

ХУДОЖНІЙ ОБРАЗ У НАВЧАЛЬНІЙ ВЗАЄМОДІЇ УЧНЯ З ВЧИТЕЛЕМ

Щербан Т.Д. Художній образ у навчальній взаємодії учня з вчителем. Актуальність вивчення сугестивності художнього образу полягає в тому, що він породжує систему додаткових образів, пов'язуючи у цілісність досвід учня і здобуток поетичного замислу автора твору. Вивчення поезики відбувається з урахуванням законів асоціативного сприймання і в системі триади: суб'єкт-предмет-суб'єкт. У цій триаді предмет вивчення – художній образ – уключений у навчальну взаємодію учня з вчителем. У статті розглянуто методику аналізу художнього твору з позиції сприймання його учнем. На підставі застосування методики аналізу твору в учнів при сприйнятті художнього образу, так само як і в його творчості, виявляються особистісні якості. Результати представлено дослідження дають підстави розширити і поглибити уявлення про навчальне спілкування і традиційну суб'єкт-суб'єктну взаємодію розглядати як суб'єкт- предмет-суб'єктну.

Ключові слова: навчальне спілкування, навчальна взаємодія, сугестивний вплив, художній образ, асоціативне сприймання.

Scherban T.D. The artistic image in a study with a teacher student interaction. Актуальность изучения сугестивности художественного образа заключается в том, что он порождает систему дополнительных образов, связывая в целостность опыт ученика и достижения поэтического замысла автора произведения. Изучение поэтики происходит на основе законов ассоциативного восприятия и в системе триады: субъект-предмет-субъект. В этой триаде предмет изучения – художественный образ, включенный в учебное взаимодействие ученика с учителем. В статье рассмотрена методика анализа художественного произведения с позиции восприятия его учеником. На основании использования методики анализа произведения в учащихся при восприятии художественного образа, как и у его создателя, проявляются личностные качества. Результаты представленного исследования позволяют расширить и углубить представление о учебном общении и традиционное субъект-субъектное взаимодействие рассматривать как субъект-предмет-субъектное.

Ключевые слова: учебное общение, учебное взаимодействие, сугестивное влияние, художественный образ, ассоциативное восприятие.

Постановка проблеми. Проблеми художнього образу – відтворення дійсності, його особливостей і закономірностей – завжди актуальні і знаходять на кожному етапі розвитку нові аспекти. Художній образ як форма відображення дійсності вивчався багатьма науковця-

ми: філософська теорія відображення (Б.Мейлах); асоціативний напрям психології (Берклі, Юм, Міль); уселяння як спеціально-організований вид комунікації (Б.Д.Паригін, Ю.А.Шерковін). Останнім часом дослідники [3, 4 та ін.], що вивчають питання специфіки художнього образу, естетичного сприйняття, так чи інакше стикаються з проблемою сугестивності. Тим часом приходиться відзначити недостатню розробленість даної проблеми, а в довідковій і навчальній літературі з естетики відсутнє визначення терміна "сугестивність художнього образу".

Необхідно позбутися упередження, що психологія не здатна серйозно допомогти удосконалити аналіз літературного твору. Розвіяти ці переконання можуть тільки конкретні дослідження, які продемонстрували б можливості психологічного інструментарію.

Нині проблема сугестії художнього сприймання виявилася актуальною, але, на жаль, обмаль робіт, які б висвітлювали процеси впливу художньої творчості на учня, зміни психічного стану учня при засвоєнні творів поезици.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Спілкування з художнім текстом постає механізмом, що здійснює взаємодію людей через інформаційний обмін, погодження, координацію і самоорганізацію дій. Обмін інформацією виконує регуляторну функцію, тобто, маючи інформацію про один компонент взаємодії, можна передбачувати інші, орієнтуватися у напрямку та засобах пошуку. Особлива увага надавалася спілкуванню в контексті вивчення його впливу на свідомість суб'єкта у працях таких психологів, як В.Ю. Борєв, А.А. Брудний, А.А. Деракач, В.А.Кан-Калик, О.О., О.О.Леонтьєв, А.П. Назаретян, В.Ф. Петренко, Є.В. Селєзньов, О.К. Тихомиров, Ю.А. Шерковін та ін. В українській психології вагомий внесок у дослідженні проблеми спілкування зробили Г.О. Балл, О.Ф. Бондаренко, Ж.П. Вірна, О.К. Дуса-вицький, М.М. Заброцький, Г.С. Костюк, В.В. Клименко, С.Д. Максименко, М.В Савчин, В.А. Семиченко, І.О. Синиця, Н.В. Чепелева та ін.

