УДК 159.953.3
© Войтенко О.В., 2012 р.

О.В. Войтенко
Інститут реклами, м. Київ

ХАРАКТЕРИСТИКА МНЕМІЧНИХ ПРОЦЕСІВ ШКОЛЯРІВ РІЗНИХ РІВНІВ ЛІТЕРАТУРНОГО РОЗВИТКУ

У статті представлена характеристика мнемічних процесів школярів різних рівнів літературного розвитку. Проведено аналіз кореляцій між рівнем літературного розвитку, рівнем креативності та результатами діагностики стану робочої пам'яті учнів. Представлені результати порівняння вибірки за рівнями креативності на основі тесту Д. Джонсона.
Ключові слова: літературний розвиток, рівень креативності, мнемічні процеси.

Е.В. Войтенко

ХАРАКТЕРИСТИКА МНЕМИЧЕСКИХ ПРЦЕССОВ ШКОЛЬНИКОВ РАЗНЫХ УРОВНЕЙ ЛИТЕРАТУРНОГО РАЗВИТИЯ

В статье представлена характеристика мнемических процессов школьников разных уровней литературного развития. Проведен анализ корреляций между уровнем литературного развития, уровнем креативности и результатами диагностики состояния рабочей памяти учащихся. Представлены результаты сравнения выборки по уровням креативности на основе теста Д.Джонсона.
Ключевые слова: литературное развитие, уровень креативности, мнемические процессы.

E.V. Voytenko

CHARACTERISTICS OF MNEMONIC PROCESSES OF STUDENTS OF DIFFERENT LEVELS OF LITERARY DEVELOPMENT

The article presents the characteristics of mnemonic processes of students of different levels of literary development, the analysis of correlations between the level of literary development, level of creativity and the results of diagnostics of the working memory of students. Presents the results of the comparison sample by level of creativity on the basis of test D. Johnson.
Key words: literary development, the level of creativity, mnemonic processes.

Постановка проблеми. Проведений нами раніше аналіз наявних в літературі даних дозволив зробити висновок про те, що пам'ять відіграє велику роль у літературній діяльності – як у читацькій, так і в процесі самостійного створення літературного тексту [1; 2]. Процеси пам'яті забезпечують сприйняття, розуміння та інтерпретацію художнього тексту на основі наявного читацького і життєвого досвіду в цілому; визначають художність самостійно створюваних текстів, оригінальність образів; забезпечують емоційне залучення читача у зміст твору. Однак проведений аналіз також показав, що більшість дослідників беруть

до уваги тільки відображальні (когнітивні) функції пам'яті і бачать її роль виключно в пасивному збереженні минулого досвіду як опори для створення нового. Регулятивні функції пам'яті в процесі літературної діяльності залишаються нерозкритими.

Аналіз публікацій. Стосовно літературної діяльності, видами якої є авторська і читацька, за вихідні були взяті теоретичні дослідження М.М. Бахтіна, О.І. Нікіфорової, В. Асмуса, згідно з якими читання літературного тексту – це специфічний діалог між автором і читачем, «співтворчість». Читач високого рівня літературного розвитку в процесі сприйняття художнього твору, з одного боку, «вживається» у створений автором світ, «входить» у нього, безпосередньо співчуваючи героєві; з іншого – він «виходить» за його межі, намагається побачити світ «очима автора», відтворюючи авторській принцип бачення, авторську позицію. Разом з тим читач в процесі читання складає свою точку зору на створений автором умовний світ і зіставляє її з авторською.

