору - на інше (вкажіть, на що саме)
13.	У чому, на Вашу думку, полягає причина того, що багато людей відчувають певні труднощі у розумінні поетичних творів, а то й взагалі байдужі до поезії?	- у перенасиченні деяких поетичних творів незрозумілими художніми засобами, порівняннями, новотворами та ін. - - у малому лексичному запасі слів у читача - у низькому рівні його загальної культури - сучасна поезія не цікава за змістом - тематика поетичних творів не зворушує читача - інші варіанти
14.	Чи залежить розуміння поетичного твору від його тематики?	- так - ні - власна відповідь
15.	Чи залежить розуміння поезії від її форми?	- так - ні - власна відповідь
16.	Поезію якої тематики Ви читаєте з більшим інтересом?	- інтимну лірику - пейзажну лірику - поезію патріотичного спрямування - твори морально-етичного спрямування - гумористичні, сатиричні твори

		- твори про історичне минуле України - поезію іншої тематики (якої?)
17.	Чи є такі поетичні твори які Ви любите неодноразово перечитувати? Назвіть їх.	
18.	Поезія яких авторів (якого періоду), на Вашу думку, є найлегшою для розуміння та сприйняття? Чому?	
19.	У чому полягає складність розуміння поезії?	
20.	Чи подобається Вам «складна» сучасна поезія?	- так - ні
21.	Що Ви вкладаєте у зміст поняття «розуміння поетичного тексту»?	
22.	Чи погоджуєтесь Ви з тезою: «Читач може краще самого поета осягнути ідею його твору...»	- так (чому?) - ні (чому?) - власний варіант
23.	«...Один і той самий художній твір, один і той самий художній образ по-різному діють на різних людей і на одну особу в різний час, так само як одне і те ж слово кожний розуміє інакше...» (Потебня)	- цілком погоджуюсь (чому?) - не погоджуюсь (чому?)
24.	Чи турбує Вас, як майбутнього вчителя-філолога, проблема нерозуміння поетичних творів школярами?	- так (чому?) - ні (чому?)
25.	Чи потрібно включати до навчального плану більшу кількість спецкурсів та спецсемінарів для покращення рівня розуміння поетичних творів?	- так (чому?) - ні (чому?) - ваша відповідь
26.	Хто має обирати тематику спецкурсу / спецсемінару?	- група студентів за особистими вподобаннями - викладач самостійно - спільне рішення викладача та студентів - власний варіант
27.	Запропонуйте тему (ми) спецкурсу, присвяченого сучасній поезії, який би Вас зацікавив.	
28.	Чи хотіли б Ви більше дізнатись про психологічні особливості розуміння поетичних текстів?	- так - ні

Додаток Б

Методики констатувального експерименту

Додаток Б.1

Авторська анкета «Дослідження рефлексії читача»

Робочий бланк

Прізвище..... Ім'я ..... Факультет.....

Курс..... Група..... Дата.....

Інструкція. Максимально відверто дайте відповіді на запитання.

1. Для чого Ви читаєте поезію? _____
2. Що сподіваєтесь знайти у прочитаних поетичних рядках? _____
3. У чому Ви вбачаєте цінність поетичних творів? _____
4. Які поезії Ви неодноразово перечитуєте? _____
5. Які почуття найчастіше у Вас виникають після прочитання поетичного твору?
6. Який поетичний твір Ви прочитали нещодавно? _____
7. У чому, на Вашу думку, полягає вплив поезії на читача? _____
8. Поезії якого роду Ви надаєте перевагу? _____

Детальний аналіз відповідей студентів на запитання анкети «Дослідження рефлексії читача»

В першому блоці запитань («Для чого Ви читаєте поезію?», «Що сподіваєтесь знайти у прочитаних поетичних рядках») нами виявлено певні групи відповідей, які окреслюють конкретне коло психічних явищ, спільне для всіх респондентів.

До першої групи ми віднесли відповіді загальнофілософського спрямування, які позначають духовний, внутрішній світ автора та читача, сенс життя, наприклад: *«Насамперед, читаючи будь-яку поезію, я ніби занурююсь в казковий світ, де пізнаю себе, глибину своєї душі та сенс мого життя»; «Поезія допомагає мені зануритись у світ душевних переживань автора, сприяє духовному розвитку»; «Я читаю поезію, щоб зрозуміти внутрішній духовний світ поетів, щоб пізнати красу душі»; «Мені особисто поезія допомагає краще зрозуміти свій внутрішній світ, побачити вирішення проблем, які існують у моєму житті...»* та ін.

В окрему групу було виокремлено ті відповіді респондентів, що вказують на чітко виражену емотивність у ставленні до поезії. Серед варіантів відповідей зустрічаються висловлювання, які характеризують почуття студентів. Це, перш за все, – естетичні почуття, що передбачають усвідомлену чи неусвідомлену здатність студентів-філологів керуватися поняттям прекрасного при сприйнятті поезії, отримувати естетичне задоволення: *«Я читаю поезію для духовного задоволення і вдосконалення особистого поетичного смаку»; «Я читаю поезію здебільшого для естетичного задоволення»*; «*Для задоволення власних естетичних смаків*"; „*Для розвитку та отримання естетичних почуттів»*; *«...для того, щоб вдосконалити розуміння прекрасного, просто для душі»*. Численними є відповіді, у яких емоції та почуття представлені ситуативно. Одна частина таких висловів демонструє ситуацію усвідомлення студентами переживань автора: *«Для того, щоб побачити, як люди, які володіють поетичною майстерністю, висловлюють свої почуття»; «Щоб зрозуміти почуття і переживання автора»; «Цікаво познайомитись з тим, як творчі особистості передають свої почуття...»; «Для того, щоб зрозуміти, в якому настрої, які переживання...чи що коїться в душі того чи іншого письменника…»* та подібні. Друга частина відповідей такого плану стосується власне переживань студентів: *«Для зміни настрою, щоб побачити, як інші висловлюють почуття.» «Для емоційного задоволення. Особливо пейзажна та інтимна лірика викликають у мене чудові емоції, піднімають настрій»; «Читання поезії мене заспокоює, часто піднімає настрій»; «Для духовного збагачення. Прочитуючи поезію, я отримую дуже багато позитивних емоцій»; «Взагалі, я поезію читаю, коли хочу побути наодинці з собою, коли мені важко на душі, коли мене щось тривожить»*.

Третя група відповідей на запитання: «Для чого Ви читаєте поезію?», відображає пізнавальні інтереси майбутнього філолога: *«Для загального розвитку, поглиблення знань з зарубіжної літератури, для того, щоб стати відмінним спеціалістом»; «Читаю, щоб бути краще обізнаною у поезії – різних авторів та культур»; «Я читаю поезію дуже рідко. Здебільшого це підготовка до занять із зарубіжної літератури. А читаю для того, щоб зрозуміти її і винести для себе*

певний урок, знання»; «Інколи для емоційного задоволення, але в більшості випадків для підготовки до практичних занять».

Аналізуючи відповіді на друге запитання («Що сподіваєтесь знайти у прочитаних поетичних рядках?») нами виокремлено кілька тематичних груп. Найбільша кількість студентів (40%) прагнуть відшукати в поезії відповіді на різнопланові запитання: *«Відповіді на складні питання сьогодення.» «Відповіді на життєво важливі питання»; «Відповідь на наболілі питання, на те, що мене бентежить»; «Інколи - відповіді на запитання, які виникли у мене у різні періоди життя»; «Відповіді на запитання, які мене турбують» «Відповіді на запитання, що виникають у житті кожної людини»; «Відповіді на риторичні запитання: «Що таке життя?», «Що таке кохання?», «Яким воно буває?», «Відповіді на філософські питання, які «мучать» людей неоднозначною відповіддю»; «Відповіді на одвічні питання».*

Решта відповідей співвідносяться з групами першого запитання. Це – пошук шляхів пізнання духовного, внутрішнього світу поета*: «Глибокі думки поетів, їх філософію, життєві погляди, життя епох в цілому»; «...відображення світу у внутрішньому ставленні автора»; «Ознайомлення із внутрішнім світом поетів, ставлення поета до оточуючого світу»; «У віршах часто прослідковується мудрість автора, особливість світосприйняття»*; ознайомлення з почуттями та переживаннями автора та читача: *«Цікаві думки автора, яскраве вираження його почуттів та емоцій»; «Сильні емоції автора, які б вплинули на мене і внаслідок чого я могла б щось змінити у своєму житті»; «Спокій і затишок для душі»; «У поетичних рядках я намагаюсь побачити відображення мого життя, моїх власних переживань»; «Можливо, свої переживання, а також уявити або відчути почуття автора».* Відповіді, що відображають прагнення студентів до пізнання, відображають їх пізнавальні інтереси: *«Перш за все, корисне, цікаве, те що можна взяти для себе і в подальшому поділитися з іншими»; «... знайти цікаві вирази та словосполучення»; «Я сподіваюся знайти в першу чергу мудрість поколінь, адже багато поетичних творів створювалися віками»; «Цікаві асоціації, незвичні вислови*

щодо певних явищ, які можна було б цитувати.» «Відгук епохи, ідеали та переконання поета»; «Знайти щось таке, про що я раніше не знав».

Аналізуючи відповіді на запитання: «У чому Ви вбачаєте цінність поетичних творів?» – студенти зосереджуються на значенні поетичного слова у формуванні та становленні особистості. Для майбутніх філологів поезія цінна різноманітністю її впливів на особистість. Респонденти відзначають емотивний вплив поезії, який представлено бажанням пережити певні почуття, змінити свій емоційний стан, настрій, отримати задоволення, пережити почуття, співзвучні з авторськими, відчути насолоду та захоплення аж до естетичного задоволення та збагачення естетичного кругозору. Поетичні твори, на думку студентів-словесників, цінні своїм розвивальним впливом, вони дають можливість для самозаглиблення, самопізнання, вміщують інформацію, корисну для духовного збагачення, збуджують глибину думки своїм змістом та підтекстом, допомагають пізнавати світ та змушують мислити, збагачують словниковий запас, світогляд аж до формування творчих, поетичних здібностей, таланту тощо.

В наступному блоці запитань («Які поезії Ви неодноразово перечитуєте?», «Який поетичний твір Ви прочитали нещодавно?», «Поезії якого роду Ви надаєте перевагу?») нам важливо було виявити читацькі інтереси досліджуваних студентів.

Серед поетичних творів, які перечитуються студентами, поезії авторів XIX-XXI ст., студенти всіх груп обрали українських (Т. Шевченко, І. Франко, Л. Українка, Л. Костенко, Д. Павличко, В. Стус, П. Тичина, Є. Маланюк, І. Драч, О. Олесь, О. Забужко та ін.), російських (О. Блок, А. Ахматова, М. Лермонтов, О. Пушкін, В. Маяковський, Р. Рождественський, М. Цвєтаєва, С. Єсенін, Ф. Тютчев та ін.) та зарубіжних поетів (Ш. Бодлер, Г. Аполінер, І. Такубоку, П. Верлен, А. Рембо, Р. Бернс та ін.). Також, показовим є факт наявності спільного для всіх студентів інтересу до таких поетів, як: О. Блок (11%), А. Ахматова (9%), Л. Костенко (9%), О. Пушкін (8%), Л. Українка (7%), Т. Шевченко (5%).

У процесі аналізу студентських відповідей ми звернули увагу на дві тенденції у виборі поетичних творів для самостійного читання: одна частина студентів вибирали поезії конкретних авторів (див. вище), інша – твори певної тематики,

проблематики, конкретного історичного періоду, літературних напрямів та течій. Наприклад: *«Здебільшого інтимну та пейзажну лірику, іноді філософську»; «Поезії російських авторів «срібної доби»; «Перечитую поезію символізму»; «В більшості я читаю поезії не світових поетів, а вірші звичайних людей, однолітків»* та ін.

Серед різних тем, зазначених у студентських відповідях, домінує інтимна лірика (51%). Решта вподобань студентів розподіляються між філософською, історичною, громадянською та пейзажною лірикою.

Зважаючи на те, що у попередніх блоках запитань вагома частка відповідей відображала емоційну сферу людини, показовими для нас були відповіді на запитання про почуття, які найчастіше виникають після прочитання поезії. У письмових висловах респондентів наявні описи амбівалентних (40%), одномодальних (позитивні (34%) чи негативні (4%) і невизначених емоцій та почуттів (22%), навіюваних автором, а також почуття, пов’язані з емоційним досвідом читача.

Додаток Б.2

Діагностична методика А. В. Карпова, В. В. Пономарьової визначення індивідуальної міри вияву рефлексивності

Інструкція для обстежуваних

Вам потрібно дати відповіді на декілька тверджень опитувальника. У бланку відповідей номера питання проставте, будь ласка, цифру, відповідну варіанту Вашої відповіді: 1 – абсолютно невірно; 2 – невірно; 3 – мабуть невірно; 4 – не знаю; 5 – мабуть вірно; 6 – вірно; 7 – цілком вірно.

Не замислюйтеся довго над відповідями. Пам’ятайте, що правильних або неправильних відповідей в данному випадку бути не може. Перша відповідь, яка прийшла в голову і є вірною.

Текст опитувальника

1. Прочитавши хорошу книгу, я завжди потім довго думаю про неї, хочу її з кимось обговорити.
2. Коли мене раптом несподівано про щось запитають я можу відповісти перше, що прийшло в голову.

3. Перш ніж зняти трубку телефону, щоб подзвонити у справі, я зазвичай в думках планую майбутню розмову.
4. Зробивши якийсь промах, я довго потім не можу відвернутися від думок про нього.
5. Коли я роздумую над чимось або розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптом пригадати, що послужило початком ланцюжка думок.
6. Приступаючи до важкого завдання, я прагну не думати про майбутні труднощі.
7. Головне для мене — уявити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення.
8. Буває, що я не можу зрозуміти, чому хтось незадоволений мною.
9. Я часто ставлю себе на місце іншої людини.
10. Для мене важливо в деталях уявляти собі хід майбутньої роботи.
11. Мені було б важко написати серйозний лист, якби я заздалегідь не склав план.
12. Я вважаю за краще діяти, а не роздумувати над причинами своїх невдач.
13. Я досить легко ухвалюю рішення стосовно дорогої покупки.
14. Як правило, щось задумавши, я прокручую в голові свої задуми, уточнюю деталі, розглядаю всі варіанти.
15. Я хвилююся про своє майбутнє.
16. Думаю, що в більшості ситуацій треба діяти швидко, керуючись першою думкою, що прийшла в голову.
17. Деколи я ухвалюю необдумані рішення.
18. Закінчивши розмову, я, буває, продовжую вести її подумки, приводячи все нові і нові аргументи в захист своєї точки зору.
19. Якщо відбувається конфлікт, то, роздумуючи над тим, хто в нім винен, я в першу чергу починаю з себе.
20. Перш ніж ухвалити рішення, я завжди стараюся все ретельно обдумати і зважити.
21. У мене бувають конфлікти тому, що я деколи не можу передбачити, якої поведінки чекають від мене оточуючі.

22. Буває, що, обдумуючи розмову з іншою людиною, я ніби в думках веду з нею діалог.
23. Я прагну не замислюватися над тим, які думки і відчуття викликають в інших людях мої слова і вчинки.
24. Перш ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, в яких словах це краще зробити, щоб її не образити.
25. Вирішуючи важке завдання, я думаю над ним навіть тоді, коли займаюся іншими справами.
26. Якщо я з кимось сварюся, то в більшості випадків не вважаю себе винним.
27. Рідко буває так, що я шкодую про сказане.

Ключ до методики

Методика містить 27 тверджень, з яких15 є прямими (номери питань: 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25). Решта 12 – зворотних тверджень, що необхідно враховувати при обробці результатів, коли для отримання підсумкового балу підсумовуються в прямих питаннях цифри, відповідні відповідям випробовуваних, а в зворотних – значення, замінені на ті, що виходять при інверсії шкали відповідей.

Всі пункти групуються в чотири групи:

1) ретроспективна рефлексія діяльності (РРД) – номери тверджень: 1, 4, 5, 12, 17, 18, 25, 27;
2) ситуативна рефлексія (СРД) – твердження : 2, 5, 13, 14, 16, 17, 18,26;
3) рефлексія майбутньої діяльності (РМД) –3, 6, 7, 10, 11, 14, 15, 20;
4) рефлексія спілкування і взаємодії з іншими людьми (РС) – номери запитань: 8, 9,19, 21, 22, 23, 24, 26.

Перевід тестових балів в стени

Стени	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Тестові бали	80 і нижче	80-100	100-107	108-113	114-122	123-130	131-139	140-147	148-156	157-171	171 і вище

Додаток Б.3

Методика оцінки мовної компетентності (ММЗ-1)

В нашому дослідженні мовна компетентність, слідом за автором методики, розглядатиметься як інтегральне поняття, яке охоплює широке коло мовних здібностей, систему знань, умінь та навичок, що забезпечують ефективне здійснення мовленнєвої діяльності у пізнавальних та комунікативно-діяльнісних ситуаціях. В навчальній діяльності мовна компетентність – це готовність людини до мовленнєво-мисленнєвої діяльності або до вирішення мовленнєво-мисленнєвих задач певного типу.

Ми погоджуємось з думкою автора про те, що компоненти мовної компетентності у різних людей розвинені нерівномірно, внаслідок чого вона стає важливою індивідуально-диференційною характеристикою особистості. Люди різняться стилем власного мовлення, його багатством, емоційною насиченістю, виразністю, силою впливу на слухача та ін. З іншого боку, навіть частковий аналіз параметрів, за якими розрізняється мовна компетентність у людей, переконує в тому, що їх вага неоднакова для різних видів професійної діяльності. Це виявляється у тому, що в різноманітних професіях під особливе навантаження потрапляють різні сторони мовної компетентності особистості [10, с.2].

Однак успіх професійної діяльності залежить не лише від мовної компетентності суб’єкта в цілому, але й від певного рівня розвитку її компонентів. У професіях типу «людина-людина» перше місце посідає комунікативна функція мовлення, а у професіях типу «людина-знак» чи «людина-художній образ» – найважливішим є когнітивний аспект мовлення.

Для вирішення проблем професійного становлення необхідним є виявлення та оцінка різних характеристик мовної компетентності респондента, важливих з огляду певних аспектів професійної діяльності в рамках окремих професій. Професія філолога вимагає особливої уваги до компонентів мовленнєвої компетентності.

Конструктивні та психологічні особливості діагностичної методики «ММЗ-1» базуються на трьохкомпонентній моделі мовної компетентності. Компонентами моделі є наступні мовні підкомпетенції: 1) когнітивно-лінгвістична; 2)

процесуально-лінгвістична; 3) комунікативно-лінгвістична. Вищезазначені компоненти відображають як інтелектуальні, так і психо-фізіологічні, і соціально-психологічні аспекти мовленнєвої діяльності, які в подальшому можна співвіднести з вимогами конкретної професії.

Методика спрямована на виявлення та оцінку першої, когнітивно-лінгвістичної підкомпетентності респондентів, надзвичайно важливої для тих спеціалізованих видів діяльності, у яких основним об'єктом діяльності є мова (переважно у вигляді письмового тексту). Останній (текст) може виступати в якості об'єкта вивчення або предмета навчання. Тому когнітивно-лінгвістичні здібності мають особливе значення для професій типу «людина – знакова система», у яких в якості знакової системи виступає мова. Ці професії об'єднує високий рівень вимог до розуміння тексту, здатність до його адекватної оцінки та аналізу. Останнє стосується різних видів інтелектуально наповненої діяльності, пов'язаної з творенням та корекцією тексту (журналіст, письменник, перекладач, редактор), з глибоким науковим аналізом мови (філолог, психолінгвіст) та ін. Окрім того, когнітивно-лінгвістичні здібності є важливими для процесів навчання на всіх рівнях, а також для усіх складних форм усної та писемної комунікації [10, с.3-4].

Автор вважає, що психологічна сутність когнітивно-лінгвістичної компетентності суб'єкта полягає у його здатності усвідомлено аналізувати факти мови або окремі зразки тексту та робити висновки. Здатність робити висновки про мову є аналітичною, мисленнєвою діяльністю. Фактично йдеться про мета-мовні процеси, які потребують участі мовної рефлексії.

Вирішення когнітивної мета-мовної задачі передбачає вихід суб'єкта з мовленнєвого процесу і перетворення власного мовлення в об'єкт дослідження. По відношенню до мовлення суб'єкт займає оцінкову позицію.

Важливо зазначити, що здатність до мовної рефлексії як аналітичної, мисленнєвої діяльності, не обов'язково корелює з рівнем плинності мови, з мовленнєвими навичками та вміннями, зі здатністю використовувати мову як засіб спілкування. Оскільки у процесі усвідомлення мовних явищ має місце складна інтелектуальна діяльність, тут виявляються, зазвичай, вагомі індивідуальні

відмінності – при незначних відмінностях у повсякденному мовленні та розумінні у одних і тих самих людей.

Услід за автором ми вважаємо, що метамовна задача є особливим різновидом мовленнєво-мисленнєвої задачі, та погоджуємось, що при великому різноманітті таких задач їх основні характеристики можна узагальнити наступним чином: 1) при вирішенні метамовної задачі слово розглядається як знак, тобто абстраговано від його предметної належності; 2) у ньому розрізняються формальні та значеннєві характеристики, які усвідомлюються як окремі явища; 3) вирішення задачі відбувається на основі раціонально-логічних операцій аналізу елементів значення і форми слова та їх співвіднесення.

З метою моделювання цих параметрів метамовних мовленнєво-мисленнєвих задач розроблено методику «ММЗ-1». Абревіатура методики відображає зміст діяльності досліджуваних суб’єктів (вирішення мовленнєво-мисленнєвих задач) та тип вирішення задач (згідно із зазначеною вище трьохкомпонентною моделлю мовної компетентності перший її компонент – «когнітивно-лінгвістичні здібності», представлено даним типом мовленнєво-мисленнєвих задач). Використаний у методиці принцип пошуку відсутнього слова традиційно застосовується у психології при визначенні рівня інтелектуального розвитку людини.

Методика «ММЗ-1» являє собою бланк, на якому представлено 12 завдань. Кожне завдання – «смислова пропорція», тобто слова з лівого та правого боку від знаку рівності пов’язані між собою аналогічними смисловими зв’язками. В якості слів використано дієслова доконаного та недоконаного виду. Завдання досліджуваного – підібрати відсутні слова та заповнити пропуски у «смисловій пропорції».

Для успішного вирішення завдання необхідно проаналізувати наявні слова-члени даної «пропорції», виділити ті семантичні ознаки, за якими їх можна об’єднати або протиставити, виокремити та усвідомити відповідні семантичні відношення, поширити їх на неповні ряди слів та підібрати відсутні слова.

Складність завдання полягає у тому, що для його виконання необхідно орієнтуватись у кількох ознаках одночасно, утримуючи в пам’яті кілька критеріїв –

адже кожне слово, окрім основного предметного значення має ряд додаткових семантичних ознак.

Інструкція. Завдання, які вам пропонуються, нагадують математичні пропорції, однак замість величин тут використовуються слова, а замість кількісних відношень – смислові відношення. Ваше завдання – на місце пропусків вставити слова, яких не вистачає.

Для виконання цього завдання, необхідно проаналізувати смислові відношення між словами з лівої та правої сторони від знака рівності, а також попарно з кожної позиції (перше слово зліва – перше слово справа, друге зліва – друге справа і т.д.)

Розглянемо приклади подібних задач:

Великий: маленький = Веселий:…….(сумний)

(приклади виписані на окремих плакатах або пишуться на дошці)

Допомагати: хвилювати = шкодити:……(заспокоювати)

(студенти з місця вгадують пропущені слова)

В першому та другому випадку ми бачимо слова, протилежні за смислом, тобто антоніми. Однак, якщо у першому випадку антонімічні пари знаходяться з однієї сторони від знака рівності, то у другому випадку вони симетрично розміщені по різні сторони.

Відношення між словами можуть бути різноманітними. Розглянемо ще кілька прикладів:

Їсти: пити = ……: напоїти (нагодувати)

(дієслова «їсти» та «пити» вказують на дію, яка здійснюється самим суб’єктом, а дієслова «напоїти» та «нагодувати» – на дії, що здійснюються іншим суб’єктом)

Спати: проснутись = жити:……(вмерти)

(у кожній парі слів перше вказує на тривалу дію, а друге – на завершення цієї дії)

Розглянуті нами приклади не вичерпують всіх можливих відношень між словами.

При вирішенні завдань можна керуватися наступним алгоритмом дій:

1. Знайти повну пару слів, пов'язаних між собою за смислом, з'ясувати цей смисловий зв'язок;

2. Проаналізувати всі можливі зв'язки між словами окремо зліва та справа, а потім попарно, між симетричними позиціями правої та лівої пропорції.

3. Керуючись виявленими смисловими відношеннями, підібрати відсутні слова та вписати їх на місце пропусків.

Будьте уважними як до змісту, так і до форми слова, оскільки форма також передає важливі відтінки його смислу.

Примітка: у завданнях інколи повторюються одні і ті ж слова, однак орієнтуватись на попередні відповіді не варто, оскільки у різних завданнях ці слова використовуються у різних зв'язках. На всю роботу відводиться 20 хвилин.

Робочий бланк (ММЗ-1)

Прізвище..... Ім'я ..... Факультет.....

Курс..... Група..... Дата.....

1. встати – стояти – ..... = ... – спати – приспати
2. піднімати – дозволяти – ..... = опустити – ..... – закінчити
3. осліпнути – ..... – втратити = осліпити – приспати – .....
4. заснути – спати – ..... = народитися – ..... – вбити
5. мерзнути – ..... – горіти = зігріти – догнати – .....
6. вмирати – ..... – ..... = умертвити – втомити – злякати
7. погаснути – ..... – запалити = ... – дати – відібрати
8. хворіти – заразити – ..... = ... – зіштовхнути – підняти
9. жити – ..... – вбити = хворіти – одужати – .....
10. народитися – заснути – придбати = ... – розбудити – .....
11. тонути – ..... – втопити = мати – втратити – .....
12. злякатися – ..... – прокинутись = підбадьорити – врятувати –.....

Контрольний бланк (ММЗ-1)

1. встати – стояти – поставити, підняти = заснути – спати – приспати
2. піднімати – дозволяти – починати = опустити – заборонити – закінчити

3. осліпнути – заснути – втратити = осліпити – приспати – відібрати, відняти, позбавити
4. заснути – спати – розбудити = народитися – жити – вбити
5. мерзнути – втікати, бігти – горіти = зігріти – догнати – погасити, потушити
6. вмирати – втомлюватись – боятися, лякатися = умертвити – втомити – злякати
7. погаснути – погасити, потушити – запалити = взяти, придбати – дати – відібрати
8. хворіти – заразити – вилікувати = падати – зіштовхнути – підняти
9. жити – вмерти – вбити = хворіти – одужати – вилікувати
10. народитися – заснути – придбати = вбити, умертвити – розбудити – відібрати, відняти, позбавити
11. тонути – врятуватись, виплити – втопити = мати – втратити – дати
12. злякатися – загинути, втопитись – прокинутись = підбадьорити – врятувати – приспати

Додаток Б.4

Методика дослідження творчої уяви

(Т. І. Пашукова, А. І. Допіра, Г. В. Дьяконов)

Робочий бланк

Прізвище ..... Ім’я ..... Факультет .....

Курс..... Група..... Дата.....

Інструкція. Зі словами «КАПЕЛЮХ», «ДОРОГА», «ДОЩИК-ДРУГ» складіть якомога більшу кількість речень, причому у кожне речення мають входити всі три слова. Складені речення запишіть. На виконання завдання вам дається 10 хвилин.

Додаток Б.5

Методика «Визначення рівня творчого потенціалу» (за П. В. Білоус)

Тестове опитування передбачає запитання з можливими варіантами відповідей, з яких слід обрати один.

1. Чи вважаєте ви, що навколишній світ можна покращити?

а) так;

б) ні;

в) так, але тільки в дечому.

2. Ви самі можете взяти участь у змінах навколишнього світу?

а) так;

б) ні;

в) так, певною мірою.

3. Чи вважаєте ви, що деякі ваші ідеї мали б значну користь у тій сфері, де ви працюєте?

а) так;

б) за сприятливих обставин – так;

в) лише частково.

4. Чи вважаєте ви, що в майбутньому відіграєте помітну роль у розвитку обраної справи?

а) так;

б) малоймовірно;

в) ні.

5. Коли ви розпочинаєте якусь справу, чи вірите, що її вдасться успішно завершити?

а) так;

б) можливо;

в) не впевнений.

6. Чи хочеться вам зайнятися справою, якої зовсім не знаєте?

а) так, невідоме мене приваблює;

б) невідоме мене не цікавить;

в) все залежить від того, яка це справа.

7. Чи хочете ви досягти досконалості у справі, якою займається?

а) так;

б) ні, хочу навчитися лише основного;

в) ні, хочу лише задовольнити свою цікавість.

8. Коли ви зазнаєте невдачі, то:

а) певний час опираюся ситуації, що склалася;

б) відмовляюся від справи, бо її виконання нереальне;

в) продовжую робити свою справу навіть тоді, коли очевидно є її безперспективність.

9. На ваш погляд, вид діяльності необхідно обирати, виходячи із:

а) своїх можливостей, подальших перспектив для себе;

б) потрібності виду діяльності для суспільства;

в) переваг, які дає цей вид діяльності.

10. Чи могли ви під час подорожі легко орієнтуватися на маршруті?

а) так;

б) ні;

в) тільки там, де місцевість сподобалася і запам’яталася.

11. Чи можете ви згадати, про що йшлося, через деякий час після розмови?

а) так, без труднощів;

б) всього згадати не можу;

в) запам’ятовую тільки те, що мене цікавить.

12. Коли чуєте слово незнайомою мовою, чи можете повторити його без помилок, навіть не знаючи його значення?

а) так, без труднощів;

б) так, якщо це легке слово;

в) не зможу правильно повторити.

13. У вільний час ви віддаєте перевагу:

а) усамітненню, коли хочеться щось обміркувати;

б) перебуванню в компанії;

в) будь-яким розвагам.

14. Коли ви маєте намір припинити займатися якоюсь справою?

а) коли справа завершена;

б) коли задовольняє зроблене;

в) коли нічого не виходить.

15. Коли на самоті, то:

а) любите помріяти;

б) намагаєтесь зайнятися будь-якою справою;

в) подумати про майбутні плани.

16. Коли вас захоплює якась ідея, ви думаєте про неї:

а) незалежно від того, де і з ким перебуваєте;

б) тільки наодинці з собою;

в) тільки там, де не заважають.

17. Коли ви відстоюєте якусь ідею, то:

а) можете відмовитися від неї під тиском чужих аргументів;

б) залишаєтеся при своїй думці;

в) змінюєте свою думку.

Опрацювання та інтерпретація результатів

Визначте загальну кількість балів: за відповідь «а» – 3 бали, «б» – 1 бал, «в» – 2 бали.

Питання 1, 6, 7 визначають межі допитливості; 2, 3, 4, 5 – віру в себе; 8, 14 – постійність; 9 – амбіційність, 10 – зорову пам’ять, 11, 12 – слухову пам’ять, 13 – прагнення до незалежності, 15, 16 – здатність до абстрагування, 17 – міру зосередженості. Ці здібності становлять основні властивості творчого потенціалу.

Загальна сума набраних балів вказує на рівень творчого потенціалу:

46 і більше балів свідчать про високий творчий потенціал, широкий вибір творчих можливостей, здатність застосувати їх у різних форматах творчості;

22–45 балів свідчать про нормальний творчий потенціал, оскільки ті здібності, якими наділена особистість, здатні відкрити шляхи до творчості, хоч іноді це може виявитися проблематичним;

21 і менше балів засвідчують незначний творчий потенціал, причиною чого може бути або недооцінка самого себе або певна обділеність природою, спадковими чинниками.

Додаток Б.6

Словесний асоціативний експеримент

Робочий бланк

Прізвище ..... Ім’я ..... Факультет .....

Курс..... Група..... Дата.....

Інструкція. Сконцентруйтесь та запишіть якомога більшу кількість асоціацій, які викликає у вас слово «ПОЕЗІЯ».

Додаток Б.7

Бібліопсихологічний метод (М. О. Рубакіна)

(Р-1)

Вихідним пунктом даної методики є той факт, що всі слова тексту, які уважно слухаються чи читаються, можуть бути розподілені суб’єктом, який їх сприймає, за

рубриками у класифікації психічних переживань, що в даний момент усвідомлюються читачем. Користуючись однією і тією ж класифікацією психічних явищ, можна співставити інтроспективні показники суб'єктивних переживань різних читачів при читанні одного і того ж тексту.