У складі теоретико-методологічних засад були використані інформаційні, тезаурусно-цільові, кібернетичні, асимілятивно-контрастні теорії спілкування, а також ті, що базуються на засадах теорії особистісного смислу (В.Ю. Борєв, А.А. Брудний, Н. Вінер, В.В. Клименко, Ю.М. Лотман, У.Р. Рейтман, А.Д. Урсул, К. Шенон, Ю.А. Шрейдер, Ю.А. Шерковін та ін.). Проте, у жодному із наведених підходів не розглядалася проблема розвитку здібностей педагога до навчального спілкування інноваційними дидактичними технологіями.

Особливістю сугестивного впливу при вивченні учнем художнього образу є те, що мотиваційним компонентом у взаємодії індивідів

виступає джерело інформації (художній текст), на відміну від наслідування, зараження, де прийняття інформації мотивується сприймаючим (Б.Д. Паригін, Ю.А. Шерковін). Сугестивний вплив у комунікації може виступати і як спеціально організований вид спілкування, що припускає некритичне сприйняття інформації, яка повідомляється і сприймається

Формулювання мети статті. Об'єктом дослідження є учень, що засвоює художній твір і користується його ідеями в дії. Предмет вивчення – вплив художнього образу, включеного у навчальну взаємодію учня з вчителем. Таким чином, актуальність роботи полягає ще і в тому, що вивчення поезики відбувається з позицій її асоціативного сприймання і у системі тріади: суб'єкт – предмет – суб'єкт. Виходячи з наших досліджень, мета даної роботи – розглянути психологічні особливості аналізу художнього твору з позиції сприймання його учнем.

Виклад основного матеріалу. Творчість учня можна вважати співтворчістю, оскільки вона приводить в активний стан ті ж сторони психіки, що і творчість письменника – емоції, пам'ять, уяву, різноманітні почуття, аналіз і синтез, вміння бачити твір цілісно, в його ідейно-художньому смислі, і в цій цілісності оцінювати і розуміти деталі. В учні при сприйнятті твору, так само, як і у його творця, виявляють особистісні якості. Смісл створюється не тільки творчістю письменника, але і творчістю учня: твір літератури лише тоді більше або менше діє на учня, коли літератор дає йому теж "уявити", доповнити, додати картини, образи, характери, подані автором зі свого читацького особистого досвіду, із запасу його вражень та знань.

Розглянемо аналіз поезики пейзажної мініатюри П.Тичини "Дощ" із циклу "Енгармонійне" з рецептивних позицій.

А на воді в чийсь руці
Гадюки пнуться... Сон. До дна.
Війнув, дихнув, сипнув пшона –
І заскакали горобці !..
Тікай ! – шепнуло в береги
Лягай... – хитнуло смолки.
Спустила хмарка на луги
Мережані подолки.

Сприйняття людини нагадує воронку, в широкий отвір якої входить величезна кількість сигналів із зовні, але у свідомості відбивається тільки їх незначна частина. Ряд їх не доходить до вищих відділів центральної нервової системи. Ми перебуваємо серед безлічі предметів навколишньої дійсності, але усвідомлено бачимо тільки їх незначну частину.

Уявимо людину, яка спостерігає початок дощу біля річки чи озера. Її зорові, слухові, нюхові і дотикові рецептори сприймають велику кількість предметів.

Наприклад, у полі зору людини є навколишній предметний світ – берег, вода, дерева, трави, хмари, і ін. Але далеко не все це відбивається в свідомості. Людина могла бачити, як перші краплі дощу упали на водне плесо, як поспішили рибалки з вудками додому... але вона могла "не помітити" інших предметів і, наприклад, кольору хмар, гнутих вітром очеретів і т.д. Людина взагалі могла не звернути уваги на температурні зміни (стало холодніше), запах озону тощо, хоч початкові ланки органів чуття все це, безперечно, зафіксували. Відбір тільки частини предметів або їхніх властивостей з їх величезної кількості визначається домінуючими установками особистості.