Про літературний розвиток школярів вели мову багато сучасних дослідників (І.В.Володіна, Г.М.Кудіна та З.М.Новлянська, В.Г.Маранцман, О.І.Нікіфорова, О.Р.Ядровська, Т.В. Рижкова), але вперше поняття було визначено Н.Д.Молдавською як «процес розвитку здатності до безпосереднього сприйняття мистецтва слова, складних умінь свідомо аналізувати й оцінювати прочитане, керуючись при цьому естетичними критеріями та художнім смаком, виробленим в школі при засвоєнні навчального курсу літератури і в широкому позашкільну спілкуванні з мистецтвом» [3, с. 3]. На нашу думку, виділення тільки здатності до безпосереднього сприйняття та аналізу літературного твору як ознак літературного розвитку недостатньо, тому що формування компетентного читача неможливо без авторської роботи. Досвід створення художнього висловлювання є засобом, який дозволяє читачеві на практиці засвоїти і усвідомити позицію автора. З нашої точки зору, такий підхід до проблеми літературного розвитку дуже перспективний, оскільки відкриває реальні можливості для вирішення питання про творчу діяльність учнів на уроках літератури. Таким чином, літературний розвиток можна визначити як процес розвитку здатності до

сприйняття мистецтва слова, до самостійного аналізу та оцінки твору з певних естетичних позицій і до створення усних і письмових висловлювань літературно-критичного, художнього та публіцистичного характеру.

Мета статті – дати попередній аналіз особливостей функціонування мнемічних процессов школярів різних рівнів літературного розвитку і аналіз кореляцій рівня літературного розвитку, рівня креативності та результатів діагностики стану робочої пам'яті учнів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для оцінки рівня літературного розвитку школярів була використана методика, запропонована Г.М. Кудіною [4]

У нашому дослідженні взяли участь 140 учнів Слов'янської гімназії м. Києва у віці 10-12 років. Був проаналізований один аспект читацької діяльності – здатність відтворювати, розуміти авторську позицію, бачити створену умовну модель світу очима автора. Розуміння авторської позиції перевірялося на основі самостійної інтерпретації тексту читачами за допомогою методу «зрізів».

Успішність розуміння авторської позиції, перш за все, визначається орієнтацією читача на суттєві характеристики художнього твору, в нашому випадку – ліричного. Відповідно до літературознавчих уявлень адекватний спосіб прочитання ліричного вірша виступає як процес відтворення читачем образа-переживання ліричного героя. На думку Г.М.Кудіної, зазначений спосіб може бути визначений на основі трьох показників: 1) побудова образу ліричного героя, суб'єкта переживання (ЛГ), 2) побудова образу ліричного сюжету, розвиток переживання (ЛС), 3) вичитування ліричної модальності, побудова емоційного тону тексту (ЛМ). За кожним показником були виділені п'ять рівнів. Дані дітьми індивідуальні інтерпретації тексту були зіставлені для виявлення типів прочитання, які повторюються. Таким чином, показник літературного розвитку – це сума балів трьох шкал методики Г.М. Кудіної. Ми вважаємо правомірним підсумовування цих шкал, тому що. між ними спостерігаються тісні кореляції (r = від 0,51 до 0,58; $p \leq 0{,}001$). Для виявлення взаємозв'язку використовувався коефіцієнт кореляції Спірмена. Даний коефіцієнт був обраний, щоб уникнути помилок, пов'язаних з нормальністю розподілу. Було отримано наступний

розподіл учнів нашої вибірки за рівнем літературного розвитку: 33% учнів мали високі показники, 40% - середні, 27% - низькі.

Структура читацької діяльності учнів при виконанні завдань за методикою Г.М. Кудіної складалася із взаємодії таких елементів, як сприйняття тексту, відтворююча уява, осмислення змісту і форми твору, емоційна оцінка. Видається цікавим розглянути кожен з цих елементів з точки зору ролі пам'яті в їх організації та регуляції в читацькій діяльності учнів різного рівня літературного розвитку.

Робота учнів із запропонованим їм літературним твором розпочиналася зі сприйняття і безпосереднього розуміння, в першу чергу, значення кожної одиниці тексту окремо і смислових зв'язків між ними. Тому, отримане дітьми завдання вимагало, перш за все, актуалізації мовного досвіду. У процесі читання зміст кожного слова, як свого роду «сигналу» тексту, розкривається тільки у взаємозв'язку з іншими одиницями тексту, в контексті. Читач приймає сигнали тексту лише в тому випадку, якщо в його пам'яті є необхідний лексичний запас. Лінгвістична обмеженість окремих учнів, зокрема малий запас слів, привела до збоїв у розумінні тексту.

