

АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ
АПН УКРАЇНИ

На правах рукопису

МУДРАК МАРІЯ АФАНАСІЇВНА

ДІАГНОСТИКА РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТЕЙ ДО ЛІТЕРАТУРНОЇ ТВОРЧОСТІ У
СТАРШОКЛАСНИКІВ

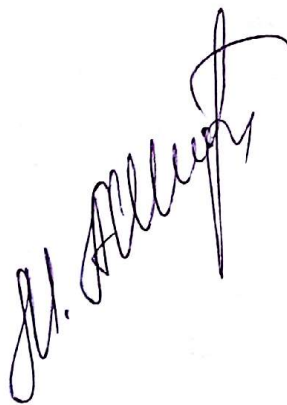
(на матеріалі сільських загальноосвітніх шкіл)

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня

кандидата психологічних наук



Науковий керівник-
доктор психологічних наук,
доцент О.І. Кульчицька

Київ – 1998

З М І С Т

ВСТУП.....	3 - 11
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ЛІТЕРАТУРНОЇ ТВОРЧОСТІ.....	12 - 70
1.1. Творчість як психологічна проблема.....	12 - 27
1.2. Здібності в структурі творчості.....	28 - 43
1.3. Специфіка літературних творчих здібностей.....	44 - 68
ВИСНОВКИ ДО I РОЗДІЛУ.....	69 - 70
РОЗДІЛ II. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ДІАГНОСТИКИ РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТЕЙ ДО ЛІТЕРАТУРНОЇ ТВОРЧОСТІ У СТАРШОКЛАСНИКІВ.....	71 - 115
2.1. Організація експериментального дослідження та його методики.....	71 - 89
2.2. Аналіз результатів констатуючого і психокорекційного експерименту.....	90 - 115
ВИСНОВКИ ДО II РОЗДІЛУ.....	116 - 117
РОЗДІЛ III. РОЗРОБКА СИСТЕМИ МЕТОДІВ СТИМУЛЮВАННЯ ТВОРЧИХ І ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ.....	118 - 146
3.1. Принципи організації навчально-виховного процесу на уроках літератури з метою розвитку творчих здібностей учнів.....	118 - 125
3.2. Загальний аналіз результатів повторного дослідження.....	126 - 144
ВИСНОВКИ ДО III РОЗДІЛУ.....	145 - 146
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	147 - 150
СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ.....	151 - 160
ДОДАТКИ.....	161 - 194

ВСТУП

Актуальність дослідження. Одним із стратегічних завдань реформування школи в сучасних умовах духовного відродження України є формування освіченої, творчої особистості, становлення її фізичного і морального здоров'я, "виведення освіти в Україні на рівень освіти розвинутих країн світу шляхом докорінного реформування її концептуальних, структурних, організаційних засад" [38]. Найважливішим завданням сучасної школи є формування особистості, яка поєднує в собі освіченість і духовність, світоглядну переконаність, художньо-естетичні якості і загальну культуру. Уроки з літератури є тим джерелом, яке живить таку особистість. Педагогічний аспект цього процесу вимагає відповідних методичних розробок, які б допомагали вчителю вирішувати це завдання. Він більш-менш розроблений у педагогічній літературі, але що стосується психологічного аспекту, то досліджень з питань психології літературної творчості дітей значно менше. Це пояснюється цілою низкою причин: переважанням ортодоксального підходу до уроків літератури, існуюче непорозуміння, що діти не здатні до літературної творчості, відсутністю розробок з проблеми творчості тощо.

Таким чином, вибір дисертаційної теми логічно впливає з її актуальності і продиктований потребою вчителя-словесника зрозуміти особливості творчого мислення учнів, його проявів у літературній діяльності дітей, що забезпечить відповідне керівництво такою діяльністю, а також створює можливості для поглиблення літературної освіти старшокласників.

В наш час, коли життя вимагає від людини швидкості і гнучкості мислення, а в непередбачених ситуаціях знайти найбільш раціональний вихід, стає необхідністю давати дітям не лише знання, але й навчити їх мислити, тим більше – мислити нестандартно. Адже лише та людина, яка обирає декілька варіантів вирішення

завдання, шукаючи найбільш ефективно, раціональне і економічне, буде більш адаптована до середовища. Звичайно, що знання – основа розвитку будь-яких здібностей, але самі по собі, без їх втілення у життя при необхідності вирішувати цілий ряд завдань і проблем, без творчого підходу, як добре відомо, стають інколи просто нереалізованими. Навчання, яке орієнтує лише на засвоєння і не дає простору для самостійності і творчості, обмежує можливості дитини, не створює умови для власного пошуку, думання. Не формує прагнення шукати певних цілей, не викликає вибіркового інтересу. Коли ж навчальний процес і відповідна робота сім'ї спрямовані на розвиток у дитини творчого застосування знань, формують пізнавальний інтерес взагалі і вибірковий до певної галузі знань, можна сподіватися, що така дитина, на практиці зрозумівши і відчувши свої можливості, у морі реального складного життя не потоне.

Цілеспрямований інтерес до проблематики творчості почав помітно зростати у ХХ столітті. Але якщо йдеться про літературну творчість, то вона була об'єктом вивчення фахівців-літературознавців (П.В.Аненков, П.М.Медведєв, О.Г.Цейтлін, Б.В.Томашевський, тощо) або самих письменників в більшій мірі, ніж психологів. Фактично важко навести відповідні вітчизняні роботи, які конкретно була б присвячені саме психологічному дослідженню літературної творчості школярів. Враховуючи значення вивчення цього виду творчості, треба визнати, що на даний час специфіка літературної творчості визначена неповно, відсутні психологічні дослідження в юнацькому віці. Між тим, саме юнацький вік є злетом юнацької поетичної і літературної творчості.

Все це дає підстави стверджувати, що проведення теоретико-експериментального дослідження літературної творчості, визначення методів дослідження, подальше вдосконалення концептуального апарату є безумовно актуальним. Вже здійснені

фундаментальні розробки, які стосуються різних проблем психології творчості, сутності і природи творчих здібностей та творчого мислення, створюють ґрунт для проведення конкретних пошуків (Б.М.Теплов, Г.С.Костюк, В.А.Крутецький, Н.С.Лейтес, О.М.Матюшкін, В.О.Моляко, В.М.Мясіщев, Я.О.Пономарьов, С.Л.Рубінштейн).

Викладене вище зумовило вибір теми: "Діагностика розвитку здібностей до літературної творчості у старшокласників (на матеріалі сільських загальноосвітніх шкіл)".

Об'єктом дослідження обрано психологічні особливості процесу літературної творчості.

Предметом дослідження були прояви літературних здібностей та засоби активізації літературної творчості старшокласників.

Мета дослідження – виявлення домінуючих методів у розвитку творчих літературних здібностей в учнів старших класів.

Гіпотеза дослідження полягає в припущеннях, що:

1. Літературні творчі здібності є системним утворенням, в якому можна виділити такі визначальні складові: дивергентний тип мислення, емоційно забарвлений інтерес до художньої літератури і мови, лінгвістичні здібності. Своєрідність їх співвідношення визначає індивідуальний рівень розвитку літературної творчості, створює лінгвістичну спрямованість інтересів і установок.

2. Специфічний прояв літературних здібностей властивий вже дітям молодшого шкільного віку, але найвищого рівня проявів досягає в юнацькому віці і полягає у схильності до літературної творчості (поетичної або прозової). Літературні творчі здібності виявляються на потенційному, актуальному і передпрофесійному рівнях у формі поєднання інтересу до художньої літератури і проявів власної творчості у різних формах.

3. Розвиток творчого потенціалу учнів значно підвищиться, якщо за допомогою відповідних діагностуючих методів своєчасно

будуть виявлені творчі літературні здібності учнів, розроблені відповідні діагностичні засоби, за допомогою яких може бути здійснений пошук творчо обдарованих старшокласників, створені умови для творчої співпраці вчителя та учнів у напрямку реалізації розроблених засобів стимулювання та активізації творчої літературної діяльності старшокласників.

Згідно з поставленою метою і висунутою гіпотезою було визначено такі завдання:

1. Здійснити загальний теоретичний аналіз процесу літературної творчості та творчих літературних здібностей.

2. Розкрити особливості прояву допрофесійних форм та рівнів літературної творчості учнів раннього юнацького віку.

3. Розробити систему стимулюючих засобів активізації та розвитку літературної творчості старшокласників.

4. Виявити педагогічні умови і апробувати методiku формування творчих літературних здібностей в умовах навчання старшокласників за шкільною програмою.

Методологічну основу дослідження становлять положення філософії, психології, та педагогіки, літературознавства про творчість як інтегровану якість особистості, про творчу діяльність як спосіб реалізації творчих здібностей особистості, а також про детермінованість проявів літературної творчості як творчим потенціалом особистості, так і соціально-екологічними умовами її життя в конкретному суспільстві.

Теоретичною основою дослідження виступають теоретичні положення про сутність творчості і творчих літературних здібностей (О.М.Матюшкін, В.О.Моляко, Я.А.Пономарьов, В.А.Романець), про закономірності психічного розвитку (Л.С.Виготський, О.М.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн), розвиток здібностей в діяльності (Г.С.Костюк, Н.С.Лейтес, О.М.Леонтьєв, Б.М.Теплов), розвиток мислення і уяви (Л.С.Виготський, П.Я.Гальперін, В.А.Крутецький).

Для розв'язання поставлених завдань використано такі методи наукового дослідження: теоретичний аналіз наукової літератури, аналіз біографічних матеріалів про видатного письменника І.Я.Франка, психодіагностичні методики (тести інтелекту, тести креативності, опитувальники, аналіз продуктів діяльності (твори, розповіді, творчі реферати), статистична обробка отриманих результатів.

Дослідження проводилось впродовж трьох взаємопов'язаних етапів .

На першому етапі (1994-1996рр.) було визначено вихідні позиції і науковий апарат дослідження, що потребувало вивчення ряду праць з психології творчості, психології літературної творчості, особливостей дитячої творчості, зокрема в старшому шкільному віці.

Другий етап (1996-1997 рр.) присвячений розробці методичного комплексу дослідження, проведення експериментального дослідження літературної творчості старшокласників, визначення особливостей творчого мислення учнів в процесі створення певного літературного твору, аналізуються одержані результати констатуючого експерименту, визначається ефективність застосованих методичних прийомів.

На третьому етапі (1997-1998 рр.) здійснено аналіз результатів дослідження щодо тренінгової системи стимулювання літературної творчості старшокласників сільської школи.

Експеримент проведено в 9-11 класах загальноосвітніх шкіл Лановецького району Тернопільської області. Експериментом було охоплено 289 старшокласників.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше було вивчено прояв допрофесійних форм та рівнів літературної творчості учнів на найбільш відповідному контингенті учнів (ранній юнацький вік), що дозволило визначити відповідні психологічні методики діагностики літературних творчих здібностей учнів. Дістала

подальший розвиток система розвиваючих творчих літературних здібностей учнів в умовах навчально-виховного процесу на уроках літератури, було удосконалено відповідний концептуальний апарат.

Теоретичне значення дослідження полягає у виявленні сутності та структури проявів літературних творчих здібностей; у розкритті базисних компонентів літературних творчих здібностей та своєрідності їх співвідношення, в обґрунтуванні діагностичних засобів різнорівневих прояві творчих літературних здібностей старшокласників; у виявленні можливостей використання уроків з літератури у розвитку потенційних і актуальних здібностей до літератури.

Практичне значення дослідження полягає у розробленні системи стимулюючих засобів активізації та розвитку літературної творчості старшокласників з метою прогнозування їх професійної орієнтації. Основні положення і результати дослідження, зокрема діагностичний комплекс і система корекційно-розвиваючих завдань, впроваджено у практику роботи вчителів мови і літератури і шкільних психологів загальноосвітніх шкіл Лановецького району Тернопільської області (довідка № 105 від 9 червня 1998 року).

Особистий внесок автора полягає у виявленні психологічних особливостей процесу літературної творчості, діагностиці розвитку творчих літературних здібностей старшокласників та розробці методів їх стимулювання.

Вірогідність результатів експерименту забезпечувалася методологічним обґрунтуванням вихідних положень, їх відповідністю рівню сучасного розвитку психолого-педагогічної науки, адекватністю використаних методик меті й завданням дослідження, репрезентативністю вибірки, кількісним аналізом емпіричного матеріалу, застосуванням методів математичної статистики для обробки й оцінки експериментальних даних.

На захист винесено такі основні положення:

1. Літературні творчі здібності є складним структурним утворенням, яке забезпечує успішність допрофесійної літературної діяльності учнів. Основними базисними компонентами літературних здібностей є: 1) чутливість до мови, 2) творче мислення, 3) інтерес до художньої літератури, 4) інтерес до мовної діяльності, 5) комплекс особистісних властивостей, що сприяють актуалізації специфічних потенційних можливостей суб'єкта.

2. Літературні творчі здібності учнів старших класів проявляються на потенційному і актуальному рівнях у формі написання творів на задану чи вільну тему, складання віршів, усних оповідань, різноманітних мініатюр та ін.

3. Виявлення та активізація розвитку літературних творчих здібностей в старшому шкільному віці передбачає:

а) застосування системи психологічних тестів з метою виявлення потенційних творчих здібностей – дивергентне мислення, здатність продукувати оригінальні ідеї, нестандартність підходу до загальновідомих проблем;

б) застосування системи психологічних тестів з метою виявлення розвитку вербального інтелекту: оперування словом, швидке і гнучке образно-понятійне мислення, взаємозв'язок логічного і інтуїтивного вербального мислення;

в) використання уроків літератури як засіб розвитку потенційних і актуальних творчих літературних здібностей старшокласників.

Апробація роботи. Результати дослідження було представлено на Всеукраїнській науково-практичній конференції з проблем роботи середніх загальноосвітніх закладів нового типу (Київ, 1994 р.), I Всеукраїнському конгресі з практичної психології (Херсон, 1994 р.), науково-практичній конференції "Початкова освіта – шляхи розвитку" (Запоріжжя, 1995 р.), міжнародній конференції "Психологічна служба школи: минуле, сучасність, майбутнє"

(Тернопіль, 1996 р.), науково-практичній конференції "Психолого-педагогічні основи розвитку творчих здібностей особистості" (Тернопіль, 1998р.), Всеукраїнській науково-практичній конференції "Навчальна продуктивна (творча) діяльність у різних ланках середньої школи" (Бердянськ, 1998 р.).

Основний зміст дисертації викладено у 11 публікаціях, з них 9 написано без співавторів, у тому числі 4 статті у наукових фахових виданнях, 1 методичні рекомендації, 6 статей у збірниках матеріалів конференції.

Структура й обсяг роботи. Дисертація складається з вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаної літератури, додатків. В ній подано 6 таблиць (5 сторінок), 4 малюнки (4 сторінки), список літератури з 134 найменувань, з них 28 іноземною мовою. Основний зміст дисертації викладено на 150 сторінках, 5 додатків займають 34 сторінки.

У вступі обґрунтовано актуальність вивчення діагностики розвитку творчих літературних здібностей в учнів старших класів загальноосвітніх шкіл, визначено мету, сформульовано об'єкт, предмет, гіпотезу і завдання дисертаційного дослідження; характеризуються методи, етапи дослідження; теоретичне і практичне значення одержаних результатів, формулюються основні положення, що виносяться на захист.

Перший розділ - "Теоретичні основи дослідження літературної творчості" - містить аналітичний огляд психолого-педагогічної літератури з проблематики літературної творчості.

У другому розділі - "Експериментальне дослідження діагностики розвитку здібностей до літературної творчості у старшокласників" - викладено методичну процедуру, наслідки кількісного і якісного аналізу експериментальних даних.

Експериментальні методи обрані на основі теоретичного аналізу і відповідно до гіпотези, мети і завдань дослідження.

Проаналізувавши найголовніші висновки, дано психологічну інтерпретацію виявлених кореляційних взаємозалежностей.

У третьому розділі - "Розробка системи методів стимулювання творчих і інтелектуальних здібностей старшокласників на уроках літератури" - розкрито основні принципи навчально-виховного процесу на уроках літератури з метою розвитку творчих здібностей учнів, розроблено методичні прийоми виявлення і пошуку цих здібностей, підсумовано результативність запропонованої навчальної системи творчих завдань.

У висновках підсумовано наслідки проведення дослідження, що підтверджують висунуту гіпотезу і тези, які винесені на захист, запропоновано шляхи використання розробленої системи корекційно-розвиваючих занять, вивчено перспективні напрямки подальшої розробки проблеми, сформульовано головні висновки.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ЛІТЕРАТУРНОЇ ТВОРЧОСТІ

1.1. Творчість як психологічна проблема

Загальновідомо, що творчість являє собою діяльність, що дає нові і оригінальні матеріальні і духовні продукти. Ця діяльність є специфічно людською:

- виникає лише в умовах суспільного буття людини, є відгуком на ті виробничі, духовні, суспільні, побутові і т.ін. потреби, які виникають у людини в процесі її життя, відносин з оточуючими, виконання певних професійно-виробничих дій тощо;

- є за своєю природою суто людською діяльністю, адже спрямована на створення нового, реформацію, перебудову, зміни на краще всього того, що оточує людину;

- є рушійною силою духовного і матеріального прогресу людства – людина не просто адаптується до середовища, але активно змінює його;

- продукти, створювані завдяки творчості, надають людині можливості якнайкраще задовольняти її біологічні, соціальні, естетичні та інші потреби;

- креативність як риса особистості акумулює в собі ті якості, завдяки яким людина протягом свого особистого життя не втрачає інтелектуальну активність і працездатність.

Отже, творчість – рушійна сила прогресу людства, і це основа духовної, життєвої, навіть біологічної сталості людини як індивіду. Людина збудувала будинки, які прийшли на зміну печерам і шатрам, вона приручила тварин і вони стали свійськими, створила рослини, які цілеспрямовано почала вирощувати, а надалі це машини, верстати, прилади, літаки, нарешті космічні кораблі. Все це дає

підстави людині краще адаптуватися до життя на планеті, а врешті-решт надає їй можливості вижити.

Духовні цінності, що були створені людством – моральні закони, правові норми, закони суспільних відносин, художні і літературні твори, створюють ґрунт для відповідної поведінки людини в суспільних умовах, регулюють стосунки, забезпечуючи адаптацію до суспільного середовища. Естетичні цінності, які теж є продуктом творчості, надають людині можливості емоційно корегувати свою поведінку у суспільстві, прикрашають її життя і допомагають краще зрозуміти іншого, побачити в ньому те хороше, що притаманне людині взагалі.

Креативність як здатність людини до творчості є важливим регулятором індивідуального розвитку людини. Треба думати, що здатність креативності закладена в самій природі людини, вона не є рисою лише небагатьох “вибраних”, а властива кожній людині. Інша справа кількісна, так би мовити, сторона цієї якості, або її спрямованість – тут дуже великий діапазон проявів. Більшість авторів [45,46,57-59,63,65-68,] вважають, що креативність як риса особистості є загальнолюдською якістю. Оцінюючи себе, свою діяльність, кожна людина, відчувши, що вона зробила якусь нову річ, знайшла оригінальне вирішення проблеми, навіть просто реконструювала щось старе, відчуває себе Людиною, радіє з приводу того, що життя не йде марно, що від її праці щось залишиться у світі. Саме такі глибоко внутрішні переживання, інколи навіть на рівні підсвідомого, тримають людину у стані активності, не дають їй загинути у пустелі алкоголізму, хмарах бездіяльності, пустотливого і нікчемного буття. Тому творчість - це й рушійна сила індивідуального життя, яка регулює, спрямовує людину на

діяльність, активізує її, надає їй сили. Людина внутрішньо відчуває спокій, вона задоволена, знаходить в собі сили, навіть коли є якісь особисті невдачі, душевна біль. Прикладів того, коли людина знаходить сенс, здається, зовсім втраченого життя, саме у творчості, безліч: прикута тяжкою хворобою до ліжка, вона пише вірші, книжки, або створює картини; втративши близьких, у великому смутку, горі, знаходить в собі мужність працювати.

Формування творчої діяльності як вродженої якості до творіння ґрунтується на певних психічних якостях людини. Як свідчать дослідження С.Л.Рубінштейна (1989), Б.Ф.Ломова (1966), Я.А.Пономарьова (1988), це перш за все когнітивні процеси: сприймання, мислення і уява.

Так, Р.Арнхейм стверджує: "Сприймання не є механічною реєстрацією сенсорних елементів, воно є істинно творчою здатністю миттєвого сприйняття дійсності – здатністю образною, винахідницькою і прекрасною. Тепер вже стало очевидним, що якості, які характеризують мислителя і художника, притаманні будь-якому прояву розуму" [9, С. 21].

Відкриття того, що сприймання не є механічною реєстрацією елементів, а являє собою "схватывание и постижение" [91] значущих моделей структури, відкриває можливість для розуміння того, яким шляхом і завдяки яким законам створюються нові образи, тобто ті, що не є прямим відображенням дійсності. Адже вказаний погляд на сприймання стверджує, що діяльність психіки людини вже на рівні сприймання є творчою діяльністю і підтримує тезу про те, що творчість не є придбанням "вибраних", але являє собою ознаку взагалі людську. Отже, будь-яке сприймання – це вже творче мислення, будь-яке спостереження – також творчість. Сприймання –

активний, динамічний процес. Воно подібне до процесу інтелектуального пізнання. Якщо інтелектуальне пізнання має справу з логічними категоріями - це аналіз, синтез, класифікація, узагальнення тощо, то зорове, або візуальне сприймання оперує цими ж самими механізмами і спирається на ті ж самі структурні принципи.

Вже на рівні сприймання відбувається вибіркоче сприймання людиною світу. Вибіркованість сприймання надає людині можливості орієнтуватися у інформаційному полі, зосереджуватися на тому, що складає її особисті інтереси, які пов'язані з її діяльністю. Спрямовуючи інформацію, вибіркочість надає людині можливості працювати у тій галузі, яка є органічною частиною її життя, тим більше, коли людина зосереджена на якихось думках і творчих пошуках. Вона, ця вибіркочість, може наштовхнути творчо спрямовану людину на вирішення певної проблеми, що стала для неї якимось ускладненням ідеї, що потребує вирішення, і стала перешкодою, оскільки людина на ній зосереджена.

Отже, в процесі сприймання людина одержує чисельні образи, поняття, образи-поняття в їх частковій, або узагальненій формі. Одержані знання не є якимось набором окремих одиниць, або сумою незв'язаних між собою вражень, відповідно до спрямованості людини – її інтересів, установок, цілей життя і т.ін., сприймане упорядковується, об'єднується в певну систему, набирає спрямованого змісту. Тобто утворює систему знань, яку людина застосовує в разі необхідності їх використання з метою вирішення певної проблеми, або якогось виробу тощо. Такі знання, закріплені у пам'яті, можуть застосовуватися у репродуктивній діяльності, тобто

в умовах, коли необхідно щось створити, але це творення не є чимось новим, а лише повторенням вже відомого.

Такі репродуктивні витвори повсякчас супроводжують людську діяльність. Адже не слід винаходити велосипед. По-друге, є такі види робіт, що вимагають лише точного копіювання – без домішок фантазії. Але те, яким чином людина використовує образ, або їх систему, чи поняття і систему понять у своїй діяльності в процесі створення якоїсь продукції, якими шляхами формується образ чи поняття нового, нехай лише частково нового, або принципово нового зовсім, не вирішено. Отже, яким чином раніше сприйняті образи чи поняття так об'єднуються, вступають у такі сполуки чи комбінації, в результаті чого створюється нове, - невідомо. Можна лише аналізувати зовнішні прояви цього процесу – це ті продукти або твори, які є результатом діяльності внутрішнього процесу – уяви, фантазії. Художник малює картину, архітектор проектує будинок, письменник – події, що розгортаються в романі та його героїв, конструктор – конструкцію майбутньої машини тощо. Саме такі реальні продукти є результатом тих внутрішніх конструюючих процесів, які складають творчий продукт. Образ, що виникає у процесі сприймання, може бути конкретним, але й може набувати узагальнених рис, що належать до певної категорії і має функціональні ознаки. В такий же спосіб людина переробляє і словесну інформацію, яка теж прагне до узагальнення. Здатність людської пам'яті утримувати цю перероблену інформацію надає їй можливості використовувати її в тих чи інших життєвих функціях.

Не меншого значення має уява в творчому процесі. Якби ці, хоча й узагальнені і трансформовані образи утворювались людиною, її життя було б репродуктивним, тобто людина в своїх

діях, міркуваннях, створенні певних продуктів змогла б лише повторювати те, що вона бачила, чула, спостерігала тощо. Проте, людська психіка здатна до створення нового – це може бути лише частково новим, або в ньому будуть якісь елементи нового, або це просто реконструкція нового, чи якимось аналогія тому, що вже існує, але це може бути зовсім новим і оригінальним. Вважається, що такі процеси можливі завдяки особливій психічній діяльності, уяві і фантазії. Що являють собою ці процеси, яким чином відбувається подальша трансформація одержаних людиною завдяки сприйманню образів і понять, ще остаточно нез'ясовано. Дослідження ряду авторів свідчать, що образи сприймання якимось чином укладаються у складні системи, які можуть бути підпорядковані певній ідеї, або окремі положення, знання якимось чином узгоджуються і “видають” ідею, формулюючи проблему, що втілюється у продукт творчості. Уява виникла в процесі праці людини: адже, перш ніж діяти, людині потрібно уявити собі або майбутній продукт в цілому, або його деталі, ланцюги, окремі вузли тощо [88]. Але уява – це певний “відліт” від реальності, це в багатьох випадках створення того, що існує в реальності, вихід за межі безпосередньо даного. Звичайно, що цілий ряд витворів фантазії цілком є синтезом, об'єднанням того, що вже було в досвіді людини. Якщо природа цих процесів ще не з'ясована, то їх прояв – творча діяльність, створення продуктів творчості, особистість творця як предмет психологічних досліджень в даний час викликає велику увагу дослідників. Більшість з них вважає уяву основним компонентом творчого процесу. Уява комбінує образи, зіставляє їх, переробляє якісь їх ознаки, вона може відбирати окремі образи, або їх частини і складати з них щось нове тощо. Очевидно, що найбільш

вона функціонує в тій діяльності людини, яка пов'язана з оперуванням образами або образами-поняттями, хоча її значення не зменшується і в діяльності, що оперує абстрактними поняттями.

Поглиблені теоретичні дослідження [19,111-115,127-129] свідчать про особливу роль мислення у творчості. Було встановлено, що творчість керована специфічною формою мислення, яке Дж.Гілфорд назвав дивергентним (інтуїтивним) на відміну від конвергентного (логічного і послідовного). Вирішуючи ту чи іншу проблему, що є творчою, людина повинна вийти за межі існуючого у більш широкий простір. Французький психолог Ж.Сурье вважає, що винахід народжується тоді, коли людина мислить "навколо чогось". Едвард де Боно цю здатність називає "бічним" мисленням (латеральним) на відміну від "вертикального" (логічного). Дж.Гілфорд вважає, що ознакою творчості є здатність людини "мислити в різних напрямках". Це і є дивергентне мислення, завдяки чому творча людина може видавати нові і оригінальні ідеї. Таким чином, творчі здібності не можна ототожнювати з розумовими здібностями. Ці два показники можуть між собою і корелювати і не корелювати: в одних випадках високому рівню розумових здібностей відповідає такий самий високий рівень творчих здібностей. В інших – високі розумові здібності поєднуються з низькими творчими. Можливі варіанти, коли низькі розумові здібності поєднуються з високими творчими, а низьким творчим здібностям відповідають низькі розумові. Отже, індивідуальні варіації за ознакою: високі – низькі дуже рідкоманітні, не говорячи вже про предметну спрямованість творчої діяльності.

Звичайно, що ці варіації не є абстракцією – вони характеризують певну людину, особистість, яка має свою певну

творчу спрямованість, свої інтереси, соціальні зв'язки, потреби і мотиви. Творчість людини тісно пов'язана з мотиваційними структурами, які можуть і гальмувати, і стимулювати її діяльність. Відомі факти, коли саме велике бажання щось зробити стає значним поштовхом до творчості, навіть коли творець раніше ніколи не займався винаходами, і коли в нього навіть не було для цього достатніх знань.

Існує декілька підходів до тлумачення критеріїв творчості як таких, що стимулюють творчу діяльність. Так, Д.Б.Богоявленська [16-18] вважає, що критерієм творчості є інтелектуальна активність як така, що є мисленням за власною ініціативою і за межами вимог конкретної ситуації. Дослідження, проведені Д.Б.Богоявленською, дозволили виявити три рівні інтелектуальної активності: репродуктивний, евристичний, креативний. Репродуктивний або пасивний рівень характеризується тим, що діяльність пасивна, безініціативна, людина керується тим, що дається їй ззовні: іншими людьми або обставинами, чи ситуаціями. Людина, яку можна віднести до цього рівня, може з великим задоволенням виконувати ту чи іншу роботу. Але найчастіше ця робота задається ззовні. Другий рівень за Д.Б.Богоявленською – евристичний. Люди цього типу творчості відрізняються певним ступенем інтелектуальної активності, яка не стимульована зовнішніми факторами. Такі люди здатні створити певний новий і оригінальний продукт, ідею, задум, знаходять нові способи вирішення завдань. Проте ці творчі знахідки не результат творчого мислення або інтуїції, вони - продукт поступового логічного аналізу, який дозволяє заглибитися у предмет або завдання, щоб знайти його творче рішення. Люди цього рівня – це творчі особистості, хоча їх відкриття в більшості емпіричні, але не

теоретичні. До речі, в науці і техніці таких винаходів не менше 90 відсотків. Більшість винахідників відноситься саме до цього рівня. І, нарешті, третій – креативний рівень. Для людей цього типу творчості емпірично знайдена закономірність стає не кінцевою метою, а проблемою, самостійною метою дослідження. Вони намагаються знайти причини закономірностей, що стали предметом їхньої мислительної діяльності, а інтелектуальна активність виявляється в пізнавальних цілях. У цих людей пізнавальний мотив стає ведучим, він пригнічує інший мотив, і веде людину по життю, долає перешкоди на шляху творення. Люди креативного рівня мають здатність виходити за межі ситуації, зосереджуючись на тих проблемах, які стали їх творчим пошуком.

Якщо Д.Б.Богоявленська, характеризуючи творчість, зосереджує увагу на інтелектуальній активності, то Дж.Гілфорд [111-115] основою творчості вважає дивергентне мислення, яке він протиставляє конвергентному. Конвергентне, або логічне мислення, характеризується тим, що вдаючись до нього, людина цілком свідомо може довести хід своєї думки, послідовність, наступність ідей і думок тощо, вона застосовує стандартні прийоми, вирішуючи ту чи іншу проблему і виходить на певну відповідь. Дивергентне мислення за Дж.Гілфордом характеризується такими показниками: швидкість, гнучкість, оригінальність і точність. Швидкість мислення – це та максимальна кількість ідей, які може висловити людина, вирішуючи певну проблему. Гнучкість – це здатність висловити широку варіативність ідей. Здатність створювати нові нестандартні ідеї, які не співпадають із загальноприйнятими. Точність або закінченість – це здатність доводити справу до кінця, надаючи продукту завершений вигляд.

Відомий дослідник творчості Едвард де Боно (1974) вважає, що вирішальним показником творчості є так зване "бічне мислення", яке надає людині можливості побачити той чи інший об'єкт наче з іншого боку, під новим кутом зору. Саме за допомогою бічного мислення людина може відомий для всіх об'єкт застосувати в новому варіанті, використати його в нових ситуаціях і умовах.

Не лише психологи і педагоги шукають ті внутрішні психологічні основи, на яких базується творчість, не меншої уваги питанням таємницям творчості, творчо обдарованої особистості надавали самі творці – вчені, письменники, діячі мистецтва, навіть підприємці. Підприємці - люди творчі, і тому постійно шукають ті шляхи, за допомогою яких можна підвищити творчий потенціал людини. Один з таких успішних підприємців сьогоденної Америки Даг Холл пропонує свою методику підвищення творчих здібностей [98, С.448], зупиняється саме на проблемах, пов'язаних з розвитком творчих здібностей людини. Аналізуючи творчу діяльність, Д.Холл підкреслює, що ця діяльність не існує сама по собі, вона виявляється свого роду через творчу особистість, для якої основною рисою є "авентуризм" як здатність йти на ризик і не виявляти зайву обережність. Ця основна риса творчої людини пов'язана з цілим рядом інших якостей, якими за Д.Холлом є такі: невдоволення існуючим; спонтанність і швидкість рішення; вміння побачити недоліки і вирахувати долю ризику; вільне відношення до всього нового і незвичайного; легкість пристосування до нових умов і вміння діяти в екстремальних ситуаціях; висока самооцінка: такі люди завжди говорять "я зможу"; повага до досягнень інших і відсутність почуття заздрості.

Проведений нами аналіз психологічної літератури свідчить, що творчість настільки багатогранна, своєрідна і специфічна діяльність психіки людини, що її прояви не можна обмежити якоюсь однією властивістю: будь-то пізнавальна активність, “бічне” або дивергентне мислення, чи це “неслухняність”, чи прояв авантюрності тощо.

Описані підходи до визначення творчості обмежені якимись вузькими і конкретними ознаками. На думку В.О.Моляко [65-68] творчість – це системне явище, яке включає певну сукупність взаємопов’язаних між собою компонентів, а саме: 1) творчі здібності (творчий потенціал); 2) ступінь їх індивідуального прояву (вищий, середній, нижчий); 3) процес створення певного продукту або ідеї (творча діяльність); 4) якості особистості, що забезпечують творчу діяльність (спрямованість, мотивація, риси особистості тощо).

Дослідження В.О.Моляко та працівників лабораторії (О.І.Кульчицька, Т.М.Третяк, І.П.Корчуганова, Л.Г.Чорна, Л.А.Мойсеєнко та ін.), спрямовані на вивчення творчості, дозволяють виділити в системі творчого потенціалу особистості такі основні складові:

- задатки і здібності, які виявляються у динамічності психічних процесів;

- інтереси, їх спрямованість і систематичність прояву;

- прагнення до нового, до вирішення і пошуку проблем;

- швидкість у засвоєнні нової інформації, виникнення інформаційних масивів;

- схильність до порівнянь, аналогій, співставлень, вироблення еталонів до наступного відбору;

- вияв загального інтелекту, розуміння, швидкість оцінок і вибору шляху вирішення завдань, адекватність дій.

Розуміння творчості характеризується дуже широким діапазоном точок зору. В.М.Бехтерев трактує творчість із рефлексологічної точки зору як створення чогось нового в ситуаціях, коли проблема-подразник зумовлює утворення домінанти, довкола якої концентрується потрібний для розв'язання запас минулого досвіду. А.М.Матюшкін, З.Г.Калмикова та ін. дослідники [44,63] розуміють творчість як вихід за межі наявних знань; Я.О.Пономарьов [77-79] трактує творчість як взаємодію, що веде до розвитку.

Л.С.Виготський наголошував, що творчість - необхідна умова існування, і все, що виходить за межі рутини, завдячує своїй появі творчій діяльності людини. Якщо так розуміти творчість, то не важко помітити, що творчі процеси в усій своїй повноті виявляються вже в ранньому дитинстві [25; С.7].

Одна з перших спроб розкрити етапи творчого процесу належить російському вченому П.К.Енгельмейєру. В своїх дослідженнях він зближує психологічну структуру технічної, наукової людської творчості :

1. Штучність - створення культури.
2. Доцільність, що ставить певну мету, розв'язує будь-яке завдання (істина, добро).
3. Раптовість - творчість відрізняється від методичного мислення тим, що вона інтерпретивна за своєю природою.
4. Цілісність - творчий продукт, має ідею, причому, одну, всі частини твору об'єднуються в певну цілісність [102; С.78].

В.Левін вважає, що творчий акт дорослої людини складається з низки етапів :

1. Усвідомлення задуму, передбачення наслідків творчості.
2. Передбачення шляхів реалізації задуму.
3. Маніпулювання в думках образними елементами твору, зв'язаними між ними розбудованими варіантами.
4. Технічне здійснення реалізації ідей і версій.
5. Оцінка здійснених рішень, варіантів, співвідношення їх із задумом, бракування і відбір [55; С.48].

У психологічному аспекті під творчістю треба розуміти процес створення суб'єктом несвідомого. Виходячи з цього міркування, можна твердити, що творчість у тій чи іншій формі доступна кожній людині. Це загальна схема створення художнього твору, наукової гіпотези, технічного винаходу. Найсуттєвішими етапами є, мабуть, другий і третій, що передбачають, напевно, "осяяння". Відомий англійський письменник угорського походження А.Кестлер у своїй роботі "Акт творчості" пропонує розглянути творчий процес "осяяння" як розв'язання в даній галузі взаємозв'язаних ідей шляхом привнесення до неї ідей із зовсім іншої сфери.

Велике значення слід надати і таким складовим творчої діяльності як розв'язання фізичних і психічних закономірностей та принципів, зокрема, на рівні інтуїції, а також серйозне бажання зробити спосіб кращого задоволення тієї чи іншої людської потреби за допомогою винахідницької діяльності.

Звісно, людина, позбавлена іскри оригінальності, ніколи не стане винахідником. Творча особистість - це людина, здатна проникати в суть ідеї і втілювати її всупереч усім перешкодам, аж до

отримання практичного результату. Саме це мав на увазі Т.Едісон, коли сказав, що винахід - це 10 відстоків натхнення і 90 - поту.

Ціковою є точка зору австралійця Г.Карна та англійця М.Кертона. Вони вважають, що люди, котрі мають творчі досягнення, поділяються на "новаторів" і "адапторів". І ті, і другі, на думку цих вчених, здатні до творчості, причому, відрізняються не продуктивністю, а стилем мислення. Як же діятимуть "новатор" і "адаптор"?

Дитина-"новатор" у відповідь на заборону торкання собаки руками зробить це ногою, що не було заборонено.

Дитина - "адаптор". Вона методично ридеє до тих пір, поки знесилена мати не дозволяє зробити те, що їй заманеться.