В інструкцію даного методу було закладено висвітлені в теоретичній частині (див. Розділ I) основи бібліопсихологічної статистики психічних переживань. Методика М. О. Рубакіна використана нами у двох варіантах класифікації бібліопсихологічних переживань.

Практичним застосуванням методу доведено, що читач, який досліджувався за основною методикою («Класифікація I ступеня» за М. О. Рубакіним), краще адаптований до складних методик III та IV, оскільки він звикає «занурюватись» (вникати) в себе, навчається усвідомлювати, констатувати і класифікувати свої власні переживання. Для початкового обстеження бібліопсихологічна класифікація не повинна бути обширною [245, с.198].

Варіант-I. Ми обрали основну класифікацію бібліопсихологічних переживань читача – класифікацію 1-го ступеня за М. О. Рубакіним з домінуванням вербального способу вивчення тексту – вивчення окремо взятого слова; вивчення реакції, що викликається кожним словом. Вона містить 8 рубрик психічних переживань, що характеризують читача за його власними показниками психічних переживань. Використовувались такі бібліопсихологічні категорії:

- *поняття* та концепти, загальні уявлення (П);
- *образи* або розумові картини (О);
- *відчуття* або елементи образів (В);
- *емоції,* почуття, афекти, пристрасті (Е);
- *нижчі органічні почуття* (Ор);
- *інстинкти* (І);
- *прагнення,* хотіння, бажання (Пр);
- *дії* (Д).

Вищезазначені категорії відображають соціальну «мнему». Вони зумовлені спільним соціальним середовищем для досліджуваних та експериментатора.

Варто зауважити, що у бібліопсихологічній класифікації не зазначено низки психічних феноменів, які в психології займають важливе місце. Так, наприклад, у класифікації відсутні рубрики: свідомість, увага, мислення, уява, сприймання, воля та ін. Однак, всі вищезазначені явища, під іншими назвами, аналізуються з бібліопсихологічного (біхевіористичного) погляду. Наприклад, вивчення усвідомлюваностей і констатацій є не що інше, як вивчення свідомості читача. Зосередження уваги є необхідним, щоб усвідомити інтроспективно констатоване переживання. Такі процеси пам'яті, як запам'ятовування, збереження, відтворення, представляють мнему читача. Тому не варто до бібліопсихологічної класифікації вводити вище зазначені психологічні рубрики, оскільки читачу довелося б відмічати їх біля кожного слова [245, с.195–196].

Використовуючи даний метод, необхідно розрізняти похідні і основні психічні елементи. Так, наприклад, уява, мислення, явище аперцепції, аналіз, синтез, індукція, дедукція та інші – це вторинні психічні переживання, що ґрунтуються на переживаннях основних – первинних. Отож, обраний нами метод дозволяє вивчити складні психічні переживання за їх простими елементами, які подаються у основній бібліопсихологічній класифікації [245, с.196–197].

Автором методики передбачено, що в бібліопсихологічну класифікацію можуть вводитись такі рубрики, які відсутні у загальній психологічній класифікації, але доцільні з огляду на завдання дослідження. Оскільки нас цікавить проблема розуміння новотворів у поезії, то нами була введена рубрика *«почуття незрозумілості»* (Н), на позначення слів, смисл яких є незрозумілим читачеві.

Для першого варіанту методики (Р–1), враховуючи інтереси студентів, ми обрали твір Ліни Костенко, що складається з 12 слів, пов'язаних в єдине ціле за допомогою різних граматичних, логічних і психологічних відношень. Зазначимо, що М. О. Рубакін рекомендує використовувати тексти обсягом 20 – 300 слів. Однак, спеціальний бібліопсихологічний метод допускає низку спрощень при застосуванні його у експериментальних цілях та низку пристосувань до розумового розвитку досліджуваних суб'єктів. Підкреслюючи дану сторону методу, М. О. Рубакін попереджає закиди щодо складності його використання на практиці [245, с.169].

Кожному студенту пропонувався робочий бланк у вигляді графіка (див. роб. бланк). Вздовж осі абсцис було розміщено поетичний текст, котрий сприймається слово за словом, а вздовж осі ординат – класифікація психічних явищ, до яких читач може віднести кожне слово тексту (іншими словами, читач після прочитання слова констатує в собі певне переживання, збуджене кожним окремо прочитаним словом, усвідомлює його та відносить до тієї з категорій класифікації, яка відповідає пережитому ним в данний момент).

При читанні студенти повинні були зробити позначки біля кожного окремого слова, користуючись рубриками психологічної класифікації М. О. Рубакіна. Вісім вищезазначених категорій, на думку автора, відіграють основну роль у читацьких переживаннях. Окрім основних психічних переживань, студентам пропонувалося віднайти «незрозумілі слова». За М. О. Рубакіним, вони складають особливу групу. Кожне з них являє собою психологічну прогалину, воно для читача є ніби «слово-малюнок», а не одиниця мови, тобто явище зовсім іншого ґатунку.

Кожна читацька помітка є реакцією читача на подразник-збудження, вона спричинена конкретним словом тексту-реактиву. За числом позначок, поставлених кожним читачем в тій чи іншій рубриці, з’являється можливість визначити його психологічний тип як читача (емоційний, інтелектуальний, вольовий).

Якщо слово збуджує не одне, а декілька переживань, реципієнту доведеться поставити над таким словом дві чи більше позначок на рівні відповідних рубрик психологічної класифікації. Наприклад: слово «книга» (за М.О.Рубакіним), може збуджувати уявлення, образ будь-якої книги, чи думку, ідею, поняття про книгу загалом, або емоцію. У такому випадку необхідно поставити над словом «книга» не одну, а дві позначки розміщені одна над одною. Одна із них буде віднесена до категорії уявлень чи понять, а друга – до категорії емоцій. Таким чином слово книга збуджує (за М.О.Рубакіним) «психічний акорд» переживань [245, с.171].

В нашому дослідженні використовувались поезії з авторськими новотворами.

Робочий бланк

Прізвище ..... Ім’я ..... Факультет .....

Курс..... Група..... Дата.....

Інструкція. На запропонованому бланку по осі абсцис подано текст, а по осі ординат – певні психічні категорії. Ваше завдання – уважно прочитати, усвідомити та віднести кожне слово до певної категорії (категорій), залежно від того, яке переживання воно у вас викликає. Зробіть відповідні позначки (Х).

Категорії / Текст-реактив	Почуття незрозумілості (Н)	Дії (Д)	Прагнення хотіння, бажання (Пр)	Інстинкти (І)	Нижчі органічні почуття (Ор)	Емоції, почуття, афекти, пристрасті (Е)	Відчуття або елементи образів (В)	Образи або розумові картини (О)	Поняття та концепти, загальні уявлення (П)	
БОЖЕВІЛЛЯ										
МОЄ,										
БОЖЕМИЛЛЯ,										
БОГОМІЛЛЯ										
МОЇМ										
СЛЬОЗАМ!										
ОДИН-ЄДИНИЙ										
ДОТИК										
АБСОЛЮТНОГО –										
МОЯ										
ДУША										
ВІДКРИЛАСЬ,										
ЯК										
СЕЗАМ.										
Кількість слів (кс) = Кількість позначок (кп) =										**Всього**
Особистий показник КП/КС =										**%**

Бібліопсихологічні коефіцієнти

Додаток Б.8

Вимоги до відбору поетичних текстів для експериментального дослідження

Вимоги до відбору поезії для коментованого читання:

- ✓ Відповідність поезії високим ідейно-художнім критеріям.
- ✓ Обрані поезії повинні різнитися за змістом, формою, ідейністю, тематикою, проблематикою, емоційним тоном розповіді.
- ✓ Проблематика та тематика поезій мають бути актуальними для студентів філологічної спеціальності і відкривати можливість для індивідуального тлумачення окремих сторін їх змісту (це дозволить виявити вплив на розуміння поетичних творів актуальності його проблематики та змісту для читача).
- ✓ Бажана різноманітність засобів художньої виразності у віршах, що дасть змогу на більш широкому та різносторонньому матеріалі простежити загальні тенденції та конкретні труднощі розуміння поетичних текстів студентами.
- ✓ Наявність у поезії новотворів, які як ускладнюють розуміння твору, так і слугують засобом виявлення багатства тезауруса особистості та її здатності до творчості та креативності при розумінні поезії.
- ✓ Відібрані для експерименту вірші не вивчались у програмі загальноосвітньої та вищої школи. Це виключало можливість прямого запозичення критичних відгуків на обрані твори.

Додаток Б.9

Експертна оцінка особливостей поетичного стилю поезій авторів обраних для дослідження

Поезію Л. Костенко вважають простою, оскільки у її «доступних та вишуканих творах легко «прочитується» філософізм, історіософічність». Сприяють розумінню, на думку експертної групи, «осмисленість стилю поетеси», «легкість ритмомелодики», «вражаючої сили образність» та «близькість порушуваних проблем читачеві».

Обрана для коментованого читання поезія Л. Костенко «Божевілля моє, божемилля...» розкриває особливий психо-емоційний душевний стан, який можна

порівняти з творчим натхненням, осягненням вищих буттєвих істин, єднанням людського з Божественним. Цей стан передано через певні змістові коди, втілені у словах, а особливо у новотворі – *«божемилля»*. Відчувається паралель зі словами поетеси: «Поезія – це завжди неповторність... дотик до душі». Аналогічна ситуація розгортається у запропонованій поезії і представляє вічну загадку абсолюту: його всепроникність і всюдисутність. Поезія побудована на антитезі: сльози життя і спрага пошуку. Емоційний регістр поезії розвивається з наростаючою силою і досягає кульмінації в останніх рядках. Вся поезія пройнята урочисто-довірливим тоном, радістю відкриття і зустрічі з новим душевним станом. У чотиривірші філософський зміст передано у простій формі.

Оцінюючи поезії М. Зерова як більш просту, ніж складну, експерти вказували, що складність змісту у його творах редукована досконалою прозорістю форми, а його неокласичні елементи та образи піддаються розумінню. Особливо вирізняється вміння митця оцінювати різні точки зору. Складність творів поета експерти вбачають в «культурологічному інтелектуалізмі, інтертекстуальності» та в здатності автора глибоко розуміти античність, яку не завжди вдається простежити читачеві.

Поезія відомого неокласика «Київ – традиція» із циклу «Київ» підтверджує уявлення про М. Зерова як завзятого шанувальника старовини, консерватора в естетичних поглядах, архаїста. Пошана до традицій жила в ньому у співдружбі з любов’ю до нового і з відразою до модних, галасливих, скороминущих явищ. Поезія присвячена Києву як місту, що стало символом духовного центру української культури, її неперервності, здатності до відтворення, стало скарбницею історичної пам’яті, носієм високих традицій. Автор намагається донести до читача відчуття гордості за моменти найбільшого культурного піднесення, за героїчну боротьбу предків з тими, хто прагнув поневолити Київ, зруйнувати його культурні цінності, позбавити місто національного обличчя («готи», «нормани», «лядський Болеслав»). В цілому настрій поезії оптимістично-обнадійливий, сповнений віри в духовну незнищенність культури, виру національного поступу. Це – своєрідний гімн Києву. Форма сонету якнайповніше передає емоційний тон та виражає основну думку твору, вона перегукується із традицією в українській літературі, розширює

історичний контекст, передає стан захоплення, піднесення. Поезія М. Зерова насичена алюзіями, натяками, відсиланнями до конкретної історичної події, до певного літературного твору, сюжету чи образу з розрахунку на ерудицію читача. Передбачаємо, що у студентів виникатимуть труднощі у встановленні історичних паралелей, можуть з'явитись питання щодо історичних постатей, фактів з літературного життя 1920-х років, як-от інформація про збірки П. Тичини «Плуг» та «Сонячні кларнети», про асоціацію панфутуристів, а також щодо слова-новотвору – *«аспанфути»*. Основна складність вірша «Київ-традиція» – у виході за межі тексту, студент має компетентно встановити відношення «текст-тексти».

Твори І. Калинця умовно відносяться до більш складних ніж простих для розуміння текстів. Частина експертів вважають їх складними через незвичність, нехарактерність верлібрової поетики. Виділяють складність на рівні форми, особливу метафорику та амбівалентність. У поетичному доробку письменника окремим пунктом зазначають наявність у текстах великої кількості складних для розуміння авторських новотворів. До причин, що сприяють розумінню, відносять вміння автора висловлювати власну думку та зриму символіку його творів.

Складність розуміння поезії «Десять» – у великій місткості художніх образів, в тонкому психологізмі підтексту, в ході розуміння якого виявляється актуальність оповіді для читача. Поезія складна варіативністю інтерпретацій її теми та ідеї: це намагання людини зрозуміти своє місце у світі; це космос людської душі, його вершини і глибини; це недосконалість людського пізнання та т.п. Виразно виявляється інтравертне спрямування твору: «дорога до себе». Відсутність рими передає тривожність автора з приводу абсолютного нерозуміння буття і себе в ньому. Читачам доведеться розгадати філософське підґрунтя символіки, смислове навантаження індивідуально-авторських новотворів *(«крайсвіт»)*, де особливо підкреслене твірне *анти*-, як-от: *«антиземля», «антилюдина», «антикров»*. Загалом така авангардна поезія потребує підготовленого читача, багатство тропів спричинить труднощі для тих читачів, які недостатньо володіють навичками образного сприймання.

Вказуючи на складність поезії Е. Андієвської експерти зазначали, що вона, як представник «Нью-Йоркської групи», своєю творчістю презентує модерну інтелектуально-експериментальну течію. ЇЇ сюрреалістичній поетиці властива густа, складна метафоричність та, подеколи, «логізованість» метафор, що інколи унеможливлює розуміння тексту. Також експерти вказували на складну образність поезії, наявність несподіваних асоціацій, еліптичних речень, присутність авторської системи рим. Варто зазначити, що така характеристика експертами складності текстів поетеси в подальшому була підтверджена результатами студентських відгуків на її твори.

Поетеса у вірші «Час й і його двійник» пропонує читачеві прийняти правила її поетичної гри, вийти за стандартні рамки. Її несподівані, багатозначні асоціації апелюють до емоційної сфери читача, його образного мислення. У сонет, який потребує чіткої побудови, впорядкованої рими, автор вплітає калейдоскоп слухових та зорових вражень, а відтак і несподівані, «вільні» асоціації. Цей монтаж, не порівнюваних, на перший погляд, порівнянь, призводить до нагромадження метафор, яке є виразною прикметою сюрреалізму. Поезія Е. Андієвської не проста для розуміння, вона залишає простір читачеві між бажанням збагнути і здатністю збагнути. Митець звертається не стільки до розуму, скільки до підсвідомості, до ірраціональної сфери читача, щедрої на творчі імпульси. Ускладнюють розуміння поетичного тексту порушення автором мовних норм, відкидання дієслівних форм та заміна їх інваріантним тире. В певному сенсі, складність розуміння полягає не у відтворенні читачем окремих художніх образів, а в з’ясуванні безпосереднього зв’язку між різними художніми деталями, завдяки чому розкривається їх ідейно-художня, стилістична цінність та цілісність.

Додаток Б.10

Методика коментованого читання (за Т. Д. Ілляшенко)

Робочий бланк

Прізвище, ім'я .....

Група.....

Інструкція 1. Вашій увазі пропонується поезія. Прочитавши, прокоментуйте поетичний твір орієнтуючись на питання.

(Поетичний текст відповідного рівня складності).

№ п/п	Орієнтовні питання	Коментар
1.	Якою на Вашу думку є тема поезії (про що пише автор)?	
2.	Яку ідею хоче донести автор у поетичних рядках (що саме він хоче сказати)?	
3.	Які почуття та переживання висловлює автор (для чого пише)? Яким є емоційний тон розповіді?	
4.	Що можна сказати про форму та зміст вірша? Який сенс має форма для передавання саме цього змісту?	
5.	Як, на Вашу думку, учні сприйматимуть цей поетичний твір?	
6.	Які моменти можуть викликати труднощі у розумінні даної поезії учнями?	
7.	Окресліть рамкою незрозумілі Вам слова.	
8.	Чи помітили Ви новотвори у поезії? Якщо так, то випишіть їх і підберіть до них асоціації.	
9.	Підкресліть пунктиром поетичні рядки, вирази, слова, які вам сподобались, найбільше зацікавили. Виділене прокоментуйте.	
10.	Підкресліть прямою лінією ключові слова, які найповніше передають ідею твору? Виділене прокоментуйте.	
11.	Підкресліть хвилястою лінією слова, які є «зайвими», які можна видалити без втрати смислу? Виділене прокоментуйте.	

Інструкція 2. Напишіть відгук на даний поетичний твір. У відгуку відобразіть загальне враження від поезії.

Додаток В

Результати пошукового дослідження

Таблиця В.1

Статистика найтиповіших відповідей студентів-філологів I-IV курсів першого блоку запитань пошукового експерименту

№ п/п	Зміст запитань та найбільш типових відповідей	Кількість відповідей (%)	
		1-2 курс	3-4 курс
1.	*Які художні твори Ви найбільше любите читати?*		
	- прозові: детективи, романи, історичні повісті, інше	60,4	59,7
	- поетичні: класичні, сучасні	17,9	18,2
	- драматичні	16	20,8
	- інші відповіді	5,7	1,3
2.	*Чи переглядаєте Ви телепередачі, журнали, присвячені творчості українських поетів, прозаїків?*		
	- так	55	50
	- ні	19	20
	- інколи	26	28,3
	- відмови	-	1,7
3.	*Який Ваш улюблений спосіб роботи на заняттях з літератури?*		
	- намагаюсь самостійно осягнути (зрозуміти) літературний твір та сформувати власне враження від прочитаного	66	70
	- керуюсь інтерпретацією викладача	31	28,6
	- відмовились відповісти	3	1,4
4.	*Як Ви готуєтесь до занять з літератури?*		
	- читаю твір, що вивчається, повністю	62,7	58,9
	- читаю окремі уривки твору	4,6	2,8
	- читаю літературну критику	30,9	36,4
	- відмовились відповісти	1,8	1,4
5.	*Чи пишете Ви вірші?*		
	- так	29	34,3
	- ні	52	52,9
	- інколи	13	5,7
	- інша відповідь	5	7,1
	- відмовились відповісти	1	0
6.	*У який період свого життя Ви найбільше любили читати поезію?*		
	- у початкових класах	6	5,7
	- у середніх класах	11	14,3
	- у старших класах	36	41,4
	- завжди любив (ла)	44	34,3

	- ніколи не любив (ла) читати	2	3
	- відмовились відповісти	1	1,3
7.	*Чи любите Ви читати поезію зараз?*		
	- так	66	52,9
	- ні	4	10
	- інколи	30	37,1
8.	*Чи задовольняє Вас список поетичних творів, призначених для опрацювання?*		
	- цілком задовольняє	23	37,1
	- не зовсім задовольняє	52	38,6
	- не обмежуюсь запропонованими поетичними творами, читаю самостійно	24	24,3
	- відмови	1	-
9.	*Назвіть Ваших улюблених сучасних прозаїків*		
	- відмовились відповісти	28,2	21,2
	- П. Загребельний	19,4	19,6
	- Л. Костенко	11,8	11,1
	- П. Коельо	10,5	16,2
	- Ю. Андрухович	3,2	6,1
	- Л. Дереш, О. Забужко,	5,6	5,1
	- інші автори	менше 3	
	- не маю улюблених сучасних прозаїків (захоплюються класикою)	1	1
10.	*Назвіть Ваших улюблених сучасних поетів*		
	- відмовились відповісти	32,5	30
	- Л. Костенко	25,6	27
	- Ю. Андрухович	4,6	4,7
	- М. Береза	3,4	3,3
	- не маю улюблених поетів	3,4	2,4
	- інші поети	менш 3	
11.	*З ким найчастіше Ви ділитесь враженнями від прочитаного поетичного твору?*		
	- з друзями	65,1	56,6
	- з батьками, рідними	12,8	18,1
	- ні з ким	11	9,6
	- з викладачем	4,6	6
	- інші відповіді	6,5	9,7

Таблиця В.2.

Статистика найтиповіших відповідей студентів-філологів I-IV курсів другого блоку запитань пошукового експерименту

№ п/п	Зміст запитань та найбільш типових відповідей	Кількість відповідей (%)	
		1-2 курс	3-4 курс
12.	*На що Ви в першу чергу орієнтуєтесь, обираючи поетичний твір для читання?*		
	- на актуальність тематики поетичного твору (АТ)	21,4	24,1
	- на схвальні відгуки викладачів про поетичний твір(СВТ)	13,2	7,1
	- на зміст поетичного твору (ЗТ)	32,7	32,6
	- на форму поетичного твору (ФТ)	7,7	9,2
	- на популярність поетичного твору серед студентів (ПТ)	12,5	12,8
	- на обсяг твору (ОТ)	7,7	7,8
	- інші відповіді	4,8	6,4
13.	*У чому, на Вашу думку, полягає причина того, що багато людей відчувають певні труднощі у розумінні поетичних творів, а то й взагалі байдужі до поезії?*		
	- у низькому рівні його загальної культури	31,5	30,8
	- у малому лексичному запасі слів у читача	25,8	18,3
	- у перенасиченні деяких поетичних творів незрозумілими художніми засобами, порівняннями, новотворами та ін.	21,1	23
	- тематика поетичних творів не зворушує читача	12	13
	- сучасна поезія не цікава за змістом	4	1,9
	- інші відповіді	5,6	13
14.	*Чи залежить розуміння поетичного твору від його тематики?*		
	- так	84	74,3
	- ні	12	17,1
	- інші відповіді	4	8,6
15.	*Чи залежить розуміння поезії від її форми?*		
	- так	54	50
	- ні	42	44,3
	- інші відповіді	4	5,7
16.	*Поезію якої тематики Ви читаєте з більшим інтересом?*		
	- інтимну лірику (ІЛ)	39,1	44,6
	- гумористичні, сатиричні твори (ГТ)	19,5	26,4
	- твори про історичне минуле України (ТІМУ)	14,1	4,1
	- твори морально-етичного спрямування (МЕТ)	11,2	12,4
	- пейзажну лірику (ПЛ)	9,1	9,9
	- поезію патріотичного спрямування (ППС)	5,2	0,8
	- іншу тематику (ІТ)	1,8	1,8
17.	*Чи є такі поетичні твори які Ви любите неодноразово перечитувати? Назвіть їх.*		

	- поезія Л. Костенко	13,1	7,3
	- поезія Т.Шевченка	8,8	1,8
	- твори Лесі Українки	8	10
	- твори І. Котляревського, І. Франка, О. Блока	5,8	5,5
	- поезія А. Ахматової	1,5	6,4
	- твори М. Цвєтаєвої	0,7	2,8
	- таких творів немає	8,8	3,6
	- твори інших авторів	менше 2	
18.	*Поезія яких авторів (якого періоду), на Вашу думку, є найлегшою для розуміння та сприйняття? Чому?*		
	- поезія Т. Шевченка	15	7,3
	- поезії Лесі Українки	8,7	7,3
	- поети-романтики	7,9	3,1
	- поезія І. Франка, Л. Костенко	6,3	4,2
	- поезії інших авторів	менше 3	
19.	*У чому полягає складність розуміння поезії?*		
	- відмовились відповісти	28	31,4
	- у перенасиченні поетичних творів «незрозумілими» художніми засобами (епітетами, метафорами, гіперболами, тропами), застарілими, іншомовними, незрозумілими словами, неологізмами (новотворами)	17	18
	- від його підтексту	2	7
	- від теми	5	4
	- від форми	2	6
	- від ідеї	4	4,3
	- від рівня культури читача	1	7
	- від недостатніх знань з літературознавства	3	4,3
	- інші варіанти	32	18
20.	*Чи подобається Вам «складна» сучасна поезія?*		
	- так	44	31,4
	- ні	52	61,4
	- відмовились відповісти	4	7,2
21.	*Що Ви вкладаєте у зміст поняття «розуміння поетичного тексту»? (Див. детальний аналіз у тексті дисертації)*		
22.	*Чи погоджуєтесь Ви з тезою: «Читач може краще самого поета осягнути ідею його твору...»*		
	- так	33	30
	- ні	49	38,6
	- інші відповіді	18	31,4
23.	*«...Один і той самий художній твір, один і той самий художній образ по-різному діють на різних людей і на одну особу в різний час, так само як одне і те ж слово кожний розуміє інакше...» (Потебня)*		
	- цілком погоджуюсь	88	92,9
	- відмовились відповісти	11	5,7
	- не погоджуюсь	1	1,4

Таблиця В.3.

Статистика найтиповіших відповідей студентів-філологів I-IV курсів третього блоку запитань пошукового експерименту

№ п/п	Зміст запитань та найбільш типових відповідей	Кількість відповідей (%)	
		1-2 курс	3-4 курс
24.	*Чи турбує Вас, як майбутнього вчителя-філолога, проблема нерозуміння поетичних творів школярами?*		
	- так	84	92,8
	- ні	6	2,9
	- відмовились відповісти	10	4,3
25.	*Чи потрібно включати до навчального плану більшу кількість спецкурсів та спецсемінарів для покращення рівня розуміння поетичних творів?*		
	- так	58	51,4
	- ні	25	24,3
	- інші відповіді	6	17
	- відмовились відповісти	11	7,3
26.	*Хто має обирати тематику спецкурсу/спецсемінару?*		
	- група студентів за особистими вподобаннями	24	18,6
	- викладач самостійно	6	12,9
	- спільне рішення викладача та студентів	60	61,4
	- інші відповіді	3	4,2
	- відмовились відповісти	7	2,9
27.	*Запропонуйте тему (ми) спецкурсу, присвяченого сучасній поезії, який би Вас зацікавив (Див. детальний аналіз у тексті дисертації)*		
	запропонували тематику спецкурсів	56	54
	відмовились відповісти	44	46
28.	*Чи хотіли б Ви більше дізнатись про психологічні особливості розуміння поетичних текстів?*		
	- так	79	87,1
	- ні	11	7,2
	- інша відповідь	1	1,4
	відмовились відповісти	9	4,3

Таблиця В.4.

Ставлення студентів до проблеми поглиблення та підвищення ефективності розуміння поетичних творів (ПТ)

Студенти – філологи молодших і старших курсів усвідомлюють:	Кількість відповідей (%)	
	1-2 курс	3-4 курс
- актуальність проблеми нерозуміння ПТ школярами	84	92,8
- необхідність введення в навчальний процес додаткових спецкурсів для покращення розуміння ПТ	58	51,4
- необхідність обрання тематики спецкурсів разом з викладачем	60	61,4
- актуальну тематику спецкурсів	56	54
- необхідність знання психологічних особливостей розуміння ПТ	79	87,1

Додаток Г

Аналіз результатів «Методики оцінки мовної компетентності» (В. В. Андрієвська)

Додаток Г.1

Шкала оцінки вирішення мовленнєво-мисленнєвих задач (ММЗ-1)

К	Q	Рівень вирішення мовленнєво-мисленнєвих задач
1-4	1	низький
5-7	2	нижче середнього
8-13	3	середній
14-19	4	вище середнього
20-24	5	високий

Додаток Г.2

Зразок робочого бланку студентки високого рівня вирішення мовленнєво-мисленнєвих задач

Прізвище, ім’я (Б. К.) Факультет іноземної філології

1. Встати – стояти – підняти = заснути – спати – приспати (2б.).
2. Піднімати – дозволяти – починати = опустити – заборонити – закінчити (2б.).
3. Осліпнути – заснути – втратити = осліпити – приспати – відібрати (2б.).
4. Заснути – спати – «встати» (розбудити) = народитися – жити – вбити (1б.)
5. Мерзнути – втікати – горіти = зігріти – догнати – потушити (2б.)
6. Вмирати – втомлюватись – лякатися = умертвити – втомити – злякати (2б.)
7. Погаснути – погасити – запалити = «мати» (придбати) – дати – відібрати (1б.)
8. Хворіти – заразити – вилікувати = падати – зіштовхнути – підняти (2б.).
9. Жити – вмерти – вбити = хворіти – одужати – «заразити» (вилікувати) (1б.)
10. Народитися – заснути – придбати = вбити – розбудити – «продати» (відняти) (1б.)
11. Тонути – врятуватись – втопити = мати – втратити – дати (2б.).
12. Злякатися – загинути – прокинутись = підбадьорити – врятувати – приспати (2б.).

Примітка. У наведених прикладах правильна відповідь підкреслена суцільною лінією, а помилкова – зазначена в лапках. Сума балів отриманих студентом за завдання вказується в дужках після прикладу конкретної відповіді.

Додаток Г.3

Зразок робочого бланку студента низького рівня вирішення мовленнєво-мисленнєвих задач

Прізвище, ім’я Р. А. Факультет іноземної філології

1. Встати – стояти – «думати» (підняти) = «згадати» (заснути) – спати – приспати (0б.)

2. Піднімати – дозволяти – «тримати» (починати) = опустити – «вчити» (заборонити) – закінчити (0б.)

3. Осліпнути – «тужити» (заснути) – втратити = осліпити – приспати – «забути» (відібрати) (0б.)

4. Заснути – спати – «снитися» (розбудити) = народитися – жити – вбити (1б.)

5. Мерзнути – «хворіти» (втікати) – горіти = зігріти – догнати – «вернути» (потушити)(0б.)

6. Вмирати – ..... (втомлюватись) – боятися = умертвити – втомити – злякати (1б.)

7. Погаснути – «горіти» (погасити) – запалити = «мати» (придбати) – дати – відібрати (0б.)

8. Хворіти – заразити – «червоніти» (вилікувати) = «злякатись» (падати) – зіштовхнути – підняти (0б.)

9. Жити – «мучитись» (вмерти) – вбити = хворіти – одужати – «радіти» (вилікувати) (0б.)

10. Народитися – заснути – придбати = «радіти» (вбити) – розбудити – «спати» (відібрати)(0б.)

11. Тонути – «не допоміг» (врятуватись) – втопити = мати – втратити – «надіятись» (дати) (0б.)

12. Злякатися – «спати» (загинути) – прокинутись = підбадьорити – врятувати – «допомогти» (приспати) (0б.)

Додаток Г.4

Опис критерію Колмогорова-Смирнова

Метою констатувального етапу експерименту є оцінка рівня розвитку певних психологічних якостей, які забезпечують достатній рівень розуміння поетичних текстів студентами-філологами. Для цього необхідно сформувати рівноцінні експериментальну та контрольну групу для забезпечення об’єктивного вимірювання результатів формуючого експерименту. Формування груп здійснювалося за допомогою вибіркового методу. Однорідність психологічних особливостей студентів одержаних експериментальної та контрольної груп перевірялась за допомогою непараметричного критерію Колмогорова-Смирнова.

Критерій Колмогорова-Смирнова застосовують для порівняння двох емпіричних функцій розподілу випадкових величин, закони яких невідомі. Статистика критерію Колмогорова-Смирнова має вигляд:

$$\lambda' = \sqrt{\frac{n_1 n_2}{n_1 + n_2}} \cdot \max\left|F_{n_1}(x) - F_{n_2}(x)\right|$$

де $F_{n_1}(x)$ і $F_{n_2}(x)$ – емпіричні функції розподілу, побудовані по двох вибірках не обов’язково рівних обсягів n_1 і n_2.

Порівняння розрахункових і теоретичних значень критерію з достовірністю 95,4% підтвердило однаковий рівень психологічних якостей студентів контрольної та експериментальної груп у досліджуваних аспектах, що зафіксовано у відповідних таблицях, діаграмах і графіках.

Додаток Д

Аналіз результатів асоціативного експерименту (за категоріями)

Емоційні категорії (Е) відображають психічні стани, акти, які виявляються в свідомості людини у вигляді переживань, чуттєвого збудження (емоції і почуття, які переживаються у формах афектів, настроїв, пристрастей та ін.).

Зазначені категорії посідають перше місце за кількістю появи – 22,3%. До цієї категорії потрапили слова: *емоції, емоційність, емоційне задоволення, задоволення, захоплення, меланхолія, насолода, настрій, ніжність, переживання, почуття, радість* тощо. Більшість номінацій мають позитивне емоційне забарвлення, однак зустрічається незначна кількість лексем з негативним відтінком: *відчай, ненависть, обурення, страх, тривога* та ін. У даній категорії поряд зі словоформами зустрічаються висловлювання типу: *почуття, бажання розказати те, чого вголос не можна пояснити, різного роду почуття* та ін.

Когнітивні категорії (К) характеризують інтелектуальну сферу студента, його лінгвістичні знання, лексичний запас, знання граматики та синтаксису тексту, виявляють знання теорії поетичного тексту, його оцінку, наявність уявлень про смислову структуру, а також фонові знання – знання суміжних галузей, що вказують на його загальнокультурну обізнаність.