При переході від мовних виразів до предметів і явищ, що позначаються ними, з'являються первинні опори розуміння, які носять характер безпосередніх асоціацій і виконують функцію співвіднесення змісту тексту з тією сферою, з якої в подальшому ході розуміння залучаються вже наявні у суб'єкта знання. Процес розуміння є не що інше, як процес «накладання» наявних у пам'яті знань, вражень на об'єкт, що сприймається. Відбувається активне співвіднесення інформації, яка надходить із тексту, що розгортається, з даними попереднього досвіду суб'єкта. Незнання рядом читачів властивостей виділених об'єктів не дозволило їм відтворити описувану в тексті дійсність і призвело до нерозуміння тексту.

Оцінка та узагальнення елементів тексту відбувається на основі життєвого «типізованого» досвіду читача: чим більше продумані і узагальнені життєві враження, тим легше використовує їх читач при розумінні тексту, тим вірніше він оцінює та узагальнює все те, що зображує письменник. Тому в процесі читання у

читачів із примітивним, обмеженим досвідом викликала труднощі побудова образів ліричного героя (ЛГ) і ліричного сюжету (ЛС) даного вірша. Аналізуючи текст такі діти орієнтувалися на другорядні образи. Розподіл результатів побудови образу ліричного героя учнями нерівномірний: 1 бал отримали 14,3% дітей, 2 бали – 9,3%, 3 бали – 37,1%, 4 бали – 9,3%, 5 балів – у 30% дітей. За якістю побудови ліричного сюжету були отримані такі результати: 1 бал – у 18,6% дітей, 2 бали – у 9,3%, 25% дітей набрали 3 бали, 39,3% – 4 бали, 7,9% – 5 балів.

Нарешті, виконання завдань за методикою Кудіної вимагало від піддослідних і так званої «літературної компетентності»: знання теоретико-літературних понять, законів побудови ліричного твору, навичок розпізнавання інформації, інтерпретації її на основі актуалізації читацького досвіду. Відсутність літературної компетентності привела багатьох учнів до читацького свавілля в процесі аналізу даного їм тексту: фантазування, зайвого суб'єктивізму в оцінках, домислювання, неадекватних оцінок.

Розуміння ліричного твору неможливо без різнобічної емоційної активності читача, його здатності переживати і відчувати зміст твору, співчувати його героям. Проте емоційний вплив лірики можливий лише в тому випадку, якщо читач раніше пережив щось подібне до того, що він в даний момент сприймає. У процесі читання аналіз ситуації, що сприймається, відбувається через зіставлення її з прототипом у пам'яті читача: чим ближче ситуація до прототипу, що викликає радість, гнів або співчуття, тим більшою мірою розвиваються відповідні реакції. Попередній емоційний досвід, таким чином, забезпечує емоційну залученість у події, що робить можливим естетичне співчуття героям твору. Тому на якість побудови ліричної модальності, вичитування емоційного тону тексту при виконанні завдань методики Кудіної, вплинула, на нашу думку, відсутність у багатьох учнів досвіду подібних переживань. Побудова емоційного тону тексту у більшості дітей перебуває на низькому рівні: 1 бал – у 10,7% дітей, 2 бали набрали 42,9% дітей, 3 бали – б 20%, 4 бали – 19,3%, максимальні 5 балів отримали всього 7,1% дітей.

Таким чином, успішність виконання завдань за методикою Кудіної відображає і здатність піддослідних відтворювати, інтегрувати і використовувати попередній досвід (в широкому сенсі слова).

Для визначення рівня креативності піддослідних в якості діагностичного інструментарію були використані відомі у спеціальній психологічній літературі і такі, що зарекомендували себе у дослідницькій роботі та психологічній практиці тести: вербальна та образна батареї тесту Е. Торенса в модифікації О. Тунік [5], експрес-метод Д. Джонсона [6], тест віддалених асоціацій С. Мідника [7], самооцінка креативності О. Тунік [8].

На рис. 1 представлена структура кореляційних зв'язків між результатами тестів креативності та показниками літературного розвитку.