Погодьтеся, поведінка першої дитини більш схожа на те, що ми звикли вважати за творчість. Психологи стверджують, що ефективне опанування знаннями, вміннями і навичками, виконання певної діяльності багато в чому залежить від здібностей людини. У виховній роботі старшокласників слід враховувати, що передумовою розвитку здібностей є природжені задатки - деякі особливості мозку, органів чуття та руху. Ці задатки пов'язані з особливостями перебігу нервових процесів, тобто темпераменту. Досвід багатьох вітчизняних і зарубіжних педагогів та психологів свідчить про вірогідність успішного формування у старшокласників якостей творчої особистості. Для цього учням варто надавати максимум можливостей для випробовування себе в творчості. Треба відрізнити два, тісно між собою пов'язаних, види творчого досвіду - суспільного і особистого.

Суспільний досвід, в першу чергу, визначає ідейну спрямованість творчої дитини в будь-якій діяльності творчості.

В вітчизняній психології найбільш цілісну концепцію творчості як психічного процесу запропонував Я.А.Пономарьов [78]. Він розробив структурно-рівневу модель центральної ланки психологічного механізму творчості. Вивчаючи розумовий розвиток дітей і розв'язання задач дорослими, Я.А.Пономарьов прийшов до висновку, що "результати дослідів... дають право схематично зобразити центральну ланку психологічного інтелекту у вигляді проникаючих одна в одну сфер". Зовнішні грані цих сфер можна подати як абстрактні межі мислення. Знизу такими межами виявиться інтуїтивне мислення (за ним простягається сфера строго інтуїтивного мислення тварин). Зверху - логічне (за ним простягається сфера строго логічного мислення - сучасних електронних обчислювальних машин).

Критерієм творчого акту, за Я.А.Пономарьовим, є рівневий перехід: потреба в нових знаннях складається на вищому структурному рівні організації творчої діяльності; засоби задоволення цієї потреби складаються на нижчих структурних рівнях. Вони включаються в процес, який проходить на вищому рівні, що приводить до виникнення нового знання. Цим самим творчий продукт передбачає включення інтуїції (роль невідомого) і не може одержатися на основі логічного висновку. Основою успіху розв'язання творчих задач, за Я.А.Пономарьовим, є здатність діяти "в умі" (СДУ), що визначається високим рівнем розвитку внутрішнього плану дії (ВПД). Ця здатність, можливо, є змістовно структурним еквівалентом поняття загальної здібності, "генерального інтелекту".

З творчістю спарені дві особистісних якості, а саме, інтенсивність пошукової мотивації і чуттєвість до побічних утворень,

які виникають при мислительному процесі. Я.А.Пономарьов розглядав творчий акт, як включений в контекст інтелектуальної діяльності, за схемою: на початковому етапі постановки проблеми активна свідомість, потім на етапі розв'язання - активне несвідоме, а відбором і перевіркою правильності розв'язання на третьому етапі займається свідомість. Звичайно, якщо мислення на початках логічне, тобто обмірковане, то творчий продукт може з'явитися лише в якості побічного. Проте цей варіант процесу є лише одним із можливих.

В якості "ментальної одиниці" вимірювання творчості мислительного акту, "кванта" творчості, Я.А.Пономарьов пропонує розглядати різність рівнів, домінуючих при постановці і розв'язанні задачі (задача завжди вирішується на більш високому рівні структури психологічного механізму, ніж той, на якому знаходяться засоби для її розв'язання).

1.2 Здібності в структурі творчості

У праці Б.М.Теплова "Здібності і обдарованість" виділено три ознаки здібностей, які й досі визнає теорія, зокрема:

1. Під здібностями розуміються індивідуально-психологічні особливості, які відрізняють одну людину від іншої.

2. Здібностями називають не будь-які індивідуальні особливості, а лише такі, котрі стосуються успішності виконання діяльності чи багатьох діяльностей.

3. Поняття "здібності" не зводиться до тих знань, навичок чи вмінь, які вже напрацьовані в даної людини [95; С.16].

Здібності - вроджені властивості людини - водночас формуються і розвиваються в праці і в пізнанні. Б.М.Теплов зазначає, що здібності існують тільки в розвитку і розвиток цей існує не інакше як у процесі відповідної практичної або теоретичної діяльності [95; С.53].

Велику увагу Б.М.Теплов приділяє і ролі задатків в розвитку здібностей. Він категорично виступає проти визнання природженості здібностей, вважаючи, що вродженими можуть бути лише природні передумови. З цього приводу вчений писав: "Вродженими є анатомо-фізіологічні особливості, тобто задатки, а самі здібності завжди лишаються наслідком розвитку" [95; С.17]. Задатки, за Б.М.Тепловим - це властивості вищої нервової діяльності людини.

Проблема здібностей одержала, як було вказано, певний розвиток в працях інших психологів. Для С.Л.Рубінштейна, як і для багатьох інших учених, діяльність - основа розвитку здібностей. Однак, на противагу поширеній точці зору, він пов'язує здібності не з конкретним характером діяльності людини, а з розвитком психічних процесів: мисленням, пам'яттю, сприйманням тощо. Учений пише:

"Психічний процес переходить у здібності в міру того, як зв'язки, що зумовлюють його тривалість, "стереотипізуються", тобто перестають виступати, таким чином, відходять від свідомості" [90; С.19].

Основним компонентом розвинених здібностей за Г.С.Костюком, є певні знання. Вони - найважливіша ознака розумового розвитку особистості, "входять до складу умінь людини діяти, оперувати ними під час розв'язання нових задач" [45; С.18].

Людина, повторюючи окремі дії, автоматизує їх, перетворює на операції. Так поступово формуються навички використання певних видів праці, що стають "складовими елементами її уміння діяти, її майстерністю у будь-якій роботі" [45; С.39].

О.М.Леонтьєв у працях з проблеми здібностей майже не затримується на питаннях їх природи. Він твердить: "Усі психічні функції і здібності, властиві людині як суспільній істоті, розвиваються і формуються внаслідок оволодіння досвідом минулих поколінь; головна особливість цього процесу оволодіння в тому, що вона створює людині нові здібності, нові психічні функції щодо яких складові, вроджені механізми і процеси є лише необхідними (суб'єктивними) умовами, котрі роблять можливим їх виникнення, вони не визначають ні їх складу, ні їх специфічної якості; здібність логічного мислення може бути тільки наслідком оволодіння логікою" [60; С.35].

В.А.Крутецький вважає, що проблема здібностей - це якісна і кількісна проблема. Важко погодитися з точкою зору тих дослідників-психологів, які відстоюють думку, що завдання дослідження здібностей конкретної людини зводиться до визначення того, до чого вона здібна. Адже важливо знати, "не тільки чого, а й якою

мірою здібна людина", "тобто визначити певним чином рівень, висоту її здібностей" [52; С.93].

К.К.Платонов у розумінні здібностей також виходить з їх зв'язку із структурою особистості, в яку він включає її "досвід" (знання, вміння, навички), "функціональні особливості" (емоції, відчуття, мислення, сприймання, волю, пам'ять), спрямованість [76;С.40]. Здібності та характер, на думку вченого, найзагальніші якості людини, є в кожній її підструктурі.

В.Г.Казаков, Л.Л.Кондратьєва виділяють загальні і елементарні складні здібності. Перші, на їх думку, - це здібності, що притаманні всім людям, хоча й виявляються різною мірою. Вони включають усі форми психічного відображення: здібності відчувати, мислити, уявляти, приймати і виконувати рішення. "Кожний елементарний вияв цих здібностей є відповідною психічною дією, що виконується з різним успіхом: сенсорною, розумовою, вольовою, яка в результаті вправ може стати відповідною навичкою" [43; С.224].

Спеціальні здібності - це така система, що допомагає досягнути високих результатів у спеціальній галузі діяльності, наприклад, у літературній, сценічній. Іншими словами - "...здібності, які відповідають вузькому колу вимог конкретної діяльності" [43; С. 63].

Спеціальні складні здібності властиві не тільки різною мірою, а й не всім людям. Вони - це здатність до певної професійної діяльності, що формувалася в процесі історії людської культури. Її ще називають професійною.

Загальні складні здібності - це здібності до загальнолюдських видів діяльності, зокрема, праці, навчання, гри, спілкування. Кожна

здібність, що входить в цю групу, є складною структурою властивостей особистості.

Отже, найзагальнішою класифікацією здібностей є їх поділ на дві групи: загальні і спеціальні. В.П.Казанов і Л.Л.Кондратьєва в кожній з цих груп виділяють елементарні і складні здібності.

Властивості нервової системи є вродженими передумовами формування індивідуально-психологічних властивостей, тобто входять у склад задатків.

"Задатки - вроджені анатомо-фізіологічні риси індивіда, природна передумова його розвитку. Задатки - органічна основа здібностей" [43; С.59].

Слово "задатки" потрібно пояснити: задано лише передумови розвитку, які тільки у взаємодії з іншими умовами, насамперед із соціальним середовищем, можуть виявлятися в ході життя і формування здібностей.

Постійна взаємодія дитини з тим, що її оточує, пристосування до людського типу життя, до людських занять - причина формування в неї на основі загальних можливостей мозку і індивідуальних задатків різноманітних здібностей.

За допомогою слова "нахил" психологи пояснюють прагнення до будь-яких видів діяльності. Коли робота подобається настільки, що людина відчуває до неї потяг, хоче знову і знову віддавати їй свої сили, тоді говорять про нахил. Як було зазначено, нахил - дещо більше, ніж здібність, хоч не рідко розвиток нахилу починається з інтересу до будь-якої галузі діяльності. Однак інтерес може перейти в нахил: людина дуже цікавиться футболом, але не відчуває потреби вийти на поле. Нахили настільки пов'язані із здібностями, що в багатьох випадках вони збігаються. Нахили – це здібності,

можливості. Дуже сильний, вагомий нахил найчастіше свідчить про наявність здібностей до відповідної діяльності. Часто він іде поперед здібностей і є одним з важливих факторів їх розвитку; у свою чергу здібності можуть спрямовувати й обмежувати нахили. Внутрішня активність людини, готовність докладати зусилля одночасно є найпершою умовою розвитку здібностей.

Здібності в самому широкому розумінні можна визначити як суб'єктивні умови успішного оволодіння людиною новими для неї видами діяльності. Чим вищий рівень розвитку здібностей, тим швидше людина оволодіє новою діяльністю. Сучасні вітчизняні психологічні словники в наведених ними визначеннях слідують традиціям, закладеними Б.М.Тепловим, і трактують здібності як те, що обов'язково відрізняє одну людину від іншої, тобто як індивідуально-психологічні особливості тієї чи іншої людини [81, С. 353; 82, С.381; 95, С.16]. Така позиція правомірна лише в тому випадку, коли здібності виступають предметом диференціальної психології; в загальній психології велике значення має вивчення тих умов успішного оволодіння діяльністю і її виконання, які є загальними для всіх людей.

Справді, багато здібностей є специфічними для людини і відрізняють її від тварини. Вивчення їх структури, законів функціонування і розвитку складають важливий розділ загальної психології. Сюди відносяться і такі здібності, як фонематичний слух чи абстрактне мислення, і загальні здібності прижиттєвого формування функціональних органів. Будь-які із цих здібностей можуть бути сформовані лише на основі вроджених задатків, які є фактично у всіх здорових людей. Звичайно, ступінь розвитку будь-яких здібностей різний у різних людей, але це ж саме можна сказати

про будь-яку психологічну функцію. Не менш ніж здібності, індивідуально неповторними є і темперамент, і характер, і особистість людини.

Слідуюче питання, над яким постійно дискутують, торкається співвідношення здібностей зі знаннями, вміннями і навичками. В своєму класичному визначенні Б.М.Теплов підкреслює, що "здібність не зводиться до тих знань, навичків і вмінь, які вже вироблені в даної людини" [95; С.16]. З іншого боку, не викликає сумніву, що наявність вмінь, знань і навичків впливає на можливість виконання нової діяльності. Вирішення цієї проблеми міститься в ідеї С.Л.Рубінштейна про те, що здібність, як властивість особистості, повинна виражатися в діях, що допускають перенесення із одних умов в інші, з одного матеріалу на інший. Тому в основі здібності повинно заключатися узагальнення [89; С.136].

Якщо засвоєння знань, вмінь і навичків залишаються неузагальненими і можуть використовуватися лише в тих конкретних умовах, в яких вони були набуті, то це свідчить про низький рівень здібностей даного індивіду до навчання, а здібності людини в цілому - є перш за все прояви його здібності до навчання і праці [89; С.126]. У здібної людини знання, вміння і навички після їх освоєння набувають вищого рівня узагальнення.

Популярний раніше поділ всіх здібностей на здібності розуму, почуттів і волі все рідше зустрічається в сучасній літературі в силу того, що здібності стали пов'язувати не з психічними функціями, а з діяльністю, готовність, засвоєння чи виконання яких і символізує собою та чи інша здібність. А оскільки не існує власне вольової діяльності, то зберігся лише термін «розумові здібності». Це здібності, які забезпечують успішність розумової діяльності. Інколи

говорять про сенсорні, моторні чи мнемічні здібності. Прийнято виділяти два класи здібностей: загальні і спеціальні, хоч в реальній діяльності вони функціонують в тісній єдності і розрізняються лише в інтересах аналізу.

Загальні здібності (Рубінштейн використав вислів «загальна здібність» чи «загальна обдарованість») забезпечують оволодіння знаннями і вміннями, які людина реалізує в різних видах діяльності. Найчастіше до загальних здібностей відносять розумові (інтелектуальні) здібності, а моторні (чи психомоторні) і сенсорні, які також використовуються в найрізноманітніших видах діяльності, відносять до спеціальних [52]. Серед інших спеціальних здібностей виділяють художні (музичні, сценічні, літературні), математичні, технічні, організаторські, педагогічні та ін.

Говорячи про різні види здібностей, необхідно пам'ятати про те, що вони розвиваються у взаємозв'язку і єдності, в рамках якого існують великі можливості компенсації. Як правило, така компенсація відіграє позитивну роль. Проте в деяких випадках дуже високий розвиток однієї здібності може затормозити розвиток іншої. Учні з дуже хорошою механічною пам'яттю і нерозвиненим логічним мисленням часто добре справляються з навчальними задачами, просто запам'ятовуючи величезний матеріал, не ставлячи задачу зрозуміти його. Результатом цього є недорозвинуте логічне мислення. Ті, у кого безпосереднє запам'ятовування розвинуте слабше, просто вимушені для успішного виконання завдань йти по шляху осмислення і логічного аналізу матеріалу, розвиваючи тим самим відповідні здібності.

Звичайно, сам по собі високий розвиток безпосереднього запам'ятовування не обов'язково веде до таких наслідків.

Велике значення має ще одна особливість здібностей. В розвитку кожної спеціальної здібності існує період, коли засвоєння знань може протікати найбільш швидко і успішно. Ці періоди називають сензитивними. Інколи сензитивні періоди називають критичними [57]. Для здібності до емоційного спілкування - це перші місяці життя, для мовної здібності - перші роки життя, для музичних здібностей - вік до 5 років [34], для здібності до читання - 5-7 років, для абстрактного мислення - 11-12 років.

Більш ранні прояви тих чи інших здібностей часто пояснюють з поняттям обдарованості. Правда, у деяких дітей після швидкого росту спостерігається сповільнення темпів розвитку здібностей і проходить їх вирівнювання з однолітками [58; С.141]. При використанні терміну обдарованість в цьому контексті виділяють загальну обдарованість, маючи на увазі високий рівень розвитку загальних здібностей, і спеціальну обдарованість - високий рівень розвитку спеціальних здібностей. Особливо високий рівень розвитку визначають поняттями «талант» і «геній», які розрізняються лише за об'єктивною значимістю і разом з тим оригінальністю того, що вони здатні відтворити, причому оригінальність передбачує створення чогось принципово нового [89; С. 132].

Б.М.Теплов справедливо насторожував проти трактування різниці між здібністю, обдарованістю і талантом як чисто кількісної, так як обдарованість завжди являє собою неповторне поєднання здібностей, від яких залежить успіх оволодіння тією чи іншою діяльністю [95; С.25, 42].

При визначенні поняття «талант» підкреслюється його вроджений характер. Талант визначається як дарунок від Бога. Іншими словами, згідно словника, талант - це вроджені здібності,

дані Богом, які забезпечують високі успіхи в діяльності. В Словнику іншомовних слів також підкреслюється, що талант (від грецьк. *talanton*) - видатні вроджені якості, особливі природні здібності. Обдарованість розглядається як синонім таланту, як ступінь вираження таланту. Недаремно як самостійне поняття «обдарованість» відсутня в словнику Даля, і в словнику С.І.Ожегова, і в Радянському енциклопедичному словнику, і в словнику іншомовних слів.

Із сказаного можна зробити висновок, що здібності з одного боку, а обдарованість і талант - з іншого, виділяються за різними ознаками: говорячи про здібності, підкреслюють можливість людини що-небудь робити, а говорячи про талант, підкреслюють вроджений характер даної якості людини. Разом з тим відмічається, що і здібності, і обдарованість проявляються в успішній діяльності.

В працях Л.С.Рубінштейна і Б.М.Теплова [89,90,95] зроблена спроба дати класифікацію понять здібностей, обдарованості і таланту за єдиною ознакою - успішністю діяльності.

Один із проміжних підсумків, який можна підвести, - це підкреслення "розгалуження" здібностей, їх взаємозв'язок з вродженими задатками, їх розвитком в процесі діяльності, їх переплетенням з цілим рядом особистістних якостей і особливостей. Вслід за деякими авторами (А.Г.Ковальов, В.Н.Мясіщев, В.А.Крутецький, В.О.Моляко) ми можемо говорити про ансамбль якостей, рис чи про здібності як систему, яка поєднується з іншими системами.

Аналіз робіт, виконаних в рамках вказаних напрямків, дозволяє сформулювати наступне розуміння задатків, здібностей і обдарованості:

задатки - анатомо-фізіологічні особливості людини, які лежать в основі розвитку здібностей ;

здібності - індивідуально-психологічні особливості, що формуються в діяльності на основі задатків і відрізняють одну людину від іншої. Від них залежить успішність діяльності;

спеціальна обдарованість - якісно своєрідне сполучення здібностей, які створюють можливість успіху в діяльності;

загальна обдарованість - обдарованість в широкому крузі діяльності чи якісно своєрідне сполучення здібностей, від яких залежить успіх різноманітної діяльності.

Наведена система понять дає загальну феномологічну картину проблеми здібностей, вона дозволяє поставити і вирішити окремі проблеми, пов'язані з ефективністю діяльності. Однак, вона практично не торкається питання про психофізіологічну сутність здібностей.

Під психічним аспектом здібностей розуміють здатність особливим чином організованої матерії, яка реалізує функцію відображення об'єктивно існуючого світу. В теоретичному і практичному плані вже в кінці 20-х років Л.С.Виготський чітко виділив органічні і культурні процеси розвитку вищих психічних функцій, показав їх тісний взаємозв'язок в процесі онтогенетичного розвитку. Він підкреслив, що розвиток вищих форм поведінки потребує біологічної зрілості [26]. Особливо слід підкреслити, що ним було сформульовано важливе положення про те, що при дослідженні вищих психічних функцій необхідно вивчити, як дитина володіє тією чи іншою функцією; наприклад, не якою пам'яттю володіє, а як вміє використати цю пам'ять.

По відношенню до структури здібностей великий інтерес викликають ідеї Б.Г.Ананьєва про комплексне вивчення механізму психічних функцій. Згідно запропонованій ним схемі, розвиток психічних якостей проявляється як розвиток функціональних і операційних механізмів. Функціональні механізми на ранніх стадіях розвитку реалізують філогенетичну програму. Складаються вони задовго до виникнення операційних механізмів. Для кожної психічної функції формуються свої операційні механізми. Для розвитку операційних механізмів потрібен певний рівень функціонального розвитку. Розвиток операційних механізмів переводить в нову фазу розвитку і функціональні механізми, можливості їх прогресивно зростають, підвищується рівень їх системності. В деякі періоди індивідуального розвитку, зокрема юності і зрілості, між операційними і функціональними механізмами встановлюється відносна взаємодія [6].

Б.Г.Ананьєвим зроблена спроба вирішити проблему співвідношення біологічних і соціальних основ психічної діяльності. Функціональні механізми «детерміновані онтогенетичною еволюцією і природною організацією людського індивіду... Операційні механізми не містяться в самому мозку - субстраті пам'яті, вони засвоюються індивідом в процесі виховання, освіти, в загальній його спеціалізації і носять конкретно-історичний характер» [6; С. 207]. Функціональні механізми відносяться до характеристики людини як індивіду, операційні - до характеристики людини як суб'єкта діяльності, мотиваційні - до характеристики людини як індивіду і особистості.

Опираючись на праці Л.С.Виготського і Б.Г.Ананьєва, ми можемо виділити в структурі здібностей перш за все функціональний

і операційний компоненти. В характеристиці здібностей потрібно враховувати цю структуру. В процесі діяльності проходить пристосування операційних механізмів до потреб діяльності, вони набувають рис оперативності [73].

Будь-яку конкретну діяльність можна диференціювати на окремі психічні функції, які реалізують найбільш загальні, родові форми діяльності і виступають початковими при її аналізі. Звідси, адекватно описати структуру психічних функцій можна лише як психологічну структуру діяльності, а розвиток здібності - як розвиток системи, що реалізує цю функцію, як процес системогенезу. Архітектоніка цієї системи повинна в основних компонентах співпадати з архітектонікою функціональної системи трудової діяльності, однак зміст кожного компоненту буде специфічним для кожної здібності, як він і специфічний для кожної предметної діяльності.

Особливістю системи є те, що вона володіє природньою якістю, яка дозволяє реалізувати певну психічну функцію. Ця якість проявляється через функціональні механізми. Вона виступає в ролі первинного засобу, внутрішньої умови, яка дозволяє досягнути мети. В професійній діяльності в ролі таких засобів виступають знання, вміння і здібності суб'єкта діяльності.

Розглянуті теорії психологів мають велике значення для наукових досліджень проблеми здібностей.

Успішне здійснення тієї чи іншої діяльності навіть при наявності здібностей залежить від поєднання якостей людини. Одні тільки здібності не поєднуються із відповідною спрямованістю особистості, її емоційно-вольові якості не можуть привести до високих досягнень. Перш за все, здібності тісно пов'язані з активним

положенням відношення до відповідної діяльності, інтересом до неї, нахилом займатися нею, переходом на високому рівні розвитку в пристрасне захоплення, в життєву потребу в цьому виді діяльності.

Інтереси проявляються в прагненні до пізнання об'єкта, вивчення його у всіх деталях. Нахил - прагнення виконувати відповідну діяльність. Інтереси і нахили особистості не завжди співпадають. Можна цікавитись музикою, але не мати нахилів до занять нею. Можна цікавитись спортом і залишатись тільки "болільником" і знавцем спорту, не роблячи навіть ранкової гімнастики. Але в здібностях до певної діяльності дітей і дорослих інтереси і нахили, як правило, співпадають. Інтереси і нахили до певної діяльності розвиваються в єдності з розвитком здібностей до неї.

Б.Г.Ананьєв, В.А.Крутецький, В.Д.Шадриков намагалися внести в теорію здібностей положення, які дозволили б виробити єдину концепцію, що підходила б для більшості шкіл і течій в психології. Пока, однак, цього не сталося. Однією із них, на нашу думку, є спроба "надмірного" виділення здібностей із загальної психічної системи, на що звертав увагу і К.К. Платонов [76]. До того ж про здібності слід говорити, маючи на увазі їх переплетеність з задатками, їх постійний розвиток в діяльності.

Виходячи з цього, ми розділяємо думку В.О. Моляко про те, що творча обдарованість – це складна психологічна система, яка включає такі складники:

- здатки, що визначають високу сензитивність суб'єкта до певних видів сигналів і підвищені психомоторні можливості;
- високоінтелектуальні здібності;

-здібності до творчості (знаходження нових розв'язків, винахідливості, оригінальне оцінювання ситуації і таке інше);

-здатність до досягнення намічених результатів, поєднана з переборюванням різноманітних бар'єрів, труднощів зовнішнього і внутрішнього характерів.

Ряд дослідників займалися питанням прояву творчих здібностей (творча обдарованість). Це роботи Н.С.Лейтеса, О.М.Матюшкіна та ін. О.М.Матюшкін розробив структуру творчої обдарованості, яка включає наступні компоненти: домінуюча роль пізнавальної мотивації; дослідницька творча активність; можливості досягнення оригінальних рішень; можливості прогнозування і передбачення; здатність до створення ідеальних еталонів, які забезпечують високі естетичні, моральні та інтелектуальні оцінки. При цьому О.М.Матюшкін вважає принципово важливим відмітити, що обдарованість необхідно перш за все пов'язувати із творчою діяльністю [63].

Дослідження, проведені в останні роки свідчать, що творча діяльність людини забезпечена наявністю особливих - творчих здібностей. Взагалі, відповідно до загально визнаної дифініції, здібності – це індивідуальні властивості, які дозволяють за інших рівних умов успішно оволодівати певною діяльністю. Загальні здібності – це якості, що обумовлюють будь-яку діяльність, спеціальні дозволяють конкретній людині оволодіти певною предметною діяльністю і успішно її виконувати. Творчі здібності пов'язані із творчою діяльністю, вони обумовлюють творчий процес, лежать в основі нових, оригінальних ідей, ведуть людину до створення певного винаходу, технічної конструкції, літературного або художнього твору. Вони надають людині можливість бачити нове в

звичайному, намагатися реконструювати відоме, стремління до змін, а також прагнення до створення нових, оригінальних системно-пов'язаних конструкцій. Творчі здібності – це творчий потенціал кожної людини, природно обумовлений і індивідуально запрограмований. Їх міра – “кількість таланту” природньо визначена. Це є факт, з якого слід виходити, діагностуючи величину творчого потенціалу людини. Майбутня індивідуальна спрямованість творчих здібностей залежить, очевидно, від багатьох суто анатомічних і фізіологічних індивідуальних даних. Це особливості нервової системи людини: сила нервових процесів (їх енергічна здатність), взаємозв'язок гальмівних і збуджувальних процесів (рухомість), їх рівновага. Важливе значення має швидкість перебігу нервових процесів. На цей загальний тип нервової системи – сильний або слабкий, врівноважений чи нерівноважений накладається специфічно людський – художній або мислительний. Отже, взаємодія сили нервових процесів і швидкості їх перебігу поєднана із специфікою взаємодії гальмівних і збуджувальних процесів, що забезпечує високий або низький рівень творчих здібностей. А специфічні якості органів чуття, моторики та емоційних процесів у взаємозв'язку з явищами асиметрії мозку обумовлюють специфічну предметну спрямованість творчих здібностей.

Ці природні передумови творчих здібностей дуже часто проходять повз увагу оточуючих, але вони ще з дитинства наче націлюють, спрямовують інтереси і уподобання людини. Дитина, тим більш маленька, що не розуміє чому її “тягне” саме до таких об'єктів, предметів, чому її увага зосереджена саме на них, вона не може й відповісти чому їй подобається саме така діяльність, а не інша. Але

цей інтерес, ця увага, саме ці уподобання і є показником природних нахилів дитини.

Ще в дитинстві когось може вразити композиція, когось колір, для іншого слово і ритмічне сполучення слів стане тим чудом, що потім перетвориться на поетичну діяльність, ще комусь у дитинстві сподобається спостерігати за тваринами, а в зрілому віці це стане джерелом серйозного і професійного інтересу до біології.

Отже, аналіз літератури з питань вивчення творчих здібностей приводить нас до думки, що з діагностичної точки зору показниками творчих здібностей будуть: уподобання дитини; інтерес до певного виду предметів або об'єктів і дій з ними; значна увага до певного кола об'єктів; знехтування уваги до інших і зосередження її саме на вибраних; оригінальний підхід до стандартних завдань; намагання змінювати, реконструювати те, з чим доводиться зустрічатися.

1.3. Специфіка літературних творчих здібностей

Літературні творчі здібності як предметно-спрямована творчість були предметом дослідження в основному літературознавців і письменників. Що стосується психологічного і педагогічного аспектів, то в основному увага дослідників була сконцентрована на особливостях сприймання літературних творів (Е.Сверстюк, 1962), формування читача літературних творів (Т.іФ.Бугайко, 1975), типології читачів (Н.Волошина, 1980), пізнавально-виховного значення літератури (В.Стоюніна), форми активізації читацького досвіду (В.Голубков). В останні десятиріччя проблемам шкільної практики викладання літератури присвячені дослідження І.Збарського, В.Чертова, М.Карпіна, Н.Бодрової та ін.

Отже, аналіз відповідної психологічної літератури дозволяє твердити, що літературні творчі здібності в сучасному психологічному розумінні розглядаються як один із видів спеціальних здібностей, які пов'язані з певними успіхами у літературній творчості. Вони є передумовою певних успіхів людини в художньо-літературній діяльності, становлення і розвитку творчої особистості, здатної не лише до створення художніх образів, але й до самовираження, саморозкриття в діяльності. Літературно-художні здібності, як і інші спеціальні, включають біофізіологічні, анатомо-фізіологічні, сенсорно-перцептивні блоки, що характеризуються підвищеною чутливістю; інтелектуальні і мислительні можливості, які дозволяють адекватно оцінювати нові ситуації і вирішувати нові проблеми; емоційно-вольові структури; високий рівень продукування нових образів; фантазію і уяву [65,67].

За даними Айзенка [3,4], специфіка літературних здібностей – це єднання психофізіологічних передумов, психічних якостей (здатність до логічного мислення на образному матеріалі,

синтетичний стиль – правопівкульний (“за деревами бачить ліс”) сприймання і особистісні риси (висока інтровертованість – 79%, емоційна лабільність, демонстративний тип акцентуації).

Одним з напрямків вивчення специфічних здібностей є психофізіологічний, і, зокрема, відкриття асиметрії в діяльності кори великих півкуль мозку. Але ще І.П.Павлов довів необхідність типології за ознакою переваги в діяльності нервової системи: художній, мислительний і середній типи. В основі цієї типології лежить уявлення про перевагу в психічній діяльності людини сигналів першої або другої сигнальних систем. Мова йдеться про те, в якій мірі ця перевага виявлена: вище середнього – це мислительний тип, більш розсудливий, схильний до логіки і абстракції, нижче середнього – художній (правопівкульний), більш емоційний, чутливий до фактів, сприймання в цілому, він має яскраво виявлену фантазію.

Подальші дослідження значно розширили уявлення про асиметричну організацію діяльності великих півкуль мозку. Було встановлено, що існує тісний зв'язок між абстрактним мисленням і позитивним емоційним тонусом, між образним мисленням з негативним емоційним тонусом. На цей зв'язок вказує П.В. Симонов – відомий спеціаліст в галузі фізіології емоцій: “Негативні емоції тяжіють до оперування конкретними образами, в той час як позитивні емоції пов'язані з абстрактними, узагальненими моделями”. Дослідження дають підставу вважати, що функціональна асиметрія мозку – це певний принцип роботи вищої нервової системи людини: ліва півкуля – база логічного абстрактного мислення, права – база конкретного образного мислення. Можна сказати, що функції кожної півкулі являють собою складну закінчену систему, яка обслуговує певний вид пізнання:

образне, чуттєве або словесне, понятійне і відповідний вид мислення: образне або абстрактне.

Звичайно ж, виникає питання: чим викликана функціональна асиметрія мозку? Одним з найбільш вірогідних припущень є еволюційний процес. Очевидно, гадають фізіологи і біохіміки, розвиток нових функцій лівої півкулі обумовлений ведучою роллю правої руки (вона контролюється лівою півкулею) в трудовій діяльності. Але якщо будь-який відділ мозку набуває нових функцій, то старі функції стають рудиментарними і їх робота пригнічується. Саме тому функції лівої півкулі, яку людина набрала від своїх творин - предків і які були пов'язані з образним мисленням, втрачені. Одночасно еволюціонувала і права півкуля, яка здійснювала сприймання чуттєвої інформації. Саме тому в неї збереглися функції, що пов'язані з інтонуванням мови, розрізненням голосів, шумів, різних звуків. Отже, обидві півкулі не незалежні одна від одної – вони працюють синхронно у нормальної здорової людини. Між півкулями мозку існує так звана реципрокна взаємодія: коли активна права півкуля, то ліва знаходиться у стані заторможення, і навпаки, активація лівої півкулі викликає активну діяльність правої. Скажімо, коли людина вирішує складну теоретичну проблему, вона не помічає вуличного шуму, гуркоту потяга, пахощів, що проникаю у кімнату. Але ця ж сама людина, їдучи вулицею, відчує неприємний запах гарі, помітить квіти на газонах, почує шелестіння листя на деревах. Завдяки цієї реципрокній взаємодії можливий баланс між двома півкулями: у потрібний момент завдяки йому опускається одна чаша терезів сприймання і піднімається друга, або навпаки.

Вважається, що дитина народжується "двопівкульною" і що в неї ще немає словесної півкулі, лише з віком встановлюється демаркаційна лінія. Але це буває далеко не у всіх: приблизно у треті

людей півкулі не набувають чіткої функціональної спеціалізації. В інших двох третин їх особливості типу залежать від того, яка з півкуль набуває ведучого значення. Отже, це художній або мислительний тип пізнання світу.

На наш погляд, літературна творчість пов'язана із синтетичною взаємодією роботи півкуль головного мозку, адже літературний твір – це поєднання художнього образу і логіки дій, поведінки героїв твору, це висвітлення філософських, морально-етичних поглядів автора через художній образ. Зупинемося більш детально на тих психологічних передумовах, якими забезпечена літературна творчість, щоб підтвердити висунуту думку.

Вирішальний показник ефективності творчого літературного процесу – літературний твір (твори). Продук творчості як показник творчої діяльності і психічна діяльність творця повинні досліджуватися у їх внутрішньому взаємозв'язку. Отже, необхідно аналізувати складові творчого процесу письменника. За думкою багатьох дослідників, ці складові являють собою певну структурну єдність. Чинниками цієї єдності є уява, мислення, пам'ять, тобто систему пізнавально-когнітивних єдностей. Одночасно ця структура об'єднує особистісні характеристики, мотиваційне ставлення до літературної творчості, домінуючу пізнавальну активність, наявність власних позицій, переконань у творчій діяльності.

Аналізуючи процес літературної творчості, літературознавці і самі письменники підкреслюють значення уяви як значення художнього узагальнення. Відомий літературознавець П. Медведєв пише: "основной чертой, главным признаком творческой деятельности является конструктивное творческое воображение как способность активного комбинирования и обобщения представлений и образов воспоминаний. В сфере искусства это

творческое воображение реализуется в форме художественных образов» [64;С.17].

Загальна схема словесної художньої творчості включає формулювання задуму, ідеї, її визрівання або інкубація і реалізація цієї ідеї через систему художніх образів. Так, А. Цейтлін [100], аналізуючи творчий процес у Тургенєва, виділяє такі його чотири етапи: виникнення ідеї і “винашивання” образів, тобто задум, другий - підготовча робота по конкретизації задуму (запис окремих сцен, біографій дійових осіб, розробку планів, конспектів), третій – написання чернетки твору у вигляді зв'язної, але короткої розповіді, четвертий – написання на основі чернетки повного тексту. Письменники підкреслюють важливість створення образу певного героя твору. Так, Ф.М. Достоевський наголошує, що лише маючи такий образ, можна приступати до створення художнього твору.

Художній образ тісно переплітається із планом – задумом твору, який є загальною ідеєю, певною темою, яка потім втілюється у художньому творі. Ідея – це філософія твору, його стержень. Письменники і поети підкреслюють, що інтересом до певної ідеї може бути якась думка (Ф.М.Достоевський), зорове або слухове відчуття (О.Блок), певне емоційне переживання (І.Аксаков), якесь незвичайне уявлення (М.Гоголь).

Психологічні і літературознавчі дослідження щодо процесу створення літературного твору свідчать про складність цього процесу.

Так М.Арнаутов, аналізуючи процес літературної творчості високообдарованих особистостей, результатом якого є закінчений поетичний чи прозовий твір, виділяє такі складові в акті творчості:

- задум і настрої. Завдяки участі цих факторів творча думка створює ядро, проформу, з якої надалі виходить цілий твір;

- музичний настрій. Творча особистість під тиском сильного почуття надає своїй мові більш високої тональності, перетворюючи її начебто у пісню;

- ритміко-мелодичні елементи. Перша цілісна ідея і елементи, які її замінюють, комбінуються, організовуючи розкидані первинні елементи, які раніше не мали ніякої єдності;

- єдність до частин. Загальний погляд на цілісний твір, який проникнутий впевненістю в його істинності та почуттям задоволення досягнутим;

- концентрація. Виступає як вид внутрішньої уваги, як фокусація всієї енергії навколо предмету, який збуджує живий інтерес;

- доля уяви і розуму. Засобами поєднання чіткої уяви і яскравого розуму художник досягає свого ідеалу;

- виконання і штучне натхнення. Характеризується психологічною необхідністю створювати твір у піднятому настрої;

- методи створення. Поєднання та своєрідність, перероблення спостережень і спогадів, уява, естетична рефлексія, настрої;

- імпровізація. Здатність створювати вірш чи прозаїчний твір за натхненням, осяянням;

- виправлення. Перегляд і доповнення тексту з врахуванням суворих вимог до зовнішньої і внутрішньої витриманості;

- оновлений і продуктивний стан. Характеризується кінцевою обробкою внаслідок неусвідомлення недосконалості досягнутого.

П.М.Якобсон, А.Г.Ковальов, В.А.Роменець [83] теж вказують на певну етапність у створенні літературного шедевр у і виділяють такі послідовні фази: усвідомлення проблеми, її вирішення та перевірка.

І.В.Страхов у своїх роботах, присвячених дослідженню психології літературної творчості, наголошує на провідній ролі мислення в цьому процесі і виділяє такі способи мисленево створення нових образів в творчій діяльності: 1) мисленево виділення властивостей предметів і явищ; 2) акцентуація властивостей – створення деяких яскравих характерів; 3) гіперболізація – образи крупного плану; 4) зменшення; 5) поєднання в створенні єдиного образу – гіперболізація і зменшення; 6) подібність одних явищ з іншими з метою їх співставлення (подібність, відмінність, метафоризація); 7) перетворення образів (в казці); 8) аглютинація образів (образ “дракона”); 9) комбінування; 10) створення синтетичних образів; 11) створення конкретних образів з іншомовним значенням (алегорії, символи); 12) реконструкція; 13) створення образів бажаного (образи-мрії, ідеали); 14) схематизація; 15) структурування; 16) моделізація .

