

**А.М. ХОРОНЖЕВСКИЙ. ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ГИГИЕНИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО-КОМУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ**

*Резюме.* Стаття посвящена рассмотрению особенностей формирования гигиенической культуры в учащихсся с помощью информационно-коммуникационных технологий на уроках трудового обучения.

*Ключевые слова:* гигиеническая культура, информационно-коммуникационные технологии, шум, вибрация, трудовое обучение.

**O.M. KHORONZHEVSKY. LAY THE GROUNDWORK FOR THE SANITARY CULTURE AMONG PUPILS BY MEANS OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF LABOR TRAINING**

*The summary.* The article considers the peculiarities of formation of hygienic culture among students through information and communication technologies on the lessons of labor training.

*Key words:* hygienic culture, information and communication technologies, noise, vibration, labor training.

Одержано редакцією 05.09.2014 р.

УДК: 37. 015. 3: 82

Н.О. МИХАЛЬЧУК, Ю.М. ЧАЛА

**ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНО РЕГУЛЬОВАНОЇ  
ЧИТАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ**

*Резюме.* В статті описано авторський підхід до діагностики розуміння старшокласниками літературних творів. Окреслено розроблену концептуальну модель розуміння школярами творів художньої літератури, визначено критерії розуміння, змодельовано систему психолого-педагогічних впливів на старшокласників з метою фасилітації розуміння ними творів художньої літератури.

*Ключові слова:* концептуальну модель розуміння школярами творів художньої літератури, систему психолого-педагогічних впливів на старшокласників, фасилітація розуміння.

**Постановка проблеми.** Проблема організації педагогічно регульованої читацької діяльності старшокласників не є абсолютно новою в науковій літературі. Але слід зауважити, що така діяльність передбачає не лише розуміння читачем текстової інформації, а й залучення його до глибинної смислової системи, закладеної в тексті. Смиловий рівень читання, який базується на основі пізнавального діалогу, є, безперечно, основним механізмом дійсно творчого розуміння читачем літературного твору. Діалог між автором та читачем трактується як взаємовідношення рівноправних партнерів, суб'єктів спілкування, як зіткнення смислових позицій, поглядів, оцінок, думок тощо. Як зауважує В.В.Знаков, “для сучасної науки вже є аксіомою те твердження, що розуміння передбачає діалог між автором тексту та його споживачем, включення об'єктно-фактологічного знання в ціннісно-смилові позиції взаємодіючих суб'єктів. У наш час діалогічність постулюється як одна з характерних рис наукового мислення” [2, 70]. Але діалогічність є однією з характерних рис взагалі будь-якого творчого мислення. М.М.Бахтін, характеризуючи діалогічні відносини, використовує термін “смилова позиція” [1, 24-25]. Така позиція поєднує предметну визначеність поглядів людини, її особистісне ставлення до теми, предмета розмови, до співрозмовника. Також цей термін має на увазі найвищу ступінь вираження неповторної людської індивідуальності, світогляду, ціннісно-смилової сфери особистості. В.В. Знаков вважає, що ціннісно-смилову позицію можна розглядати процес осмислення суб'єктом конкретної соціальної ситуації, виходячи з тих етичних, естетичних та ціннісних норм, якими він керується у процесі зіткнення та взаємопроникнення поглядів співрозмовників на індивідуально-особистісні якості партнерів та предмет діяльності або спілкування тощо [2, 71]. Тому дана проблема є вельми актуальною.

**Аналіз останніх досліджень з цієї теми.** Читання, вважають А.Бінсток і Н.Голланд [8], – це репродукція інфантильних форм досвіду читача. Психологічним механізмом розуміння літературних творів є взаємодія двох процесів: проєкції та ідентифікації. Так, читач знаходить у тексті свої власні архетипові уявлення. З однієї сторони, ідентифікація читача з певним персонажем твору відбувається тоді, коли характерні риси його особистості можуть бути подібні до тих, які пропонує автор твору, а це відбувається досить часто, оскільки основну частину психіки за уявленнями аналітичної психології складає колективне несвідоме. У цьому випадку співпереживання головного героя чи його антипода стає енергетичною основою читання як діяльнісного процесу та сприяє виникненню емпатійного ставлення до такого виду діяльності. Адже, як вказують А. Бінсток та Н. Голланд, розуміння твору неможливе без співчуття його головній дійовій особі [8].