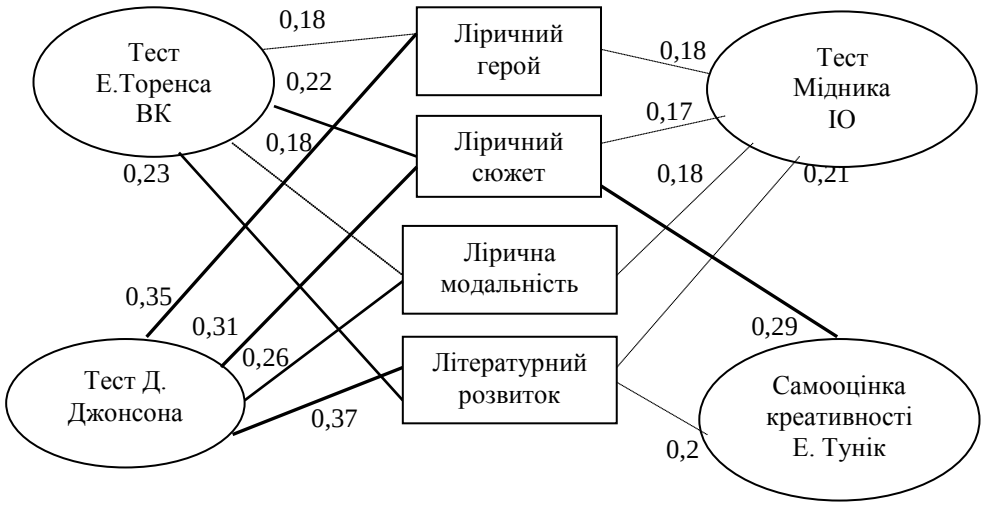

Рис. 1. Структура взаємозв’язків між результатами тестів креативності та показниками літературного розвитку. (Примітка: ····· – $p \leq 0,05$; —— – $p < 0,01$; ——— – $p < 0,001$).

Багато показників креативності значно пов'язано з рівнем літературного розвитку, що ще раз підтверджує творчий характер діяльності читача. Так, вербальна креативність за Е. Торенсом має слабкі, але значимі кореляції з якістю побудови образу ліричного героя ($r = 0,18$; $p \leq 0,05$), ліричного сюжета ($r = 0,22$; $p \leq 0,01$) і якістю побудови емоційного тону тексту ($r = 0,18$; $p \leq 0,05$) за методикою

Кудіної. Кореляція вербальної креативності із загальним показником літературного розвитку становить r = 0,23 ($p \leq 0,01$).

Вербальна креатівність, за Торенсом, відображає здатність людини продукувати велику кількість ідей у вербальній формі; підходити до проблеми з різних сторін, використовувати різні стратегії вирішення; здатність детально розробляти виниклі ідеї. Така здатність багато в чому залежить від того, наскільки широким, узагальненим і систематизованим є попередній, у тому числі і мовний, досвід людини. Смислова систематизація досвіду виступає умовою подальшої успішної його реконструкції, підвищує готовність пам'яті до відтворення і забезпечує, таким чином, швидкість, гнучкість і оригінальність при виконанні вербальних тестів: чим більше продумані та узагальнені життєві враження, тим легше людина використовує їх елементи у творчій діяльності. Тому пам'ять, що зберігає знання мовної системи та продуктів переробки різнобічного досвіду взаємодії людини з навколишнім світом, виступає основою вербальної креативності як внутрішнього процесу породження нових синтаксичних і граматичних конструкцій, якими доноситься до читача певна ідея. Виходячи з виявлених зв'язків, можна припустити, що учні, які отримали більш високу оцінку вербальної креативності, більше здатні до раціональної організації роботи своєї пам'яті завдяки навичкам смислової переробки, узагальнення та систематизації інформації, що при виконанні завдань за методикою Кудіної дало їм певні переваги.