Проблемі літературних здібностей присвячено ряд досліджень в педагогічній психології. Так, зокрема, З.Н.Новлянська, досліджуючи розвиток літературних здібностей молодших школярів, виділила такі особливості учнів, в яких яскраво проявляються здібності творити самостійно:

1/ осмисленість сприймання, активна мислительна діяльність, яка включена в процес сприймання предмету; спрямованість на пізнання предмету, виявлення його характерних властивостей, пошук порівнянь і співставлень, які дозволяють правильно і точно характеризувати ці властивості;

2/ яскраво виражене прагнення розширювати межі експериментальної ситуації, а в ряді випадків замінити її ситуацією уявною, що свідчить про тісний зв'язок сприймання з уявою;

3/ більша, ніж в інших дітей, повнота, змістовність, емоційна забарвленість уявлень та узагальнення [75; С.113].

Подібна позиція представлена в працях В.П.Ягункової. Вивчаючи літературні здібності школярів за допомогою аналізів творів за картиною, автор виділяє компоненти, які займають суттєве місце в структурі літературних здібностей. Це перш за все: 1) поетичне сприймання, яке виражається в яскравому і точному образному баченні, емоційне захоплення художніх деталей і дрібниць, а також високий рівень спостережливості; 2) образна пам'ять; 3) естетичне почуття; 4) образне мислення; 5) творча уява, яка проявляється у здатності до імпровізації і створенні нових образів.

Літературні здібності [за В.П.Ягунковою] являють собою таку сукупність психічних властивостей, яка охоплює особливості сприймання дійсності, збереження в пам'яті сприйнятого, його творче переосмислення і створення художніх образів, нарешті, втілення цих образів в літературно-художню форму.

Аналіз вивчення літератури щодо проблеми літературних здібностей дає підстави зробити певні загальні висновки, а саме:

Інтерес до літератури. Він виявляється в постійній спрямованості на ознайомлення з літературними творами, матеріалами з народознавства, критичними та біографічними матеріалами.

Творчий художній розум, який передбачає у визначеній мірі свідоме оволодіння стратегіями розв'язання творчих проблем літературного характеру.

Величезна вразливість індивіда як особлива якість особистості творця, яскрава жива фантазія думок і багатство почуттів, що вимагає словесного їх втілення в літературно-художню форму.

Схильність до накопичення літературних знань та уявлень у галузі літературознавства, мовознавства, що виражається в акумуляції великої кількості образів, символів, понять, ідей, котрі мають своє місце в системі знань і практичного досвіду літературної діяльності.

Вміння втілювати художні образи в літературно-художню форму.

Підсумовуючи, можна сказати, що літературна творчість вимагає великого і всебічного розвитку людини, високого рівня розвитку моральних якостей особистості, її гуманного ставлення до оточуючих. Крім того, необхідні знання законів літературної творчості, володіння “технікою” письменницької майстерності, вміння виробляти свої засоби викладу, свій власний стиль письма. Все це поєднується з високою працездатністю і наполегливістю і є умовою високих досягнень в літературно-художній творчості.

Отже, надзвичайно розвинена уява, підвищена чутливість і емоційність – це здібності, які забезпечують літературну творчість. Інтелектуально-пізнавальна активність – теж невід’ємний компонент успіху в літературній творчості. А вже, письменник створює не портрети – він за допомогою художніх образів проводить свою ідею, думку, своє ставлення до дійсності, свої морально-етичні погляди.

Ідея, філософія твору набуває своєї художності лише втілюючись у яскраві образи, за допомогою художнього слова. Слово – чітке, влучне, є невід’ємною частиною художнього твору. Тому вербальні здібності, чутливість до слова, зацікавленість

словом і вміння відповідним словом виразити думку – це складові літературних творчих здібностей.

Провідне місце в цій схемі займає інтелект як адаптаційний механізм і як пізнавальна здібність, якою визначається готовність до засвоєння знання і досвіду, а також поведінка, яка забезпечує успіх у проблемних ситуаціях. Інтелектуальний розвиток – індивідуальна здібність кожної людини.

Розрізняють три теорії інтелектуального розвитку:

- інтелект – це здатність до оволодіння знаннями (Торндайк);
- багатофакторні теорії інтелекту (Спірмен, Векслер, Кеттел) (наявність загального фактора S);
- когнітивні теорії (Піаже) – аналіз і переробка інформації.

Стимулом для розвитку тестів інтелекту були виконані на початку ХХ ст. статистичні праці про його природу, що досліджували взаємозв'язки між показниками, одержаними в різних обстежуваних за допомогою тестів Спірмена Ч. (1904,1927), Терстоуна Л.(1931,1947). Цей факторний аналіз сприяв появі і комплексних тестових батарей, які широко використовує сучасна психодіагностика.

Успіх розв'язання проблеми інтелекту багато в чому визначають уявлення про його структуру - питання такою ж мірою дискусійне, як і сутності інтелекту. Його репрезентує ряд досліджень [118,123,126], в яких можна виділити два діаметрально протилежні напрямки: монофакторну теорію, що визнає наявність спільних здібностей, і мультифакторну, котра розглядає інтелект для поєднання окремих, незалежних здібностей.

Виходячи з мети дослідження, докладніше спинемося на монофакторній теорії. Основоположником її є Спірмен - видатний англійський дослідник в галузі інтелекту. Принагідно зазначимо, що

дослідження структури інтелекту в працях Спірмена започаткували розвиток факторного аналізу, який тепер використовується практично в усіх галузях сучасної психології і дає цінні результати.

Дж.Спірмен експериментально довів, що тести на виявлення окремих здібностей пов'язані значними позитивними кореляціями. Учений робить висновок про існування певного генерального фактора, що впливає на всі змінні, котрі вивчаються (тести). Його Дж.Спірмен позначив "q" [123].

Подальший аналіз дав змогу виявити й так звані "специфічні" "S" фактори, що стосуються тільки певного тесту й не пов'язані з іншими. Ось чому концепція Спірмена ввійшла в психологію як двофакторна теорія інтелекту.

Потім з'ясувалося, що всі тести можна поділити на дві великі групи, пов'язані між собою вербальним і практичним факторами. Далі з'являються вужчі групи факторів. Таким чином виникає й набуває широкого розповсюдження ієрархічна теорія інтелекту.

Отже, можна сформулювати робоче визначення інтелекту: інтелект - відносно самостійна, динамічна структура пізнавальних властивостей особистості, яка формується і проявляється в діяльності.

Пізніше багато авторів намагалося інтерпретувати «G»-фактор в традиційних психологічних термінах.

На роль загального фактора міг претендувати психічний процес, який проявляється в будь-якому вигляді психічної активності: головними претендентами були властивості уваги (гіпотеза Сіріла Барта) і мотивація.

В працях Е.Торндайка заперечувалась наявність загальної основи інтелектуальних дій. Згідно його ідей, кожний

інтелектуальний акт є результатом взаємодії багатьох окремих факторів.

Послідовником цієї точки зору був Л.Терстоун, який запропонував метод багатофакторного аналізу матриць інтеркореляції. Цей метод дозволяє виділити кілька незалежних «латентних» факторів, які визначають взаємозв'язки результатів виконання різних тестів тієї чи іншої групи досліджуваних [126].

Аналогічні погляди висловлював Т.Келлі, який відносив до основних інтелектуальних факторів просторове мислення, обчислювальні здібності і вербальні здібності, а крім того, пам'ять і швидкість [118].

Фактори, виявлені Л.Терстоуном, як показали дані наступних досліджень, виявилися залежними (неортогональними). «Первинні розумові здібності» корелюють одні з одними, що говорить на користь існування єдиного «G»-фактора.

Однак в багаточисельних дослідженнях відкривалися і відкриваються все нові і нові «первинні розумові здібності».

На основі багатофакторної теорії інтелекту і її модифікацій розроблені багаточисельні тести структури здібностей. До числа найбільш поширених відноситься Батарея тестів загальних здібностей (General Artitude Test Battery, GABT), Тест структури інтелекту Амтхауера (Amthauer Intelligenz-Struktur, I-S-T) і ряд інших.

Дж. Гілфорд запропонував модель «структури інтелекту» (SI), систематизуючи результати своїх досліджень в області загальних здібностей [114].

Проте ця модель не є результатом факторизації первинних експериментально одержаних кореляційних матриць, а несе всі риси апіорних моделей, оскільки ґрунтується на тестових теоретичних

спробах і виходить в своїх прогнозах за рамки експериментального матеріалу.

За своєю імпліцитною структурою модель необіхевіористська, ґрунтується на схемі стимул - латентна операція - реакція. Місце стимулу в моделі Дж.Гілфорда займає «зміст», «операція» - здатність досліджуваного, а «реакція» - результат застосування операції до матеріалу. Фактори в моделі незалежні. Таким чином, модель трьохвимірна, хоча виміри моделі - шкали найменувань.

Запропонована Р.Кеттеллом модель може бути лише умовно занесена в групу просторових ієрархічних апіорних моделей. Він виділяє три види інтелектуальних здібностей: загальні, парціальні і фактори операції [108].

Два фактори Р.Кеттелл назвав «зв'язаним» інтелектом і «вільним» інтелектом. Фактор «зв'язаного інтелекту» визначається сукупністю знань і інтелектуальних навиків особистості, набутих в ході соціалізації: з раннього дитинства до кінця життя і є мірою оволодіння культурою того суспільства, до якого належить індивід. Фактор «зв'язаного інтелекту» корелює з вербальним і арифметичним факторами, проявляється при вирішенні тестів, які потребують обчислень. Фактор «вільного інтелекту» корелює з фактором «зв'язаного інтелекту», так як «вільний інтелект» визначає первинне накопичення знань.

З точки зору Р. Кеттелла, «вільний інтелект» незалежний від задіяності до культури. Його рівень визначається загальним розвитком «третичних» асоціативних зон кори великих півкуль головного мозку і проявляється він при вирішенні перцептивних задач, коли від досліджуваного вимагається сприйняти і знайти відношення елементів.

Парціальні фактори визначаються рівнем розвитку окремих сенсорних і моторних зон кори великих півкуль.

Сам Р. Кеттелл виділив лише один парціальний фактор - візуалізації, який сприяє маніпуляції зоровими образами.

Найменш зрозуміле поняття факторів – операції: Кеттелл інтерпретує їх в якості окремих набутих навиків для вирішення конкретних задач, тобто як аналог «S» - факторів за Спірменом, що входять в структуру «зв'язаного інтелекту», і які включають операції, потрібні для виконання нових тестових завдань.

Ієрархічна модель отримала поширення. Типовою і найбільш популярною в літературі є модель Ф.Вернона [130].

V-ЕД – вербально-освітній фактор, відображає прояв знань і факторів, набутих, в основному, в школі.

K:M – практично-технічний фактор

На вершині ієрархії знаходиться генеральний фактор за Спірменом. На наступному рівні знаходиться два основних групових факторів: вербально-освітні здібності і практико-технічні здібності.

На третьому рівні знаходяться спеціальні здібності: технічне мислення, арифметична здібність і т.д. і, накінець, внизу ієрархічного дерева знаходяться більш часні субфактори.

Недивлячись на привабливість цієї моделі вона не витримала експериментальної перевірки: по-перше, різниця в вербальному інтелекті в більшій мірі визначається спадковістю, ніж середовищем.

Навіть при повторному тестуванні успіх вирішення невербальних тестів в середньому підвищується більш значимо, ніж успішність вирішення вербальних (ефект обучіння сильніший).

На відміну від моделі Ф.Вернона модель Д.Векслера включає в себе три рівні: 1) рівень загального інтелекту ; 2) рівень групових

факторів, а саме, - інтелект дій і вербального інтелекту і 3) рівень специфічних факторів, відповідних окремим субтестам [133].

Векслер визначив інтелект як здатність індивіда до ціленаправленої поведінки, раціонального мислення і ефективної взаємодії з оточуючим світом. Д.Векслер показав, що успішність вирішення інтелектуальних тестів залежить як від інтелектуальних параметрів, так і від приналежності до культури, зацікавленості, рухової активності і т. д.

Особистісні особливості людини прямо детермінують будь-який інтелектуальний акт.

Д.Векслер вважав, що вербальний інтелект відображає набуті індивідом здібності, а невербальний інтелект - його природні психофізіологічні особливості.

Результати психогенетичних досліджень свідчать про зворотнє: переважно обумовлені спадковістю оцінки по вербальній частині шкали Д.Векслера (субтести «Обізнаність», «Словниковий», «Шифрування»), а соціальними факторами обумовлений успіх виконання невербальних тестів («Деталі, яких не вистачає», «Послідовні картинки», «Кубики Косса») [132,133].

Дослідження свідчать, що творчі здібності мають високий рівень кореляції з інтелектом. Літературні творчі здібності пов'язані з рівнем розвитку інтелекту – загального і спеціально спрямованого. Загальний рівень інтелекту забезпечує засвоєння знань і умінь, одержання і переробку необхідної інформації, її узагальнення, класифікацію, дає поштовх аналогіям.

Спеціальна спрямованість інтелекту в літературній творчості виявляється в образності уяви, сприймання, пам'яті. Кожен з цих процесів має свою специфіку. Образність сприймання виявляється в узагальненості, цілісності, яскравості і емоційності. Письменник

маніпулює образами сприйнятого, співставляє їх , протиставляє, шукає зв'язки між ними, комбінує образи, створюючи певний тип як узагальнений образ.

Специфіка літературної творчості – це рівень вербального розвитку, перехід образу в ідею, поняття. Отже, основу літературної діяльності складають не окремі психологічні або психофізіологічні якості, а загальна структурна організація індивіда. Різноманітність якостей, якими забезпечується успіх в літературній діяльності можна розділити на такі блоки: когнітивні (уява , інтелект, образне цілісне сприймання); творчі здібності (пошук нового, нестандартний підхід, нешаблонність мислення); особистісні (мотиваційні і енергетичні).

У визначенні специфіки літературної творчості широких можливостей надає використання біографічного методу. Вивчення життєвого шляху людини було закладено С.А.Рубінштейном, продовжено в дослідженнях Б.Г. Ананьєва.

Сутність біографічного методу по відношенню до вивчення літературної творчості полягає в тому, що за розробленою нами певною стандартизованою шкалою вивчалися біографії досить відомих творчо обдарованих людей з метою створення загальної моделі творчої особистості. Звичайно, що цей метод застосовується і в інших цілях, скажімо при вивченні історії хвороби людини, яка має певні недуги (Л.Ф Бурлачук, 1992), або в історичному аспекті при дослідженні певних здібностей (Б.Теплов, 1960 “Здібності полководця”), вивченні технічних здібностей (Л.Г.Чорна, 1996) тощо. При дослідженні обдарованості, талановитості, винахідництва цей метод дуже широко застосовується в зарубіжній психології. Звичайно, він може бути плідним за умовою, що відносно до певної творчості особистості є відповідні досить інформаційно насичені і

надійні матеріали, які дають можливість створити істинний психологічний портрет такої особистості. Крім того, необхідно створити певну структурну схему, за якою може бути проведене дослідження. І, звичайно, підбір біографій залежатиме від мети дослідження.

Спираючись на загальні положення щодо використання цього методу, розроблені в роботах вказаних авторів, ми застосували його з метою вивчення психологічного портрету творчої літературно обдарованої людини Івана Франка. Були відібрані такі напрямки аналізу: 1) початок творчого спрямування (дитячі роки і перші інтереси дитини: зацікавленість в певних об'єктах, увага, прояви уяви тощо); 2) умови – сприятливі чи несприятливі для розвитку перших проявів перших уподобань; 3) виникнення творчих задумів і їх предметна спрямованість; 4) реалізація творчих здібностей протягом життя; 5) риси особистості творчої людини. Відповідно до цієї стандартизованої схеми аналізувалося життя і творча діяльність людей, які зробили певний внесок у розвиток цивілізації людства. Найбільш складним у цій роботі було зробити відбір відповідних біографій, адже в кожній галузі можна знайти видатних людей, які своїми розробками, винаходами, ідеями, творчими доробками внесли вагомий вклад у прогрес людської думки. Щоб в якійсь мірі обмежити коло "біографій", ми використали викладені вище дані про типи діяльності нервової системи щодо функціональної асиметрії мозку. Звичайно, що такий відбір базувався лише на припущенні, що літературні здібності пов'язані з типом нервової системи, в якому поєднані високий рівень лівої і рівний їй високий рівень правої півкулі мозку.

У відповідності із зазначеними вимогами, в нашому дослідженні ми зупинилися на видатній особистості І.Франка. При відборі ми виходили з таких міркувань: по-перше, творча діяльність видатних людей повинна бути визнаною у всьому світі (твори Івана Франка перекладені на багато мов, ім'я його відоме в нашій країні та в багатьох країнах світу, по-друге, це повинен бути визнаний талант – Іван Франко дійсно видатна постать вітчизняної літератури. З психологічної точки зору творчість Франка – це єднання мислення вченого і письменника, поета і дослідника. Це прояв тієї симетричності в діяльності, в якій поєднується образне і словесне мислення, творче, оригінальне і нестандартне сприймання дійсності.

Іван Франко – людина такої багатогранності, такої універсальної обдарованості, такого величезного таланту, що вона не може не викликати почуття захоплення і здивування. Це глиба. За своє відносно коротке життя він написав понад п'яти тисяч творів, які складають двадцять томів – найкращого і найціннішого з його літературної спадщини. Ця універсально обдарована людина була не лише великим поетом, але й прозаїком, драматургом, публіцистом, критиком, істориком літератури, вченим-фольклористом, етнографом, лінгвістом, істориком театру, театральним діячем, економістом, істориком. Це літератор і науковець. Франко був обізнаний в багатьох галузях знань, володів багатьма мовами: знав польську, німецьку, французьку, російську. Ще в четвертому класі він так добре володів німецькою, що без словника робив переклади на українську. У школі завдання з польської він виконував у віршованій формі. Син Петро згадує: "Батько вільно читав російською, сербською, польською, німецькою,

французькою і англійською мовами. Крім того, він знав іспанську, італійську, чешську, болгарську, білоруську і єврейську. Трохи розумівся в литовській” [96].

Інтерес до мови виник у І. Франка ще в дитячі роки. Дуже любив читати книги: брав в товаришів, в бібліотеці, по можливості купував. Один з його товаришів по навчанню у школі згадує, що кожного дня повертаючись із школи, Франко з півгодини гуляв, після чого повертався до книги і “як лис за курами” ходив до товаришів у пошуках книжок. “Головною його захопленістю у вільний час від шкільних занять було читання. Читав він все, що потрапляло в руки, - і в цьому відношенні ніхто не міг з ним змагатися”, - пише Михайло Кориневич, учень гімназії, в якій навчався Франко. У шостому класі Франко вже писав вірші. Важко сказати, хто саме прищепив йому інтерес до слова, адже мати його і вітчим - прості селяни.

З вчителів шкільних і гімназичних років, людиною, яка помітила неабиякий талант Франка, його гострий розум, глибокий інтерес до знань, надзвичайну спостережливість, увагу до слова, був учитель української мови і природознавства Іван Верхратський. Саме він, помітивши талановитого учня, приділяв йому увагу, запрошував додому, вів з ним бесіди з питань мови, літератури, давав йому книжки, знайомив з творами сучасних авторів.

В позашкільний час вчитель ходив з учнями на прогулянки: збирали комах, рослини, гриби. Вчилися узагальнювати, класифікувати зібране. Можливо, саме ці заняття науково спрямували розум Франка, а уроки Верхратського з мови і літератури стали джерелом мовних захоплень. Клементина Попович згадує, що дуже добре вона пам'ятає як Франко розповідав її синові

про себе: “маленьким я не любив книжки, весь час я сидів у кузні мого батька, коло якої часто зупинялися різні люди, щоб підремонтувати підводи або щось інше. Якось приїхали купці, звернули увагу на мене, маленького рижого хлопчика, який так уважно дивився на полум'я, а у мріях був десь далеко, - взнали, що я школяр. “ Учись, учись, - говорять, - хлопчик. Твій батько кує залізо, а ти будеш кувати слова”. Ось, бачиш,- додав Франко, якось тихо, ласкаво посміхаючись, - з того часу я почав постійно навчатися і тепере дійсно кую слова”.

Вже в дитячі роки проявилася та риса особистості, яка буде для Франка однією з найвирішальних: смілива наполегливість у відстоюванні того, у чому він мав впевненість. Так, ще у школі, виконуючи два домашніх завдання з польської мови у віршованій формі, він одержав оцінку “добре”. Вчитель підкреслив в нього лише одну помилку. Але переконливо і наполегливо Франко доводив, що треба писати саме так, як він це написав.

Величезна ерудиція, глибокі знання в багатьох галузях знань: літературі, історії, етнографії, праві. Широки і різнобічні інтереси і надзвичайна працездатність – найголовніші риси Франка як особистості. Поет Петро Карманський пише: “ Він (Іван Франко) був таким, яким створила його мужицька хата в Нагуєвича. Упертим, роботящим, розумним, до того ж гострим на розум, саркастичним, їдучим”. Син Петро згадує, що коли батько занурювався у роботу, він вже нічого не чув з того, що коїлось навколо нього. Він працював невтомно до 5-6 годин на день майже без перерви. Недовгий обід – і знову робота до вечора, а потім і до пізньої ночі. Письменник Стефаник якось спитав у І. Франка коли він встигає так багато

писати і читати. Франко посміхнувся “Ви можете точнісінько так спитати у машиніста, як може він на паровозі проїжджати кожен день так багато кілометрів. Він міг би на це відповісти, що він більше нічого не робить, тільки їздить. Залиште на тиждень свої обов’язки і всі розваги, сідайте за стіл і пишіть, сідайте у крісло і читайте. А потім підрахуйте скільки це складе “кілометрів написаного паперу”. – “Я вважаю його мучеником своєї професії, - пише В. Стефаник, - хоча й думаю, що найбільшою карою для Франка була б заборона, як для Шевченка у засланні читати й писати.

Михайло Рудницький – вчений-філолог і літературознавець, добре обізнаний з творчою “кузнею” Івана Франка підкреслює, що писав Франко швидко, що звичайно було обумовлене ясністю думки. В останні роки свого життя, коли хворі руки не дозволяли йому писати, він диктував свої думки, але без найменшого зусилля, майже недобираючи потрібного слова. Одним із секретів його працездатності було вміння ізолювати себе від зайвих впливів, які на даний момент могли відволікти його увагу. Франко не мав часу приймати гостей, та й сам майже не ходив по гостях. Не блукав по місту без цілі, як це роблять деякі люди, аби виправдати свою бездіяльність. Коли він працював у бібліотеці або в типографії, його важко було витягнути звідти, коли ж у вечері він повертався додому, на столі його чекали нові рукописи. Коли втомлювався, працюючи над якимось твором, переключався на наукову роботу і навпаки. Франко весь час вчився. В Стефаник пише, що здавалося, Франко знає про все. Інколи навіть хотілося запитати скільки, скажімо, мільйонів років буде крутитися наша земля, - адже я вірив, - доповнює Стефаник, - що він, напевно і це знав. А якщо не знає, то

очевидно скаже: “Є такий - то твір, такого-то геолога, або астронома, і там, у такому – то розділі...” Ще й сторінку назве.

До сказаного можна додати такий реальний приклад. Михайло Микиша – відомий київський артист згадує, що якимось він зустрів у Києві професора Перетця, який розповів йому про свою зустріч із Франком. В цей час Перетц працював над своєю дисертацією і йому потрібно було знайти відповідний грецький філософсько-літературний матеріал. Із числа вчених, яких він запитував про це, ніхто не міг дати необхідної справки. Тільки Франко повідомив, що література, яка була Перетцю потрібна, знаходиться у бібліотеці Британського музею, у такому-то відділі. При перевірці це підтвердилося.

Отже, самостійність і ретельність, яка була супутником працездатності – одна з найсуттєвіших рис творчості І. Франка. Він писав легко, вільно, ясно. Він говорив молодим поетам: “Не майте надії лише на університетські лекції. Тільки те, до чого ви дійдете самі, без сторонньої допомоги, тільки те, над чим ви самі будете довго працювати, думати, зможе вам допомогти”.

“В наукових і суспільних питаннях, - пише у своїх спогадах Генрик Бигеляйзен, польський літературознавець,- Франко був надзвичайно стійким і непоступливим”. Якщо був упевнений у своїх поглядах, нікому не вдавалося його переконати. Так сталося, коли він опублікував свою безкомпромісну статтю про Адама Міцкевича. Це дуже дорого коштувало Франку: на нього накиннулися і польська, і українська громада, йому довелося залишити роботу в редакції газети. Але Франко був упертим, твердим, неперекоганим і вважав для себе образливим поступитися, відмовитися від того, що було на

його думку справедливим і вірним. Автор спогадів пише: “На різкий ворожий крик, піднятий навколо нього, він не відповів ані єдиним словом. Він був великою людиною”.

Був зовсім байдужим до матеріальних цінностей. Завжди ходив у сірому костюмі, вишитій сорочці, майже все життя сім'я прожила у маленькій квартирі і поет ніколи не мав власного кабінету. Лише під кінець життя побудували будинок. Михайліна Рожкевич згадує, що коли Франка обікрали – забрали столове срібло, він зовсім байдуже віднісся до цієї пропажі. Коли помер, то не знайшлося пристойної сорочки, щоб поховати, довелося звернутися до сусідів.

Отже, використаний нами біографічний метод аналізу творчої діяльності видатного митця з художньої літератури дає можливість визначити спільні риси особистості, що характеризують творчість :

- поява спрямованого інтересу на певну галузь знань ще в дитячі роки;
- зосередженість на творчій роботі, спрямованість лише на вибраний напрямок діяльності (Франко працює весь день, роблячи лише невеличку перерву в обід);
- велика працездатність (з-під пера Франка вийшло понад п'яти тисяч віршів, романів, розповідей, критичних статей, монографій–досліджень, наукових досліджень тощо);
- підкореність творчості духовній мотивації (І. Франко не мав ані достатку, ані будь-якого пристойного заробітку. Сім'я жила скрутно, доводилося й голодувати);
- стійкість, непоступливість у творчості, навіть упертість;

- захопленість роботою. Ця риса проходить через усе життя Франка. Франко весь занурений у творчість, і коли його запрошували на якісь "обіди", розмови у кафе за для пустої балаканини, завжди відмовлявся. Друзі говорили, що його можна витягнути з дому, лише заманивши якоюсь новою книгою.

Риси творчої діяльності:

- оригінальність і новизна творіння: І Франко – автор цілого ряду цілком оригінальних поетичних, літературних і наукових творів;

- біжучість творчості (велика кількість створеного): твори І. Франка увійшли у 20-томне видання;

- ретельність в оформленні створеного: про твори І. Франка можна сказати, що це ідеал логіки, втілення задуму, це приклад відповідності слова і думки, приклад вдосконаленості мови;

- настійне бажання обнародувати свої твори, зробити їх надбанням людей, опублікувати. Це не егоїстичне бажання "заявити" про себе, а саме віддати людям те, що створено, і що безумовно, потрібне іншим;

- мотиваційне забезпечення творчого процесу самою роботою з інтересом до неї і захопленість нею: І. Франко був переконаний, що література – це джерело освіти народу, його визволення від темряви, нещастя;

- невід'ємним супутником творчості є мислення, специфічне для творчої діяльності: так зване дивергентне (за Дж.Гілфордом), багатоваріантне і "бічне" (Е. Де Боно), тобто таке, що дає можливість побачити відоме з інших, нових позицій, розглянути його під нетрадиційним поглядом зору. І Франко літературну

що література – це джерело освіти народу, його визволення від темряви, нещастя;

- невід'ємним супутником творчості є мислення, специфічне для творчої діяльності: так зване дивергентне (за Дж.Гілфордом), багатоваріантне і “ бічне” (Е. Де Боно), тобто таке, що дає можливість побачити відоме з інших, нових позицій, розглянути його під нетрадиційним поглядом зору. І Франко літературну творчість повернув до народу, до простих людей, вважаючи, що призначення літератури – не розвага, а просвіта народу.

ВИСНОВКИ ДО I РОЗДІЛУ

1. Творча діяльність спрямована на створення людиною нових і оригінальних ідей або матеріальних продуктів. Вона є специфічною діяльністю, яка властива кожній людині як її творчий потенціал і може виявлятися у бідь-якій сфері її життя.

2. Виділяють загальні і спеціальні творчі здібності. Більшість авторів вважають, що творчі здібності мають певну своєрідність і становлять основу креативності особистості. Точки зору відносно поділу спеціальних здібностей дуже різняться, але більшість авторів виділяють три їх групи: мистецько-літературні, технічні і наукові.

3. Структурна модель творчої особистості включає інтелектуальний рівень сенсорних процесів, високий рівень енергетично-емоційних і мотиваційно-особистісних.

4. Літературні творчі здібності проявляються у формі оригінальної творчої діяльності, нестандартності ідей і суджень, прагненні до літературної діяльності. Психологічно вони є системним утворенням, в якому можна виділити такі визначальні складові: висока пізнавальна активність щодо художньої літератури, емоційно-забарвлений інтерес до художньо-літературних творів і поезії, здатність до логічного мислення на образному матеріалі, синтетичний стиль інтелекту, який переважає над аналітичним.

5. Біографічний матеріал дозволяє окреслити деякі аспекти прояву літературних здібностей і особистості письменника, а саме: поява спрямованого на літературу інтересу ще в дитячі роки, дуже ранні прояви (у І. Франка у десятирічному віці) перших літературних творів, зосередженість на творчій роботі, спрямованість лише на вибраний напрямок діяльності, велика працездатність, підкореність духовній мотивації, стійкість, непоступливість своїм ідеалам, захопленість роботою.

6. Літературні творчі здібності спираються в своєму розвитку на високий рівень вербального інтелекту, здатність до вербальної творчості, особистісні якості творця, та мотиваційну забезпеченість (інтерес до письменницької діяльності).

7. В цілому стиль письменницької діяльності спричиняється типологічними особливостями (поєднання художнього і мислительного типів за І.П. Павловим) при домінуючому характері правої півкулі мозку. Якості особистості досить різноманітні – це перш за все яскрава цілеспрямованість, незалежність у поглядах і поведінці, наполегливість, громадянська сміливість, творча уява.

8. Виявлений за допомогою теоретичного аналізу, орієнтованого на вивчення психологічної і літературознавчої (та біографії І. Франка) літератури, дозволив розробити теоретичний конструкт, який надає певної логіки експериментальному дослідженню методичних прийомів діагностики розвитку творчих літературних здібностей старшокласників. Саме цей конструкт орієнтує у пошуках відповідних методик експериментального дослідження.

РОЗДІЛ II. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ДІАГНОСТИКИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЛІТЕРАТУРНИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ

2.1. Організація експериментального дослідження та його методики

Планування і організація експериментального дослідження ґрунтувались на теоретичних засадах щодо сутності творчості, творчих здібностей і, зокрема літературних, що передбачало розробити експериментальні процедури, релевантні завданням, поставленим у дослідженні. Аналіз психологічних та літературознавчих досліджень дозволив розробити трьохкомпонентну модель літературних творчих здібностей, яка включає інтелектуальний вербальний потенціал, творчу вербальну спрямованість особистості та мотиваційну забезпеченість (інтерес до літературної діяльності).

Дослідження проводилось в два етапи. На першому було відібрано і апробовано методики діагностики рівня творчості і вербального інтелекту старшокласників.

У дослідженні брало участь 289 учнів загальноосвітніх шкіл Лановецького району Тернопільської області (9-11 класи).

Розвиток пізнавальних інтересів в старшому шкільному віці, ріст свідомого відношення до навчання стимулює подальший розвиток довільності пізнавальних процесів, вміння керувати ними.

Диференційованість інтересів визначає також і вибірковість уваги, значне збільшення ролі післядовільної уваги. Помітно розвивається і удосконалюється здатність до переключення і розподілу уваги. Ще одна особливість уваги, характерної для старших школярів, - її вибірковість. Суттєві зміни проходять і в

мислительній діяльності старших школярів, в характері розумової діяльності. Мислення набуває більш активного, самостійного і творчого характеру. Мислительна діяльність характеризується більш високим рівнем узагальнення і абстрагування, зростаючої тенденції до причинного пояснення явищ, вмінням аргументувати, доводити істинність чи хибність певних положень, робити глибокі висновки, пов'язувати вивчене в систему. Розвивається критичність мислення.

З розвитком мислення росте культура мови школярів, формується вміння правильно висловлювати свої думки, ускладнюється структура мови, збагачується словник. Під впливом перспективи переходу до самостійного трудового життя формується характерна для старшого шкільного віку направленість на майбутнє. Старший шкільний вік – це вік життєво-трудового самовизначення, коли починаються серйозні пошуки свого трудового покликання, виникає прагнення намітити свою майбутню професію.

Відповідно до названих особливостей юнацького віку з метою дослідження вербальних інтелектуальних та творчих здібностей було опрацьовано методики "Вербальний інтелект" та "Вербальна творчість" (Айзенк, 1979).

Первісні варіанти методик, застосовані для пілотажного дослідження, містили вдвічі більше завдань, ніж було відібрано потім. Використано тільки ті з них, що мали високу кореляцію із загальним показником за методикою (коефіцієнт кореляції – від 0,7 до 0,8).

Завдання методик розраховано на учнів 9-11 класів.

У методиці "Вербальний інтелект" в результаті відбору й аналізу завдань залишилось чотири субтести. Для дослідження психологічних особливостей вербальної творчості старшокласників

було опрацьовано методику "Вербальна творчість", адаптовану в лабораторії психології творчості Інституту психології АПН України (В.О.Моляко, О.І.Кульчицька, Л.Г.Чорна).

Добираючи завдання методик, ми виходили з психологічних досліджень, згідно з якими є два типи людей - високотворчі і малотворчі. Кожна людина володіє творчими здібностями, однак, ступінь їх розвиненості різний.

Творчість – індивідуальна особливість людини, проявляється як здатність відмовлятися від стереотипних способів мислення і розв'язання будь-якої задачі (побутової, навчальної тощо). Завдяки дослідженням Д.Гілфорда [111-115] було виділено чотири фактори творчості: оригінальність – здібність продукувати ситуації, незвичайні відповіді, рішення, нестандартність; семантична гнучкість – здібність виділяти функції об'єкта і пропонувати різноманітні способи його використання; образна адаптивна гнучкість – здібність змінювати форму об'єкта таким чином, щоб побачити в ньому нові можливості; семантична стихійна гнучкість – здібність знаходити різноманітні ідеї у відносно обмеженій ситуації.

На основі виділення базових компонентів літературних творчих здібностей були сформульовані основні напрямки експерименту: добір методик, діагностуючих розвиток вербального інтелекту, добір методик, діагностуючих креативні здібності та інтереси учнів. В зв'язку з чим методика дослідження процедурно включала:

1. Визначення діагностуючих прийомів рівня розвитку вербального інтелекту та особливостей інтелектуальної діяльності.
2. Визначення діагностуючих прийомів рівня творчого потенціалу.

3. Діагностичні прийоми виявлення специфічного інтересу до літературної діяльності.

4. Застосування шкал оцінок та контрольних записів спостережень. Вибірку склали учні 9-11 класів загальноосвітніх сільських шкіл Лановецького району Тернопільської області (289 чоловік).

Оцінка діагностичних прийомів рівня розвитку вербального інтелекту проводилась за допомогою стандартизованого тесту структури інтелекту Г.Айзенка (відібрані субтести діагностики вербального інтелекту).

1.Тест вербального інтелекту.

Методика складається з чотирьох субтестів, кожний з яких містить декілька завдань.

Під час розв'язання завдань методики "Вербальний інтелект" мають місце такі психічні процеси: аналіз і вміння подумки розчленувати предмет, явище, ситуацію на складові елементи (частини, моменти); створення в процесі мислення нових образів на основі минулого досвіду; перехід від поодиноких фактів, явищ і висловлювань до загальних або від загальних до більш загальних; зіставлення і виділення спільних двох або більше різноманітних явищ чи ситуацій; розкриття внутрішніх суттєвих властивостей явищ у закономірних залежностях.

Субтест 1 : "Добір і вилучення слів".

Завданнями субтесту передбачено операції систематизації, комплектування, аналогії, класифікації.

Завдання дібрано таким чином, щоб учень продемонстрував свою здатність "схопити" абстрактне значення тих чи інших понять і відмовився від легкого, але неправильного способу розв'язання,

виявив своє уміння визначити зв'язки і закономірності між словами і поняттями.

Субтест містить 15 завдань.

1. Вставити слово, яке слугувало б закінченням першого слова і початком другого:

ЗНА /.../ ОВІЙ

2. З поданих літер скласти слова і виключити зайве:

ОХЙЕК, СНІЕТ, ИЖІВТ, ЛУФОБТ

3. Знайти спільний початок для трьох слів:

	бурка
/...../	горець
	книжник

4. Знайте спільне закінчення для таких літер, щоб утворилися слова:

ат..., бр..., гн..., ж..., л..., р..., с..., т..., хр...

5. Вставити слово, яке означало б те саме, що й слово, яке стоїть поза дужками:

тварина /...../ ніжність

6. Вставити відсутні літери і записати слово :

і	?
в	к
т	о
о	?

7. Вставити пропущене слово:

лоток /клад/ лодка

олімп /.... / катер

Завдання 8. Вставити пропущену літеру:

Щ Ц Т П ?

9. Підкресліть зайве:

Капітан, феномен, робота, стрілок, газета

10. Розв'язати рівняння:

$$? + (\text{хвиля}) = (\text{фігура})$$

11. Підкресліть зайве:

Греція, Данія, Німеччина, Франція, Італія, Фінляндія

12. Підкресліть, яке із слів в нижній лінійці підходить до слів у верхній лінійці :

Версія, ректор, електрик

дощ, кість, тварина, світло, папір

13. Вставити відсутню літеру:

?	н
л	о
л	и
ю	з

14. Вставити цифру і літеру:

3	4	5	6
К	О	У	?

15. Підкреслити зайве:

Акселератор: село, сало, трек, скат, торг, корт, роса

На виконання завдань субтесту було виділено 10 хв. За кожний правильний розв'язок учень одержував один бал. Максимальна кількість балів за субтест - 15 балів.

Субтест 2. " Відшукування загальних понять ".