Поет вказав у тексті мініатюри на мінімальну частину вражень, які можна винести, спостерігаючи початок дощу. Але для учня кожна деталь стає основною для репродукування в уяві ряду зорових, слухових та інших образів – проходить процес, який є оберненим воронці.

Здається, що поет в мініатюрі "Дощ" зображує явище природи, яке кожен з нас неодноразово спостерігав. Але коли ми сприймаємо цей твір, то відчуваємо магічний вплив справжнього світу. Ми "бачимо" дощ з багатьма подробицями. Він почався раптово. За мить до його початку вся природа напружилась у якомусь тривожному передчутті. Вітер дихнув запахом дощу – і вода злегка захвилювалась. Якусь мить відбувалась боротьба між минулим спокійним станом, що проймав річку до дна, і тим прийдешнім, що вже наступає. Хмара повністю закрила небо. Стало похмуро. Вітер подув сильніше. Враз потемніла, захвилювалась у неясному чеканні вода – щось живе, трохи дивне і моторошне сповнило її глибини. З новим поривом вітру на воду впали перші краплі перші краплі дощу й почали дрібно бити по воді – ніби застрибали горобці, весело визбируючи розсипане кимсь пшоно.

І в цю мить, коли на води, луги, поля і гаї впали перші краплини дощу, природа особливо захвилювалась, захитались дерева, очерети і навіть лугові квіти ("смолки") зігнулись під вітром: "Ховайтесь, люди, хто куди зможе!".

Але коли дощ набрав сили – вітер вщух. Заспокоєна природа п'є, напивається цілющої вологи.

Звичайно ж, кожний учень при сприйманні мініатюри матиме свою картину дощу, бо його образні уявлення виникатимуть на основі індивідуального досвіду. Це не заперечує факту, що все-таки текст спрямовує розвиток читацьких уявлень, накладає певні обмеження на амплітуду їх індивідуальних коливань.

Детально проаналізуємо текст мініатюри.

Перша фраза утруднена для розуміння, майже загадково-ребусна:

А на воді в чийсь руці

Гадюки пнуться...

По цій фразі учень не може тільки "ковзнути" увагою і перейти до сприймання подальших логічно об'рунтованих і тому легших для розуміння частин тексту – в такому випадку сприйняття мініатюри буди збідненим. Тому перед ним постає завдання перебороти "алогізм" фрази, розкрити для себе її істинний зміст.

Психологія пояснює механізм сприймання текстів подібного утрудненого типу. Психологом О.Никифоровою [1] проведені численні експерименти, які показали, що для повноцінного розуміння утрудненої фрази учневі необхідно активізувати образне уявлення. Шлях до розуміння першої фрази аналізованого вірша лежить саме через конструювання такого уявлення. Ось чому уява учня активізується. Поступово конструюється образ: водне плесо злегка захвилювалось, ніби в його глибинах в чийсь руці почали пнутись гадюки.

Треба взяти до уваги, що створений образ неізолюваний, він органічно зрощений з іншими образними уявленнями, які супроводжують його виникнення і співіснують з ними з самого початку. Ці супровідні образні уявлення йдуть від назви твору "Доц", що і визначає їх зміст.

Кількість і якість таких додаткових асоціативних уявлень може бути різна у різних сприймачів тексту, але їх наявність обов'язкова, бо без них, фактично, не конструюється основний образ.

Слід зазначити, що це зорове уявлення при своєму народженні запліднюється емоційністю. Семантична структура першої фрази організована так, що вона, викликаючи у учнів яскраве зорове уявлення, несе в собі конкретний емоційний заряд. Він головним чином створюється за допомогою слова "гадюки", яке є ключовим для розуміння всієї фрази. Це слово належить до сильних подразників, воно зумовлює сильну негативну реакцію – тривогу, страх.

Звідси – і той настрій тривожного чекання, яке викликає фраза.

