378
4-44

1404/—

КИЇВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТИТУТ
ім. М.П.Драгоманова

На правах рукопису

ЧЕПЕЛЄВА Наталія Василівна

ПСИХОЛОГІЯ ЧИТАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ТА НАУКОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ

19.00.07 – педагогічна і вікова психологія

НБ НПУ
100207572

Автореферат
дисертації на здобуття вченого ступеня
доктора психологічних наук

Київський педагогічний інститут ім. О.М. Горького
БІБЛІОТЕКА

Київ – 1992

Робота виконана у Київському державному педагогічному інституті ім.М.П.Драгоманова

Науковий консультант	доктор психологічних наук, професор В.О.Моляко
Офіційні опоненти:	доктор психологічних наук, професор С.П.Бочарова
	доктор психологічних наук, професор Г.В.Ложкін
	доктор психологічних наук Г.О.Балл
Провідна установа –	Київський держаний педагогічний інститут іноземних мов

Захист відбудеться "10" грудня 1992 р.
о 15 годині на засіданні спеціалізованої ради Д.113.01.01 в Київському державному педагогічному інституті ім.М.П.Драгоманова за адресою: 252030, Київ-30, вул.Пирогова, 9.

З дисертацією можна ознайомитися в бібліотеці Київського державного педагогічного інституту ім.М.П.Драгоманова.

Автореферат розіслано "6" листопада 1992 р.

Вчений секретар
спеціалізованої ради М.Я.ПЛЮЩ

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Дослідження присвячене проблемі читання як складному виду діяльності: визначенню його структури і механізмів, умов забезпечення ефективності читацької діяльності та формування готовності студентів до самоосвітнього читання, що є важливою складовою професійної культури спеціаліста.

Актуальність дослідження.

Підготовка студентів до самоосвіти, безперервного оновлення, поповнення та поглиблення їх знань - одне з важливих завдань вищої школи. Його складовою частиною є формування у студентів умінь організації самостійного читання, його контролю й оцінки, оволодіння засобами аналізу інформації, що забезпечують розуміння та засвоєння її змісту. Висока культура читання є важливою умовою підвищення якості підготовки спеціаліста у вузі, основою його самоосвітньої діяльності.

Завдання формування у студентів готовності до самоосвітнього читання не може бути розв"язане без попереднього вивчення психологічної природи читання, визначення його структури, психологічних механізмів розуміння тексту, з"ясування умов, що сприяють ефективній організації читання в системі вузівської підготовки спеціаліста.

Останнім часом основною тенденцією вивчення читання в психології стало переорієнтування з питань техніки читання, дослідження останнього як сенсомоторної навички на проблеми читання як складного виду діяльності, центральною ланкою якої є сприймання та розуміння тексту. Як відомо читання може бути не тільки самостійною діяльністю, а й входити до складу іншої діяльності як її орієнтувальна ланка /О.О.Леонтьєв/. Проте дослідження, присвячені вивченню проблем читання в контексті іншої діяльності - навчальної, наукової, професійної, - досить нечисленні /В.Я.Ляудіс, А.О.Вербицький/. Це не тільки утруднює розробку психологічної теорії читання, але й виступає перешкодою на шляху ефективного формування читацької діяльності студентів.

Протягом останніх років різко зріс інтерес дослідників /психологів, філософів, лінгвістів, наукознавців та ін./ до проблеми розуміння тексту. Це пов"язано передусім з багатоплановістю та багатогранністю самої проблеми розуміння, включеністю

її в коло інтересів по суті всіх гуманітарних наук. Незважаючи на досить активне вивчення цієї проблеми, нез"ясованими залишаються багато питань, зокрема це стосується діалогічної природи розуміння, його генезису, структури та механізмів. Недостатньою є й розробка понятійного апарату теорії розуміння, а також питання факторів, що визначають ефективність розуміння, його критерії та процедури виміру. Без вирішення всіх цих питань подальший розвиток психологічної теорії читання не дасть ефективних наслідків.

Комплексний підхід до читання має на меті не тільки вивчення його як складного виду діяльності, але й дослідження цього процесу в системі "Автор - Текст - Читач".

Психологічний підхід до тексту - центральної ланки у комунікативному ланцюзі текстової взаємодії - передбачає вихід у позатекстову дійсність, розширення рамок твору, розгляд останнього не як автономної системи знакових елементів, а як підсистеми більш складної системи мовної комунікації. Такий підхід розвиває багато дослідників /А.А.Брудний, Т.М.Дрідзе, Е.В.Сидоров та ін./, однак більшість з них, характеризуючи текст, зміщують акцент на одного з учасників текстової комунікації /як правило, читача/. Характеристика ж автора твору, що відбита в його структурі, часто залишається поза увагою дослідників.

Крім того, не досить вивченою залишається проблема впливу смислової організації тексту на процес сприймання і розуміння письмового повідомлення, забезпечення діалогічної взаємодії з ним.

Якість читання визначається не тільки об"єктивними характеристиками тексту, але й індивідуальними особливостями читача, який вступає з ним у взаємодію. Однак проблема читацької компетенції не досить опрацьована. Дослідники вивчали переважно мотиви читання та читацькі інтереси або ж визначали ступінь сформованості у суб"єкта вмінь переробляти текстову інформацію. Проблема ж читацької компетенції як важливого фактору, що сприяє продуктивності читання, не була досі об"єктом психологічних досліджень.

Нарешті, проблема навчання читанню залишається не досить вивченою, незважаючи на велику кількість досліджень /Л.П.Доблаєв, І.Ф.Неволін, З.І.Кличникова, Г.Г.Гранік, С.М.Бондаренко, Л.А.Концева/. Це пов"язано насамперед з орієнтацією більшості

дослідників на формування лише однієї /хоча й центральної/ ланки читацької діяльності - прийомів аналізу текстової інформації, навчання читанню поза контекстом тієї діяльності, в яку воно включене, недостатньою увагою до комунікативних компонентів читання.

Навчання читанню вимагає формування не тільки когнітивних текстових операцій, але й умінь вести діалог з твором, інтерпретувати і оцінювати його, організовувати процес самостійної роботи з книгою залежно від цілей і завдань тієї діяльності, у яку воно включене. Лише комплексне формування цих умінь дасть змогу виробити готовність до самоосвітнього читання як основи продуктивної навчальної діяльності у вузі та важливої складової професійної культури фахівця.

Таким чином, існує певна суперечність між потребою практики у підвищенні ролі самоосвітнього читання студентів у їх навчальній та навчально-професійній діяльності, формування у них готовності до самоосвіти та ступенем розробки психологічної теорії читання.

Мета дослідження: визначення структури і психологічних механізмів читання студентів як складової навчально-професійної діяльності у вузі та обґрунтування психологічних умов формування готовності студентів до самоосвітнього читання як невід"ємної складової професійної культури спеціаліста.

Об"єкт дослідження - читання як специфічна форма комунікативно-пізнавальної діяльності.

Предмет дослідження - читацька діяльність у системі професійної підготовки студентів.

Гіпотези дослідження: І/ ефективне вивчення читання можливе за умови розгляду його в системі "Автор - Текст - Читач", що передбачає дослідження не лише його механізмів, але й структурно-смислових особливостей тексту як моделі взаємодії автора та читача, а також читацької компетенції, що є важливим фактором досягнення основних результатів читання; 2/ формування готовності студентів до самоосвітнього читання буде успішним за умови: включення процесу навчання читанню в структуру навчально-професійної діяльності у вузі; оволодіння студентами всіма складовими читацької діяльності, а саме: вмінням орієнтуватися в потоках інформації, організовувати та планувати процес читання, забезпечувати ефективну взаємодію з текстом, оцінювати прочитане і ви-

користовувати його в подальшій діяльності; а також у результаті спеціальної побудови навчальних текстів, що дає змогу управляти процесом сприймання та розуміння тексту, сприяє продуктивній діалогічній взаємодії автора і читача.

У процесі дослідження ці генеральні гіпотези уточнювалися, доповнювалися та конкретизувалися на кожному з його етапів.

Завдання дослідження:

1. Визначити структуру читання навчальної та наукової літератури як специфічного виду комунікативно-пізнавальної діяльності.

2. Розкрити психологічні механізми взаємодії читача з текстом як центральної ланки читацької діяльності.

3. Виявити психологічні характеристики тексту, що зумовлюють ефективну взаємодію читача з ним.

4. Обгрунтувати психологічні вимоги щодо організації змісту навчального і наукового текстів, що сприяють його ефективному розумінню.

5. З"ясувати індивідуальні особливості читачів, що виявляються в процесі їх взаємодії з текстом, та визначити на цій основі структуру читацької компетенції, яка забезпечує ефективність читання.

6. На основі теоретичного аналізу проблеми та даних експериментальних досліджень розробити та апробувати програму навчання читанню.

Методи дослідження: в дисертації використано комплекс методів, що включає теоретичний аналіз проблеми, структурно-семантичний аналіз тексту, анкетування, метод експертних оцінок, аналіз продуктів діяльності, констатуючий та формуючий експерименти, психосемантичні методи. Застосовувалися також авторські методики визначення глибини та повноти розуміння тексту, характеру діалогічної взаємодії з ним, виміру швидкості читання та ін. У роботі використовувалися і методи статистичної обробки даних.

Наукова новизна дослідження: в дисертації реалізовано системний підхід до читання як складного виду комунікативно-пізнавальної діяльності, а саме:

- розроблена концепція читання як діяльності, що включає когнітивну переробку текстової інформації, знакове спілкування автора та читача через письмове повідомлення, яка спрямована на засвоєння та поглиблення знань читача, формування його осо-

бистісних смислових новоутворень;

- обгрунтовано психологічний підхід до тексту як моделі взаємодії автора і читача, визначені його структурно-семантичні параметри, характеристики твору, що виконують функцію управління процесом його сприймання та розуміння; уточнено поняття діалогічності тексту, виділені його найважливіші характеристики;

- розроблено та апробовано метод структурно-смислового аналізу тексту, який дає змогу визначити основні інформаційні плани твору;

- виділено два види читання - інформаційно-пізнавальне та смислове /діалогічне/, з"ясовані їх структура та психологічні механізми;

- визначено рівні розуміння тексту: відтворення концепту вихідного повідомлення, інтерпретація та розуміння-діалог;

- виявлено стратегії читання навчального та наукового текстів та сформульовані рекомендації щодо організації їх змісту;

- введено поняття "читацька компетенція", що являє собою комплекс особистісних та когнітивних якостей реципієнта, які забезпечують продуктивність взаємодії читача з текстом; з"ясована структура цього поняття і представлені методики для вивчення всіх його складових - когнітивної, комунікативної та операціональної компетенції;

- розроблено та апробовано авторські методики визначення повноти і глибини розуміння тексту, діалогічної взаємодії з ним, а також метод вимірювання швидкості читання; впроваджена в практику навчання у вузі програма формування у студентів прийомів читацької діяльності.

