

Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова

На правах рукопису

Виходцева Ольга Анатоліївна

УДК 159.953

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗАСВОЄННЯ
ТЕКСТОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ СТУДЕНТАМИ ВИЩИХ
ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ**

19.00.07 - педагогічна та вікова психологія

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник
ЧЕПЕЛЄВА НАТАЛІЯ ВАСИЛІВНА,
член-кореспондент АПН України,
доктор психологічних наук, професор

Київ 2004

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1	
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗАСВОЄННЯ ТЕКСТОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ	10
1.1. Загальне поняття про процес засвоєння інформації	10
1.2. Особливості сприймання текстової інформації	14
1.3. Розуміння текстового матеріалу як умова його засвоєння	19
1.4. Пам"ять як фактор засвоєння текстової інформації	28
1.4.1. Запам"ятовування навчального матеріалу	28
1.4.2. Зберігання інформації	35
1.4.3. Актуалізація навчального матеріалу	36
1.5. Вплив особливостей навчального тексту на його засвоєння читачем	43
Висновки до розділу 1	55
РОЗДІЛ 2	
ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕРОБКИ ТЕКСТОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ СТУДЕНТА-МИ	56
2.1. Мета, завдання та методика констатуючого експерименту	56
2.2. Аналіз результатів констатуючого експерименту	71
Висновки до розділу 2	99
РОЗДІЛ 3	
ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ ПРИЙОМІВ ЗАСВОЄННЯ ТЕКСТОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ	100
3.1 Мета, завдання та методика формуючого експерименту	100
3.2. Аналіз результатів формуючого експерименту	122
Висновки до розділу 3	158
ВИСНОВКИ	159
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	162
ДОДАТКИ	186

ВСТУП

Актуальність дослідження. Усвідомлення зростаючої ролі освіти як одного з основних інститутів соціалізації людини, який сприяє формуванню творчої гармонійно розвиненої особистості і виступає важливим фактором розв'язання завдань соціально-економічного та культурного розвитку суспільства, є однією з ключових тенденцій розвитку сучасного суспільства. Провідним фактором розвитку освіти виступає її зміст, в якому відображені ціннісні, гуманістичні та творчі компоненти життя суспільства. Він є основним засобом формування професійної компетентності майбутнього спеціаліста, а тому постійно повинен доповнюватись, оновлюватись.

Інформаційне суспільство вимагає нових ідей, нових знань, нових способів прискореного отримання та постійного оновлення знань, потребує формування нового мислення та засвоєння певних моральних та поведінкових норм. Відповідно до нових вимог суспільства змінюється і мета освіти: формування соціально значущих рис, пов'язаних із соціально-комунікативними, інформаційними та іноваційно-технологічними можливостями студентів, здатності адаптуватись до різноманітних ситуацій, самостійно набувати нові знання та використовувати їх на практиці, критично мислити, грамотно працювати з інформацією, брати на себе відповідальність за свої вчинки, мати необхідний рівень соціально-психологічної компетенції, ефективно взаємодіяти та спілкуватися з іншими людьми. Цьому сприяють наступні умови:

- включення кожного студента в активний пізнавальний процес;
- скорочення репродуктивних форм роботи з матеріалом;
- запровадження нових, особистісно-орієнтованих технологій навчання;
- забезпечення вільного доступу до необхідної інформації;
- посилення практичної спрямованості змісту навчальних дисциплін разом з його фундаменталізацією та гуманізацією (Б.П.Бархаєв).

Реалізація зазначених вище умов передбачає використання найновітніших наукових та технологічних досягнень у змісті та організації навчального процесу. Останнім часом дослідники приділяють багато уваги розробці проблем навчальної та учбової діяльності. Питання навчання та засвоєння знань розглядали в своїх роботах А.М.Богущ, Т.Н.Брусенцова, В.В.Давидов, Д.Б.Ельконін, Г.П.Єрмоленко, Б.Н.Зальцман, М.Н.Іванова, В.Я.Ляудіс, С.Д.Максименко, І.Д.Пасічник, Р.С.Петровічев, С.Л.Рубінштейн, В.О.Соловієнко, Н.Ф.Тализіна, Т.Б.Хомуленко. Такий аспект проблеми засвоєння знань, як розуміння інформації, досліджували В.Г.Андросюк, М.С.Антонюк, С.П.Бочарова, А.А.Брудний, Л.П.Доблаєв, В.В.Знаков, Т.М.Капунова, Ю.К.Корнілов, О.М.Корніяка, Г.С.Костюк, О.О.Леонтєєв, С.Д.Максименко, В.О.Моляко, І.Ф.Неволін, А.О.Смірнов. В процесі засвоєння навчального матеріалу студенти вивчають друковані джерела, тому значна кількість досліджень присвячена вивченню проблеми опрацювання тексту (І.Р.Гальперін, Т.М.Дрідзе, О.М.Копиленко, А.І.Луньков, А.Я.Мікк, А.Ф.Пантелєєв). Широко розробляється проблема навчання читанню як основи ефективного опрацювання текстової інформації (Т.П.Будякова, Г.В.Марковець, І.В.Усачова, Б.І.Ходос, Н.В.Чепелєва,).