Оцінка креативності по Д. Джонсону має сильні кореляції з усіма без винятку характеристиками літературного розвитку. Так, чим вище креативність по Джонсону, тим вище загальний рівень літературного розвитку ($r = 0,37$; $p \leq 0,001$). Кожна складова літературного розвитку за методикою Кудіної також сильно корелює з цим показником креативності: ліричний герой ($r = 0,35$; $p \leq 0,001$), ліричний сюжет ($r = 0,31$; $p \leq 0,001$), лірична модальність ($r = 0, 26$; $p \leq 0,01$). Експрес-метод Д. Джонсона використовується для оцінки експертом творчих проявів, доступних прямому спостереженню. Експерт спостерігає за соціальними взаємодіями піддослідних у тому чи іншому оточуючому їх

середовищі (в класі, під час виконання будь-якої діяльності, на заняттях і т.д.). Під креативністю автор адаптації тесту розуміє здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися в мисленні від традиційних схем, швидко вирішувати проблемні ситуації, спираючись на власні знання. [6] Така здатність припускає використання придбаних раніше знань як засобу вирішення задачі шляхом їх актуалізації та перенесення в нові умови . Це дає людині можливість зіставлення їх з умовами задачі і побудови на цій основі нової ідеї. Наявність зв'язку між оцінкою креативності піддослідних по тесту Д. Джонсона і оцінкою їх літературного розвитку можна пояснити тим, що подібна когнітивна активність актуалізувалася мнемічною системою і для виконання завдань за методикою Кудіної. Нами також була отримана позитивна кореляція між оцінкою креативності по Джонсону і вербальними тестами Торенса ($r = 0,28$; $p \leq 0,001$).

Індекс оригінальності по тесту С. Мідника має безліч кореляцій з рівнем літературного розвитку, однак вони не настільки тісні, як з тестом креативності Джонсона, і знаходяться переважно на рівні достовірності не більше 0,05. Чим вище індекс оригінальності відповідей по тесту Мідника, тим вище загальний рівень літературного розвитку ($r = 0,21$; $p \leq 0,05$) і всі його складові: ліричний герой ($r = 0,18$; $p \leq 0,05$), ліричний сюжет ($r = 0,17$; $p \leq 0,05$), лірична модальність ($r = 0,18$; $p \leq 0,05$). Методика спрямована на виявлення та оцінку існуючого у піддослідних, але часто прихованого або такого, що блокується, вербального креативного потенціалу. Вербальна креативність в методиці Мідника визначається як процес комбінування елементів ситуації, які належать до взаємно віддалених асоціативних сфер. Піддослідному необхідно встановити між ними асоціативний зв'язок шляхом відбору з наявного в його пам'яті запасу слів тільки деяких, відповідних предмету, що викладається, які утворювали б з кожним елементом словосполучення. Таким чином, виконання даного завдання вимагало актуалізації мовного досвіду випробовуваних, що було умовою успішної роботи і з завданнями методики Кудіної, і також залежало від широти, ступеню узагальнення та систематизації попереднього досвіду.

Самооцінка креативності по тесту О. Тунік виявилася сильно взаємопов'язаною з якістю побудови ліричного сюжету за методикою Кудіної ($r = 0,29$; $p \leq 0,001$) і значно в меншому ступені з рівнем літературного розвитку в цілому ($r = 0,2$; $p \leq 0,05$). Завдання опитувальника дозволяють з'ясувати, наскільки творчими особистостями вважають себе піддослідні, і пов'язані з так званою «Я-концепцією» як відносно стійкою системою уявлень людини про себе, що формується під впливом її життєвого досвіду. Це інтегрований образ власного Я, що зберігається в пам'яті і визначає рівень самооцінки і рівень домагань особистості. Актуалізація образу Я в пам'яті виконує прогностичну функцію, будучи основою вибору цілей певної складності. Тому, діти, не здатні адекватно оцінювати власні особистісні особливості, виявляли невпевненість при виконанні тесту Тунік і, як правило, відмовлялися від виконання завдань за методикою Кудіної. Самооцінка передбачає, крім здатності до самоспостереження, також здатність до узагальнення елементів попереднього досвіду. Виходячи з отриманих зв'язків, можна також припустити, що рівень сформованості даної логічної операції виявився недостатнім у великої кількості дітей нашої вибірки, що викликало труднощі при виконанні завдань за методикою Кудіної, зокрема, при побудові образу ліричного сюжету. За результатами тестування більшість дітей (71%) знаходяться на середньому рівні, трохи менше третини – на низькому (28%) і тільки 1% дітей мають високі бали по тесту креативності Тунік.