Теоретичне значення дослідження забезпечується постановкою проблеми, реалізованим у дисертації системним підходом до вивчення читання та психологічним підходом до аналізу тексту. З"ясовані умови, що забезпечують управління процесом читання студентів через організацію взаємодії з текстом, його структурно-смислові характеристики. Результати дослідження сприяють подальшому розвитку теорії тексту, що розробляється в сучасній психології та психолінгвістиці. Передусім це стосується визначення таких конституційних характеристик твору, як інформативність і діалогічність, виділення семантичних параметрів письмового повідомлення, які забезпечують проникнення в його глибинну семантику, інтерпретацію тексту та породження нових смислів. Дослідження

істотно доповнює теорію розуміння тексту, розширюючи уявлення про його структуру, механізми та діалогічну природу. В дослідженні запропонована нормативна модель діалогічної взаємодії читача з текстом, експериментально апробовані шляхи формування у читачів прийомів діалогу з навчальним та науковим повідомленнями.

Практичне значення дослідження полягає у тому, що в ньому обґрунтовані рекомендації щодо формування готовності студентів до самоосвітнього читання, принципів побудови навчальних психолого-педагогічних текстів, які сприяють ефективному їх сприйманню та розумінню. Підготовлені та опубліковані методичні рекомендації до самостійної роботи студентів з книгою, розроблено та впроваджено в практику спецкурс "Психологія читання" для студентів педінститутів та інститутів культури. Одержані в дослідженні результати впроваджуються автором при читанні психологічних курсів у КДПІ ім.М.П.Драгоманова. Результати дослідження можуть бути використані викладачами вузів для вдосконалення самостійної роботи студентів, авторами підручників та навчальних посібників для вузів, а також психологами і психолінгвістами для подальшого дослідження даної проблеми.

Концепція дослідження реалізована в трьох кандидатських дисертаціях, виконаних під керівництвом автора.

НА ЗАХИСТ ВИНОСЯТЬСЯ ТАКІ ПОЛОЖЕННЯ:

1. Читання є специфічним видом комунікативно-пізнавальної діяльності, яка характеризується передусім взаємодією читача з текстом і має інформаційно-пізнавальний, мотиваційно-особистісний та практичний ефекти.

2. Розуміння тексту як центральна ланка читання включає такі компоненти: 1/ відновлення смислу /концепту/ вихідного повідомлення, що виявляється в побудові його смислової структури і здійснюється через когнітивні операції читання; 2/ осмислення тексту, або інтерпретація, що відбувається з допомогою наявних у реципієнта інтерпретаційних схем, зразки яких представлені в культурі; 3/ переосмислення тексту, яке можливе за умови взаємодії смислових позицій автора і читача. Основний його результат - породження, синтез нового смислу, особистісне смислове прочитання твору. Основний механізм переосмислення - діалогічна взаємодія читача з текстом.

3. Текст як складне семіотичне утворення моделює взаємодію автора і читача. В структурі твору представлені комунікативні ролі основних учасників текстового спілкування - автора і читача. Структурно-смислова організація тексту - найважливіший засіб управління процесом взаємодії з ним.

4. Комунікативна компетенція є важливою характеристикою особистості читача. Вона визначає ефективність читання, включаючи в свою структуру когнітивну, комунікативну та операціональну компетенцію.

5. Готовність до самоосвітнього читання досягається за умови сформованості читацької діяльності у повному її обсязі; вона включає орієнтування в потоках інформації, організацію та планування читання, наявність у читача основних когнітивних операцій та прийомів діалогічної взаємодії з текстом, умінь оцінювати прочитане та використовувати його в подальшій діяльності.

6. Навчання у вузі без спеціального формування читацької діяльності не забезпечує становлення готовності студентів до самоосвітнього читання.

7. Програма навчання читанню повинна бути зорієнтована на формування читацької компетенції студентів, включати в себе основні положення теорії читання та тексту, систему навчальних завдань, спрямованих на формування основних операцій читання, діалогічних прийомів взаємодії з текстом, організаційних умінь читачів.

8. Ефективне навчання читанню та формування готовності студентів до самоосвіти забезпечується включенням системи навчальних завдань та навчально-комунікативних ситуацій у контекст навчальної та навчально-професійної діяльності у вузі.

9. Навчання читанню має грунтуватися на засадах міжособистісного спілкування - діалогу. Дотримання цього є необхідною умовою формування найвищого рівня читання- смислового, що являє собою активне творче спілкування автора і читача через текст.

Апробація роботи. Основні результати дослідження відображені у 36 публікаціях, серед яких монографія, три брошури, методичні рекомендації, а також статті в наукових і науково-методичних журналах та збірниках.

Результати дослідження доповідались на наукових конференціях і семінарах, зокрема на всесоюзній конференції "Психологічна наука: проблеми і перспективи" /Київ, 1990 р./, міжнародних

Костюківських читаннях /Київ, 1992 р./, міжнародній конференції "Актуальні проблеми практичної психології" /Одеса, 1992 р./, міжвузівських конференціях: "Науково-педагогічні проблеми підготовки вчителя у вузі" /Київ, 1990 р./, "Соціально-психологічні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя" /Київ, 1992 р./, всесоюзних семінарах "Семантичні питання штучного інтелекту" /Київ, 1978, 1980 рр./, науковому семінарі з проблем психосеміотики /Москва, 1980 р./, на звітних наукових конференціях КДПІ ім.М.П.Драгоманова та ін.

Структура дисертації зумовлена логікою дослідження. Вона складається із вступу, шести розділів, висновку, списку використаної літератури та додатку.

Дисертація ілюстрована 10 схемами і 32 таблицями.

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ РОБОТИ

У вступі обгрунтована актуальність досліджуваної проблеми, визначені мета, об"єкт та предмет дослідження, сформульовані його гіпотеза і завдання, розкриті наукова новизна, теоретичне і практичне значення дисертації.

Перший розділ "Психологічна характеристика читання" присвячений аналізу та узагальненню результатів досліджень з психології читання, сприймання та розуміння тексту, розкриттю теоретичної концепції дослідження.

Читання навчальної та наукової літератури розглядається як специфічна форма комунікативно-пізнавальної діяльності, що включає у себе структурно-смисловий аналіз текстової інформації, знакове спілкування автора і читача через письмовий твір, воно спрямоване на адекватне розуміння тексту, веде до збагачення знань читача, формування його особистісних смислових новоутворень.

До основних результатів /ефектів/ читання навчальної та наукової літератури студентами відносяться:

1/ інформаційно-пізнавальний ефект, який характеризується розширенням та поповненням знань студентів, поглибленням розуміння ними майбутньої професійної діяльності;

2/ мотиваційно-особистісний ефект, суть якого полягає у формуванні у студентів особистісного ставлення до проблем, що викладаються в тексті, ширше - в становленні професійної направленості студентів;

3/ практичний ефект, що забезпечує ефективну організацію навчальної та навчально-професійної діяльності студентів.

Читання є необхідним компонентом навчально-професійної діяльності студентів і потребує спеціальної організації протягом всього періоду навчання у вузі. Найважливіший результат такого спеціально організованого читання - формування готовності студентів до самоосвітнього читання як необхідної складової професійної культури фахівця.

Готовність студентів до самоосвітнього читання, у свою чергу, може бути визначена як сформованість у них основних параметрів читацької діяльності: орієнтування в потоках інформації, планування та організації читання, забезпечення процесу взаємодії з текстом, оцінки прочитаного та вміння використовувати його в начальній та професійній діяльності.

Основні цілі читання підпорядковані загальній меті навчально-професійної діяльності студентів, в контексті якої воно функціонує та розвивається, включаючись у виконавчу її ланку.

Центральним елементом читання є розуміння тексту, яке, з одного боку, підпорядковане загальним цілям та мотивам читання, а з другого - визначає його ефекти - інформаційно-пізнавальний, мотиваційно-особистісний та практичний.

У дисертації розуміння тексту розглядається як процес засвоєння та породження смислів, основними характеристиками якого є відновлення смислу /концепту/ вихідного повідомлення, інтерпретація та переосмислення, результатом якого є синтез нового смислу, відтворюваного в процесі творчої діалогічної взаємодії з повідомленням.

Розгляд читання як діяльності, що здійснюється у двох взаємопов"язаних площинах, - когнітивній та комунікативній, - дозволяє виділити два рівня читання - інформаційно-пізнавальний і смисловий.

Основним процесом інформаційно-пізнавального читання є розуміння як відновлення концепту вихідного повідомлення /тобто розуміння в його традиційному трактуванні/. У зв"язку з цим головним механізмом функціонування інформаційно-пізнавального читання є когнітивна переробка текстової інформації, яка здійснюється за допомогою операцій читання /структурування та переструктурування текстової інформації, її компресія, смислове розмежування та семантичне зважування елементів тексту/, а також пізнавальний

діалог з твором.

Найпоширенішим видом пізнавального діалогу, який відбувається в процесі інформаційно-пізнавального читання, є діалог у формі "запитання - відповідь". Запитання, що їх ставить читач, сприймаючи текст, виступають як мислені опори, які дають змогу утримувати матеріал у пам"яті, фіксувати основні смислові вузли повідомлення, допомагають читачу прояснити зміст тексту, побудувати його смислову структуру. Ці запитання у більшості випадків не виходять за межі відповідного тексту. Та пізнавальний діалог з текстом передбачає не тільки формування діалогічних реакцій читача, але й висування гіпотез, припущень, а також різноманітні трансформації змісту повідомлення.

Основним процесом смислового читання є розуміння-діалог, що розглядається як взаємодія, зіткнення смислових позицій, яке приводить до появи нових смислів, переструктурування та збагачення не тільки когнітивної, але й особистісної сфери читача. Витоки такого підходу до характеристики розуміння як творчого діалогічного процесу, що змінює "смислове поле" суб"єкта, - в ідеях М.М.Бахтіна, який трактував розуміння як творчий процес, що доповнює текст, породжує нові смисли.