З іншого боку, протилежність рис героя і читача здатна викликати контридентифікацію. В обох випадках ці феномени допомагають розумінню літературного твору і часто стимулюють цей процес. Феномени проєкції читачем своїх рис на героя твору, а тим більше інтроєкція властивостей героя читачем підсилює його зв'язок з текстом. Таким чином, з погляду А.Бінстока та Н.Голланда існує тісний зв'язок між типами особистості (інтроверт, інтуїтивний) та особливостями розвитку особистості школярів у процесі читацької діяльності.

Домінуючим компонентом цієї фази постають читацькі мотиви та інтереси. В.А.Кухаренко [4] вважає, що читанню літературних творів як виду діяльності властиві такі мотиви: пізнання нового, отримання емоційного задоволення, а також задоволення духовних запитів і потреб уяви. Процесуально-результативна

фаза має свою специфіку, яка визначається включенням читача в діалог з літературним твором. Н.В.Чепелева зауважує, що дана фаза, зокрема її структура, великою мірою залежить від рівня розвитку читацької компетентності (всіх її підструктур), рівня сформованості психічних процесів людини, особливостей емоційно-вольової сфери читача і, безумовно, від майстерності автора, його вміння розкрити особистісний смисл за допомогою художніх образів, відтворених у художній формі [7]. Результативно-оцінювальна фаза включає оцінку змісту тексту і оцінку результату читацької діяльності, тобто ступеня досягнення поставленої мети.

В даній статті ми маємо за мету описати авторський підхід до діагностики розуміння старшокласниками літературних творів. З цією метою опишемо розроблену нами нормативну модель розуміння школярами творів художньої літератури, визначимо критерії розуміння, сформуємо систему психолого-педагогічних впливів на старшокласників з метою фасилітації розуміння ними творів художньої літератури.

**Розуміння особистістю літературного твору** розглядається нами як аналітико-синтетичний процес, який описується через емпатію – мисленнєве входження в ту чи іншу ситуацію твору – та мовленнєву презентацію контексту. В останньому випадку розуміння виступає у вигляді діалогу з твором, відображення тексту за допомогою мовленнєвого висловлювання (у зовнішній чи внутрішній його формах), переоцінки твору в новому, самостійно побудованому контексті. Останнє визначається через процес переведення лінійної послідовності символів в уявлення його смислу (розпізнання та реконструкція твору). Розуміння твору також передбачає усвідомлення того смислу, що був закладений автором твору, можливостей текстового аналізу із співвіднесенням з тою історичною епохою, коли був написаний твір, а також процесів перенесення системи знань людини, читацького та особистісного досвіду на певний конкретний літературний твір.

Враховуючи особливості учнів старшого шкільного віку, а також зі спиранням на проаналізовані у попередніх розділах теоретичні надбання з проблеми читання художньої літератури, ми виділили три основні компоненти діяльності старшокласників з читання літературних творів на уроках зарубіжної літератури в середній школі, а саме:

1. **Когнітивний компонент**, що має в своїй структурі: а) змістове читання; б) інтерпретативне читання; в) смислове читання.

2. **Комунікативний компонент**, що складається з: а) процесу квазіспілкування автора літературного твору і читача із залученням власного досвіду останнього; б) орієнтації учня на співтворчість з іншими читачами та усвідомлення можливості зворотного зв'язку; в) трансформації змісту літературного твору, тобто його трактування, тлумачення на основі власного розуміння.

3. **Суб'єктно-орієнтований компонент**, який базується на: а) мотивації діяльності читання літературних творів; б) розвитку власного бачення особистістю своєї позиції щодо прочитаного літературного твору на рівні формування „особистісних смислів”; в) здатності до привнесення свого особистісного смислу у трактування тексту; г) здатності до сприйняття точки зору іншого суб'єкта спілкування щодо прочитаного літературного твору; д) можливості до переведення власного розуміння літературного твору в художню структуру, наприклад, у вигляді поетичного повідомлення.