Вивчення регулятивних функцій пам'яті в процесі літературно-творчої діяльності школярів привело нас до ідеї застосувати в якості допоміжної методики тест на емоційний інтелект як набір навичок, що мають відношення до точної оцінки своїх і чужих емоцій, вираженню емоцій і їх регулювання. Нашим завданням стало створення компактного опитувальника, який би відповідав поставленій нами дослідній меті і який можна було б застосовувати для роботи з молодшими підлітками. Існуючі версії тестових методик не до кінця відповідали цій задачі, оскільки були або занадто громіздкими (MSCEIT), або призначені для практичних цілей підбору та оцінки персоналу (Орел К.О.) і не могли бути

застосовані для респондентів-школярів, які мають недостатній ще культурний та соціальний досвід. При розробці даного тесту бралися до уваги такі методики: методика М. Холла, яку представив Є. П. Ільїн [9]; методика для вимірювання емоційного інтелекту EmIQ, створена К.О. Орел [10; 297], російськомовна адаптація тесту MSCEIT V2.0, запропонована О.О. Сергієнко, І. І. Вітровою [10; 308] і методика вимірювання соціального інтелекту у школярів Т.М. Тихомирової і Д. В. Ушакова [10; 332].

Аналіз кореляцій показав, що емоційний інтелект розвинений вище у дітей з високими оцінками креативності по тесту Д. Джонсона ($r = 0,26$; $p \leq 0,01$). Наявність подібного зв'язку можна пояснити специфікою даного експрес-методу: тест Джонсона являє собою зовнішню експертну оцінку творчих проявів за результатами спостережень за соціальною взаємодією випробовуваних в тому чи іншому оточуючому їх середовищі. Прояв емоційного інтелекту реалізується в аналогічних умовах як основа ефективної організації поведінки. Як відомо, ситуації соціальної взаємодії в силу їх різноманітних особливостей незалежно від волі партнерів перетворюються для них у творчу задачу, успішність вирішення якої визначається актуалізацією низки умінь і навичок, що формуються у сфері соціально-психологічної практики. Більш ефективні форми організації поведінки, у тому числі і ті, що творчо виробляються індивідом, отримують більш високу оцінку з точки зору емоційного інтелекту і вимагають, відповідно, більш високого рівня розвитку креативності.

Для оцінки мнемічних процесів нашої вибірки були використані відомі у спеціальній психологічній літературі тести: субтест на визначення мнемічних здібностей тесту структури інтелекту (TSI) Р. Амтхауера [11] та метод парних асоціацій в модифікації Зінченко П.І. [12]. Картина виявлених зв'язків виглядає наступним чином.

Показники розвитку пам'яті мають значні кореляції з показниками креативності. Так, результати тесту Амтхауера пов'язані з оцінкою вербальної креативності за методикою Мідника: з індексом оригінальності ($r = 0,26$; $p \leq 0,01$) та індексом унікальності ($r = 0,36$; $p \leq 0,001$). Обидві методики призначені для

роботи з вербальним матеріалом. При виконанні тесту Амтхауера учні повинні були запам'ятати ряд слів, об'єднаних в таблиці за певними категоріями, а потім за даними в завданні першими літерами визначити до якої категорії належало кожне слово. Таким чином, при виконанні завдань тесту мало місце довільне запам'ятовування, опосередковане смисловою систематизацією вербального матеріалу як спеціальним прийомом запам'ятовування. Коефіцієнт запам'ятовування визначав стан робочої пам'яті досліджуваних, яка здійснювала логічну обробку даного вербального матеріалу. Виконання завдання за методикою Мідника також вимагало актуалізації мовного досвіду піддослідних, логічної обробки його елементів шляхом їх співвіднесення із запропонованими асоціативними областями і залежало від стану робочої пам'яті піддослідних. Цікавим виявився той факт, що коефіцієнт запам'ятовування за тестом Амтхауера більше пов'язаний з індексом унікальності за методикою Мідника ($r = 0,36$; $p \leq 0,001$). Індекс унікальності дорівнює кількості всіх унікальних, таких, що не мають аналогів в типовому переліку відповідей, і має більш високі значення у піддослідних, здатних утримуватися від висування першої відповіді, що прийшла в голову, яка, як правило, буває простою і стандартною. Така здатність потребує переробки більшої кількості інформації за одиницю часу, а, отже, більшого обсягу, точності і рухливості робочої пам'яті.