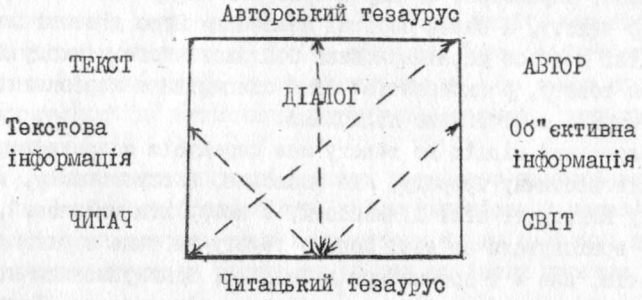
Таким чином, на своєму вищому рівні - смисловому - розуміння з репродуктивного процесу відтворення смислу вихідного повідомлення перетворюється у справді творчий процес, що збагачує текст, доповнюючи його поглядами, думками, оцінками читача. Останній стає по суті активним співавтором, який завершує роботу, розпочату автором твору.

При цьому слід відзначити, що діалог з текстом може бути реалізований при наявності діалогічних відносин автора і читача, тобто при незбіганні смислових позицій обох учасників текстового спілкування або ж зафіксованих у творі різних поглядах, точках зору, думках на проблеми. Крім того, умовою діалогічної взаємодії з текстом є оцінювальне ставлення до нього, точніше до поставлених проблем.

Смислове діалогічне читання можна представити у вигляді схеми. Підставою для її побудови служить той факт, що текст являє собою відображення певного фрагмента реальної дійсності /фактів, подій, закономірностей тощо/, зафіксованого у свідомості автора за допомогою знакових засобів. Читач, у свою чергу, повинен здійснити мов би "подвійне декодування" - сприйняти

зміст повідомлення і сформувати власне розуміння навколишньої дійсності, характеристика якої представлена в тексті.

Схема діалогічного читання має такий вигляд:



Як видно з наведеної схеми, рух тільки зовнішніми сторонами квадрата дає в результаті інформаційно-пізнавальне читання, дозволяючи побудувати смислову структуру вихідного повідомлення, яка є відображенням авторської інтерпретації навколишнього світу, фіксує задум творця тексту. Для того, щоб відбувся діалог, слід "проникнути" у квадрат, зіставивши різні думки, погляди, точки зору.

Отже, читання як складний вид комунікативно-пізнавальної діяльності забезпечує активну переробку текстової інформації читачем, її осмислення та переосмислення. Це приводить не тільки до перебудування та поповнення його когнітивної сфери, але й до збагачення, перебудови особистісних структур реципієнта, забезпечуючи тим самим мотиваційно-особистісний ефект читацької діяльності.

У свою чергу, це дає суб"єкту можливість включитися у нові, більш складні види діяльності. Інакше кажучи, практичний ефект читання забезпечується не тільки зростанням інформованості реципієнта, а передусім формуванням у нього нових мотиваційних утворень.

Основними факторами, що забезпечують ефективність читацької діяльності, є характеристики тексту як моделі взаємодії автора і читача, а також суб"єкта, який сприймає і розуміє повідомлення, вступає в діалог з ним.

У другому розділі "Текст як модель взаємодії автора і читача" розкрито підхід до тексту як знакової системи, що моделює

взаємодію основних учасників текстового спілкування. Проаналізовані найважливіші характеристики тексту - цілісність, завершеність, структурність, подільність, інформативність та діалогічність, описані параметри, що характеризують інформаційно-смисловий простір тексту, а також основні показники його діалогічності.

У розділі дається характеристика психологічного підходу до дослідження тексту, розкривається його специфіка в порівнянні з лінгвістичним, семіотичним підходами.

Психологічний підхід до тексту має передусім спиратися на його металінгвістичну природу, яка дозволяє, з одного боку, вивчати твір у контексті тієї діяльності, в котру він включений, а з іншого - враховувати зв"язки даного тексту не лише з рядом інших текстів, але й з предметною дійсністю, відображенням якої він є, та суб"єктами, процес взаємодії яких він моделює. Інакше кажучи, психологічний підхід до тексту потребує розкриття "рамок" твору, виходу в позатекстову реальність. Тільки це дає змогу з"ясувати справжню сутність тексту, його характеристики, які визначають ефективність читацької діяльності.

Таким чином, психологічна характеристика тексту повинна включати в себе власне текст у його природних межах, а також позатекстові фактори: діяльність, в яку він включений, ситуації, на котрі він зорієнтований, автора - його творця /точніше його представлення у тексті/, читача, роль якого запрограмована в тексті, відтворена в його структурі.

Одна з найважливіших характеристик тексту - його діалогічність. Автор діалогічного тексту претендує не тільки на передачу певної інформації, а й на встановлення контакту з читачем, трансляцію особистісних смислів реципієнту і прагне до їх прийняття читачем. Специфічним саме для такого тексту є і намагання залучити читача до спільного з автором пошуку істини, розв"язання певних теоретичних або практичних проблем. У свою чергу недіалогічний текст - це лише виклад готового результату, він не стимулює мислительну і комунікативну активність читача, розрахований не стільки на міркування, скільки на пасивне засвоєння інформації.

Крім того, діалогічний текст вміщує в собі кілька варіантів розуміння /ступенів свободи розуміння/, не задаючи певного, жорстко обмеженого способу інтерпретації. Саме тому, діалогічний текст має своєю функцією не тільки інформування, як і недіало-

гічне повідомлення, але й розвиток читача.

Такий підхід до характеристики діалогічного тексту спирається на позицію М.М.Бахтіна щодо твору, відмінного, на його думку, від власне тексту. Твір завжди внутрішньо спрямований на читача, адресований йому. І тільки читач, точніше, його особистісне включення у текст, доповнює його, робить справді твором. Інакше кажучи, діалогічний текст - це текст прочитаний, зрозумілий та доповнений читацькими думками, поглядами та оцінками.

Нами були виділені основні параметри діалогічного тексту:

І. Персоніфікованість, тобто наявність у тексті елементів, які характеризують саме його автора і, що особливо важливо, відбивають авторське ставлення до тих чи інших проблем, його оцінки.

2. Адресованість, тобто спрямованість тексту на читача, прагнення автора /так чи інакше зафіксоване у тексті/ враховувати інтереси, потреби, рівень знань та інші характеристики читача.

3. Наявність у тексті так званих "шпарин" /або лакун/, які ніби задають ритм внутрішнього діалогу читача.

4. Найістотнішою характеристикою діалогічного тексту є включення в його смислове поле різних точок зору на поставлені питання, зіставлення різних позицій. Саме у зіставленні, протиставленні, а іноді й боротьбі різних точок зору, смислових позицій і народжується загальний смисл тексту, який, на відміну від його значення, включає в себе модальні ціннісні компоненти.

Діалогічні відношення існують не тільки в середині тексту, а й між окремими творами. Два тексти, якщо вони хоча б незначною мірою торкаються однієї й тієї ж теми, неминуче вступають у діалогічні відношення між собою. Зрозуміло, такий міжтекстовий діалог реально функціонує у свідомості людини, що сприймає текст і зіставляє одержану інформацію зі змістом прочитаних раніше творів. Міжтекстові зв"язки забезпечують також діалог різних наукових підходів, історичних шкіл, культурних традицій тощо. Звідси твір включається не тільки в особистісний /авторський, читацький/, але й культурно-історичний контекст.

Ще одна важлива характеристика тексту - його інформативність, яка означає спроможність тексту нести певне повідомлення. На нашу думку, в тексті можуть бути представлені три змістовних плани інформації:

I/ Когнітивна інформація, яка включає у себе фактологічні і теоретичні компоненти і по суті забезпечує значеннєвий рівень тексту. Вона містить повідомлення про факти, події, теоретичні положення, закладені в текст його автором.

2/ Рефлексивна інформація, що містить у собі концептуальний шар, мета якого - донести до реципієнта авторський погляд на відношення між явищами, фактами, думками, включеними в когнітивний інформаційний план. Цієї мети автор досягає за допомогою різних засобів, і зокрема через введення у текст метатекстових елементів, що дозволяють йому розкрити хід своїх міркувань або шляхи до розв"язання поставлених у тексті проблем.

Крім того, рефлексивна інформація включає в себе експресивний шар, який відбиває авторське ставлення до викладених у тексті положень, їх оцінку. І, нарешті, індексальна інформація, що теж входить до рефлексивного плану і вказує на ті чи інші характеристики автора, на роль, яку він собі відводить у цьому творі. Іншими словами, індексальна інформація ніби маніфестує автора тексту, причому незалежно від того, ставить чи ні він перед собою таке завдання.

3/ Регулятивна інформація, основна функція якої - управління процесом сприймання та розуміння тексту читачем. Крім того, наявність у тексті цієї інформації дає можливість читачу структурувати повідомлення, тобто містить маркери початку і кінця окремих смислових блоків тексту. Регулятивна інформація дає також змогу читачу встановлювати зв"язки між окремими фрагментами тексту, висувати гіпотези, здогадки стосовно подальшого розвитку змісту. Нарешті, функція регулятивної інформації - підвищення інтересу реципієнта до тексту та підтримання його на певному рівні протягом усього процесу читання.

Таким чином, якщо когнітина інформація представляє власне текст, то рефлексивна і регулятивна - відповідно автора і читача, ролі яких запрограмовані в структурі повідомлення. При цьому когнітивну інформацію умовно можна подати як відображення знакової сутності тексту, а рефлексивну і регулятивну - смислової.

У розділі розглянуто різні способи представлення смислової структури тексту, що вживаються в роботах психологів і психолінгвістів. Запропоновано графічний спосіб зображення смислової структури тексту, що дозволяє відобразити всі три плани текстової інформації і наочно показати характер їх розподілу в конкретному творі.

Проаналізовано також функції знакової наочності у повідомленні, яка дає змогу не тільки підвищити його надмірність, проілюструвати окремі положення тексту, але й управляти процесом сприймання і розуміння тексту, адекватніше висловити авторський задум. Робиться висновок про можливість управління процесом читання за допомогою текстових засобів.

Третій розділ "Смислова структура як фактор розуміння тексту" присвячений аналізу результатів експериментального дослідження, спрямованого на з"ясування механізмів інформаційно-пізнавального та смислового читання, а також факторів, що визначають процес взаємодії з текстом.