Аналізована фраза несе важливе функціональне навантаження: "поет навмисне завдає труднощів нашій уяві, щоб розбурхати її, викликати в душі те саме непокоєння, напруження, ту саму непевність"...

Після першої фрази йдуть два називні слова – речення "Сон. До дна". Психофізіологічний механізм сприймання цих слів такий же, як і перших двох рядків мініатюри – утрудненість їх "розшифровки".

Але є й інша причина, яка змушує учня поглиблено осмислювати текст.

Номінативні речення затримують і збуджують увагу учня не тільки завдяки своїй складності, але й тому, що вони є виділеними. У зовнішньому плані вони ніби віддалені від змісту попередньої фрази, але у внутрішньому – заглиблено семантичному – між ними існують тісні органічні зв'язки. Коли перша фраза мініатюри дає картину легкого хвилювання водного плеса і створює у учня тривожний настрій, то наступні слова-речення, навпаки, говорять про спокій природи, який прийняв річку аж до дна.

Один і той же предмет характеризується протилежно. Два слова, "вкраплені" в текст, дають відчуття "стану" природи перед дощем.

Після перших двох рядків буквально ребусної складності йде легкий для сприймання зоровий образ:

Війнув, дихнув, сипнув пшона -

І заскакали горобці !..

Дощ почався. На воду впали перші краплини. При всій своїй прозорості, наведений фрагмент тексту є складною побудованою метафорою. Ізольована від контексту, вона неспроможна дати потрібний зоровий образ. Але коли нами сприйнято попередній текст, включаючи заголовок, що спрямовує розвиток уявлень, то ця метафора стає більш дохідливою.

У цьому проявляється уміння Тичини економити словесний матеріал. Частина образно-емоційного змісту, який передає учневі ця метафора (якщо вона сприймається разом із контекстом), по суті, їй не належить. Він органічно переходить в метафору із попереднього фрагменту тексту. Що ж це за зміст?

Перша образна картина поезії дає відчуття вітру. Це відчуття, яке промайнуло в учня і було тимчасово "знищене" під час сприймання номінативних речень "Сон. До дна." знову відновлюється словами "Війнув, дихнув, сипнув пшона..." Отже, метафора має два змістовних плани. На перший погляд здається, що вона "працює" на створення учнем яскравого зорового образу. Але цей образ – всього-на-всього перший, найбільш видимий план. Другий же план завуальований – це передача відчуття подиху вітру.

Мотив тривоги, який був збуджений в учня першим реченням поетичного тексту, набув особливого підсилення в таких рядках:

Тікай ! – шепнуло в береги.

Лягай... – хитнуло смолки.

Тривожний мотив досягнув тут свого апогею. А далі після цих, ускладнених для сприймання рядків, йде простий за своєю структурою метафоричний образ:

Спустила хмарка на луги

Мережані подолки.

Цікаво побудована композиція мініатюри. Автор, можна сказати, то подає всі зорові образи першої строфи великим планом, то у другій строфі змінює його на середній, а твір завершує загальним планом.

Зміна планів має свою логіку. Поет продумано керує читацькою увагою. Наш погляд спрямовується від часткового до загального. Така зміна точок зору надає зображенню особливої "опуклості, просторової перспективи".

Отже, розглядаючи мініатюру "під мікроскопом", ми простежили складний високоорганізований твір, у функціонуванні якого все підпорядковано вираженню змісту. Особливості такої організації найкраще пізнаються тоді, коли підходимо до аналізу з позиції художнього сприймання, власне саме поняття ефекту оберненої воронки стає операціональним тільки тоді, коли ми аналізуємо художній текст з рецептивних позицій.

У принципі цим і пояснюється ефективність запропонованої методики аналізу. Аналізуючи текст з позиції художнього сприймання, ми фактично виявили і описали функції багатьох літературних прийомів, які просто не виявляються, коли аналізувати текст традиційно-філологічними способами. І чим більше ми відкриваємо застосованих автором виражально-зображальних прийомів, тим повніше бачимо художній текст як функціонуючу систему, що породжує художні смисли.