Був виявлений значимий зв'язок коефіцієнта запам'ятовування за тестом Амтхауера з якістю побудови емоційного тону тексту в методиці Кудіної ($r = 0,21$; $p \leq 0,05$). Побудова емоційного тону тексту вимагала від учнів актуалізації власного емоційного досвіду і аналізу змісту твору на основі цього досвіду. Успішність виконання даного завдання залежала, таким чином, від наявності в пам'яті учнів аналогічних емоційних переживань, що забезпечувало розуміння зображеної в тексті ситуації, і від ступеню сформованості логічних операцій аналізу, порівняння, встановлення зв`язків, узагальнення, які були задіяні також при виконанні тесту Амтхауера. Високий коефіцієнт запам'ятовування за тестом Амтхауера властивий також дітям з високою оцінкою креативності по тесту Д. Джонсона ($r = 0,2$; $p \leq 0,05$). Цей факт може свідчити про те, що функціонування

пам'яті є основою і визначає успішність рішення піддослідними літературно-творчих завдань.

Характеристики пам'яті за методом парних асоціацій пов'язані з вербальною креативністю, зокрема з індексом оригінальності ($r = 0,23$; $p \leq 0,01$) та індексом унікальності ($r = 0,28$; $p \leq 0,001$) в методиці С. Мідника. Основними і загальними характеристиками, визначаючими успішне виконання завдань цих тестів, є швидкість побудови асоціацій, оригінальність асоціацій, цілеспрямоване асоціювання. Використовуючи метод парних асоціацій, ми ставили перед собою завдання визначити продуктивність короткочасного запам'ятовування піддослідних, опосередкованого створенням асоціацій між словами-об'єктами та словами-опорами. Відтворення слів виконувалося письмово двічі: в довільному порядку (Кз 1) і в процесі читання слів-опор експериментатором (Кз 2). Коефіцієнт запам'ятовування (Кз2) не має значущих кореляцій з показниками дослідження.

Цікавою картиною для аналізу є результати порівняння вибірки за рівнями креативності на основі тесту Д. Джонсона.

Результати тесту креативності Джонсона розподілені ненормально ($W = 0,94$; $p<0,001$). У зв'язку з цим, для розбиття вибірки на інтервали використовувалися квартілі. Межа першої квартілі знаходиться на 22 балах, третьої – на 34 балах. Медіана (вона ж друга квартіль) – 29 балів. При такому розбитті вибірки, на низькі бали доводиться 27,9% вибірки, середні – 47,9%, високі – 24,3%. Для отримання більш яскравих відмінностей ми використовували лише дві контрастні групи – з низькими і високими значеннями показника. Після виключення середніх балів обсяг вибірки склав 73 дитини. З них дітей п'ятого класу з низькими показниками – 19,2%, з високими – 27,4%, дітей шостого класу з низькими показниками – 34,2%, з високими – 19,2%. Тест хі-квадрат показав, що розподіл високих і низьких оцінок креативності не залежить від класу навчання ($\chi^2 = 2,97$; $p = 0,084$). Відмінності за іншими показниками представлені в

таблиці 1.