У дослідженні брали участь студенти П-ІУ курсів КДПІ ім.М.П.Драгоманова та Київського інституту культури, усього I48 осіб.

У першій серії експерименту визначався вплив структурно-смислової організації тексту на повноту та глибину його розуміння студентами.

З цією метою був проведений попередній смисловий аналіз навчальних, наукових та науково-популярних текстів і відібрані тексти для експериментального дослідження. В основу відбору був покладений принцип рівневої організації смислової структури повідомлення. Крім того, враховувалися й інші характеристики - наявність різних інформаційних планів повідомлення, ступінь розподілу метатекстових елементів /які належать до рефлексивного та регулятивного шарів/ у смисловому просторі тексту, семантична складність повідомлення тощо.

Описаний в другому розділі спосіб смислового аналізу текстів був покладений в основу визначення їх семантичних параметрів. Останні трактувалися нами як показник взаємовідношень між основними одиницями тексту - смисловими темами. За цим показником були виділені п"ять семантичних параметрів. Перший з них характеризує ступінь розкриття смислових тем тексту через дрібніші смислові утворення - підтеми та мікротеми. Другий - визначає ступінь розподілу інформаційних планів повідомлення у смисловому просторі тексту. Наступні три параметри були запропоновані І.Ф.Неволіним - обсяг смислового поля тексту, тематична розкиданість та розірваність смислового поля повідомлення.

У першій серії експерименту визначалася залежність повноти

і глибини розуміння текстів від їх структурно-семантичних характеристик, відображених вказаними вище параметрами. З цією метою використовувалася методика письмового викладу змісту тексту. Оскільки в даній серії досліджувалося розуміння як вияв смислу /концепту/ вихідного повідомлення, то основними його критеріями вважалися: I/ обсяг одержаної з тексту інформації /або повнота розуміння/; 2/ передача головних положень тексту, що несуть основне смислове навантаження; 3/ переструктурування текстового матеріалу відповідно до смислової структури вихідного повідомлення; 4/ узагальнення і висновки з прочитаного, які свідчать про осмислення вихідного тексту. Останні три критерії були поєднані під загальною назвою - глибина розуміння.

Отримані результати аналізувалися за допомогою двох шкал - шкали помилок та шкали переструктурування. Перша з них дала змогу визначити правильність і точність передачі усіх положень тексту /повноту розуміння/, друга - трансформації текстового матеріалу, що свідчить про глибоке його осмислення.

Експериментальні дані порівнювались зі значеннями семантичних параметрів текстів. Результати кореляційного аналізу між значеннями параметрів і показниками глибини та повноти розуміння текстів показали, що найбільш значущою для розуміння характеристикою тексту є його розірваність, а найменш значущою - глибина розкриття смислових тем. Коефіцієнти кореляції, за Спірменом, між повнотою розуміння тексту та розірваністю смислового поля - 0,37, повнотою та рівневою розірваністю - 0,72. Значення цього ж коефіцієнту між глибиною розуміння та семантичними параметрами відповідно - 0,36 і 0,67.

Таким чином, глибина і повнота розуміння тексту залежать у першу чергу від наявності в його смисловому просторі досить великої кількості рівномірно розподілених переходів від когнітивного до інших інформаційних рівнів.

Цей експериментально встановлений висновок є підтвердженням положення Ю.М.Лотмана, який вважає, що одним з основних структурних законів тексту є нерівномірність, тобто співіснування конструктивно різнорідних сегментів. Такий "монтажний ефект" органічно пов"язаний, на думку дослідника, з переключенням в іншу структуру. Однак ми вважаємо, що коли в художньому творі мета такого переключення - зміна в структурі очікувань реципієнта, яка зумовлює

породження нової художньої інформації, то у нехудожньому творі це переключення повинно спрямовувати здогади та очікування читача в бажаному для автора напрямі, тобто виконувати функції управління. Ось чому найбільш значущим для розуміння таких текстів є введення в їх структуру регулятивних елементів, які забезпечують переключення в іншу структуру, заздалегідь готуючи до цього читача. Інакше кажучи, автори нехудожніх текстів не повинні захоплюватися "боротьбою" між автором та читачем, що характерна для сприймання художньої літератури. Якщо інформативність художньої структури багато у чому залежить від постійного опору можливості передбачити подальший розвиток змісту, то в наукових і навчальних текстах ця можливість повинна посилюватися за рахунок пом"якшення переходів від однієї смислової теми до іншої. Тим самим підвищується зрозумілість повідомлення, що, за А.Молем, визначається саме можливістю встановити зв"язки між окремими фрагментами тексту, тобто, виходячи з уже відомого, передбачити, як текст розвиватиметься.

Метою другої серії експерименту було визначення ступеня залежності діалогічної взаємодії з текстом від його структурно-смислової організації.

Були виділені такі критерії розуміння-діалогу: I/ постановка запитань до тексту; 2/ з"ясування різних точок зору, представлених у тексті; 3/ коментування тексту; 4/ компресія тексту, результати якої дозволяють виявити ситуативно-особистісну, смислову орієнтацію читачів у його змісті, смислові позиції, ставлення до змісту повідомлення /В.Я.Ляудіс/. У зв"язку з цим в експерименті застосовувалися методики постановки запитань до тексту та його коментування.

Для обробки результатів виконання завдання на постановку запитань до тексту було розроблено шкалу,що включала в себе такі типи запитань:

I. Структуруючі запитання, які є по суті відбиттям процесу структурування тексту, а не діалогічної взаємодії з ним.

2. Запитання-міркування, які включають в себе: запитання-сумніви; запитання-поглиблення, що свідчать про прагнення реципієнта глибше розібратися у висвітлюваних у тексті проблемах; запитання-заперечення та ін.

3. Рефлексивні запитання, які стосуються аналізу читачем власного процесу міркування, свого теоретичного багажу, переосмислення тих чи інших понять під впливом змісту тексту. До цього ж типу належать запитання-узагальнення, які ставляться з метою підбити підсумок процесу читання, проконтролювати себе.

4. Антиципуючі запитання, які фіксують гіпотези читача стосовно дальшого розвитку змісту.

Запитання, фіксовані під номерами 2 – 4, на відміну від структуруючих, є показниками тієї чи іншої діалогічної реакції досліджуваних на повідомлення.

Друге завдання – коментування змісту тексту – аналізувалося за такими показниками:

I. Характеристика і оцінка тексту, що включає у себе: оцінку логічності, чіткості, послідовності викладу, його зрозумілості; характеристику і оцінку змісту тексту, його значущості для читача, можливості використання в практичній діяльності.

2. Звернення до автора тексту, полеміка з ним, згода або незгода з тим чи іншим положенням.

3. Звернення до власного досвіду.

4. Емоційне реагування на текст.

5. Короткий виклад змісту тексту без будь-яких коментарів.

Результати виконання досліджуваними обох експериментальних завдань показали невисокий рівень сформованості у них умінь вести діалог з текстом. Так, серед запитань, які поставили студенти до тексту, переважали структуруючі запитання /від 4I,5% до 90,I% – залежно від складності тексту/, що є відображенням когнітивної переробки текстової інформації, а не діалогу з твором. У більшості коментарів переважала характеристика структури та складності тексту, а не звернення до автора або власного досвіду; майже не було спроб вступити з автором у полеміку. Так, від 23,3% до 56,3% коментарів /залежно від типу тексту/.були присвячені характеристиці структури тексту, від I2,2% до 34,9% – його складності, від 5,4% до I5,4% робіт взагалі були переказом тексту без будь-яких коментарів.

Порівняння результатів цієї серії експерименту з семантичними параметрами текстів не дало змоги виявити між ними тісного взаємозв"язку. Якщо в першій серії експерименту був встановлений чіткий взаємозв"язок між рівневою розірваністю повідомлення

та характером розуміння, то у другій серії – жоден з параметрів не виявився визначальним для ефективного діалогу з текстом.

Це дало підставу для висновку, що структурний фактор не є визначальним для діалогічної взаємодії читача з текстом, він впливає передусім на когнітивну складову читацької діяльності.

Для підтвердження цього висновку була проведена третя серія експерименту, спрямована на визначення ролі знакової наочності в структурі повідомлення та її впливу на ефективність інформаційно-пізнавального читання. В ній брали участь 203 студенти київських вузів – майбутні психологи, історики, філософи, математики, фізики та економісти.

В експерименті використовувалися п"ять наукових та навчальних текстів, що містять такі види знакової наочності, як графіки, математичні вирази, схеми. Саме ці наочні засоби є найпоширеніши-ми в навчальній та науковій літературі з психології. Для вивчення впливу знакової наочності на ефективність розуміння була застосована методика складання плану тексту; результати дослідження аналізувалися за розробленою нами шкалою переструктурування текстової інформації.

Результати експерименту показали, що розуміння тексту великою мірою залежить від місця знакової наочності в його структурі. Найефективнішим воно є в тому випадку, коли наочна, невербальна, інформація розкриває, доповнює чи ілюструє положення тексту, що мають основне смислове навантаження – головний констатуючий тезис та повідомлення про проблемну ситуацію, що вирішується в тексті. Дослідження також показало, що знакова наочність впливає на переструктурування тексту, а отже на глибину його розуміння. Доповнення тексту інформацією, яка виражена за допомогою іншої знакової системи, підвищує його надмірність, що дає змогу встановити зв"язки між окремими смисловими блоками тексту, сприяючи тим самим відтворенню його загального смислу.

Таким чином, результати першого етапу дослідження підтвердили гіпотезу про можливість управління процесом розуміння тексту на основі його структурно-смислової організації. Провідну роль при цьому відіграє така характеристика твору, як його інформативність, точніше, включення в структуру повідомлення метатекстових елементів, що належать до рефлексивного та регулятивного інформаційного рівнів. Метатекстова інформація може бути виражена як вербальними, так і невербальними засобами. В останньому випадку

невербальна інформація у формі знакової наочності, будучи підсистемою тексту, взаємодіє з вербальною інформацією, забезпечуючи більш ефективне розуміння змісту твору.

Четвертий розділ "Діалогічність тексту та її роль в розумінні" спрямований на визначення тих характеристик тексту, які забезпечують його комунікативність, дають змогу читачеві активно включатися у діалог з ним.