Діалогічне наповнення когнітивного, комунікативного та суб'єктно-орієнтованого компонентів читацької діяльності старшокласників великою мірою залежатиме не лише від вміння школярів аналізувати та інтерпретувати твір, а й від діалогічної взаємодії учнів один з одним та вчителем, від спільного обговорення питань та проблем, продуктивного спілкування на уроках тощо. Ми сформулювали такі види діалогізму, урахування яких вчителем зарубіжної літератури сприятиме більш ефективній організації діалогічної взаємодії суб'єктів навчальної діяльності та глибокому розумінню старшокласниками літературних творів. Такими видами діалогізму постають:

1. **Субординативний діалогізм**, який передбачає урахування особистістю суб'єктності співрозмовника, яким у даному разі виступає суб'єкт літературного твору, тобто його позиції, думок, поглядів. Так, складовою субординативного діалогізму є суб'єктно орієнтований компонент, тобто сприйняття певного змісту повідомлення іншої людини, що, на жаль, часто призводить до підпорядкування іншій особистості, некритичного погодження з її судженнями тощо.

2. **Координативний діалогізм**, який на відміну від субординативного орієнтується не так на особистісний аспект, як на процесуальність взаємодії в широкому розумінні цього слова. На перше місце тут виступає змістовність діалогічних реакцій, їх послідовність, взаємообумовленість та взаємодоповнення. Координативний діалогізм передбачає суб'єктно-дискурсивний компонент як раціональне обґрунтування власної точки зору, що, безперечно, передбачає також толерантне ставлення до думок співрозмовника, але обов'язковою доміантою, безперечно, є власна гіпотеза, позиція, думка тощо.

3. **Особистісно-рефлексивний діалогізм** є найбільш глибоким за змістом з огляду на розуміння партнера у спілкуванні. Суб'єктність в даному разі постає детермінантою розвитку власного бачення особистістю своєї позиції, що передбачає розвиток критичного ставлення учнів до своєї точки зору та думок партнерів по діалогу, здатності розуміти та усвідомлювати висловлювання партнерів у спілкуванні (зокрема, якщо співрозмовником виступає автор літературного твору), обґрунтовувати власні судження, ставити питання, формулювати сумніви, вносити нові ідеї та пропозиції, висловлювати нетрадиційні, оригінальні думки, виправляти висловлювання інших учасників спілкування, використовуючи водночас те, що є в них прийнятним.

Виокремлені нами види діалогізму зумовили доповнення створеної В.Д.Потаповою [5] функціональної системи психологічних механізмів розуміння старшокласниками літературних творів. Без змін ми залишили

механізм децентрації, тоді як механізми емпатії, рефлексії, антиципації, фасилітації було доповнено наступними складовими:

**Механізм емпатії:** співпереживання героям літературного твору, тобто переживання суб'єктом тих самих емоцій і почуттів, що й інша людина; співчуття героям літературного твору; прояв здатності зрозуміти, прийняти думку і роль іншої людини (у тому числі автора та героя твору), передбачати афективну поведінку героя літературного твору в конкретній ситуації, описаній автором.

**Механізм рефлексії:** можливість підпорядкування своєї точки зору думці іншої особистості залежно від вимог моралі, суспільства, культури тощо; врахування позицій всіх суб'єктів спілкування, розуміння наявності багатьох думок інших людей, їх прийняття та глибоке обґрунтування; візуалізація внутрішніх образів явищ, що є результатом внутрішнього мовлення особистості.

**Механізм антиципації:** виникнення імажитивного процесу, пов'язаного з уявою (фантазією) особистості, сутність якого полягає у створенні у свідомості людини образів предметів, суб'єктів і явищ, які вона безпосередньо не сприймала, читаючи літературний твір.

**Механізм фасилітації:** підвищення продуктивності діяльності старшокласників під впливом присутності інших учасників навчальної взаємодії або актуалізація у свідомості учня образу героя літературного твору з метою його адекватного розуміння.

Також ми сформулювали механізми аперцепції, проекції, ейдетизму, ідентифікації, інтроєкції, конфлуенції:

**Механізм аперцепції:** залежність сприймання старшокласником подій, які розгортаються в літературному творі, предметів і явищ, в ньому описаних, від попереднього досвіду учня, змісту і спрямованості психічної діяльності та особистісних якостей; вплив життєвого досвіду індивіда на формування гіпотез щодо прочитаного літературного твору.