Виявилось, що 19,4% студенти вживають широке коло таких номінацій, основні з яких зустрічаються в обох групах: *автор, вірш, велич, збірка, лірика, література, ода, білий вірш, пірихій, хоку, хорей, поет, поетичний твір, рима, слова, строфа* та ін. Частину слів цієї категорії становлять реакції, що називають відомих поетів, філософів, митців, як от: *А. Ахматова, Д. Байрон, О. Блок, Г. Гете, Л. Костенко, О. Пушкін, Л. Українка, Т. Шевченко, В. Шекспір* та ін.

Категорії змісту, теми (ЗТ) характеризують коло явищ, змальованих у поезії і пов’язаних з конкретно-чуттєвим образним мисленням та зосереджують увагу на текстуальній конкретиці поетичних творів.

Реагуючи на стимул «поезія», респонденти назвали відповідно 16,3% лексем вищезазначеної категорії, наприклад: *громадянська лірика, втрата, дитинство,*

добро, звеличення, інтимна лірика, тема кохання, мир, ностальгія, особисті теми, патріотизм, розлука, романтична історія т.п.

Категорії впливу (Вп) поезії на читача. Вони відтіняють характерні властивості психіки людини, актуалізують засвоєння сприйнятої інформації та прийняття рішень, презентують мотиваційну сферу [277].

У 13,9% студентів зустрічаються слова даної категорії. Наведемо приклади номінацій: *думки, зворушливість, інтерес, натхнення, піднесеність, позитивна енергія, пориви душі, співпереживати, співчуття, спогади, цікавість* тощо.

Категорії, що називають **образи** та **уявлення (О)**, вказують на узагальнені типи, характери, створені митцем.

Аналізуючи результати, виявилось, що номінації даної категорії складають 9%. Вкажемо найтиповіші з них: *весна, вечір, вітер, дощ, квіти, небо, осінь, очі, річка, сонце* та ін. Зустрічаються поодинокі складні реакцій цієї категорії на стимул «поезія», як-от: *окремий світ поезії, який чарує, захоплює; краплини дощу на склі; книга у старовинній палітурці*; *вишневий цвіт; всепроникний сонячний промінь; чашка гарячої кави; янгол з арфою*.

Філософські категорії (Ф) відображають універсальні аспекти буття, світобудови, сенсу людського життя, загальні закономірності розвитку людського суспільства, природи. Таких номінацій налічується 5%: *безмежність, вічність, всесвіт, душа, життя, катарсис, пошук істини, світ, світогляд, сенс життя, щастя* та ін. До цієї групи ми віднесли теологічні поняття типу: *віра, молитва, неземне, нетлінність* т.п.

Естетичні категорії (Ес) – визначальні, найзагальніші ціннісні поняття, що виражають характеристики сприйняття, переживання, пізнання та поцінування людиною явищ дійсності та мистецтва, творення нового одуховленого світу за законами краси. Вони акумулюють в собі духотворчі настановлення, спонукають до творчості, до сприйняття мистецтва [158, с.253-254].

У 5% студентів простежується наявність реакцій з яскравим естетичним забарвленням. Наприклад: *високе, витвір мистецтва, прекрасне, гармонія, естетичні цінності, краса, мистецтво, прекрасне* тощо.

Категорії відчуттів (В), що характеризують суб'єктивні та предметні відображення окремих властивостей предметів навколишньої дійсності, розкривають чуттєві уявлення.

У відповідь на стимул «поезія» було отримано 3,8% номінацій цієї категорії. Серед них варто відзначити такі як: *аромат, біль, дотик, запах літнього дощу, звуки, різнобарвність* та ін.

Категорії, що характеризують **види діяльності (Д)** та визначають динамічну систему активних взаємодій суб'єкта із зовнішнім світом, позначають мотиви, які збуджують суб'єкта до діяльності, цілі, які прогнозують результати діяльності, та операції, за допомогою яких виконується діяльність. Процентне співвідношення подібних слів-реакцій становить 1,9%: *гра, декламувати, слухати, співпраця, творити* т.п. Дана категорія є нечисельною.

Комунікативні категорії (Км) вказують на якості читача, що забезпечують його успішний діалог з текстом, констатують настановлення на взаємодію з ним, виявляють уміння ставити запитання до автора та його твору, висувати гіпотези та припущення щодо подальшого розвитку тексту.

Реакції, що належать до цієї категорії, є також не чисельними – 1,7%, однак яскраво виражають потенційну спрямованість на діалогічну взаємодію з текстом. До цієї категорії було віднесено такі слова, як: *авторське переживання, власне «я» автора, відповіді на питання, відповіді на складні проблеми, відповідь, запитання, передача авторських почуттів* та ін.

Операціональні категорії (Оп) включають поняття, співвідносні з певними завданнями і умовами їх реалізації, способами виконання дій, які називають (у нашому варіанті) різні техніки читання, різноманітні читацькі навички, прийоми читання.

Кількість слів-реакцій, що належать до цієї групи, досить незначна: 0,7%. Наприклад: *повторення, аналіз, аналіз твору.* Поняття операціональної категорії (за нашими спостереженнями) вказують в основному на практичні дії чи операції, які може виконати дослідник, щоб переконатись, що назване цим поняттям явище має саме такі властивості.

Міжтекстові категорії (М) висвітлюють інтертекстуальні характеристики поезії, контексти, що вказують на досвід читача, актуалізований в процесі читання.

Ця категорія є не чисельною – 0,2%, однак ці показники виокремлюються студентами і тому мають право бути виділеними у нашому дослідженні. Вони відтворюють конкретні фрагменти інших текстів, більш ранніх, через цитування (*«ангели у світі химер», «Бути чи не бути?»*), алюзії (натяк на історичні події – *епоха*), ремінісценції (*прихований підтекст*), а також вихід за межі тексту (*заглиблюватись*), відношення «текст – тексти – система», що охоплює не лише художні тексти, а й літературно-критичні, психологічні (*психологія*), музичні твори, твори образотворчого та кіномистецтва тощо.

Аналіз одиничних (індивідуальних) реакцій на слово-стимул «поезія»

Детальніше зупинимось на одиничних реакціях. Серед реакцій з частотністю 1 нами помічені слова, що мають зв'язки з іншими (стереотипними, стандартними) реакціями: *весна душі (весна* – частотність 17*); віршування (вірші* – 22*); душа поета (душа* – 22*); красива (краса* – 26*); мрійлива (мрії* – 13*); життєве (життя* – 8*); емоційність (емоції* – 14*); любити (любов* – 15*); пережите (переживання* – 13*)* та ін. Номінації різняться граматичними формами та способами словотвору.

Часто одиничні реакції, які пов'язуються з іншими, утворюють з ними цілі ряди реакцій-словоформ чи реакцій-словосполучень. Наприклад: *поезія – відчуття* (7), *відчуття високого, низького* (1), *відчуття вищого* (1), *відчуття невизначеності* (1), *відчуття світу* (1), *відчуття співпереживання* (1), *відчуття тепла* (1); *поезія – лірика* (24), *ліричний герой* (19), *ліричність* (4), *ліризм* (1), *ліричний настрій душі* (1), *любовна лірика* (1) та ін. Між окремими членами цих рядів виявляються як граматичні, так і лексико-граматичні відношення.

Значна частина відповідей-реакцій зустрічається у формі реакцій-словосполучень. Породження таких реакцій суперечить інструкції АЕ, тому їх одиничність є закономірною: *внутрішній світ; душевний стан; життєва сила; зарубіжна література; крик серця; ліричний герой; літературні вечори; людські почуття; відповіді на складні проблеми; вміння людей сприймати оточуюче; заглиблення в себе, у свій духовний світ; урок української літератури в школі*;

багатство народу; білий вірш; зоряне небо; людські переживання; абсолютно всі пори року; запах літнього вечора та ін.

Отож, всі реакції зазначених вище типів, на нашу думку, наближаються до стереотипних, оскільки представляють їх у тій чи іншій окремій формі (граматичній чи словотворчій) та словосполученнях.

Спостереження за реакціями на слово-стимул «поезія» дають можливість виокремити деякі додаткові явища. Так, в асоціативних парах S –R зустрічаються реакції-речення: *(той душевний світ, який привів до того чи іншого стану речей; інколи поезія може навіювати роздуми про сенс життя, пригнічувати настрій; короткі фрази, що несуть глибокий зміст; світло, яке дає надію у темряві сірих буднів*) – усього їх близько 4,4%. В таких асоціативних відповідях досліджувані, ймовірно, переміщаються думкою в уявну комунікативну ситуацію і ніби включаються у процес реального спілкування, тобто стратегія їх поведінки максимально наближена до природної.

Реакції-словосполучення та реакції-словоформи (95,6% від загальної кількості) – це свідомість, спрямована на розв’язання завдань експериментатора, в яких першим компонентом є слово-стимул, другим – відповідь-реакція. Всі ці реакції можна поділити на дві великі групи логічних реакцій: центральні (узгоджені зі словом-стимулом): *поезія – ліричний герой, мелодійність, лірика* та ін.; периферійні (неузгоджені зі словом-стимулом): *поезія – зелений колір, кімната, журавлі* та ін.

Реакції, що не мають явних зв’язків з іншими, породжені в АЕ на основі творчих, пошукових процесів, в яких відображається індивідуальнісне, неповторне, оригінальне. Як наслідок, утворюються нові асоціативні пари (S – R): *поезія – відлуння, біль серця, глибинність, двозначність, золото, істина, кучері, кришталь, ліра, партитура, релаксація, талант, честь, шум дощу*; *поезія – анонімність, веселка, вишневий цвіт, відкритість серця, грація, інтим, інтрига, квіти в руках, країна, лебідь, лебідь, ліхтар, матір, містика, могутність, наснага, незвідане, поцілунок, правда, прима, розпалене вогнище, самопізнання, спів солов’я, фарби, янгол з арфою* т.п. Серед оригінальних реакцій особливу групу становлять

новотвори: *горе-радість, життя-смерть, сонце-дощ, чоловік-жінка* та ін. Їх кількість – незначна, однак яскраво виражає творчий потенціал окремих респондентів.

Спостерігаючи за особливостями організації і структури асоціативного та ситуативно-тематичного полів наших респондентів, можна підтвердити ряд закономірностей їхньої побудови, а саме: правомірною є інтерпретація асоціативних полів як прямих психологічних аналогів відповідних ситуативно-тематичних полів; асоціативне поле може розглядатися як тематичні лексичні об'єднання, організовані словом-стимулом [172, с.98]. Це означає, що на верхньому, найбільш загальному рівні організації асоціативного поля всі його елементи як по відношенню до слова-стимула, так і по відношенню один до одного об'єднуються на основі тематичних відношень. Так, наприклад, когнітивні асоціації: *автор, білий вірш, верлібр, вірш, зміст, ідея, лірика, образи, опис, поет, заповіт* – не менш тематичні, ніж реакції: *вигадка, відвертість, відкритість, душевність, досконалість, прозорість* чи *бриніти, декламувати, сумувати, творити, читати*. І тоді лише в самому асоціативному полі у межах тематичних відношень проявляються всі інші зв'язки і відношення, можливі між номінативними одиницями мови: синонімія (*автор – поет, письменник, творець; витвір мистецтва – шедевр*), антонімія (*віра – зневіра; біда – радість; оптимізм – песимізм; сміх – сльози*) та ін.

Таблиця Д.1

Частотність вживання слів-реакцій на стимул «поезія»

Слово-стимул	ПОЕЗІЯ																				Середня частотність
Слово-реакція	кохання	почуття	емоції	радість	переживання	любов	сум	краса	природа	рима	музика	душа	біль	роздуми	вірш	думки	життя	пісня	натхнення	вічність	
Частотність відповідей (у %)	3,3	2,9	2,2	1,7	1,7	1,6	1,4	1,4	1,3	1,2	1	1	1	0,9	0,9	0,8	0,8	0,7	0,6	0,5	1,3

Додаток Ж

Аналіз результатів методики «Дослідження творчої уяви»

(Т. І. Пашукова, А. І. Допіра, Г. В. Дьяконов)

Додаток Ж.1

Шкала оцінки творчості

Пункт	Характеристика складеного речення	Оцінка речення в балах
А	У реченні використано всі три слова в дотепній оригінальній комбінації	6 балів
Б	У реченні використано всі три слова без особливої дотепності, але в оригінальній комбінації	5 балів
В	У реченні використано всі три слова у звичайній комбінації	4 бали
Г	Задані три слова використано в менш необхідній, але в логічно доступній комбінації	3 бали
Д	Правильно використано лише два слова, а третє використано з натяжкою через чисто словесний зв'язок	2,5 бала
Е	Правильно використано тільки два слова, а третє штучно введено в речення	1 бал
Є	Досліджуваний правильно зрозумів завдання, але він формально поєднує всі три слова або використовує їх із спотвореннями	0,5 бала
Ж	Речення являє собою беззмістовне поєднання всіх трьох слів	0 балів

Приклади речень складених студентами за рівнями розвитку творчої уяви

Високий рівень:

«По дорозі дощик-друг загубив свій капелюх,

Сипле він тепер дощем і у ніч і у день.

Треба нам допомогти, капелюх його знайти.

На дорозі коло хати почали ми всі шукати ...

Радий нині дощик-друг, бо знайшли ми капелюх» (студ. С.Ш.).

«Питання філософське чи життя – дорога, що веде у майбуття, можливо допоможе чарівний капелюх пізнати істину, а дощик-друг врятує» (студ. О.П.-Г.).

«Я знаю, що нам всім дає життя,
І в кожного із нас своя дорога,
Усі живуть, бо мають почуття,
А вчинки – це твого життя основа.

Осінній дощик-друг,
Він знає всі мої бажання,
Життя усіх із чорно-білих смуг,
І люди досі вірять в покаяння.

В дорогу я візьму щасливий капелюх,
Він талісман людського сподівання,
І я не матиму вже чорно-білих смуг,
Мій білий колір – чистий мов кохання» (студ. В.К.).

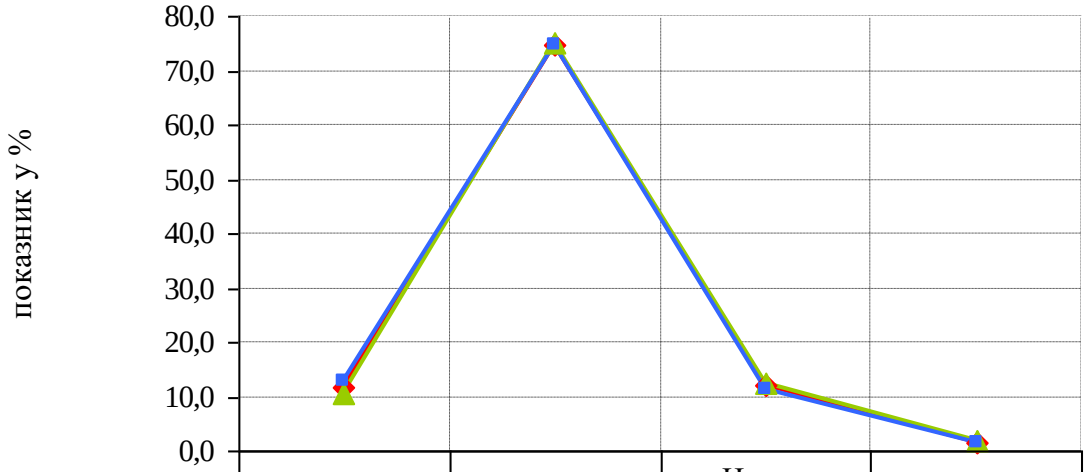
Середній рівень:

«На дорозі лежав капелюх, і дощик-друг маленькими крапельками грався широкими полями свого нового знайомого» (студ. Я. Г.); *«Квіти, що росли при дорозі, полив дощик-друг, але їх жовтенькі капелюшки захистили маленькі голівки від води»* (студ. І. Б.); *«На дорозі виднів вершник у чорному капелюсі, та я відразу зрозуміла, що це повертався дощик-друг»* (студ. О. Ф.); *«Дощик-друг, дорога, капелюх – супутники подорожнього»* (студ. О. Г.); *«Дощик-друг ішов цілий день, і здавалося, він хотів перетворити всіх людей на дорозі на схожих між собою, змусивши одягнути капелюхи і взяти парасольки»* (студ. Ю. І.); *«Коли ти в дорозі і йде дощик-друг, тоді незамінним стає капелюх»* (студ. М. Х.).

Нижче середнього:

«Дощик-друг одягнув капелюх і змочив дорогу» (студ. Н. Б.,); *«Йшов дощик-друг, ми зібрались в дорогу і взяли капелюх»* (студ. І. В.,); *«По дорозі додому мене супроводжував дощик-друг, але на щастя я прихопив капелюх»* (студ. М. І.)

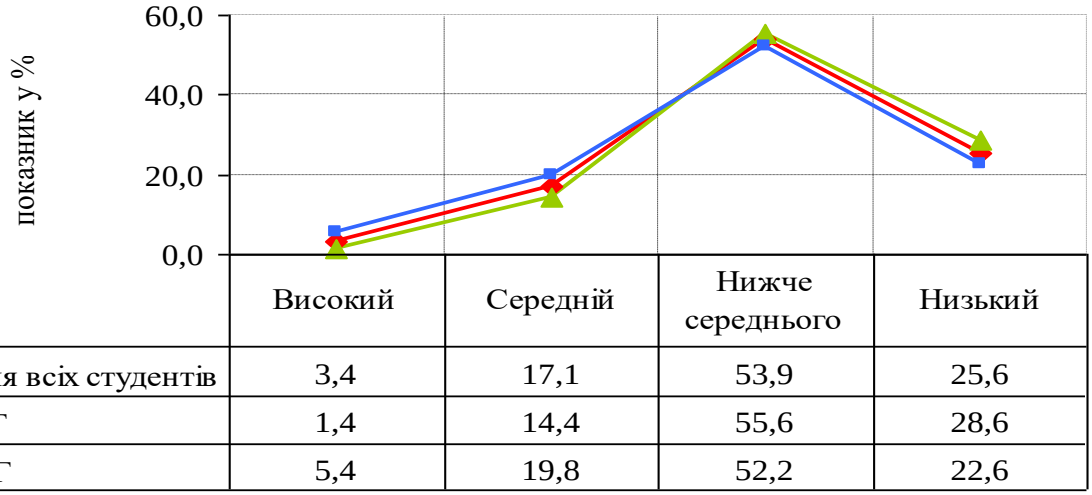
Додаток Ж.2



	Високий	Середній	Нижче середнього	Низький
для всіх студентів	11,7	74,8	11,9	1,6
ЕГ	10,7	75	12,5	1,8
КГ	12,7	74,6	11,3	1,4

рівні

Рис. Ж1. **Порівняння рівнів оригінальності творчої уяви студентів контрольної та експериментальної груп із загальними показниками студентів**



	Високий	Середній	Нижче середнього	Низький
для всіх студентів	3,4	17,1	53,9	25,6
ЕГ	1,4	14,4	55,6	28,6
КГ	5,4	19,8	52,2	22,6

рівні

Рис. Ж2. **Порівняння рівнів продуктивності творчої уяви студентів контрольної та експериментальної груп із загальними показниками студентів**

Додаток 3

Аналіз результатів «Бібліопсихологічного методу» (М. О. Рубакін)

Додаток 3.1

Результати дослідження студентки (Я. Г.) за бібліопсихологічним методом

Таблиця 3.1

Протокол обробки анкети студентки Я. Г.

Категорії / Текст-реактив	Почуття незрозумілості (Н)	Дії (Д)	Прагнення хотіння, бажання (Пр)	Інстинкти (І)	Нижчі органічні почуття (Ор)	Емоції, почуття, афекти, пристрасті (Е)	Відчуття або елементи образів (В)	Образи або розумові картини (О)	Поняття та концепти, загальні уявлення (П)	
БОЖЕВІЛЛЯ	+		+			+				
МОЄ,		+	+	+		+			+	
БОЖЕМИЛЛЯ,	+			+						
БОГОМІЛЛЯ	+						+		+	
МОЇМ		+	+	+		+				
СЛЬОЗАМ!			+			+	+	+		
ОДИН-ЄДИНИЙ	+				+					
ДОТИК		+	+	+		+				
АБСОЛЮТНОГО -	+		+						+	
МОЯ		+		+		+				
ДУША			+				+	+	+	
ВІДКРИЛАСЬ,		+							+	
ЯК	+		+							
СЕЗАМ				+				+	+	
Кількість слів (кс) = 14	6	5	8	6	1	6	3	3	6	**Всього**
Кількість позначок (кп) = 44 **Особистий показник КП/КС = 3,1**	13,6	11,4	18,2	13,6	2,3	13,6	6,8	6,8	13,6	**%**

Бібліопсихологічні коефіцієнти

У таблиці вздовж осі абсцис подано текст поезії Л. Костенко, а на осі ординат – назви основних категорій психічних переживань: поняття (концепти) – П; образи – О; відчуття – В; емоції – Е; органічні почуття – Ор; інстинкти – І; прагнення, хотіння – Пр; дії – Д; почуття незрозумілості – Н. Для детального розгляду кожної рубрики нами проводились лінії паралельно осі ординат та абсцис.

Над словами тексту, студентка позначала свої психічні переживання, які інтроспективно усвідомлювались нею під час читання кожного слова поезії. Так, наприклад, слово «дотик» збудило переживання дії, прагнення, хотіння, бажання. Окрім того, воно збуджувало емоції, почуття і викликало переживання інстинктів. Слово «душа» зумовило усвідомлені переживання прагнення, хотіння, бажання, відчуття елементів образів, цілісного образу, а також переживання концепту. Варто зазначити, що інші читачі цього ж тексту, відзначають інші переживання викликані цим текстом. Наприклад, студентка Н.Б. відносить слово «дотик» лише до категорії емоцій, почуттів та інстинктів, а слово «душа» викликає в неї почуття незрозумілості.

Найбільшу кількість (5) переживань у студентки Я.Г. викликало слово «моє» (Д, Пр, І, Е, П), а найменшу (по 2) – слова «божемилля» (І, Н), «один-єдиний» (Н, Ор), «відкрилась» (Д, П), «як» (Н, Пр). Для порівняння зазначимо, що у студентки Н.Б. до двох категорій віднесені слова «божевілля» (В, Д), «богомілля» (В, Д), «один-єдиний» (І, Д), «дотик» (Е, І), а слова: «моє» (І), «моїм» (І), «сльозам» (Е), «абсолютного» (Пр), «моя» (О), «душа» (Н), «відкрилась» (В), «як» (Н), сезам (П) – викликають переживання лише однієї категорії. Отож, кожне слово може збуджувати у студента одне або декілька переживань.

Якщо з’єднати всі позначки, зроблені читачем над словами сприйнятого ним тексту, то отримаємо криву, яка відповідає цьому тексту і сукупності всіх психічних явищ, пережитих та усвідомлених читачем, у процесі його читання в даний момент. Аналіз бібліопсихологічної кривої дав можливість слово за словом простежити за дією тексту-реактиву на читача. Вигляд отриманої кривої важливий лише як наочність переживань читача. Бібліопсихологічна крива не є математичною, хоча вона побудована на основі конкретних математичних та статистичних даних. Вона не представляє пропорційних відношень між кількістю слів, позначками та рубриками психологічної класифікації.

У таблиці 3 подається зразок підведення статистичного підсумку позначок, поставлених студенткою, він виражений в абсолютних числах та у процентних величинах відповідно до загального числа читацьких реакцій. Ці дані представляють

статистику психічних переживань, що викликаються словами тексту-реактиву, тобто статистику реакцій, які характеризують мнему читача. Цифри, що виражають процентні співвідношення, є бібліопсихологічними коефіцієнтами [Рубакін, 1929: 173]. Так, наприклад, при сприйнятті поезії Л. Костенко, бібліопсихологічні коефіцієнти студентки Я.Г. виражаються в таких величинах: прагнення – 18,2%, поняття – 13,6%, емоції – 13,6%, інстинкти – 13,6%, почуття незрозумілості – 13,6%, дії – 11,4%, образи – 6,8%, відчуття – 6,8%, органічні почуття – 2,3%.

Додаток 3.2

Психологічні профілі

У нашому дослідженні доцільно ввести поняття *«профіль читача»,* під яким розуміємо полігон розподілу відносних частот міток, проставлених у відповідних рубриках категорій переживань, що характеризує ступіть збудження реципієнта, викликаного конкретною лексемою текста-реактива.

Наведемо приклад профілю читача студентки Я. Г на текст-реактив поезії Л. Костенко (див. рис. 3.2.1):

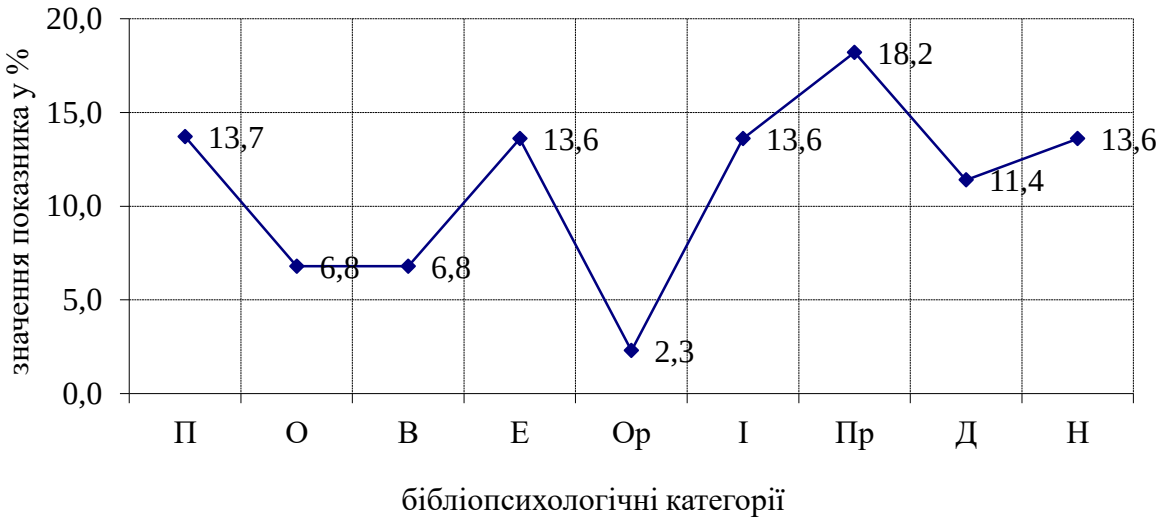


Рис. 3.2.1. **Профіль читача (студентки Я.Г.) на текст-реактив поезії Л.Костенко залежно від категорій переживань**

Характеристика конкретного читача дає змогу встановити, особливості, притаманні середньому читачеві. Під поняттям «середній читач» ми розуміємо

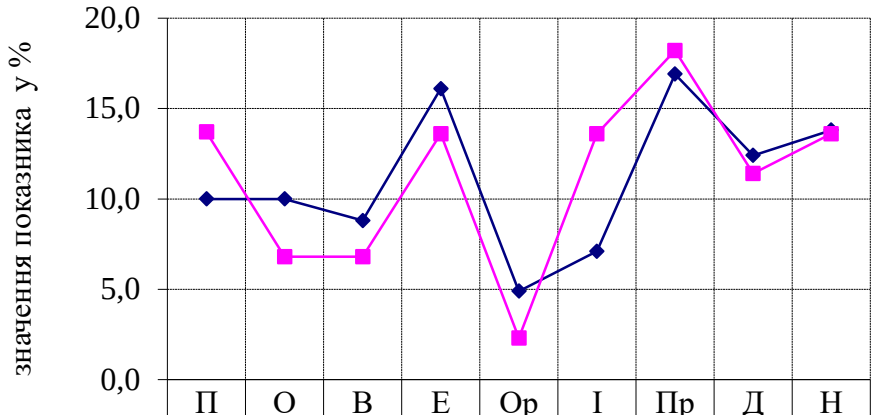
середній рівень всіх читачів даного колективу. Це означає, що коефіцієнтами середнього читача характеризується та соціальна група, середній рівень якої він представляє. Тобто, коефіцієнти середнього читача вказують на середній рівень читаючого колективу, а коефіцієнти окремих читачів, вказують на ступінь відхилення особистості від показника середнього рівня [245, с.168]. Так, у студентів-філологів, які брали участь у дослідженні, зафіксовано наступні показники, що характеризують середнього читача колективу: П – 10; О – 10; В – 8,8; Е – 16,1; Ор – 4,9; І – 7,1; Пр – 16,9; Д – 12,4; Н – 13,8.

Під введеним нами *«профілем середнього читача»* групи будемо розуміти полігон розподілу відносних частот середньо вибіркового числа міток, проставлених у відповідних рубриках категорій переживань всіма студентами досліджуваної сукупності.

Профіль середнього читача для обраного тексту-реактиву поезії Л. Костенко має вигляд (див. рис. 3.2.2):

Рис. 3.2.2. **Профіль середнього читача досліджуваної сукупності студентів на текст-реактив Л. Костенко**

Тобто, коефіцієнти середнього читача вказують на середньо очікуваний рівень впливу тексту-реактиву на групу, а коефіцієнти окремих читачів, вказують на ступінь відхилення особистості від показника середнього рівня (див. рис. 3.2.3) [245, с.168].



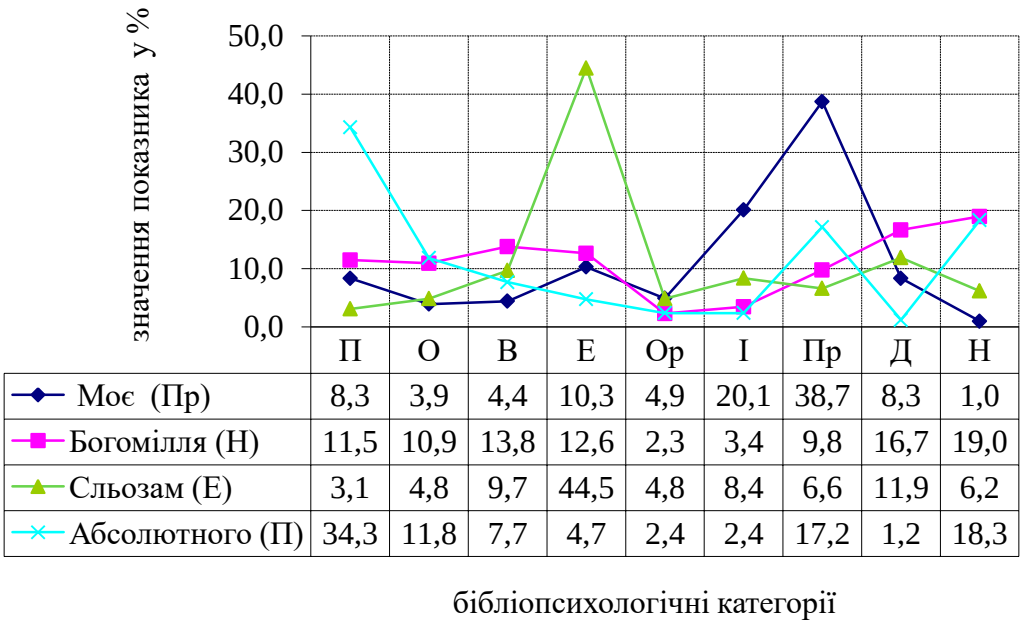
	П	О	В	Е	Ор	І	Пр	Д	Н
профіль середнього читача	10,0	10,0	8,8	16,1	4,9	7,1	16,9	12,4	13,8
профіль студентки Я.Г.	13,7	6,8	6,8	13,6	2,3	13,6	18,2	11,4	13,6

бібліопсихологічні категорії

Рис. 3.2.3. **Порівняння профілів середнього читача і студентки Я. Г.**

Подальший аналіз отриманих результатів дозволив нам виділити наступні типи профілів.