Підхід до тексту як моделі діалогічної взаємодії автора і читача дає можливість припустити, що в ньому реалізований діалог особливого типу - текстовий діалог. Основні його функції:

І/ підтримання мотивації читання протягом усього процесу взаємодії з текстом;

2/ забезпечення контакту автора і читача;

3/ залучення читача до процесу міркування, запропонованого автором;

4/ полегшення процесу сприймання та розуміння тексту завдяки подоланню "дистанції" між автором та читачем, максимальній експлікації змісту твору;

5/ управління розумовою діяльністю читача, яке полягає передусім у забезпеченні структурування текстового матеріалу, виділенні його ключових положень;

6/ модально-оцінна функція, тобто відображення оцінки та ставлення автора до даної інформації, реалізація в тексті одного з суб"єктів комунікації /автора/.

Реалізація текстового діалогу може здійснюватися за допомогою різних засобів - структурної організації повідомлення, використання метатекстових та метакомунікативних засобів, що організують процес взаємодії з твором. Засоби, що забезпечують діалогічність тексту, його комунікативну спрямованість, можна розбити на дві групи залежно від типу діалогу /експліцитного чи імпліцитного/.

До зовнішніх засобів, що забезпечують функціонування експліцитного текстового діалогу, належать: запитання, які явно сформульовані в тексті; засоби внутрішнього текстового зв"язку, які включають у себе проспективні та ретроспективні посилання; іншостильовий матеріал /речення з простим синтаксисом, експресивно-емоційні засоби/; апелятивні конструкції; комунікативно-смислове структурування тексту, яке забезпечується за допомогою "текстових пауз", знакової наочності, а також пунктуації; рефлексивні еле-

менти - модальні конструкції, посилання автора на власні роботи.

До засобів, що забезпечують функціонування імпліцитного текстового діалогу, відносяться: приховані, або неявно виражені, запитання; засоби позатекстового зв"язку /бібліографічні посилання, приклади, цитати/; звернення до інших предметних галузей; апелятивні конструкції - пояснення, підказки, пропуск логічних ланок; комунікативно-смислове структурування /передусім внутрішня структура тексту/; рефлексивні елементи, що являють собою відображення внутрішнього діалогу автора /міркувань, асоціацій тощо/.

Таким чином, для експліцитного текстового діалогу характерним є спрямованість на читача, яскраво виражена комунікативність. Імпліцитний діалог відбиває передусім особливості та динаміку розумової діяльності автора та його ставлення до пропонованого матеріалу.

Метою цього етапу експериментального дослідження було визначення залежності між діалогічними параметрами твору та характером взаємодії з ним. Досліджуваними були студенти I-IУ курсів КДПІ ім.М.П.Драгоманова та КДУ ім.Т.Г.Шевченка /всього 124 особи/. Досліджувані були розділені на три групи залежно від рівня професійної підготовки /низький, середній та високий/.

В експерименті використовувалися навчальні та наукові тексти, які були реконструйовані з метою виключення з них імпліцитних або експліцитних комунікативних елементів, а також науково-популярний текст, який реконструкції не підлягав.

Дослідження складалося з двох серій. У першій серії застосовувалася методика складання плану тексту, що дала змогу виявити характер операціональної взаємодії з ним, та методика резюмування-коментування тексту, яка дозволила визначити діалогічні реакції досліджуваних /згоду-незгоду, емоційну оцінку, сумнів, апеляції до автора тексту та власного досвіду/.

Аналіз результатів складання плану студентами показав, що для досліджуваних з низьким та середніми рівнями професійної підготовки найбільш значущим є експліцитний текстовий діалог, для студентів з високим рівнем підготовки - імпліцитний. Аналіз резюме читачів, що відбивають характер діалогічної взаємодії з текстом, виявив загальну тенденцію до впливу діалогічних параметрів на характер спілкування з твором. При цьому зміст та різноманітність діалогічних реакцій студентів більшою мірою визначалися рівнем їх базових знань, ніж діалогічністю самого тексту. Чим

вищий рівень фахової підготовки читача, тим активніше він веде діалог з текстом, звертаючи увагу як на змістовну, так і на експресивну та доказову сторони повідомлення. У досліджуваних з низьким рівнем професійних знань установка на діалог з текстом взагалі відсутня, у них домінує структурування текстового матеріалу та загальний репродуктивний характер розуміння.

У другій серії експерименту метою якого було вивчення оцінювального ставлення студентів до прочитаного, застосовувалася методика семантичного шкалювання тексту. Процедура шкалювання велася за 12-ти семибальними біполярними шкалами. Зіставлення їх з трьома основними факторами "сили", "оцінки" та "активності", а також експертні оцінки спеціалістів дозволили нам виділити такі гіпотетичні фактори, як "авторська компетенція", "когнітивна складність тексту" та "читацька компетенція".

Результати аналізу показали, що для читачів наукового тексту більш значущим є імпліцитний текстовий діалог, який містить ті смислові елементи, що забезпечують контакт між автором та читачем, акцентують увагу останнього на семантично значущих положеннях, стимулюють розумову діяльність читача, оптимізуючи тим самим процес читання.

Для навчального тексту більше значення має експліцитний текстовий діалог, тобто зовнішні текстові засоби, які забезпечують комунікативну спрямованість, зрозумілість та доступність повідомлення. Передусім це стосується читачів, що не володіють достатньою мірою понятійним апаратом тієї галузі знань, якій присвячений текст.

Звідси можна зробити висновок про наявність різних стратегій читання навчального і наукового текстів. Якщо читач навчального тексту більше уваги приділяє зовнішнім текстовим засобам, його сприймання, розуміння та оцінки більшою мірою залежать саме від експліцитного діалогу, то читання наукового тексту передбачає занурення в глибинну семантику твору. Цьому й сприяє імплицитний текстовий діалог.

У зв"язку з цим мають розрізнятися і принципи побудови навчальних та наукових текстів. Залежно від жанру твору та потенційного читача, автор повинен вводити в текст вказані вище діалогічні елементи, віддаючи перевагу експліцитним - при написанні навчального тексту та імпліцитним - при створенні наукового.

П"ятий розділ "Читацька компетенція студентів" присвячений проблемам читацької компетенції, яка, поряд із структурно-смисловими особливостями тексту, є важливим фактором, що визначає ефективність читання. Вона являє собою комплекс особистісних та інтелектуальних якостей читача, що дає змогу ефективно взаємодіяти з текстом, адекватно розуміти його. Читацька компетенція передбачає також уміння обирати оптимальну стратегію читання залежно від його цілей і завдань. Вона включає три блоки - когнітивну, операціональну та комунікативну компетенцію.

Когнітивна компетенція, в свою чергу, складається з лінгвістичної компетенції, тобто знання мови, якою написаний текст, уявлення про основні положення теорії тексту та особливості читання як складного виду комунікативно-пізнавальної діяльності. Крім того, вона передбачає наявність "передрозуміння", тобто базових та фонових знань, що забезпечують взаємодію текстової інформації з наявною у читача системою знань.

Операціональна компетенція передбачає володіння навичкою читання, всіма його операціями, основними та допоміжними прийомами роботи з текстом.

Нарешті, комунікативна компетенція забезпечує діалогічну взаємодію читача з текстом, продуктивне спілкування з його автором. Вона включає установку на діалог з автором повідомлення, вміння здійснювати його, ставлячи запитання до тексту та його автора, прогнозуючи розвиток змісту твору. Необхідною ланкою комунікативної компетенції є й міжтекстова компетенція, яка забезпечує діалогічний характер читання на основі загальнокультурного контексту. Крім того, комунікативна компетенція містить сформовані особистісні структури читача - його направленість, ціннісні орієнтації, інтереси та установки.

Метою третього етапу експериментального дослідження було встановлення рівня читацької компетенції студентів та визначення оптимальної стратегії навчання читанню. Ми припускали, що тільки взаємодія всіх компонентів читацької компетенції забезпечує високу продуктивність читання, досягнення основних його результатів.

В експерименті брали участь студенти П-ІУ курсів КДПІ ім.М.П.Драгоманова та Київського інституту культури - всього 148 осіб.

Для розв"язання завдань цього етапу дослідження використовувався комплекс методик, що дозволяють виявити рівень сформованості читацької компетенції студентів. Для визначення рівня когнітивної компетенції була розроблена анкета, що містила запитання, спрямовані на виявлення відповідних знань та уявлень студентів. Рівень операціональної компетенції визначався за допомогою методик складання плану тексту та його схеми, транспозиційного аналізу тексту та написання його резюме. Для визначення рівня комунікативної компетенції досліджуваним пропонувалися завдання на постановку запитань до тексту, коментування, складання резюме та прогнозування змісту твору. Використовувалися також методика з"ясування "текстових ролей", за якою студенти повинні були виділити в тексті різні точки зору і визначити носія кожної з них, тобто текстову роль та дати її коротку характеристику.

Експеримент показав недостатній рівень читацької компетенції студентів незалежно від строку навчання у вузі. Студенти мають досить розпливчасті уявлення про характер розуміння тексту, способи організації читання та його допоміжні засоби. Так, 56,2% досліджуваних не мають чіткого уявлення про процес організації самостійної роботи з книгою, 91,7% зазнають труднощів у процесі читання, але лише 12,6% пов"язують це з несформованістю своєї читацької діяльності. Студенти недостатньо обізнані з допоміжними засобами роботи з книгою, вони називають переважно конспектування /62,5%/. Дослідження засвідчило, що студенти не володіють узагальненими розумовими діями, які дозволяють проникнути у смислову структуру вихідного повідомлення, виділити його концепт. Несформовані у них і узагальнені прийоми ведення діалогу з автором твору, що забезпечують досягнення мотиваційно-смислових результатів читання, підвищують його продуктивність.

Звідси виникло питання про зв"язок виявлених в експерименті характеристик читацької компетенції з продуктивністю читання як складним видом діяльності, що значною мірою визначає ефективність навчання у вузі.

Для розв"язання цієї проблеми була проведена заключна серія експерименту, спрямована на визначення рівня сформованості читацької діяльності студентів у цілому. Дослідження велося за такими показниками: місце читання в структурі діяльності студентів, організація самостійної роботи з книгою та продуктивність читання.

З метою визначення місця читання в структурі діяльності використовувалася анкета визначення бюджету часу студентів, яка включала у себе запитання, спрямовані на з"ясування частоти їх звертання до різних письмових джерел, потреб у читанні та самоосвіті, вміння студентів планувати та організовувати свій час. Рівень сформованості у студентів уміння організовувати процес читання визначався за допомогою анкети самооцінки читацької діяльності, яка містила запитання щодо всіх компонентів читання. Продуктивність останнього розглядалася як інтегративний показник швидкості читання та засвоєння основних положень тексту.