При висвітленні проблеми засвоєння знань більшість дослідників спрямовують свою увагу на вивчення процесу пізнавальної діяльності школяра (Я.Ф.Андрєєва, О.Д.Главінська, Г.О.Горбань, Е.З.Івашкевич, М.Л.Смульсон). Однак, є дослідження, результати яких свідчать, що загальноосвітня школа недостатньо уваги приділяє формуванню в учнів прийомів опрацювання текстової інформації (Г.В.Марковець, І.В.Скрипник, Е.Т.Соломка, Н.В.Чепелєва). Тому актуальність нашої роботи зумовлена необхідністю поглибленого вивчення закономірностей засвоєння навчальних та наукових текстів майбутніми фахівцями та вироблення умінь опрацювання текстової інформації. Особливо значущим це є для майбутнього вчителя, який повинен уміти ормувати прийоми роботи з текстовою інформацією у своїх учнів, а значить досконало володіти ними сам.

Враховуючи соціальну значущість зазначеної вище проблеми та недостатню її розробленість у сучасній педагогічній психології, було обрано **тему** дисертаційного дослідження “Психологічні особливості засвоєння текстової інформації студентами вищих педагогічних закладів освіти”.

Зв’язок з науковими планами, темами, програмами. Дисертаційне дослідження пов’язане з комплексною темою кафедри психології та педагогіки Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова “Структура і зміст діяльності практикуючого психолога в системі ступеневої підготовки” і затверджена Радою університету (протокол № 7 від 24.02.2000 р.) та Радою з координації наукових досліджень в галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 3 від 13.04.2000 р.).

Об’єктом дослідження є процес переробки текстової інформації.

Предметом дослідження виступають психологічні особливості засвоєння текстової інформації студентами вищих педагогічних закладів освіти.

Мета дослідження - з’ясувати психологічні особливості засвоєння текстової інформації у студентів педагогічних вузів з метою оптимізації їх навчально-професійної діяльності.

Основними гіпотезами дослідження є наступні:

1. Засвоєння текстової інформації – складний процес, що включає в себе сприймання, розуміння та запам’ятовування інформації, її зберігання та актуалізацію (відтворення та використання в діяльності); центральною ланкою даного процесу є розуміння тексту.

2. Провідною психолого-педагогічною умовою формування прийомів засвоєння тексту є вироблення у студентів умінь когнітивного та смислового опрацювання текстової інформації.

Досягнення мети дослідження передбачало розв’язання наступних **завдань**:

1. Визначити теоретичні підходи до проблеми засвоєння текстового матеріалу.

2. Дослідити особливості процесу засвоєння текстової інформації студентами.
3. Визначити умови формування прийомів засвоєння текстової інформації у студентів вищих педагогічних закладів освіти.
4. Розробити програму формування у студентів прийомів роботи з текстом.

Теоретико-методологічною основою дослідження виступили теоретичні положення психології читання (Л.С.Виготський, Л.П.Доблаєв, О.О.Леонт'єв, І.Ф.Неволін, Н.В.Чепелева), психології розуміння (А.А.Брудний, М.І.Жинкін, В.В.Знаков, Г.С.Костюк, С.Д.Максименко, В.О.Моляко, А.О.Смірнов), психології навчання та засвоєння знань (В.В.Давидов, Д.Б.Ельконін, О.В.Скрипченко, Т.Б.Хомуленко).

Для розв'язання завдань дисертаційної роботи було використано наступні **методи дослідження**: теоретичний аналіз проблеми, констатуючий та формуючий експерименти, аналіз продуктів діяльності студентів, опитування, співбесіда з використанням модифікованої методики "вичерпування" інформації (за І.Ф.Неволіним), статистичні методи обробки даних.

База дослідження. Дослідження проводилося на базі Кіровоградського державного педагогічного університету імені В.Винниченка та Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Всього дослідженням було охоплено 225 студентів другого та третього року навчання. У констатуючому експерименті брали участь студенти другого курсу факультету української філології, природничо-географічного та історичного факультетів та третього курсу факультету української філології Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова та факультету української філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені В.Винниченка, всього 151 особа. У формуючому експерименті брали участь студенти третього курсу природничо-географічного факультету

Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова та студенти другого і третього курсу філологічного факультету Кіровоградського державного педагогічного університету. Загалом формуючим експериментом було охоплено 74 студенти.

Наукова новизна та теоретичне значення одержаних результатів дослідження:

- вперше застосовано комплексний підхід до вивчення проблеми переробки та засвоєння текстової інформації з урахуванням усіх складових цього процесу – сприймання, розуміння, запам'ятовування, зберігання та актуалізації матеріалу;

- дістало подальшого розвитку вивчення закономірностей опрацювання та засвоєння текстового матеріалу у зв'язку з використанням його структурно-сміслового аналізу;

- уточнено і поглиблено ідеї про особливості засвоєння навчальних текстів. Основна увага приділялася володінню прийомами опрацювання текстового матеріалу: провідній ролі розуміння в засвоєнні текстової інформації із одночасним залученням перцептивних та мнемічних процесів; смислового аналізу тексту; володінню основними когнітивними операціями та прийомами розуміння тексту, а також залежності процесу засвоєння матеріалу від його структурно-семантичних особливостей.

Практична цінність дослідження полягає в тому, що результати роботи можна розглядати як складову частину рекомендацій щодо підвищення ефективності засвоєння текстової інформації в процесі спеціального навчання студентів прийомам опрацювання та засвоєння навчальних та наукових текстів. Розроблений спецкурс та методичні рекомендації щодо розвитку умінь ефективного опрацювання текстової інформації були впроваджені в навчальний процес Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Розроблена навчальна програма “Психологічні основи опрацювання навчального тексту” спрямована на оволодіння студентами прийомами переробки текстової

інформації, сприяє підвищенню ефективності засвоєння навчального матеріалу і може бути використана викладачами вищих навчальних закладів при викладанні ними навчальних дисциплін.