Спрямований на визначення рівня сформованості здатності виділяти суттєві ознаки понять. Учням пропонували десять узагальнюючих слів, до кожного з яких підібрано набір з п'яти слів. Завдання полягає в тому, щоб знайти два слова в дужках, котрі найбільше пов'язані з узагальнюючим словом, написати їх в бланку відповідей.

Час виконання -10 хв. Досліджуваним запропоновано такі варіанти :

1. Сад /рослини, садівник, собака, огорожа, земля/
2. Річка /берег, риба, рибалка, баговиння, вода/
3. Хлів /сінник, кінь, дах, худоба, стіни/
4. Ділення /клас, дільник, олівець, ділене, папір/
5. Книга /малюнки, мир, знання, папір, текст/
6. Спорт/медаль, оркестр, змагання, перемога, стадіон/
7. Гра /карта, азарт, штраф, покарання, правила/
8. Ліс /листок, деревина, мисливець, дуб, вовк/
9. Читання /розділ, книжка, карта, картина, слово/
10. Війна /аероплан, гармата, битва, смерть, солдати/

Таким чином, для виявлення рівня сформованості узагальнення було дібрано завдання з різних галузей знань і різної спрямованості. Кожну правильну відповідь оцінювали одним балом. Максимальна кількість балів за субтест - десять.

Субтест 3 . "Аналіз зв'язку між парами понять".

Спрямований на визначення рівня сформованості здатності аналізувати взаємозв'язок між поняттями і встановлювати міжпонятійні аналогії.

Час виконання - десять хв. Досліджуваним було запропоновано такі варіанти :

1. Школа: Лікарня
учень лікар, заклад, лікування, хворий
2. Пісня: Картина
глухий кульгавий, сліпий, малюнок, художник, хворий
3. Риба : Муха
мовчати решето, комар, кімната, дзижчати, павутина
4. Хліб : Дім

пічник	вагон, місто, житло, будівельник, двері
5. Пальто :	Черевик
гудзик	кравець, магазин, нога, шнурок, капелюх
6. Нога :	Рука
чобіт	калоші, кулак, рукавичка, палець, кість
7. Вода :	Їжа
спрага	пити, голод, хліб, їсти
8. Поїзд :	Кінь
вагон	плуг, вудила, овес, віз, конюшня
9. Бігти :	Кричати
стояти	мовчати, шуміти, повзати, гукати, плакати
10. Ранок :	Зима
ніч	мороз, день, ніч, осінь, санчата

Кожну правильну відповідь оцінювали одним балом (всього 10 балів). Кількість набраних учнем балів свідчить про глибину розуміння змісту понять, рівень сформованості і здатності виділяти суттєві ознаки, порівнювати й групувати їх. Загальну кількість балів за субтестом фіксуємо в протоколі психологічного дослідження .

Субтест 4. "Різниця і подібність".

Спрямований на визначення рівня сформованості здатності узагальнювати і обмежувати поняття, виділяти суттєві ознаки, притаманні всім предметам даного поняття і тільки їм. В цьому субтесті потрібно порівняти пари понять і знайти в них спільні та відмінні ознаки. Для цього слід проаналізувати кожне поняття в парі, виділити суттєві ознаки цього поняття і порівняти, в чому різниця і подібність суттєвих ознак понять тієї пари, що аналізується.

Час виконання – 10 хвилин. Було запропоновано такі варіанти:

1. Лід – пара.

6. Море – океан.

- | | |
|--------------------|--------------------------|
| 2. Річна – озеро. | 7. Капіталіст – поміщик. |
| 3. Собака – кіт. | 8. Мати – батько. |
| 4. Книга – журнал. | 9. Бегемот – крокодил. |
| 5. Ніч – день. | 10. Слово – фраза. |

Кожну правильну відповідь оцінювали двома балами. Загальну кількість балів за субтестом та загальний показник (сума балів за кожний субтест) за методикою вносили в протокол експериментального дослідження.

На основі результатів було визначено нормативи, які обчислювали формулами:

$$2S - \bar{X} + S \text{ низький рівень (2.1)}$$

$$S - \bar{X} + S \text{ середній рівень (2.2)}$$

$$S - \bar{X} + 2S \text{ високий рівень (2.3),}$$

де \bar{X} – середнє арифметичне всіх даних

S – стандартне відхилення результатів обстежуваних у групі.

Середнє арифметичне визначали формулою:

$$\bar{X} = \frac{\sum X_i}{n} \quad (2.4),$$

де X_i – експериментальні дані

\sum - сума

n – кількість обстежуваних.

Стандартне відхилення обчислювали формулою:

$$S_x = \frac{\sum (X_i - \bar{X})^2}{n - 1} \quad (2.5),$$

де X_i – показник за тестом

\bar{X} - середнє арифметичне всіх показників за тестом

n – кількість обстежуваних

Σ - сума.

2. Тести креативності (вербальної).

Щодо використання тестів на творчість, то це одна з найскладніших процедур, оскільки поняття "творча діяльність", її критерії досі не визначені. На практиці застосовують діагностуючі методики, запропоновані ДЖ.Гілфордом та Е.Торрансом.

Відповідно до викладеного підходу дібрано наші завдання, що увійшли в субтести методики "Вербальна творчість" і дають змогу дослідити основні складові творчості: оригінальність і новизну, семантичну гнучкість, образну адаптивну гнучкість. Тест творчих вербальних здібностей включав системи таких субтестів: "Слова на літеру "Щ", "Оригінальні способи використання предметів", "Речення з трьома словами", "Римування".

Субтест 1 ."Слова на літеру "Щ".

Спрямований на дослідження словникового запасу школярів, обсяг і рівень якого залежить від багатьох факторів, зокрема умов виховання в сім'ї і в школі. За його допомогою можна визначити, наскільки учень спостережливий, інформований про навколишні предмети і явища, здатний у потрібний момент сконцентрувати увагу, якою мірою в нього розвинена пам'ять. Обмежування: тест виконується за 5 хв.

Звичайно, кількісний показник ще не означає, що дитина мислить творчо, оригінально, прагне вийти за межі повсякденних предметів, які її оточують, і пізнавати навколишній світ в усій його

різноманітності. Ці якості з'ясовували в процесі аналізу відповідей за ступенем їх новизни.

Для визначення рівня оригінальності враховувалась частота та точність вживання слова в усій вибірці, про рівень вияву легкості свідчить кількість записаних слів, гнучкість виявлялась за різноманітністю використаних словесних категорій.

Оцінка категорій завжди потребує власної інтуїції експериментатора. В нашому конкретному випадку особливістю є те, що контингент досліджуваних – учні сільських шкіл. А це певним чином вплинуло на використання ними слідуєчих категорій: свійські тварини, предмети домашнього користування, сільськогосподарські машини і продукція, рослини, їжа, будівлі і будівельні матеріали. Ці категорії оцінювалися одним балом. Категорії: географічні назви, людські відчуття, прикраси, посуд, механізми, засоби інформації, одяг, фантастичні істоти оцінювались у два бали. Трьома балами оцінювалися: космічні об'єкти, анатомія людини, джерело світла, геометричні фігури, навчання, прилади, медицина.

Субтест 2. "Оригінальні способи використання предметів".

Спрямований на виявлення рівня розвитку творчих здібностей, зокрема: оригінальності, легкості створення нового, гнучкості в творчому мисленні. Учням запропоновано сім назв предметів. Слова розміщені від простих до складніших. Час виконання завдань обмежуваний.

За субтестом визначали:

1. Легкість знаходження способів використання предметів.
2. Оригінальність способів використання різноманітних предметів.

Високий рівень легкості знаходження способів використання предметів оцінювали трьома балами, середній - двома, низький - одним балом. Якщо спосіб використання предмету в усій вибірці було зафіксовано один раз, то оцінка була високою – три бали, у випадку два– три способи використання – два бали, чотири і більше - низькою (одим бал).

Легкість і оригінальність - основні показники в субтесті. Водночас враховували і додаткові - гнучкість і точність мислення.

Гнучкість мислення (за ДЖ.Гілфордом) - це здатність дитини знаходити незвичні способи використання предметів, до яких в повсякденних ситуаціях вдаються дуже рідко. Точність мислення взаємопов'язана з його гнучкістю. Її визначали, аналізуючи суміжність і несуміжність властивостей предметів і запропонованих способів їх використання.

Якщо точність у кожному конкретному випадку не зафіксовано, від загальної суми балів, які набрав учень в процесі виконання субтесту, відраховували один бал. Оскільки учні пропонували казкові, часом фантастичні способи використання предметів, їх варіанти також враховували з огляду на те, що дитяча свідомість нерідко сповнена різноманітних нереальних уявлень і образів, які відіграють велику роль в розумінні особистістю навколишнього світу. Гнучкість мислення визначали, враховуючи наявність або відсутність думки про можливість використання предметів у незвичайних ситуаціях, здатність помічати аналогії між далекими властивостями предметів та їх функціями. Оцінювали цю кількість одним балом.

Субтест 3. "Речення, яке включає три слова" дає можливість виявити вміння учня чітко передавати свою думку словами, легко оперуючи їх значеннями. Наприклад, запишіть якомога більше речень, використовуючи слова: "стіл", "вода", "хвилина", котрі б склали одне речення.

Слова дібрано так, що за змістом вони несхожі між собою: "стіл"-предмет, "вода" - рідина, "хвилина" - відлік часу. Потрібно скласти якомога більше речень, які обов'язково включали б в себе ці три слова (можна змінювати їх відмінок і використовувати інші слова). Відповіді можуть бути банальними, складними, з виходом за межу ситуації, визначеної трьома словами, і введенням нових об'єктів, і творчими, які включають ці предмети в нестандартні зв'язки. При виконанні цього завдання досліднику важливо встановити, а досліджуваним знайти "золоту середину" між кількісною і якісною відповідями. Необхідно, з однієї сторони, стимулювати більшу кількість будь-яких різноманітних відповідей, з іншої – схвалювати оригінальні, творчі відповіді.

За субтестом виявили такі особливості як легкість, оригінальність і точність мислення. Оригінальність з'ясовували за допомогою обернено-пропорційних показників частотності запропонованих відповідей. Якщо речення не повторювалось, то рівень вияву оригінальності вважали високим, коли було два-три однакових речення - середнім; чотири і більше - низьким. Високий рівень оцінювали трьома балами, середній - двома, низький - одним балом. Точність визначали на основі логічності, уміння вдало використовувати слова. Якщо в реченні всі три слова були пов'язані

за змістом, його оцінювали трьома балами, якщо два слова - двома, коли тільки одне слово - одним балом.

У процесі аналізу відповідей ми з'ясували, що найчастіше учні пропонують речення: "Я за хвилину поставив воду на стілець", "За декілька хвилин вода заповнила квартиру"; рідше: "За хвилину незнайомка зі стаканом з водою сіла на стільчик", "Вода, збільшуючись щохвилини, капала, і я взяв стільчик, щоб закрутити кран", або "Кіт стрибнув на хвилину на стіл і розлив воду".

Субтест 4 "Римування".

Даний субтест відноситься до групи вербальних і спрямований на виявлення здібностей до поетичної творчості. Здібність до такого виду діяльності включає в себе поетичне сприйняття навколишнього світу, сприйняття і відновлення ритмічності, вміння виразити за допомогою слова точність спостереження і точно висловлювати своє враження і, найголовніше - вміння складати вірші, римування, музичність, отже виявити простір уяви, свіжість емоційного сприйняття, музичність, духовність.

Для даного субтесту було запропоновано перший рядок і дано завдання скласти до нього риму: 1.І знову зустріч... 2.Пролітають роки... 3.Я сподіваюсь кожен день... 4.Наша хата далеченько... 5.Тихо падає сніг... 6.Вдень і вночі... 7.Тут тече потік тихенько...

В даному субтесті можна легко виділити слідуючі показники творчих здібностей: легкість, оригінальність, точність. Легкість визначалася через кількість рим у вірші, його музичність та ритмічність, враховувалась також кількість придуманих рядків. Наведемо приклади створених учнями віршів:

Наша хата під горою край дороги ...

Ми повернемось до неї як завжди...
 Нас чекають там дитячі, юні роки...
 Які так весело пройшли.
 Наведемо приклад майже професійного вірша:
 І знову зустріч, як прекрасно
 Сьогодні ми зустрілись знов
 У тім краю, де так погано
 Там тихо танула наша любов...
 Тут тече потік тихенько
 Його струмені легенькі
 Несуть щастя на собі.
 Одним балом:
 І знову зустріч
 Я боюсь
 Що я сюди
 Не повернусь ...

Максимальна оцінка за субтест складається із суми максимальних показників за ступенем легкості, оригінальності в створенні нового, а також точності відповідей.

Кореляційну залежність коефіцієнта кореляції обчислювали, використовуючи формулу Пірсона :

$$r = \frac{\sum ((X_i - \bar{X})(Y_i - \bar{Y}))}{n S_x S_y} \quad (2.6)$$

де: X, Y - коефіцієнт кореляції між показниками, що порівнюються

\sum - сума;

- X, Y - кількість ознак, що порівнюються;
 \bar{X}, \bar{Y} - середні арифметичні результати у вибірці
 S_x, S_y - стандартні відхилення результатів у вибірці.

Середні арифметичні і стандартні відхилення результатів визначали відповідними формулами.

Для перевірки вірогідності коефіцієнтів кореляції нами використано рівень їх значимості, що є відношенням емпіричного коефіцієнту до загальної похибки; останній показник обчислювали формулою:

$$V = m_1^2 + m_2^2 \quad (2.7)$$

де V - загальна похибка; m, m - стандартні похибки окремих показників.

Стандартну похибку результатів визначали формулою :

$$m = S_x \sqrt{1 - r_{XY}} \quad (2.8)$$

де m - стандартна похибка результатів тесту по вибірці

S - стандартне відхилення результатів тесту у вибірці

XY - коефіцієнт кореляції між показниками, що порівнюються.

3. Діагностуючі прийоми вивчення специфічного інтересу до літературної діяльності ми вивчали за допомогою відомих тестів інтересу (див. додаток А).

4. В дослідженні використовувались також шкали оцінок та контрольні записи спостережень. Шкали оцінок та контрольні записи спостережень є додатковими важливими інструментами для виявлення різних видів здібностей, враховуючи ту обставину, що використання одних тільки результатів тестування з метою виявлення рівня розвитку часто буває недостатнім. При цьому треба

X, Y - кількість ознак, що порівнюються;

\bar{X}, \bar{Y} - середні арифметичні результати у вибірці

S_x, S_y - стандартні відхилення результатів у вибірці.

Середні арифметичні і стандартні відхилення результатів визначали відповідними формулами.

Для перевірки вірогідності коефіцієнтів кореляції нами використано рівень їх значимості, що є відношенням емпіричного коефіцієнту до загальної похибки; останній показник обчислювали формулою:

$$V = m_1^2 + m_2^2 \quad (2.7)$$

де V - загальна похибка; m, m - стандартні похибки окремих показників.

Стандартну похибку результатів визначали формулою :

$$m = S_x \sqrt{1 - r_{XY}} \quad (2.8)$$

де m - стандартна похибка результатів тесту по вибірці

S - стандартне відхилення результатів тесту у вибірці

XY - коефіцієнт кореляції між показниками, що порівнюються.

3. Діагностуючі прийоми вивчення специфічного інтересу до літературної діяльності ми вивчали за допомогою відомих тестів інтересу (див. додаток А).

4. В дослідженні використовувались також шкали оцінок та контрольні записи спостережень. Шкали оцінок та контрольні записи спостережень є додатковими важливими інструментами для виявлення різних видів здібностей, враховуючи ту обставину, що використання одних тільки результатів тестування з метою виявлення рівня розвитку часто буває недостатнім. При цьому треба

враховувати, що, не дивлячись на широке використання методу неформального спостереження та оцінок, цей метод, згідно думці ряду дослідників, не може бути визнаний задовільним. Більш перспективним є метод спостереження і шкалювання оцінок на основі встановлених параметрів, які характеризують певні здібності, в нашому дослідженні – літературні. Практика багатьох вчителів з достатнім досвідом у застосуванні оціночних шкал показує, що їх думку можна вважати надійним джерелом інформації в процесі раннього розпізнання здібностей дітей (Borland, 1979; Gear, 1978). Більш того, дослідники прослідкували наявність чіткої кореляції між оцінками батьків та результатами тестів на інтелект (Ciha, Harris Hoffman, 1974). Ці дослідження отримали назву Сіетлський проект, а також говорять про те, що контрольні записи, складені батьками, можуть використовуватись як цінні відомості про розумовий розвиток дітей (Robinson, Jackson Roedell, 1979).

Таким чином, дані, отримані в результаті спостережень і оформлені у вигляді бланків – переліків або шкал оцінок, дозволяють мати судження щодо тих сторін поведінки і діяльності дитини, котрі, як правило, неможливо оцінити засобом стандартизації тестів. Той факт, що оціночні шкали не обмежені вимогами формальних вимірів інтелекту дає спостерігачу більш широкі можливості у виявленні досить тонких особливостей, властивих дитині. Більше того, спостереження за дитиною можна проводити в природніх для неї умовах: класна кімната, ігрові ситуації чи сім'я. Вірогідно, що ефективність даних спостережень може бути вищою за тестові.

Записи життєвих вражень теж можуть дати багату інформацію, особливо в процесі виявлення здібних дітей. Відомості, які отримуються від батьків дитини, вчителів та інших дорослих, що беруть участь в її вихованні, підвищують ефективність процесу пошуку, можливість встановити умови й історію розвитку дитини від самих перших кроків, дізнатись про наявність у неї якихось особливих здібностей чи інтересів, виявити особливості розвитку мовлення та спілкування з дорослими й однолітками, уміння переборювати труднощі та ін. Все це набуває особливої важливості, якщо врахувати, що умови традиційного тестування не дають дослідникам достатньо часових можливостей для спостереження за дитиною, що й примушує їх практично цілком орієнтуватися на результати виконання спеціально запропонованих завдань. Життєві спостереження знімають жорстоку обмеженість тестування, надаючи цінну інформацію відносно поведінки дитини удома, в школі і в більш широкому соціумі. Ці спостереження цінні ще й тим, що допомагають виявити ті або інші, особливо рідкісні здібності, які можуть бути непоміченими в процесі спостереження за дитиною. Більше того, якщо спостереження за дитиною проводиться протягом певного періоду часу систематично, його результати складуть "хронологію" розвитку дитини, котру неможливо отримати ні при якому наборі тестів.

Але при використанні цих методів треба мати на увазі, що сприйняття дитини дорослими може бути викривлене емоційними факторами, незнанням вікових норм розвитку, невірними відомостями, отриманими від друзів і навіть спеціалістів. Беручи до уваги відсутність оперативних і універсальних засобів перевірки

достовірності наведених життєвих спостережень, дослідник повинен їх порівняти з існуючими "об'єктивно встановленими даними" (результати тестувань, продукти дитячої творчості, перевірена інформація спеціалістів і т.п.), а також з власними спостереженнями. При виникненні серйозних розбіжностей, які не відкидаються під час обговорення, може статись повторне дослідження або відвідування учня вдома з метою організації спостереження за ним в сімейних умовах, щоб отримати необхідну додаткову інформацію.

5. Контрольна методика: написання декількох літературних творів на вільну сюжетну тему.

2.2. Аналіз результатів констатуючого і психокорекційного експериментів

Результати теоретико-психологічного аналізу щодо понять “вербальний інтелект”, “вербальна творчість” і “літературні здібності” дають підставу стверджувати, що ці поняття включають слідуєчі ознаки: щодо вербального інтелекту - це виділяти суттєві ознаки понять, встановлювати міжпонятійні зв'язки, розуміти зв'язки між предметом і словом, здібність до понятійного узагальнення, здатність порівнювати і групувати поняття; щодо вербальної творчості – це оригінальність, легкість виконання завдання, гнучкість і точність мислення; щодо літературних здібностей: легкість актуалізації досвіду, легкість оперування словом, спостережливість, чутливість до мови, творча уява, чутливість до сприйняття художніх образів, синтетичність мислення, здатність до самостійної творчості, інтерес до художньої літератури. Ці загальні показники склали основу для аналізу одержаних експериментальних даних. Показником даних, одержаних за допомогою тестових методик, були нормативні дані.

За методикою “Вербальний інтелект”, яка включала субтести: “Добір і вилучення слів”, “Відшукування загальних понять”, “Аналіз зв'язку між парами понять”, “Різниця і подібність”, було виведено загальний(див. додаток В) і сумарний (див. додаток С) показники для кожного учня.

За наслідками результатів дослідження були визначені нормативи для цієї методики, які ми обраховували за відповідними формулами. Результати відображені у нижче наведеній таблиці.

Таблиця 2.1

Нормативи і розподіл показників за методикою “Вербальний інтелект”

Рівень розвитку вербального інтелекту	Кількість балів	Кількість учнів
Низький	19 і менше	75
Середній	Від 20 до 26	184
Високий	27 і більше	30

На основі результатів дослідження вербальної творчості (див. додатки): "Слова на літеру "Щ", "Оригінальні способи використання предметів", "Речення з трьома словами", "Римування" було визначено нормативи для відповідної методики, що розраховували за відповідними формулами.

За вибіркою з 289 чоловік було визначено нормативи для методики вербальної творчості і розподіл показників, які наведені в табл.2.2.

Таблиця 2.2

Нормативи і розподіл показників за методикою «Вербальна творчість»

Рівень розвитку вербальної творчості	Кількість балів	Кількість учнів
Низький	30 і менше	70
Середній	31-41	179
Високий	42 і більше	40

Нормативи і показники є основою оцінки даних, які будуть одержані в результаті констатуючого експерименту і психокорекційного дослідження. Отже, вибірку склали учні 9-11 класів (269 чоловік), які навчаються в загальноосвітніх школах сільської місцевості за звичайною програмою. Результати завдань,

тестових методик після статистичної обробки розглядалися в контексті: а) рівневої (кількісної) представленості за загальним сумарним показником; б) структурних особливостей взаємовідношення творчості і інтелекту. Одержані дані співставлялись з результатами опитувальника на виявлення інтересів (процентний аналіз інтересу до художньої літератури і літературної творчості). Контрольний експеримент – власна творчість дітей: написання творів вільного сюжету.

I. Внаслідок підрахунку кількісних даних за критеріями, що є складовими вербального інтелекту і творчості нами було виділено такі основні групи за домінуванням інтелекту і творчості:

високий рівень вербального інтелекту і високий рівень вербальної творчості (8,6%);

середній рівень вербального інтелекту і середній або низький рівень вербальної творчості (60,9%);

низький рівень вербального інтелекту і середній або низький рівень вербальної творчості (23,6%).

Першу групу склали учні з високим рівнем розвитку словесно-понятійних компонентів мислення. У них підвищений інтерес до пошукової діяльності, вони володіють відносно високим рівнем пізнавальної самостійності. Звертає на себе увагу саме висока питома вага вербального інтелекту цих дітей (володіння великим обсягом інформації, багатий словниковий запас, вміння міркувати, структурувати інформацію, чутливість до протиріч та інше). Важливим структурним компонентом їх інтелектуальних здібностей є теоретичне мислення, соціальна компетентність (почуття гумору, повага до інших). В дітей цієї групи спостерігається високий рівень функціонування розумових дій, а саме: узагальнення і обмеження понять, зіставлення і виділення спільних двох або більше

різноманітних явищ чи ситуацій, розкриття внутрішніх суттєвих властивостей явищ у закономірних залежностях. Ці учні легко здійснюють перехід від поодиноких фактів, явищ і висловлювань до загальних або від загальних до більш загальних, створюють в процесі мислення нові образи на основі минулого досвіду.

Для більш повної характеристики складу цієї групи нами було проаналізовано також успішність учнів з гуманітарних дисциплін (див. додатки). Відмічено, що порівняно з іншими учнями школярі першої групи володіють більшим запасом знань і способів оперування ними. Для них характерна висока сприйнятливність до засвоєння нового матеріалу. Аналіз здебільшого глибокий і багатосторонній, узагальнення осмислені, знання застосовуються обґрунтовано, тому спроби розв'язання проблемних завдань раціональні, прості.

Здібність до літературної творчості в учнів першої групи має чітко виражений характер. Достатньо розвинена уява, свіжість емоційного сприйняття, спрямованість ситуативної словесної творчості виявляється в написанні казок, віршів, етюдів, творів на вільну тему. Аналіз результатів експериментального дослідження за субтестами з методики "Вербальна творчість" дає можливість зробити висновки, що учні цієї групи вміють чітко передавати свою думку словами, легко оперуючи при цьому їх значеннями. Вони здатні помічати аналогії між далекими властивостями предметів та їх функціями, що дає їм змогу використовувати предмети в незвичайних ситуаціях.

Водночас, слід відмітити, що ця група неоднорідна за співвідношенням вербальної творчості і інтелекту – це учні з високим рівнем розвитку вербального інтелекту і середнім вербальної творчості. Якщо ігнорувати особливості цих учнів, це

загальмує розвиток їхніх здібностей, знизить якість навчання, сформує завищену так звану "Я – концепцію", яка включає в себе позитивну оцінку своєї особистості, усвідомлення власних можливостей і впевненість у своїх силах.

До другої групи увійшли учні з середнім рівнем вербального інтелекту і середнім або низьким рівнем вербальної творчості. На відміну від першої групи вони відчують деякі утруднення при аналізі зв'язку між поняттями та між словами-предметами. Не завжди правильно вони називають визначення понять, допускаючи помилки або при з'ясуванні сутності предметів або при відмінності даного предмету від всіх останніх. Вони відчують труднощі, коли виявляються причинно-наслідкові зв'язки, а якщо й розкривають їх, то поверхнево, тому висновки й узагальнення не завжди правильні й достатньо обгрунтовані. У міркуваннях переважає описовість. Аналіз в учнів цієї групи поверховий, однобічний, здатність до абстрагування середня, міркування носять фрагментарний характер. Їм важко визначити етапи розумових дій, тобто побудувати послідовне і логічно структурне розкриття змісту пізнавального завдання.

Зазначені труднощі у виділенні найістотніших ознак при засвоєнні понять гальмує здійснення синтезу. Успішніше використовуються наявні знання тоді, коли є подібність між висунутим пізнавальним завданням і раніше розв'язаним. При цьому прагнення до репродуктивної діяльності звичайно буває врівноважене з прагненням до пошукової роботи.

Друга група учнів за складом також неоднорідна: виявлена незначна частина учнів, в яких високий розвиток інтелектуальних здібностей поєднується з середнім розвитком творчих здібностей. В якісному плані ці учні майже не відрізняються від учнів з низьким

рівнем розвитку інтелектуальних здібностей при середньому рівні розвитку творчих. Прийоми розумової діяльності учнів цих груп формуються повільно, з великими труднощами, адже в них не сформовано властивості мислення, що потрібні для успішного розв'язання пізнавальних завдань, а саме: активність, самостійність і продуктивність, гнучкість і глибина мислення. Домінуючий вид уяви у них – відтворюючий. Дітям важко встановлювати зв'язки між предметами, критично аналізувати асоціації при пошуку потрібного рішення. Диференційована увага, тобто увага до деталей, відмінностей і уточнень в них дещо занижена. Спостережливість не досить висока, діти не можуть швидко виділяти особливості в об'єктах, правильно і точно встановлювати систему залежностей між об'єктами. Вони не можуть тривалий час зберігати в пам'яті певну інформацію, або точно і швидко її відтворити.

В мовленнєвій діяльності ці учні не завжди правильно використовують художні засоби (якщо такі взагалі мають місце у їх словниковому запасі).

Третя група учнів: (низький рівень розвитку інтелектуальних здібностей поєднується з низьким рівнем творчих здібностей) характеризується і низьким рівнем розвитку словесно-логічних компонентів. Словесному формулюванню ці школярі не надають особливого значення, воно взагалі важке для їх розуміння: вони постійно плутаються, роблять недоречну перестановку слів, спотворюють зміст визначень. Мислять вони або в конкретному, або в абстрактному плані. Спостерігається утруднення переходу з одного плану в другий. Але й наочний досвід у них обмежений, вони недостатньо розуміють зв'язок між сприйняттям образу і суттю явищ.

Серед вибірки з 289 учнів наявна незначна кількість учнів (3,1% від загальної кількості), в яких дуже високий рівень інтелектуальних здібностей поєднується з низьким рівнем розвитку творчих здібностей, або дуже низький рівень розвитку інтелектуальних здібностей виступає в поєднанні з високим рівнем розвитку творчих здібностей; майже така ж кількість учнів (3,8% від загальної кількості) мають високий рівень розвитку інтелектуальних здібностей в поєднанні з середнім рівнем розвитку творчих здібностей, або навпаки: середній рівень розвитку інтелектуальних здібностей поєднується з високим рівнем розвитку творчих здібностей.

З загальної характеристики взаємозв'язку творчих та інтелектуальних здібностей на основі кількісного аналізу критеріїв загальної та творчої обдарованості за домінуванням інтелекту і творчості можна зробити такі висновки:

- Високий розвиток вербальної творчості забезпечується за умови високого розвитку вербального інтелекту.
- Середній рівень вербального інтелекту зумовлює середній чи низький рівень вербальної творчості.

Метою кореляційного аналізу було вивчення взаємозв'язку інтелектуальних і творчих здібностей обстежуваних. Внаслідок кореляційного аналізу одержано показники залежностей між інтелектуальними і творчими здібностями:

$$r = 0,81 \text{ при } P < 0,01.$$

Отже, між рівнями вербального інтелекту і вербальної творчості є високий тісний зв'язок, про ступінь якого свідчать матеріали вибірки. Стабільність цих коефіцієнтів кореляції підтверджує високий взаємозв'язок між інтелектуальними і творчими здібностями, що повністю підтверджує гіпотезу нашого дослідження.

II. В дослідженні використовувався опитувальник спрямованості інтересів до навчальних дисциплін ОДАНІ – орієнтовно-діагностична анкета навчальних інтересів, яка складена С.Л.Карпіловською на основі модифікації анкети інтересів А.Голомштока. Опитувальник складається з 90 запитань, які дозволяють виявити рівень інтересів учнів до 15 навчальних предметів і видів професійної діяльності (див. додаток А). На основі опитувальника “Виявлення інтересів” були виділені учні (12%), у яких переважає інтерес до художньої літератури і художньої творчості над іншими інтересами (технікою, математикою, музикою і т. ін.). Результати співставлення цього аспекту загального дослідження з рівневими показниками дають підстави зробити якісний аналіз літературних здібностей досліджуваних. Виявилось, що учні, які виявляють інтерес до літературної творчості найбільш успішно виконували такі завдання субтестів в тесті “Вербальний інтелект”: №2 – “Відшукування загальних понять” (досліджується здатність до узагальнення, формування суджень); №4 – “Різниця і подібність” (виділення суттєвих ознак); в тесті “Вербальна творчість”: №2 – “Оригінальні способи використання предметів” (виявлення оригінальності); №3 – “Речення, яке включає три слова” (легкість творчості).

Отже, завдання вербального характеру в учнів, які виявляють інтерес до художньої творчості не викликали труднощів, на відміну від тих респондентів, що за опитувальником по інтересах не виявляють схильності до художньої літератури.

III. Для оцінки продуктів творчої літературної діяльності учням було запропоновано написати три твори вільного сюжету на теми, які дають можливість виявити фантазію дітей, їх ставлення до природи і морально-етичних відносин між людьми (“Якби я був

чарівником", "Дерева також вміють говорити", "Моє призначення на Землі"). За критерії оцінювання було обрано: 1) художній рівень змісту; 2) оригінальність; 3) сюжетна узгодженість; 4) об'єм (продуктивність). Отримані результати (оцінка за 5-ти бальною шкалою по кожному показнику) свідчать, що:

1) найбільш високий показник за художнім рівнем змісту мали твори, в яких відображалась природа за яскравістю, художньою виразністю образів, їх влучністю і глибиною;

2) оригінальність за доскональним порівнянням сюжетів всіх творів в залежності від ступеня унікальності дала найбільший показник у творах, які були спрямовані на виявлення фантазії;

3) сюжетна узгодженість твору, що відображає підпорядкованість тексту, виявляється у творах на всі сюжетні лінії, але найяскравіше в тих, що спрямовані на морально-естетичну тематику;

4) продуктивність твору оцінювалась за об'ємом представленого твору. Вона є важливим показником – адже саме за продуктивністю визначається така якість творчості як легкість і творчість. Вивчення продуктів творчості, а саме аналіз літературних творів учнів є одним з найбільш ефективних методів діагностики розвитку літературних здібностей дітей, але критерії оцінки повинні коректуватися тестами діагностики вербального інтелекту і вербальної творчості, а також опитувальником інтересів і результатами спостережень.

Врахування експертних оцінок з гуманітарного циклу (успішність з цих предметів) та їх співставлення з об'єктивними (тестовими) оцінками дає можливість підтвердити валідність та можливість використання наведених у дослідженні методик.

Подальший розвиток дослідження – це психокорекційна робота, індивідуально орієнтована по відношенню 1) до учнів середнього рівня розвитку творчих і інтелектуальних здібностей, що мають інтерес до художньої літератури; 2) до групи учнів, що мають низький рівень творчих здібностей при середньому чи низькому рівні інтелектуальних здібностей.

З метою вирішення цих завдань було використано два види тренінгових занять: заняття з розвитку інтелектуальних здібностей, заняття з розвитку творчих здібностей. Вибірку склали учні 11 класів (24 чоловіки). Програма тренінгу включала відомі методики розвитку інтелекту і творчості (опис методик представлений у додатку D) та активізації здібностей особистості щодо творчого спілкування та розвитку творчих рис характеру (за В.В. Рибалком) (додаток E). Після проведення 10 занять було здійснено повторне дослідження інтелектуальних і творчих здібностей старшокласників за допомогою методик "Вербальний інтелект" та "Вербальна творчість".

Після обробки результатів повторного дослідження виявлено, що загальна середня кількість балів в експериментальній групі становить:

1. Методика "Вербальний інтелект ":

субтест 1 - 3,7 балів;

субтест 2 - 8,0 балів;

субтест 3 - 7,8 балів;

субтест 4 - 5,8 балів.

2. Методика "Вербальна творчість ":

субтест 1 - 10,2 балів;

субтест 2 - 10,8 балів;

субтест 3 - 7,1 балів;

субтест 4 - 13,6 балів.

Через такий же проміжок часу, як і в минулому дослідженні, було проведено дослідження в контрольній групі .

Дослідження проводили за тими самими тестами, що і в експериментальній групі.

Виявлено, що загальна середня кількість балів в контрольній групі становить за методиками:

1. Методика "Вербальний інтелект " :

субтест 1 - 1,4 балів;

субтест 2 - 9,6 балів;

субтест 3 - 5,6 балів;

субтест 4 - 4,9 балів.

2. Методика "Вербальна творчість " :

субтест 1 - 9,4 балів;

субтест 2 - 9,9 балів;

субтест 3 - 4,2 балів;

субтест 4 - 6,8 балів.

Приріст балів (умовно позначимо P_v) за субтестами визначався за формулою :

$$P_v = \frac{\sum (X_2 - X_1)}{n} \quad (2.9)$$

де X_1 - показник за субтестами до проведення корекційно-розвиваючих занять

X_2 - показник за субтестами після проведення корекційно-розвиваючих занять

n - кількість обстежуваних.

Встановлено, що приріст балів в експериментальній групі становить:

m_1, m_2 – похибки середніх величини.

Після даних обчислень з'ясовано, що $P < 0,05$ - нульова гіпотеза про позитивний вплив розробленого комплексу на розвиток вербального інтелекту і вербальної творчості відкидається.

Наводимо середню кількість балів до- і після повторного дослідження в контрольній групі (табл.2.3) і в експериментальній групі (табл. 2.4), а також приріст балів в контрольній (табл. 2.4) і експериментальній (табл. 2.5) групах.

Динаміка зміни складу контрольної і експериментальної груп показує, що в контрольній першій групі (учні з середнім рівнем розвитку інтелекту) утворилася третя підгрупа (учні з середнім рівнем розвитку інтелектуальних здібностей при високому рівні творчих здібностей), яка становить 5,9 % від загальної кількості. Крім цього в контрольній групі виділилася третя група, учні якої мають високий розвиток інтелектуальних здібностей при середньому рівні творчих здібностей (11,8%). Однак серед другої групи, яку становили учні з низьким рівнем інтелектуальних здібностей, зрушення відбулися не в кращу сторону. До 5,9% зменшилась кількість учнів з низьким розвитком інтелектуальних здібностей при середньому творчих, однак збільшилося число учнів з низьким рівнем з усіх показників (29,4%).

В експериментальній групі ці зрушення були яскравішими: зовсім відсутні учні з низьким рівнем з усіх показників. Учні з низьким рівнем інтелектуальних здібностей при середньому творчих становлять лише 5,9%. Збільшилася кількість учнів з середнім рівнем розвитку інтелекту (58,8%), крім цього в цій групі утворилася третя підгрупа, до якої належать учні, в яких середній рівень розвитку інтелектуальних здібностей поєднується з високим рівнем творчих здібностей (23,5%). Також утворилася третя група з високим

рівнем інтелектуальних здібностей (35,3%). В ній кількість учнів з високим розвитком творчих здібностей становить 23,5 % від загальної маси.

Таким чином, можна говорити про перехід учнів з однієї групи в інші, які в якісному плані займають вищий рівень. Ці зміни особливо помітні в експериментальній групі.

З цією метою нами було зіставлено приріст балів за субтестами методик “Вербальний інтелект” і “Вербальна творчість” окремо в групах з різним профілем вербального інтелекту і вербальної творчості в контрольному і експериментальному класах (див. мал. 2.1, 2.2), а також приріст балів між групами окремо в контрольному класі і окремо в експериментальному (див. мал. 2.3,2.4). Різниця середнього приросту балів за субтестами методики “Вербальний інтелект” в контрольному і експериментальному класах в учнів з середнім рівнем розвитку інтелектуальних і творчих здібностей становить 5,2 балів, в учнів з середнім рівнем розвитку інтелектуальних здібностей при низькому рівні творчих – 7,1 балів, в учнів з низьким розвитком інтелектуальних в поєднанні з середнім рівнем творчих здібностей –5,4 балів, в учнів з низьким рівнем розвитку інтелектуальних і творчих здібностей - -0,9 балів.