**Механізм проекції:** зумовленість сприймання школярем подій та сюжету літературного твору, героїв та автора твору власними потребами, цінностями й особистісними якостями; приписування старшокласниками наявних у них усвідомлених думок, переживань і мотивів іншим людям (у тому числі – героям літературного твору та його автору); приписування прийнятних для учня переживань героям чи автору літературного твору та відображення цих переживань у власній свідомості як зовнішнє сприймання навколишньої дійсності; приписування школярем власних усвідомлених та неусвідомлених мотивів поведінки, переживань і властивостей, якостей особистості героям чи автору літературного твору; інтерпретація предметів і явищ, про які йдеться в літературному творі, у світлі власних потреб та інтересів; здатність особистості поставити себе на позицію інших, проведення внутрішнього діалогічного спілкування зі своїм другим „Я”.

**Механізм ейдетизму:** здатність старшокласників до запам'ятовування, збереження і відтворення надзвичайно яскравих і деталізованих образів, предметів, явищ і сцен літературного твору після припинення їх сприймання в процесі читання; здатність школярів до емоційної насиченості повідомлення після діалогічного „проговорення” його фактичного змісту.

**Механізм ідентифікації:** здатність до глибокого входження в контекст літературного твору, яка характеризується зникненням меж між „Я” і твором, що, однак, дещо заважає старшокласнику відмежувати свої думки, почуття або погляди від авторських; здатність до проведення внутрішніх діалогів з героями та автором літературного твору на полі- або квазісуб'єктному рівнях, що сприяє ототожненню своїх думок та переконань з кроскультурними ідеями та принципами; неусвідомлене чи усвідомлене ситуативне уподібнення себе значущому герою літературного твору як зразку на основі сильного емоційного зв'язку з ним; прийняття поглядів, цілей і цінностей автора чи героїв літературного твору та усвідомлення себе учасником подій, які відбуваються; постановка старшокласником себе на місце героя літературного твору з метою розуміння причин його поведінки; ототожнення себе з персонажами художнього твору, завдяки чому відбувається розуміння поведінки героїв всього задуму твору та його емоційне переживання.

**Механізм інтроєкції:** розуміння та аналіз почуттів, поглядів, переконань, оцінок, норм, зразків поведінки героїв літературних творів, які, вступаючи в суперечність з життєвим досвідом учня, не асимілюються його особистістю; порівняння та співставлення старшокласником своїх власних переконань й поглядів із набутими під час читання літературного твору інтроєктами, здатність до критичного переосмислення й перших, й других.

Отже, *педагогічно регульовану читацьку діяльність* ми розглядаємо як таку, що здатна створити найбільш позитивні умови для розвитку аксіопсихіки особистості старшокласника. Аксіопсихіка, за визначенням З.С.Карпенко [3], містить у собі різноманітні вияви ціннісно-сислової сфери особистості, а саме: мотиваційні (суб'єктивні, психічні, смислові) ставлення, диспозиційні утворення (соціальні настановлення та ціннісні орієнтації), мотиваційні чинники, емоційно-ціннісні характеристики процесу переживання тощо. На нашу думку, людина зі сформованою аксіопсихікою в старшому шкільному віці здатна займати позицію так званого полісуб'єкта – особистості з високим рівнем розвитку ціннісної свідомості, здатної до морального самовизначення. Так, педагогічно регульована читацька діяльність сприяє становленню індивідуального образу світу старшокласників, досягненню ними такого рівня особистісного розвитку, на якому вони здатні до саморозвитку свого пізнання на основі сформованої системи цінностей та смислів. При цьому трансцендентна цінність читацької діяльності старшокласників досягатиметься через поєднання когнітивного, комунікативного та суб'єктно-орієнтованого її компонентів, які, в свою чергу, актуалізуватимуть мотиви діяльності, смислові