Таблиця 1

Результати порівняння вибірки за рівнями креативності на основі тесту Д. Джонсона

Показники	Низькі (середнє, N=39)	Високі (середнє, N=34)	U	p
Вербальна креативність (Тест Торенса)	36,8	38,4	512,5	-
Образна креативність (Тест Торенса)	44,0	43,1	723,5	-
Самооцінка креативності (Е.Тунік)	58,6	61,0	573	-
Тест Медника (Індекс оригінальності)	0,5	0,5	600,5	-
Тест Медника (Індекс унікальності)	3,5	3,3	686	-
Ліричний герой (методика Кудіної)	2,8	3,9	369,5	0,001
Ліричний сюжет (методика Кудіної)	2,5	3,4	444,5	0,01
Емоційний тон (методика Кудіної)	2,4	3,0	494,5	0,05
Емоційний інтелект	73,9	79,2	425,5	0,01
Коефіцієнт запам’ятовування (Тест Р.Амтхауера)	0,7	0,8	474	0,03
Метод парних ассоціацій (Кз1)	0,6	0,7	591,5	-
Метод парних асоціацій (Кз2)	0,9	0,8	592	-

Діти з високою оцінкою креативності по тесту Д. Джонсона краще вибудовують образ ліричного героя (U = 369,5; p = 0,001), мають більш високу якість побудови ліричного сюжету в методиці Кудіної (U = 444,5; p = 0,013), у них вище емоційний інтелект (U = 425,5; p = 0,009). У креативних дітей вище коефіцієнт запам'ятовування за тестом Амтхауєра (U = 474; p = 0,035). Даний факт ще раз підтверджує наявність зв'язку між рівнем креативності учнів, рівнем їх літературного розвитку і станом розвитку робочої пам'яті.

Висновки.

1. Застосовані методики дозволили побачити стан літературного розвитку, розвитку робочої пам'яті, вербальної креативності у дітей молодшого підліткового віку і дають можливість для подальшого аналізу цих процесів, їх динаміки розвитку та взаємного впливу в конкретному віковому періоді.

2. Отримані кореляції підтверджують можливість конструювання припущень з приводу відносин пам'яті та літературно-творчої діяльності в молодшому підлітковому віці.

3. Отримано ряд даних, які можуть свідчити про те, що функціонування пам'яті є внутрішньою умовою і механізмом вирішення літературно-творчих завдань.

4. Результати порівняння вибірки за рівнями креативності на основі тесту Д. Джонсона ще раз підкреслили наявність зв'язку між креативністю, показниками літературного розвитку і функціонування пам'яті.

5. Отримані кореляції дозволяють прогнозувати хід розвитку регулятивних функцій пам'яті в процесі навчання літературі в школі, що робить можливим, в подальшому, розробку рекомендацій щодо організації навчання підлітків з опорою на виявлені закономірності.

Список літератури

1. Войтенко О.В. Дослідження мнемічних процесів як внутрішньої умови й механізму літературної творчості // Психологія у суспільстві, що трансформується: матеріали VI Харківських Міжнародних читань, присвячених пам`яті О.М.Лактіонова. – Х.: ХНУ ім. В.Н.Каразіна, 2010. – С. 56-61.
2. Войтенко Е.В. Роль памяти в процессе детского литературного творчества // Матеріали II Всеукраїнського психологічного конгресу, присвяченого 110 річниці від дня народження Г.С.Костюка. – Т.ІІІ. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. – С.200-205.
3. Молдавская Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. М.: Педагогика, 1976. – 224 с.
4. Кудина Г.Н. Критерии оценки результатов обучения литературе в школе // Вопросы психологи. – 1990. – № 2. – С.50-57.
5. Туник Е.Е. Диагностика креативности. Тест Е.Торренса. Методическое руководство. – СПб.: ИМАТОН, 1998. – 170 с.
6. Туник Е.Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты. Спб.: Изд-во «Дидактика Плюс», 1997. – 44 с.
7. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб: Питер, 2009. – 448 с.
8. Туник Е.Е. Диагностика личностной креативности // Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во ин-та психотерапии, 2002. – С. 59-64.
9. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб: Питер, 2001. – 752 с.
10. Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям / Под ред. Д.В.Люсина, Д.В.Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 351 с.

11. Туник Е. Е. Тест интеллекта Амтхауэра. Анализ и интерпретация данных. – СПб.: Речь, 2009. – 96 с.
12. Зинченко Т. П. Память в экспериментальной и когнитивной психологии. – СПб: Питер, – 2002. – 320 с.