Різниця середнього приросту балів за субтестами методики “Вербальна творчість” в контрольному і експериментальному класах відповідно становить: в учнів з середнім рівнем розвитку інтелектуальних і творчих здібностей –29,4 балів, в учнів з середнім рівнем розвитку інтелектуальних здібностей при низькому рівні творчих – 11 балів, в учнів з низьким рівнем розвитку інтелектуальних в поєднанні з середнім рівнем

Таблиця 2.3

**Результати проведення психокорекційного експерименту за
методиками “Вербальний інтелект” і “Вербальна творчість”
(Контрольна група)**

Група	Підгрупа	ІНТЕЛЕКТ							
		1		2		3		4	
		I етап	II етап	I етап	II етап	I етап	II етап	I етап	II етап
I	I(сс)	3,0	1,6	9,6	10,2	7,0	5,8	4,2	5,2
	II(сн)	3,3	2,3	9,0	10,0	7,8	4,8	1,8	2,0
II	I(нс)	0	0	9,5	10,3	0	5,0	7,0	4,5
	II(нн)	0,8	0,8	6,5	8,0	1,5	6,8	5,5	8,0
Група	Підгрупа	ТВОРЧИСТЬ							
		1		2		3		4	
		I етап	II етап	I етап	II етап	I етап	II етап	I етап	II етап
I	I(сс)	10,0	10,2	14,2	9,8	4,6	4,8	8,2	8,4
	II(сн)	10,8	9,0	9,0	12,0	3,8	4,3	3,5	5,5
II	I(нс)	9,8	11,0	14,5	9,5	5,0	4,0	6,5	8,5
	II(нн)	8,0	7,0	7,0	8,5	2,0	3,5	2,5	4,3
Група	Підгрупа	УСПІШНІСТЬ з гуманітарних дисциплін							
		Укр. мова		Укр. л-ра		Заруб. л-ра		Історія	
		I етап	II етап	I етап	II етап	I етап	II етап	I етап	II етап
I	I(сс)	3,7	3,8	3,9	4,1	4,0	4,1	3,9	3,8
	II(сн)	3,5	3,4	3,7	3,8	3,7	3,8	3,3	3,4
II	I(нс)	2,9	2,9	3,3	3,5	3,4	3,6	3,2	3,2
	II(нн)	2,8	2,9	2,8	3,4	3,0	3,4	2,9	3,0

Таблиця 2.4

**Результати проведення психокорекційного експерименту за
методиками “Вербальний інтелект” і “Вербальна творчість”**

(Експериментальна група)

Група	Підгрупа	ІНТЕЛЕКТ							
		1		2		3		4	
		I етап	II етап	I етап	II етап	I етап	II етап	I етап	II етап
I	I(сс)	1,8	3,8	5,6	8,0	7,8	7,6	7,4	7,4
	II(сн)	3,0	4,0	8,5	8,0	7,5	8,3	2,8	5,8
II	I(нс)	0,5	3,0	7,0	8,0	4,3	7,8	3,8	4,5
	II(нн)	0	4,0	5,3	8,0	4,8	7,5	5,8	4,8
Група	Підгрупа	ТВОРЧИСТЬ							
		1		2		3		4	
		I етап	II етап	I етап	II етап	I етап	II етап	I етап	II етап
I	I(сс)	7,4	11,8	10,2	11,2	5,4	8,4	10,0	22,6
	II(сн)	7,8	11,8	5,8	9,5	5,8	7,0	4,3	7,5
II	I(нс)	8,8	8,5	9,3	12,0	7,5	5,8	8,5	13,3
	II(нн)	7,5	8,5	10,3	10,5	4,3	6,5	4,5	8,8
Група	Підгрупа	УСПІШНІСТЬ з гуманітарних дисциплін							
		Укр. мова		Укр. л-ра		Заруб. л-ра		Історія	
		I етап	II етап	I етап	II етап	I етап	II етап	I етап	II етап
I	I(сс)	3,3	4,3	4,0	4,6	4,1	4,7	3,9	4,4
	II(сн)	3,1	3,4	3,6	3,7	3,6	3,9	3,5	3,7
II	I(нс)	2,9	3,3	3,1	3,7	3,4	3,8	3,4	3,6
	II(нн)	3,0	3,6	3,2	4,0	3,3	4,0	3,5	3,8

Таблиця 2.5

**Приріст балів в контрольній групі після проведення
психокорекційного експерименту за методиками “Вербальний інтелект” і
“Вербальна творчість”**

Група	Підгрупа	ІНТЕЛЕКТ			
		1	2	3	4
I	I (сс)	-1,4	0,6	-1,2	1,0
	II (сн)	-1,0	1,0	-3,0	0,2
II	I (нс)	0	0,8	5,0	-2,5
	II (нн)	0	1,5	5,3	2,5
Група	Підгрупа	ТВОРЧИСТЬ			
		1	2	3	4
I	I (сс)	0,2	-4,4	0,2	0,2
	II (сн)	-1,8	3,0	0,5	2,0
II	I (нс)	1,2	-5,0	-1,0	2,0
	II (нн)	-1,0	1,5	1,5	1,8
Група	Підгрупа	УСПІШНІСТЬ з гуманітарних дисциплін			
		Укр. мова	Укр. л-ра	Заруб. л-ра	Історія
I	I (сс)	0,1	0,2	0,1	-0,1
	II (сн)	-0,1	0,1	0,1	0,1
II	I (нс)	0	0,2	0,2	0
	II (нн)	0,1	0,6	0,4	0,1

Таблиця 2.6

Приріст балів в експериментальній групі після проведення психокорекційного експерименту за методиками “Вербальний інтелект” і “Вербальна творчість”

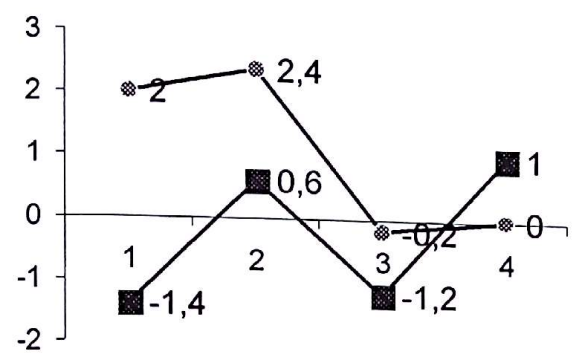
Група	Підгрупа	ІНТЕЛЕКТ			
		1	2	3	4
I	I (сс)	2,0	2,4	-0,2	0
	II (сн)	1,0	-0,5	0,8	3,0
II	I (нс)	2,5	1,0	3,5	0,7
	II (нн)	4,0	2,7	2,7	-1,0
Група	Підгрупа	ТВОРЧІСТЬ			
		1	2	3	4
I	I (сс)	4,4	1,0	3,0	12,6
	II (сн)	4,0	3,7	1,2	3,2
II	I (нс)	-0,3	2,7	-1,7	4,8
	II (нн)	1,0	0,2	2,2	4,3
Група	Підгрупа	УСПІШНІСТЬ з гуманітарних дисциплін			
		Укр. мова	Укр. л-ра	Заруб. л-ра	Історія
I	I (сс)	1,0	0,6	0,6	0,5
	II (сн)	0,3	0,1	0,3	0,2
II	I (нс)	0,4	0,6	0,4	0,2
	II (нн)	0,6	0,8	0,7	0,3

творчих здібностей – 14 балів, в учнів з низьким рівнем розвитку інтелектуальних і творчих здібностей – 5,3 балів.

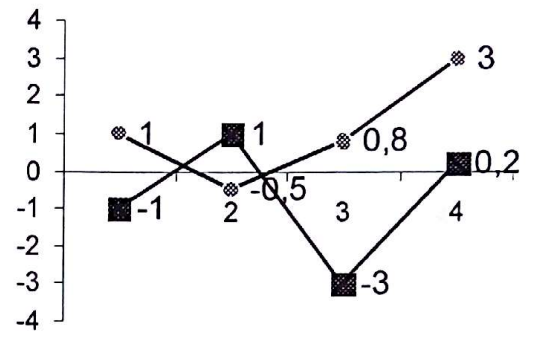
Ми порівнювали також міру вираження індивідуальних особливостей окремо за тестами. Із субтестів методики “Вербальний інтелект” в групі учнів із середнім рівнем розвитку інтелектуальних і творчих здібностей найбільш формуючий вплив мають завдання, які включають операції систематизування, комплектування, аналогії, класифікації; спрямовані на визначення рівня сформованості здатності виділяти суттєві ознаки. В результаті виконання завдань тренувального характеру в учнів збагатилася освідченість в різних областях знань, у них майже не виникає проблем з визначенням типів логічних зв'язків між предметами. Однак тренувальні вправи аж ніяк не вплинули на рівень сформованості в учнів здатності аналізувати взаємозв'язок між поняттями та встановлювати міжпонятійні аналогії. Аналіз результатів показує, що учні краще оперують конкретними поняттями, ніж абстрактними. Якщо деталізувати конкретні поняття, то саме тими, які найчастіше зустрічаються ними в повсякденному житті і безпосередньо пов'язані з їх перебуванням в умовах сільської місцевості. В учнів цієї групи без змін залишилися здатність до узагальнення та рівень аналітико-синтетичної діяльності.

Завдання на розвиток творчих здібностей сприяли збагаченню в цих учнів словникового запасу, творчої уяви, емоційної чутливості, в певній мірі артистичності. Аналіз їх творчих робіт з української та зарубіжної літератур свідчить про вміння ними оперувати художніми прийомами, логічно і послідовно викладати думку словами, точно висловлювати своє враження.

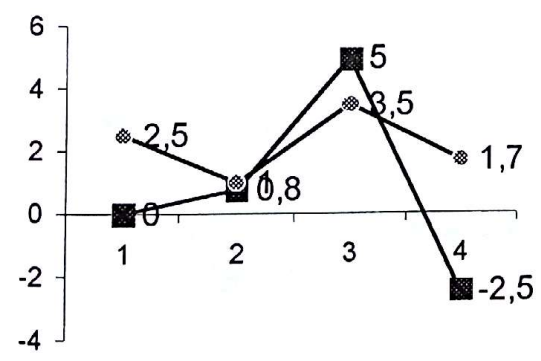
Приріст балів за субтестами методики "Вербальний інтелект" окремо в групах з різним профілем вербального інтелекту і вербальної творчості після проведення психокорекційних занять



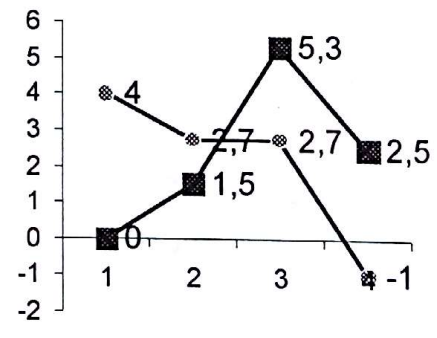
I група (I підгрупа -CC)



I група (II підгрупа -CH)



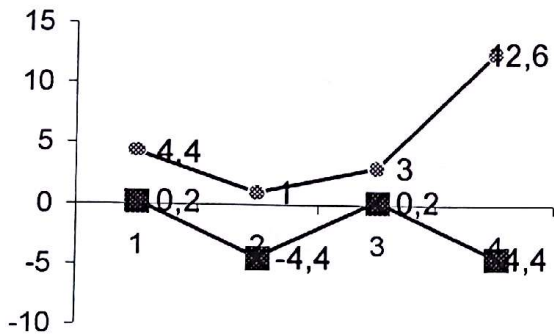
II група (I підгрупа -HC)



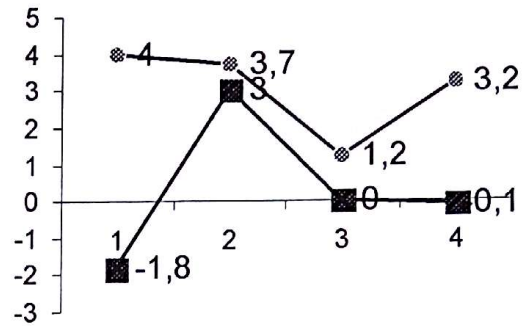
II група (II підгрупа -HN)

■ Контрольна
● Экспериментальна

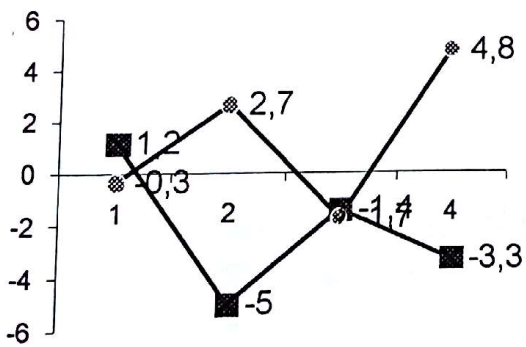
Приріст балів за субтестами методики "Вербальна творчість"
окремо в групах з різним профілем вербального інтелекту і
вербальної творчості після проведення психокорекційних
занять



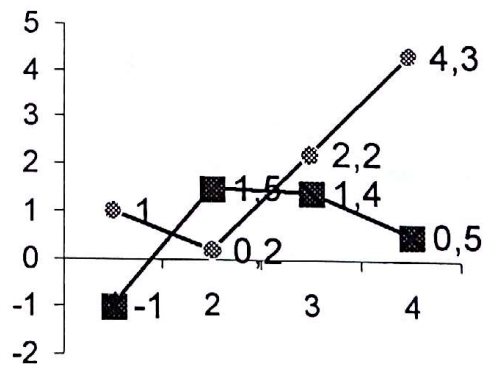
I група (I підгрупа -CC)



I група (II підгрупа -CH)



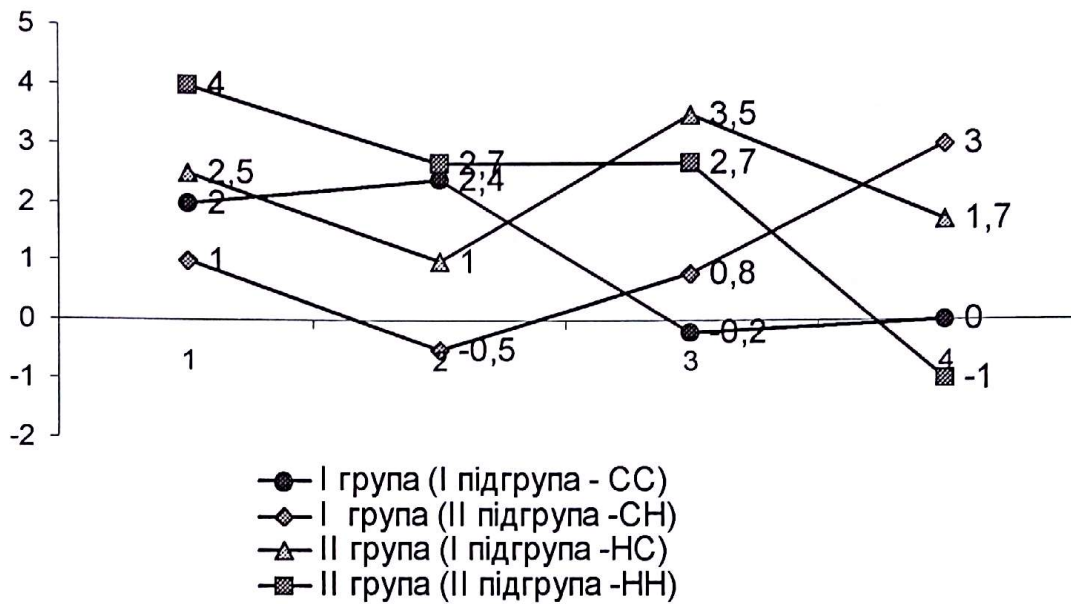
II група (I підгрупа -HC)



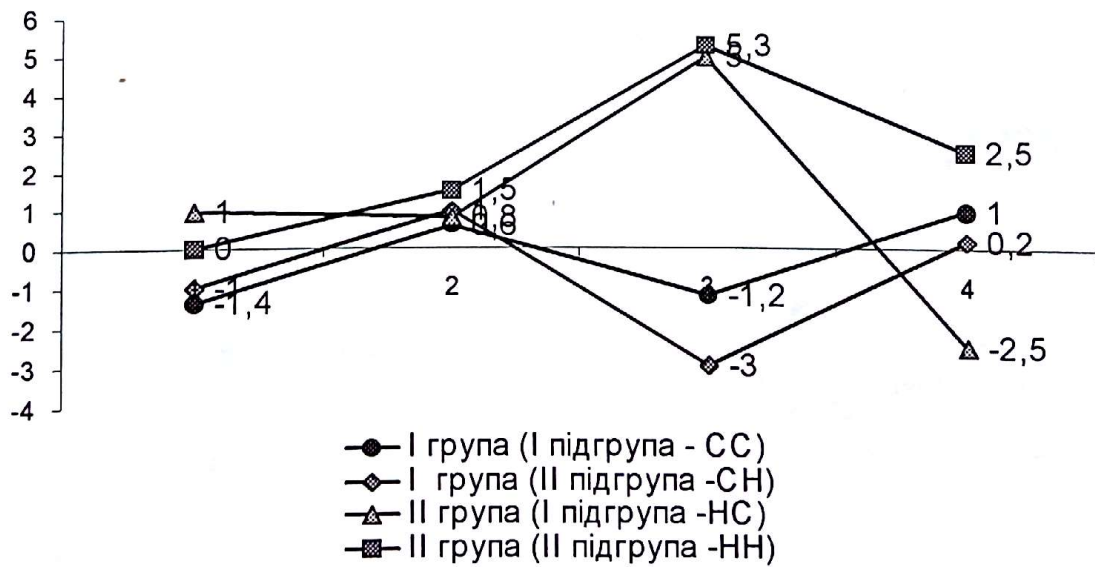
II група (II підгрупа -HN)

- Контрольна
- Экспериментальна

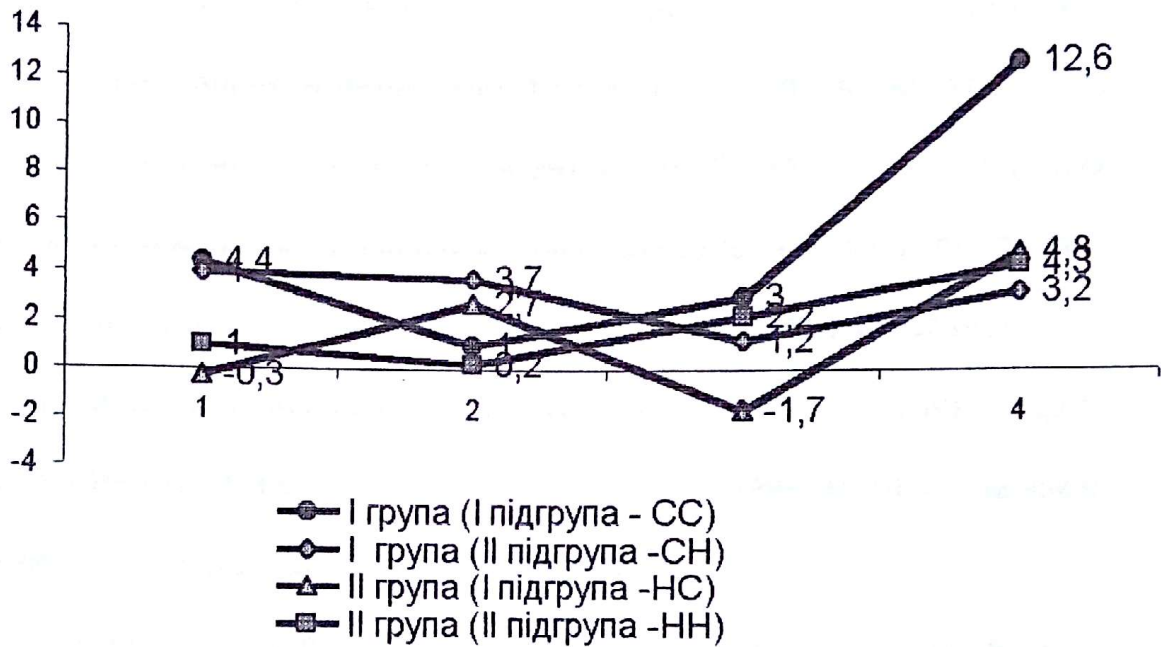
**Приріст балів між групами після проведення
психокорекційних занять за субтестами методики
«Вербальний інтелект»
(експериментальна група)**



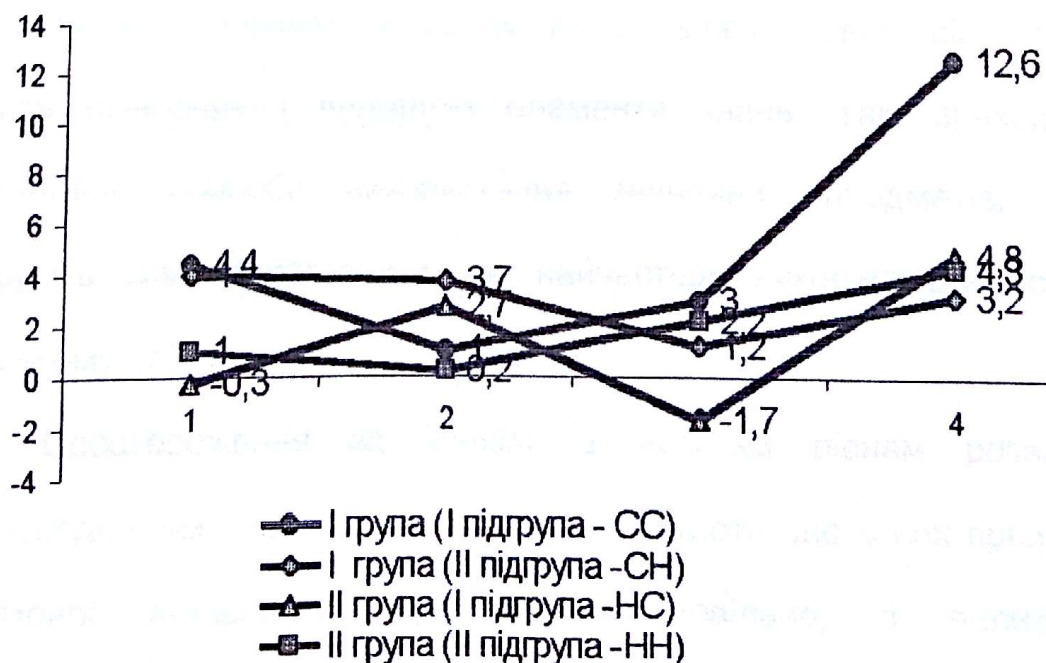
(контрольна група)



Приріст балів між групами після проведення
психокорекційних занять за субтестами методики
«Вербальна творчість»
(експериментальна група)



(контрольна група)



В групі учнів з середнім рівнем розвитку інтелектуальних здібностей і низьким рівнем творчих здібностей як і в групі, де низький рівень розвитку інтелектуальних здібностей поєднується з середнім розвитком творчих здібностей, внаслідок корекційно-розвиваючих вправ в деякій мірі також покращилася пам'ять, увага (такі її якості як стійкість і концентрація). Однак труднощі в цих групах виникали із розв'язуванням завдань на узагальнення і виділення суттєвих ознак. Покращилися результати у встановленні різних типів логічних зв'язків, а саме: рід – вид, частина – ціле, протилежність. Важче стоїть справа із визначенням таких зв'язків: причина –наслідок, функціональне відношення.

В учнів цих груп покращилася спостережливість, що в свою чергу позитивно вплинуло на інформованість про оточуючі предмети, явища. Дещо покращився словниковий запас, зникли проблеми в узгодженні форми викладу і змісту певної думки. Однак ці учні не завжди вміють актуалізувати весь свій досвід, співставити досить різномірні і віддалені елементи знань. Так, знаходячи оригінальні способи використання звичайних предметів, учні оперують тими категоріями, які найчастіше використовуються в сільському побуті.

Спостереження за учнями з низьким рівнем розвитку інтелектуальних і творчих здібностей показують, що в них прийоми розумової діяльності виробляються повільно, з великими

труднощами, бо в них не сформовано властивості мислення, що потрібні для успішного розв'язання пізнавальних завдань, а саме: активність, самостійність і продуктивність, гнучкість і глибина мислення.

Ми порівнювали також успішність з гуманітарних дисциплін в контрольній і експериментальній групах. Дослідження показали, що рівень успішності в експериментальній групі вищий, ніж у контрольній. Різниця в успішності в середньому становить 0,4 балів.

Нами проведено також кореляційний аналіз між результатами тестування і навчальною успішністю з гуманітарних дисциплін. Дослідження за цим методом базується на середніх показниках досліджуваних сукупностей. Цей коефіцієнт визначається формулою:

$$R = \frac{\overline{XY} - \overline{X}\overline{Y}}{\sqrt{\sigma_x^2 - \sigma_y^2}} \quad (2.11)$$

де \overline{XY} – середнє значення добутку відповідних ознак x і y

$\overline{X}\overline{Y}$ - середнє значення відповідних ознак

σ_x, σ_y - середні квадратичні відхилення, знайдені за ознаками x (в експериментальній групі) і y (в контрольній групі).

Після допоміжних обчислень дістаємо $R=0,87$. Додатковий знак коефіцієнта R свідчить про позитивну кореляцію. Близькість R до 1 вказує на тісний зв'язок між результатами тестування

вербальних інтелектуальних і творчих здібностей і навчальною успішністю з гуманітарних дисциплін.

ВИСНОВКИ ДО II РОЗДІЛУ

В результаті порівняння різниць середнього приросту балів за субтестами методик є можливість зробити висновок про наявність міжгрупових різниць.

Так найкраще піддаються корекції інтелектуальні здібності в учнів з середнім рівнем розвитку інтелектуальних здібностей та середнім чи низьким творчих, а також в учнів з низьким розвитком інтелектуальних здібностей при середньому рівні творчих. Зовсім відсутній вплив корекційно-розвиваючих занять спостерігається в групі учнів з низьким рівнем розвитку як інтелектуальних, так і творчих здібностей. Різниця середнього приросту балів тут взагалі від'ємна.

Аналогічна картина із корекцією і розвитком в учнів творчих здібностей. Проте в учнів з низьким рівнем розвитку інтелектуальних і творчих здібностей цей вплив відчутній, хоч в порівнянні з іншими групами в набагато меншій мірі.

Узагальнюючи, можна сказати:

-учні з низьким розвитком інтелектуальних і творчих здібностей не піддаються впливу корекційно-розвиваючих занять, спрямованих на розвиток інтелектуальних здібностей;

-вплив корекційно-розвиваючих занять, спрямованих на розвиток творчих здібностей, в цих учнів зовсім незначний.

Таким чином, вище описану корекційно-розвиваючу систему занять розвитку інтелектуальних і творчих здібностей можна використовувати для формування відповідних розумових дій як стимулюючий матеріал розвитку вербального інтелекту та вербальної творчості старшокласників, а також певним чином стимулювати розвиток інтелектуального і творчого потенціалу. Дану

розробку можна використовувати в системі корекційно-розвиваючих занять роботи шкільного психолога і вчителів - предметників.

Другий напрямок психокорекційної роботи – уроки з літератури, на яких використовуються модифіковані психокорекційні методи розвитку творчості. Результати цієї роботи представлені у третьому розділі дисертації.

РОЗДІЛ III. РОЗРОБКА СИСТЕМИ МЕТОДІВ СТИМУЛЮВАННЯ ТВОРЧИХ І ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ

3.1. Принципи організації навчально-виховного процесу на уроках літератури з метою розвитку творчих здібностей учнів

Творчий розвиток особистості потребує врахування в навчально-виховному процесі ряду чинників, серед яких найважливішим є удосконалення змісту та організації вивчення навчальних предметів. Зміст навчального матеріалу є одним з основних засобів пізнавального і виховного впливу на учнів. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки удосконалення змісту курсу літератури відбувається в напрямку повнішого врахування вікових особливостей учнів та задоволення їхніх різноманітних інтересів. Отож, щоб зміст навчального курсу забезпечував ці вимоги, необхідно не лише спиратися на загальнодидактичні та методичні критерії, а й використовувати специфічно психологічні методи підвищення ефективності навчального процесу відповідно до вікових можливостей учнів.

В узагальненому вигляді критерії добору навчального матеріалу з літератури включають художню цінність твору; актуальність для нинішнього покоління; відображення в ньому загальнолюдських цінностей; національну своєрідність твору; належне його місце в історико-літературному процесі; відповідність особливостям творчості автора; високий мовний рівень (багатство словника, гнучкість і виразність структури мови письменника тощо).

Але не тільки зміст курсу літератури впливає на творчий розвиток особистості, хоч він і є основою для включення учнів у навчально-пізнавальну діяльність. Важливо ще й організувати

навчання так, щоб створити найсприятливіші умови для вияву та розвитку учнями своїх здібностей. А це можливо при постійному систематичному включенні їх у творчу діяльність.

Відповідно до даних нашого дослідження корекція літературних творчих здібностей учнів повинна бути системною і комплексною. Першою ланкою такої системи повинні бути розвиток в учнів культури сприймання художнього твору і збудження естетичних почуттів.

Візьмемо, що будь-яка навчально-пізнавальна діяльність починається із сприймання учнями навчального матеріалу.

Сприймання розглядається у психології як єдність відчуттів та мислення, що охоплює предмет в цілому та у взаємозв'язку його частин. Сприймання є водночас осмислення, освоєння твору мистецтва, воно містить в собі елементи його аналізу. Дальша робота над твором полягає у встановленні найглибших взаємозв'язків частин та елементів твору, взаємозумовленості змісту і форми, авторської точки зору, світорозуміння, ідеалів, зв'язків даного твору з іншими творами, колом культурно-історичних явищ епохи написання твору. Сприймання невіддільне таким чином від аналізу, й тому глибокопомилковою є суто формальна система вивчення літературних творів, яка штучно розчленовує єдиний процес освоєння літературного твору на окремі ізольовані, замкнені в собі стадії: читання, коментування, засвоєння змісту, аналіз. Рівень сприймання літературного твору в значній мірі зумовлений загальною культурою читача, його знаннями в галузі культури та літератури, ступенем розвитку культури почуттів, нарешті, мовним розвитком.

Необхідно виховувати увагу в учнів до оточуючого, їх образно-емоційного враження, любов та цікавість до живої дійсності,

розвивати культуру естетичних переживань, почуття радості від споглядання краси в житті і мистецтві, постійно підтримувати ці переживання, збуджуючи допитливість і потребу в них. Отже, це необхідні умови для виховання "художника" в людині. Не можна художньо виховати учнів, якщо їхні естетичні емоції та думки збуджуються лише за розкладом обов'язкових годин з літератури. Потрібна постійна життєва необхідність в естетичних переживаннях, у допитливій, шукаючій думці. Виховання цієї потреби до прекрасного - одно з насущних завдань викладання літератури. Саме тому вкрай необхідні специфічні заходи виховання такої потреби. Постійно збагачувати уяву учнів, піднімати учнів на вищий рівень естетичного розвитку, формувати в них вміння усвідомлювати свої художні смаки та естетичні ідеали – саме це є найважливішим завданням сучасної методики літератури.

Відповідно до цього, формування літературних творчих здібностей вимагає необхідності вчити учнів знаходити мовне втілення своїх спостережень і уявлень. Основний шлях розвитку цих здібностей: від живих вражень – до художнього твору, від твору знову до живих вражень, збагачених зростаючим досвідом учня, його знаннями, загострена увага до слова як у власних творчих роботах, так і в аналізі мови письменника. Цей комплекс літературного розвитку учнів повинен поступово ускладнюватись за рахунок життєвого досвіду та літературних і загальноестетичних знань; він лежить в основі розвитку літературно-художніх смаків, виховує почуття прекрасного, розкриваючи красу світу та людських переживань, красу слова, сприяє розвитку реалістичного світогляду.

Сприймання літературного твору учнів базується на розвиненій уяві учнів та культурі почуттів, культурі естетичних переживань. Ці явища взаємопов'язані: яскравіша уява дає

можливість читачеві не лише зрозуміти, але й "побачити" намальовані письменником картини життя, вона зачинає його почуття.

Нерідко в процесі читання та перших бесід про прочитаний твір учитель зосереджує увагу учнів на моральних проблемах, поставлених письменником. При цьому учні йдуть від твору, що читається, до загальних суджень, ілюструючи їх тими чи іншими випадками життя. Не заперечуючи корисності таких бесід, слід, однак сказати, що твір літератури при цьому буде приводом, поштовхом для загальних суджень, й художня сила його в значній мірі втрачається. Таким чином на уроках літератури повинні збуджуватися насамперед естетичні переживання, які мають велике виховне значення. Естетичні почуття, якщо вони справжні і глибокі, зачіпають душу дитини, надихають на доброту, людяність, доброзичливість. Тому необхідні спеціальні зусилля вчителя, щоб виховати в учнів культуру естетичних переживань. Особливе значення має тут формування в учнів вміння слухати й чути поетичне слово. На жаль, саме цьому в більшості на уроках приділяється недостатня увага. Більше того, аналіз віршів часто здійснюється поза аналізом особливостей поетичного твору – краси його звучання, стислості виразу думки автора, образності, "таємничості" впливу. Не можна сказати, що на уроках з літератури мало читають віршів, але саме аналізу поетичного твору приділяється недостатньо уваги.

Нерідко в процесі читання та перших бесід про прочитаний твір учитель зосереджує увагу учнів на моральних проблемах, поставлених письменником. При цьому учні йдуть від твору, що читається, до загальних суджень, ілюструючи їх тими чи іншими випадками життя. Не заперечуючи корисності таких бесід, слід,

одначе сказати, що твір літератури при цьому буде приводом, поштовхом для загальних суджень, й художня сила його в значній мірі втрачається. Таким чином на уроках літератури повинні збуджуватися насамперед естетичні переживання, які мають велике виховне значення. Естетичні почуття, якщо вони справжні і глибокі, зачіпають душу дитини, надихають на доброту, людяність, доброзичливість. Тому необхідні спеціальні зусилля вчителя, щоб виховати в учнів культуру естетичних переживань.

Другий комплекс загальної системи розвитку творчих літературних здібностей – це стимулювання в учнів творчих імпульсів. Залежно від змісту і форми твору, від рівня підготовленості учнів до його сприймання використовуються різні методи та прийоми – вступне слово учителя, що включає окремі епізоди з біографії письменника чи поета, що мають відношення до твору, своє судження про твір, стислий коментар, проблемне питання. Основна спрямованість зусиль вчителя полягає в тому, щоб звернути увагу учнів на художню своєрідність саме цього письменника – на особливості тематики його творів, образів героїв, які втілюють зміст; авторська мова. Знайомство з новим письменником, новим твором повинно бути радісною подією для учнів, чеканням нового та цікавого. Захопити учнів твором, збудити асоціації з життєвими чи літературними спостереженнями і враженнями – ось одно з найважливіших та захоплюючих завдань словесника. Цей імпульс учитель обов'язково повинен використати в бесіді про те, що особливо є прекрасним в прочитаному, в постановці проблемних питань. Велике значення у стимулюванні творчості учнів має виразне читання твору, його інсценування, ілюстрування, а потім і творчі роботи самих учнів – оповідання, спогади, нариси, відгуки про прочитане.

Третій комплекс – аналіз літературного твору та розвиток художнього мислення учнів. Основне тут – розмірковування над сюжетом, характерними проблемами, стилем твору, в процесі якого розвивається та удосконалюється художнє мислення учнів.

Завдання полягає в тому, щоб учні засвоювали логіку розвитку художніх образів даного твору, даного письменника, даного жанру, напряму. Всебічний аналіз художнього твору, який передбачає детальний розгляд усіх його елементів, можливий лише в старших класах. Це своєрідне наукове дослідження, мета якого – розкрити зміст літературного твору й особливості художньої форми в їх єдності, осмислити життєві явища, зображені у творах, оцінити їх виховне, естетичне значення” [1].

Враховуючи вимоги програми з літератури, в запропонованій методиці виділено такі основні типи творчих завдань, які спрямовані на:

- розкриття характеру героя твору, який вивчається;
- визначення ідейно-художньої ролі образотворчо-виразних засобів мови;
- визначення ідейно-художньої значимості сюжетно-композиційних елементів;
- виявлення авторського відношення до зображуваного.

Запропонована нами система творчих робіт складається із двох взаємопов'язаних компонентів – змісту творчої роботи і методики керівництва нею, що забезпечує взаємозв'язок пізнавальної, розвиваючої, виховної функцій навчання, і є показником повноцінної системи як з дидактичної, так і методичної сторони.

Пізнавальна функція реалізується в даній методиці у відповідності змісту завдань характеру художнього матеріалу, який

вивчається, і вимогам програми. Вона враховує рівень підготовки учнів до виконання запропонованих завдань. Розвиваюча функція системи творчої роботи реалізується шляхом відповідності завдань вимогам загальноосвітньої школи до вмінь учнів 9-11 класів. Разом з тим розроблена методика передбачає варіативність завдань всередині кожного типу з поступовим їх ускладненням. При цьому ми спиралися на висновки психологів про те, що розвиваюче навчання орієнтується на незавершені цикли розумового розвитку. Тому основними критеріями в визначенні ускладнення завдань було виявлення таких, які знаходяться в “зоні найближчого розвитку” (Л.С.Виготський) і “є найбільш сприятливим, або оптимальним періодом для відповідного віку навчання”[26].

Виховна функція системи творчих робіт полягає у виборі навчального матеріалу для аналізу в процесі вивчення літератури. Формулювання запропонованих завдань дає можливість привернути увагу школярів до тих тем, які їх хвилюють, мають своєю метою розширити і поглибити життєві враження, формують моральні уявлення учнів, їх життєву позицію, духовні потреби і художній смак.

Четвертий комплекс розвитку літературних здібностей школярів – засвоєння художнього твору в його ідейно-естетичній цілісності та специфічності втілення задуму його автора, розвиток теоретичного мислення. Розмірковуючи над художнім твором, йдучи за логікою розвитку його образного змісту, учні в міру зростання знань та літературного розвитку все більше розуміються у специфіці літератури як мистецтва слова, як образного відображення дійсності. Розмірковуючи над сюжетом, стилем даного твору, вони зіставляють його із сюжетом, героями, стилем інших творів. Все це сприяє кращому розумінню художньої літератури, збагачується теоретично думкою про сутність, особливості, значення художньої

літератури в цілому. Теоретичні знання найтісніше пов'язуються із знаннями ряду конкретних творів. Щоб ці теоретичні знання були достатньо свідомими, міцними й формували переконання учнів, їхні художні смаки, вони повинні бути предметом постійних роздумів учнів, тісно пов'язаних з читанням та обговоренням художніх творів, вони повинні поєднуватися із сприйманням інших видів мистецтва: кіно, театром, живописом, музикою.