конструкти та настановлення, смислові диспозиції тощо, що сприятиме не лише розумінню експліцитного та імпліцитного змісту твору, а й знаходженню учнем особистісних смислів, які несуть для них компоненти тексту. Це, з одного боку, визначатиме активний саморозвиток старшокласників у читацькій діяльності, формування ціннісно-смислової сфери їх особистості, а, з іншого, – дозволяє розглядати читацьку діяльність як *психолого-аксіологічний процес*. Завдяки цьому читацька діяльність (чи то педагогічно регульована, чи організована самостійно) сприятиме становленню старшокласника активним суб'єктом аксіогенезу. Останній завдяки квазіспілкуванню з автором та героями літературного твору включатиметься в духовний світ Іншого як повноправного партнера, носія істини та можливого взірця саморозвитку. Це призводить до наближення учня до трансцендентального духовного суб'єкта із сформованою аксіопсихікою.

Для побудови концептуальної моделі читання старшокласниками літературних творів проаналізовано категорії твору: членування, зв'язність, перспекція, ретроспекція, антропоцентричність, локально-темпоральна віднесеність, інформативність, системність, цілісність (завершеність), модальність, прагматична спрямованість. Експліцитний та імпліцитний текстові діалоги, сформульовані Н.В.Чепелевою [7], ми також відносимо до категорій літературного твору. Вважаємо за доцільне діагностувати розуміння школярами літературних творів на рівні трьох інформативних шарів (змістово-фактуального, концептуального та імпліцитного) та інформаційних планів (когнітивного, рефлексивного, регулятивного).

Концептуальна модель читання старшокласниками творів художньої літератури охоплює п'ять аспектів. Найпростіший аспект розуміння літературного твору названий нами *репродуктивним*. Він є актуалізатором поверхового розуміння літературного твору. Результат цього процесу – у вмінні переказати текст, викласти свої спостереження, користуючись відповідною метамовою, без висловлення та обґрунтування власної точки зору, думки тощо. Також ми виокремили *раціонально-логічний* аспект, який значною мірою обумовлює розуміння школярами літературного твору. Наступний аспект позначається нами як *емоційно-оцінний*. Емоційне (емотивне) значення текстової інформації у даному разі відображає ставлення як до певної конкретної ситуації, яка описується в творі, так і до всього твору в цілому. Емоційне значення, як правило, виступає у сполученні з оцінним, і сам факт поділу емоцій на позитивні та негативні свідчить про тісний взаємозв'язок емоції та оцінки. Наступний аспект – *експресивний*. На експресивному аспекті здійснюється розуміння всіх тропів, в яких концентрується значення за рахунок контекстуального змісту трохеїчного слова; в першу чергу, – це добрі відомі стилістичні прийоми метафори та метонімії, синекдохи та оксиморону. *Соціокультурний* аспект розуміння літературного твору охоплює значення реалій – понять, пов'язаних із специфікою буття того народу, який користується даною мовою, що відображено в контексті, а також висвітлює історичні особливості, ментальність епохи. Даний аспект також передбачає розуміння особливостей мови та мовлення різних верств населення, про які йдеться у творі. Нормативну модель читання старшокласниками літературних творів зображено на рис.1.