Надійність і вірогідність результатів дослідження забезпечена методологічним обґрунтуванням вихідних положень, відповідністю методів дослідження його меті і завданням, поєднанням якісного і кількісного аналізу експериментальних даних.

Апробація роботи. Основні положення дисертації і результати дослідження викладено в доповідях на міжнародній науково-теоретичній конференції “Психолого-теоретичні проблеми підготовки вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства” (Київ, 2000 р.), Всеукраїнській науково-практичній конференції “Проблема вищої педагогічної освіти у світлі рішень II всеукраїнського з’їзду працівників освіти і виступу президента України Л.Д.Кучми” (Київ, 2001 р.), Міжнародній науковій конференції, присвяченій 35-річчю наукової та педагогічної діяльності академіка С.Д.Максименка “Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології” (Київ, 2001 р.), Всеукраїнській науково-практичній конференції “Професіоналізм вчителя початкових класів” (Ялта, 2002 р.), IV науково-практичній конференції “Психологічна наука в медичній та соціальній практиці” (Київ, 2002 р.), VI Костюківських читаннях (Київ, 2003 р.), щорічних науково-звітних конференціях викладачів Національного педагогічного університету ім.М.П.Драгоманова (2000-2002 рр.) та на засіданнях кафедри психології та педагогіки Національного педагогічного університету ім.М.П.Драгоманова (1999-2002). Результати роботи було **впроваджено** в навчальний процес кафедри російської мови Кіровоградського державного педагогічного університету імені В.Винниченка (довідка № 57 від 9.09.2003 р.) та кафедри загальної психології Національного педагогічного університету ім.М.П.Драгоманова (довідка № 07-10/1184 від 04.12.2001 р.), а також в роботу Кіровоградського

обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка № 358 від 02.10.2003 р.).

Зміст та результати дослідження відображено у 10 наукових публікаціях, серед яких 4 статті у фахових виданнях, затверджених ВАК України; матеріали конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається із вступу, трьох розділів, висновків, списку використаної літератури, який налічує 243 назви, та додатків. Основний текст дисертації викладено на 161 сторінці, текст містить 9 таблиць, 8 рисунків та 1 схему на 7 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗАСВОЄННЯ ТЕКСТОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ

1.1. Загальне поняття про процес засвоєння інформації

Існує багато визначень терміну “засвоєння”. Зокрема, зазначається, що процес засвоєння знань можна розглядати як зв’язок нових елементів (нової інформації) з вже набутими “вузлами” мережі знань [82, с. 56]. Ми схилиємося до думки, що засвоєння є однією з форм пізнавальної діяльності. Згідно точки зору С. Л. Рубінштейна, засвоєння виступає центральною ланкою процесу навчання.

Засвоєння навчального матеріалу визначається низкою різноманітних факторів – зовнішніх та внутрішніх. Зовнішні фактори - це складність навчального матеріалу, умови навчальної діяльності та ін. До внутрішніх факторів слід віднести мотивацію, ступінь адаптації до умов навчальної діяльності, інтелектуальну активність та інше. С.Л.Рубінштейн, Н.А.Менчинська, Д.Н.Богоявленський пов’язують засвоєння знань з психологічними особливостями суб’єкта навчальної діяльності: емоційною сферою, пам’яттю, увагою, мисленнєвими та вольовими процесами, працездатністю та втомлюваністю. Згідно точки зору Г.М.Єрмоленко, процес засвоєння має дві сторони: процесуальну та результативну. Процесуальна сторона вбирає в себе пізнавальні процеси та стани суб’єкта пізнавальної діяльності, а результативна – використання засвоєного матеріалу для розв’язання теоретичних та практичних задач.

Як зазначають деякі дослідники, індивідуальний темп засвоєння нових знань пов’язаний із рівнем розвитку пам’яті, вербальним та соціальним інтелектом, високим рівнем аналітичності при класифікації об’єктів, високим рівнем метапам’яті, умінням використовувати продуктивні стратегії розв’язання задач [82].

Щодо етапів засвоєння, то С.Л. Рубінштейн зазначив, що слід виділяти: 1) безпосередньо сприймання матеріалу; 2) його мислительне опрацювання, осмислення; 3) запам'ятовування та зберігання; 4) використання знань в практичній діяльності [174]. Б.П.Бархаєв відзначає, що традиційно у процес засвоєння знань включають сприймання, осмислення, закріплення знань та їх використання в діяльності [15]. На думку І.Д.Пасічника, засвоєння знань вбирає в себе наступні етапи: 1) сприймання та розуміння навчального матеріалу; 2) запам'ятовування; 3) відтворення та застосування набутих знань на практиці [152, с. 62]. Д.С.Карпенко, О.М. Карпенко, О.М.Шліхунова зазначають, що процес засвоєння знань має три послідовних етапи: засвоєння знань на рівні уявлення, на рівні упізнавання та на рівні відтворення [85, с. 69]. Кожний з цих етапів є окремою фазою навчання; всі вони характеризуються певними вимогами до системи елементів навчання та до організації навчального процесу.