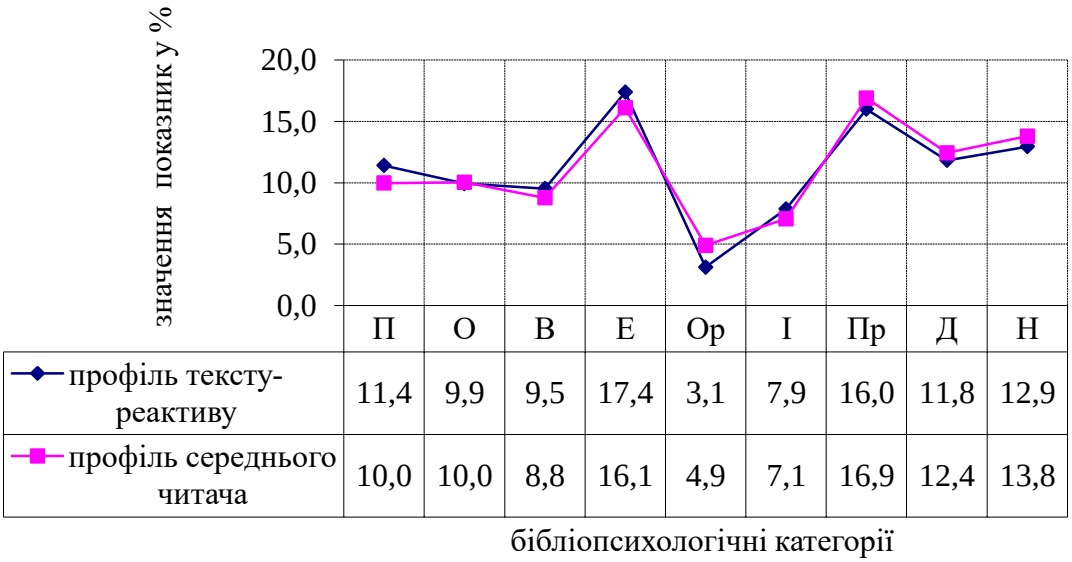
Під *«профілем потенціалу слова/строфи»* розумітимемо полігон розподілу відносних частот всіх міток поряд із словом/строфою, що характеризує ступіть збудження реципієнтів, викликаного конкретною лексемою/строфою, і демонструє потенціал слова/строфи (див. рис. 3.2.4). Даний графік демонструє профілі потенціалу окремих слів поезії Л. Костенко. За наведеними профілями можна констатувати, що кожне слово переживається групою читачів по-різному і має акцентуйовану вершину із виділених бібліопсихологічних категорій. Так, слово «Сльозам» домінує в категорії емоцій (Е), слово «Моє» більшість студентів відносять до категорії прагнень, хотінь, бажань (Пр), лексема «Абсолютнього» викликає найбільше переживань категорії понять, концептів та загальних уявлень (П). Вищезазначені узуальні лексеми співвідносились з категоріями за своїм смисловим навантаженням. Показовим для нашого дослідження є віднесеність новотвору «Богомілля» до виділеної нами категорії почуття незрозумілості (Н). Варто зазначити, що інші новотвори, запропонованої для аналізу поезії, найбільше ідентифікувались з цією категорією.



	П	О	В	Е	Ор	І	Пр	Д	Н
Моє (Пр)	8,3	3,9	4,4	10,3	4,9	20,1	38,7	8,3	1,0
Богомілля (Н)	11,5	10,9	13,8	12,6	2,3	3,4	9,8	16,7	19,0
Сльозам (Е)	3,1	4,8	9,7	44,5	4,8	8,4	6,6	11,9	6,2
Абсолютного (П)	34,3	11,8	7,7	4,7	2,4	2,4	17,2	1,2	18,3

Рис. 3.2.4. **Порівняння профілів потенціалу слів, що характеризують ступінь збудження реципієнтів, викликаного різними лексемами**

Під *«профілем тексту-реактиву»* розуміємо полігон розподілу відносних частот всіх позначок біля слів у відповідних рубриках психологічної класифікації категорій переживань, викликаних текстом в цілому. На основі отриманих експериментальних даних ми виділили два види профілів тексту-реактиву: залежно від бібліопсихологічних категорій та від кількості міток над словами. Ми виявили, що профіль тексту-реактиву від категорій співпадає з профілем середнього читача у досліджуваній сукупності реципієнтів (див. рис. 3.2.5, рис. 2.14).



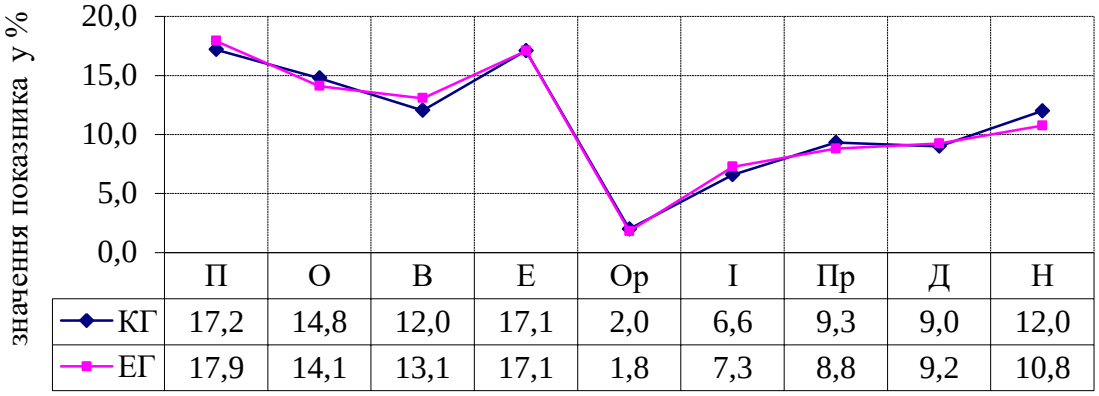
	П	О	В	Е	Ор	І	Пр	Д	Н
профіль тексту-реактиву	11,4	9,9	9,5	17,4	3,1	7,9	16,0	11,8	12,9
профіль середнього читача	10,0	10,0	8,8	16,1	4,9	7,1	16,9	12,4	13,8

Рис. 3.2.5. **Порівняння профілів середнього читача і тексту-реактиву поезії Л. Костенко**

Порівняння наведених профілів наочно демонструє взаємовплив тексту і читача. Згідно критерію Колмогорова-Смирнова з достовірністю 95,4% можна вважати профіль середнього читача і профіль тексту-реактиву від бібліопсихологічних категорій розподіленими за однаковим законом.

Додаток 3.3

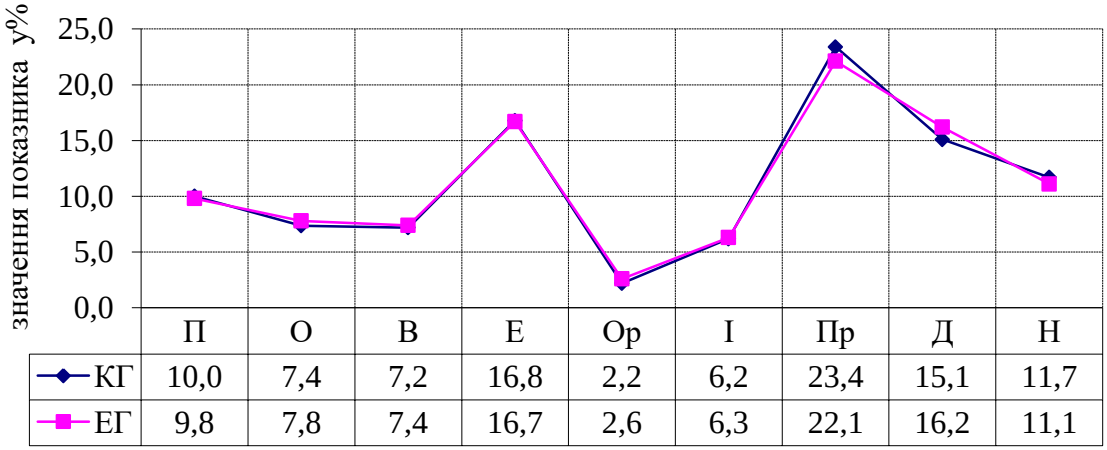
Профілі типів читачів



	П	О	В	Е	Ор	І	Пр	Д	Н
КГ	17,2	14,8	12,0	17,1	2,0	6,6	9,3	9,0	12,0
ЕГ	17,9	14,1	13,1	17,1	1,8	7,3	8,8	9,2	10,8

бібліопсихологічні категорії

Рис. 3.3.1. **Профілі інтелектуального типу читача у контрольній та експериментальній групах на констатувальному етапі експерименту**



	П	О	В	Е	Ор	І	Пр	Д	Н
КГ	10,0	7,4	7,2	16,8	2,2	6,2	23,4	15,1	11,7
ЕГ	9,8	7,8	7,4	16,7	2,6	6,3	22,1	16,2	11,1

бібліопсихологічні категорії

Рис. 3.3.2. **Профілі вольового типу читача у контрольній та експериментальній групах на констатувальному етапі експерименту**

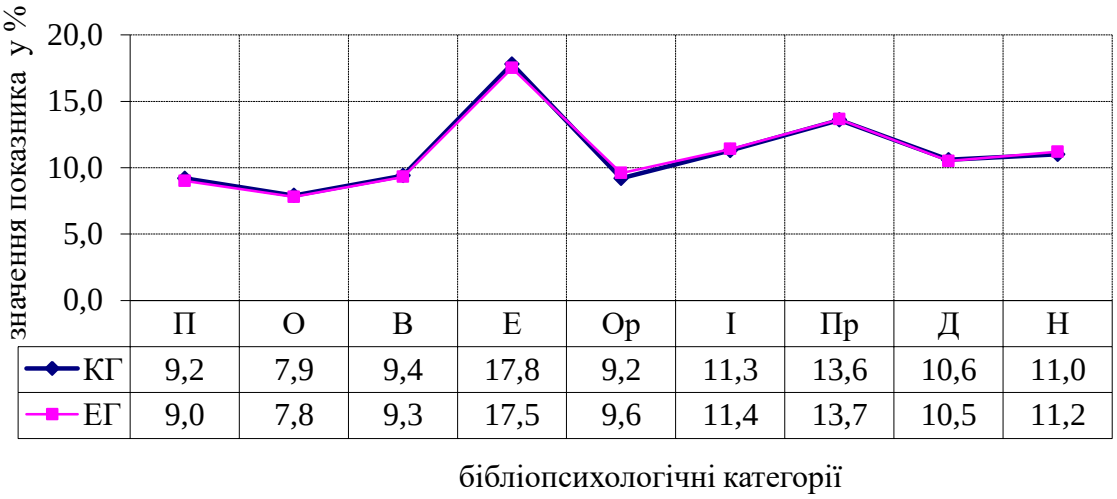


Рис. 3.3.3. **Профілі емоційного типу читача у контрольній та експериментальній групах на констатувальному етапі експерименту**

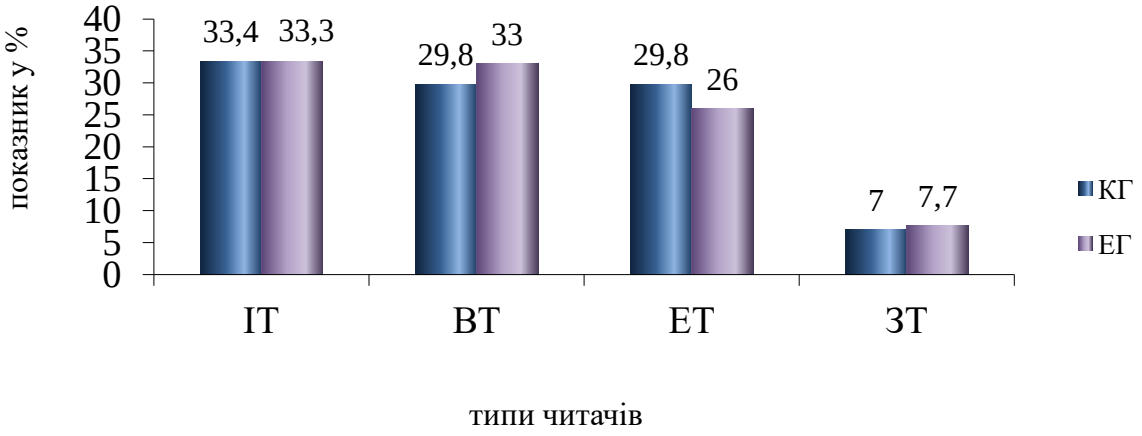


Рис. 3.3.4. **Порівняння розподілів типів читачів у контрольній та експериментальній групах на констатувальному етапі експерименту**

Додаток К

Аналіз результатів методики коментованого читання (Т. Д. Ілляшенко)

Додаток К.1

Рівні розуміння поезії різних ступенів складності майбутніми вчителями-філологами

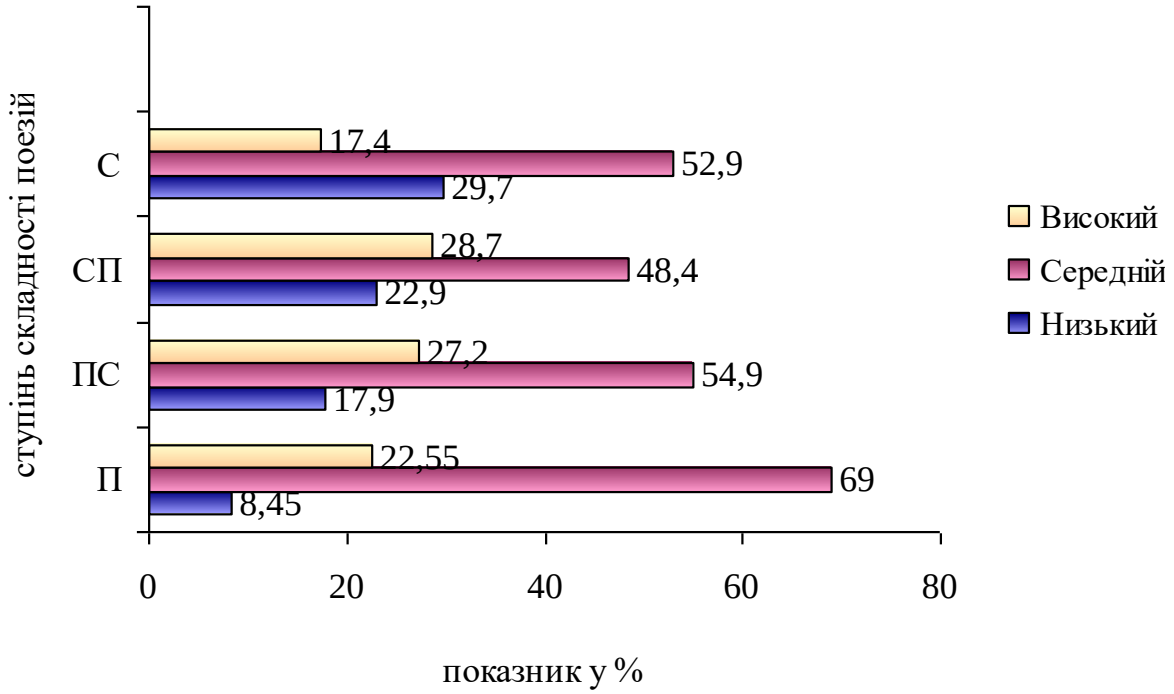


Рис. К.1.1. **Середній показник розподілу рівнів розуміння поезії за ступенями складності (на констатувальному етапі експерименту)**

Додаток К.2

Відгуки студентів на поезії різних ступенів складності

Приклади низького рівня розуміння поезії: «Особисто на мене ця поезія не справила ніякого враження. Вона не несе ніякої інформації, не передає ніяких почуттів. Не містить емоційного заряду» Юля Я. (1), «Даний поетичний твір я не зрозуміла, тому мені важко його повністю охарактеризувати» Юлія Є. (3); «Зі всього твору зрозуміла лише останній рядок, над яким автор задумується. Твір без розділових знаків, тому важко зрозуміти. Незрозумілість підкреслюється ще й формою написання» Наталія П. (3); «Враження на мене твір справив погане. Почуття незрозумілості мене переповнює, він важкий для сприйняття та

опрацювання» Віктор К.(4); «Поезія є складною та незрозумілою для мене. В мене немає найменшого уявлення про що говорить автор» Ольга С. (4)

Приклади середнього рівня розуміння поезії: «Існує певний стереотип, що коли поезія коротка, то в ній висловлено дуже мало. Але на прикладі даної поезія (Л. Костенко «Божевілля моє, божемилля») я можу не погодитись. На мою думку, ці поетичні рядки є багатогранними, які можуть трактуватись по-різному. Адже людська душа є глибокою, а тим більше, коли вона стурбована, благає про допомогу, коли вона ніби божеволіє» Марина Ч. (1);

«Кожна людина має знати свою історію, особливо коли ця історія варта того, щоб нею пишалися. У вірші розповідається про стійкість і героїзм Києва, що спонукає нас пишатись ним. Вірш є досить складним для розуміння, завдяки введенню автором багатьох невідомих слів та маловідомих постатей» Наталія К. (2);

«Взагалі, мені ця поезія сподобалась, вона цікава, але не зовсім зрозуміла. Можливо, це філософська поезія – своєрідні роздуми автора про його душевний стан. Читаючи поезію, складається враження, що поет ототожнює людину із Всесвітом, в якому є зайва десята планета Антиземля. Як і у кожної людини присутня ця частинка анти- , що спонукає людину на погані думки і вчинки. Ця поезія навіяла смуток, змусила розібратись у самій собі. Завжди треба починати з самого себе» Людмила Ц. (3);

«Цей літературний твір є складний для розуміння та сприймання. Я вважаю, що поезію такого типу не будуть вивчати у школі. Адже цей твір є складним, і може викликати труднощі. Я вважаю, що автор намагається нам показати швидкоплинність часу з допомогою символів та образів» Олена Б. (4).

Приклади високого рівня розуміння поезії: «Як і кожного, хто прочитав цей вірш, мене заінтригував його смисл відповідно до свого бачення, до свого внутрішнього світу.

Ця відкритість душі, прагнення відчути абсолютне – це бажання до таємничого буття. Ось на що мене спонукав цей уривок :

Цей світ не заслуговує людей...

Він створений прекрасним бути,

А ми у ньому лише живлячі тваринки,

Бездушні, жаждущі спотворити трофей.

Не особистості, хоч називати себе горді так,

Без пристрасті до таємничого буття.

Без бажаної цілі у житті,

Бо сталі в них стандарти на меті!

До чого та вся політична маячня?

Без крові не заробите й гроша...

Одні – пусті надії іншим подають

І як завжди самі себе у жертву краху принесуть» Маряна Л. (1);

«Поету вдалося дуже яскраво відобразити внутрішній стан та емоції ліричного героя. В стислій формі змалював градацію від почуття покинутості, знедоленості до душевного просвітління, спасіння у вірі. Вірш дуже інтимний та щирий» Олена К. (1);

«Мені сподобалася поезія «Київ-традиція». Прочитавши поезію, читач ніби поринає у вир історії, людських нещасть та втрачених надій. Та позитивні нотки присутні також. Цей вірш є підтвердженням, можливо, гімном Києву. Вірш викликає гордість за нашу столицю, за людей, які там живуть. Підкреслює автор незламний дух українського народу» Олександра Ш. (2);

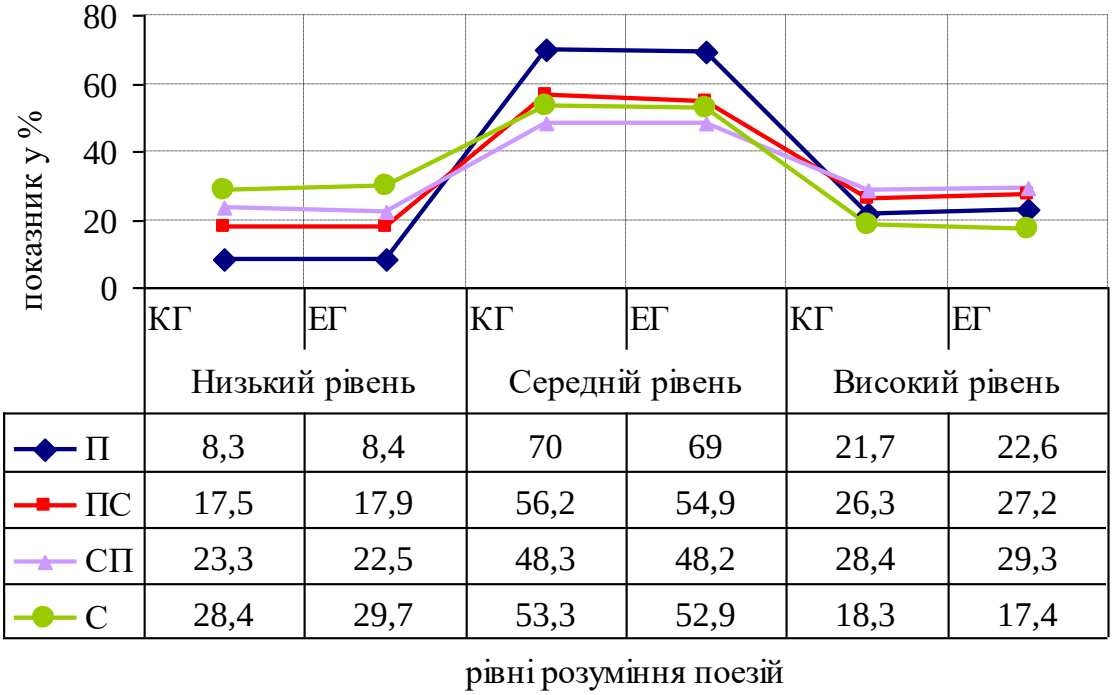
«Є сім кольорів райдуги. Це відомо всім. Але, може, є й 8-мий? Є 8 нот в нотному стані. Це відомо всім. Але, може, є й 9? Є я, він, вона, ми – люди землі. Але чи є антилюдина? Є просто я. Але чи всі можливості я використала, щоб бути щасливою? Незрозумілим є символічне число «10». Що воно означає? Надмірність людської «любопытности», пізнання невідомого, засудження нових відкриттів, які ідуть проти природи, чи, навпаки, перевищення символічного числа «7», шлях на декілька кроків вперед до осягнення ідеальності, спокою, щастя» Яна Г. (3).

Додаток К.3

Порівняння експериментальної та контрольної груп

за методикою коментованого читання

(на етапі констатувального експерименту)



	Низький рівень КГ	Низький рівень ЕГ	Середній рівень КГ	Середній рівень ЕГ	Високий рівень КГ	Високий рівень ЕГ
П	8,3	8,4	70	69	21,7	22,6
ПС	17,5	17,9	56,2	54,9	26,3	27,2
СП	23,3	22,5	48,3	48,2	28,4	29,3
С	28,4	29,7	53,3	52,9	18,3	17,4

Рис. К.3.1. **Порівняння контрольної та експериментальної груп на етапі констатувального експерименту**

Додаток Л

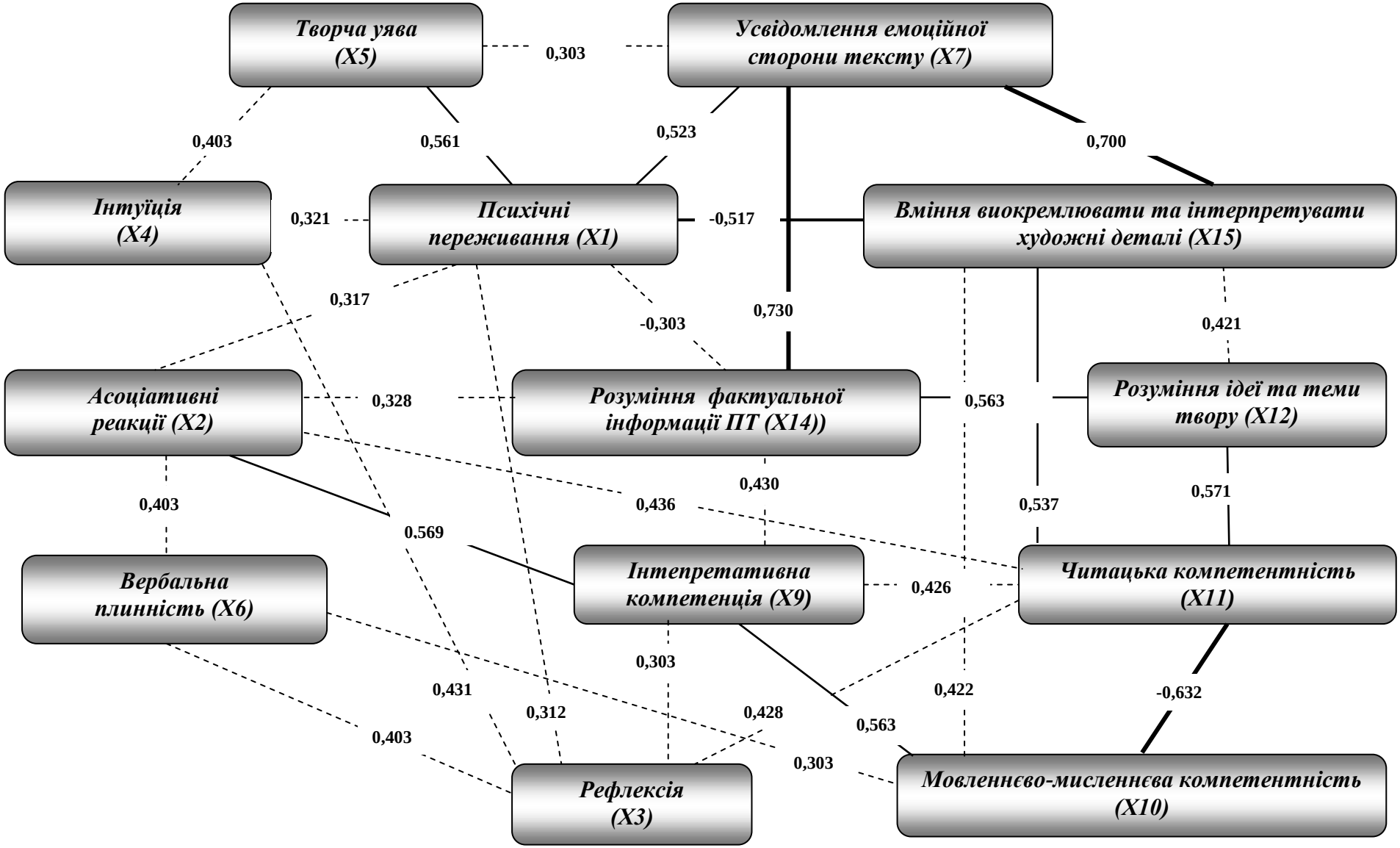


Рис. Л.1. **Розгорнута корелограма психологічних особливостей розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного поетичного тексту (констатувальний етап експерименту)**

Додаток М

Програма фасилітації розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного поетичного тексту

Додаток М.1

Програма спецкурсу «Психологічні засади розуміння поетичного тексту»

Метою спецкурсу було:

- поглибити теоретичні знання та практичні уміння студентів, які вони отримали у процесі вивчення курсів: «Загальна психологія», «Вікова психологія», «Педагогічна психологія», «Соціальна психологія», «Українська література», «Зарубіжна література», «Теорія літератури», «Загальне мовознавство» – та інших дисциплін філологічного, психологічного напрямів;
- ознайомити студентів з різними підходами до аналізу процесу розуміння художніх текстів, стратегіями розуміння поезії тощо;
- допомогти оволодіти практичними навичками розуміння сучасної поезії, ускладненої новотворами, у єдності поетичного змісту та конкретних форм утілення їх в індивідуальному авторському слові;
- сприяти самостійному і творчому використанню отриманих знань у навчанні та майбутній професійній діяльності.

Загальною стратегією спецкурсу передбачалось опанування студентами певним комплексом теоретичних знань, оволодіння навичками розуміння поетичного твору та системою методів і прийомів осмислення та інтерпретації поезії. Структуру курсу було побудовано з урахуванням необхідності поєднання теоретичних знань і практичних навичок. На лекціях, водночас, практикувалось використання мікрозавдань, які закріплювали набуті студентами теоретичні знання. Тренінгові вправи спрямовувались на формування умінь розуміння віршованих текстів. Самостійна робота студентів передбачала опрацювання першоджерел, виконання індивідуальних науково-дослідницьких, творчих завдань та мала на меті підвищення професійного становлення майбутнього вчителя-словесника. Спецкурс був спрямований на підвищення мотивації читацької діяльності студентів з метою

опрацювання наукових праць психологів, філологів, літературознавців і самостійне, творче їх використання.

Основні *завдання* спецкурсу були такими:

- сприяти вивченню якісних, структурних характеристик психічних процесів, що мають значення для розуміння поетичних текстів;

- виробити у студентів уміння аналізувати психологічні особливості розуміння поетичного тексту;

- ознайомити студентів-філологів із методами та прийоми удосконалення процесів сприйняття та розуміння поезії в навчальній діяльності;

- створити умови для закріплення наукових знань із психології, розуміння тексту тощо з метою подальшого застосування набутих знань, вмінь та навичок в майбутній професійній діяльності вчителя-словесника.

Обрана стратегія формувального етапу передбачала отримання студентами знань про**:**

- основні психологічні аспекти наукового вивчення художнього тексту;
- динаміку дослідницьких підходів до розуміння тексту;
- психологічні основи сприйняття та розуміння поетичних творів;
- основні проблеми розуміння індивідуально-авторських інновацій поетичних творів XX та XXI століть;
- основні характеристики діалогічності поетичного тексту.

Стратегія проведення спецкурсу передбачала формування у студентів наступних *умінь:*

- вільно та осмислено використовувати термінологічний апарат з психології розуміння особистістю ПТ;
- розкривати внутрішній смисл поетичного твору на стадії інтерпретації;
- застосовувати в практичній діяльності основні методи та прийоми розуміння поетичного тексту;
- усвідомлювати особливості віршованих творів з авторськими неологізмами;

- бачити в різних елементах віршованого твору (у тому числі – і в новотворах) втілення його загальної ідеї, змістового та мовного багатства.

Лекційний курс складався з двох змістових модулів загальним обсягом дванадцять академічних годин.

Перший змістовий модуль включав чотири теми.

Перша тема – «Текст як об'єкт психологічного дослідження» – розкриває такі питання:

- Текст як поняття (А. А. Брудний, Т. М. Дрідзе, М. І. Жинкін, Н. В. Чепелєва та ін.). Інформаційний, лінгвістичний, психологічний аспекти вивчення тексту. Проблема тексту в психології, лінгвістиці, філософії та інших гуманітарних науках. Ознаки художніх і нехудожніх письмових текстів: безпосередній зв'язок між комунікацією та життєдіяльністю, естетична функція, зміст, підтекст, настановлення на сприймання та відображення дійсності.
- Інформаційно-структурні та стилістичні характеристики художніх текстів. Критерії оцінювання художніх текстів. Основні ознаки художніх текстів. Характеристика образної системи художнього тексту.
- Спільне та відмінне у прозових та поетичних текстах. Ознаки поетичних текстів.
- Смисл і значення тексту. Засоби переведення зовнішніх поверхневих знань на рівень внутрішнього смислу: фонові знання, паузи, інтонація, пунктуація та ін.
- Особливості породження тексту автором. Етапи сприйняття тексту. Ступінь та глибина сприйняття тексту читачем. Стадії, структура розуміння тексту. Інтерпретація тексту.

У другій темі – «Розуміння тексту як психологічна проблема» – висвітлювались наступні питання:

- Розуміння як поняття: динаміка дослідницьких підходів (М. М. Бахтін, А. А. Брудний, В. В. Знаков та ін.). Типологія розуміння тексту: семантичне, когнітивне, розпредмечуване розуміння. Механізми та основні рівні розуміння тексту. Процеси розуміння тексту: пізнання, осягнення, декодування, осмислення,

інтерпретація. Нова парадигма розуміння тексту. Вплив смислової організації тексту на його розуміння.

- Процес читання літературного тексту. Розуміння – центральний елемент читання. Мовлення й розуміння.
- Герменевтика як наука про розуміння (Г. І. Богін, М. П. Брандес, О. Ф. Васильєва, Н. В. Чепелєва, Г. П. Щедровицький та ін.). Інтерпретація літературного твору як одна з найактуальніших проблем герменевтики. Психологія розуміння та герменевтика.

Третя тема – «Специфіка розуміння поетичного тексту» – висвітлює відмінності між прозовим та поетичним текстами у наступних питаннях:

- Психологія творчості і сприймання поезії в естетичній концепції О. О. Потебні. Складові поетичного твору. Погляди І. Франка на поетичну творчість. Психологія та поезія (З. Фройд, К.-Г. Юнг та ін.).
- Ознаки поетичного твору: зміст, зовнішня та внутрішня форма. Види поетичної форми. Загальні закономірності поезії (О. Потебня). Сучасні дослідження про розуміння поетичного тексту. Стратегії розуміння поетичного тексту.
- Слово як засіб спілкування та засіб творення думки. Слово і його властивості. Зовнішня та внутрішня форма слова. Сутність цілісного розуміння поетичного твору.

У четвертій темі – «Авторський неологізм як знакова одиниця поетичного тексту» – розкривались питання:

- Неологізація поетичної мови – особливість стильової манери українських поетів ХХ століття. Основні ознаки індивідуально-авторських інновацій. Функції лексичних новотворів у художньому тексті. Ступені оказіональності новотворів (Н. Г. Бабенко). Загальні критерії ідентифікації лексичних інновацій: лексикографічний, словотвірний, експресивно-стилістичний, функціональний, критерій контекстуальної підтримки.
- Контекст як визначальний чинник реалізації семантики новотвору. Типологія контекстів.