Результати дослідження показали досить невисокий рівень сформованості читацької діяльності студентів - за всіма її показниками. Це стосується і частоти звертання до основних письмових джерел, і розвитку потреб у читанні та самоосвіті, і рівня сформованості прийомів організації самостійної роботи з книгою. Так, 16% опитуваних практично не читають спеціальної наукової та методичної літератури, 28,5% звертаються до неї час від часу. Тільки 14% опитуваних відчувають потребу в читанні спеціальної літератури, 58,2% - у самоосвіті.

На досить низькому рівні перебуває і продуктивність читання студентів. Це особливо стосується швидкості читання, яка істотно нижча від середніх показників для дорослих читачів - від 111 сл./хв. до 147 сл./хв. залежно від складності тексту. Коефіцієнт засвоєння не перевищує середніх значень для цієї ж категорії читачів, суттєво варіюючись залежно від складності вихідного тексту.

Таким чином, невисока продуктивність читання, що корелює з недостатнім рівнем читацької компетенції студентів, недостатньо сформованими потребами та мотивами самоосвітнього читання, зумовлює потребу в спеціальному формуванні у студентів усіх компонентів читацької діяльності. Це сприятиме підвищенню культури читання майбутніх спеціалістів, формуванню їх готовності до самоосвіти.

Шостий розділ "Формування у студентів прийомів читання" містить обгрунтування та докладу характеристику навчальної програми, спрямованої на формування у студентів основних прийомів читацької діяльності. В розділі також проаналізовані результати формуючого експерименту, представлені висновки і рекомендації

по підготовці студентів до самостійної роботи з книгою.

Таким чином, завершувальний етап дослідження був присвячений формуванню у студентів основних прийомів читання, що забезпечують ефективне його функціонування в рамках навчальної та навчально-професійної діяльності у вузі.

Складаючи навчальну програму, ми виходили з викладеного вище підходу до читання як складного виду комунікативно-пізнавальної діяльності, що включає у себе його організацію та планування, відновлення концепту вихідного повідомлення, інтерпретацію та переосмислення твору відповідно до особистісного тезаурусу читача.

Оволодіння основними прийомами читання передбачає засвоєння студентами основних положень теорії тексту, знань про характер та структуру читацької діяльності, відомостей про склад і будову процесів розуміння та інтерпретації тексту, а також діалогу з ним, про способи та процедури їх виконання.

Крім того, формування у студентів операційно-технічного складу інформаційно-пізнавального читання потребує оволодіння ними основними когнітивними операціями читання. При цьому кожна операція повинна формуватися як самостійна дія, що має власну мету. Досягнення цієї мети, в свою чергу, потребує постановки завдань і з"ясування шляхів їх вирішення, а також контролю та оцінки. Зауважимо, що вже на етапі формування інформаційно-пізнавального читання необхідно забезпечити вихід студентів за межі тексту, включення читання в контекст реальної практичної ситуації. Ще більшою мірою це стосується смислового читання, оволодіння яким потребує формування у читачів прийомів діалогічної взаємодії з текстом.

Навчання проводилося в рамках вузівських курсів загальної, вікової та педагогічної психології, під час підготовки студентами курсових та дипломних робіт, а також розробленого нами спецкурсу "Психологія читання". В експерименті брали участь студенти КДПІ ім.М.П.Драгоманова та Київського інституту культури /2 групи, всього 62 особи/.

При формуванні прийомів взаємодії з текстом ми виходили з того, що послідовність введення цих прийомів повинна відбивати логіку розгортання реальної читацької діяльності /від її організації до оцінки та вираження свого ставлення до прочитаного/, а сам процес навчання, як вже зазначалося, має бути включений

у контекст реальної навчальної та навчально-професійної діяльності студентів. На нашу думку, сформована таким чином система прийомів є основою самоосвітнього читання як складової професійної культури фахівця.

Нами була розроблена система навчальних завдань, що забезпечують оволодіння студентами основними прийомами читання:

1. Складання алгоритму читання та вибір його стратегії залежно від цілей і завдань читання.
2. Побудова смислової структури тексту.
3. Резюмування тексту.
4. Діалогічна взаємодія з текстом.
5. Коментування тексту.
6. Складання реферативних оглядів проблеми.

У процесі розв"язання цих навчальних завдань студенти засвоювали найвакливіші дії, що входять до складу читання навчальної та наукової літератури: організацію читання; когнітивну переробку текстової інформації; діалогічну взаємодію з твором; фіксацію результатів роботи з текстом; породження власних інтерпретаційних повідомлень, що відображають результат читання.

Навчання складалося з кількох етапів. На першому етапі студенти діставали основні відомості про теорію читання та теорію тексту, виконували завдання конспектування текстів з наступним обговоренням його результатів. Метою цього етапу було введення досліджуваних у проблему, постановка перед ними основних навчальних завдань.

На другому етапі здійснювалося навчання організаційним прийомам читання. Ця робота включала у себе завдання по підготовці списків літератури з певних питань, встановленню послідовності ознайомлення з літературними джерелами, складанню календарного плану роботи. Студенти також складали алгоритм читання залежно від цілей і завдань звертання до джерел інформації. Відпрацьовувалися і різні стратегії читання - перегляд матеріалу, поверхове та поглиблене читання.

Третій етап був присвячений оволодінню прийомами інформаційно-пізнавального читання. Досліджувані виконували завдання по структуруванню та переструктуруванню тексту, спрямовані на побудову його смислової структури. Засобом об"єктивації такої структури виступав дітекс - графічне зображення структурно-смис-

лової організації повідомлення. Відпрацьовувалися також вміння вести пізнавальний діалог з текстом.

Завершувався третій етап навчання виконанням завдань на конспектування та складання резюме до текстів. Останнє підбивало підсумок цього етапу, бо резюмування твору передбачає комплексне використання всіх когнітивних операцій читання та породження резюме як особливого виду тексту - реконструйованого.

На четвертому етапі студенти оволодівали прийомами діалогічної взаємодії з текстом, та відпрацьовували їх в умовах навчальної діяльності. З цією метою виконувалися завдання на постановку запитань до тексту обговорення прочитаного, висунення власних гіпотез та припущень. Застосовувалася також розроблена нами "гра в текст", яка давала змогу студентам "розігрувати" текст, активно включаючись у процес зіставлення, обговорення різних точок зору повідомлення.

Мета п"ятого етапу навчання - відпрацювання вмінь письмово фіксувати результати читання. Студенти виконували завдання на конспектування тексту та складання рефератів з певної проблеми, що було спрямовано також на формування у студентів умінь вести діалог з твором в умовах реальної діяльності /передусім навчальної та навчально-професійної/. Завдання на коментування тексту мало на меті насамперед навчання студентів вмінню висловлювати своє ставлення до прочитаного, зіставляючи різні погляди, смислові позиції, співвідносячи їх з власними думками, міркуваннями та оцінками. Для підсилення комунікативної складової читання, підключення до коментування інтерпретаційних процесів студентам пропонувалося скласти коментарі,що мають різні комунікативні цілі: наприклад, відрекомендувати учням той чи інший текст, написати рецензію на статтю, виступити на семінарі тощо.

Підсумковувало навчання прийомам діалогічної взаємодії з текстом завдання по складанню рефератів з певної проблеми. Робота над проблемою по суті є зведенням текстів різних авторів у деякий "діалогічний гіпертекст" - об"ємне утворення з чітко фіксованими смисловими позиціями авторів, а також формулюванням власного ставлення до проблеми, оцінкою різних точок зору. Навчання написанню рефератів у вигляді діалогічного гіпертексту - це передусім оволодіння вмінням інтерпретації та переосмислення твору, що здійснюється за допомогою діалогічного механізму переробки текстової інформації.

На останньому етапі визначалася ефективність розробленої програми навчання читанню.

Навчання здійснювалося у формі спільної навчальної діяльності. На підсумковому занятті не тільки узагальнювалися результати роботи по оволодінню прийомами читання, але й давалися практичні рекомендації щодо подальшої організації читацької діяльності. Крім того, в процесі навчання проводилися індивідуальні консультації з метою корекції тих чи інших недоліків, що виявилися в процесі навчання.

Показниками сформованості прийомів читання виступали описані вище характеристики читацької компетенції та продуктивність читання. Їх вихідний рівень був зафіксований на констатуючому етапі дослідження.

У процесі навчання були зафіксовані такі рівні становлення у студентів прийомів самоосвітнього читання:

1. Вихідний рівень сформованості читацької діяльності, виявлений у констатуючому експерименті. Він характеризується низькою читацькою компетенцією, недостатньою сформованістю основних операцій читання /особливо операції переструктурування/ та невмінням вести діалог з текстом.

2. На цьому рівні розділяються операції організації та планування читання і власне процес взаємодії з текстом, однак, когнітивні операції читання представлені ще не в повному обсязі.

3. Тут читання включає всі когнітивні операції, але ще недостатньо сформовані діалогічні прийоми взаємодії з текстом. Крім того, самоконтроль за здійсненням інформаційно-пізнавального читання в деяких випадках порушується і потрібен зовнішній контроль, передусім з боку викладача.

4. Наступний рівень характеризується наявністю у читачів повного складу когнітивних операцій і основних прийомів діалогу з текстом - процедури запитань-відповідей.

5. На цьому етапі маємо розгорнутий діалог з текстом з підключенням всіх можливих діалогічних реакцій, а також сформованість та відпрацьованість усіх прийомів інформаційно-пізнавального читання.

Результати контрольного експерименту, спрямованого на визначення ефективності розробленої навчальної програми /контрольна група становила 27 осіб/, показали підвищення рівня когнітивної,

операціональної та комунікативної компетенції студентів експериментальної групи.

Студенти експериментальної групи виявили більшу поінформованість у питаннях теорії читання та розуміння тексту. Так, підвищився рівень їх інформованості про способи організації читання, орієнтування в потоках інформації /88,4% в експериментальній проти 54,3% в контрольній групі/, 81,2% досліджуваних експериментальної групи мають досить повне уявлення про характер допоміжних засобів роботи з текстом /контрольна група - 46,9%/. Досить повним є у них уявлення і про природу діалогічної взаємодії з текстом, характер такого діалогу /84,1% студентів експериментальної групи дали правильні відповіді, в контрольній - 22,9%/.