Ми, спираючись на точку зору С.Л. Рубінштейна, пропонуємо виділяти наступні етапи засвоєння:

1. Сприймання матеріалу.
2. Його розуміння.
3. Запам'ятовування.
4. Зберігання.
5. Актуалізацію (відтворення та використання в діяльності).

Всі етапи тісно взаємопов'язані. При сприйманні матеріалу необхідним є одночасно його осмислення (сислове сприймання); розуміння матеріалу позитивно впливає на його запам'ятовування та актуалізацію; використання в діяльності та постійне переосмислення сприяють кращому зберіганню. Кожен етап має свою специфіку, на кожному з них студенти зустрічаються з певними труднощами. Наприклад, на етапі розуміння матеріалу може виникнути смисловий бар'єр, подолати який допомагають пояснення викладача або автора тексту. На етапах запам'ятовування, відтворення та використання набутих знань на практиці можуть виникнути

смісловий, логічний та мовний бар'єри. Наприклад, коли матеріал механічно запам'ятовується, при розв'язанні навчальних задач студент не може використати свої знання через їх формальність, малодинамічність. Тому найбільш продуктивним запам'ятовуванням є осмислене запам'ятовування головного змісту матеріалу.

Як зазначають О.М.Леонт'єв та П.Я.Гальперін, основою засвоєння знань є не сприймання, яке виступає джерелом засвоєння, а дія – зовнішня (практична) чи внутрішня (розумова) [152]. Це дозволяє зробити висновок, що засвоєння знань передбачає в першу чергу засвоєння відповідних дій та операцій, продуктом яких є знання. Розуміння знань та їх засвоєння передбачає включення цих знань в систему набутого досвіду. На наш погляд, центральною ланкою процесу засвоєння знань є розуміння матеріалу, адже не осмислений та не зрозумілий матеріал буде просто заучуватись, а в пам'яті така інформація зберігається та реконструюється гірше, ніж осмислена та пов'язана із набутим досвідом.

В процесі засвоєння знань набутий досвід впливає на сприймання та розуміння нової інформації, а нова інформація, в свою чергу, впливає на переосмислення набутого досвіду. Це призводить до реорганізації знань (перегрупування, узагальнення матеріалу тощо).

Засвоєння навчального тексту – один з аспектів навчально-професійної діяльності студентів. На цей процес впливають логіко-психологічна структура та інформативна насиченість текстового повідомлення, питома вага наочності та прикладів, рівень знань студентів та їх уміння ефективно працювати з текстом, співвідношення в тексті рівнів рефлексивної, теоретичної та фактологічної інформації. При засвоєнні навчального тексту слід враховувати, наскільки важливою для студента є тема, чи є у нього зацікавленість у даному матеріалі, наскільки вдалою є внутрішня організація визначень та прикладів та інше. Найбільш повно засвоюється та інформація, яку представлено в поєднанні друкованого тексту та наочності. Як

зазначають спеціалісти з психології читання, засвоєння тексту слід вважати задовільним, якщо воно дорівнює 70 % викладеної інформації [125].

На засвоєння текстової інформації суттєво впливає рівень читацької культури студента. Безсистемне поверхове “знімання” інформації не дає пізнавально-розвивального ефекту; для глибокого засвоєння тексту необхідним є вміння структурувати та переструктурувати інформацію, здатність переосмислити нову інформацію на основі набутого досвіду. Отже, осмислене читання є необхідною умовою ефективного опрацювання тексту та засвоєння знань. У вищому навчальному закладі велика доля матеріалу дається студентам для самостійного опрацювання. Тому самоосвітнє читання відіграє велику роль у формуванні професійної свідомості майбутнього фахівця. Стимулюючи пізнавальну роботу студентів як в аудиторії, так і за її межами, викладач створює підґрунтя для дослідницької діяльності студентів. Елемент дослідництва – важлива складова мотиваційної сторони засвоєння знань.

При вивченні навчального тексту студенти опрацьовують основну та надмірну інформацію. Надмірна інформація позитивно впливає на засвоєння за умови, що вона є “містком”, який дозволяє з’єднати нову інформацію з набутими знаннями. Але велика кількість надмірної інформації – це фактор, який негативно впливає на самостійну роботу студентів. Повна відсутність надмірної інформації ускладнює виділення основного, головного матеріалу, тому в навчальних текстах поруч із основним повинен бути і додатковий матеріал.

Ефективність та якість засвоєння навчального тексту пов’язані із попереднім його опрацюванням. Установка на розуміння, на знаходження інформації з метою відповіді на запитання або розв’язання задач сприяє більш уважному опрацюванню тексту, націлює студентів на глибоке проникнення в семантику тексту. Якщо автор залишає в тексті лакуни, це стимулює мислительну діяльність читача, підштовхує його до пошуків відповіді на поставлене до тексту запитання (в даному випадку йдеться про

діалогічну взаємодію з текстом та про самостійну постановку запитань до тексту). Швидкість осмислення, уміння аналізувати та вибирати головне є підґрунтям успіху у навчанні. Чим краще студент зрозумів текст, тим вищим та повнішим буде ступінь засвоєння матеріалу.

Таким чином, засвоєння текстової інформації вимагає осмисленого сприймання та запам'ятовування матеріалу, що сприяє кращому зберіганню знань та більш повному і глибокому їх відтворенню та використанню в діяльності. Розглянемо процеси засвоєння інформації докладніше.