- Фонові знання індивіда як мотиваційна основа сприйняття новотворів у поезії. Організація тезауруса особистості. Лексикон індивіда в процесі розуміння тексту.

Отож, зміст першого модуля передбачав активізацію теоретичних знань студентів стосовно особливостей розуміння поетичного тексту, його специфіки та неологізації поетичної мови.

До **другого змістового модулю** було включено дві теми. Перша тема – «Діалогічна взаємодія читача з текстом» – передбачала ознайомлення студентів з наступними питаннями:

- Текст як комунікативна одиниця. Аспекти діалогічної взаємодії читача з текстом (С. М. Бондаренко, Г. Г. Граник, Н. В. Чепелєва та ін.). Розуміння тексту як двосторонній процес. Основні характеристики діалогічності тексту. Види діалогічної реакції читача на текст. Прийоми діалогічної взаємодії з віршованим твором. Поліфункціональність процесу читання.

- Роль рефлексивної інформації в забезпеченні адекватного розуміння поетичного тексту. Смисловий аналіз тексту. Етапи смислового аналізу тексту. Структурний аналіз тексту.

- Типи читачів (Л. П. Доблаєв, Т. М. Дрідзе, М. О. Рубакін, С. А. Трубников та ін.). Індивідуальні відмінності читачів за типами пам’яті (Л. П. Доблаєв).

Наступна тема цього модулю – «Читацька компетентність як складова професійної компетентності вчителя-словесника» – окреслила проблему професійної компетентності в такому змісті:

- Поняття «компетенція», «компетентність»: суть, подібність, відмінність (І. Д. Бех, Ю В. Варданян, Т. В. Добудько, М. І. Лук’янова, І. А. Котлярова, І. Г. Єрмакова та ін.). Професійна компетентність педагога: діяльнісний (А. К. Маркова, П. П. Хорунжа), культурологічний (Т. Г. Брандес), системно-структурний (Р. Х. Гільмєєва) підходи. Модель професійної педагогічної компетентності (А. І. Воловиченко, А. Є. Радченко, В. І. Пуцов, С. В. Крисюк та ін.).

- Структура професійної компетентності учителя-словесника. Елементи компетентності вчителя. Особистісні психологічні тренінги. Відповідність якості

роботи рівням професійної компетентності вчителя. Алгоритм самовдосконалення читацької компетентності майбутніх учителів-словесників.

Таким чином, в змісті другого модулю розглядалась проблема діалогічності як форми існування і розвитку особистості вчителя-словесника та проблема вдосконалення читацької компетентності як професійної складової майбутнього вчителя.

Додаток М.2

Зміст тренінгу «Фасилітація розуміння поетичного тексту»

І блок.

Перший етап «Розуміння – багатогранний процес»

Мета: усвідомити специфіку розуміння поетичного тексту, як багатогранного, варіативного, порівневого процесу.

Рекомендовані вправи.

Вправа «Відкриття тренінгу»

Мета: ознайомити учасників з регламентом роботи; цілями та завданнями тренінгу; виявити рівень інформованості учасників про функції та особливості тренінгової діяльності; формувати уявлення про зміст та особливості тренінгової роботи.

Хід проведення. Презентація тренінгу розуміння поезії у програмі Power Point. Актуалізація ключових понять та основних категорій теорії розуміння поетичного тексту.

Настановлення щодо ведення щоденнику тренінгу розуміння.

«Щоденник тренінгу розуміння поезії»

Мета: сприяти активності учасників тренінгу, вмінню аналізувати дії та контакти; створити умови для активного рефлексивного самопізнання; узагальнювати одержані знання, вміння та власні переживання; уважніше ставитись до процесу розуміння поетичних творів, з’ясовувати його особливості, визначати власні здобутки та труднощі у цьому процесі.

Інструкція. У формі спеціального щоденника, Ви маєте фіксувати всі нові зміни, які стосуються розуміння Вами поетичних текстів, Ваші емоції пов'язані з цим процесом, Ваші власні «відкриття» у даній сфері тощо. Ведіть щоденник впродовж усього тренінгу. Зразок записів може бути таким:

Щоденник тренінгу розуміння поезії

Дата _____

Дайте відповідь на запитання:

- Що сьогодні на тренінгу було для мене найважливішим?
- Які емоції та переживання найчастіше виникали в мене під час виконання вправ?
- Що корисного я дізнався(лась)?
- Яку ще інформацію я хотів(ла) би(б) отримати, чого навчитися?
- Як змінилось моє ставлення до проблеми розуміння поетичних текстів після тренінгового дня?
- Які труднощі я відчуваю у розумінні поетичних текстів? Які труднощі я навчився(лась) успішно долати?
- Чи вдалося мені краще пізнати себе?
- Наскільки я був(ла) відвертим(ою), щирим(ою) сьогодні у вираженні своїх думок і почуттів?
- Що я ще хотів(ла) сказати сам(а) собі?
- Я зробила певні висновки з рефлексії свого розуміння, а саме...
- Зроблені мною висновки допомогли мені ...

Конкретні висновки _____

Мої практичні кроки _____

Вправа. Прийняття правил «Колаж»

Мета: формувати правила участі та взаємодії у тренінгу; прийняти правила для продуктивної роботи групи.

Хід проведення. Малювання учасниками на аркуші паперу по одній умові, що потрібна йому для ефективної роботи в групі.

Об’єднання учасників на чотири мікрогрупи, кожній з яких необхідно на аркуші фліпчарту зробити колаж із малюнків учасників та записати під ним пропозиції щодо норм поведінки (правил) під час тренінгу.

На наступному етапі представники кожної мікрогрупи по черзі пропонують одне зі своїх правил, учасники обговорюють його. Після того як уся група прийме правило, тренер записує його на аркуші фліпчарту.

Запитання для обговорення:

- Для чого ми знайомимося з метою, завданнями тренінгу?
- Як впливатиме на ефективність занять узгодження правил тренінгової роботи? В яких ще видах діяльності необхідно приймати правила?

Вправа. Знайомство «Бліц-інтерв’ю»

Мета: познайомити учасників, створити доброзичливу атмосферу та умови для ефективної співпраці; сприяти згуртованості групи; формувати комунікативні навички учасників; актуалізувати увагу учасників на наслідках точного та не точного розуміння інформації отриманої від співрозмовника; розвивати потребу у рефлексивному аналізі.

Хід вправи. Учасники об’єднуються в пари та беруть одне в одного інтерв’ю за таким (орієнтовним) планом: Ваші читацькі вподобання; місце поетичних творів у Вашому житті; досвід роботи по організації уроків вивчення творчості українських поетів ХХ століття та ін.

Після інтерв’ю учасники презентують один одного.

Запитання для обговорення:

- Які думки у Вас виникали під час проведення інтерв’ю?
- Які почуття у Вас виникли під час представлення?
- Якої мети вдалося досягти виконанням цього завдання?

Вправа. Визначення очікувань учасників «Карта тренінгу»

Мета: актуалізувати рефлексію уявлень про мотиви та перспективи участі у тренінговій діяльності; допомогти учасникам визначитися з власними очікуваннями від тренінгу.

Хід проведення. Кожен з учасників отримує аркуш кольорового паперу на якому потрібно оформити плакат на тему: «Тренінг розуміння поезії: мої сподівання!»

Студенти по черзі зачитують свої очікування, презентують плакати та прикріплюють їх на загальну «Карту тренінгу».

Наприкінці вправи проводиться загальне обговорення.

Запитання для обговорення:

- Яка, на Вашу думку, роль особистих очікувань?
- Що Ви помітили спільного у Ваших сподіваннях відносно тренінгу?
- Які думки Вам видались найоригінальнішими?
- Чим допомогла Вам ця вправа у визначенні власних сподівань від тренінгу?

Примітка. До «Карти тренінгу» варто звертатись впродовж усього тренінгу та при підведенні його підсумків.

Вправа «Презентація»

Мета: провести часткову діагностику комунікативних умінь учасників та їх особистісних якостей; виявити рівень відтворення та розуміння вербальної інформації; формувати навички рефлексивного самоаналізу процесу розуміння тексту.

Хід проведення. Використовувалась техніка активного слухання «Вербалізація, ступінь А» – повторення: дослівне відтворення, цитування сказаного партнером (запропонована К. Роджерсом).

Інструкція:

«Завдання розпочнемо з того, що кожен назве своє ім’я і скаже, що Вам допомагає краще розуміти поезію, а що заважає. (Які особистісні якості допомагають Вам розуміти поезію, а які заважають?) При цьому намагайтесь не вказувати на зовнішні обставини, а говорити про Ваші індивідуальні якості.

Перед тим як кожен із Вас буде розповідати про себе, він повинен коротко повторити слова партнера максимально точно, без власних зауважень».

Під час виконання вправи тренер слідкує за дотриманням вимог інструкції; фіксує якості, які називає кожен з учасників; намагається вловити сигнали, що свідчать про інші якості учасника, не висловлені ним у вербальній формі; фіксує хто без труднощів точно відтворював думки учасників та кому це не вдавалося.

Запитання для обговорення:

- Які емоції у Вас найчастіше виникали під час виконання завдання?
- Чи помітили Ви такі особистісні якості, які одним допомагають, а іншим заважають повноцінно розуміти текст?
- Які загальні тенденції у групових відповідях Ви могли б виділити?
- Якої мети, на Вашу думку, вдалося досягнути, виконуючи це завдання?

Відповіді на запитання дозволять студентам усвідомити свій досвід розуміння поезії і розширити його завдяки іншим учасникам. Усвідомлення власного досвіду в цьому випадку – це усвідомлення тих бар'єрів, які заважають бути відвертими, щирими, краще розуміти і переживати.

Вправа «Ствердження – Заперечення»

Мета: розширити уявлення про поняття та особливості процесу розуміння; повторити підходи до психології розуміння тексту; розвивати творчий та критичний підхід до наукових фактів; підвищити рівень осмислення проблеми розуміння художніх творів; розвивати емпатійність під час сприймання тексту та рефлексію переживань по відношенню до текстового повідомлення.

Хід проведення. Завдання виконується індивідуально. Тренер роздає всім учасникам картки з висловами та оголошує завдання.

Інструкція: «Уважно прочитайте запропоновані Вам вислови. Прокоментуйте погляди відомих філософів, психологів, літературознавців, письменників про природу та сутність феномену «розуміння». Підберіть факти на підтримку та спростування зазначених висловів. Доповніть свій виступ думками інших відомих Вам дослідників, що стосуються особливостей феномену «розуміння».

Роздатковий матеріал

Картки до вправи «Ствердження-Заперечення»

№1. В останні десятиліття література немовби переживає період тихого витіснення. Сучасна література аж ніяк не перебуває в епіцентрі соціокультурного розвитку світової спільноти. Література сьогодні вже перестала бути тим джерелом експансії ідей, засобів і методів, які б поширювались на всі сфери культурного та суспільного життя, тобто вона не забезпечує живого потоку інтелектуального діалогу.

Відповідно риторичними є запитання: чи сьогодні письменство дарує нам свято входження у світ нової естетичної свідомості? Чи вона дає загальнокультурний імпульс, тобто численні приводи до дискусій або багатий матеріал до роздумів щодо тих проблем, які хвилюють сучасників?

Марія Зубрицька

№2. Усіляка книга чимось нагадує людину.

Вона несе в собі певну незалежну живу й драматичну окремішню частку істини, вона певна версія істини, героїчний виклик, кинутий істині, щоб вона з'явилась та об'явилась і дозволила нам подальше існування в блаженстві абсолютного пізнання.

А водночас кожна книжка, яку написала людина, виходить поза людину.

Людина, яка пише книжку, перевершує сама себе.

Сама людина – це тільки дія і безладний рух, а книжка окреслює цю дію і цей рух, називає їх, надає їм сенсу і знаходить їхнє значення.

О. Токарчук «Мандрівка людей Книги»

№3. Серед тих світів, які не природа подарувала людині, а які створені з матеріалів її власного духу, світ книги – найвеличніший.

Г. Гессе

№4. «...слово «читач» я вживаю довільно...книгу взагалі не можна читати – її можна тільки перечитувати. Хороший читач, читач вибірковий, співучасник і співтворець – це перечитував»

В. Набоков

№5. «Слухач може набагато краще за мовця зрозуміти, що криється за словом, і читач може краще від самого поета осягнути ідею його твору. Сутність, сила

такого твору не в тому, що розумів під ним автор, а в тому, як він діє на читача, отже, у невичерпному можливому його змісті».

О. Потебня

№6. Читач вносить в текст свою особистість, свою культурну пам'ять, коди й асоціації. А вони ніколи не збігаються з авторськими.

Ю. Лотман

№7. Доля тексту не вміщується у замкнутому горизонті життя його автора. Те, що говорить текст, важливіше ніж те, що хотів сказати автор.

П. Рікер

№8. Читання насправді є синтезом сприйняття і творчості... Читач усвідомлює, що він водночас відкриває і творить, відкриває в творенні і творить відкритті.

Жан-Поль Сартр

№9. Лише той здатний на справжнє сприйняття, справжнє осягнення твору мистецтва, хто «бере участь» у грі, тобто той, хто в своїй діяльності досягає власних здобутків.

Ганс-Георг Гадамер

№10. Книгу взагалі не можна читати – її можна тільки перечитувати. Хороший читач, читач вибірковий, співучасник і співтворець – це перечитувач.

Для читача найбільш підходить поєднання художнього складу мислення з науковим. Безмірна художня пристрасть вносить зайву суб'єктивність у ставлення до книги, холодна наукова розсудливість охолоджує жар пристрасті. Однак, якщо майбутній читач взагалі позбавлений пристрасності і терплячості – пристрасності художника і терплячості вченого, - він навряд чи полюбить велику літературу

В. Набоков «О хороших читателях»

№ 11. Підзаголовок «Модель для складання» може навести на думку, що уривки розповіді, розділені на сторінках інтервалами, автор пропонує як такі, що піддаються переставлянню. Якщо з окремими це і можна зробити, все-таки природа задуманої конструкції інша, і вона відбивається вже в характері викладу, де повтори і переміщення мають створювати відчуття свободи від жорсткого причинного

зв'язку, а особливо в характері задуму, де ще настирливіше і владніше утверджується простір для комбінацій. Вибір, до якого прийде читач, його особистий монтаж елементів розповіді – це в будь-якому разі і буде цією книгою, яку він захотів прочитати.

Х. Кортасар „62. Модель для складання"

№ 12. Шедеври не можна осягнути розумом.

Г. Гете

№ 13. Єдине, стереотипне розуміння твору мистецтва є недопустимим. Неможливо звести дію мистецтва на людське серце до єдиного тлумачення.

Р. Вагнер

№ 14. Ни для поэта, ни для музыканта нет единоспасающей интерпретации (сам поэт абсолютно не авторитетен в истолковании смысла своих стихов)

А. Горнфельд «О толковании художественного произведения»

№ 15. Зміст масового мистецтва рівний тому, що у ньому зображено, а суть справжнього, виняткового мистецтва завжди виходить за межі зображеного.

О. Леонтьєв

Обговорення:

- В чому на Вашу думку полягає багатовекторність поняття «розуміння»?
- Які труднощі у Вас виникали під час виконання завдання?

Вправа «Що я хочу знати»

Мета: з'ясувати враження учасників від тренінгової роботи; сформулювати питання, що визначають перспективу подальшої роботи; розвивати навички рефлексії особистісних переживань, пов'язаних з отриманою інформацією.

Хід проведення

Інструкція: «Впродовж занять ми озвучили актуальні питання проблеми розуміння. Однак поняття розуміння має ширшу площину осмислення. Тому сьогодні ми закінчимо зустріч не відповідями, а запитаннями. Для цього Вам необхідно записати декілька речень, а потім завершити їх. Ось ці речення:

Я хотів(ла) б знати ...

Я запитую себе як ...

Я думаю про те, що ...

Найбільше мене цікавить думка про те, що...

Обговорення. Учасники озвучують свої питання.

За результатами тренер аналізує чи співпадає його бачення процесу та результатів роботи з враженнями та думками членів групи, виділяє персональні інтереси, побажання, проблеми окремих учасників, визначає пріоритетні напрямки роботи у групі, дає позитивну оцінка роботи учасників тренінгу.

ІІ блок.

Другий етап «Авторський новотвір як феномен поетичного тексту»

Мета: активізувати досвід розуміння авторських новотворів як феномену поетичного тексту; актуалізувати навички рефлексії процесу розуміння поезії.

Орієнтовні вправи.

Вправа «Межа»

Хід проведення

Мета: структурувати досвід набутий під час тренінгу; актуалізувати навички рефлексії стосовно власної діяльності та інших учасників групи; налаштувати групу на подальшу роботу.

Інструкція: «Сядьте так, щоб Вам було зручно, заплющіть очі, пригадайте все, що Ви робили на попередніх заняттях, у зворотному порядку, починаючи з моменту нашого прощання. Спробуйте пригадати якомога детальніше те, що відбувалося з вами впродовж занять, нічого не пояснюючи та не інтерпретуючи».

А тепер продовжимо роботу.

Вправа «Новий день»

Мета: підвищити настрій учасників, налаштувати їх на подальшу роботу за принципом «тут і тепер»; актуалізувати комунікативні навички учасників тренінгу.

Хід роботи

Інструкція: «Розпочнемо заняття із того, що висловимо один одному побажання на сьогодні».

Запитання для обговорення:

- Розкажіть, що Ви відчували, коли висловлювали побажання на день?

- Які у Вас були труднощі під час виконання завдання?
- Як змінився Ваш настрій після побажань?

Відповідаючи на такі питання, учасник одержує можливість відкоригувати негативні емоції, зняти напруження, яке виникло під час виконання вправи, відчути підтримку членів групи.

Вправа «Поетика»

Мета: актуалізувати лінгвістичні знання учасників; підвищити мотивацію до професійної компетентності студентів.

Хід проведення. Кожен із учасників тренінгу отримує бланк з твором одного з українських поетів (О. Влизька, О. Ірванця, Б. Лепкого, О. Олеся, Г. Чубая, Є. Плужника, І. Драча, М. Йогансена, О. Лятуринської, І. Малковича, В. Свідзінського, та ін.)

Інструкція: «Прочитайте поетичний твір. Визначте його тему, ідею, схарактеризуйте зміст та форму поезії, вкажіть на емоційний тон розповіді, виділіть ключові слова, які найповніше передають ідею твору.

Особливу увагу зверніть на лексику у тексті. Які слова, на вашу думку, можуть викликати труднощі у розумінні даної поезії?»

Учасники тренінгу висловлюються по черзі. Тренер стимулює активне групове обговорення труднощів, які виникали у студентів під час виконання завдання.

Вправа. «Лексеми»

Мета: виявити особливості прояву загальних тенденцій ідентифікації значення слова на матеріалі новотворів в українській поезії XX століття; сприяти формуванню творчого рівня інтерпретації новотворів; формувати навички рефлексії переживань по відношенню до віршованого повідомлення.

Ресурси: бланки з індивідуальними завданнями; підбірка поетичних творів з оказіоналізмами (В. Стуса, І. Калинця, М. Семенка).

Інструментарій: адаптована нами методика дослідження особливостей ідентифікації лексичних новотворів С. І. Тогоєвої.

Завдання першої частини вправи: 1) розпізнавання слова як знайомого чи незнайомого; 2) психологічне шкалювання ступеня розуміння лексичного новотвору за 5-бальною шкалою (методика суб'єктивного шкалювання); 3) вільний асоціативний експеримент, використання якого дозволить детально вивчити дистрибуції асоціативних реакцій на той чи інший новотвір-стимул та виявити структуру значення інновації при сприйманні індивідом при першому пред'явленні.

Суть другої та третьої частини вправи полягає у записі суб'єктивної дефініції на кожен із запропонованих новотворів, які подаються у контексті.

При виконання завдань фіксується час затрачений на роботу кожним студентом.

Хід проведення.

І частина.

Інструкція 1: Уважно прочитайте слова. Чи зустрічалося вам раніше кожне із зазначених слів? Якщо «так», то у пункті «відмітка» поставте знак «+», якщо «ні», то – «–».

Робочий бланк 1

слово	відмітка	слово	відмітка
като-жертва		любіль	
шклінь		очезпідбровено	
самопочезання		антиземля	
київце		незнайкографія	
шротик		розлукозустріч	

Інструкція 2: «Відзначте за п'ятибальною шкалою степінь розуміння слова цифрою від 0 до 5 («0» – слово не зрозуміле, «5» – лексичне значення слова є зрозумілим)».

Робочий бланк 2

слово	оцінка	слово	оцінка
като-жертва		любіль	
шклінь		очезпідбровено	
самопочезання		антиземля	
київце		незнайкографія	
шротик		розлукозустріч	

За методикою суб'єктивного шкалювання, з'ясовується степінь розуміння запропонованих новотворів, що дає можливість констатувати складність процесу розуміння новотворів.

Інструкція 3: «Які асоціації у вас викликають дані слова?»

Робочий бланк 3

слово	Асоціації
като-жертва	
шклінь	
самопочезання	
київце	
шротик	
любіль	
очезпідбровено	
антиземля	
незнайкографія	
розлукозустріч	

Аналіз асоціативних реакцій дасть змогу виділити ряд ідентифікаційних моделей, які сумарно відображають шляхи конкретної реалізації стратегії сприйняття значення конкретного новотвору індивідом. При відсутності відповідного еталону у вербальній пам'яті виявляється тенденція до розпізнавання значення інновації через асоціат, схожий по звукобуквенному комплексу із запропонованим стимулом та організований за аналогічною моделлю.

ІІ частина

Інструкція 4: «Прочитайте текст літературної задачі. Як Ви розумієте виділені слова?»

Робочий бланк 4

Контекст № п/п	**Текст літературної задачі**	**Як ви розумієте виділені слова у цих рядках?**
1	Вмирає пізно чоловік, а родиться дочасно, тому й на світі жити звик, як раб і рабовласник. Він <u>като-жертва</u>, <u>жертво-кат</u>, страждає і богує, іде вперед, немов назад, як душу гнів руйнує. (В. Стус)	

2	Камінь-останець Перунова Рінь. Миловань, Ростань, Шклінь (І. Калинець)	
3	Пливи І погинай, заблукане човенце. Як здумано життя чуттями править. Зухвало як – цуратися душі І навертати й повнитись. І вічно Летіти в сонмі самопочезань. (В. Стус)	
4	Звили собі київце А Либідь духу нанесла Крізь Золоті Ворота. (І. Калинець)	
5	Сто ночей попереду і сто ночей позаду, а межи ними – лялечка німа: розпечена, аж біла з самоболю, як цятка пекла, лаконічний крик усесвіту, маленький шротик сонця, очужілий і заблуканий у тілі. Ти ждеш народження іще для себе, а смерть ввійшла у тебе вже давно (В. Стус)	
6	Тиждень назад – вчора І сьогодні – кохання біль І сьогодні – передчуття хоре Завтрього тижня любіль (М. Семенко)	
7	Верлен сидів очезпідбровено За мармуровим столиком Спостерігаючи силуетні рухотіні (М. Семенко)	
8	Чому покликав ти у співучі сфери небес Якусь невідому планету Антиземля Де шукати її орбіту в нічних Пустирях край світу (І. Калинець)	
9	„Незрозуміло, кривдно, але – факт!” Досить незнайкографії! Досить ліньографії! Досить заплющочіграфії! Досить зневагографії! Досить неукографії! Досить пасікографії! Досить повітографії! Досить кумографії! Досить рукомахографії! Ми ПРОТИ крохоборної – куцої – безобрійної безфундаментальної, безтемпераментної бібліографії (М. Семенко)	
10	Розлукозустріче і непусти І зупини, І вже навіки поверни – Бодай мене – мені! (В. Стус)	

Проводиться ***групове обговорення*** роботи:

1. Яке з виконаних завдань викликало у Вас найбільше труднощів, яке було найпростішим? Чому?

2. Які слова при суб'єктивному шкалювання Ви відзначили цифрою «0»? В чому, на Вашу думку, полягає складність визначення лексичного значення подібних слів?

3. До яких слів, на Вашу думку, було найпростіше/найскладніше підібрати асоціативний ряд? Чому? (Варто відзначити слова (новотвори), які викликали ідентичні асоціації у різних членів групи).

4. Як змінилось розуміння слів після ознайомлення з контекстом у якому їх вжито? Чи полегшило це їх розуміння?

5. Які основні ознаки, функції та особливості новотворів використаних у літературних задачах?

ІІІ частина.

Мета: актуалізація навичок групової взаємодії, інформування про наслідки неточного розуміння та інтерпретації новотворів для подальшого використання в навчально-професійній діяльності.

Інструкція 4: «Спробуємо пояснити лексичне значення новотворів у контекстах робочого бланку» (групова робота).

Наприклад:

1. ***Жертво-кат, като-жертва***. Оскільки ці неологізми вжиті в одному контексті, мають подібну будову, тому доцільно буде розглядати їх разом. В обох неологізмах є два мотивуючих слова: *жертва* і *кат*, які протилежні за значенням, становлять антонімічну пару. Слово «*жертва*» має кілька значень, але у контексті аналізовані неологізми називають людей, тому й ми використаємо відповідне значення – той, хто загинув від нещасного випадку, від руки ворога; той, над ким знущаються тощо. Звідси *кат* – це той, хто здійснює насилля над кимось, знущається, вбиває.

Таким чином, неологізм *жертво-кат* – це людина, яка здійснює насилля над кимось, але водночас страждає від цього, терпить різні неприємності.

Като-жертва має протилежне значення – це той, хто терпить неприємності, над ким знущаються, але водночас ця людина спричиняє страждання іншим.

Самостійно поясніть лексичне значення та функціональність решти новотворів.

Запитання для обговорення:

- Чи змінилось Ваше розуміння новотворів після детальнішого їх обговорення?
- Яку роль виконують оказіоналізми у даних поетичних рядках?
- Якого нового досвіду Ви набули під час виконання цього комплексу вправ?

Вправа «Знайди синонім»

Мета полягає у відпрацюванні умінь виділяти новотвір у реченні та підбирати до нього узуальний синонім спираючись на лінгвістичні знання; рефлексія здобутого досвіду.

Інструкція: «Користуючись ілюстрацією, підберіть до поданих новотворів їх узуальні синонімічні відповідники».

№	Ілюстрація	Узуальна синонімічна номінація
1.	Нас викрали у вікторів і оль / істота на ім'я Вікторeоля чи Олевіктор (В. Неборак)	(Закохані) юнаки й дівчата
2.	Здиміли пергаменти зерових. (І. Калинець)	Письменники попередніх поколінь
3.	...сарданапалів гордих жертви / червоні язики гострили. (Б.-І. Антонич)	Розпусники (від Сарданапал – ассірійський цар (VII ст. до н.е.), який прославився марнотратством і розпустою)

Запитання:

- Чи є виправданим вживання в даних поетичних рядках новотворів? Чи можна їх замінити узуальними відповідниками?
- Яким чином впливає використання даного прийому на розуміння новотворів у тексті?
- Чим може бути корисна дана вправа для Вашої практичної роботи з текстами?

Вправа «Розуміння новотворів»

Мета: формування умінь інтерпретувати новотвори у певному поетичному контексті; осмислення впливу розуміння новотвору на цілісне сприймання поетичного тексту.

Інструкція 1: «Уважно прочитайте поезію (роздатковий матеріал - 25 уривків поетичних творів Л. Костенко, М. Зерова, І. Калинця, В. Стуса, Е. Андієвської та ін.). Дайте відповіді на такі запитання»:

- Що хотів сказати автор?
- Які почуття, переживання передано у цих рядках?
- Поясніть лексичне значення новотворів. З якою метою їх вжито?
- Який відтінок значення вони привносять у контекст?
- Чи впливають на розуміння твору вцілому?

Інструкція 2: «Складіть із кількома новотворами (за вибором) речення, розповідь, поетичні рядки».

Запитання для групового обговорення:

- Якого нового досвіду Ви набули під час виконання цієї вправи? Чи зробили якісь відкриття?
- Якими способами можна підвищити ефективність розуміння новотворів у поетичних текстах?

Вправа «Телеграма»

Мета: одержати від кожного учасника зворотній зв’язок після завершення попереднього циклу занять; підвести підсумки діяльності та закріпити набуті навички; формувати навички рефлексії переживань щодо набутого професійного досвіду.

Запитання:

1. Як Ви оцінюєте власний рівень залучення у роботу групи?
2. Що для Вас було найважливішим у тренінговій роботі? Що залишилось незрозумілим?
3. Який новий досвід для професійного самовдосконалення Ви здобули?
4. В якому напрямку нам потрібно працювати надалі?

«Напишіть про це мені, будь ласка, коротке послання – телеграму. Я хочу знати Вашу побажання для того, щоб враховувати їх у подальшій роботі».

Примітка. На наступному занятті, яке відкриває нову тему, тренер ділиться своїми міркуваннями про отримані результати і розкриває шляхи впровадження їх у подальшій роботі.

На **третьому етапі «Прийоми діалогічної взаємодії з поетичним текстом»** ми ставили за мету: актуалізувати здатність студентів-філологів до продуктивного діалогу з текстом; розвивати потребу в успішному рефлексивному аналізі навчально-професійної діяльності; формувати навички успішної творчої самореалізації майбутнього вчителя-філолога.

Вправа «Діалогічна взаємодія читача з поетичним текстом»

Мета: формувати в учасників навички проектування прийомів діалогічної взаємодії з поетичним текстом; актуалізувати уявлення про взаємопов'язаність та комплексність отриманих знань.

Хід проведення. Тренер об'єднує учасників у три мікрогрупи, пропонуючи їм розрахуватися за принципом «вчитель – прийом – учень». Кожна група отримує по 10 карток трьох кольорів, на яких необхідно впродовж 5 хвилин записати:

першій групі – професійні характеристики учителя, які сприяють діалогічній взаємодії учня (читача) з поетичним текстом;

другій групі – прийоми діалогічної взаємодії учня (читача) з поетичним текстом;

третій групі – індивідуально-психологічні властивості учня, які сприяють діалогу з поетичним текстом.

Необхідно звертати увагу учасників на те, що всі характеристики мають бути позитивними.

Після виконання завдання, групи зачитавши слова, передають картки тренеру. Він змішує їх і пропонує представникам груп обрати по одній картці кожного кольору.

В наступній частині вправи кожній групі потрібно:

- орієнтуючись на слова, зазначені на картках, придумати назву вправи з використанням вказаного прийому;
- спроектувати прийом діалогічної взаємодії з поетичним текстом на уроці літератури з урахуванням отриманої інформації;
- підготуватися до презентації, зробивши необхідні записи на аркуші фліпчарту;
- заповнити таблицю „Прийоми діалогічної взаємодії читача з поетичним текстом”.

По закінченню роботи відбувається презентація проектів.

Після презентації кожної групи тренер пропонує всім бажаючим внести пропозиції щодо поліпшення проекту та доповнити таблицю «Прийоми діалогічної взаємодії читача з поетичним текстом». У разі потреби, тренер висловлює свої пропозиції.

Запитання для обговорення:

▪ В чому полягали труднощі під час підготовки до презентації?

▪ Як Ви можете використати розроблені проекти у майбутній професійній діяльності?

▪ Які професійні характеристики вчителя-філолога є найактуальнішими, на Вашу думку?

▪ В чому полягає специфіка діалогу між поетом та читачем?

▪ Які переживання виникали у Вас під час виконання вправи?

Вправа. Конкурс читців «Моя улюблена поезія»

Мета: визначити подібне та відмінне в емоційних станах та переживаннях студентів під час декламування улюбленої та незнайомої поезії; простежити вплив емоційного стану на розуміння поетичного твору; навчити об’єктивному самовираженню почуттів пов’язаних зі сприйманням та відтворенням поетичного тексту; активізувати інтерпретаційні навички учасників тренінгу; формувати навички рефлексії сприймання поетичного тексту.

Хід проведення. Студенти декламують свою улюблену поезію. Тренер активізує групове обговорення презентацій, стимулюючи атмосферу діалогу у відношенні «автор-текст-читач».

Запитання:

- Чому ви обрали саме цей поетичний твір?
- Назвіть тему, ідею, проблематику поезії, художні засоби?
- Як аудиторія зрозуміла основну ідею представленого твору?
- Які почуття викликав твір?

Тренер акцентує увагу учасників на порівнянні інтерпретації твору аудиторією та читцем (відмінності/подібності).

В наступній частині вправи, кожен з учасників читає незнайомий йому вірш та оцінює зміну свого настрою, визначає тему, ідею твору.