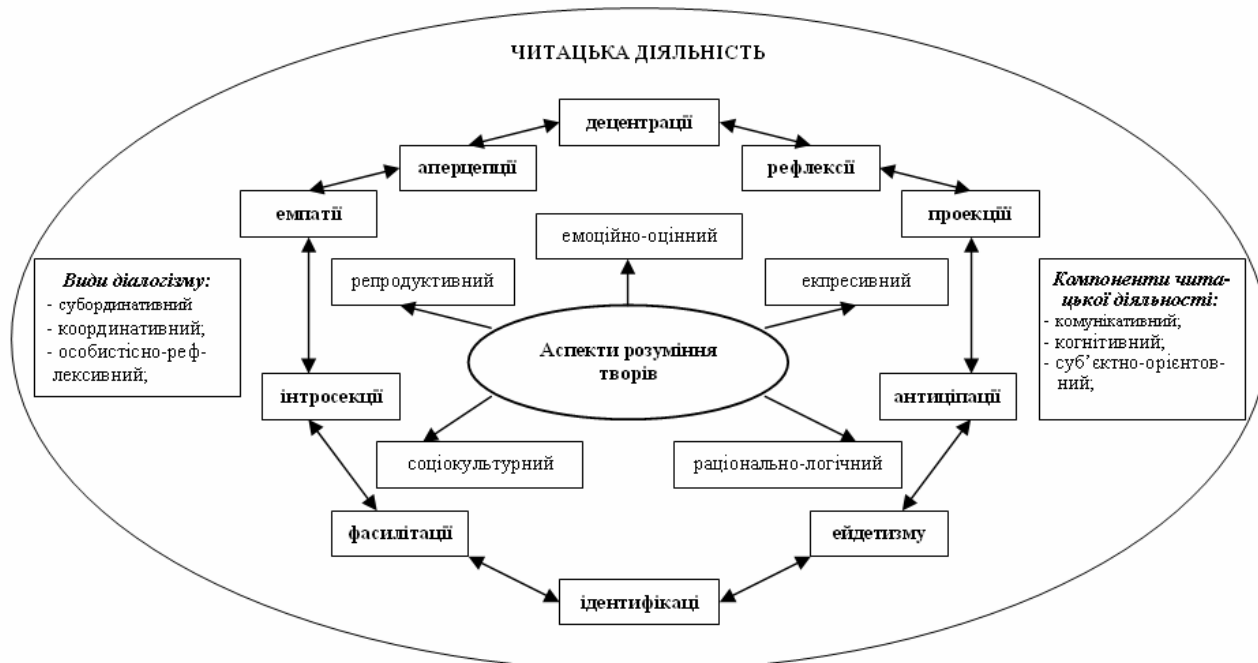


Рис. 1. Нормативна модель читання старшокласниками літературних творів

Для діагностики ступеня розуміння школярами літературних творів було використано метод змістово-смислового аналізу дискурсивного мислення за І.М.Семеновим [6]. Нами було розв'язано наступні задачі:

- створення експериментального матеріалу (інструкції для учасників експерименту і текстів творчих літературних задач);
- модифікація базової концептуальної моделі дискурсивного мислення І.М. Семенова;

в) виявлення системи показників, які дозволяють кількісно та якісно характеризувати ступінь розуміння школярами літературних творів;

г) розробки критеріїв ефективності мисленнєвого процесу, спрямованого на розв'язання літературних задач (такі задачі слугували засобами навчання старшокласників аналізувати літературні твори).

Нами розроблено трирівневу модель розуміння літературних задач, яка фасилітує розуміння особистістю літературних творів. *Літературна задача* трактується нами як така, що вміщує певну проблему, викликає ситуацію когнітивного дисонансу, в якій учень усвідомлює, що за допомогою існуючого засобу-стереотипу дійти адекватного розв'язання він не зможе, і це значно стимулює мисленнєві процеси особистості школяра. Виокремлено три рівні розуміння самої задачі. *Змістовий* рівень в моделюванні розуміння являє собою культурний засіб, що дозволяє перевіряти та змінювати уявлення людини відповідно до об'єктивного конфлікту задачі, який постає передумовою когнітивного дисонансу. Морфологія цього рівня являє собою систему з двох компонентів. Перший її компонент – утворення екстрапсихологічне – та може бути названим змістом предмету думки. Другий її компонент являє собою певний засіб взаємодії з предметом. Функція другого рівня в розумінні, який ми назвали *операційним*, в розв'язанні двох різних задач. Перша задача пов'язана з перевіркою адекватності свого уявлення щодо об'єктивного конфлікту літературної задачі або умов когнітивного дисонансу, і ця задача розв'язується лише за умов наявності змістового рівня. Друга задача – в орієнтуванні особистості в самому процесі розв'язання – та являє собою самостійну функцію цього рівня. Третій рівень в розумінні, названий нами *смісловим*, виконує функцію презентації людині самого процесу розуміння, що певним чином вибудовується та розвивається в ході розв'язання літературної задачі. Враховуючи дану трирівневу модель розуміння літературних задач, ми розробили їх систему: скласти розповідь, спираючись на дані слова та словосполучення; висловити свою точку зору щодо змісту прочитаного вірша, описати враження та емоції, які викликає даний вірш; скласти власний вірш під впливом пережитих подій чи емоцій; прослухавши вірш, зрозуміти, хто із школярів є автором даного вірша, та обгрунтувати свою відповідь; графічно зобразити свій внутрішній світ та описати його у віршованій формі.