1.2. Особливості сприймання текстової інформації

В сучасній психологічній науці існує багато визначень терміну “сприймання”, що пов’язане з багатомірністю даного класу психічних явищ та відсутністю єдиної загальновизнаної теорії сприймання. Сприймання визначають як утворення гештальту [239]; функцію аналізатора [191]; процес та результат побудови образу [157]; різновид діяльності [67]; безпосереднє враження [242]; переробку інформації [110]; розв’язання задачі [46]; функцію стимуляції [241]. Ми підтримуємо точку зору, що сприймання-це система дій, спрямованих на ознайомлення з предметом, який впливає на органи чуття, тобто чуттєво-дослідницька діяльність спостереження [165, с. 55]. При сприйманні йде безпосереднє відображення предмету, явища або процесу в сукупності його властивостей, в його об’єктивній цілісності.

Як зазначає Барабаншиков В.В., на сучасному етапі є два провідних напрямки психології сприймання: когнітивний (інформаційно-процесуальний) та екологічний [14, с. 6-11]. Представники когнітивного підходу до вивчення сприймання порівнюють пізнавальну сферу індивіда з комп’ютером, тобто системою, яка приймає, зберігає та використовує сприйняту інформацію. Людина опрацьовує інформацію поетапно. Сприймання відбувається в два етапи. На першому створюється “сенсорний зліпок” фізичної реальності, яка діє на органи чуття. На другому етапі йде

розпізнавання образу та віднесення його до певної категорії, тобто порівняння стимула з тією інформацією, яку було отримано раніше та яка зберігалася в довгочасній пам'яті в закодованому вигляді. В межах когнітивного підходу безпосередньо-чуттєве сприймання розкривається як багатовимірний двохетапний процес перетворення інформації (від дії стимулів на органи чуття до самостійного функціонування інформації в короткочасній пам'яті) [206]. Представники когнітивного підходу висловлюють думку, що людське сприймання є результатом стійких здібностей (можливостей) до пізнання та певних операцій [163, с. 345]. Багатомірне людське сприймання вбирає в себе обумовленість, операційні механізми та інші явища, над якими домінує концептуальність. При цьому деякими типовими операціями концептуального сприймання будуть розуміння смислу визначеного факту або значення, розв'язання задачі за допомогою логічного аналізу, аналіз визначеної єдності за складовими компонентами, синтез складових частин в єдине ціле, індукція або генералізація, дедукція, аплікація або розвиток і т.д. Кінцевим результатом концептуального сприймання, напевне, буде формування здатності абстрагуватися, узагальнювати та розвивати поняття. Мовне сприймання може знайти ґрунтовне пояснення лише в узагальненій теорії людського сприймання, яка тісно пов'язана з теорією цілісності особистості, адже людське сприймання можна розглядати як низку змін та складних поведінкових проявів, які керуються та уніфікуються індивідуальним баченням власного "я" та оточуючого середовища.

Основу екологічного підходу до проблеми сприймання заклав у 60-х роках 20-го століття Дж. Гібсон. Цей підхід об'єднує декілька концепцій, що характеризуються спрямованістю на виявлення стимульного характеру оточуючого середовища (Айзенк, Гібсон). Представники даного підходу наголошують на загальнобіологічній єдності організму та середовища та захищають постулат безпосереднього сприймання стимульної реакції. Суб'єкт сприймання – жива істота, тому сприймання виступає

приспосувальною функцією організму, яка забезпечує збирання інформації про зовнішнє середовище з метою орієнтації та регуляції поведінки та дій. Сприймальні системи організму активізуються не подіями, об'єктами чи їх властивостями, а стимуляцією – потоками енергій, в які “заглиблюється” спостерігач. Представники екологічного підходу головним вважають не те, як здійснюється процес сприймання, якими є його засоби та механізми, а те, що відображається в цьому процесі, що виступає його дійсним стимулом. Тому основним завданням психології сприймання в даному випадку стають виявлення, систематизація та повний опис стимульної інформації, з якою має справу суб'єкт сприймання. Сприймання розглядається на різних рівнях та в різних системах відносин. Місце зовнішніх механізмів опрацювання інформації посідає її власний рух (активація, перетворення, генеза), поглиблено вивчаються семантичні аспекти руху інформації, зокрема процеси читання.

Новим, що вносить у психологію сприймання екологічний підхід, є наступні засади:

1. Основний акцент з формальних аспектів сприймання переходить на змістовні. Об'єктом сприймання виступає повсякденне оточення людини, її конкретне фізичне, соціальне та культурне середовище.

2. Розширюється уявлення про простір (простір – одне з важливих понять теорії сприймання). Разом з фізичним простором воно починає вбирати і так званий “життєвий простір” (квартиру, місце роботи і т.д.).

3. Більш детально починають розглядатися особистісні особливості суб'єкта сприймання, характеристики його взаємовідносин із середовищем, соціальні ролі та позиції.

4. Сприймання оточуючого середовища йде в контексті різних сфер життя та діяльності людини (сім'ї, роботи та ін.). Особлива увага спрямовується на проблему сприймання людини людиною.