Для порівняння результатів розуміння тексту студентами контрольної та експериментальної груп та визначення рівня їх операціональної компетенції застосовувалася методика письмового переказу, результати якого аналізувалися за шкалами помилок та перетворювання. Аналіз показав, що студенти, які пройшли курс спеціального навчання, глибше, ніж студенти контрольної групи, зрозуміли всі експериментальні тексти. Вони структурували та переструктуровували вихідне повідомлення відповідно до його смислової ієрархії, ефективніше здійснювали смислове розмежування та компресію текстової інформації, відсікаючи фонові, неістотні положення. Значно підвищилася у них і швидкість читання.

Для визначення сформованості у студентів обох груп операцій компресії та переструктурування застосовувалася і методика складання плану тексту. За виконання цього завдання в контрольній групі середня оцінка становила 3,2 бали для наукового та 4,6 бала - для навчального тексту. В експериментальній групі відповідно - 6,8 та 8,6 бала.

Таким чином, можна зробити висновок, що навчання студентів за розробленою нами програмою сприяє підвищенню продуктивності читання, яка виражається в більш високій швидкості читання та поглибленні розуміння тексту. Вища продуктивність читання досягається передусім завдяки зростанню рівня операціональної компетенції студентів, що виявляється у сформованості основних операцій читання.

Експеримент засвідчив і підвищення рівня комунікативної компетенції студентів. Так, значно розширився спектр діалогічних реакцій студентів, що пройшли курс навчання. Коментуючи текст, вони

висловлювали свої думки, погляди, оцінки, апелювали до автора вихідного повідомлення, намагалися вступати з ним у полеміку. Досліджувані контрольні групи обмежувалися в основному двома діалогічними реакціями - оцінками змісту /їх було 6,4% - для навчального тексту та 6,7% - для наукового; в експериментальній групі відповідно - 41,4% та 30%/ та сумнівами стосовно деяких положень /таких реакцій було 6,1% для навчального та 5,8% - для наукового текстів; в експериментальній групі відповідно - 22% та 19,6%/. Студенти, що не пройшли курсу навчання, майже не могли сформулювати своє ставлення до прочитаного, зовсім не апелювали до автора, не намагалися полемізувати з ним.

Аналіз результатів засвоєння студентами прийомів читання, їх стійкості та гнучкості здійснювався в процесі бесід з досліджуваними через 1-2 роки після проведеного навчання при підготовці ними дипломних робіт. Аналізувалися і тексти самих дипломних робіт, передусім, огляд літератури з проблеми.

Як показали результати опитування та бесід із студентами, більшість з них не тільки зберегла отримані в результаті навчання знання та вміння, але й розширила сферу читання спеціальної літератури, самостійнішим та осмисленішим став підхід до вибору джерела читання, з"явилися нові смисли та цілі читання. Іншими словами, одержані в результаті навчання знання та уміння переносилися на нові навчальні та практичні ситуації і навіть на читання художньої літератури.

Студенти зазначали, що ефективнішою стали їх підготовка до семінарських занять і самостійна робота в цілому. Процес роботи з джерелами інформації почав займати менше часу, стислішими та більш структурованими стали конспекти студентів. Особливо часто вони переносили отримані вміння на ситуації, що потребують швидкості переробки великого обсягу інформації. Так, студенти зауважували, що засвоєні прийоми роботи з текстом допомагають їм при підготовці до екзаменів, коли необхідно не тільки переробити великий за обсягом матеріал, але й виділити ключові його моменти.

Однак вивчення текстів дипломних робіт студентів показало, що, незважаючи на проведене навчання, багато хто при написанні огляду літератури /48,3%/ недостатньо використовував отримані знання, не завжди переносив сформовані вміння на ситуації творення тексту. Огляди літератури, здійснені цими досліджуваними,

як правило, являли собою виклад змісту окремих джерел, що перемежовувався фразами-зв"язками, які не виражали особистої позиції авторів оглядів. Разом з тим у більшості випадків сам виклад змісту літературних джерел відзначався чіткістю, структурністю та згорнутістю. Це свідчить про ефективне використання когнітивних операцій переробки текстової інформації.

Таким чином, прийоми структурно-смислового аналізу текстів виявилися більш сталими, ніж діалогічні. Причина цього, на нашу думку, в незадовільній комунікативній спрямованості, "діалогічності" процесу організації навчання у вузі, недостатньому застосуванні різних активних методів навчання, що розвивають комунікативну компетенцію студентів.

В висновку підведено підсумки дослідження, накреслено перспективи подальших досліджень.

Здійснене системне дослідження механізмів читання, структурно-смислових особливостей тексту та читацької компетенції дало змогу визначити фактори, що впливають на ефективність читання, виявити умови, які сприяють формуванню готовності студентів до самоосвіти, розробити та апробувати програму навчання читанню. Отже, можна констатувати, що в дослідженні підтверджено гіпотези і розв"язані основні його завдання.

Результати дослідження дозволяють зробити такі висновки:

I. Читання як специфічна форма комунікативно-пізнавальної діяльності включає такі етапи: організаційний; етап з"ясування змісту тексту, що завершується виділенням його концепту; діалогічна взаємодія з твором; післядія прочитаного, яка виражається в його оцінці та використанні в подальшій діяльності. Сформована читацька діяльність у повному її обсязі веде не тільки до зміни та збагачення когнітивної сфери читача, а й до появи його особистісних смислових новоутворень. Отже, основними результатами читання є інформаційно-пізнавальний, мотиваційно-особистісний та практичний.

2. Центральна ланка читання - взаємодія суб"єкта із знаковою системою, що включає процеси розуміння, рефлексії, інтерпретації та переосмислення прочитаного. Таким чином, читання - це процес засвоєння та породження смислів, основними характеристиками якого є відновлення концепту вихідного повідомлення, осмислення, або привнесення свого смислу в текст, що здійснюється за допомогою

наявних у суб"єкта інтерпретаційних схем, і переосмислення твору, результатом якого є синтез нового смислу, породжуваного у процесі активної, творчої взаємодії з текстом.

Такий підхід дав змогу чітко розмежувати часто змішувані в літературі поняття - розуміння, інтерпретація, осмислення та переосмислення. Залишивши за терміном "розуміння" найпоширеніше його трактування як відновлення смислу /або концепту/ вихідного повідомлення, ми визначили розуміння, за його тлумаченням М.М.Бахтіним, як переосмислення вихідного твору /або діалогічне розуміння/, що виникає в результаті діалогічної взаємодії різних смислових позицій. Інтерпретація, у свою чергу, трактувалася нами як осмислення тексту суб"єктом, але не довільне, а обмежене наявними у читача інтерпретаційними рамками, котрі задаються у вигляді культурних зразків, сформованих у суб"єкта в результаті минулого досвіду /передусім досвіду читання інших творів/ та представлених у його свідомості у формі різноманітних когнітивних і особистісних структур.

3. Розгляд читання як діяльності, котра відбувається у двох площинах, що взаємно перетинаються, - когнітивній та комунікативній, дозволив виділити два види читання - інформаційно-пізнавальне та смислове, або діалогічне.

Основними механізмами, що забезпечують функціонування інформаційно-пізнавального читання, є когнітивні операції - структурування та переструктурування текстової інформації, її компресія, семантичне зважування та смислове розмежування елементів тексту, а також пізнавальний діалог з твором. Механізмом смислового читання є діалог, характерною рисою якого виступає зіткнення смислових позицій автора і читача, що веде до породження нового смислу, переструктурування особистісного тезауруса читача.

4. Психологічний підхід до тексту передбачає вихід у позатекстову реальність та розгляд тексту як моделі взаємодії автора і читача, в якій, по перше, реалізований авторський задум, логіка його міркувань, представлена позиція автора твору, по-друге, закладена програма комунікативно-пізнавальної діяльності читача, що регулює процес читання, сприяє адекватному розумінню твору.

5. Найважливіші конституційні характеристики тексту як знакової системи, що відбиває процес взаємодії автора і читача, -

цілісність, завершеність, структурність, інформативність та діалогічність. Останні дві характеристики мають особливе навантаження в процесі управління комунікативно-пізнавальною діяльністю читання.

Інформаційний простір тексту включає такі плани - когнітивний, рефлексивний та регулятивний. При цьому когнітивна інформація є відображенням знакової сутності тексту, а рефлексивна та регулятивна - смислової, представляючи автора і читача, ролі яких запрограмовані в структурі твору.

Основною характеристикою діалогічного тексту є наявність у ньому двох або кількох смислових позицій, взаємодія яких забезпечує багатогранність змісту твору, його багатоплановість, стимулюючи активне творче розуміння. Крім того, діалогічний текст характеризується такими параметрами, як адресованість, персоніфікованість, наявність в ньому лакун, що задають ритм внутрішнього діалогу читача.

Діалогічність тексту забезпечується і введенням у його структуру "внутрішнього текстового діалогу", який полегшує контакт автора і читача, підтримує мотивацію читання, залучає читача до процесу міркувань, запропонованого автором. Реалізація текстового діалогу здійснюється з допомогою різних засобів: структурної організації повідомлення, включення у нього метатекстових елементів, а також лінгвістичних та стилістичних засобів. Цей діалог дає змогу встановити міктекстові зв"язки, поглиблюючи і розширюючи тим самим культурний, науковий та історичний контексти твору.

6. Діалог з текстом може бути реалізований не тільки за умови включення у твір діалогічних елементів, а й при наявності діалогічних взаємин автора і читача, що виражається у незбіганні смислових позицій обох учасників текстового спілкування, розходженні у поглядах, оцінках, ставленні до зазначених проблем.

7. Істотну роль в управлінні процесом розуміння твору відіграє знакова наочність, яка, включаючись у рефлексивний та когнітивний плани текстової інформації, не тільки підвищує надмірність повідомлення, а й сприяє узагальненню інформації, що надходить, організації та упорядкуванню розумової діяльності читача, виступаючи наочною опорою його мислення.

8. Провідним фактором, що забезпечує ефективність інформаційно-пізнавального читання, виступає структурно-смислова орга-

нізація тексту, передусім включення в його структуру різних смислових планів інформації та рівномірний їх розподіл у смисловому просторі тексту. Структурно-смислова організація справляє насамперед управляючий вплив на процес взаємодії з текстом. Таке управління забезпечується включенням у структуру повідомлення метатекстових елементів /виражених як вербальними, так і невербальними засобами/, які дають змогу акцентувати увагу читача на семантично значущих положеннях тексту, сприяють узагальненню текстової інформації, спрямуванню здогадок та очікувань читача в бажаному для автора напрямі, структуруванню суб"єктом повідомлення. При цьому оптимізуючий вплив на розуміння невербальної інформації можливий за умови володіння читачем прийомами її смислового сприймання.