Запитання для обговорення:

- Які емоції у Вас виникали під час читання незнайомої поезії?
- Який поетичний текст Вам легше було сприймати? Чому? (запитання до аудиторії)
- Як змінювався настрій читця, його міміка, жести під час читання улюбленої поезії та незнайомого твору (запитання до аудиторії)?
- Як Ви можете використати дане завдання у подальшій професійній діяльності?

Вправа «Модель для складання»

Мета: формувати вміння «будувати» цілісний поетичний та прозовий твір за його складовими частинами; виокремити специфіку прозових та поетичних текстів; формувати навички спостережливості; активізувати рефлексію переживань пов’язаних з розумінням текстової інформації.

Інструкція: «Складіть цілісний текст з поданих творів (Л. Таран «Жінка як текст» (уривок), Л. Костенко «Між іншим», О. Забужко «Любов»). Опишіть власну модель складання, визначте тему, ідею та ін.

Запитання для обговорення:

- Який твір (прозовий чи поетичний) було простіше/складніше «складати»?
- Які труднощі у вас виникали?
- Чого Ви навчилися під час виконання цього завдання?
- У чому полягає своєрідність прозових та поетичних творів?

Вправа «Художня загадка» (виконується індивідуально)

Мета: формувати вміння сприймати у незвичному, новому ракурсі матеріали, що залишають простір для суб'єктивних уявлень та допускають неоднозначне їх трактування; тренувати здатність генерувати ідеї про способи цього трактування, пошуку незвичних асоціацій, схильність до імпровізацій; удосконалювати навички ефективного протистояння стереотипам.

Ресурси: копії картин Е.Андієвської до поетичної збірки «Мова сну. Сегменти»

Інструкція: «Розгляньте репродукцію картини та підготуйте презентацію її для художнього конкурсу у такій послідовності:

1. Що зображено на картині?
2. Які асоціації викликає у Вас зображене?
3. Яку ідею хотів висловити художник цією картиною?
4. Як би Ви назвали цю картину, якби Ви були її автором?

Учасники тренінгу демонструють картини, з якими вони працювали, та пропонують свої варіанти відповідей на запитання.

На наступному етапі учасники співставляють власні асоціації з авторським текстом. Особлива увага приділяється новотворам Е. Андієвської.

Запитання для обговорення:

1. Які варіанти трактування зображень найбільше запам'ятались? Виявились самими цікавими та творчими?
2. З якими реальними життєвими ситуаціями можна співвіднести цю вправу?
3. Які психологічні якості є найважливішими, щоб продуктивно діяти у таких ситуаціях?

Вправа «Поезія та музика»

Мета: з'ясувати особливості сприйняття поезії покладеної на музику; формувати творчі здібності (вміння фантазувати, нестандартність мислення, естетичний смак); сприяти виникненню позитивних емоції при сприйнятті музичних творів; актуалізувати рефлексію організаційних можливостей учасників.

Ресурси: підбірка пісень О. Богомолець (сл. Л. Костенко), С. Мороза (сл. В. Стуса), гурту «Плач Єремії» (сл. Ю. Андрухович, В. Івасюк, Г. Чубай, Д. Павличка) та ін.

Хід проведення. Тренер об'єднує всіх учасників у дві великі команди. Потім він включає фонограми пісень на вірші українських поетів XX–XXI ст., а команди повинні визначити автора слів та виконавця пісні. Після проведення конкурсу тренер визначає команду-переможця за кількістю правильних відповідей.

На наступному етапі, учасникам пропонується об'єднатися у групи за бажанням та обрати одну із запропонованих пісень для презентації. Основною вимогою представлення є досягнення максимального зацікавлення твором.

Запитання для обговорення:

- Що корисного для себе Ви здобули під час виконання вправи?
- Як Ви почувались під час презентації пісні?
- В чому Ви вбачаєте особливість пісенної поезії?
- Як впливає на розуміння поезії її покладання на музику?
- Як може вплинути на ефективність розуміння форма представлення поетичного твору слухачам?

Вправа «Проміжний результат»

Мета: формувати навички градуювання ступеня задоволеності та не задоволеності власною діяльністю та діяльністю інших учасників; удосконалювати навички самоаналізу та особистої рефлексії.

Інструкція «Вам потрібно відповісти на питання анкети, висловивши свою думку про нашу роботу. Відповідаючи, будьте відвертими, оскільки це допоможе нам внести зміни в наступні заняття»

Робочий бланк

Тренінгове ім'я _____ Дата заняття _____

1. Самооцінка залучення в роботу групи (потрібне підкресліть): 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12.

2. Що заважало тобі бути більш залученим у роботу на тренінгу? _____

3. Що тобі вдалося зрозуміти про себе як читача, майбутнього вчителя-словесника? _____

4. Твої основні помилки під час заняття:

a) відносно себе _____

b) відносно окремих учасників _____

c) відносно тренера _____

5. Хто з учасників тобі найбільше допомагає? Чим саме?

6. Що тобі найбільше не подобається на заняттях? Чому?

Проведення цього завдання дає можливість тренеру одержати зворотній зв'язок він членів групи, окреслити коло актуальних питань.

На **четвертому етапі «Удосконалення процесу розуміння поезії»** метою нашої роботи було, на фоні лінгвістичного досвіду студентів-філологів формувати здатність креативного усвідомлення смислу поетичного тексту, здійснювати аналіз взаємозв'язку процесу розуміння тексту та успішності майбутньої педагогічної діяльності.

Вправа. Визначення очікувань учасників «Карта тренінгу» (продовження)

Мета: визначити очікування учасників щодо подальшої тренінгової роботи; закріпити навички рефлексії здобутого досвіду.

Хід проведення. Тренер ознайомлює учасників із планом подальшої роботи та пропонує їм на папері різного кольору написати свої очікування щодо подальшої роботи. Після цього етапу роботи учасники по черзі зачитують їх та розташовують на «Карті тренінгу» поряд зі своїми очікуваннями, визначеними під час першої зустрічі.

Запитання для обговорення:

- Чому важливо ставити перед собою конкретні цілі у роботі?
- Чим відрізняються сьогоднішні Ваші очікування від попередніх?

Вправ «Погляд на поета»

Мета: активізувати літературні знання учасників, що сприятимуть ефективному осмисленню та розумінню художнього твору; формувати уявлення про міжтекстову компетентність та взаємозв'язок інформації у процесі навчально-професійної діяльності вцілому.

Ресурси: оповідання К. Чапека («Поет», «Експеримент професора Роуса», «Поет-грабіжник»).

Хід проведення. Обговорення оповідань К. Чапека.

Запитання для обговорення:

- В чому, на Вашу думку, є особливим погляд письменника на поета як на індивідуальність?
- Як К. Чапек ставиться до своїх героїв?
- Як герої оповідань вирішують проблему інтерпретації думок та творів поета?
- Які моменти в оповідях Вас найбільше здивували? Чому?
- У творах яких відомих Вам письменників піднімається проблема творчої особистості?
- В чому особливість діалогу між автором та читачем?

Вправа «Гра з приводу тексту»

Мета: удосконалити у студентів навички розуміння поетичного тексту; формувати уміння виконувати певні ролі у ситуаціях обговорення поетичного тексту; активізувати психологічні та літературознавчі знання для покрашення розуміння поезії; формувати настановлення на активність у процесі навчально-професійної діяльності.

Ресурси: поезія В. Стуса «Мені здається – я живу завжди...»

Інструкція: «Мета нашої гри – розіграти текст за ролями, перебудувавши його таким чином, щоб він став діалогічним, тобто орієнтованим на читача, який зіставляє різні точки зору, смислові позиції, робить власні висновки та узагальнення.

Послідовність: спочатку текст читають усі учасники; експериментатор обговорює його з учасниками, виділяючи «текстові ролі»:

«АВТОР», який розповідає історію створення поезії, важливі біографічні факти та ін.

«КРИТИК», який досліджує напрям в якому працює поет (специфіку поетики), критикує або ж схвально відноситься до його творчості та ін.;

«НАЇВНИЙ ЧИТАЧ», який задає безліч запитань всім учасникам гри (йому складно зрозуміти ідею, тему, проблематику твору, виділити ключові слова та ін.);

«КОМПЕТЕНТНИЙ ЧИТАЧ», який розуміє глибинний зміст поетичного тексту, дає відповіді на всі запитання;

«ПСИХОЛОГ», який роз'яснює специфіку розуміння твору, його складність/простоту, прийоми, що можуть покращити його розуміння;

«ГРУПА ЕКСПЕРТІВ-ІНТЕРПРЕТАТОРІВ», які зіставляють різні погляди, оцінюють їх, роблять висновки щодо найбільш обґрунтованих позицій.

Аналіз головної думки тексту відбувається в ході взаємного обміну запитаннями різного типу: «відкриті» – запитання, що передбачають розгорнуту відповідь (Що? Як? Чому? Яким чином? За яких умов?); «закриті» – запитання, що передбачають однозначну відповідь (наприклад, повідомлення чіткої дати, назви, вказівка на кількість будь-чого, або відповідь «так» чи «ні»); «альтернативні» – запитання, у формулюванні яких вміщені варіанти відповідей.

Запитання для обговорення:

- Чи легко було виконувати певну роль у грі?
- Як Ви почувались під час виконання завдання?
- Як Ви можете скористатись досвідом набутим у грі у професійній діяльності?

Вправа «Режисер»

Мета: сприяти розвитку творчості учасників; удосконалити методичних умінь майбутнього вчителя-філолога.

Хід проведення. Тренер пропонує учасникам об'єднатись у мікрогрупи та оформити оголошення (плакат) про виставу за мотивами обраного ними поетичного твору. Оголошення має бути оригінальним, яскравим та привабливим. В ньому

обов'язково повинна міститись інформація про назву, дату, час і місце проведення вистави. По закінченню роботи, групи презентують свої плакати.

На другому етапі проводиться загальне обговорення:

- Чому саме цей твір Ви обрали? За якими критеріями?
- Які режисерські задуми уявляються Вам?

Завдання: «Складіть сценарій поетичного тексту заявленого в оголошенні. Продумайте методику використання його на уроці літератури».

Вправа «Професійне вправляння»

Мета: сприяти формуванню образу успішного професіонала у галузі гуманітарної діяльності; актуалізувати уявлення про важливі якості учасників навчально-педагогічного процесу.

Хід проведення. Студенти отримують незнайомі їм поетичні твори (В. Барки, О. Забужко, І. Калинця, Є. Маланюка, Ю. Андруховича, С. Жадана, М. Семенка, Ю. Тарнавського та ін.) Завдання полягає у моделюванні навчальної ситуації на уроці літератури у школі. Кожен учасник виступає у ролі вчителя, завдання якого – донести поезію учням, використовуючи відомі йому, методи та прийоми роботи з поетичним текстом.

В другій частині вправи група обговорює особистісні та професійні якості вчителя-словесника необхідні для успішної філологічної діяльності.

Вправа «Валіза»

Мета: отримати групову оцінку результатів роботи усієї групи та кожного її члена; сприяти самопізнанню учасників засобами інтерпретації їх поведінки іншими учасниками; формувати вміння виділяти індивідуально-психологічні якості учасників, що супроводжують процес розуміння; закріпити навички рефлексії.

Інструкція: «Спробуємо скласти у «валізу» отримані нами знання. Оскільки ми займалися проблемою розуміння поетичних творів, то у «валізу» покладемо те, що кожному з нас допомагає розуміти поезію, і те, що заважає. «Валізу» будемо збирати у відсутності одного учасника групи, по завершенні запросимо його і вручимо «валізу» (письмові побажання та поради учасників)».

Кожний учасник з вдячністю отримує «валізу», не ставлячи жодного запитання групі. При виконанні завдання важливо враховувати індивідуальні особливості учасників тренінгу.

Запитання:

- Чому, на Вашу думку, на завершення даного етапу, було запропоновано саме таку форму роботи?
- Запропонуйте шляхи корекції якостей, що заважають Вам розуміти поезію.

ІІІ блок.

На п'ятому етапі **«Читацька компетентність як важлива складова професійного успіху вчителя-словесника»** ми ставили за мету актуалізувати рефлексію професійної діяльності та розвивати складові читацької компетентності для розуміння поетичного тексту; формувати гуманістичні настановлення у особистісному та професійному спілкуванні.

Вправа «СМС – повідомлення»

Мета: актуалізувати рефлексію набутого досвіду учасників; сприяти відкритій вербалізації учасниками своїх переживань; формувати позитивне настановлення на подальшу тренінгові роботу.

Хід проведення. Тренер пропонує учасникам написати СМС – повідомлення на тему «Що для мене було найбільш цікавим на попередніх етапах тренінгу розуміння поезії?» Учасники по черзі зачитують свої СМС – повідомлення і приклеюють їх на плакат.

Запитання для обговорення:

- Охарактеризуйте роль досвіду для професійного становлення майбутнього вчителя-словесника?
- Окресліть загальну картину ваших «СМС – повідомлень?»

Вправа «Перефразування» (групова робота)

Мета: формувати уміння передавати суть прочитаного перефразовуючи авторський текст; розвивати навички творчої роботи з текстом; налаштувати учасників на активну роботу під час заняття.

Ресурси: залучення техніки активного слухання – «Вербалізація, ступінь Б» – перефразування (адаптована нами до завдань тренінгу); поезії В. Сосюри «Так ніхто не кохав», «Любіть Україну»; Д. Павличка «Два кольори», В. Івасюка «Червона рута», Л. Костенко «Осінній день, осінній день, осінній…» та ін.

Хід проведення. Учасники діляться на кілька груп. Кожна команда отримує бланк із завданням (уривок поетичного твору).

Інструкція: «Перефразуйте строфи так, щоб кожне слово в поезії передавалось іншим словом-синонімом або словосполученням».

У наступній частині вправи визначаються переможці найоригінальнішого «перефразування».

Запитання для обговорення:

▪ У чому полягали труднощі під час виконання вправи?

▪ Яким повинно бути «перефразування», щоб воно влучно передавало суть авторського тексту?

▪ Чи сприятиме така форма роботи кращому розумінню поезії?

Вправа «Групове складання поетичного тексту»

Мета: формувати вміння колективної творчості, здатність до порозуміння у процесі спільної діяльності; формувати спостережливість по відношенню до поетичного тексту; закріпити навички рефлексії творчого розуміння поезії; розвивати рефлексивний аналіз переживань.

Ресурси: підбірка поетичних текстів.

Хід проведення

Інструкція: «Прочитайте поетичні рядки. Допишіть вірш, використовуючи ключові слова».

Студенти поділяються на підгрупи. Кожна підгрупа обирає лідера, який буде визначати серед різних варіантів найвдаліше продовження поезії.

На завершальному етапі визначаються переможці найкращого варіанту. Учасникам пропонується за 10-бальною шкалою оцінити вірші і привітати команду-переможця.

Запитання для обговорення:

▪ Яким чином Ви можете використати прийом групового складання поезії у своїй професійній діяльності?

▪ В чому особливість цього прийому?

▪ Окресліть роль творчого підходу у розумінні поезії?

▪ Поділіться з групою переживаннями, які виникали у Вас під час виконання вправи?

Вправа «Співавтор»

Мета: розвивати навички рефлексії, потребу у творчому розумінні та вміння знаходити спільну тему, ідею майбутнього поетичного тексту за його назвою; формувати уміння конструктивного подолання психологічних бар'єрів; удосконалювати групову взаємодію в умовах обмеженої інформації, навички групової презентації, позитив колективної творчості та спілкування.

Ресурси: бланки із завданнями, підбірка поетичних текстів.

Хід проведення. Учасники тренінгу діляться на три групи. Кожна група отримує завдання.

Інструкція: «Уявіть себе поетом. Зважаючи на назву та першу строфу вірша запропонуйте своє продовження твору.

Запитання:

▪ Чи складно було виконувати завдання? Чому?

▪ Як вплинула назва та перша строфа поезії на тематику та зміст створеного вами твору?

▪ Визначте основні чинники успішності колективної творчої діяльності?

Вправа «Портрет»

Мета: формувати вміння давати узагальнену характеристику особистісних та професійних якостей компетентного читача; розвивати уявлення про розуміння складної та простої поезії у навчально-професійній діяльності; здійснити груповий аналіз ціннісно-орієнтаційної структури образу компетентного читача; удосконалити навички успішної творчої самореалізації.

Хід проведення. Аудиторія ділиться на 3 групи кожна з яких отримує конкретне завдання.

Інструкція: «Використовуючи наявні засоби (олівці, маркери, кольоровий папір): 1 група має створити «Портрет Компетентного читача», 2 група – оформити плакат на тему: «Поезія проста для розуміння» (її основні характеристики), 3 група – оформити плакат на тему: «Поезія складна для розуміння» (її основні характеристики). Підготуйтесь до оригінальної презентації своїх робіт».

На завершальному етапі вправи кожна з груп задає питання іншим учасникам, робить доповнення.

Питання та завдання для обговорення:

- Назвіть ті індивідуальні властивості, які на вашу думку можна відкорегувати, щоб підвищити свою читацьку компетентність?
- Співставте власну читацьку компетентність зі створеним портретом ідеального читача.

Вправа «Професійний інструментарій»

Мета: узагальнити та систематизувати знання про прийоми діалогічної взаємодії з поетичним текстом; стимулювати учасників до саморозвитку шляхом аналізу чинників ефективної професійної діяльності.

Хід проведення. Тренер звертає увагу учасників на таблицю «Прийоми діалогічної взаємодії читача з поетичним текстом», створену на попередніх заняттях, та пропонує доповнити її. На завершальному етапі вправи відбувається групове обговорення актуальності, доцільності, особливостей кожного з прийомів.

Запитання для обговорення:

- Чим буде для Вас корисною створена нами таблиця у професійній діяльності?
- Чи відкрили Ви в собі нові професійні якості в процесі нашої роботи?

Вправа «Мій професійний досвід»

Мета: узагальнити результати роботи на тренінгу; усвідомити досвід набутий під час роботи та з’ясувати практичне його використання; провести самоаналіз процесу професійного становлення; рефлексія професійних переживань.

Інструкція: «Нехай кожен зосередиться на тому, який шлях професійного удосконалення по розумінню поетичного тексту він пройшов. Подумайте кілька хвилин над таким запитанням:

▪ В чому полягає найважливіший досвід, який я набув на тренінгу і який допоможе мені долати труднощі у розумінні поезії?

Поділіться з групою власним досвідом професійного становлення продовж тренінгової роботи».

Зауважимо, що варто привернути увагу учасників тренінгу до обговорення таких питань:

▪ Наскільки широкий спектр набутого досвіду у розумінні поезії?

▪ Чий досвід виявився схожим до Вашого?

▪ Як Ви оцінюєте роль групи у набутті Вами позитивного досвіду у розумінні поетичного тексту?

▪ Окресліть умови ефективного використання набутого досвіду.

Вправа «Мій досвід»

Мета: рефлексія самоаналізу та переживань стосовно розуміння поетичного тексту та професійного становлення студента-філолога.

Обладнання: бланки підсумкових анкет

Робочий бланк

Прізвище..... Ім’я ..... Факультет.....

Курс..... Група..... Дата.....

Інструкція. Максимально відверто дайте відповіді на запитання.

1. Чи дізнались Ви щось нового про специфіку розуміння поетичних творів?
2. Чи підвищився у Вас інтерес до поезії після тренінгу?
3. Як змінилось Ваше ставлення до поезії після тренінгових занять?
4. Оцініть за п’ятибальною шкалою власний рівень зацікавленості поезією до _____ та після _____ тренінгу («1» – низький рівень зацікавленості; «5» – високий рівень зацікавленості).
5. Які переживання у Вас найчастіше виникали під час роботи на тренінгових заняттях?

6. Які труднощі Вам доводилось долати у процесі тренувальних вправ?
7. Чи вплинула тренінгова робота на ваші уявлення про майбутні уроки літератури?
8. Назвіть основні риси, якими, на Вашу думку, має володіти компетентний (ідеальний) читач поезії?
9. Як Ви оцінюєте власну читацьку компетентність за п'ятибальною шкалою («1» – низький рівень, «5» – високий рівень)?
10. Чи є, на Вашу думку, доцільним проведення тренінгів розуміння поезії на філологічних факультетах ВНЗ?

Аналіз відповідей учасників на запитання анкети дав можливість оцінити результати тренінгу розуміння поезії.

Вправа «Я – Професіонал»

Мета: актуалізація наявного у свідомості учасників образу вчителя-словесника; аналіз впливу рефлексії професійної діяльності на її успішність; усвідомлення потреби у повсякденному використанні навичок професійної рефлексії; оцінка впливу розуміння поетичного тексту на успішність навчально-професійної діяльності.

Інструкція: «Наш тренінг завершився. Кожен з Вас прагне стати компетентним професіоналом. Підготуйте виступ на тему «Я – професіонал».

Обговорення монологів учасників.

Вправа «Ритуал прощання»

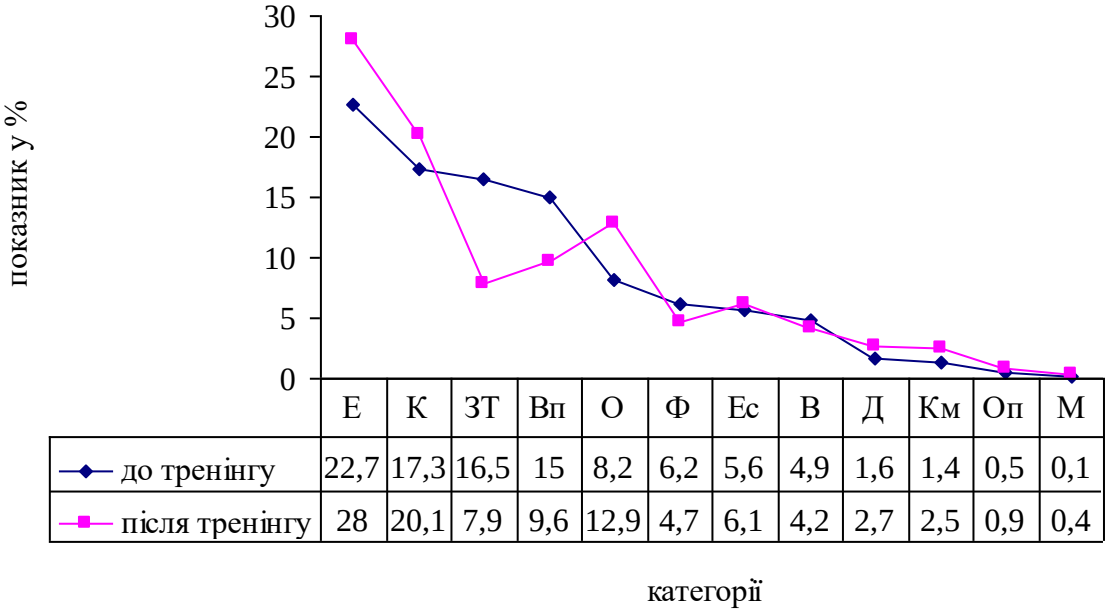
Мета: сприяти позитивному настрою учасників.

Хід проведення.Тренер пропонує учасникам висловити один-одному побажання на майбутнє.

Підведення підсумків тренінгової роботи.

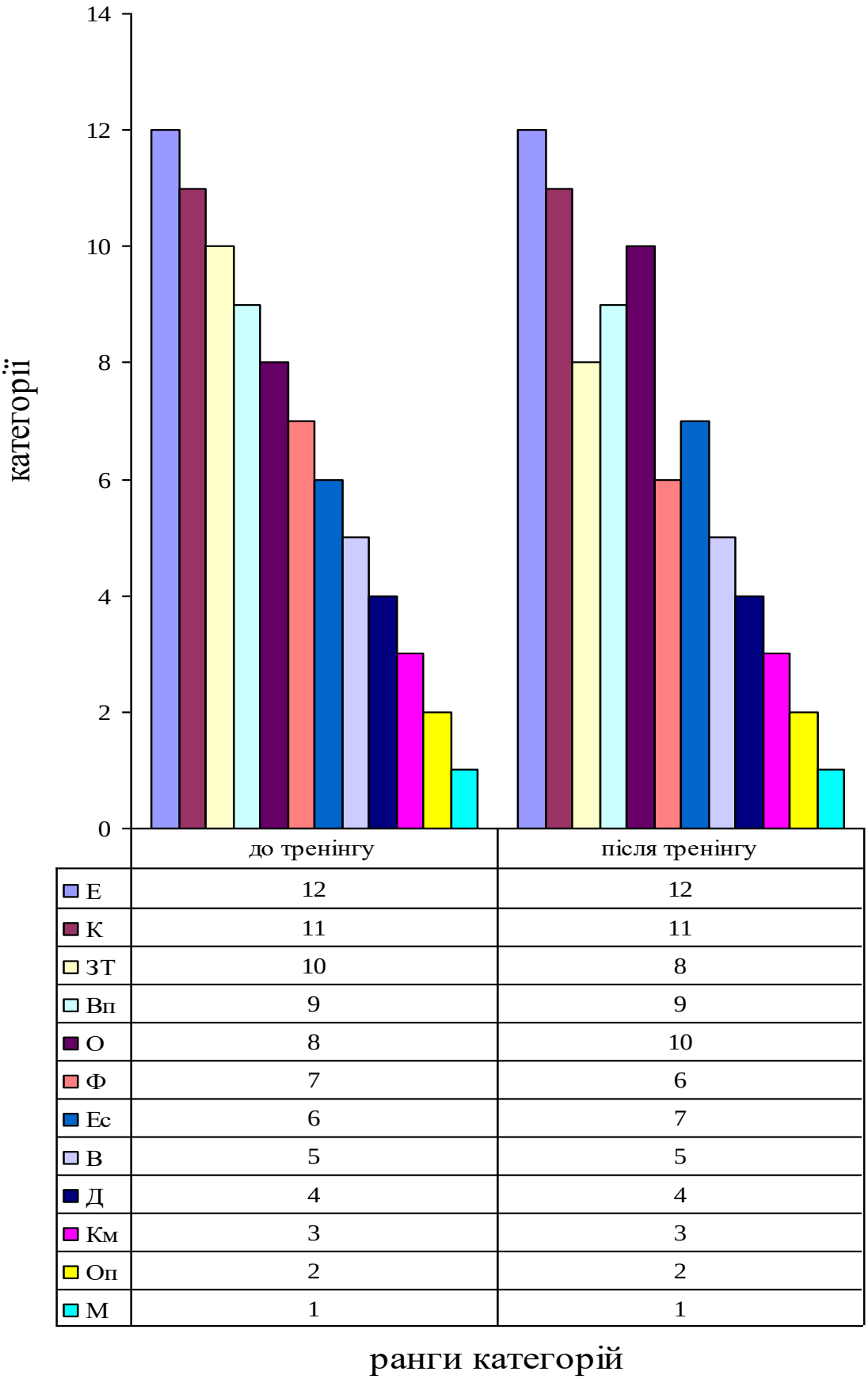
Додаток Н

Аналіз результатів АЕ після проведення тренінгу «Фасилітація розуміння поетичного тексту»



	Е	К	ЗТ	Вп	О	Ф	Ес	В	Д	Км	Оп	М
до тренінгу	22,7	17,3	16,5	15	8,2	6,2	5,6	4,9	1,6	1,4	0,5	0,1
після тренінгу	28	20,1	7,9	9,6	12,9	4,7	6,1	4,2	2,7	2,5	0,9	0,4

Рис Н.1. **Порівняння результатів А-тесту, виконаного студентами контрольної групи (до і після формувального етапу експерименту)**



	до тренінгу	після тренінгу
Е	12	12
К	11	11
ЗТ	10	8
Вп	9	9
О	8	10
Ф	7	6
Ес	6	7
В	5	5
Д	4	4
Км	3	3
Оп	2	2
М	1	1

Рис. Н.2. **Порівняння рангів категорій А-тесту, виконаного студентами контрольної групи (до і після формувального етапу експерименту)**

Таблиця Н.1

Частотність вживання слів-реакцій на стимул «поезія» студентами контрольної та експериментальної груп після формувального експерименту

Слово-стимул	ПОЕЗІЯ																				Середня частотність
Слово-реакція	кохання	почуття	емоції	радість	переживання	любов	сум	краса	природа	рима	музика	душа	біль	роздуми	вірш	думки	життя	пісня	натхнення	вічність	
КГ	1,8	1,3	1	0,7	2,1	1,6	0,7	1,4	0,8	1,6	0,7	0,8	0,3	0,4	1,04	0,8	0,3	0,5	0,5	0,5	0,94
ЕГ	1,7	1,7	1,3	1,3	1,6	1,06	1,3	1,2	0,8	1,7	0,6	1,06	0,7	0,5	1,06	0,7	0,4	1,06	0,96	0,4	1,05

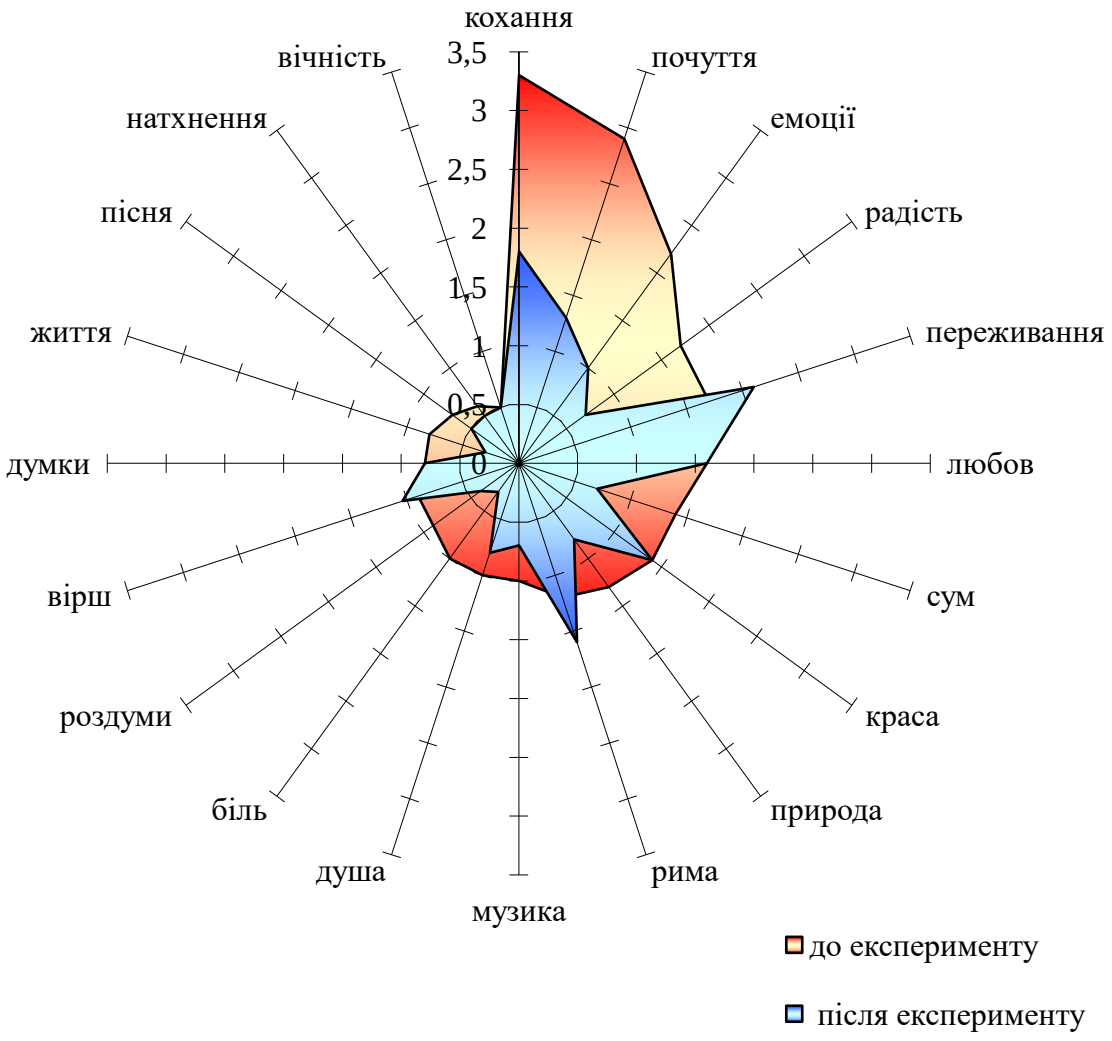


Рис. Н.3. **Картограма «Порівняння асоціативного поля слова «поезія» студентів контрольної групи до та після експерименту»**