Далі учням пропонувалося уявити себе автором літературного твору, зокрема: дати назву твору, який начебто був написаний ними під впливом побаченої картини (пропонується певна картина); розповісти, як би вони в ролі автора описали природу, прослухавши певний вірш; прокоментувати авторський задум і запропонувати свій варіант опису; продовжити розповідь на основі заданого початку; скласти власний міні-твір або есе під впливом пережитих подій чи емоцій; написати початок розповіді, прочитавши її кінець.

**Висновки.** Отже, нами було визначено критерії розуміння старшокласниками літературних творів:

- кількість успішно проведених аналізів творів з урахуванням виокремлених нами аспектів – репродуктивного, раціонально-логічного, емоційно-оцінного, експресивного та соціокультурного, здійснення членування твору, розшарування інформаційного потоку твору, представлення декількох інтерпретацій твору; створених творчих оповідань, розповідей на основі прочитаного літературного твору, власних віршів під впливом пережитих подій чи емоцій; розв'язаних літературних задач, проблемних завдань, психомистецьких, нестандартно-стимулюючих ситуацій та ситуацій когнітивного дисонансу;

- адекватність оцінки категорій літературного твору, його концепту, способів представлення інформації в літературному творі, значень лексичних одиниць;

- частота використання наукової літературознавчої термінології в процесі аналізу літературних творів;

- адекватність вербальних та невербальних проявів в процесі розв'язання літературних задач, проблемних завдань з огляду на навчальну ситуацію, яка складається в процесі обговорення літературного твору;

- застосування у процесі розв'язання психомистецьких ситуацій, форм і засобів взаємодій, впливів, притаманних мистецтву (вербальні і невербальні комунікації, використання музичних, образотворчих продуктів культури тощо);

- оригінальність розв'язання нестандартно-стимулюючих ситуацій та ситуацій когнітивного дисонансу, толерантне ставлення до думок та розв'язань інших школярів та вчителя;

- частота використання усіх характеристик функціональної системи психологічних механізмів у їх взаємозв'язку та взаємообумовленості.

Створюючи систему ефективного психолого-педагогічного впливу, ми спиралися на концептуальні уявлення про структуру мислення як єдність змістового, смислового та комунікативних аспектів. Останні визначали організацію системи психолого-педагогічного впливу – у вигляді комплексів формуючих заходів, які характеризувались спрямованістю на розвиток певної (змістової чи смислової) підструктури мислення, яка тою чи іншою мірою відповідає за розуміння старшокласниками літературного твору з урахуванням виокремлених нами аспектів: репродуктивного, раціонально-логічного, емоційно-оцінного, експресивного та соціокультурного.

Систему психолого-педагогічних впливів утворюють два комплекси формуючих заходів – змістового та рефлексивного характеру. Комплекс впливу змістового характеру включає основні та допоміжні методи. Основними засобами змістового впливу на фасилітацію розуміння старшокласниками літературних творів виступали: стимулювання проблемного відтворення учнями змісту літературного твору на основі їхніх власних уявлень; розв'язування ними літературних задач із використанням твору та без нього (що сприяло виходу учнів

на творчу позицію); завдання та ігри, спрямовані на пізнання старшокласниками твору як особливої форми художнього спілкування, суті процесу спілкування, усвідомлення позицій партнерів по спілкуванню, розуміння думок та переживань інших людей; літературні дискусії та психомистецькі ситуації, що мали на меті в процесі спільної творчої взаємодії учнів і вчителя допомагати старшокласникам оволодівати системою засобів художньої літератури, відкривати для них реальність смислу твору, реальність виражених в ньому переживань через встановлення паралелей з власним емоційним світом, з'ясування нових для старшокласників питань та проблем.

До основних засобів змістового впливу ми також відносимо заходи, які забезпечували б та відображали взаємозв'язок школярів з більш широким соціокультурним середовищем (наприклад, літературно-інформаційні бесіди, змістом яких був обмін літературною інформацією між вчителем та учнем).