В історико-літературному курсі старших класах учні, зіставляючи твори різних авторів та різних епох, мають можливість серйозно роздумувати над тим, як вирішувалися моральні, соціальні та філософські проблеми – про сенс і мету життя, особисте і суспільне, обов'язок і щастя. Художня література дає великі можливості для формування свідогляду учнів.

Таким чином, створюючи систему корекційної роботи з розвитку творчих літературних здібностей старшокласників, ми орієнтувалися на такі принципи:

- формування навчального матеріалу, якому сприяє зміст;
- використання таких типів завдань, які охоплюють головний зміст і основні проблеми творів художньої літератури, що вивчаються в 9-11 класах загальноосвітньої школи;
- відповідність завдань характеру і особливостям художнього матеріалу;
- послідовне ускладнення творчої роботи з орієнтацією на "зону найближчого розвитку";
- врахування вікових психологічних особливостей сприймання старшокласниками художньої літератури і диференційований підхід до учнів в процесі виконання творчих робіт.

3.2. Методичні прийоми виявлення і пошуку розвитку творчих здібностей учнів на уроках літератури

Керівництво творчою роботою учнів у відповідності із запропонованою нами методикою здійснювалась з врахуванням умов, які активізують творчу діяльність учнів, вікових психологічних особливостях сприйняття художньої літератури, а також специфіки вивчення літератури в школах України.

Система структурно-організованих запитань.

Загальноприйнята в школі концепція викладання літератури, яка базується на принципі "від учителя - до учня", не вимагає обов'язкового вивчення читацької думки школярів. Проте наше пілотажне дослідження, спрямоване на з'ясування того, які значення має самостійна думка учнів про побудову структури уроку і його методик, свідчить про важливість врахування інтересів учнів у корекції їх творчих пошуків у галузі літератури. Відповідно до цього нами була розроблена анкета, яка включає наступні питання:

1. Яке враження на Вас справив цей твір (дається його назва)? Що в ньому особливо запам'яталося і чому?
2. Які проблеми ставить в ньому автор?
3. Які проблеми, на Вашу думку, варто обговорити в класі?
4. Якими сокровенними думками Ви хотіли б поділитися з товаришами?
5. З якою проблемою твору чи алізом якої глави (епізоду, уривка, вірша) Ви хотіли б виступити на уроці? Який уривок поетичного твору (вірша) Ви хотіли б вивчити напам'ять, прочитати на уроці і висловити своє відношення до нього?

6. Які труднощі виникали при читанні твору? Які слова і вирази залишилися незрозумілими? Які сторінки, епізоди Ви не усвідомили до кінця?

7. Які запитання виникли у Вас в процесі читання?

8. Які висловлювання автора чи його героїв привернули Вашу увагу?

Ці запитання анкети пропонують розмову не тільки про враження від прочитаної книжки, але й про проблеми, підняті в ній, про її художні переваги і моральні уроки. Свої письмові відповіді учні обов'язково пояснюють і мотивують своє відношення до твору.

Запровадження такої анкети дає можливість відмітити і оцінити учнів, їх самостійність, вміння виділити найбільш характерні моменти, відчути художню своєрідність. Спираючись на результати, одержані за допомогою анкет, ми мали можливість моделювати урок.

Так анкетування думок учнів після прочитання ними оповідань М.Горького "Макар Чудра", "Стара Ізергіль", "Челкаш" (11 клас) показало, що учні самі відчули природню необхідність порівняти ці оповідання і, ще не володіючи теоретичними положеннями, осмислили двоїсту спрямованість оповідань письменника, відкривши для себе їх романтику і водночас глибоку реалістичність. Зразу чітко вимальовується предмет обговорення: "Що спільного в романтичних і реалістичних оповіданнях, адже вони створені одним автором? Яка позиція Горького в оповіданні "Челкаш"? Власне, про що це оповідання?"

Володя К. відповідає: "Макар Чудра" і "Стара Ізергіль", з одного боку, "Челкаш", з іншого, - зовсім різні твори, і тільки тому, що їх автор Горький, я вірю - їх створив один письменник." Думка його

опонента Саші Б. була такою: "Це тільки здається на перший погляд, а якщо в оповідання вчитатися і вдуматися, то видно, що їх герої дуже схожі. Всі вони найбільше ненавидять рабське, підневільне життя, люблять свободу, в них високо розвинуте почуття власної гідності. Навіть старому циганові Макару Чудрі, який достатньо всього побачив в житті, ненависні люди з рабською душею. "Что ж, - говорить циган, - он родился затем, что ли, чтоб поковырять землю, да и умереть, не успев даже могилы самому себе выковырять? Вєдома ему воля? Ширь степная понятна? Говор степной волны веселит ему сердце? Он раб – как только родился, всю жизнь раб и все тут!» «Те ж саме і Челкаш, - продовжує Сашко. - Коли Гаврило повзає у нього в ногах, вимолюючи гроші, Челкаш кидає йому їх, "дрожа от возбуждения, острой жалости и ненависти к этому жадному рабу". І не тільки ідейно подібні ці твори – в них відчувається одна і ця ж сама творча манера: незвичайні ситуації, південна природа, метафорична мова, хоч «Челкаш» - оповідання правдиве, реалістичне, а «Макар Чудра» і «Стара Ізергіль» – романтичні».

Проведення уроку з літератури з використанням методики запитань дає можливість виявити творче ставлення учнів у сприйманні ними літературних персонажів. Так, Оля К. Висловила свої думки по відношенню до Челкаша:

- "Хоч він і босяк, зате порядна людина і добрий, що не часто буває".

- Ірина О. "Гаврило, звичайно, гірший, ніж Челкаш, але що йому робити? Де у нього вихід? А він же добрий, тягнеться до землі".

- Ігор В. "Челкаш не може уявити, що із-за грошей можна піти на вбивство. В підтвердження своєї думки наводить слова

письменника: "Гнус!.. И блудить то не умеешь!..- презрительно крикнул Челкаш, сорвал из-под своей куртки рубаху и молча, изредка поскрипывая зубами, стал обвязывать себе голову».

- Коля М. «Мені здається, що почуття Челкаша до Гаврила – це складне почуття. Є в ньому доля поваги і, можливо, заздрощів».

- Віта О. Підкреслює, що легко зрозуміти боротьбу почуттів, яку відчуває Челкаш, вимовляючи слово «селянин». - «А жаден ты!.. Нехорошо... Впрочем, что же?.. Крестьянин... - задумчиво добавил Челкаш».

На цих протиріччях і побудований диспут, в результаті якого учні прийшли до таких висновків: у кожного із героїв своя правда. Нічого немає поганого в прагненні Гаврила мати свій дім, хазяйство, одружитися. І, можливо, для суспільства він зробить більше, ніж Челкаш. Максим Горький, без сумніву, вирішує антитезу героїв на користь Челкаша, співчуючи його незалежності, свободі особистості, почуттю власної гідності, але тут десь поруч свобода від норм моралі. Челкаш і Гаврило – просто два людських типи, які не ідеальні: в обох, як і у кожної людини, є свої добрі риси, є й недоліки.

Таке творче трактування учнями оповідання звільняє героїв від тих етикеток, які давно приклеєні на них літературознавчою наукою, і свідчить про пошук учнями своєї концепції твору, свого бачення його суті - свіжого, безпосереднього, вільного від штампів і трафаретів.

Проблемні запитання як діагностичний засіб виявлення літературних творчих здібностей учнів. Гносеологічне, психологічне і дидактичне обґрунтування суті і значення проблемного навчання дає змогу встановити ті специфічні особливості, які характеризують

перевірку знань за допомогою проблемних запитань і завдань. Опитування стає не лише засобом перевірки знань, але й засобом здобуття й поглиблення їх, розвитку мислення. Тут важливо, що проблемні запитання й завдання спонукають учнів самостійно знаходити нові зв'язки й відношення окремих явищ, висвітлювати їх з різних боків. Змінюється співвідношення функцій перевірки: спостерігається переплетення контрольної та навчальної функцій, внаслідок чого перевірка стає особливою ланкою в процесі формування знань. Відтворення вже відомого – фундамент нових висновків і узагальнень. Кожне нове запитання – це крок вперед по спіралі. А якщо клас збагачується новими знаннями, тоді опитування набуває навчаючого значення.

У десятому класі роман “Домбі і син” вивчається за програмою оглядово, текстуально – “Олівер Твіст”(позакласно та самостійно). Щоб учні осмислили прочитане, висловили своє ставлення до цього твору, творчо підійшли до його прочитання, ми ставили перед ними такі запитання: - Що таке довір'я та недовір'я? Як вони виникають? - Як ви розумієте свободу та несвободу у вихованні? - Чим відрізняються доброчинність і поблажливість? - Чим протележні відвертість і лицемірство? - Що таке впертість і звичка? - Що являє собою розлучення: добро чи зло?

Постановка таких проблемних запитань наштовхує учня на розуміння сутності вчинків людей, їх причини, які спонукають до проявів людяності і гуманності у відносинах. Наведемо окремі відповіді:

- Олена К. “Людська гідність – це усвідомлення особою своєї цінності, потрібності людям, це гордість за власні благородні вчинки, переконаність у своїй правдивості та чесності, вміння протистояти

безчестю та аморальності. Але, на жаль, нерідко така шляхетність підмінюється удаваною гордістю, тобто бундючністю, зарозумілістю, чванливістю і пихатістю або ж чистоплюйською самотністю. До того ж усе це спрямоване на уславлення власної персони, її верховенства над іншими, що призводить часто до комічних наслідків, або навіть і до трагедії”.

- Оксана Т. “Коли людина живе своєю удаваною гордістю, відкритим егоїзмом, деспотичною волею, тоді вона не довіряє нікому. Для такої людини немає моральних перешкод: вона їх легко відкидає. Довір'я ж – це віра в інших, не беззастережлива, а розумна, що ґрунтується на тверезому глузді. Виникає таке довір'я на взаємній основі, на досвіді. Коли порядна людина бачить, що її не обманюють, то з яким сумлінням вона мала б зав'язувати стосунки з чесною людиною, крім правдивого та чистого? І навпаки. Якщо для досягнення мети своєї діяльності людина вдається до обману, шахрайства, то про яке довір'я до неї можна говорити”.

- Орест Л. “В людині все залежить від її внутрішнього світу, основи якого закладаються в дитинстві і, навіть, раніше, під час появи її на світ. А надалі вже залежить від умов, в яких вона живе. При цьому важливо, чи матиме людина, починаючи з раннього дитинства, свободу у своєму розвитку. Якщо у спадок від батьків дитина від народження одержала позитивні якості, то далі все буде залежати саме від вільного - з позитивними наслідками, чи невільного - примусового її виховання -з негативними наслідками. Якщо ж вона відзначена негативом, то в такому випадку найголовнішу роль зіграє усвідомлена необхідність переходу до іншої духовної іпостасі. Тобто власне свобода не дає можливості досягнення висот моралі –тут необхідне “примусове” виховання

духовності. Тобто у випадках раннього негативу така людина повинна довіряти своєму “поводирю” – батькам, вчителю. Це не означає, що дитині з переважно позитивними якостями зовсім не потрібний “поводир”. Поєднання можливе на основі довір’я і свободи, і тоді наслідки перевершать жадане”.

- Оля В. “Доброчинність як така зустрічається рідко. Але вона є: не в удаваній допомозі бідним, не в штучній, підробленій доброті, а в щирих почуттях, побажаннях і діях дійсно доброї людини, що віддає щось своє тому, кому воно більше потрібне. Коли ж людина лише для власного заспокоєння надає комусь мізерну допомогу і думає, що за ці благодіння потрапить у Царсто Боже, то така поблажливість небагато варта, бо це діяння робиться з вигодою. Є й інше розуміння слова “поблажливість” – зменшення чисісь вини, зовнішнього заспокоєння людини, хоч для цього й немає підстав. Реальна ж доброчинність – це такі вчинки, які йдуть на користь іншим, врешті – рідному народові, вона не лише доброзичлива, а й творить чудеса”.

- Андрій Р. “Людина з доброю душею, як правило, й відверта. Вона не прагне до якоїсь вигоди, отже, їй нічого приховувати, вона пряма і правдива, говорить те, що думає або знає, незважаючи на результати. Трапляється і сліпа відвертість, коли людина розповідає всю правду своєму ворогові. Але навмисне приховування правди, заміна її неправдою, негативна оцінка людини за її спиною, а особливо поведінка, що прикриває нещирість, злі наміри удаваними чеснотами та щирістю – все це є лицемірство”.

Віталій Ш. “Найгіршим, може, є те, коли людина наполягає на своїх невірних оцінках, помилках, прагне перемогти впертістю, а не живим розумом. Це є ознакою закостеніння думки та душі й

ігнорування істини. Така впертість приречена на негатив. Від неї відрізняються завзятість і наполегливість як вияв міцної волі та характеру, що прагне до знань чи якоїсь іншої позитивної діяльності. На відміну від наполегливості, впертість – це бажання робити все наперекір іншим. Звичайно, позбутися звички до впертості важко, але конче потрібно. І це можливо. Іноді про звичку кажуть, жартуючи, що це “друга натура”. Воно так і є. Чи завжди це погано? Ні, адже бувають і добрі, позитивні звички, такі як звичка не проходити мимо біди, непристойностей, негараздів. Але такі звички, як пияцтво, бійки, брутальність тощо, принижують людину і її гідність. Вони призводять до тяжких наслідків”.

- Олег Г. “Що таке розлучення чоловіка із жінкою: добро чи зло?” – ставить це складне запитання учень. – “Я вважаю, що слід враховувати конкретні причини та умови. Але у всякому випадку розлучення залишає хворобливий слід у душі людини. Отже: сім разів відмір, один раз відріж – це прислів'я тут добре стає в пригоді. Проте коли людина вперто наполягає на своєму “праві” вимагати від члена сім'ї повної покори, терпіння зносити образи та приниження і не хоче змінювати цих своїх “звичок”, то розлучення може стати позитивним фактором навіть і для неї самої”.

Такого ряду бесіди, об'єднані єдиною темою, дають можливість вчителю діагностувати наявність в учнів їх літературного мислення, вміння аналізувати свої уявлення про світ, власні моральні переконання, без яких неможливі ні сприймання сучасності, ні її аналіз. А це одна з ознак схильності до майбутньої власної творчості. Аналізуючи висловлювання учнів, вчитель може визначити те, наскільки виражено в учня його прагнення до власної

творчості, інтерес до літературної діяльності, і відповідно до цього заохочувати таких учнів до літературної творчості.

Наші дані свідчать про те, діагностуючим засобом вияву літературних творчих здібностей учнів може бути й евристична бесіда.

Осмислення учнями художнього твору методом проведення евристичної бесіди покажемо на матеріалі вивчення роману Франца Кафки "Замок"(11 клас). Твори Кафки складні для сприйняття. Отже необхідно знайти спосіб, за допомогою якого учням буде зрозумілий задум автора і одночасно розвинути інтерес до такого літературного жанру в тих, хто має прихильність до власної творчості.

Принципово важливо, щоб текст роману був прочитаний до початку роботи з ним на уроці. Для полегшення орієнтації в тому складному творі, а також для підготовки старшокласників до сприйняття філософії, естетики і поетики Кафки можна заздалегіть запропонувати такі завдання:

- Знайдіть в тексті місця, де міститься інформація про зовнішність і риси характеру головного персонажу; історія його життя (до початку основної дії); мета перебування в Селі, а також про те, що він думає з приводу смислу життя; про відносини К. з Фрідою і Ольгою.

- Знайдіть в романі описи зовнішнього вигляду Замку.

Які його особливості кидаються вам в очі?

- Перекажіть коротко епізоди, які розповідають про відносини К. і Кламма. Які риси характеру виділяє Кафка у Кламма?

- Проаналізуйте епізоди, які свідчать про відносини Фріди і Кламма. Що їх визначає?

- Перекажіть історію Амалії і її сім'ї. Які особливості поведінки жителів Села ви б відмітили?

- Розставте персонажів роману за службовим і суспільним рівнем і розкажіть, чим вони займаються. Охарактеризуйте загальну структуру Замку. Якими засобами Кафка зображує бюрократію?

Евристична бесіда має бути підготовлена вчителем і включати певні орієнтовні запитання. По відношенню до роману Кафки, це можуть бути такі запитання:

- Як зветься героя роману? Чому від імені персонажу залишилася тільки буква К.?

- Що являє собою Замок? Яким його бачить К. і який він насправді?

- За допомогою кого чи чого володарює Замок?

- Що ми дізнаємося про чиновників Сордіні і Сортіні? Чи випадкова ця подібність імен? Чому присвячене все їх життя? Чи є якийсь реальний результат в їх напруженій роботі?

- Яке відношення хазяйки готелю до Кламма? Як сам Кламм відноситься до цієї жінки? Чи доречно тут слово любов?

- Ми знаємо, що К. прагне одержати дозвіл на проживання в Селі. Однак чи гідно людини прагнути знайти своє місце в такому підлому світі? Чи можна назвати це прагненням до волі? Чи відрізняється К. від жителів Села? Чи не є його поведінка такою ж рабською?

Порівняльна характеристика літературних героїв також є за нашими даними діагностуючим прийомом виявлення літературних здібностей учнів. Адже в залежності від уміння старшокласника зрозуміти особистість героя літературного твору, мотивацію його вчинків, "увійти" в образ, простежити лінію його життя залежатиме і

його власна творча діяльність. Спостерігаючи за думкою учня в порівняльному аналізі ним образів різних літературних героїв, вчитель може виявити найбільш вдалі характеристики. Все це дасть йому змогу надалі індивідуально працювати з учнями, спрямовуючи його літературні творчі захоплення. Приступаючи до аналітико-синтетичної роботи над новелою "Пампушка" Гі де Мопассана (10 клас), учитель зі своїми вихованцями мусить з'ясувати: які події з історії Франції лягли в основу твору, з якою метою використовує автор історичне тло, коли і конкретно де відбуваються події, описані в творі?

Учням можна запропонувати таку систему допоміжних узагальнюючих положень, які організують і спрямовують в певній послідовності мислительну діяльність учнів, а саме:

- Яку авторську характеристику дає Мопассан пасажирам диліжансу, що рухається до Гавра?

- Які зображувально-виражальні засоби використовуються ним для досягнення своєї мети?

- Що є загального і часткового при порівнянні героїв?

Аналіз твору саме з таких позицій, накреслених учителем, стимулює творче мислення учнів, спонукає їх до аналізу і синтезу, дає можливість узагальненням. Так, учні відмічають, що усім багатям Мопассан дає вичерпну й нищівну характеристику, що нормандський торговець Луазо, хитрун і шахрай, уславився крутістю і "поганючим вином", яке він вигідно продавав дрібним крамарям і державі, а бавовняр-фабрикант Карре-Лабодон торгував власними політичними переконаннями, коли це було вигідно.

Допоміжні запитання стимулюють відтворюючу уяву і асоціативне мислення учнів, допомагають дати правильну,

вичерпну оцінку прочитаному. Розмірковуючи, учні приходять до висновку, що однією з особливостей авторської характеристики образів в аналізованому творі є те, що письменник не намагається приховати свого зневажливо-іронічного ставлення до цих збагатілих гендлярів, що “уособлювали забезпечену, стійку і сильну верству громадянства, поважних і чесних людей, вірних релігії, людей з твердими принципами”.

-В якому ракурсі (позитивному чи негативному) трактує Мопассан образ Пампушки? На яких рисах її характеру акцентує увагу? Що ми можемо сказати про відношення автора до своєї героїні? – ставить вчитель перед учнями нові запитання.

Учні відзначають, що відношення Мопассана до персонажів власницького табору – явно критичне і відчутно іронічне. Більш складніше його ставлення до Пампушки. Наведемо відповіді учнів.

- Олена Д. “Неважко помітити, що спочатку автор зовнішність героїні подає дещо в іронічному ключі, підкреслюючи пишність форм, червоні щоки, але його іронія доброзичлива і сприймається читачем як милування фізичним здоров'ям дівчини. Авторіві симпатична її чутливість і доброта, “комунікабельність” із сусідами по диліжансу, яких обурювала сама присутність Пампушки, її “публічний сором”. Викликає повагу і захоплена розповідь дівчини про пруссаків, її особиста сміливість, коли “вона вчепилася в горло” одному із загарбників”.

- Сергій М. “В екстремальній ситуації ця знедолена і спаплюжена дівчина виявляється морально значно вищою, ніж люди з “твердими принципами”, які заради свого спокою і благополуччя штовхають Пампушку на вчинок, що суперечить її кредо життєвим переконанням. Спочатку все товариство гнівно

картає вимогу прусського офіцера, але коли той проявляє настирливість і затримує подорожніх, то наступного дня все панство різко змінює модель поведінки і вже обурюється категоричністю Пампушки, яка відмовила домаганням “красеня”. З того часу все починає робитися для того, щоб ціною приниження і безчестя Елізабет якнайшвидше продовжити мандрівку. Вони не перебірливі в засобах досягнення своєї мети, послуговуються провокаційними змовами, лицемірними умовляннями. Так, граф Юбер де Бревіль “з висоти свого соціального стану і незаперечної чесноти” побатьківськи лагідно умовляє Пампушку погодитися з умовою прусського офіцера, за що, мовляв, все їхнє товариство буде їй безмежно вдячне. Але то були лише обіцянки. Коли ж вони досягають поставленої мети і Пампушка йде на побачення, їхня поведінка різко змінюється. Натомість обіцяної вдячності – зневага й презирство”.

- Анатолій Д. “В епізоді повернення дівчини з побачення найяскравіше розкривається моральна ницість “добропорядних людей”, які підкреслено одвертаються від неї й ігнорують її присутність. Згодом, коли подорожні дістають харч і починають снідати, вони підкреслено стороняться “нечистого сусідства”. Ніхто навіть і не думає запросити її до трапези. Сльози образи й обурення, які з’являються на щоках обдуреної дівчини, викликають у них лише зловтіху. Мопассан разом зі своєю героїнею відчуває нестерпний біль, обурення підлотою і нікчемністю лицемірних і мерзенних панів”.

Твір на літературну тему є одним з найважливіших методів стимулювання творчих здібностей учнів. Як звичайно, після аналізу твору учням рідко пропонуються творчі завдання. Це негативно позначається як на закріпленні предметних умінь (виконання

творчих завдань сприяє глибшому осмисленню тексту), так і на розвитку творчих здібностей школярів. Тому важливо, проаналізувавши художній твір, надати учням змогу показати своє розуміння тексту: написати короткий твір, перевтілитися в героїв і т.д.

Виконання таких творчих завдань вимагає глибокої й вдумливої роботи з текстом. Щоб створити свій текст, перевтілитися в героя, учневі необхідно виразно побачити певні властивості героя або явища, а через їхні зовнішні вияви – внутрішню сутність. Завдання творчого характеру активізують вияв творчих здібностей, а отже сприяють їхньому розвитку. Так у процесі вивчення роману М.Булгакова “Майстер і Маргарита” (11 клас) можна запропонувати написати твір на одну із тем: “Любов – сила спасіння”, “Рукописи не горять...”, “Все люди добры?..”, “Світло і спокій майстра”, “Що заповідав нащадкам Булгаков у романі “Майстер і Маргарита”?”

Ось уривок роботи Ірина Б.: “Світло і спокій. “Рукописи не горять” – ця фраза стає лейтмотивом усього твору і символізує безсмертя людського духу, творчості, добра, любові, волі, християнських ідеалів. Спалений роман майстра про Єршалаїм знову відновлено. Отримують нове життя душі майстра і Маргарити. Але куди вони летять у фіналі роману? Куди потрапляють – у рай чи пекло?.. Тут ми спостерігаємо важливу проблему - світла і спокою, яка викликає різні думки. Булгаков орієнтувався на філософію Сковороди, але для майстра не досить тихого спочинку і творчого натхнення, як для філософа Сковороди: у майстра все це було (і тихий будиночок, і Маргарита, котра щовечора приходила, і гроші, що майстер виграв у лотерею), але він прагнув чогось іншого. Майстер відрікається від того суспільства, якому він був не потрібен,

у фіналі він робить спробу звільнитися від світу назавжди. Але чому ж тоді і на космічній висоті майстер не може відірвати зір від грішної землі, не може не вболівати за неї: “Боги, боги мої! Как грустна вечерняя земля...”?.. Спокій майстра назавжди залишається тільки обіцяним, він не заслужив світла, оскільки був майстром, а не святим чи героєм. Але, як нам здається, останні рядки роману “Майстер і Маргарита” прийняті світлою надією – передчуттям спокою.

Чому майстер хвилюється? Не за себе ж. Він хвилюється за людей, які живуть порожнім життям, не думаючи про Бога, не боячись пекла. Глибока образа виникає у його серці не тільки від того, що люди скривдили його, а ще й тому, що у світі не має місця добру, любові, правді. Усвідомивши це, він відчуває байдужість до всього, розчарування, відчай. Але він не був би майстром, якби не мріяв про майбутнє і не зберіг віру в людей, у їх кращу долю. Звідси і виникає те передчуття спокою в його душі.

Спокій для майстра – винагорода не тільки за страждання, а передусім за пошуки смислу буття. Спокій для героя означає не лише можливість незалежно жити і творити, це спокій не для себе. Мрія про гармонію людини і світу («постоянный покой») повинна народжуватися з гармонії людської душі. Спокій майстра у вічному, духовному просторі, гармонія його душі і душі Маргарити стають запорукою майбутнього перетворення світу у глобальному масштабі”.

Наше дослідження свідчить, що кожна така творча робота учня потребує аналізу не лише вчителя, а й учня. Взаємоаналіз та взаємооцінка творчих робіт сприяє розвитку учнів як творців і як читачів. При обговоренні творів ставляться питання стосовно

здуму, оцінюється результат, і автор може врахувати думку товаришів. Ми запропонували такі орієнтовні питання для аналізу, які можна застосувати до будь-якого твору:

- Чи сподобалася вам робота учня? Якщо сподобалася, то що особливо зацікавило? Чому?

- Яку картину намалював оповідач? Який настрої викликає у вас ця картина?

- Чи досить розкрив учень явище (предмет, подію тощо)?

- Про що треба було б сказати докладніше? Чому ви так вважаєте?

- Які прикмети явища (предмет, події тощо), що зображені у творі учня, несуттєві, а які суттєві опущені?

- Які вислови у зображенні автора прикмет явища (предмета, події тощо) здаються вам найвлучнішими?

- Які слова ви замінили б, аби точніше змалювати явище (предмет, подію тощо)?

- Чи подобається вам порядок викладу у творі? Можливо, деякі абзаци краще було б поміняти місцями?

Суттєвий вплив на результативність процесу розвитку інтересу до літератури і розвитку творчих здібностей є індивідуальний підхід, система особистісних взаємовідносин між учителем та учнями. У зв'язку з творчим розвитком особистості важливим є активне співробітництво педагога й учнів, яке дає змогу дітям виявляти самостійність, розкутість, право кожному висловити свою точку зору стосовно певної проблеми тощо.

Співробітництво та співтворчості між дітьми і педагогом сприяє дотримання учителем таких психолого-педагогічних умов:

- часткове надання допомоги учням (якщо в цьому є потреба) на певному етапі їх самостійної творчої діяльності: у виборі теми твору, визначенні проблематики, пошуку шляхів розв'язання проблеми тощо;

- обговорення з дітьми власних творчих робіт;

- висловлення віри у творчі можливості учнів, ставлення до них як до повноцінних партнерів, прагнення до взаєморозуміння;

- щирість поведінки вчителя в навчально-виховному процесі: вміння відкрито радіти успіхам своїх учнів, співчувати невдачам та відчувати свої поразки;

- володіння вчителем своїми емоціями і одночасно щира і позитивна емоційна реакція вчителя на творчий пошук школярів, підтримання їхнього інтересу до творчості.

Твір-опис за картиною дає змогу вчителю виявити здібність дитини до самостійного, творчого сприймання певного художнього твору і відновити це своє бажання у літературному творі. Саме таким шляхом учень навчається осмислювати твір художника, вкладаючи в його опис своє розуміння зображуваного. Одержані нами дані свідчать про досить високу результативність цього методу. Наведемо один із прикладів з наших матеріалів. Під час вивчення теми: "Гуманісти епохи Відродження" ми запропонували учням зробити твір-опис за картиною Рафаеля Санті "Сікстинська мадонна". Для сприймання і розуміння художнього полотна ми пропонували такі запитання:

- Чому картина має назву "Сікстинська мадонна"?

- Чому, перебуваючи в зеніті своєї слави, переобтяжений замовленнями папи, кардиналів, королів, фінансових магнатів,

художник написав свій кращий твір на замовлення "чорних монахів" далекого від Риму провінційного містечка П'яченці?

- Що вражає вас з першого погляду на полотно?

- Чим викликана, на вашу думку, тривога в очах мадонни?

- Чому поруч з мадонною намалював художник саме святих Сікста та Варвару? Чим вони схвильвані?

- Чому тіара, яку зняв святий Сікст перед мадонною, увінчана жолудем?

- Чому картину доповнюють саме такі деталі: постаті ангеляток, що виглядають з-під нижнього краю полотна, і завіса?

Наведемо для прикладу твір Олі К.

"Мадонна. Босонога. Ніжна. Юна. Мадонна спускається до людей. Тисячні натовпи чекають на неї. Вона стривожена. Очі її, обрамлені ніжними віями, передають і радість материнства, і тривогу за дитину, болі світу і надію на силу розуму людського.

Вона несе своє немовля і передчуває його долю, його тривожне життя. Та вона Мадонна-Богородиця, і винесе все.

Величність і значимість Мадонни підкреслюється двома постаттями: папою Сікстом і великомученицею Варварою. Відправлена в кут тіара – знак могутності папи римського. Перед ним більш могутня постать – сама Мадонна. Це чудо, це видіння. Папа Сікст здивований. У його поруху руки – невпевненість. Чи варто Мадонні спускатись на землю?

Тривожний погляд святої Варвари. Вона добре знає, що таке невдячність людей.

Тривогу дорослих з недитячою серйозністю спостерігають два янголи. Але, попри вираз святої смиренності, в їх очах проглядається лукавість.

Світ картини складний. На першим погляд у картині ніщо не віщує біди. Та поглянемо на хмари, які клубочаться під ногами Мадонни, на тіні у складках одягу. Вітер розвіює поли золотої ризи папи Сікста, здуває з плеча Мадонни легке покривало. Навіть сіяння поза Марією віщує тривогу. Полотно видатного живописця сповнене внутрішнього руху. Воно неначе випромінює таємниче світіння. Майстерно підібрані темні і світлі кольори, які символізують протиборство світла і тіней, добра і зла. Всі погляди осіб на полотні спрямовані в різні боки. Лише Мадонна і немовля дивляться прямо на нас. Цей погляд притягує, захоплює, запам'ятовується на все життя. Починаєш розуміти вислів: "Краса врятує світ" і вірити в нього.

"Сікстинська Мадонна" рятувала душі віруючих у часи масового атеїзму-безбожжя. Через віки пронесла красу, любов, мудрість, милосердя - те вічне, що складає віру, духовний світ людини".

ВИСНОВКИ ДО III РОЗДІЛУ

Результати проведеної роботи свідчать про ефективність запропонованої методики. Одним із головних факторів в розробленні методики є комплексний підхід до створення системи творчих завдань, який полягає в обґрунтуванні змісту таких завдань в 9-11 класах і виборі найбільш ефективної методики керівництва ними.

Досліджувано-експериментальна робота дозволила встановити, що ціленаправлене формування в учнів вмінь аналізувати художній твір проявляється в результативності їх творчої роботи; формування вмінь до аналізу літературного твору в єдності з засвоєнням специфічних для літератури прийомів роботи з художнім текстом; забезпечує цілісність процесу розвитку відтворюючої і творчої уяви, образного і логічного мислення, а також мови учнів, сприяючи тим самим їх літературному розвитку.

Виділені типи завдань для творчої роботи, використані в певній системі (структурно організовані і проблемні запитання, порівняльна характеристика літературних героїв, твір на літературну тему, твір-опис за картиною), сприяють формуванню в учнів вмінь аналізувати художній твір. Сама побудова завдань, в яких міститься своєрідний інформативний текст, загострюють протиріччя між знанням і незнанням, посилює інтерес школярів до матеріалу, що вивчається, викликає у них потребу невимушено повертатися до тексту твору, уважно і зацікавлено перечитувати його. Це націлює учнів на бажання самостійно творчо працювати, викликає інтерес до літературної творчості, розвиває в учнів здатність виділяти ідею твору і оцінювати роль тих прийомів, які використовує письменник, щоб викликати в читача відповідний емоційний настрій.

Використання допоміжних завдань і запитань в комплексі і вибірково дозволяє на різних етапах здійснення творчої роботи активізувати, направляти і коректувати мислительну діяльність школярів в процесі їх роботи над художнім твором. Розроблена методика поєднання допоміжних завдань і запитань в системі використання інших прийомів удосконалює частково-пошуковий метод і створює умови для використання елементів дослідницького методу.

Особливістю даної методики є й те, що навчання базується на основі ціленаправленої і систематичної роботи по розвитку звязної усної і письмової мови учнів. Дані, одержані нами, свідчать про результативність використання такої системи методів. Це відобразилось на вмінні дітей глибоко і самостійно осмислювати аналізовані явища, відображувати своє власне ставлення до них. Порівняльний аналіз учнівських робіт підтверджує, що розроблена методика сприяє більш глибокому засвоєнню ідейно-естетичного змісту художнього твору, що вивчається, посилює виховний вплив літератури на школярів і забезпечує зростаючу їх самостійність і творчу активність.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Результати здійсненого дослідження свідчать, що в цілому мета його досягнута, гіпотези і положення, винесені на захист, підтвердились, завдання дослідження реалізовані. Сутність проведеного дослідження може бути представлена у таких загальних висновках:

1. Проведений нами теоретичний аналіз психології творчої діяльності і зокрема літературних здібностей як проявів спеціальних творчих здібностей в структурі загальних, дозволив виявити сутність і структуру цих проявів психічної діяльності людини. Ми виходили із визнаного положення, що творча діяльність спрямована на створення нових і оригінальних ідей або продуктів. Вона є специфічною діяльністю, яка властива кожній людині як її творчий потенціал і виявляється в певній сфері її діяльності як прояв спеціально спрямованої.

2. Діагностика розвитку літературної творчості відображає функціонування її основних базисних компонентів: творчого мислення, вербальної спрямованості пізнавальної діяльності, мотиваційних структур, орієнтованих на інтерес до художньої творчості, система особистісних якостей. Тісне поєднання компонентів складає специфічне утворення – літературні творчі здібності.

3. Творчі здібності як умова творчості являють собою індивідуальні властивості особистості, які дозволяють їй за інших рівних умов створювати оригінальні, нові і нестандартні речі. З діагностичної точки зору показниками творчості є: значна увага до певного кола об'єктів, оригінальний підхід до стандартних завдань, намагання реконструювати, змінювати те, що викликає увагу, висока працездатність, енергійність, бажання добитися успіху.

Висока зосередженість на певному напрямку діяльності, незалежність оцінок і суджень, інтуїтивний спосіб вирішення завдань, бажання довести роботу до досконалості, незалежність від матеріальних стимулів. Структурна модель творчої особистості включає і високий рівень пізнавальної активності, сенсорних процесів, емоційних і мотиваційно-особистісних.

4. Літературні творчі здібності пов'язані з високим рівнем вербального інтелекту, вербальної творчості і особистісними якостями творця. Якості особистості являють собою структурну єдність – це цілеспрямованість, незалежність у поглядах і поведінці, наполегливість, громадська сміливість, творча уява.

Літературні творчі здібності проявляються у формі оригінальної літературної діяльності, нестандартності суджень і умовиводів, прагненні до літературної творчості. Психологічно вони є системним утворенням, в якому можна виділити такі визначальні складові: висока пізнавальна активність щодо художньої літератури, емоційно-забарвлений інтерес до художніх літературних творів і поезії, здатність до логічного мислення на образному матеріалі, системний стиль інтелекту, який переважає над аналітичним. з точки зору якостей особистості – це висока інтровертованість, емоційна лабільність, зосередженість на літературній роботі, стійкість, непоступливість, підкореність духовній мотивації, захопленість роботою.

5. За результатами досліджень виділені такі рівні літературних творчих здібностей: потенційний, актуальний, передпрофесійний. Застосовані методики валідні для діагностики рівня розвитку творчих літературних здібностей.

Потенційний рівень творчих здібностей пов'язаний із середнім рівнем розвитку вербального інтелекту і вербальної творчості. З

різних причин учні, що належать до цього рівня розвитку літературних здібностей не виявляють особливого інтересу до художньої літератури, а продукти їх творчої діяльності – твір на вільний сюжет не відрізняється ні художнім зображенням, ні оригінальністю. Ця група не досить піддається психокорекції з розвитку інтелекту, але значно краще – з творчості.

Рівень актуальних творчих літературних здібностей проявляє себе у поєднанні досить значного розвитку вербального інтелекту і вербальної творчості при наявності інтересу саме до художньої літератури. Самостійна творча діяльність дітей, що належать до цієї групи, характеризується досить вираженими художніми показниками у власних творах, єдиною сюжетною лінією, але їм бракує оригінальності. Цей рівень найбільш піддається психокорекційній роботі з творчості.

Рівень передпрофесійних літературних здібностей характеризується досить високими показниками з вербального інтелекту і вербальної творчості. В учнів цієї групи яскраво виявлений інтерес не лише до художньої літератури, але й до власної творчості. Інтегруючим фактором є риси особистості (дані стандартизованої методики спостережень): цілеспрямованість, наполегливість, зосередженість на художній творчості, висока пізнавальна активність. Творчі роботи учнів цієї групи, крім високої художньої виразності, єдиної сюжетної лінії, характеризуються оригінальністю, свіжістю мови, яскравістю викладу думок. Учні цього рівня потребують індивідуалізованої психокорекційної роботи.

6. Застосування психокорекційної роботи в умовах навчального процесу на уроках літератури дає можливість значно актуалізувати потенційний рівень розвитку літературних здібностей перш за все шляхом підвищення інтересу до художньої літератури.