Вітчизняні психологи, досліджуючи сприймання, виділяють наступні його види: зорове, слухове, нюхове, смакове, рухове та дотикове. У навчанні

беруть участь різні види сприймання, але основний обсяг інформації людина отримує за допомогою зорового та слухового аналізаторів. Зорове сприймання вбирає в себе безпосередньо зорові відчуття (колір, світло) та кінестезичні відчуття, які виникають при переміщенні очей (акомодація, конвергенція та дивергенція, переведення ока з одного положення в інше). Зорове сприймання текстової інформації є смисловим, адже воно вбирає в себе розуміння, осмислення матеріалу, який сприймається. В процесі слухового сприймання активну участь можуть брати слабкі рухи артикуляційного апарату. Мовлення опосередковує сприймання, забезпечує його осмисленість. Культура сприймання обумовлюється культурою мовлення.

Як відомо, основними характеристиками сприймання є предметність, цілісність, константність та категоріальність [165, с. 56], [105]. Важливою особливістю сприймання виступає його залежність від набутого досвіду, знань, змісту та задач діяльності, індивідуально-психологічних особливостей людини (потреб, схильностей, інтересів, мотивів, емоційного стану і так далі). Сприймання нової інформації опосередковується внутрішньою моделлю людини, але і нова інформація впливає на цю модель, змінюючи її [105]. Сприймання людини має вибірковий характер. Вибірковості сприймання допомагає чітко сформульоване завдання. Вибірковий характер сприймання забезпечується активною взаємодією різних аналізаторів (зорового, слухового, кінестетичного).

Щодо рівнів сприймання, то сучасні психологи виділяють сенсорний, перцептивний та смисловий рівні. На смисловому рівні сприймання може протікати як сукцесивне (розгорнуте) або симультанне [166, с. 58-59].

Сприймання може бути довільним або мимовільним. Довільне сприймання пов'язане з визначеною метою; воно характеризується цілеспрямованістю, плановістю, систематичністю. В цьому випадку сприймання є пізнавальною діяльністю. Мимовільне сприймання є компонентом іншої діяльності. Діяльність виступає основною умовою

розвитку сприймання. В процесі навчальної діяльності при опрацюванні текстової інформації слід орієнтуватись на довільне смислове сприймання тексту, адже осмислене сприймання значно полегшує запам'ятовування та подальшу актуалізацію матеріалу.

Смислове сприймання тексту зумовлюється цілою низкою факторів, і перш за все включеністю в активну діяльність людини. Як зазначив Леонтьєв А.О., сприймання та розуміння тексту виступають орієнтувальною ланкою іншої конкретної діяльності. “В залежності від характеру цієї іншої великої діяльності, місця в ній сприймання тексту, типу тексту, місця сформованості навичок та умінь великої та малої діяльності та низки інших факторів в кожному конкретному випадку оптимальною є різна стратегія сприймання. Ми читаємо завжди для чогось, і в залежності від цього читаємо по різному “ [123, с. 7].

Зумовлюючись системою мови, смислове сприймання тексту залежить також від об’єктивних характеристик самого тексту: логіко-смиислової структури, глибини, довжини та інформативності фраз, діалогічності тексту та ін. Також смислове сприймання обумовлюється індивідуальними особливостями читача (гнучкістю та продуктивністю мислення, типом та обсягом пам’яті, спрямованістю особистості, характером установки та ін.). Розрізнення поверхової та смислової структури тексту при сприйманні сприяє кращому запам’ятовуванню матеріалу. Чим краще матеріал осмислюється при сприйманні, тим глибше та повніше читач його розуміє, що позитивно впливає на подальші етапи засвоєння тексту. Мислительна робота повинна передувати процесу сприймання та активно входити в сам процес сприймання, адже основи глибокого засвоєння текстової інформації закладаються під час першого сприймання. Подальші сприймання тексту допомагають глибше проникнути в його зміст, конкретизувати та більш повно вивчити окремі аспекти інформації, окремі питання тексту. Але саме первинне сприймання матеріалу суттєво впливає на його запам’ятовування та заучування.

Смислове сприймання – один з основних етапів читання. Згідно думки Н.В.Чепелевої, культуру сприймання тексту при його читанні можна визначити як цілісність, гнучкість сприймання, тобто відповідність об’єктивним характеристикам прочитаного, а також активність при осмисленні тексту [220, с. 61]. Щодо активності особистості при сприйманні тексту, то вона виражається перш за все у володінні спеціальними методами та прийомами перетворення тексту для найбільш повного засвоєння. Знання діалогічних властивостей тексту та уміння користуватися ними поліпшують інформаційно-виражальні якості тексту та багато в чому сприяють успішності його сприймання та розуміння.

Дуже важливим для засвоєння знань є уміння смислового сприймання текстового матеріалу, спрямованість на повне та глибоке розуміння інформації.

1.3. Розуміння текстового матеріалу як умова його засвоєння

Проблема розуміння в наш час стала міждисциплінарною; вона виступає предметом аналізу в декількох галузях наукового пізнання: від фундаментальних дисциплін (мовознавство, соціологія, логіка, методологія науки, психологія, історія) до прикладних (теорії перекладу, масових комунікацій, систем інформаційного пошуку, штучного інтелекту тощо). Як відомо, в сучасній науці виділяють щонайменше сім основних напрямків дослідження проблеми розуміння: методологічний, гносеологічний, логічний, семантичний, лінгвістичний, комунікативний та психологічний [71], [73, с. 18]. Існує думка, що “немає більш важливого, і в той же час важкого для розуміння психологічного процесу, ніж розуміння, і ніде наукова психологія не розчаровувала в більшій мірі тих, хто звертався до неї по допомогу” [127, с. 226]. В літературі зазначається, що “про розуміння ми можемо говорити тоді, коли свідомість реально входить у світ, вписана у

світ, коли має місце її буття у світі, коли світ відкритий свідомості та свідомість відкрита світу, знаходиться з ним в реальній взаємодії” [63, с.217].