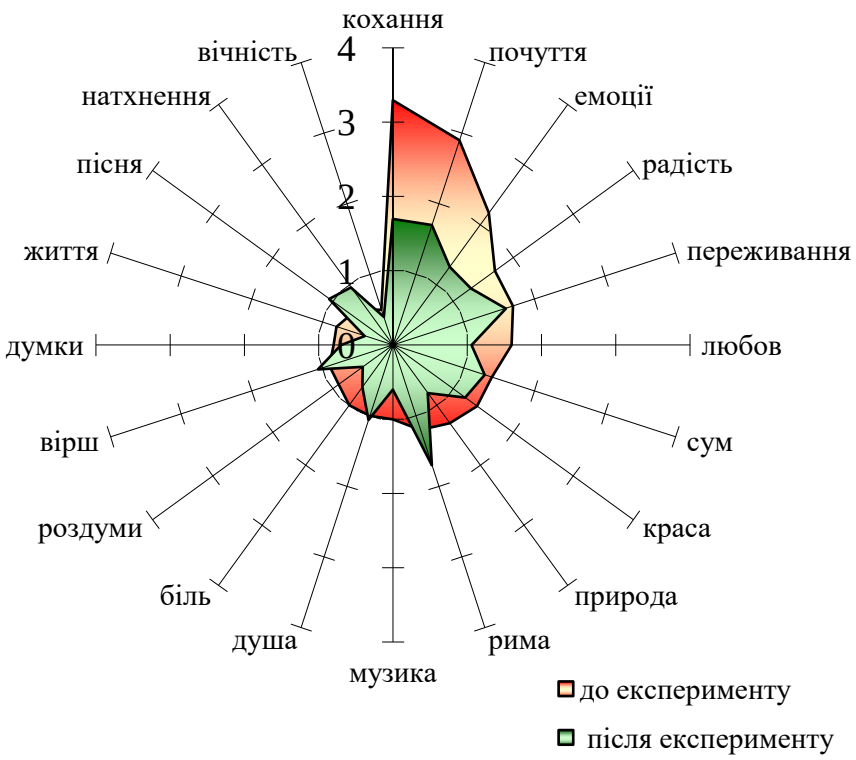


Рис. Н.4. **Картограма «Порівняння асоціативного поля слова «поезія» студентів експериментальної групи до та після експерименту»**

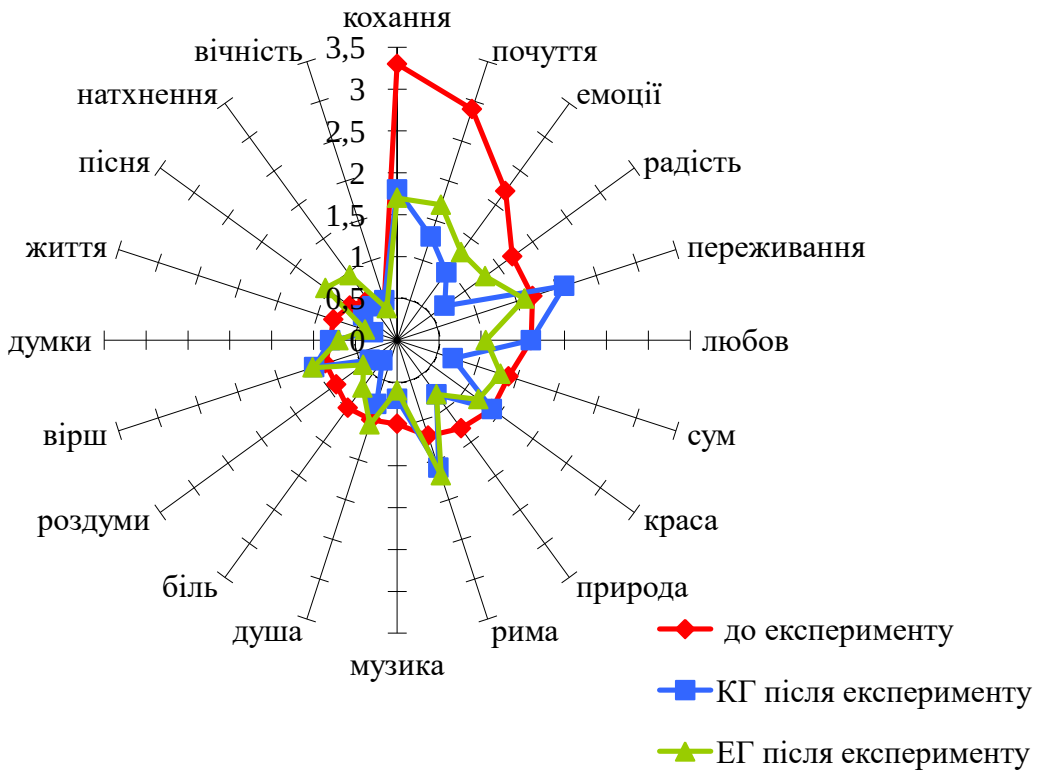


Рис. Н.5. **Картограма «Порівняння асоціативного поля слова «поезія» студентів ЕГ та КГ до і після експерименту»**

Додаток П

Аналіз результатів отриманих до та після експерименту за бібліопсихологічним методом М. О. Рубакіна

Додаток П.1

Бібліопсихологічна класифікація ІІІ-го ступеня (Р-2) за М. О. Рубакіним (поезія В. Стуса «День величався і пишався»)

Робочий бланк

Прізвище..... Ім'я ..... Факультет.....

Курс..... Група..... Дата.....

Інструкція. 1) Прочитайте поезію.

День величався і пишався.
Ми ж, двоє піших пішаниць,
упали в небо горілиць,
а світ, немов горіх, розпався.
І вже ні неба, ні землі –
лиш ти одна, моя надіє,
і та не жевріє – чорніє
в опротипівнічній імлі.
Та дякувати богу – вдвох.
Наш день попереду – мов зараз.
Ще й солов'їв любовна пара
співає «тьох» та «перетьох».

2) Користуючись нищезазначеною класифікацією психічних переживань, співставте кожне слово з тими переживаннями, які воно у вас викликає. Зробіть відповідні числові позначки на місці пропусків

1) День .....
2) Величався.....
3) І.....
4) Пишався. .....
5) Ми .....
6) Ж .....
7) Двоє.....
8) Піших.....
9) Пішаниць.....
10) Упали .....
11) В .....
12) Небо .....
13) Горілиць .....
14) А.....
15) Світ .....
16) Немов.....
17) Горіх .....
18) Розпався .....
19) І .....
20) Вже .....

21) Ні .....
22) Неба .....
23) Ні .....
24) Землі .....
25) Лиш .....
26) Ти .....
27) Одна .....
28) Моя .....
29) Надіє .....
30) І .....
31) Та .....
32) Не .....
33) Жевріє.....
34) Чорніє .....
35) В .....
36) Опротипівнічній.....
37) Імлі.....

Класифікація психічних переживань

Поняття

1) Власне поняття (ідея, смисл).
2) Слово-відношення (означає відношення когось до чогось, у тому числі і порівняння, взаємну залежність, протилежність і т.ін.).
3) Інші поняття, що не вказані у рубриках під №1 та №2.

Образи (розумові образи) або уявлення

4) Образи, головним чином, у кольорах (забарвлені, кольорові).
5) - ″ - ″ -у формах.
6) - ″ - ″ -у звуках та шумах.
7) - ″ - ″ -у вигляді рухів, переміщень, змін.
8) - ″ - ″ - чужих страждань.
9) Інші образи, не вказані у рубриках під №№ 4 - 8.

Відчуття

10) Зорові (тобто, певних кольорів, забарвлень та ін.);
11) Слухові (певних звуків та шумів).
12) Нюхові (окремих запахів).
13) Смакові.
14) Дотикові (дотику, а також холоду та тепла).
15) М’язеві (м’язевої роботи, напруження, рівноваги, тиску, ваги).
16) Інші відчуття, не вказані у рубриках під №№ 10 - 15.

Почуття пристрасті, емоції (хвилювання душі), афекти.

17) Приємні (задоволення, приязнь).
18) Неприємні (незадоволення, страждання, відраза).
19) Добрі.
20) Злі.

21) Чесні (моральні).
22) Нечесні (аморальні).
23) Веселі.
24) Сумні.
25) Страху.
26) Хоробрості.
27) Почуття краси.
28) - ″ - ″ - потворного
29) - ″ - ″ - справедливості та суспільного
30) - ″ - ″ - несправедливості та антисуспільного
31) - ″ - ″ - космічне (почуття природи, безмежності та величі).
32) - ″ - ″ - релігійне (божественного, надприродного, забобонного та ін.).
33) - ″ - ″ - нижчі органічні почуття (спраги, голоду, сну, сп'яніння).
34) - ″ - ″ - життєвості та сили.
35) - ″ - ″ - слабкості, виснаження, спокою, смерті.
36) Інші почуття, пристрасті та емоції, що не зазначені у №№ 17 - 35

Інстинкти

37) Самозбереження.
38) Статевий.
39) Сімейний (батьківський, синівський та ін.)
40) Стадний (наслідування, моди та ін.)
41) Інші інстинкти не вказані у рубриках №№ 37 - 40.

Хотіння, бажання, прагнення

42) Загалом до власного благополуччя.
43) До багатства.
44) До слави.
45) До влади.
46) До благополуччя інших людей, суспільства, людства, сім'ї.
47) До ідеалу.
48) Інші прагнення, бажання, хотіння не вказані у рубриках №№ 42 - 47.

Дії, діяльність, активність, боротьба

49) Рух, діяльність, рухливість, енергія загалом.
50) Нерухомість, апатія, спокій.
51) Боротьба, долання перешкод, протест, натиск, революційність.
52) Поступливість, компроміс, згода.
53) Діяльність фізична.
54) - ″ - ″ - психічна.
55) - ″ - ″ - на власну користь.
56) - ″ - ″ - на користь інших (сім'ї, суспільства, людства).
57) Інші дії, що не були вказані у №№ 49 - 56.

58) Слова, які вказують на схвалення, підбадьорюють, збуджують, примножують сили, пробуджують надію.

59) Слова, які пригнічують, зменшують сили та сміливість, знижують продуктивність діяльності.

60) Слова, смисл, яких виявився незрозумілим (не були вказані у жодному з пунктів від № 1 по № 59).

Додаток П.2

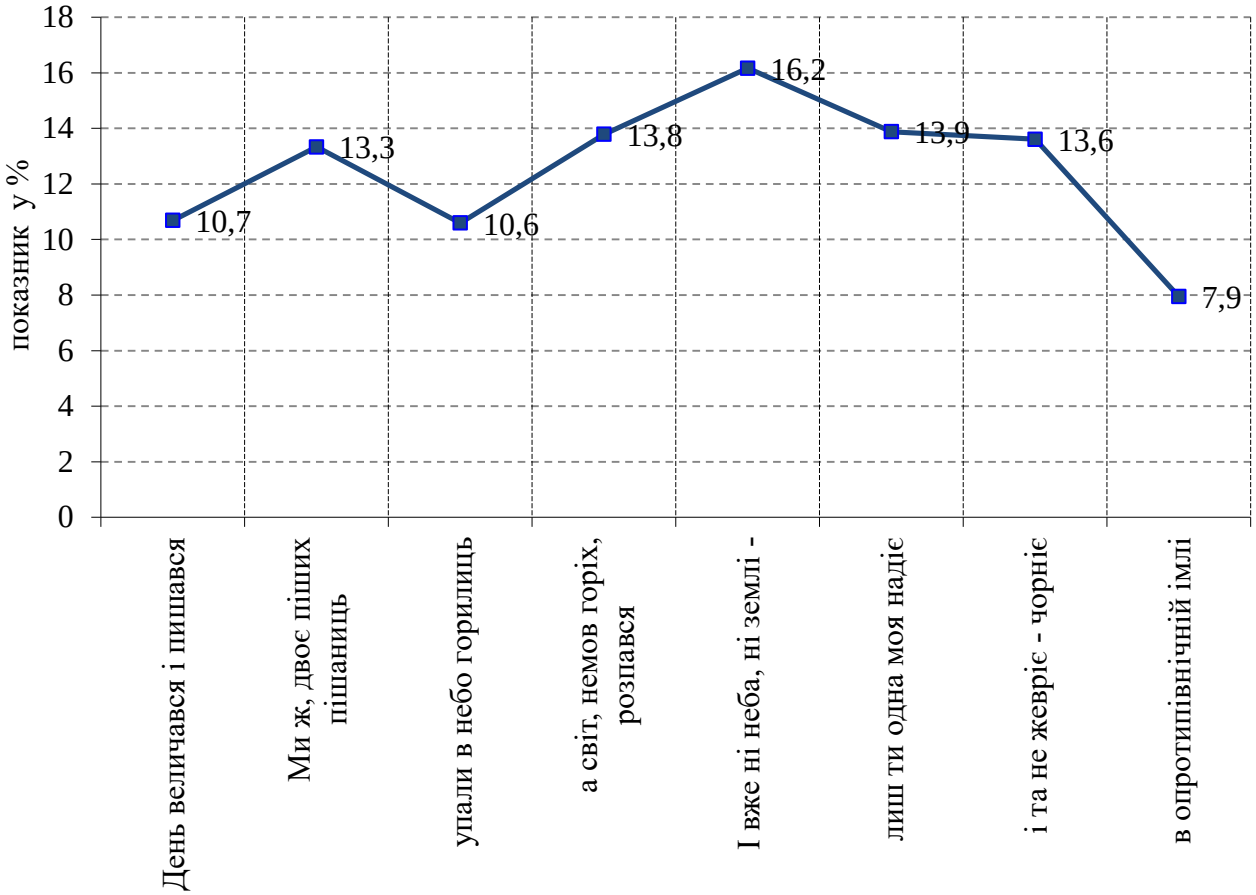
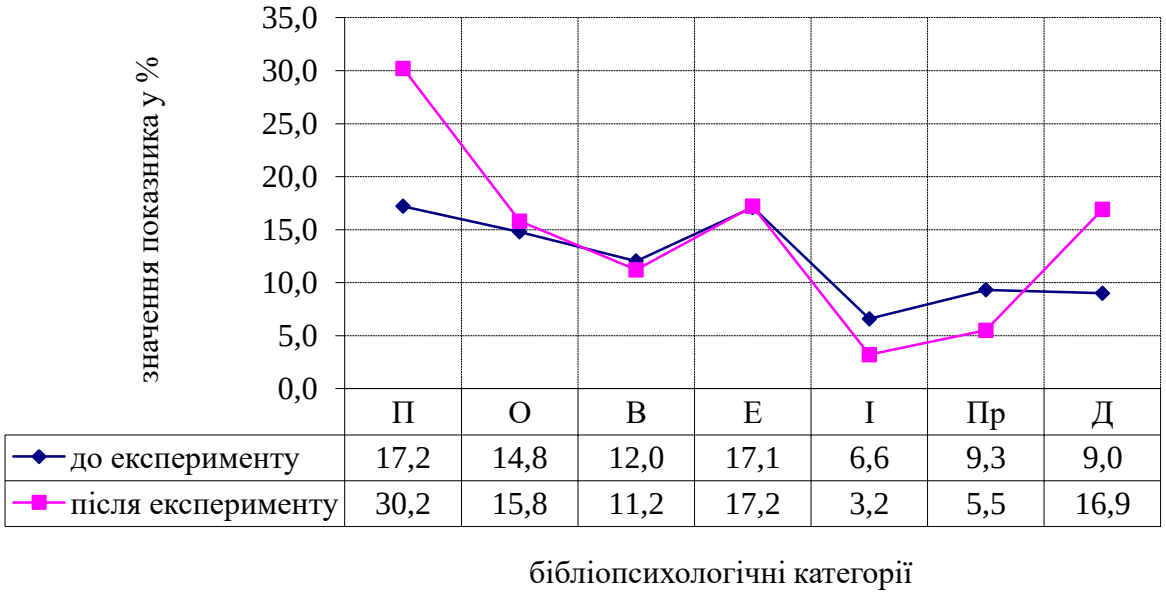


Рис. П.2.1. **Профіль потенціалу тексту-реактиву поезії В. Стуса (від кількості позначок)**

Рис. П.2.2. **Профіль тексту-реактиву поезії В. Стуса (від категорій)**



	П	О	В	Е	І	Пр	Д
до експерименту	17,2	14,8	12,0	17,1	6,6	9,3	9,0
після експерименту	30,2	15,8	11,2	17,2	3,2	5,5	16,9

Рис. П.2.3. **Профіль інтелектуального типу читача в КГ до/після формувального експерименту**

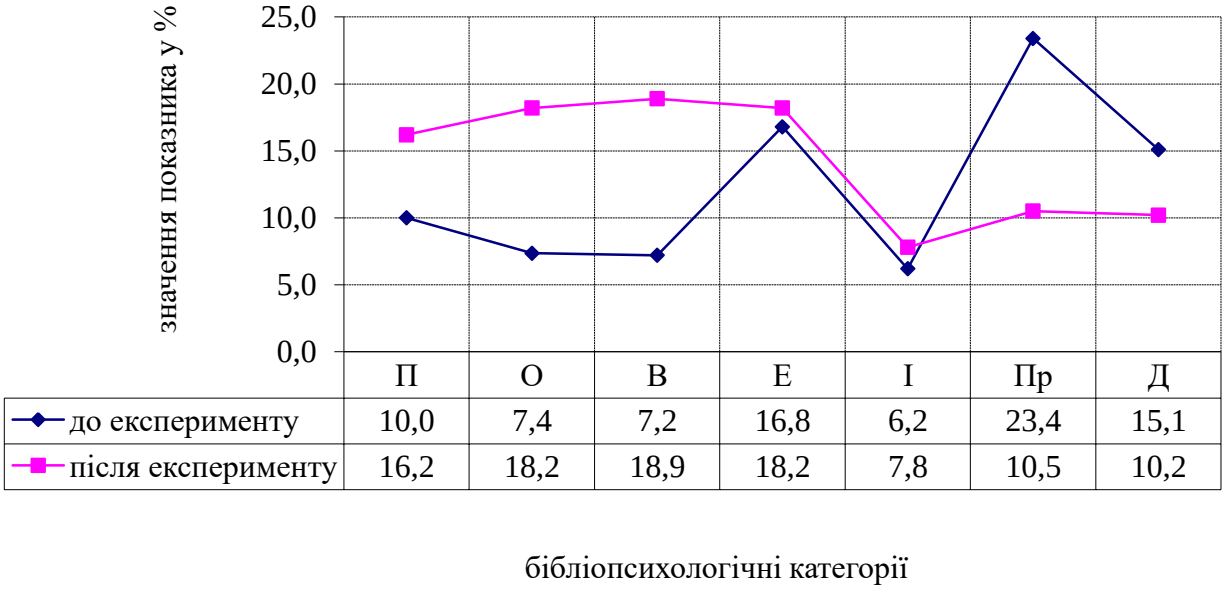


Рис. П.2.4. **Профіль вольового типу читача в КГ до/після формувального експерименту**

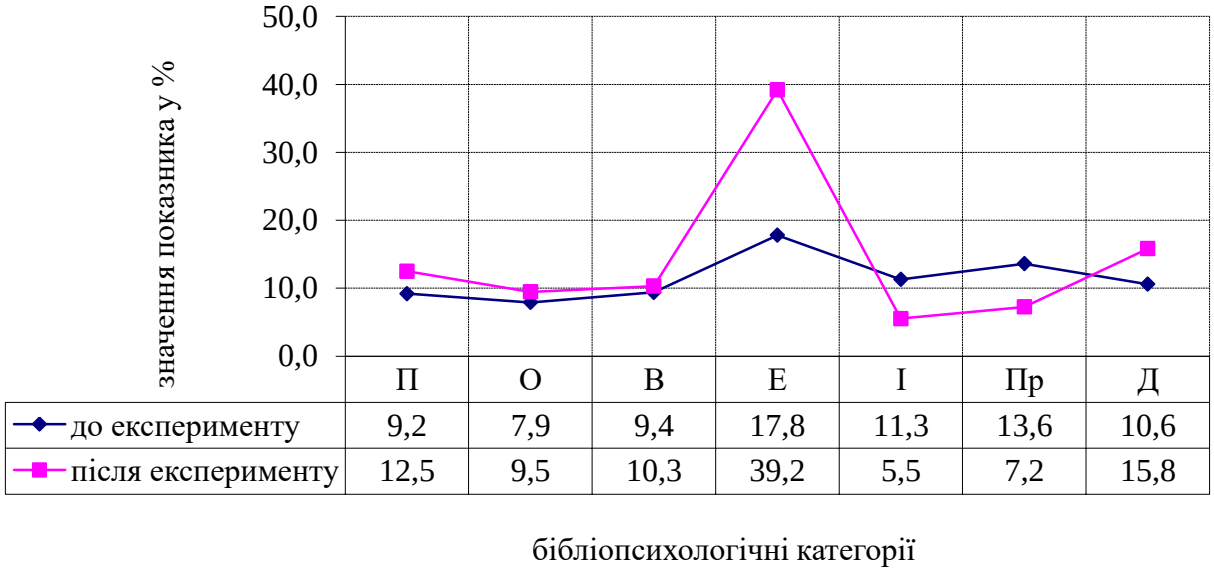


Рис. П.2.5. **Профіль емоційного типу читача в КГ до/після формувального експерименту**

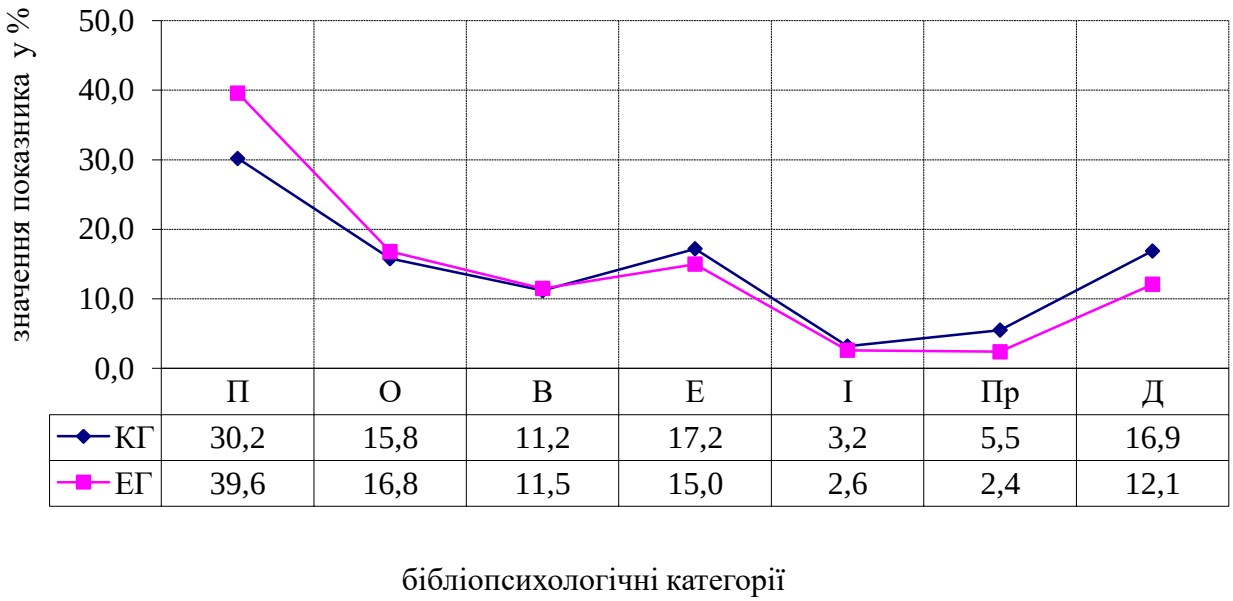


Рис. П.2.6. **Порівняння профілів інтелектуального типу читача у контрольній та експериментальній групах після формувального експерименту**

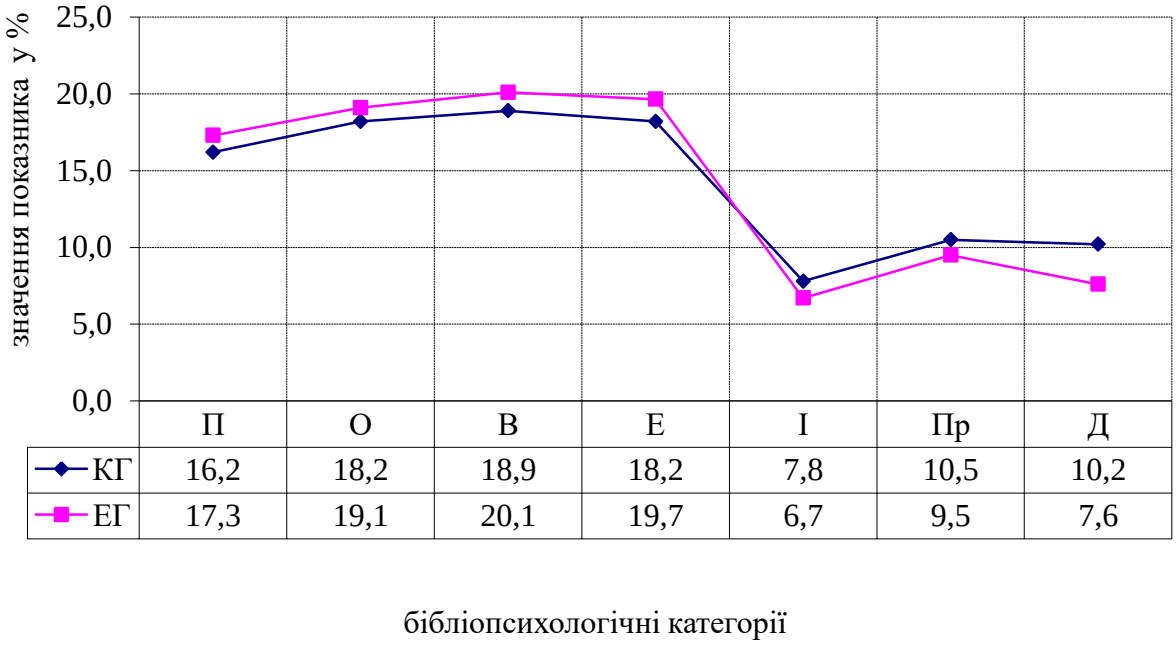


Рис. П.2.7. **Порівняння профілів вольового типу читача у контрольній та експериментальній групах після формувального експерименту**

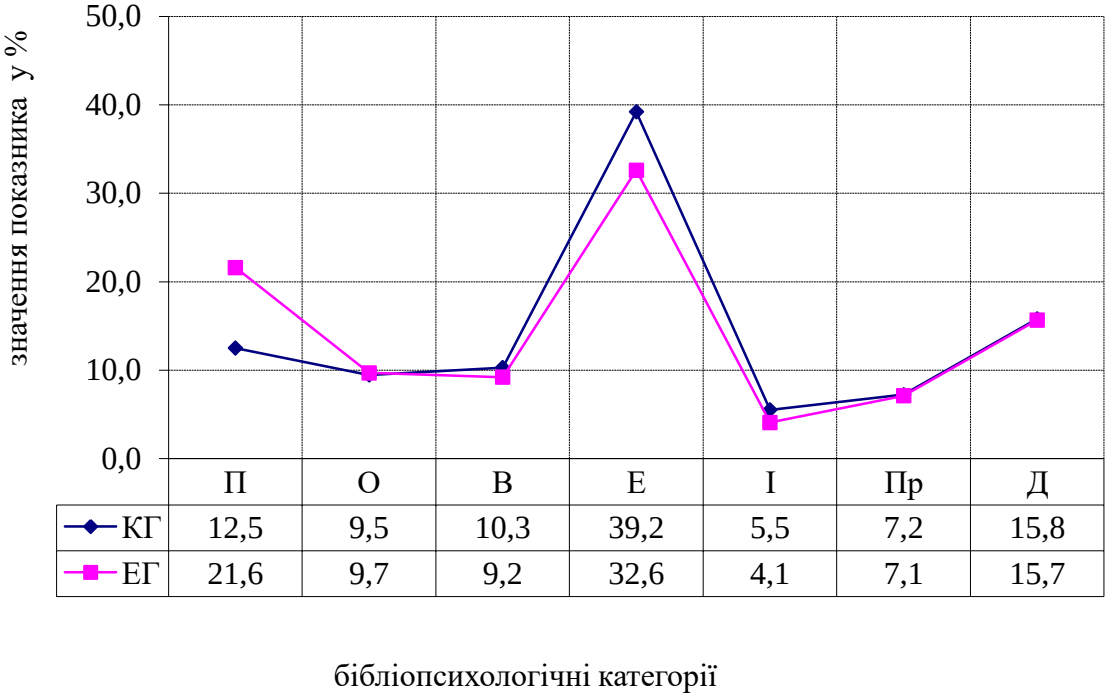


Рис. П.2.8. **Порівняння профілів емоційного типу читача у контрольній та експериментальній групах після формувального експерименту**

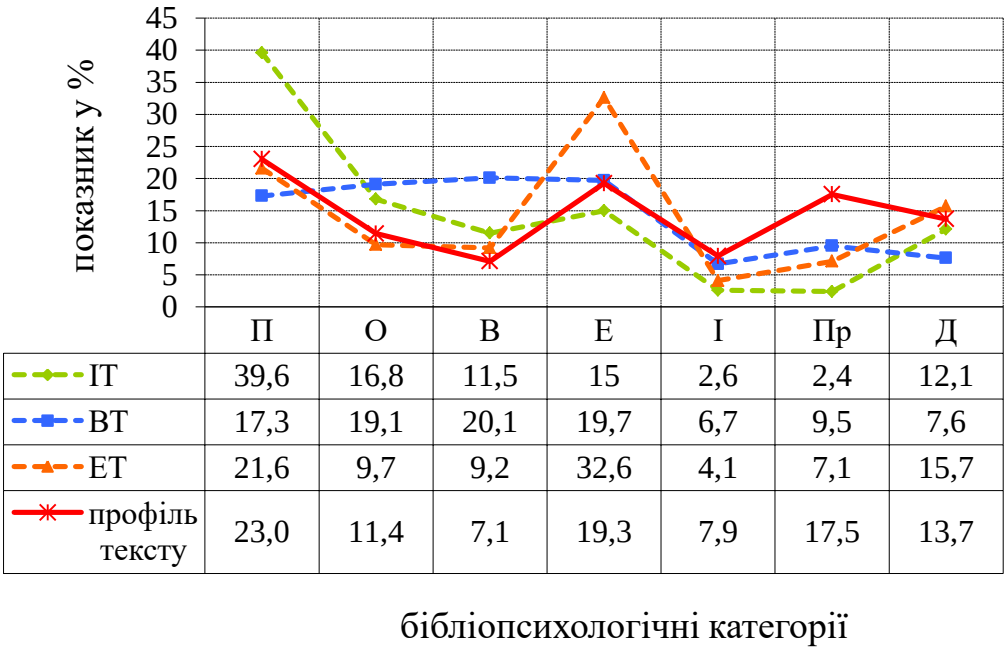


Рис. П.2.9. **Порівняння профілів різних типів читачів з профілем тексту-реактиву в експериментальній групі (після формувального експерименту)**

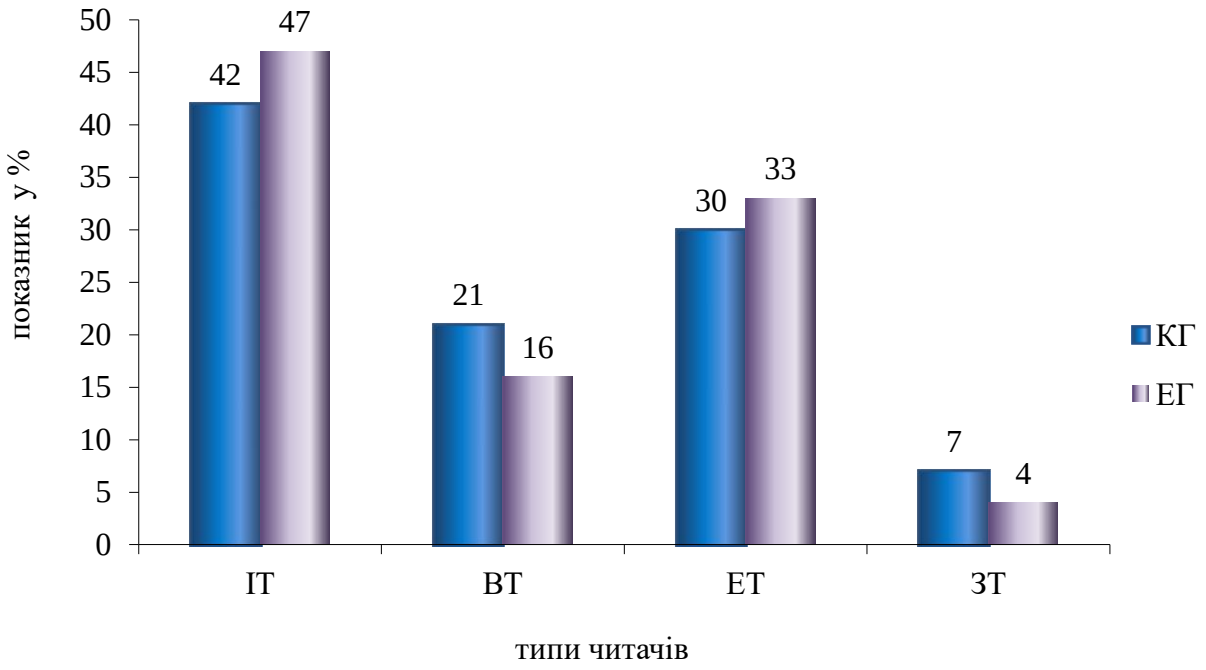


Рис. П.2.10. **Порівняння виокремлених типів читачів у контрольній та експериментальній групах (після формувального експерименту)**