Найбільш ефективними методами реалізації завдання з розвитку потенційного рівня літературних творчих здібностей в умовах шкільного навчання є система структурно-організованих проблемних запитань, евристичні бесіди, порівняльна характеристика літературних творів, твір-опис за картиною, твір на сюжетну тему, або твір вільного сюжету.

7. Ефективність формування творчих літературних здібностей в умовах навчання учнів за шкільною програмою ґрунтується на врахуванні певних педагогічних умов: реалізації принципу доступності і послідовності; застосуванні методів, що активізують мисленнєву і творчу діяльність; забезпечення психологічного контакту і атмосфери творчої взаємодії; спрямованість завдань на розвиток самостійності старшокласників.

В подальшому передбачається вивчення розвитку літературних здібностей на різних вікових рівнях та розробка оригінальних діагностичних та методичних засобів.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Аванесов В.С. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе. М., 1989.
2. Аверина И.С., Щербланова Е.И. / Вербальный тест творческого мышления. - М.: 1996. С. 57.
3. Айзенк Г. Коэффициент интеллекта / Под ред. Спиваковского. - К.: Гранд, 1994. - 112 с.
4. Айзенк Г. Проверьте свои способности / Пер. с англ. -М.: Педагогика - Пресс, 1992 - 176 с.
5. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды / Под ред. А.А.Бодалева, Б.Ф.Ломова, Н.В.Кузьминой. - М. : Просвещение, 1990. - Т. 1. - 230 с.
6. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М.,1977.
7. Ананьев Б.Г. Психология чувствительного познания. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960 . - 486 с.
8. Анастаси А. Психологическое тестирование. Ч. 1-2. М.: Педагогика, 1982.
9. Арнехейм Р. Искусство и визуальное восприятие. М., 1974 – С. 292.
10. Артемов В.А. Курс лекций по психологии, - Харьков, 1958. - 420 с.
11. Артемов В.А. Психология творчества. Очерк психологии, - М.: Учпедгиз, 1954 . - С. 187-201.
12. АртемьеваТ.И. Методологический аспект проблемы способностей. -М.: Наука, 1977. - 184 с.
13. Барко В.І., Тютюнников А.М.Як визначити творчі здібності дитини. - К.; Україна, 1991. - 76 с.

14. Бехтерев В.М. Общие основы рефлексологии человека. Л., 1926.
15. Блейхер В.М., Бурлачук Л.Ф. Психологическая психодиагностика интеллекта и личности, - К.: Высш. шк., 1975. -142 с.
16. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов-на -Дону, 1983.
17. Богоявленская Д.Б. Метод исследования уровня интеллектуальной активности // Вопр.психол. -1971, №1. - С.144-146.
18. Богоявленская Д.Б. Пути к творчеству. - М.: Знание, 1981.- 96 с.
19. Эд. де Боно. Развитие мышления. Минск, 1997. - С. 122.
20. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование: Логико-психологический анализ-М.: Мысль, 1978. - 230 с.
21. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение. - М.: Знание, 1983. - 96 с.
22. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психологической диагностике. - К.: Наукова думка,1939. - 197 с.
23. Ванцванг П. Десять заповедей творческой личности: Пер. с англ. -М.: Прогресс, 1990. - 187 с.
24. Вікова психологія / За ред. Г.С.Костюка - К.: Рад. школа, 1976. - 269 с.
25. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психолог. очерк и кн. для уч. - М.: Просвещение, 1991. - 83 с.
26. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: В 6 т. М.,1983. Т. 3.
27. Выготский Л.С. Проблемы развития психики // Собр. соч.: В 6-ти т. / Под ред. А.М.Матюшкина. - М.: Педагогика, 1985. -368 с.

28. Вокальчук Е.Л. Системний підхід до організації уроків позакласного читання у старших класах загальноосвітньої школи // Канд. дис., К., 1998.
29. Гальперин П.Я. Метод "срезов" и метод поэтапного формирования в исследовании детского мышления // Вопр. психол. -1966. - С.128 - 135.
30. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Хрестоматия по психологии / Под ред. А.В.Петровского. - М.: Просвещение, 1977. - С. 419 - 425.
31. Гільбух Ю.З. Темперамент і пізнавальні здібності школяра: Діагностика, педагогіка. - К., 1992. - 212 с.
32. Годфруа Ж. Что такое психология?: Пер. с франц.: В 2-х т. - М.: Мир, 1992. - Т.1 - 496 с.
33. Годфруа Ж. Что такое психология? Пер. с франц.: В 2-х т. - М.: Мир, 1992. - Т.2 - 582 с.
34. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. - М., 1993.
35. Гуревич К.М, Горбачева Е.И. Умственное развитие школьников: критерии и нормативы. - М.: Знание, 1992. - 80 с.
36. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. - М.: Педагогика, 1972. - 423 с.
37. Данилов М.А., Скаткин М.Н., (ред.). Дидактика средней школы. М., «Просвещение», 1975.
38. Державна національна програма (Освіта України ХХІ століття), Київ: Райдуга, 1994. - С. 240.
39. Дружинин В.Н. Психологическая диагностика способностей: теоретические основы. Саратов: СГУ, 1990.
40. Задесенець М.П. Вікові особливості розвитку і виховання дітей / За ред. Г.С.Костюка. - К: Рад. школа, 1973. - 152 с.

41. Занков Л.В. Обучение и развитие. - М.: Педагогика, 1975. - 440 с.
42. Зейгарник Б.В. Психологические исследования творческой деятельности // Вопр. психологии - 1976. - N 5. - С. 151 - 153.
43. Казаков В.Г., Кондратьева Л.Л. Психология - М.: Высшая школа, 1989. - 382 с.
44. Калмыкова З.И. Обучаемость и принципы построения методов ее диагностики // Проблемы диагностики умственного развития учащихся / Под ред. З.И.Калмыковой. М., 1975. - С. 19 - 38.
45. Костюк Г.С. Здібності та їх розвиток у дітей. - К.: Знання, 1963. - 80 с.
46. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості. - К.: Рад. школа. 1989. - 610 с.
47. Короткий психологічний словник / За ред. В.І. Войтика. - К: Вища школа, 1976. - 191 с.
48. Коротяев Б.И. Учение – процесс творческий: Кн. для уч.: Из опыта работы. - М.: Просвещение, 1989. - 159 с.
49. Корчуганова И.П. Форми та рівні прояву наукової обдарованості в юнацькому віці // Канд. дис., К., 1997.
50. Краткий психологический словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г. Ярошенко. - М.: Политиздат, 1985. - 431 с.
51. Крутецкий В.А. Исследования специальных способностей, их структуры и условий формирования и развития / Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии // Под ред. В.В.Давыдова. - М., 1978. - С. 206-221.
52. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. - М. : Просвещение, 1976. - 303 с.
53. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность перспективы. - М.: Знание, 1991. – 80 с.

54. Кульчицкая Е.И. , Чорная Л.Г., Снитко И.Н. Диагностика творческих способностей детей. К., 1996. - С. 64.
55. Левин В.А. Воспитание творчества.-М.: Знание,1977.- 63 с.
56. Левитов Н.Д. Психология характера. - М.: Просвещение, 1969. - 424 с.
57. Лейтес Н.С. К проблеме сензитивных периодов психического развития человека / Принцип развития в психологии // Под ред. Л.И. Анциферовой – М.,1978.-С. 196-211.
58. Лейтес Н.С. Одаренные дети / Психология индивидуальных различий.Тексты // Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, В.Я.Романова. - М.,1982. - С. 140-147.
59. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст.-М.: Педагогика,1971. - 279 с.
60. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики, - М.: Изд-во МГУ,1981. - 584 с.
61. Ломов Б.Ф. Человек и техника: Очерки инженерной психологии. - М.: Сов. радио, 1966. - 464 с.
62. Лук А.Н. Психология творчества. - М.: Наука,1998. - 127 с.
63. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972.
64. Медведев П.Н. В лаборатории писателя. М., 1971.- С.396.
65. Моляко В.А. Проблема психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности // Вопр. псих. - 1994. - С. 86-95.
66. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач. - К.: Рад. шк.,1983. - 96 с.
67. Моляко В.А. Психология творческой деятельности. -К.: Знание, 1978. - 78 с.

68. Моляко В.А. и др. Одаренность и ее выявление у детей в дошкольном возрасте. - Знание, 1993, - 104 с.
69. Никитин Б.П. Ступеньки творчества, или Развивающие игры. - Кемерово: Кн. изд-во, 1990. - 157 с.
70. Общая психология под ред. В.В. Богословского, В.М. Слуцкого. - М.: 72 Просвещение, 1973. - 351 с.
71. Одаренные дети: Пер. с англ. Г.В.Бурминской, В.С.Слуцкого. - М.: Прогресс, 1991. - 380 с.
72. Особенности развития близнецов. Под ред. Г.К.Ушакова. М.: Медицина, 1977.
73. Ошанин Д.А. Концепция оперативности отражения в инженерной и общей психологии // Инженерная психология : Теория, методология, практическое применение. М., 1977, С.134-149.
74. Перкинс Д.Н. Творческая одаренность как психологическое понятие // Общественные науки за рубежом. Р.Ж. Сер. Науковедение. 1988., №4. - С. 88 - 92.
75. Петровский А.В. Роль фантазии в развитии личности.-М.: Знание, 1961. - 90.
76. Платонов К.К. Проблемы способностей. - М.: Наука, 1972. - 312 с.
77. Пономарев Я.А. Психология творчества. М., 1976.
78. Пономарев Я.А. Психология творчества // Тенденции развития психологической науки. М.: Наука, 1988. - С. 21-25.
79. Пономарев Я.А. Фазы творческого процесса // Исследование проблем психологии творчества. М., 1983.
80. Психологическая коррекция умственного развития учащихся / Под ред. К.М.Гуревича и И.В. Дубровиной. - М., 1990.
81. Психологический словарь. - 1983. - С. 353.
82. Психология. Словарь. - 1990. - С. 381.

83. Резерв успеха - творчество: Пер. с нем. / Под. ред. Г.Нойнера - М.: Педагогика, 1989. - 116 с.
84. Рибалка В.В. Особистістний підхід у профільному навчанні старшокласників., К., 1998. С.160.
85. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості. К., 1996 – С. 235.
86. Рибо Т. Опыт исследования творческого воображения. СПб., 1901.
87. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: Учебное пособие. - М.: ВЛАДОС, 1996. - 529 с.
88. Романець В.А. Психологія творчості. Навч. посібник для ун-тів. - К: Вища школа, 1971. - 241 с.
89. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. -Т.1,2. - М.,1989.
90. Рубинштейн С.Л.Проблемы способностей в психологической теории / Вопр. псих. - 1960. - №3. - С.18 -25
91. Русские писатели о литературном труде. М. 1955, С. 780.
92. Симановский А.Э. Развитие творческого мышления детей. Ярославль, 1996. С. 190.
93. Сисоєва С.О. Теоретичні і методичні основи підготовки вчителя до формування творчої особистості учня // докт. дис. К., 1997.
94. Столяр А.А. Методы обучения математике. Минск, "Высшая школа", 1966.
95. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2-х т. -М.: Педагогика,1985, - Т.1. – 329 с.
96. И.Франко в воспоминаниях современников. М., 1966. - С. 446.

97. Фридман Л.М. Кулагина Л.Ю. Психологический справочник учителя. - М.: Просвещение, 1991. - 288 с.
98. Холл Д. Стань первым. М., 1996. - С. 448.
99. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред И.И.Ильясова, В.Я.Дядюса. - М.: МГУ, 1985.
100. Цейтлин А.С. Труд писателя. М., 19970. - С. 590.
101. Эльконин Д.Б. О теории начального обучения // Нар. образов. - 1963. - №4. - С. 49-65.
102. Энгельмейер П.К. Теория творчества. - СПб., 1910
103. Юсупов Ф.М. Принципы конструирования невербальных тестов способностей // канд. дисс. М., 1993.
104. Юсупов Ф.М. Роль неучитываемых факторов в процедуре тестирования // Диагностика способностей и личностных черт учащихся в учебной деятельности. Изд-во Саратовского университета. 1989. С. 37- 38.
105. Якиманская И.С. Знания и мышление школьника . -М.: Знание ,1985 - 80 с.
106. Ямпольский М.П. Измерение продуктивности интеллектуальной деятельности // Вопросы психологии. 1984, №6. С. 142 - 147.
107. Burt C. The structure of mind: a reiew of the results of faktor analysis // British Journal of Educational Psychology. 1949. № 19. P. 49-70.
108. Cattell R.B. Abilities: their structure, growth and action. Boston: Haughton Mifflin company, 1971.
109. Eysenck H.J. Eysenck M.W. Personality and indiyidual differences. A natural science approach. N.J. London : Plenum Pr., 1985.
110. From E. The creative attitude. in H.Anderson(Ed), Creativity and its cultivayion. - New York : Harpar and Row, 1959.

111. Guilford J.P. Intelligence: 1965 model: American psychologist. N.Y., 1966.
112. Guilford J.P. Measurement of creativity // Exploration in creativity. N.Y., 1967. P. 281 - 287.
113. Guilford J.P. The nature of human intelligence. New-York: Mc-Gaw Hill, 1967.
114. Guilford J.P. Three faces of intellect.-American Psychologist n.14, 1959. - P. 469 - 479.
115. Guilford J.P. Hoepfner R. The analysis of intelligence. N.Y., 1971.
116. Hebb D. Psychologie, science moderne, Montreal, Les Editions HRW itec, 1974.
117. Jensen A. How much can we boost IQ and scholastic achievement?, Harvard Educational Review, n. 39, 1969. – P. 1-23.
118. Kelly T.D. Crossroads in the Mind of Man: A Study of Differentiable Mental Abilities. Stanford. 1928.
119. Mednick S.A. The associative basis the creative process // Psychol. Review. 1969. №2. P. 220 - 232.
120. Rasch G. On specific objectivity // Danish Handbook of Philosophy. 1977. Vol. 14. P. 58 - 94.
121. Rasch G. Probabilistic model for intelligence and attainment tests. Chicago: Univ. of Chicago Press, 1980.
122. Slosson, R. Slosson Intelligence Tests for Children and Adults. East Aurora N. Y: Slosson Educational Publications, 1981.
123. Spearman G. General intelligence objectively determined and measured. - American Journal of Psychology, n.15. - P. 201.
124. Taulor C.W., Terman L.M. Perspectives of creativity: The intelligence quotient of F. Galton in childhood, 1917 // Studies in

- individual differences. N.Y., 1961. P.134 -139.
125. Terman,L., Merrill,M. Stanford-Binet Intelligence Scale (From L - M, 1972 norms ed.) Boston : Houghton Mifflin, 1973.
126. Thurstone L.L., Thurstone T.G. Factorial Studies of intelligence // Psychometric Monographs. 1941. № 2.
127. Torrance E.P. Guiding creative talent-Englewood Cliffs, W.J.: Prentice-Hall, 1964.
128. Torrance E.P.Scintific views of creativity and factors affecting its growth. Daedalus: Creativity and Learning, 1965. P. 663 - 679.
129. Torrance E.P. Torrance tests of creative thinking: Directions manual scoring guide. Lexington, 1974.
130. Vernon P.S. The structure of human abilities. N.Y.: Wiley, 1950.
131. Wallas G. The art of thought., L., 1946.
132. Wechsler D. Manual for the Wechsler Adult Intelligence Scale. N. Y., 1955.
133. Wechsler D. The measurement and abraisel of adult intelligence. Baltimore: Williams and Wilkins, 1958.
134. Wollach M.A., Kogan N.A. A new look at the creativity-intelligence // Journal of Personality. 1965. № 33. P. 348 - 369.

ОДАНІ – орієнтовно-діагностична анкета навчальних інтересів

Інструкція: "Якщо Вам дуже подобається робити те, що пропонується, то поставте у відповідній клітинці "+/+", якщо просто подобається "+", не знаєте "0", не подобається "-", і дуже не подобається "-/-. Якщо на якесь питання у Вас виникне дві протилежні відповіді, поставте той знак, який є ближче до істини. Відповівши на всі запитання, підрахуйте, скільки всього "+" і "-" у кожній вертикальній колонці.

ПИТАННЯ

Чи любите Ви? Чи подобається Вам?

1. Читати книги типу "Занимательная физика"?
2. Читати книги типу "Занимательная математика", "Математические досуги"?
3. Читати статті в науково-публіцистичних журналах про досягнення в радіотехніці?
4. Читати технічні журнали?
5. Читати про відкриття в хімії? Про життя видатних хіміків?
6. Читати про життя рослин і тварин?
7. Читати про те, як люди навчилися боронитися з хворобами, про лікарів?
8. Читати про історичні події і історичні особи?
9. Знайомитися з різними країнами по описах і географічних картах?
10. Читати твори класиків світової літератури?
11. Цікавитися історією розвитку мистецтва, слухати музику?
12. Читати книги про життя школярів?
13. Цікавитися мистецтвом кулінарії, моделювання одягу, меблів?
14. Читати книги про війну та битву?
15. Читати спортивні газети, журнали?
16. Читати науково-популярну літературу про фізичні відкриття, діяльність видатних фізиків?

17. Читати науково-популярну літературу про діяльність видатних математиків?

18. Розбиратись в схемах радіоапаратури?
19. Відвідувати технічні виставки чи цікавитися новинами у техніці?
20. Знаходити хімічні явища в природі, проводити досліди?
21. Вивчати ботаніку, зоологію, біологію?
22. Вивчати анатомію і фізіологію?
23. Дізнаватися про дослідження нових корисних копалин?
24. Вивчати історію виникнення різних країн та держав?
25. Читати літературно-критичні статті?
26. Обговорювати кіно, театральні постанови, художні виступи?
27. Пояснювати товаришам, як виконувати завдання?
28. Шити, в'язати, готувати їжу?
29. Знайомитися з військовою технікою?
30. Ходити на матчі і спортивні змагання?
31. Проводити досліди з фізики?
32. Розв'язувати математичні завдання?
33. З'ясовувати будову електро- і радіоприймачів?
34. Розбиратися в технічних кресленнях і схемах?
35. Готувати розчини, зважувати реактиви?
36. Працювати в саду, на городі?
37. Вивчати причини виникнення різних хвороб?
38. Збирати колекцію мінералів?
39. Обговорювати сучасні політичні події у своїй країні та закордоном?
40. Вивчати іноземні мови?
41. Декламувати, співати, виступати на сцені?
42. Читати дітям книги, допомагати їм щось робити?
43. Турбуватися про затишок в домі, класі, школі?
44. Брати участь у військових демонстраціях, походах?
45. Грати в спортивні ігри?
46. Працювати у фізичному гуртку?
47. Працювати у математичному гуртку?
48. Ремонтувати електроприлади і пошкодження в електромережі?

49. Збирати і ремонтувати різні механізми?
50. Працювати в хімічному гуртку?
51. Працювати в біологічному гуртку?
52. Доглядати хворих?
53. Складати географічні та геологічні карти?
54. Відвідувати історичні музеї, пам'ятки культури?
55. Самому викладати свої думки, вести щоденник?
56. Працювати у драматичному гуртку?
57. Обговорювати життя і виховання дітей і підлітків?
58. Здійснювати різні побутові послуги?
59. Брати участь у військових іграх?
60. Брати участь в спортивних іграх?
61. Брати участь у фізичних олімпіадах?
62. Брати участь у математичних олімпіадах?
63. Збирати і ремонтувати радіоприлади?
64. Створювати моделі літаків, кораблів?
65. Брати участь в хімічних олімпіадах?
66. Брати участь в біологічних олімпіадах?
67. Знайомитися з роботою мебсестер і лікарів?
68. Здійснювати топографічну зйомку місцевості?
69. Виступати з повідомленнями по історії?
70. Працювати в літературному гуртку?
71. Грати на музичному інструменті, малювати?
72. Виконувати роботу загоновожатого?
73. Турбуватися про економічний сімейний бюджет?
74. Бути організатором ігор і походів?
75. Працювати в спортивній секції?
76. Виступати з повідомленням про нові фізичні відкриття?
77. Організовувати математичні дозвілля?
78. Працювати в радіогуртку?
79. Організовувати технічні виставки?
80. Організовувати вечори з хімії?
81. Проводити досліджувальну роботу по біології?

82. Працювати в гуртку санітарів?
83. Брати участь в географічних, геологічних гуртках?
84. Організовувати походи по рідному краю з метою його вивчення?
85. Писати сценарії літературних вечорів, організовувати свята?
86. Брати участь в оглядах художньої самодіяльності?
87. Організовувати ігри і свята для дітей?
88. Готувати їжу під час походів?
89. Вивчати військову справу?
90. Тренувати дитячі спортивні команди?

БЛАНК ВІДПОВІДЕЙ

I	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
II	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45
	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
III	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75
	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90

ОБРОБКА РЕЗУЛЬТАТІВ

1 - фізика, 2 - математика, 3 - електро- і радіотехніка, 4 -техніка, 5 - хімія, 6 - біологія, 7 - медицина, 8 - географія, 9 - історія, 10 - філологія і журналістика, 11 - мистецтво, 12 - педагогіка, 13 - сфера обслуговування, 14 - військова справа, 15 - спорт.

Ступені: I – питання дозволяють з'ясувати , чи є в учнів бажання знайомитися з відповідною галуззю. II – виявляють прагнення учнів до більш глибокого пізнання дійсності. III – допомагають визначити ставлення учнів до активних занять в даній галузі.

Додаток В

Загальні показники результатів констатуючого експерименту
за методиками "Вербальний інтелект" та "Вербальна творчість"
(вибірка 289 учнів 9-11 класів)

№ п/п	П.І.	Інтелект	Творчість	Успішність з гуманітарних дисциплін
-------	------	----------	-----------	-------------------------------------

		1	2	3	4	1	2	3	4	Укр. мова	Укр. л- ра	Зару б л- ра	Істо рія
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	Д.А.	3	0	0	9	15	6	3	6	2,4	2,4	2,6	2,6
2	Б.М.	0	10	0	7	4	7	3	4	2,9	3,0	3,1	3,0
3	П.Н.	0	7	0	6	10	10	2	0	3,3	3,2	3,4	3,3
4	К.М.	0	10	0	16	12	15	8	12	4,3	4,6	4,7	4,8
5	Б.М.	0	9	0	8	9	20	3	9	2,8	3,4	3,3	3,1
6	Ч.Т.	0	10	0	6	7	7	4	0	3,3	3,4	3,4	3,5
7	Ф.С.	0	9	0	16	7	36	7	6	4,2	4,7	4,9	4,7
8	О.П.	0	8	0	7	10	9	3	6	2,3	2,4	2,6	2,6
9	С.М.	0	10	0	12	11	12	3	8	4,0	4,1	4,2	4,4
10	А.М.	0	10	0	14	12	13	4	20	4,1	4,6	4,8	4,5
11	Б.А.	0	10	0	7	10	12	4	7	2,9	3,4	3,6	3,2
12	Р.Ю	0	0	0	17	6	5	5	6	2,9	2,9	3,2	3,1
13	Б.Л.	0	10	0	14	17	18	6	10	4,4	4,5	4,5	4,4
14	Т.К.	0	10	0	6	10	12	9	6	2,7	2,9	3,1	3,1
15	К.С.	0	9	0	7	10	14	4	4	3,1	3,4	3,5	3,4
16	О.А.	4	10	9	7	7	10	4	8	4,5	2,9	2,8	4,4
17	Т.С.	4	10	10	7	16	11	4	14	4,6	4,6	4,7	4,8
18	К.Л.	4	9	9	4	8	23	4	6	3,6	3,9	3,8	4,0
19	К.П.	0	9	6	0	3	5	0	0	2,4	2,7	2,7	2,6
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
20	М.А.	4	10	9	6	8	12	5	6	4,6	4,9	4,8	4,6
21	Л.С.	5	9	9	3	16	14	4	6	3,9	4,3	4,4	4,1
22	Г.С.	2	10	6	2	16	8	3	0	3,3	3,7	3,8	3,5
23	Л.П.	4	9	7	0	9	9	4	4	3,4	3,6	3,5	3,2
24	Ш.О	5	10	10	6	13	16	5	8	4,8	4,8	4,7	4,6
25	Д.В.	4	10	7	8	14	14	4	8	4,6	4,9	4,8	4,8
26	Б.М.	4	10	10	4	7	16	8	7	4,5	4,7	4,8	4,6
27	М.І.	3	10	9	2	7	14	4	11	3,7	3,9	4,0	4,0
28	П.С.	2	10	9	0	7	12	4	2	3,6	3,7	3,8	3,4
29	Д.Н.	3	10	8	0	8	8	8	10	3,2	3,5	3,6	3,2
30	В.З.	3	10	4	8	8	18	4	8	4,2	4,3	4,4	4,2
31	М.О	3	10	6	4	8	15	5	10	2,8	3,2	3,5	3,5
32	Б.С.	4	6	8	8	7	17	3	8	4,0	4,3	4,5	4,5
33	І.Ю.	5	10	10	0	12	8	5	8	4,2	4,4	4,3	4,6
34	Б.О.	6	10	10	4	13	21	6	8	4,8	4,9	5,0	4,9
35	С.Г.	3	9	9	10	10	26	7	9	4,6	4,6	4,7	4,7
36	Т.К.	0	6	5	7	11	14	4	13	2,7	4,1	4,3	3,1
37	Д.І.	5	6	9	8	7	16	3	4	4,4	2,8	2,9	4,6
38	М.О	5	7	9	5	11	7	4	8	3,5	3,6	3,7	3,0
39	Б.Г.	6	10	9	7	11	20	8	7	4,7	4,8	4,7	4,6
40	А.Н.	2	8	7	2	10	8	4	8	3,3	3,4	3,5	3,5
41	Д.С.	3	9	6	3	14	8	4	10	4,0	4,1	4,3	4,4
42	Р.О.	4	9	8	11	11	12	3	16	4,7	4,7	4,8	4,8
43	С.Т.	3	9	8	0	11	12	4	8	2,8	3,1	3,0	2,9

44	K.M.	3	0	3	8	10	15	8	8	2,4	2,6	2,7	2,8
45	C.O.	2	10	6	5	5	7	6	3	3,6	3,9	4,1	3,8
46	A.C.	2	8	6	6	6	2	6	6	3,2	3,5	3,4	3,3
47	T.G.	4	9	7	2	5	5	6	4	2,9	3,2	3,1	3,1
48	З.Я.	0	10	0	16	4	7	4	4	2,6	2,9	2,8	2,7
49	A.Ю.	2	9	4	3	9	7	8	12	2,6	2,8	2,8	3,0
50	K.O.	2	9	7	6	4	7	4	3	3,1	3,4	3,5	3,2
51	B.I.	3	9	6	6	4	4	9	5	2,9	3,5	3,6	3,5
52	A.T.	5	7	0	4	3	9	9	11	2,9	3,1	3,2	3,5
53	M.H.	0	6	10	5	13	11	6	11	2,7	3,2	3,4	2,9
54	Л.А.	0	8	0	4	7	13	8	7	2,4	3,4	3,3	3,4
55	B.P.	0	8	10	7	7	16	9	6	3,4	3,7	3,9	3,2
56	H.H.	4	8	8	6	12	10	6	9	4,1	4,4	4,3	4,2
57	K.B.	0	9	0	11	14	4	4	10	4,3	4,5	4,5	4,3
58	B.B.	0	9	7	7	12	7	4	10	2,8	3,2	3,1	3,1
59	Д.В.	4	0	6	2	9	8	7	12	3,1	3,3	3,4	3,5
60	H.M.	6	10	7	4	10	26	9	7	4,6	4,8	4,8	5,0
61	O.I.	4	6	4	10	9	13	6	5	2,8	3,3	3,2	2,9
62	K.C.	3	9	0	9	10	9	5	11	3,6	4,2	4,3	3,9
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
63	Ч.С.	2	0	3	8	8	8	8	16	3,5	3,5	3,4	3,6
64	C.H.	4	10	6	0	8	10	7	6	4,1	4,5	4,4	4,3
65	T.З.	4	10	4	6	7	17	9	7	2,9	3,4	3,5	3,3
66	O.T.	5	7	4	8	15	6	3	6	3,9	4,3	4,4	4,5
67	K.B.	5	8	5	5	11	12	3	8	3,0	3,6	3,7	3,5
68	B.C.	0	6	0	12	7	10	4	2	2,3	3,2	3,3	3,5
69	K.K.	4	7	6	6	14	14	8	4	3,7	4,2	4,3	4,2
70	Л.Ю.	3	0	9	9	7	16	8	8	2,8	3,1	3,2	2,9
71	M.O.	0	5	10	0	7	11	4	2	3,3	3,4	3,4	3,6
72	A.З.	4	4	7	10	10	6	9	12	2,6	3,1	3,4	3,1
73	B.K.	4	9	10	3	7	17	3	8	3,2	3,8	4,1	4,0
74	Ж.Р.	2	6	2	5	12	13	4	20	2,9	4,5	4,6	4,6
75	Ф.Е.	2	7	8	8	12	11	8	3	3,1	3,4	3,5	3,3
76	P.Й.	5	8	0	8	10	8	8	10	4,2	4,4	4,5	4,4
77	K.K.	0	5	8	0	7	11	4	8	3,4	3,5	3,6	3,4
78	Я.И.	0	4	10	7	8	14	5	10	2,9	4,1	4,3	4,1
79	Ш.Л.	5	10	6	7	11	20	8	8	4,6	4,7	4,8	4,9
80	M.C.	4	8	5	5	14	10	9	6	3,1	3,9	3,7	3,5
81	T.T.	4	8	8	3	8	6	8	10	3,4	3,8	3,9	3,4
82	Ш.М	0	5	0	11	9	9	5	6	3,0	2,8	2,9	3,4
83	C.M.	0	6	9	5	7	14	5	12	2,9	4,1	4,3	3,9
84	Л.К.	2	0	10	8	8	10	5	11	3,3	3,7	4,1	3,9
85	H.Г.	3	7	3	8	6	10	4	18	3,1	3,5	3,5	3,4
86	P.P.	0	5	0	7	6	13	4	5	2,4	2,6	2,8	2,8
87	A.E.	2	8	6	8	10	5	6	12	3,4	4,1	4,2	3,9
88	Г.О.	3	6	6	10	8	12	9	10	2,7	4,1	4,3	4,4
89	H.H.	2	10	0	3	6	9	4	8	3,1	3,3	3,4	3,5
90	Ш.Д	4	7	9	6	5	10	7	11	3,5	4,2	4,4	4,1

91	К.У.	0	8	8	10	11	7	6	8	3,5	4,4	4,3	4,3
92	О.П.	0	6	8	6	5	8	6	12	2,8	3,9	4,1	4,3
93	К.О.	3	7	8	8	13	9	6	5	3,8	3,8	3,8	3,5
94	Ш.И.	0	6	6	0	10	7	4	3	3,4	3,3	3,4	3,5
95	М.С.	3	7	0	14	12	12	7	10	4,5	4,4	4,4	4,3
96	С.М.	2	9	3	10	9	9	9	13	4,0	4,1	4,2	4,7
97	М.Я.	0	7	0	6	8	9	6	5	3,5	3,4	3,3	3,6
98	С.А.	4	3	7	9	10	10	6	10	4,0	4,2	4,4	3,7
99	В.О.	5	7	6	4	17	17	6	10	4,2	4,6	4,7	4,6
100	Л.Л.	2	5	5	0	11	14	5	13	3,1	4,5	4,7	4,6
101	Б.М.	4	4	6	7	7	16	9	7	4,2	4,5	4,5	4,4
102	М.Н.	2	6	3	3	7	10	4	8	2,3	2,6	2,6	3,0
103	В.С.	4	9	3	4	3	8	7	17	3,6	3,8	3,9	4,0
104	Р.П.	2	6	6	6	8	8	5	12	3,2	4,0	4,1	4,3
105	Д.Р.	3	7	7	7	10	8	8	8	2,9	3,4	3,3	3,1
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
106	Н.И.	3	5	6	9	11	12	4	13	3,1	3,5	3,6	3,4
107	Я.В.	4	10	6	1	14	14	4	9	3,5	3,7	3,9	4,1
108	Г.Б.	2	0	7	6	7	7	7	9	3,0	3,2	3,1	3,4
109	Я.И.	5	4	4	8	16	12	4	14	4,3	4,7	4,8	4,7
110	Р.Г.	0	9	9	8	9	19	3	9	3,3	3,5	3,7	3,6
111	С.О.	0	10	6	10	12	11	3	8	2,9	3,4	3,5	3,3
112	Д.Я.	2	7	5	11	13	10	4	4	2,7	3,2	3,1	2,9
113	О.З.	0	5	6	5	8	4	9	4	3,5	3,4	3,6	3,4
114	В.Л.	4	10	4	4	7	16	4	4	2,8	3,9	3,7	3,1
115	М.С.	3	6	7	7	9	14	5	4	3,4	3,9	4,2	4,1
116	К.И.	2	5	7	6	11	12	3	15	4,1	4,4	4,5	4,2
117	С.У.	2	8	2	9	16	13	6	4	3,7	4,1	4,2	3,8
118	И.В.	0	5	0	12	6	6	6	0	2,4	2,6	2,8	2,7
119	Л.К.	4	7	7	7	7	14	5	11	3,1	3,7	3,9	4,1
120	Н.Я.	4	3	10	7	8	18	5	8	3,9	4,2	4,4	4,4
121	Б.В.	0	10	4	5	11	20	8	9	2,8	4,6	4,7	4,5
122	О.С.	2	8	7	4	7	17	8	3	4,1	4,4	4,5	4,4
123	А.К.	4	9	8	5	9	15	8	7	4,2	4,5	4,6	3,9
124	Ч.Л.	0	8	2	8	5	4	5	5	3,6	3,4	3,4	3,4
125	Г.Я.	3	10	6	4	7	19	7	7	2,8	3,3	3,4	2,9
126	Ш.А	3	10	0	10	3	10	8	14	3,2	3,7	3,9	3,5
127	А.И.	4	3	9	4	4	9	9	14	3,8	4,1	4,4	4,3
128	Л.З.	5	6	4	14	8	26	7	9	4,8	4,9	5,0	4,9
129	Ф.С.	0	7	8	4	4	7	5	4	3,2	3,4	3,5	3,4
130	Н.М.	4	5	8	4	14	10	6	4	2,7	3,7	3,8	3,1
131	У.О.	2	3	8	8	9	6	9	14	2,9	3,2	3,1	3,1
132	К.К.	3	8	7	7	8	9	5	11	3,3	4,0	4,2	3,9
133	Р.Л.	3	4	3	16	14	8	5	14	4,3	4,6	4,7	4,5
134	Б.У.	0	8	4	6	6	11	5	4	2,4	2,6	2,4	2,5
135	Я.К.	2	5	6	11	5	12	7	12	4,1	4,4	4,6	4,2
136	Д.Р.	3	2	2	17	14	5	8	10	3,3	3,7	3,9	4,1
137	Г.Г.	0	5	10	2	2	11	4	7	2,7	2,8	2,9	3,0

138	Щ.К	4	4	0	13	9	11	5	10	3,9	4,4	4,6	4,3
139	П.И.	2	6	9	6	7	12	4	10	4,3	4,4	4,5	4,4
140	К.М.	3	7	6	6	4	10	6	18	2,9	3,7	3,9	3,2
141	С.О.	3	4	3	16	14	10	5	8	3,4	3,6	3,5	3,5
142	Б.И.	0	7	6	6	6	12	4	5	3,0	3,0	3,1	3,2
143	Т.Д.	4	8	9	0	8	11	3	12	3,1	4,1	4,2	3,9
144	Х.И.	0	10	0	6	8	16	2	1	2,0	2,6	2,7	2,6
145	П.О.	2	9	6	5	9	10	7	12	2,9	3,9	3,8	4,1
146	Л.З.	3	10	9	2	11	11	6	13	3,3	4,2	4,1	3,9
147	А.З.	0	9	6	0	5	5	4	6	3,5	3,5	3,6	3,4
148	С.М.	2	7	5	12	3	14	9	14	3,2	4,0	4,1	3,9
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
149	Т.Н.	6	4	5	16	9	26	9	8	4,8	4,8	4,8	4,9
150	К.Н.	4	7	6	9	9	14	4	6	3,6	3,8	3,7	3,7
151	О.С.	3	4	4	14	14	8	3	11	3,8	4,1	4,4	4,1
152	Б.А.	2	0	10	2	4	9	4	4	3,4	3,3	3,4	3,3
153	Л.О.	3	2	0	15	7	14	6	12	4,1	4,4	4,3	4,1
154	А.Л.	6	5	5	16	13	20	9	8	4,7	4,7	4,6	4,7
155	Н.Т.	4	7	3	6	9	11	3	9	3,9	4,2	4,1	4,2
156	С.П.	0	3	4	6	8	8	4	9	3,2	3,4	3,5	3,4
157	О.И.	5	6	7	14	7	13	8	20	4,8	4,6	4,7	4,7
158	В.О.	3	5	7	6	10	10	3	11	3,6	3,9	4,2	4,1
159	В.С.	6	8	8	9	9	18	9	13	4,6	4,7	4,7	4,8
160	У.К.	3	9	0	9	7	13	5	14	2,7	3,5	3,7	3,2
161	Л.О.	3	7	7	7	11	14	8	8	2,9	3,1	3,3	3,1
162	Д.А.	0	4	4	4	6	5	4	8	2,3	2,5	2,6	2,6
163	О.Р.	4	9	0	10	10	8	7	7	2,9	4,1	4,3	3,9
164	В.В.	2	0	10	13	7	10	3	15	3,2	3,6	3,7	3,9
165	Д.Г.	6	9	9	5	16	17	8	4	4,6	4,6	4,7	4,6
166	Щ.В.	5	7	8	4	8	12	3	11	4,1	4,5	4,5	4,3
167	Ц.М.	0	7	3	3	10	9	3	6	3,3	3,5	3,5	3,6
168	Ж.Р.	4	2	7	7	9	20	7	5	2,8	3,2	3,4	3,1
169	М.П.	6	10	8	4	11	12	8	12	4,8	4,6	4,6	4,8
170	Н.А.	3	10	7	0	11	8	4	12	2,9	4,2	3,9	4,1
171	У.Р.	6	4	6	11	10	16	7	11	4,7	4,9	4,8	4,9
172	Н.О.	0	5	6	3	4	6	5	7	3,2	3,4	3,3	3,4
173	Р.Н.	3	7	8	5	8	12	5	6	4,1	4,4	4,6	4,2
174	К.И.	3	3	6	14	10	12	6	5	3,9	4,2	4,1	3,9
175	Б.Т.	2	4	5	15	6	17	7	8	4,0	4,2	4,3	4,1
176	О.Ф.	3	6	6	6	13	14	9	4	3,0	3,6	3,7	3,7
177	Г.О.	0	8	2	5	3	7	2	7	3,1	3,3	3,4	3,4
178	Р.Н.	4	4	4	8	8	16	8	8	2,9	3,5	3,4	3,5
179	Ч.Д.	5	8	6	11	9	23	9	10	4,7	4,8	4,8	4,8
180	С.А.	5	6	4	17	10	15	7	15	4,6	4,7	4,7	4,6
181	Ж.К.	6	5	8	10	6	14	8	21	4,5	4,6	4,6	4,5
182	С.О.	0	4	6	6	8	9	5	8	3,3	3,4	3,4	3,5
183	А.И.	4	7	7	10	9	14	7	14	4,8	4,8	4,7	4,6
184	Д.В.	3	4	6	7	11	8	5	12	2,8	3,2	3,1	2,9