Процес розуміння посідає центральне місце в мислительній діяльності людини та завжди супроводжує конструктивну пізнавальну діяльність. Він залежить від соціально-психологічних, індивідуально-психологічних та логіко-психологічних факторів. Розуміння завжди спрямоване на розкриття сутнісних відношень у предметах і явищах дійсності. Сутність розуміння – в самостійній пошуковій активності людини, за допомогою якої вона отримує нові знання, спираючись на набутий досвід.

В наш час термін “розуміння” розглядають в широкому та вузькому трактуванні. При широкому трактуванні розуміння розглядається як універсальна характеристика інтелектуальної діяльності людини, обов’язковий атрибут будь-якого рівня пізнання та спілкування, кожного психічного процесу [184], [185]. Висловлюється думка, що “поняття розуміння слід розробляти як універсальну категорію, яка характеризує діяльність з будь-якими семіотичними системами, пов’язаними з виконанням когнітивних функцій в культурі” [63, с. 9-10]. Розуміння виступає невід’ємною частиною процесу пізнання людиною оточуючого середовища. Бистрицький Є.К зазначає, що розуміння як неодмінна умова виконання предметно-направленої дії присутнє у всіх (в тому числі і немовних) виявленнях людської діяльності [29, с. 33]. На думку вченого, розуміння слід виділяти як особливий спосіб духовного осягнення світу людиною. На думку А.В.Антонова, розуміння виступає “процесом психічного відображення об’єктів пізнання, в якому шляхом аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення та інших розумових операцій утворюються нові системи понять, які об’єднують в собі об’єкти сприймання із співвідносними елементами знань, які є в набутому досвіді” [8]. При вузькому трактуванні розуміння розглядають як компонент лише мислення (Г.С.Костюк, А.О.Смірнов, В.А.Артемов, Н.А.Менчинська, Л.П.Доблаєв, В.В.Знаков). Згідно точки зору Г.С.Костюка, розуміння можна ототожнити з мисленням.

Як результат, розуміння є метою, на досягнення якої спрямована робота нашої думки. Якщо ж розглядати розуміння як процес, то воно є процесом мислення. З цього приводу Н.А.Соколов зазначає, що розуміння не завжди співпадає з мисленням, мислення виступає компонентом розуміння [192, с. 164]. Згідно думки А.А.Налчаджяна, найбільш глибоким рівнем розуміння є інтелектуальна інтуїція [133].

Розуміння тексту – це складний розумовий процес, який вбирає в себе уміння читати, знання мови та рівень інтелектуального розвитку людини. Процес розуміння можна визначити як постановку людиною запитань та пошук відповідей на них, формулювання задач та проблем та їх розв’язання [49], [51], [50] [52], [53]. Чим більше поставлено запитань та отримано відповідей на них, тим глибше суб’єкт розуміє текст. Розуміння не є способом осягнення світу, це лише момент отримання знань про дійсність. Розуміння опосередковує процес отримання знань, наділяючи його смислом.

Під час розуміння здійснюється пізнавальна взаємодія системи наших знань та інформації, що надходить. Розуміння – це осмислення знань; знання є не метою, а лише засобом розуміння. Знати і розуміти – одне й те саме, якщо людина знає смисл того, що вона розуміє. До виникнення смислу знання існують в психіці людини як щось незрозуміле, тобто ситуації знати та розуміти розрізняються. На думку В.В.Знакова, знання буде передумовою та психологічною основою розуміння, якщо воно: а) є осмисленим; б) має певну цінність для суб’єкта мислення, адже оперувати знанням в мисленнєвій діяльності означає певним чином оцінювати його [67], [69]. Суб’єктивно зрозуміле знання об’єктивно може не відповідати реальності, а отже звідси витікає проблема співвідношення розуміння, цінності та істинності знань. Встановлення істинності знань безпосередньо не включається в процес розуміння, але сприяє отриманню людиною нового, адекватного знання, що призводить до уточнення та поглиблення розуміння. В процесі розуміння об’єктивне знання трансформується, відбивається крізь призму особистісного знання. Розуміння не може підтверджувати чи

відкидати знання, однак розуміння (навіть хибне) необхідне для розвитку знання як засіб його систематизації та удосконалення. Якщо нові знання вступають в протиріччя з раніше набутими, виникає необхідність узгодити нову інформацію з раніше накопиченим досвідом. Розуміння з'являється лише в тому випадку, коли студент зможе так переструктурувати набутий досвід, щоб, спираючись на нього, по-новому оцінити необхідну інформацію. Отримання нових знань може призвести до того, що людина “змінить позицію”, почне дивитися на об'єкт розуміння з іншої точки зору.

В системі знань слід розрізняти основні та опорні знання. Основні складають основу для засвоєння нових знань, вони є стрижневими в даній науці. Опорні знання - це той “мінімум”, який об'єднує найважливіші визначення та закономірності, що допомагають засвоєнню більш складного матеріалу. Іноді пізнавальну роль розуміння співвідносять з поясненням: зрозуміти – означає уміти пояснити. Але розуміння не просто пов'язане з поясненням, воно зумовлює його, тому що будь-яке пояснення ґрунтується на основі певного розуміння. Пояснення будується на основі окремого принципу чи закону, а розуміння являє собою осягнення сутності явищ в їх цілісності. В процесі розуміння людина присвоює знання та обертає його в складову частину психологічного механізму, який регулює діяльність у відповідності з вимогами практики.