Системний підхід до аналізу поезики художнього твору найбільш ефективний тоді, коли сам аналіз здійснюється з рецептивних позицій. Один із найважливіших методичних принципів рецептивної поезики полягає у вимозі об'єктивізації тієї моделі сприймання твору, що вибудовується дослідником. Інакше кажучи, кожна проаналізована дослідником модель сприймання повинна бути об'єктивно аргументованою.

Проілюструємо це положення на прикладі аналізу першої строфи поезії Б.Олійника "Мати сіяла сон..."

Мати сіяла сон

під моїм під вікном.

А вродив соняшник.

І тепер: хоч бур'ян, хоч бур'ян чи туман,

А мені – сонячно.

Моделюючи сприймання цієї строфи, потрібно врахувати, що породжуваний нею художній смисл буде сприйнято учнем тільки за умови, якщо він зуміє розгадати умовну образність тексту.

Співала мати колискові пісні над маленьким сином. І, співаючи, не тільки хотіла, щоб її син швидше і глибше заснув – вона роздумувала над його майбутнім життям, бажала йому – так, як цього може бажати тільки мати, – щасливої долі. Бажання матері здійснились – її

сину, незважаючи на те, що доводиться проходити крізь різноманітніші незгоди ("буран", "бур'ян", "туман"), все-таки сонячно в житті.

Звідкіль ця сонячність? Вона вроджена. Вона від матері. Можливо, це людяність, здатність світитися до інших добротою. Можливо, це поетичний, світлий за своєю суттю дар, який приносить радість іншим. Перше не заперечує друге, навпаки, прекрасно співіснує з ним, бо поетичний, сонячний дар – це дар людяної доброти. Змушені говорити так приблизно, тому що на більшу точність не маємо права.

Текст не дає нам можливості бути точнішими. І в цьому його достоїнство. Поезія не претендує на наукову точність. У поезії свої спроби пізнання, своя точність вираження пізнаного, свої, нічим не замінені, переваги в дослідженні духовної субстанції.

При сприйманні учнем твору, зміст його дорівнює тому змісту, який обумовлений смисловим досвідом людини. Зміст доповнюється, стає таким, як і структура особистості і як її досвід. Досвід є рамкою і вимагає від учня бачити і чути те, що йому психологічно близько і потрібно.

Сприймання психологічного твору має особистісний і індивідуальний характер, його активність тісно пов'язана з діяльністю відтворювальної уяви та образного мислення. Але все-таки текст спрямовує розвиток учнівських уявлень, накладає певні обмеження на амплітуду їх індивідуальних коливань. Цікаво, що при сприйманні особливе значення має інтелект (а не тільки одна образна уява), що має здатність через об'єктивну необхідність зосереджуватись на розшифровці символу.

Відомий вітчизняний мовознавець і філософ О.О. Потебня [2], автор теорії найближчого і подальшого значення слова, відзначав, що знання людей про світ аж ніяк не тотожні, і це позначається на тім змісті, що вони вкладають у слова. Люди розуміють один одного в процесі спілкування тому, що в змісті слів є щось загальне, народне. Це рівне, однакове в змісті слова О.О. Потебня називав його засобом спілкування.

Проте у слова є ще й інше, мінливе від індивіда до індивіда подальше значення, що у кожного різне за якістю і кількістю елементів. Та ж ідея імпліцитно присутня в міркуваннях психологів і психолінгвістів, що наполягають на розведенні категорій "зміст" і "значення".

Ми скажемо, що зміст інформації пропускається через мовну свідомість людини, унаслідок чого змінюється вихідний зміст названої інформації. Виникає ієрархія різночитань, у визначених ситуаціях порушує спілкування, навіть на рівні найближчого значення слова.

У процесі розуміння і сприймання художнього твору важливу роль відіграють асоціації. Одна річ викликає в пам'яті іншу, тому асоціації допомагають упорядкувати всі елементи інформації, що надходить.

Звучання слів здатне викликати у учня різні смислові асоціації. Воно пов'язується з певним враженням, настроєм, спогадом, одержує ту чи іншу смислову і емоційну характеристику. Активність і глибина асоціацій залежить від переживання почуттів при сприйманні поетичного твору.