185	Л.К.	3	6	7	8	14	10	9	7	3,6	3,9	3,8	3,8
186	Т.О.	5	0	10	17	9	20	7	9	4,6	4,7	4,6	4,7
187	Ю.Р	0	6	6	5	6	6	0	6	2,3	2,7	2,6	2,8
188	З.И.	2	7	7	10	5	9	7	11	3,2	3,5	3,6	3,4
189	Л.С.	3	0	10	11	8	12	7	10	3,1	3,6	3,9	4,1
190	О.Т.	3	6	6	5	11	7	5	8	3,1	4,1	4,2	4,1
191	С.А.	4	7	0	12	13	10	4	10	3,9	4,2	4,4	4,3
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
192	К.Н.	5	4	7	15	15	21	8	5	4,8	4,7	4,7	4,9
193	О.О.	4	5	5	6	15	9	5	6	2,7	2,9	3,0	2,8
194	Ч.И.	3	4	7	7	4	4	9	14	3,5	3,5	3,7	4,0
195	А.М.	0	8	0	6	7	7	0	4	2,4	2,6	2,5	2,6
196	Р.Н.	3	9	6	6	7	16	4	5	2,9	4,0	3,9	3,7
197	Ж.Р	3	7	8	8	10	15	7	3	3,0	3,9	3,7	4,1
198	Г.С.	2	5	9	4	6	20	7	9	4,3	4,56	4,5	4,7
199	Л.Г.	2	9	2	10	6	9	7	14	3,9	4,2	4,4	4,3
200	А.Ю	0	4	4	4	5	4	6	5	2,7	2,7	2,8	2,9
201	Ю.Б	4	2	10	6	8	16	9	6	3,1	3,5	3,7	3,5
202	Н.А.	3	7	7	7	10	24	9	7	4,2	4,4	4,6	4,4
203	Б.Н.	2	6	8	6	8	18	5	8	3,5	4,4	4,2	4,0
204	О.Н.	0	8	7	4	5	12	8	4	3,2	3,4	3,3	3,5
205	З.Ж.	2	8	8	7	7	10	9	14	2,9	3,7	3,9	4,3
206	И.О.	2	6	5	11	5	10	9	12	3,1	3,4	3,4	3,9
207	О.Ю	0	5	0	12	6	7	2	5	3,4	3,4	3,3	3,5
208	З.И.	4	4	9	9	7	9	5	7	3,3	3,5	3,6	3,9
209	Л.А.	3	4	4	9	9	10	9	3	4,0	4,1	4,3	4,4
210	Т.А.	0	5	5	6	6	6	7	0	2,4	2,6	2,7	2,6
211	А.Ф.	3	8	3	8	9	7	7	15	2,8	3,2	3,4	3,5
212	И.К.	3	7	4	10	4	20	8	8	3,3	4,1	4,2	3,4
213	Ц.Н	2	9	9	6	8	4	6	16	2,6	3,5	3,6	2,8
214	М.М	0	4	4	7	12	13	7	20	3,7	4,5	4,6	3,9
215	И.А.	4	3	4	9	9	11	6	5	4,2	4,5	4,4	4,4
216	Н.Х.	2	10	6	3	7	6	9	15	3,9	4,4	4,6	4,1
217	Р.О.	3	9	5	6	21	10	4	6	2,5	3,5	3,5	2,9
218	С.Н.	0	2	7	6	12	8	5	2	2,9	2,7	2,8	2,9
219	Я.С.	3	6	5	11	7	7	11	7	2,6	3,6	3,7	2,8
220	Щ.В	4	8	9	5	7	12	8	10	4,1	4,6	4,7	4,3
221	Ц.Я.	2	10	4	4	6	11	5	13	3,3	3,5	3,8	3,3
222	Р.О.	0	8	2	3	8	8	4	8	2,9	3,0	3,1	3,1
223	К.В.	5	5	8	6	6	15	9	7	4,2	4,4	4,4	4,5
224	И.Ж.	2	10	4	10	11	7	7	8	3,5	4,2	4,3	4,4
225	С.Н.	4	5	8	5	10	14	10	7	2,8	3,6	3,7	2,9
226	О.С.	3	4	6	9	9	13	5	6	3,9	4,2	4,4	4,1
227	М.М	0	8	4	4	12	20	4	12	3,4	4,2	4,4	4,1
228	З.В.	3	6	6	9	8	9	5	11	4,3	4,4	4,2	4,1
229	Т.О.	3	3	7	8	6	8	4	18	3,8	4,2	4,3	4,2
230	У.В.	0	7	7	0	7	8	4	2	2,2	2,7	2,6	2,6
231	З.И.	4	9	2	8	11	8	3	12	3,2	4,2	4,3	3,9

232	С.П.	2	7	7	7	6	8	8	9	4,1	4,3	4,4	3,3
233	Є.Р.	4	8	0	8	7	20	6	7	4,3	4,4	4,5	3,8
234	З.О.	0	5	6	5	13	8	3	6	3,3	3,6	3,5	3,5
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
235	А.С.	4	4	4	8	9	9	9	9	2,7	3,4	3,5	3,2
236	Х.М.	2	6	8	8	5	11	8	10	2,9	3,6	3,8	3,7
237	І.Д.	0	4	4	4	6	10	3	0	3,5	3,4	3,4	3,6
238	С.А.	3	8	9	6	12	10	7	12	4,2	4,4	4,5	4,5
239	Н.Є.	3	6	6	10	14	16	4	6	4,1	4,4	4,7	4,2
240	О.Т.	4	5	8	8	10	13	4	4	4,2	4,5	4,6	4,4
241	К.Т.	0	7	7	5	16	12	4	14	2,9	3,1	3,4	4,1
242	Л.П.	2	6	8	4	9	8	8	13	2,8	4,1	4,3	3,9
243	Д.Л.	2	10	6	2	5	8	6	12	2,6	3,1	3,2	2,9
244	І.А.	2	8	10	9	5	8	8	12	3,8	4,2	4,4	4,1
245	Ф.Б.	4	6	4	0	3	4	4	7	2,4	2,6	2,7	2,6
246	Н.П.	3	4	0	15	4	11	7	14	3,4	3,9	4,1	4,1
247	А.І.	2	9	7	8	10	12	9	6	3,7	4,2	4,2	4,5
248	Т.Ф.	0	0	9	3	5	5	5	5	2,7	2,7	2,9	3,5
249	З.Л.	4	9	9	4	9	20	3	9	3,3	4,1	4,3	3,9
250	Я.Є.	3	7	3	8	9	7	10	14	3,9	4,4	4,3	3,9
251	Б.З.	4	5	8	4	8	12	5	6	2,7	3,1	3,4	3,2
252	К.І.	3	7	6	6	11	12	3	8	3,6	4,2	4,4	4,6
253	Л.Р.	2	6	4	4	5	7	9	2	2,5	3,2	3,4	3,6
254	В.Д.	4	3	3	15	12	10	9	6	2,9	3,2	3,4	3,2
255	Т.Н.	4	3	3	15	4	11	7	14	4,1	4,4	4,5	4,6
256	М.В.	3	4	5	14	7	17	3	8	3,8	4,1	3,9	4,2
257	К.Є.	0	2	6	15	12	8	5	0	3,5	3,5	3,4	3,4
258	М.Т.	5	8	4	12	14	4	11	13	4,7	4,6	4,7	4,7
259	Н.К.	6	0	8	16	16	11	4	14	4,9	4,9	4,6	4,6
260	Р.К.	0	10	0	7	6	5	5	8	3,0	2,9	2,9	3,2
261	С.О.	2	6	6	6	8	8	8	10	3,5	3,9	3,8	4,2
262	Я.О.	2	9	9	0	7	14	4	10	2,8	2,9	3,1	3,1
263	Д.Р.	0	7	8	0	4	4	9	9	2,7	2,9	3,0	2,9
264	О.С.	6	6	7	11	12	13	4	20	4,8	4,9	4,8	4,7
265	В.Х.	2	9	4	6	8	15	9	7	3,2	3,7	3,9	3,5
266	Щ.А	2	10	6	3	9	5	7	11	4,1	4,4	4,5	4,4
267	Г.П.	3	7	7	7	8	18	4	8	3,1	3,8	3,9	3,7
268	А.Т.	3	6	6	11	10	10	3	9	2,9	3,3	3,5	3,2
269	О.Н.	0	4	6	9	12	8	2	0	2,5	2,8	2,7	2,8
270	Є.Ю	4	8	5	6	8	3	7	17	3,9	4,4	4,2	4,1
271	Ц.А.	3	7	0	4	8	7	7	16	4,2	4,4	4,3	4,3
272	Ж.Н	2	8	3	8	11	14	4	12	3,8	4,1	4,2	3,9
273	Ю.Я	0	5	8	8	14	8	6	9	3,2	4,4	4,4	4,2
274	П.О.	0	7	8	8	14	8	4	10	2,8	4,1	4,3	3,9
275	В.Н.	2	5	3	2	5	4	7	5	2,9	3,0	3,1	3,1
276	З.О.	5	4	6	9	7	19	6	7	3,1	4,1	4,3	3,8
277	І.Є.	4	3	4	15	8	23	4	6	3,9	4,2	4,3	4,1
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14

278	Р.Н.	4	7	7	8	9	8	7	16	2,7	3,9	3,7	4,1
279	З.З.	0	0	3	9	4	7	4	4	2,5	2,9	2,9	3,0
280	О.Т.	2	7	4	12	16	14	4	6	4,4	4,4	4,5	4,4
281	Н.Р.	2	10	6	2	10	14	4	4	2,8	3,7	3,9	3,5
282	О.И.	0	7	8	0	6	15	9	7	2,9	3,1	3,2	3,4
283	И.П.	0	10	0	7	7	7	11	7	2,5	2,8	2,9	3,2
284	В.М.	2	6	3	3	11	8	5	12	2,7	2,9	3,0	3,9
285	В.П.	0	5	6	5	11	7	5	8	3,3	3,4	3,4	3,2
286	В.И.	3	8	7	0	8	8	5	5	3,4	3,5	3,6	3,1
287	Ц.Н.	3	10	8	4	10	7	4	3	3,2	3,6	3,7	3,9
288	М.У.	4	9	6	2	5	4	5	5	3,2	3,7	3,5	3,9
289	Г.Б.	2	7	9	5	8	4	9	4	2,7	3,5	3,7	3,2

Сумарні показники результатів констатуючого експерименту за методиками "Вербальний інтелект" та "Вербальна творчість" (вибірка 289 учнів 9-11 класів)

№ п/п	П.І.	Інтелект				Творчість				Успішність з гуманітарних дисциплін			
		1	2	3	4	1	2	3	4	Укр. мова	Укр. л-ра	Заруб л-ра	Історія
		Сума				Сума				Сума			
1	2	3				4				5			
1	Д.А.	12				30				10,0			
2	Б.М.	17				18				12,0			
3	П.Н.	13				22				13,2			
4	К.М.	26				47				18,4			
5	Б.М.	17				41				12,6			
6	Ч.Т.	16				18				13,6			
7	Ф.С.	25				56				18,5			
8	О.П.	15				28				9,9			
9	С.М.	22				34				16,7			
10	А.М.	24				49				18,0			
11	Б.А.	17				33				13,1			
12	Р.Ю	17				22				12,1			
13	Б.Л.	24				51				17,8			
14	Т.К.	16				37				11,8			
15	К.С.	16				32				13,4			
16	О.А.	30				29				14,6			
17	Т.С.	31				45				18,7			
18	К.Л.	26				41				15,3			
19	К.П.	15				8				10,4			
20	М.А.	29				31				18,9			
21	Л.С.	26				40				16,7			
22	Г.С.	20				27				14,3			
23	Л.П.	20				26				13,7			
24	Ш.О	31				42				18,9			
25	Д.В.	29				40				19,1			
26	Б.М.	28				38				18,6			
27	М.І.	24				36				15,6			
28	П.С.	21				25				14,5			
29	Д.Н.	21				34				13,5			
30	В.З.	25				38				17,1			
31	М.О	23				38				13,0			
32	Б.С.	26				35				17,3			
33	І.Ю.	25				33				17,5			

34	Б.О.	30	48	19,6
35	С.Г.	31	52	18,6
1	2	3	4	5
36	Т.К.	31	42	14,2
37	Д.И.	28	30	14,7
38	М.О	26	30	13,8
39	Б.Г.	32	46	18,8
40	А.Н.	19	30	13,7
41	Д.С.	21	36	16,8
42	Р.О.	32	42	19,0
43	С.Т.	20	35	12,1
44	К.М.	14	41	10,5
45	С.О.	23	21	15,4
46	А.С.	22	20	13,4
47	Т.Г.	22	20	12,3
48	З.Я.	26	19	11,0
49	А.Ю.	18	36	11,2
50	К.О.	24	18	13,2
51	В.И.	24	22	13,5
52	А.Т.	16	32	12,7
53	М.Н.	21	41	12,2
54	Л.А.	12	35	12,5
55	В.Р.	25	38	14,2
56	Н.Н.	26	37	17,0
57	К.Б.	20	32	17,6
58	В.В.	23	33	12,2
59	Д.В.	12	36	13,3
60	Н.М.	27	52	19,2
61	О.И.	24	33	12,2
62	К.С.	21	35	16,0
63	Ч.С.	13	40	14,0
64	С.Н.	20	31	17,3
65	Т.З.	22	40	13,1
66	О.Т.	24	30	17,1
67	К.В.	23	34	13,8
68	В.С.	18	23	12,3
69	К.К.	23	40	16,4
70	Л.Ю.	21	39	12,0
71	М.О.	15	24	13,7
72	А.З.	25	37	12,2
73	В.К.	26	35	15,1
74	Ж.Р.	15	49	16,6
75	Ф.Е.	25	34	13,3
76	Р.Й.	21	36	17,5

77	К.К.	13	30	13,9
78	Я.И.	21	37	15,4
1	2	3	4	5
79	Ш.Л.	28	47	19,0
80	М.С.	22	39	14,2
81	Т.Т.	23	32	14,5
82	Ш.М	16	29	12,1
83	С.М.	20	38	15,2
84	Л.К.	20	34	15,0
85	Н.Г.	21	38	13,5
86	Р.Р.	12	28	10,6
87	А.Е.	24	33	15,6
88	Г.О.	25	39	15,5
89	Н.Н.	15	27	13,3
90	Ш.Д	26	33	16,2
91	К.У.	26	32	16,5
92	О.П.	20	31	15,1
93	К.О.	26	33	14,9
94	Ш.И.	12	24	13,6
95	М.С.	24	41	17,6
96	С.М.	24	40	17,0
97	М.Я.	13	28	13,8
98	С.А.	23	36	16,3
99	В.О.	22	50	18,1
100	Л.Л.	12	43	16,9
101	Б.М.	21	39	17,6
102	М.Н.	14	29	12,5
103	В.С.	20	35	15,3
104	Р.П.	20	33	15,6
105	Д.Р.	24	34	12,7
106	Н.И.	23	40	13,6
107	Я.В.	21	41	15,2
108	Г.Б.	15	30	12,7
109	Я.И.	21	46	18,5
110	Р.Г.	26	40	14,1
111	С.О.	26	34	13,1
112	Д.Я.	25	31	11,9
113	О.З.	16	25	13,9
114	В.Л.	22	31	13,5
115	М.С.	23	32	15,6
116	К.И.	20	41	17,2
117	С.У.	21	39	15,8
118	И.В.	17	18	10,5
119	Л.К.	25	37	14,8

120	Н.Я.	24	39	16,9
121	Б.В.	19	48	16,6
1	2	3	4	5
122	О.С.	21	35	17,4
123	А.К.	26	39	17,2
124	Ч.Л.	18	19	13,8
125	Г.Я.	23	40	12,4
126	Ш.А.	23	35	14,3
127	А.И.	20	38	16,6
128	Л.З.	29	50	19,6
129	Ф.С.	19	20	13,5
130	Н.М.	21	34	13,3
131	У.О.	21	38	12,3
132	К.К.	25	33	15,4
133	Р.Л.	26	41	18,1
134	Б.У.	18	26	9,9
135	Я.К.	24	36	17,3
136	Д.Р.	24	37	15,0
137	Г.Г.	17	24	11,4
138	Щ.К.	21	35	17,2
139	П.И.	23	33	17,6
140	К.М.	22	38	13,7
141	С.О.	26	37	14,0
142	Б.И.	19	27	12,3
143	Т.Д.	21	34	15,3
144	Х.И.	16	27	9,9
145	П.О.	22	38	14,7
146	Л.З.	24	41	15,5
147	А.З.	15	20	14,0
148	С.М.	26	40	15,2
149	Т.Н.	31	52	19,3
150	К.Н.	26	33	14,8
151	О.С.	25	36	16,4
152	Б.А.	14	21	13,4
153	Л.О.	20	39	16,9
154	А.Л.	32	50	18,7
155	Н.Т.	20	32	16,4
156	С.П.	13	29	13,5
157	О.И.	32	48	18,8
158	В.О.	21	34	15,8
159	В.С.	31	49	18,8
160	У.К.	21	39	13,1
161	Л.О.	24	41	12,4
162	Д.А.	12	23	10,0

163	О.Р.	23	32	15,2
164	В.В.	25	35	14,4
1	2	3	4	5
165	Д.Г.	29	45	18,5
166	Щ.В.	24	34	17,4
167	Ц.М.	13	28	13,9
168	Ж.Р.	20	41	12,5
169	М.П.	28	43	18,8
170	Н.А.	20	35	15,1
171	У.Р.	27	44	19,3
172	Н.О.	14	22	13,3
173	Р.Н.	23	31	17,3
174	К.И.	26	33	16,1
175	Б.Т.	26	38	16,6
176	О.Ф.	21	40	14,0
177	Г.О.	15	19	13,2
178	Р.Н.	20	40	13,3
179	Ч.Д.	30	51	19,1
180	С.А.	32	47	18,6
181	Ж.К.	29	49	18,2
182	С.О.	16	30	13,6
183	А.И.	28	44	18,9
184	Д.В.	20	36	12,0
185	Л.К.	24	40	15,1
186	Т.О.	32	45	18,6
187	Ю.Р	17	18	10,4
188	З.И.	26	32	13,7
189	Л.С.	24	37	14,7
190	О.Т.	20	31	15,5
191	С.А.	23	37	16,8
192	К.Н.	31	49	19,1
193	О.О.	20	35	11,4
194	Ч.И.	21	31	14,7
195	А.М.	14	18	10,1
196	Р.Н.	24	32	14,5
197	Ж.Р	26	35	14,7
198	Г.С.	20	42	18,0
199	Л.Г.	23	36	15,8
200	А.Ю	12	20	10,1
201	Ю.Б	22	39	13,8
202	Н.А.	24	50	17,6
203	Б.Н.	22	39	16,1
204	О.Н.	19	29	13,4
205	З.Ж.	25	40	14,8

206	И.О.	24	36	13,6
207	О.Ю	17	20	13,6
1	2	3	4	5
208	З.И.	26	38	14,3
209	Л.А.	20	31	16,8
210	Т.А.	16	19	10,3
211	А.Ф.	22	38	12,9
212	И.К.	24	40	15,5
213	Ц.Н	26	34	12,5
214	М.М	15	52	16,7
215	И.А.	20	31	17,5
216	Н.Х.	21	37	17,0
217	Р.О.	23	41	12,4
218	С.Н.	15	27	11,3
219	Я.С.	25	32	12,7
220	Щ.В	26	37	17,7
221	Ц.Я.	20	35	13,9
222	Р.О.	13	28	12,1
223	К.В.	24	37	17,5
224	И.Ж.	26	33	16,4
225	С.Н.	22	41	13,0
226	О.С.	22	33	16,6
227	М.М	16	48	16,1
228	З.В.	24	33	17,0
229	Т.О.	21	36	16,5
230	У.В.	14	21	10,1
231	З.И.	23	34	15,6
232	С.П.	23	31	16,1
233	Є.Р.	20	40	17,0
234	З.О.	16	30	13,9
235	А.С.	20	36	12,8
236	Х.М.	24	34	14,0
237	И.Д.	12	19	13,9
238	С.А.	26	41	17,6
239	Н.Є.	25	40	17,4
240	О.Т.	25	31	17,7
241	К.Т.	19	46	13,5
242	Л.П.	20	38	15,1
243	Д.Л.	20	31	11,8
244	И.А.	21	33	16,5
245	Ф.Б.	14	18	10,3
246	Н.П.	22	36	15,5
247	А.И.	24	37	16,6
248	Т.Ф.	12	20	11,8

249	З.Л.	26	41	15,6
250	Я.Е.	21	40	16,5
1	2	3	4	5
251	Б.З.	21	31	12,4
252	К.И.	22	34	16,8
253	Л.Р.	16	23	12,7
254	В.Д.	25	37	12,7
255	Т.Н.	25	36	17,6
256	М.В.	26	35	16,0
257	К.Е.	13	25	13,8
258	М.Т.	29	42	18,7
259	Н.К.	30	45	19,0
260	Р.К.	17	24	12,0
261	С.О.	20	34	15,4
262	Я.О.	20	35	11,9
263	Д.Р.	15	26	11,5
264	О.С.	30	49	19,2
265	В.Х.	21	39	14,3
266	Щ.А	21	32	17,4
267	Г.П.	24	38	14,5
268	А.Т.	26	32	12,0
269	О.Н.	19	22	10,8
270	Є.Ю	23	35	16,6
271	Ц.А.	24	38	17,2
272	Ж.Н	21	41	16,0
273	Ю.Я	21	37	16,2
274	П.О.	23	36	15,1
275	В.Н.	12	21	12,1
276	З.О.	24	39	15,3
277	І.Е.	26	41	16,5
278	Р.Н.	26	40	14,4
279	З.З.	12	19	13,3
280	О.Т.	25	40	17,7
281	Н.Р.	20	32	13,9
282	О.І.	15	37	12,6
283	І.П.	17	32	11,4
284	В.М.	14	36	12,5
285	В.П.	16	31	13,3
286	В.І.	18	26	13,6
287	Ц.Н.	25	24	14,4
288	М.У.	21	19	14,3
289	Г.Б.	23	25	13,1

Заняття 1

1. Вставте пропущену літеру:

Щ Ц Т П ?

Вставте пропущене слово:

МІ (...) ОЛАД

2. Відшукайте загальних понять:

море (вода, ракушка, берег, корабель, море)

писання (слово, розділ, книжка, зошит, картина)

3. Аналіз:

Рука : Нога

рукавичка : черевик, магазин, палець, кисть

Муха : Риба

дзинчати : окунь, вода, мовчати, решето

4. Різниця і подібність :

собака - кіт

книга - журнал

5. Слова на літеру "А".

6. Використання предметів:

книга

подушка

7. Речення з трьома словами:

сніг

вода

тепло

8. Римування:

Наша хата під горою, край дороги ...

Пролітають роки ...

Заняття 2

1. Вставте пропущене слово, яке б означало те, що поза дужками:
ЗАЛИВ (....) ЧАСТИНА ОБЛИЧЧЯ

Виключіть зайве слово :

Й С І Н И

О Р Ч Й Н И

І Й Б И Л

Й Ч А

2. Відшукайте загальних понять:

оркестр (змагання, перемога, музика, акордеон)

клас (муха, олівець, папір, учень)

3. Аналіз:

Лікарня: Школа

хворий : заклад, вчитель, учень, навчання

Зима: Ранок

осінь: ніч, день, мороз, холод

4. Різниця і подібність:

ніч - день

кричати - мовчати

5. Слова на літеру "Б".

6. Використання предметів:

парасолька

стілець

7. Речення з трьома словами:

день

ніч
година

8.Римування:

Нам, ще далеко треба йти ...
Наша хата далеченько ...

Заняття 3

1.Вставте пропущену літеру:

? С А

С У К

А Р К

Виключіть зайве слово

Е А С С Т Р

О І Т К О

Р О Т Н Т О О

О М А К С В

2.Відшування загальних понять:

книга (зошит, олівець, сторінка, папір)
дім (вода, деревина, цегла, двері)

3.Аналіз:

армія : солдати, дорога, битва, аероплан
мисливець: деревина, ліс, дуб, вовк, рушниця

4.Різниця і подібність:

автобус - тролейбус
капіталіст - поміщик

5.Слова на літеру "М".

6.Використання предметів:

стіл

молоток

7.Речення з трьома словами:

холод

зима
дівчинка

182

- 8.Римування:
Тихо падає сніг ...
Ми спішили сюди ...

Заняття 4

- 1.Вставте літеру:
Т П Л Ж ?

Виключіть зайве слово:

А А М Г У Б
А А П Р Г Е Н Т М
А П П Р У І С
А К У Р

- 2.Відшування загальних понять:
пекар (кухня, вода, мука, булочки)
бібліотека (пилюка, стелажі, вазон, книги)

- 3.Аналіз:
читання: розділ, книжка, карта, картина, слово
спорт: медаль, оркестр, змагання, перемога, стадіон

- 4.Різниця і подібність:
щастя - радість
бегемот - крокодил

- 5.Слова на літеру " Т ".

- 6.Використання предметів :
машина
газета

7. Речення з трьома слів:

голод
важко
чекання

8. Римування :

Пролітають роки...
Я люблю весняний ранок ...

Заняття 5

1. Вставте пропущене слово так, щоб воно означало одне і те ж :
СОБАКА (.....) ПРЕЙСКУРАНТ

Вставте пропущене слово :

КАРА (КОЗА) АЗОТ
КЛЕН (....) ПИЛА

2. Відшукування загальних понять:

вихователь (дошка, коридор, аплікація, дитина)
магазин (двері, сходи, хліб, вікно)

3. Аналіз:

хлів : кінь, дах, худоба, стіни
сад: рослини, садівник, собака, земля, огорожа

4. Різниця і подібність:

повітря - вода
сонце - місяць

5. Слова на літеру " С ".

6. Використання предметів:

ложка

рушник

7. Речення з трьома словами:

підлога

вода

чисто

8. Римування:

Це мороз, це вітер віє ...

Швидше двері на замок ...

Заняття 6

1. Вставте пропущену літеру:

Д Ж К Н С ?

Вставте пропущене слово так, щоб воно означало одне і те ж:

Дерево (. . . .) підробка

2. Відшукування загальних понять:

армія (полк, стріляти, солдати, офіцер)

бібліотека (стелажі, книги, двері, вікно, стіл)

3. Аналіз :

Вода : їжа

Спрага: пити, голод, хліб, їсти

4. Різниця і подібність

дівчина – хлопець

книга – зошит

5. Слова на літеру «З».

6. Використання предметів :

утюг

7. Речення з трьома словами :
кіт
дерево
пісок
8. Римування :
Ой ти котику сіренький ...
Під горою верба ...

Заняття 7.

1. Вставте пропущену літеру:
БД... ПЩ

Вставте пропущене слово:
Підика

2. Відшукування загальних понять:
читання (розділ, книжка, карта, картина, слово)
війна (аероплан, гармата, битва, смерть, солдати)

3. Аналіз:
Школа: Лікарня
Учень : лікар, заклад, лікування, хворий

4. Різниця і подібність:
мати - батько
горе - злидні

5. Слова на літеру "К".

6. Використання предметів:

гвіздок
м'яч

7. Речення з трьома словами:

футбол
поле
холод

8. Римування:

Гріє сонечко весняне...
У моєї кішки...

Заняття 8.

1. Вставте пропущену літеру:

ЦТОК...

Виключіть зайве слово:

ГОЛАВ
УГЛИИЖ
ЧИВСМОК
АНРУСЛ
КАЙАЧ

2. Відшукання загальних понять:

гра (карта, азарт, штраф, покарання, правило)
ліс (листок, деревина, мисливець, дуб, вовк)

3. Аналіз:

Пісня : Картина
Глухий : кульгавий, сліпий, малюнок, художник, хворий

- 4.Різниця і подібність:
зорі - місяць
йти - стояти
- 5.Слова на літеру "В".
- 6.Використання предметів:
олівець
портфель
- 7.Речення з трьома словами:
хмари
коні
хлопець
- 8.Римування:
Ой ромашки білі...
Там де ми ходили...

Заняття 9.

- 1.Вставте пропущене слово так, щоб воно означало одне і те ж:
річ (.....) дисципліна

Вставте пропущену літеру:
РНКЗ...
- 2.Відшукування загальних понять:
хлів (сінник, кінь, дах, худоба, стіни)
спорт (медаль, оркестр, змагання, перемога, стадіон)
- 3.Аналіз:
Хліб : Дім
пічник : вагон, місто, житло, будівельник, двері

- 4.Різниця і подібність:
сніг - вода
тролейбус - трамвай
- 5.Слова на літеру "Н".
- 6.Використання предметів:
світильник
масло
- 7.Речення з трьома словами:
трактор
хліб
дім
- 8.Римування:
Через річку, через бід...
Твої очі сині...

Заняття 10.

- 1.Вставте пропущену літеру:
МНЛПЗ ...

Виключіть зайве слово:
НАРДОК
ФНИСКС
ФИРГОН
ГЕРНУУК
- 2.Відшукування загальних понять:

сад (рослини , садівник, собака, огорожа, земля)
річка (берег, риба, рибалка, баговиння, вода)

3.Аналіз:

Пальто: Черевик

гудзик : кравець, магазин, нога, шнурок, капелюх

4.Різниця і подібність:

сміятися – плакати

зима - літо

5.Слова на літеру "Ч".

6.Використання предметів:

вила

картуз

7.Речення з трьома словами:

час

ліс

дерево

8.Римування:

Ось і минула ця пора...

Пам'ятаю той день...

Додаток Е

Методи активізації здібностей особистості щодо творчого
спілкування та розвитку творчих рис характеру

(за В. Рибалко)

Евристичний діалог Сократа

Діалог – це форма усного мовлення, співбесіди двох або кількох осіб. Давногрецький філософ Сократ використовував евристичний діалог як творчий метод, завдяки якому виявлялися латентні, приховані творчі здібності співбесідників у діалозі. Свій евристичний метод Сократ

назвав маєвтичним, або таким, що сприяє народженню нового. За його думкою пізнання істини – властивість, що притаманна кожній людині, треба тільки певними запитаннями актуалізувати пам'ять, розбудити латентні здібності, думки партнера в ході діалогу. Евристичному діалогу Сократа властиві такі ознаки:

вільний обмін думками між рівноправними співрозмовниками;
визначення понять, що пов'язані з об'єктом обговорення і взяті з практики;

Обговорення істотних якостей об'єктів з метою виявлення їх відбиття у свідомості співрозмовників і знаходження паралелі між першими і другими;

виявлення ролі учасників у діалозі і визначення композиції ролей;
збудження самопізнання за допомогою цілеспрямованих запитань;

використання іронії як критичної оцінки міркувань, жарту як способу активізації мислення;

усунення псевдознання шляхом доведення його до абсурду;
застосування індуктивного методу, який базується на анології;
виявлення протиріч;

усунення протиріч шляхом виявлення залежності одиничного від загального, розуміння сутності речей або явищ, творчого знаходження нового.

“Мозкова атака”

Метод “Мозкова атака” було запропоновано у 1937 році А.Ф. Осборном.

Сутність методу (синоніми - брейнстормінг, "мозковий штурм", "прочищення мозку", метод віднесеної оцінки, метод генерування несподіваних ідей, обміну думками, тощо) полягає у груповому обговоренні творчих завдань у ситуації вільного обміну думками. Цей метод базується на застосуванні евристичного діалогу Сократа з широким використанням механізму вільних асоціацій у творчому колективі, для якого притаманний оптимальний мікроклімат для творчості. Цей метод не є універсальним, він має свої обмеження: ефективно використовується при вирішенні питань, що не є складними, точними і спеціальними. На основі базового методу А.Ф. Осборна розроблені кілька варіантів "мозкової атаки". Розглянемо деякі з них.

Пряма колективна "мозкова атака" А.Ф. Осборна

Мета цього методу – звільнення учасників від гальмуючого впливу критичних зауважень, абстрагування від звичайного ходу думок у процесі збирання якнайбільшої кількості ідей для вирішення конкретного завдання. Для цього процесу характерне створення ситуації вільного спілкування, збудження членів групи, що беруть участь у "мозковій атаці".

У ході "мозкової атаки" слід дотримуватися таких правил, як:

- абсолютна заборона критики пропозицій учасників сесії, навіть у формі зауважень, реплік, жартів;
- надання переваги фантазійним ідеям, жартам, каламбурам, ухвала всіх ідей, навіть непрактичних та абсурдних;
- надання переваги кількості, а не якості ідей, що пропонуються;
- проведення оцінки та селекції ідей тільки після закінчення сесії групою експертів, які не беруть участь у "мозковій атаці";

формування творчого завдання з використанням загальноприйнятих понять;

забезпечення вільних дискусійних взаємин між учасниками сесії;
заохочення ідей з комбінування та їх нового застосування, висунутих в ході сесії.

“Нарада піратів”

Як метод можна скористатися методом пошуку ідей в малій групі, коли треба сформулювати проблему в умовах гострого дефіциту інформації та часу. В ході наради повинні виступити всі “пірати” в такій послідовності - спочатку “юнга”, а потім “матроси”, “боцмани”, “офіцери” і, нарешті, “капітан”.

Звичайно, ніхто не має права критикувати ідеї, пропозиції, жарти. Але в тих випадках, коли критика дозволяється, то на заключному етапі наради проводиться захист пропозицій. Остаточне рішення приймає “капітан” на закінчення обговорення.

Метод синектини В. Дж. Гордона

Цей метод реалізується в ході сесії, що проводить група синекторів, яку складають керівник, експерт і 5-7 учасників. Обговорення починається з переліку широкого діапазону загальних проблем і поступово звужується під впливом запитань керівника, який спрямовує обговорення у бажаному руслі, і доводиться до конкретного завдання. Потім проблему оперативно аналізує експерт, що виконує роль заступника керівника сесії. Він пояснює учасникам сесії проблемну ситуацію, технічну політику галузі, фірми, ставить навідні питання, виявляє корисні рішення. Він також має показати слабкі аспекти перших

ідей і пояснити сутність реальної проблеми, допомагає формалізувати її так, як її розуміють синектори. Після цього кожний учасник сесії розкриває мету вирішення проблеми у власному формулюванні. Всі цілі фіксуються на дошці. Це сприяє формуванню у кожного синектора ставлення до загальної проблеми як до власної, бажанню її вирішувати. 193

Далі у ході розумового експерименту керівник ставить запитання, що спричинюють аналогії, появу прикладів (прецедентну) тощо. Приклад (або прецедент) базується на знаходженні аналогічних фактів, явищ, ситуацій шляхом використання чотирьох видів аналогізування – особистого (емпатія), прямого, фантастичного і символічного.

Пошук оригінальної назви книги в контексті синектики розуміють як стисле, часто поетичне формулювання сенсу ключового слова. На початку обирається ключове слово, що є цікавим з точки зору керівника сесії, потім пропонується висловити сутність ключового слова у вигляді короткої фрази, яка містить у собі певний парадокс і складається звичайно з прийменника й іменника, наприклад: міцність – примусова цілісність, мрамур – райдужна сталість тощо.

Знаходження назви книги потребує формування навичок до утворення метафор. Ці назви мають відбивати сутність ключового слова, містити парадокс, бути оригінальними.

Діалог Дон Кіхота і Санчо Панси

Уцьому типі діалогу використовується творчий ефект, що виникає в ході дискусії між учасниками з різним складом і типом мислення, характеру, обсягом досвіду, з різним підходом до вирішення проблеми, питання тощо. Одні люди інтелектуально мобільні, мають розвинену

уяву, інші – розсудливі, критичні, з практичним досвідом: тобто одні більш схожі на Дон Кіхота з його грандіозними ідеями, дивними почуттями, що вище банальних думок оточуючих, а інші – на Санчо Пансу з його практичністю, критичністю, заземленістю.

Діалог Дон Кіхота і Санчо Панси проводиться таким чином, щоб один із учасників виконував роль генератора ідей, а інший – здійснював оцінку цих ідей. Діалог може здійснюватися як в усній, так і в письмовій формі.

“Генератор ідей” – “Дон Кіхот” – висловлює ідеї, які пов’язані тією чи іншою мірою з конкретною проблемною ситуацією. Цей зв’язок може бути й умовним, його можна здійснювати у формі відділеної аналогії, ситуації, гіперболізації однієї сторони поняття, каламбуру, жарту, прислів’я тощо. Висловлюється одночасно 2-4 ідеї. Після цього протягом 5-10 хвилин другий учасник – “Санчо Панса” – аналізує ідеї, а перший веде пошук нового набору ідей.

Санчо Панса має виявити здатність до практичного застосування ідей, знаходження в них раціональної зернини. Він може використовувати ідеї як підказку і трансформувати їх аж до досягнення повної протилежності. Встановлюється ліміт його оцінки. Не менше четвертої частини ідей “Дон Кіхота” має бути визнана корисною в процесі діалогу. Інші ідеї необхідно критикувати обґрунтовано. Діалог ведеться протягом 1-2 годин. Наприкінці “генератор” має право захищати деякі з ідей, відкинутих “критиком”. Діалог закінчується відпрацювання єдиної думки. Корисні ідеї розробляються далі спільно.