9. Визначальним фактором ефективності читання є читацька компетенція, що являє собою систему особистісних та когнітивних якостей суб"єкта, які дозволяють йому ефективно взаємодіяти з текстом, адекватно розуміти твір, вступаючи в діалог з автором, оцінюючи прочитане, виражаючи своє ставлення до нього. Читацька компетенція включає три складових - когнітивну, комунікативну та операціональну компетенцію, володіння якими суб"єктом і забезпечує продуктивність його читання.

10. Навчання у вузі без спеціального формування читацької діяльності не забезпечує становлення готовності студентів до самоосвітнього читання. Остання, у свою чергу, може бути визначена як сформованість у студентів всіх основних параметрів читацької діяльності: орієнтування у потоках інформації, планування та організація читання, взаємодія з текстом, оцінка прочитаного та використання його в подальшій навчальній та професійній діяльності.

11. Ефективне навчання читанню забезпечується за умови виходу осіб, що навчаються, за рамки тексту як знакової системи, включення читання в контекст реальної практичної ситуації. При цьому послідовність введення основних прийомів читання має відбивати логіку розгортання реальної читацької діяльності, а сам процес навчання повинен стати невід"ємною частиною навчально-професійної діяльності студентів. Сформована таким чином система прийомів є основою самоосвітнього читання як складової професійної культури фахівця.

12. Програма навчання читанню, спрямована на формування читацької діяльності у повному її обсязі, повинна включати такі етапи: організаційний, взаємодію з текстом, породження інтерпретаційних повідомлень, що відбивають процес взаємодії з текстом.

Побудована таким чином програма навчання дає можливість студентам засвоїти найважливіші дії, що входять до процесу читання навчальної та наукової літератури: дії з організації і планування читання, когнітивна переробка текстової інформації, діалог з текстом, фіксація результатів читання, породження власних інтерпретаційних повідомлень.

13. Важливою умовою реалізації розробленої навчальної програми є організація навчання у вузі у формі спільної діяльності, тобто побудова навчання за принципом діалогічної взаємодії викладача та студентів, а також студентів між собою і включення системи навчальних завдань в контекст навчально-професійної діяльності студентів.

14. Програма навчання читанню дає можливість оволодіти у повному обсязі когнітивними операціями взаємодії з текстом, а також основними прийомами діалогу з твором, підвищуючи тим самим продуктивність читання та читацьку компетенцію студентів, забезпечуючи їх готовність до самоосвітнього читання.

Результати дослідження дали змогу сформулювати рекомендації для авторів підручників та навчальних посібників.

Передусім слід враховувати різноплановість інформаційного простору тексту і включати в його структуру метатекстові елементи рефлексивного та регулятивного рівнів та рівномірно розподіляти їх у повідомленні. Це дасть можливість не тільки забезпечити ефективніше розуміння тексту, а й залучити читача до діалогу з ним.

Крім того, слід враховувати різні стратегії читання навчального та наукового текстів. Читачами першого є в основному непідготовлені або малопідготовлені студенти, які не мають достатнього обсягу базових знань, не володіють умінням проникати в глибину семантику твору. Вони акцентують увагу на зовнішній структурі повідомлення, експліцитних діалогічних засобах. Тому при написанні навчальних текстів слід надавати перевагу саме цим засобам підвищення діалогічності повідомлення.

Обсяг нашого дослідження не дозволив розв"язати ряд суміжних проблем. Так, потребує дальшого вивчення питання діалогічної

взаємодії з текстом, у тому числі характеристики внутрішнього діалогу читача в процесі сприймання та розуміння повідомлення. Перспективним є подальше з"ясування питань управління читанням за допомогою текстових засобів, особливо це стосується проблеми діалогічності тексту як моделі спілкування автора і читача. Потребує подальшого вивчення і проблема формування читацької діяльності, зокрема прийомів діалогічної взаємодії з текстом, що сприяють становленню читання як творчої діяльності, важливого засобу саморозвитку особистості. Перспективним є впровадження діалогічного підходу не тільки в процес навчання читанню, але й у практику професійної підготовки студентів.

Основний зміст дисертації відображений у таких публікаціях:

1. Устойчивость системы словесных ассоциаций при двуязычии // Новые исследования в психологии, 1975, № 1 /у співавт./.

2. Особливості розуміння науково-популярного тексту студентами вузів // Проблеми дальшого розвитку педагогічних і психологічних наук: Тези республіканської наукової конференції. Т.3. - Київ, 1977.

3. Некоторые проблемы подготовки студентов педвузов к самообразованию // Методические рекомендации по совершенствованию учебно-воспитательного процесса. - Киев, 1977.

4. Шляхи підвищення ефективності самостійної роботи студентів // Радянський спосіб життя і завдання підготовки та виховання кадрів для установ культури та мистецтва. - Рівне, 1977.

5. Некоторые вопросы понимания научно-популярного текста студентами // Воспитание, обучение и психическое развитие: Тезисы докладов к У Всесоюзному съезду психологов. - М., 1977.

6. Формування в учнів умінь працювати з текстом // Радянська школа, 1978, № 8.

7. Некоторые особенности подготовки учащихся к самостоятельной учебной деятельности // Психологические проблемы процесса обучения младших школьников. - М., 1978.

8. Особливості сприймання науково-популярних текстів студентами // Психологія. Республіканський науково-методичний збірник. Вип. 18. - Київ, 1979.

9. Некоторые особенности подготовки будущих учителей к самообразованию // Проблемы самообразования в системе повышения квалификации педагогических кадров школ. - Л., 1979.

I0. Культура читання. - Київ: Знання, I980. - 48 с.

II. Семантические параметры и понимание текста // Тезисы научных сообщений советских психологов к XXII Международному психологическому конгрессу. - Ч.П. - М., I98I.

I2. Формирование у студентов приемов понимания текста // Программированное обучение. - Вып.I9. - Киев, I982.

I3. Влияние смысловой организации текста на его понимание // Психосемиотика познавательной деятельности и общения. - М., I983.

I4. Психологические аспекты организации процесса понимания текста // Психолого-педагогические аспекты учебного процесса в школе. - Киев, I983.

I5. Свободное время как фактор социализации юношества // Личность в системе общественных отношений. Социально-психологические проблемы в условиях развитого социалистического общества: Тезисы докладов и научных сообщений к УІ Всесоюзному съезду общества психологов СССР. - М., I983 /у співавт./.

I6. Оволодіння молодшими школярами процесом читання // Особливості психічного розвитку учнів підготовчих і І-Ш класів загальноосвітньої школи. - Київ, I984.

I7. Формы передачи научной информации. - Киев, I985. - I8 с. /у співавт/.

I8. Организация и проведение самостоятельной работы по общей психологии студентов естественно-географического, филологического, физико-математического факультетов. - Киев, I988 /у співавт./.

I9. Целенаправленная подготовка молодых учителей к педагогическому общению // Проблемы совершенствования послевузовского образования молодых учителей: Тезисы докладов на всесоюзной конференции. - Гродно, I988 /у співавт./.

20. Потребности и интересы старшеклассников в сфере досуга // Всестороннее развитие личности в системе воспитательной деятельности общеобразовательной и профессиональной школы. Материалы научно-практической конференции. - Кишинев, I988.

2I. Культура общения студентов с текстом // Актуальные проблемы подготовки кадров в области искусства и культуры в свете перестройки высшего и среднего специального образования: Тезисы докладов республиканской конференции. - Николаев, I988.

22. Особливості розуміння тексту молодшими школярами // Початкова школа, 1988, № 11.

23. Методические рекомендации для студентов по самостоятельной работы с книгой. - Киев, 1989. - 24 с.

24. Психологічна культура майбутнього вчителя. - Київ, 1989. - 32 с.

25. Психологія читання тексту студентами вузів. - Київ: Либідь, 1990. - 100 с.

26. Формування психологічної культури майбутнього вчителя // Формування і становлення сучасного вчителя: Тези доповідей науково-методичної конференції. - Рівне, 1990.

27. Формування психологічної культури студентів педвузів // Проблема самореалізації особистості в педвузі і загальноосвітній школі: Тези доповідей міжвузівської наукової конференції. - Київ, 1990.

28. Культура читання майбутнього вчителя // Науково-педагогічні проблеми підготовки вчителя в вузі. Матеріали міжвузівської науково-практичної конференції. - Київ, 1991.

29. Психология чтения учебной и научной литературы студентами вузов // Психологическая наука: проблемы и перспективы: Тезисы всесоюзной конференции, посвященной 90-летию со дня рождения Г.С.Костюка. - Ч.П. - Киев, 1990.

30. Знаковая наглядность в структуре учебного и научного текстов // Программированное обучение. - Вып.28. - Киев, 1991 /у співавт./.

31. Формування в учнів прийомів діалогічної взаємодії з текстом // Психологія. Республіканський науково-методичний збірник.- Вип.37. - Київ, 1991 /у співавт./.

32. Формування у студентів прийомів діалогічної взаємодії з текстом // Соціально-психологічні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя. Матеріали міжвузівської науково-практичної конференції. - Київ, 1992.

33. Діалог і текст // Актуальні проблеми психології: традиції і сучасність: Тези міжнародних наукових Костюківських читань. - Т.П. - Київ, 1992.

34. Диалогическое взаимодействие читателя с учебным и научным текстом // Материалы Второй всесоюзной конференции по психологии и педагогике чтения. - Вып.1. - М., 1992.

35. Чтение как процесс диалогического взаимодействия читателя с текстом // Чтение в современном мире: опыт прошлого, взгляд в будущее: Тезисы I-го общенационального конгресса по чтению. - М., 1992.

36. Проблемы личностной подготовки психолога - практика в условиях вуза // Актуальные проблемы психологической службы: теория и практика. Материалы международной конференции. - Одесса, 1992 /у співавт./.

Підписано до друку 27.10.1992р.Об.2,0.Формат 60x84 1/16.
Друк офсетний.Тир.100.Зам.644.Безплатно.
ДОД КДПІ ім.Драгоманова, Київ, Пирогова, 9.