Асоціації заповнюють порожнечі, які зробив автор твору. При сприйманні виникають додаткові асоціативні уявлення, вони можуть бути різні за кількістю і якістю у різних сприймачів тексту, але є обов'язковими, бо без них, фактично, не конструюється основний образ.

Текст як джерело повідомлень у формі думок, почуттів та зародження образів уяви – ланка процесу спілкування. Кількість критеріїв, що описують властивості тексту під час спілкування, велика, і тому доцільніше їхній аналіз вести у межах таких наук, як філософія, лінгвістика, психолінгвістика.

Текст як джерело повідомлень – ланка процесу спілкування і комунікації. Кількість критеріїв, які описують його властивості у спілкуванні, настільки велика, що доцільніше весь їхній аналіз вести в рамках таких наук, як філософія, лінгвістика, психолінгвістика, теорія зв'язку, кібернетика, філологія, психологія, мистецтвознавчі науки.

Пошук критеріїв впливає з особливостей: цілісності і зв'язності тексту, внутрішньої його організації; структури зв'язного тексту; комунікативної чіткості; контексту, приховуваного за текстом; моделі обробки дискурсу тексту і т. п.

Найбільш цікавим є погляд Т. А. Ван Дейка. Він пропонує для аналізу дискурсів використовувати різного рівня стратегії й інтегральні моделі, вносячи в поняття дискурсу сучасне трактування, що на відміну від колишнього змісту (дискурс – зв'язана послідовність речень чи мовних актів) трактувалося ним як складне явище в процесі спілкування і комунікації.

Дискурс включає, крім тексту, ще і екстралінгвістичні фактори (думки, установки, мети адресата, знання про світ), він окреслив суто психологічні сторони тексту. Зрозуміти текст – це зрозуміти ситуацію, про яку йдеться. Тому він так багато уваги приділяє моделям ситуацій, що дають нам ключ до розуміння дискурсу, сутність процесу якого будується на тезі про те, що люди діють не стільки в реальному світі і говорять не стільки про нього, скільки про суб'єктивні моделі явищ і ситуацій дійсності, тобто здійснюють операції над поняттями. Мимоволі напрошується аналогія між суб'єктивними моделями явищ, ситуацій дійсності і поняттям "особистісний смисл", запропонованим Д. А. Леонтьєвим. Наведена аналогія знімає бар'єр термінологічної заплутаності (для психологів) процесу розуміння тексту, описаного лінгвістич-

ною мовою. Як критерій продуктивності тут береться близькість суб'єктивних моделей явищ і ситуацій суб'єкта впливу і приймача повідомлення.

Підбиваючи підсумок пошуку критеріїв продуктивності впливу спілкування, відзначимо, що, за рідкісним винятком, текст аналізується як закінчений, усунутий, відчужений від суб'єкта впливу і приймача повідомлення продукт, де мотиви, установки, думки, мети і т. п. залишаються поза полем зору дослідників.

Пошук критеріїв продуктивності впливу на зміст свідомості людини, учня, засобів і змісту спілкування визначається тим переліком проблем, що вона вирішує на стику з лінгвістикою, семіотикою, мовознавством, логікою, психологією й ін. Одне з питань, на які вона намагається відповісти: як відбувається збагнення дійсності, тобто як зароджується знання – картина світу і яку роль у цьому процесі займає мова (Г. А. Брутян, П. В. Копнин і ін.).

Проблема "розуміння" повідомлення і текстів розробляється в логіко-гносеологічному аспекті. Вона містить у собі як складову частину проблему розуміння тексту, що С. А. Васильєв трактує як перетворення, трансформація, перекодування вихідного тексту в інші вираження, в інші мовні засоби. Процес відтворення простого тексту може бути досягнуто шляхом запам'ятовування і тому не свідчить про його розуміння [57, 58].

Розуміння тексту виводиться зі ступеня подібності вихідного тексту і тексту, закодованого іншими засобами тієї ж мови. Як наочний приклад можна навести студентську гру, коли слово, закодоване невербальними засобами, передається іншим, а сприймаючий повинен розкодувати ці невербальні акти, назвати предмет словом; переклад віршів з однієї мови на іншу, тобто перекодування не просте дослівне, а значеннєве, змістовне, почуттєве. Так, крилатий вислів Р. Декарта "Gogito ergo sum" ("Я мислю, отже, я існую") дотепер бентежить філософів, що вносять своє розуміння в сутність цього вислову.