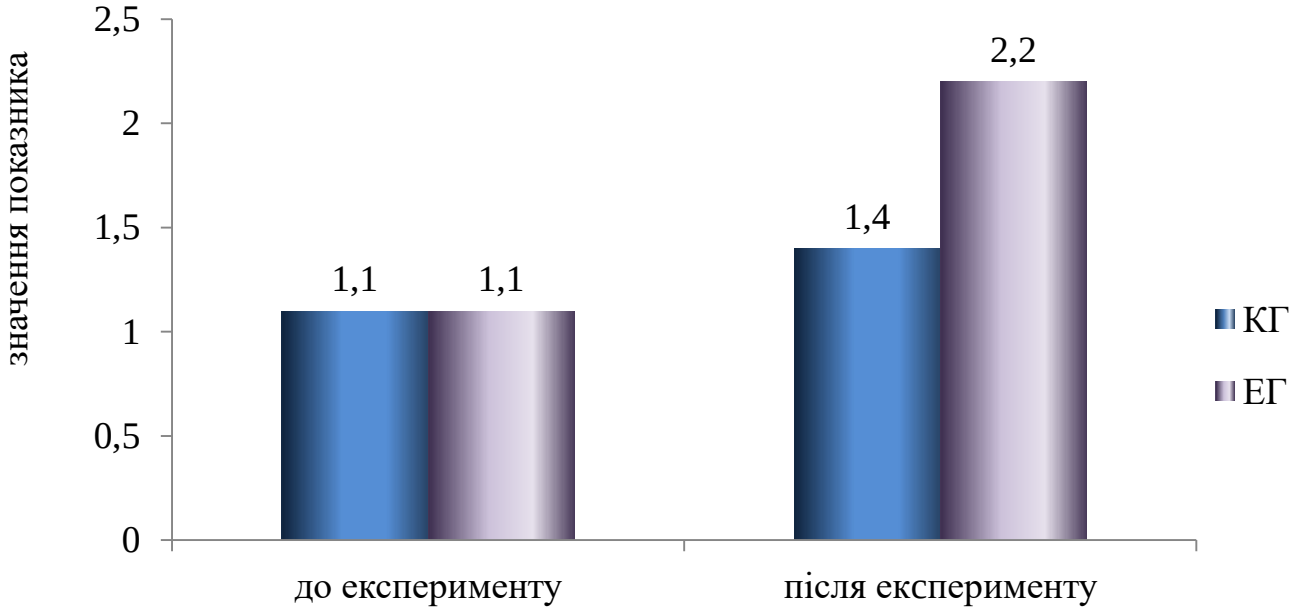
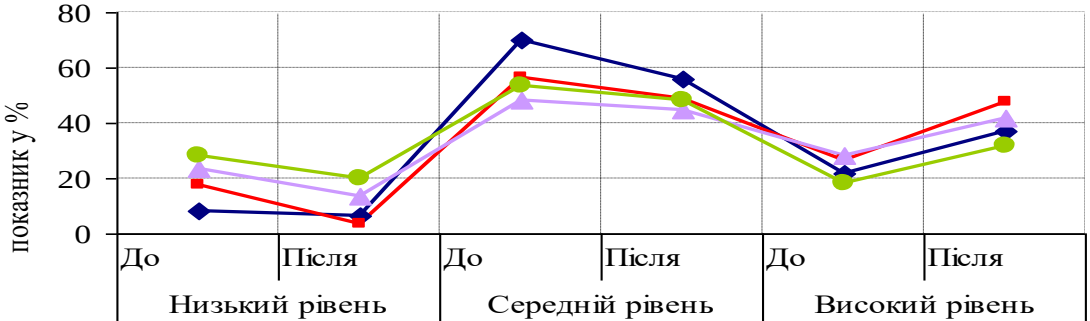


Рис. П.2.11. **Динаміка середнього особистого показника студентів контрольної та експериментальної груп (до і після експерименту)**

Додаток Р

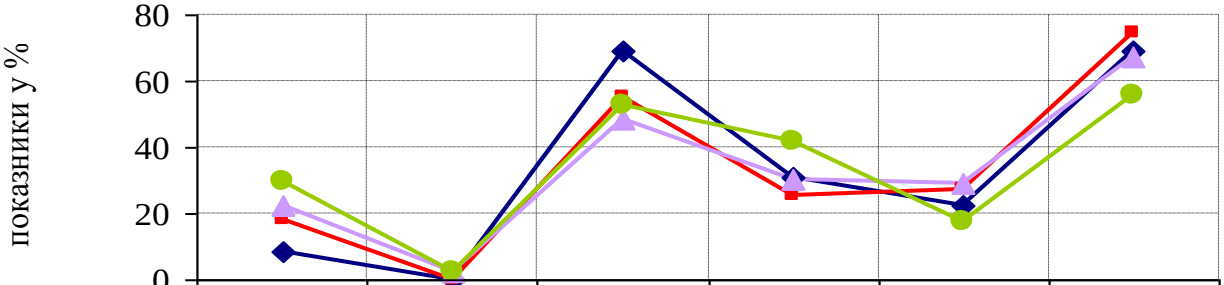
Аналіз результатів методики коментованого читання (за Т. Д. Ілляшенко)



	До	Після	До	Після	До	Після
	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
П	8,3	6,7	70	56	21,7	37,3
ПС	17,5	3,5	56,2	49,1	26,3	47,4
СП	23,3	13,3	48,3	45	28,4	41,7
С	28,4	20	53,3	48,3	18,3	31,7

рівні розуміння поезії

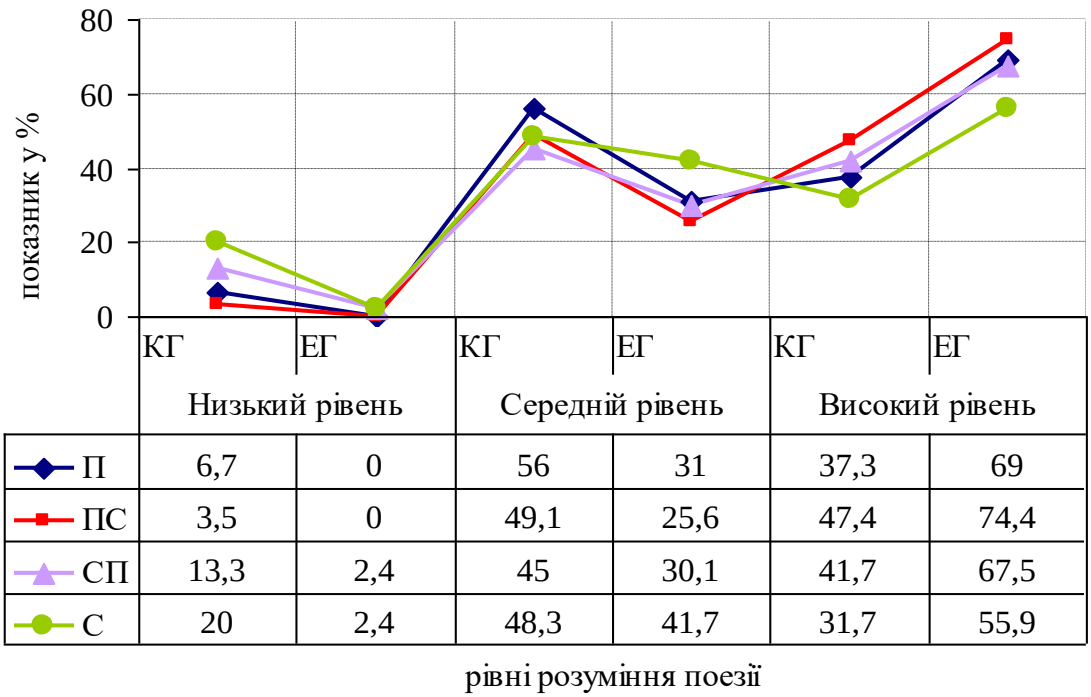
Рис. Р.1. **Динаміка розуміння сучасних ПТ студентами контрольної групи до і після формувального експерименту**



	До	Після	До	Після	До	Після
	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
П	8,4	0	69	31	22,6	69
ПС	17,9	0	54,9	25,6	27,2	74,4
СП	22,5	2,4	48,2	30,1	29,3	67,5
С	29,7	2,4	52,9	41,7	17,4	55,9

рівні розуміння поезії

Рис. Р.2. **Динаміка розуміння сучасних ПТ студентами експериментальної групи до і після формувального експерименту**



	Низький рівень КГ	Низький рівень ЕГ	Середній рівень КГ	Середній рівень ЕГ	Високий рівень КГ	Високий рівень ЕГ
П	6,7	0	56	31	37,3	69
ПС	3,5	0	49,1	25,6	47,4	74,4
СП	13,3	2,4	45	30,1	41,7	67,5
С	20	2,4	48,3	41,7	31,7	55,9

Рис. Р.3. **Порівняння розуміння сучасних ПТ студентами контрольної та експериментальної груп після експерименту**

Додаток С

Додаток С.1

Список публікацій за темою дисертації

Наукові праці в яких опубліковані основні наукові результати дисертації:

1. Ніколайчук І. О. Функції лексичних новотворів у художньому тексті // Актуальні проблеми сучасної філології. Мовознавчі студії : зб. наук. пр. Рівненського державного гуманітарного університету. Рівне : РДГУ, 2004. Вип. 12. С. 57 – 60.

2. Ніколайчук І. О. Ідентифікація слова та розуміння тексту // Актуальні проблеми психології: Етнічна психологія. Історія психології. Психолінгвістика : зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, М.-А. Чепи. Київ : Міленіум, 2006, Том IX, Частина 1. С. 424–433.

3. Ніколайчук І. О. Розуміння студентами-філологами поетичних текстів як психологічна проблема // Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Генеза буття особистості» (Київ, 18–19 грудня 2006 р.). Київ : Міленіум, 2006. Вип. 30. С. 424–433.

4. Ніколайчук І. О., Ніколайчук Г. І. «Мовна особистість» і природа її творчої діяльності // Оновлення змісту, форм та методів навчання та виховання в закладах освіти : Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету : зб. наук. пр. Рівне : РДГУ, 2006. Вип. 33. С. 125–129.

5. Ніколайчук І. О. Динамічний аспект словотворчості майбутнього філолога // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : науково-теоретичний збірник. Переяслав-Хмельницький, 2007. Вип.12. С. 188–191.

6. Ніколайчук І. О. Читання як творчість: проблеми розуміння поезії студентами-філологами // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості та обдарованості : зб. наук. пр. / за ред. В. О. Моляко. Житомир : Вид-во ЖДУ імені І.Франка, 2007. Вип. 2. С. 164–171.

7. Ніколайчук І. О. Новотвір як комунікативний еквівалент в процесі номінації // Оновлення змісту, форм та методів навчання та виховання в закладах освіти : Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету : матеріали І Міжнародної науково-практичної конференції «Проблеми психології спілкування» (Рівне, 21–23 листопада 2007р.). Рівне : РДГУ, 2007. Вип. 38. С. 209–213.

8. Ніколайчук І. О. Проблема авторських новотворів у парадигмі породження та сприймання вислову // Оновлення змісту, форм та методів навчання та виховання в закладах освіти : Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету : матеріали Всеукраїнської наукової конференції «Психосоціальний розвиток особистості: формування життєвих перспектив» (Рівне, 19–20 квітня 2007р.). Рівне : РДГУ, 2007. Вип. 37. С. 146–150.

9. Ніколайчук І. О. Читацька компетентність як фактор взаємодії з художнім текстом // Психолінгвістика : зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Переяслав-Хмельницький : ПП «СКД», 2009. Вип. 3. С. 69–76.

10. Ніколайчук І. О. Функції лексичних новотворів у художньому тексті (на матеріалі поезії Ігоря Калинця) // Словотворчість шістдесятників. Василь Стус. Ігор Калинець. Іван Світличний. Григорій Чубай. Лексикографічна серія «Українська індивідуально-авторська неографія» : зб. наук. пр.; відп. ред. Г.М.Вокальчук. Острог : Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2010. Вип. 4. С. 135–146.

11. Ніколайчук І. О., Ніколайчук Г. І. Проблема розуміння художнього тексту студентами вищої школи // Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету [«Оновлення змісту, форм та методів навчання та виховання в закладах освіти»] : зб. наук. пр. Рівне : РДГУ, 2010. Вип. 43. С. 73–75.

12. Ногачевская И. А. Понимание поэтического текста как психологическая проблема профессионального образования студентов-филологов // «Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии» : материалы XI международной заочной научно-практической конференции. Часть II. (г. Москва, 21 марта 2013 р.). Москва : Изд. «Международный центр науки и образования», 2013. С. 116–119.

13. Ногачевська І. О. Особливості розуміння студентами-філологами авторських неологізмів у поетичному тексті // Лінгвістичні студії молодих дослідників : зб. наук. пр. учасників наукового проекту «Лінгвістичні студії молодих дослідників» пам'яті проф. К.Ф.Шульжука. Рівне, Оломоуць. 2013. Вип. 3. С. 80–84.

14. Ногачевська І. О. Розуміння поетичного тексту як фактор формування інтелектуальної культури студента-словесника // Актуальні питання психологічної науки : альманах студентського наукового товариства. Рівне : РДГУ, 2013. Вип. 6. С. 77–80.

15. Ногачевська І. О. Психологічні умови розвитку розуміння художніх текстів у процесі підготовки студентів // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : тематичний випуск «Проблеми емпіричних досліджень у психології». Київ : Гнозис, 2014. Додаток 4. Вип. 31. С. 346–351.

16. Ногачевська І. О. Вплив особистісного та соціального досвіду студента-філолога на діалогічну взаємодію з поетичним текстом // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ : Фенікс, 2014. Т. 11. Вип.10. С. 145–156.

17. Ногачевська І. О. Розуміння текстів – базовий компонент вузівського навчання студентів // Психологія: реальність і перспективи : матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції «Психологічні основи здоров'я, освіти, науки та самореалізації молоді» (Рівне, 26–27 березня 2015 р.) : зб. наук. пр. Рівне : РДГУ, 2015. Вип. 4. С. 176–180.

18. Ногачевська І. О. Рецепція проблеми механізмів розуміння студентами-філологами поетичних текстів // Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2016. Вип. 34. С. 385–394.

19. Ногачевська І. О. Наративна компетентність у просторі інтегративного підходу // Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка : матеріали III Міжнародної науково-практичної

конференції «Генеза буття особистості» (Київ, 20 грудня 2016р.). Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2017. С. 236–237.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

20. Ніколайчук І. О. Тренінг розуміння поезії як процедура психологічної підтримки студента-філолога // Актуальні питання психологічної науки : альманах студентського наукового товариства : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів і молодих науковців «Психічне здоров'я особистості» (Рівне, 4–5 квітня 2008р.). Рівне : РДГУ, 2008. Вип. 1. С.75–78.

21. Ніколайчук І. О. Особливості психологічної освіти студентів-словесників як умова формування їхнього професійного становлення // Освіта регіону. Політологія. Психологія. Комунікації. Київ : Університет «Україна», 2013. № 3 (33). С. 350–354.

22. Ніколайчук І. О. Психологічна освіта майбутніх учителів-філологів // Психологічні перспективи. Луцьк, 2013. Вип. 22. С. 181–189.

23. Ногачевська І. О., Ніколайчук Г.І. Роль особистісного та соціального досвіду в процесі розуміння літературних текстів // Психологія: реальність і перспективи : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Розвиток просоціальної стратегії як основи морального становлення особистості» (Рівне, 19–20 листопада 2013р.) : зб. наук. пр. Рівне : РДГУ, 2013. Вип. 2. С. 136–139.

24. Ногачевська І. О. Потенціал бібліотерапії у психотерапевтичній допомозі молоді // Психологія: реальність і перспективи : матеріали ІІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції «Психологічна допомога особистості: сучасний стан та перспективи розвитку» (Рівне, 14–15 листопада 2014 р.) : зб. наук. пр. Рівне : Вид-во ТзОВ «Дока центр», 2014. Вип. 3. С. 115–120.

25. Ногачевська І. О. Проблема мовної особистості у контексті творчої діяльності // Матеріали ІІІ Всеукраїнської науково-практичної заочної конференції «Сучасні проблеми германського та романського мовознавства» (Рівне, 23–24 квітня 2015 р.). Рівне : РДГУ, 2015. С. 31–37. – Режим доступу: http://fif.16mb.com/konferentsii-konkursy-ta-hranty/item/201-

26. Ногачевська І. О. Асоціативне сприймання поетичного тексту як особливий сугестивний вплив на читача // Психологія: реальність і перспективи : зб. наук. пр. Рівне : РДГУ, 2016. Вип. 6. С. 152–156.

Додаток С.2

Відомості про апробацію результатів дисертації

Результати дисертаційного дослідження апробовано на *міжнародних науково-практичних конференціях:* «Проблеми психології спілкування» (Рівне, 2007); «Актуальні проблеми психолінгвістики» (Переяслав-Хмельницький, 2007); «Актуальні проблеми дослідження та викладання мов і літератур світу» (Рівне, 2009); «Динамічні процеси в граматиці та лексичному складі сучасних слов'янських мов» (Рівне, 2011); «Здоров'я, освіта, наука і самореалізація молоді» (Рівне, 2012; Луцьк, 2013); «Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии» (Москва, 2013); «Соціалізація особистості в умовах системних змін: теоретичні і прикладні проблеми» (Київ, 2007, 2014); «Особистість у сучасному світі» (Київ, 2014); «Психологічні основи здоров'я, освіти, науки та самореалізації молоді» (Рівне, 2015, 2017); «Генеза буття особистості» (Київ, 2006, 2011, 2016); «Сучасні проблеми германського та романського мовознавства» (Рівне, 2017); *всеукраїнських науково-практичних конференціях:* «Психосоціальний розвиток особистості: формування життєвих перспектив» (Рівне, 2007); «Особистісно орієнтована психологія і шкільна освіта» (Київ – Малин, 2007); «Психічне здоров'я особистості» (Рівне, 2008); «Вивчення англійської мови в контексті безперервної освіти» (Рівне, 2010); «Теоретико-практичні аспекти сучасних лінгвістичних та лінгводидактичних парадигм» (Рівне, 2012); «Сучасні проблеми германського та романського мовознавства» (Рівне, 2013, 2015); «Концепція розвитку сучасної психології та психотерапії» (Рівне, 2013); «Розвиток просоціальної стратегії як основи морального становлення особистості» (Рівне, 2013); «Мова. Комунікація: нові парадигми дослідження» (Рівне, 2014); «Психологічна допомога особистості: сучасний стан та перспективи розвитку» (Рівне, 2008, 2010, 2014); «Актуальні проблеми

літературознавчої термінології» (Рівне, 2015); «Пріоритети філологічної освіти» (Рівне, 2016); щорічних звітних наукових конференціях РДГУ (2005-2017 роки); засіданнях кафедр загальної психології й психодіагностики, вікової та педагогічної психології РДГУ (2005-2017 роки).

Результати досліджень *впроваджено* в практику роботи РДГУ (довідка №76/17 від 14.09.2017р.), МЕГУ (довідка № 93/17 від 20.11.2017) Рівненського інституту слов'янознавства Київського славістичного університету (довідка № 83 від 29.12.2016 р.), Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (довідка № 2/18 від 16.01.2018 р.).

Додаток С.3

Довідки про впровадження

УКРАЇНА
РІВНЕНСЬКИЙ ІНСТИТУТ
СЛОВ'ЯНОЗНАВСТВА
КИЇВСЬКОГО СЛАВІСТИЧНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ

Реєстраційне свідоцтво № 22581687
33001, м. Рівне, вул. П. Могили, 28
(0362) 63 14 05
факс. (0362) 63 14 05
e-mail: riss@rissksu.rv.ua

UKRAINE
RIVNE INSTITUTE
OF SLAVONIC STUDIES
KYIV SLAVONIC
UNIVERSITY

Registration Certificate № 22581687
28, P. Mogyla Str., Rivne, 33001, Ukraine
(+380 362) 63 14 05
fax (+380 362) 63 14 05
e-mail: riss@rissksu.rv.ua

№ 83 від 29.12.2016

У спеціалізовану вчену раду

Довідка про впровадження

Результати дисертаційного дослідження Ногачевської Інни Олександрівни "Психологічні особливості розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного поетичного тексту" впродовж 2015 – 2016 років впроваджувались у навчальний процес ПВНЗ "Рівненський інститут слов'янознавства Київського славістичного університету".

Інна Олександрівна теоретично проаналізувала та узагальнила особливості розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного поетичного тексту. Ногачевською І.О. розроблено методичне забезпечення дисципліни "Психологічні засади розуміння поетичного тексту" (для студентів 4 курсу філологічних спеціальностей, напряму підготовки 6.020303 «Філологія», спеціалізації „Мова та література (англійська, друга – польська)") та впроваджено у навчально-виховний процес РІС КСУ.

Із метою фасилітації розуміння майбутніми філологами поетичних текстів, актуалізації їх інтерпретаційних ресурсів тощо І.О.Ногачевською було проведено психологічний тренінг «Фасилітація розуміння майбутніми філологами сучасних поетичних текстів» загальним обсягом 108 академічні години (3 кредити) за рахунок факультативних занять. Тренінг розуміння поезії вміщував три блоки вправ. Кожен блок вправ був спрямований на розв'язання відповідних завдань:

І блок. Набуття студентами психологічної ерудованості, актуалізація інтерпретаційних ресурсів їх особистості, формування когнітивної та комунікативної компетенцій студентів як складових читацької компетентності, актуалізація психічних переживань. Зазначений блок реалізовувався за допомогою вправ-метафор, рольових та ділових ігор, технік самоаналізу та самопрезентації, символдрами.

ІІ блок. Набуття студентами інтерпретативної та операціональної компетенції як компонентів читацької компетентності, опанування майбутніми філологами прийомами діалогічної взаємодії з текстом. Цей блок

реалізовувався за допомогою арт-терапії, символдрами, рольових та ділових ігор, бібліотерапії.

ІІІ блок. Набуття студентами наративної компетентності. Даний блок реалізовувався за допомогою вправ-метафор, гештальт-терапії, технік наративної інтерпретації, арт-терапії, бібліотерапії, фототерапії.

Ногачевською Інною Олександрівною виокремлено психологічні чинники розуміння майбутніми філологами поетичних текстів, збагачених новотворами: врахування викладачем особливостей організації читацької діяльності студентами-філологами, в тому числі – сучасних поетичних текстів, збагачених новотворами; організація читацької діяльності майбутніх філологів із актуалізацією у них асоціативних реакцій, психічних переживань, вербальної плинності, мовленнєво-мисленнєвої компетентності, інтуїції та творчої уяви; готовність студентів до участі у програмі фасилітації розуміння майбутніми філологами поетичних текстів, збагачених новотворами, а саме у психологічних тренінгах, рольових та ділових іграх, які актуалізують особистісну та інтелектуальну рефлексію студентів, здатність майбутніх філологів до трансформації текстових смислів у творчу форму, зокрема, – у форму поетичного повідомлення; готовність студентів до самостійної роботи з поетичними текстами, сформованість у майбутніх філологів вміння прогнозувати специфіку розуміння тексту, у тому числі, – збагаченого новотворами.

Перший проректор ПВНЗ
"Рівненський інститут слов'янознавства
Київського славістичного університету",
кандидат технічних наук, доцент Т.В .Опанащук

Декан гуманітарного факультету
кандидат педагогічних наук, доцент Л.Б. Герасименко

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул.Ст.Бандери, 12, м. Рівне, 33028, тел. (0362) 26-78-65, факс (0362) 26-37-15
E-mail: rectorat@rdgu.uar.net, код ЄДРПОУ 25736989

14.09.2017 № 76/17 На №_____ від _____

У спеціалізовану вчену раду

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
«Психологічні особливості розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного поетичного тексту»
на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук
зі спеціальності 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія
НОГАЧЕВСЬКОЇ ІННИ ОЛЕКСАНДРІВНИ

Результати дисертаційного дослідження Ногачевської Інни Олександрівни "Психологічні особливості розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного поетичного тексту" впродовж 2007 – 2016 років було впроваджено у навчальний процес Рівненського державного гуманітарного університету.

Зокрема, І.О.Ногачевською розроблено концептуальний апарат і методичний інструментарій дослідження, визначено та емпіричним шляхом досліджено зміст та особливості розуміння майбутніми філологами сучасних поетичних текстів, збагачених новотворами. Авторкою дисертації побудовано цілісну модель розуміння студентами-філологами поетичного тексту та

охарактеризовано основні компоненти розуміння. Здійснено пошукове та констатувальне дослідження, а також формувальний експеримент, які проводилися на базі філологічних факультетів РДГУ, з метою апробації розробленої І.О.Ногачевською моделі розуміння студентами-філологами поетичного тексту. Було з'ясовано загальну картину обізнаності студентів з сучасною поезією, їх ставлення до поезії як жанру, до окремих її видів, до різних поетів, поетичних засобів тощо. Встановлено, що серед майбутніх філологів переважають читачі інтелектуального типу, їх кількість становить 33,3%. До вольового типу належать 31,5% студентів. Читачі емоційного типу знаходяться на третьому місці – 27,9%. Серед улюблених сучасних поетів студенти-словесники відзначили: Е.Андієвську, Ю.Андруховича, О.Забужко, О.Ірванця, Л.Костенко, Д.Павличка, Л.Пшеничну, О.Смика, Є.Шморгуна та ін. Винятковим лідером студентських поетичних вподобань є Л.Костенко, її твори читають 25,6% студентів І-ІІ курсів та 27% – старших курсів. Отримані результати засвідчують те, що молодь надає перевагу в основному творам сучасних поетів та прозаїків.

Найбільшою популярністю у студентів-філологів користуються твори інтимної лірики (39,1%-44,6%), гумористичні, сатиричні твори (19,5%-26,4%) та твори морально-етичного спрямування (11%-12,4%). Пейзажною лірикою цікавляться 9,1%-9,9% респондентів, творами про історичне минуле – 14,3%-4,1% студентів філологічних факультетів.

З урахуванням отриманих у констатувальному дослідженні результатів Ногачевською Інною Олександрівною виокремлено психологічні особливості розуміння студентами-філологами сучасного поетичного тексту:

- розуміння студентами фактуальної інформації поетичного тексту позитивно корелює із розумінням ідеї та теми твору, асоціативними реакціями та психічними переживаннями, які викликає даний поетичний твір, усвідомленням емоційної сторони тексту та інтерпретативною компетенцією;
- розуміння емоційної сторони тексту залежить від розуміння студентами фактуальної інформації, від психічних переживань та творчої уяви, вміння студентів виокремлювати та інтерпретувати художні деталі;
- розуміння студентами ідеї та теми твору визначається читацькою компетентністю майбутніх філологів, розумінням теми твору, фактуальної інформації та вмінням виокремлювати та інтерпретувати художні деталі;
- розуміння студентами художніх деталей твору, вміння їх аналізувати залежить від розуміння ідеї та теми твору, усвідомлення емоційної сторони тексту, мовленнєво-мисленнєвої

компетентності, читацької компетентності студентів, їх психічних переживань тощо.

З урахуванням даних, отриманих у констатувальному дослідженні, Інною Олександрівною змодельовано психологічний тренінг «Фасилітація розуміння майбутніми філологами сучасних поетичних текстів» загальним обсягом 108 академічні години (3 кредити) в межах спецкурсу «Психологічні засади розуміння поетичного тексту». Даний тренінг мав за мету активізувати у майбутніх філологів наративну компетентність. На основі емпіричного дослідження визначено психологічні умови розуміння студентами-філологами поетичних текстів, збагачених новотворами: сформованість у майбутніх філологів інтерпретативної компетентності та читацької компетентності, що, в свою чергу, передбачає вміння дискутувати, тлумачити, обґрунтовувати, висловлювати оригінальні та унікальні ідеї, аналізувати актуальну та імпліцитну інформацію твору, здатність виділяти в поетичному тексті новотвори, усвідомлювати взаємозв'язок поетичної форми та змісту тощо; сформованість у майбутніх філологів наративної компетентності як особистісного новоутворення.

Проведене в РДГУ експериментальне дослідження дозволило І.О.Ногачевській зробити висновок, що розуміння студентами-філологами сучасного поетичного тексту, збагаченого новотворами, істотно фасилітується за психолого-педагогічних умов, створюваними спеціальною підготовкою фахівців, яка актуалізує інтерпретативну компетенцію, читацьку та наративну компетентність філолога.

На підставі дисертаційного дослідження розроблено та впроваджено в практику РДГУ систему підготовки майбутніх вчителів-філологів. Відповідно програму підготовки та навчальний курс „Психологічні засади розуміння поетичного тексту" було впроваджено в процес підготовки бакалаврів факультетів та іноземної філології напряму «Філологія*», спеціальності 6.020303 «Мова та література (із зазначенням мов)».

Ректор **проф. Р.М.Постоловський**

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА
вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, 32300; тел.: (03849) 3-05-13, факс: (03849) 3-07-83, E-mail: post@kpnu.edu.ua
Web: http://www.kpnu.edu.ua код ЄДРПОУ 02125616

Від 16.11.2018 № 2/18

На № _____ від _____

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
«Психологічні особливості розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного поетичного тексту»
на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук
зі спеціальності 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія
НОГАЧЕВСЬКОЇ ІННИ ОЛЕКСАНДРІВНИ

Результати дисертаційного дослідження здобувача Ногачевської Інни Олександрівни «Психологічні особливості розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного поетичного тексту» за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія впродовж 2015-2017 рр. було впроваджено у навчальний процес Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Так, Ногачевська І.О. підготувала і провела тренінг «Фасилітація розуміння майбутніми фахівцями сучасних поетичних текстів» зі студентами 1-5 курсів спеціальності «Психологія», з метою дослідження психологічних особливостей розуміння студентами сучасного поетичного тексту. З урахуванням отриманих результатів Інна Олександрівна запропонувала додаткові механізми розуміння студентами поетичних текстів, збагачених новотворами, поглибила зміст наративної компетентності та виокремила особливості розуміння студентами сучасного поетичного тексту.

З урахуванням даних, отриманих у констатувальному дослідженні, здобувачем Ногачевською І.О. змодельовано психологічний тренінг «Фасилітація розуміння майбутніми фахівцями сучасних поетичних текстів» загальним обсягом 108 академічних годин (3 кредити) за рахунок факультативних занять. Тренінг розуміння поезії вміщував три блоки вправ, кожен з яких було спрямовано на розв'язання відповідних завдань У результаті дослідження Ногачевською І.О. встановлено, що процес розуміння студентами поетичних текстів, збагачених новотворами, детермінується дотриманням комплексу заходів. В основі останніх – залучення студентів до участі в різних видах професійно-нормативних стосунків, зокрема, в психологічному тренінгу, рольових та ділових іграх, бесідах, дискусіях. Ці активні методи навчання значно актуалізують інтерпретаційні ресурси особистості студентів, сприяють

формуванню їх читацької та наративної компетентності, фасилітують розуміння студентами поетичних текстів.

Ногачевською Інною Олександрівною розроблено методичне забезпечення дисциплін «Загальна психологія», «Вікова психологія», «Педагогічна психологія», «Психолінгвістика», «Основи нейролінгвістичного програмування», яке було впроваджено в навчальний процес студентів 1-5 курсів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка спеціальності «Психологія»; в змісті цих дисциплін ураховано фундаментальні ідеї авторської концепції Ногачевської І.О. щодо психології розуміння.

Результати впровадження матеріалів дисертації Ногачевської Інни Олександрівни «Психологічні особливості розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного поетичного тексту» обговорено і схвалено на засіданні кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол № 7 від 15 січня 2018 р.).

Проректор з наукової роботи,
доктор фізико-математичних наук, професор **І.М. Конет**