Основним засобом змістового впливу ми вважали розроблений нами метод рефлексивно-поетичного тренінгу, який передбачав виконання досліджуваними спеціальних вправ, що сприяють залученню учнів до творчого процесу, розвитку їх рефлексивних можливостей та здатностей до антиципації, що, в свою чергу, значно сприяло формуванню вмінню школярів аналізувати літературні твори. Даний тренінг найбільш доцільно використовувати на старшому ступені навчання учнів в школі (хоча за умов викладання спеціалізованої програми із зарубіжної літератури можна починати з підліткового віку).

Серед формуючих впливів допоміжного характеру особливе значення ми надавали відвідуванню драматичного театру, виходячи при цьому з уявлення, що вихід спілкування старшокласників з серйозним мистецтвом за межі школи сприятиме формуванню учня не тільки як суб'єкта навчальної діяльності, але і як суб'єкта діалогічної взаємодії у сфері широкої літературної культури. В зв'язку з цим наша концептуальна модель передбачала також використання елементів рефлексивно-поетичного тренінгу в експериментальних фільмах-тренінгах.

Рефлексивні засоби впливу на школярів ми розрізняли на дискретні та наскрізні. Специфіка дискретного рефлексивного впливу визначалася його взаємозв'язком з тими чи іншими організаційними формами роботи, яка проводилася з учнями. На відміну від них, наскрізний рефлексивний вплив не мав такої залежності та здійснювався у межах звичайних організаційних форм роботи на уроках.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – М.: Сов. Россия, 1979. – 320 с.
2. Знаков В.В. Психология человеческого Бытия – одно из направлений развития психологи субъекта / В.В. Знаков // Психологический журнал. – 2008. – №2. – С. 69-77.
3. Карпенко З.С. Аксиологічна психологія особистості: [монографія] / З.С. Карпенко. – Івано-Франківськ: Лілея – НВ, 2009. – 512 с.
4. Кухаренко В.А. Інтерпретація тексту: навч. посібник для студентів старших курсів факультетів англійської мови / В.А. Кухаренко. – Вінниця: НОВА КНИГА, 2004. – 272 с.
5. Потапова В.Д. Функціональна система психологічних механізмів інтуїтивно-почуттєвого відображення: [монографія] / В.Д. Потапова. – Донецьк: ООО „Юго-Восток, Лтд”, 2005. – 336 с.
6. Семёнов И.Н. Опыт деятельного подхода к экспериментальному исследованию мышления на материале решения творческих задач / И.Н. Семёнов // Методологические проблемы исследования деятельности. – М.: ЗПИИТЗ, 1976. – С. 148-188.
7. Чепелева Н.В. Психология чтения текста студентами вузу / Н.В. Чепелева. – К.: Либідь, 1990. – 97 с.
8. Binstok A.W. Purgation through Pity and Terror / A.W. Binstok, N.H. Golland // International journal of psychoanalysis. – 1976. – № 54. – P. 499-504.

#### Н.А. МИХАЛЬЧУК, Ю.Н. ЧАЛАЯ. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИ РЕГУЛИРОВАННОЙ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

*Резюме.* В статье описан авторский подход диагностики понимания старшекласниками литературных произведений. Дана характеристика разработанной концептуальной модели понимания школьниками художественных произведений, определены критерии понимания, сформирована система психолого-педагогических влияний на старшекласников с целью фасилитации понимания ними литературных произведений.

*Ключевые слова:* концептуальная модель понимания школьниками художественных произведений, система психолого-педагогических влияний на старшекласников, фасилитация понимания.

#### N.O. MYKHALCHUK, J.M. CHALA. THE PECULIARITIES OF THE ORGANIZATION OF PEDAGOGICALLY REGULATED READING ACTIVITY OF SENIOR PUPILS

*The summary.* In this article the technology of psychological diagnostics of understanding novels by senior pupils was described. The conceptual model of understanding novels by schoolchildren was characterized, the criteria of understanding were determined, the system of psychological and pedagogical influences on senior pupils with the aim to facilitate their understanding was formed.

*Key words:* the conceptual model of understanding novels by schoolchildren, the system of psychological and pedagogical influences on senior pupils, facilitation of understanding.

Одержано редакцією 23.06.2014 р.