Якщо в рамках однієї мовної системи трансформація тексту зустрічає на своєму шляху визначені труднощі, то при перекодуванні тексту в інших мовних структурах ці труднощі значно зростають (екранізація літературних творів). Виділяють три рівні розуміння тексту.

Перший – уміння перекласти зміст тексту іншою мовою.

Другий – зрозуміти текст, тобто не тільки вміти переказати його зміст іншими мовними засобами, але й прокоментувати його.

Третій рівень – оволодіння найбільш глибинними шарами змісту (добутку) тексту. Цей рівень розуміння розкриває якомога адекватніше задум автора, зіставляє його з тим значеннєвим цілим.

Приймачі повідомлень знаходять у тексті і уявляють в дійсному, експліцитному вигляді те, що автор намагався замаскувати, сховати, чого він не хотів або не зміг сказати прямо, чого не домовив. На відміну від наукових текстів, яким більш властива одноплановість семантики, прагнення до точності й однозначності, культові, церковно-культові і художні тексти мають інші властивості.

Висновки. Отже, всі особливості сприймання і розуміння творів художньої літератури властиві школярам. Але рівні сприймання і розуміння залежать від рівня розвитку культури учня, наявності досвіду, цілеспрямованого виховання засобами поетичного слова, а також обумовлені психологічними особливостями віку учнів, а глибина сприймання і розуміння художнього твору залежить від того, наскільки ці особливості сприймання і розуміння твору і особливості віку враховуються у викладанні літератури, і зокрема читання.

Враховуючи ці особливості асоціативного сприймання поезики, у школі потрібно активізувати сприймання поезії як способу репродукування і творення художніх образів. Головними умовами, які забезпечать таке сприймання, є:

- висока художня якість віршів як навчального матеріалу;
- відповідність досвіду учня і поетичної комунікації;
- емоційна налаштованість учня на сприймання вірша;
- розвинений поетичний слух, поетичне бачення світу;
- уміння аналізувати образно-емоційний зміст вірша, давати йому почуттєву оцінку;
- схильність до перетворення сприйнятого;
- наявність схеми асоціації;
- активне використання міжпредметних зв'язків.

Отже, актуальність вивчення сугестивності художнього образу полягає в тому, що він породжує систему додаткових образів, пов'язуючи у цілісність досвід учня і здобуток поетичного замислу автора твору. Вивчення поезики відбувається з урахуванням законів асоціативного сприймання і в системі тріади: суб'єкт – предмет – суб'єкт. У цій тріаді предмет вивчення – художній образ -уключений у навчальну взаємодію учня з вчителем.

Результати дослідження дають підстави розширити і поглибити уявлення про навчальне спілкування і традиційну суб'єкт-суб'єктну взаємодію розглядати як суб'єкт-предмет-суб'єктну.

Список використаних джерел

1. Никифорова О.И. Психология восприятия художественной литературы / О.И. Никифорова. – М. : Книга, 1972. – 152 с.

2. Потебня А.А. Слово и миф / А.А. Потебня. – М. : Правда, 1989. – 624 с.

3. Череповська Н.І. Психологічні проблеми символічного образу в художній діяльності людини / Н.І. Череповська // Проблеми загальної та педагогічної психології. – К. : Інститут психології ім. Г.С. Костюка, 2001. – Т. II, част. 5. – С. 194-200.

4. Чепелева Н.В. Теоретико-методологические основы психологической герменевтики / Н.В. Чепелева // Розвиток педагогічної і психологічної науки в Україні 1992-2002 : зб. наук. праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – Ч. 1. – Х. : ОВС, 2002. – С. 503-516.

Spisok vikoristanix dzherel

1. Nikiforova O.. Psihologija vosprijatija hudozhestvennoj literatury / O.I. Nikiforova. – M. : Kniga, 1972. – 152 s.

2. Potebnja A.A. Slovo i mif / A.A. Potebnja. – M. : Pravda, 1989. – 624 s.

3. Cherepovs'ka N.I. Psihologichni problemi simvolichnogo obrazu v hudozhnij dijtal'nosti ljudini / N.I. Cherepovs'ka // Problemi zagal'noji ta pedagogichnoji psihologiji. – K. : Institut psihologiji im. G.S.Kostjuka, 2001. – T. II, chast. 5. – S. 194-200.

4. Chepeltva N.V. Teoretiko-metodologicheskie osnovy psihologicheskoi germenevtiki / N.V. Chepeleva // Rozvitok pedagogichnoji i psihologichnoi nauki v Ukraïni 1992-2002 : zb. nauk. prac' do 10-richchja APN Ukraïni / Akademija pedagogichnih nauk Ukraïni. – Ch. 1. – H. : OVS, 2002. – S. 503-516.

Scherban T.D. The artistic image in a study with a teacher student interaction. *The urgency of studying suggestion of word picture is that it creates a system of additional images, linking to the integrity of the schoolchildren experience and achievement of poetic concept of author's works. The study of poetics is based on laws of associative perception in the system of triad: subject – object – subject. In this triad object of study – word picture is included into schoolchild-teacher interaction. The method of analysis of a word picture from a position of schoolchildren's perception has been presented in this paper. The results of the present study give reason to broaden and deepen understanding of educational communication and traditional subject-subject interaction consider as subject – object – subject.*

Features of perception and understanding of works of fiction inherent to schoolchildren but the level of perception and understanding depends on the level of schoolchildren culture, experience, focused education by means of poetic expression, and psychological characteristics due to the age of schoolchildren and depth of perception and understanding of the work of art depends on how these features of perception and understanding of the work

and differences in age are taken into account in teaching literature and reading in particular.

Considering these features of associative perception of poetics it is necessary to enhance the perception of poetry at school as a means of reproduction and creation of word pictures. The main conditions that will ensure this perception are: high quality of poetry as educational material; matching the schoolchildren experience and poetic communication; emotional readiness for schoolchildren perception of the poem; developed poetic ear, a poetic vision of the world; ability to analyze imagery and emotional content of the poem, giving it a sensory evaluation; susceptibility to transformation of the perceived material; association schemes; active use of interdisciplinary connections.

The survey results give reason to broaden and deepen understanding of educational communication and traditional subject-subject interaction consider as subject – object – subject.

Key words: *learning to communicate, learning interaction, suggestive influence, artistic image, associative perception.*

Отримано: 8.08.2014 р.

УДК 159.98:37.015.3

Яблонський А. І.

ГУМАНІТАРНО-ПСИХОЛОГІЧНА ЕКСПЕРТИЗА В ОСВІТІ: СУТНІСТЬ ТА ЗМІСТ ПОНЯТТЯ

Яблонський А.І. Гуманітарно-психологічна експертиза в освіті: сутність та зміст поняття. У статті автор звертається до питання гуманітарної експертизи як способу пізнання соціальної дійсності. Розкриває поняття "гуманітарно-психологічна експертиза в освіті" та його сутнісний зміст в умовах гуманізації та гуманітаризації освітнього простору. Називає напрями наукової експертизи освіти. Підкреслює зростання попиту на експертні висновки високого якісного рівня у всіх сферах соціальної практики. Виокремлює провідні функції гуманітарно-психологічної експертизи в освіті – аналітичну, прогностичну, нормативну, оцінювальну, дослідницьку, розвивальну. Наголошує на необхідності теоретичної та практичної підготовки психологів-експертів.

Ключові слова: експертиза, експертна діяльність, гуманітаризація освіти, гуманітарно-психологічна експертиза в освіті, фахова підготовка, психолог-експерт.

Яблонский А.И. Гуманитарно-психологическая экспертиза в образовании: сущность и содержание понятия. В статье автор обращается к гуманитарной экспертизе как способу познания социальной действительности. Раскрывает понятие "гуманитарно-психологическая экспертиза в образовании" и его сущностное содержание в условиях гуманизации и гуманитаризации образовательного пространства. Называет направления научной экспертизы образования. Подчеркивает