Під час навчальної діяльності студенти опрацьовують велику кількість інформації. Навчальний текст є важливим джерелом знань, тому його розуміння – необхідна умова успішного засвоєння матеріалу. За даними досліджень, “розуміння на рівні 80-90 відсотків є оптимальним для більшості навчальних текстів” [125, с. 89]. Процес розуміння тексту являє собою активну аналітико-синтетичну переробку інформації: аналіз тексту (виділення та зіставлення окремих смислових елементів, встановлення зв'язків між ними, перегрупування цих елементів з метою розмежування головного та другорядного); переструктурування матеріалу та нову організацію повідомлення; узагальнення набутої інформації, виведення

висновків та корегування нової інформації на основі уже набутих знань. Для розуміння тексту необхідно: а) знати значення слів, які вживаються, уміти встановити їх зв'язки в реченні; б) мати запас наукових понять та знань, які необхідні для розуміння тексту.

Згідно точки зору Л.І.Каплан, процес розуміння наукового тексту являє собою складну аналітико-синтетичну діяльність, яка передбачає “реконструкцію” тексту, тобто аналіз та реконструкцію словесного оформлення повідомлення. Розуміння наукового тексту передбачає пошук та співвіднесення між собою предметів думки як окремих речень, так і більш великих смислових частин тексту (“смислових періодів”) та тексту в цілому [83].

На думку Л.П.Доблаєва, текст слід розглядати та аналізувати як систему істотних смислових зв'язків. Найбільш загальний вид таких зв'язків – це зв'язок між суб'єктом та предикатом судження. Текст являє собою ієрархічну систему суджень, а розуміння – це багатоступеневий процес від осмислення окремих слів, речень, абзаців до осмислення тексту в цілому [51]. Розуміння кожного речення є одним з основних моментів розуміння тексту в цілому.

Згідно точки зору М.С.Антонюка, розуміння являє собою певний позитивний результат розумової діяльності (осмислення), спрямованої на засвоєння повідомлення [9, с. 32]. Тому можна вважати, що позитивним результатом процесу осмислення є розуміння, а негативним – нерозуміння матеріалу.

Можливість різного сприймання та розуміння тексту вказує на наявність декількох рівнів розуміння. В.Н.Комісаров запропонував виділяти п'ять основних рівнів розуміння: 1) рівень мети, намірів комунікації; 2) рівень ситуації, що описується (дана ситуація співвідноситься з намірами); 3) рівень повідомлення, тобто виражальних засобів опису ситуації у відповідності з намірами; 4) рівень висловлювань, тобто упорядкованості знань; 5) рівень слова, тобто елементу висловлювання [93].

А.А.Брудний вважає, що слід розрізняти три рівні розуміння: перехід від одного елементу знакової системи до іншого, зміна структури змісту свідомості і паралельне створення смислової картини [24], [25].

На думку Н.В.Чепелевої, можна виділити такі рівні розуміння тексту: 1) перехід від загального сприймання тексту до виділення в ньому окремих блоків інформації, смислових тем; 2) усвідомлення семантичної неоднорідності смислових тем, виділених на першому етапі; 3) встановлення ієрархії смислів у тексті, тобто визначення теоретичних засад, на які припадає основне смислове навантаження, виявлення неістотної інформації та визначення її ролі в розкритті змісту теоретичних положень; 4) розуміння головної ідеї повідомлення, головного його концепту [220, с. 32-33].

Американський спеціаліст з психології читання С.Фессенден пропонує виділяти сім рівнів розуміння як смислового сприймання та інтерпретації повідомлень. На першому рівні читач отримує найпростішу інформацію - відчуття без їх аналізу та оцінки. На наступному рівні відбувається ідентифікація об'єктів сприймання. На третьому рівні інформація інтегрується з набутими знаннями та досвідом читача. На четвертому рівні виділяються специфічні нові риси цієї інформації. На п'ятому рівні виявляється загальний смисл та підтекст сприйнятого. На шостому – усвідомлюється підтекст наступного висловлювання. На сьомому рівні відбувається узагальнена оцінка усього процесу [243, с. 18-26].

А. Мікк зазначає, що розуміння тексту має три рівні: а) розуміння слів; б) розуміння речень; в) розуміння смислу абзацу або декількох абзаців, що утворюють єдине ціле [125, с.11]. Розуміння тексту починається з розуміння слів і завершується усвідомленням основних ідей; в той же час розуміння основної ідеї уточнює значення окремих речень та слів.

Також існує думка, що можна виділити буквально, інтерпретуюче та критичне розуміння [72], [73]. Буквальне розуміння передбачає засвоєння прямого, буквального змісту речення або тексту. При інтерпретуючому розумінні визначаються причини явища, яке описується, виводяться

висновки, іде процес узагальнення та порівняння, визначаються цілі автора. Критичне розуміння передбачає оцінку якості, точності або правдивості того, що повідомляється. При розумінні читач використовує власну концептуальну структуру для тлумачення інформації, що надходить; порівнює нове повідомлення з наявними знаннями; оцінює достовірність нової інформації з точки зору набутого досвіду.

Розуміння являє собою складний комплекс різноманітних рівнів та форм, в яких можна виділити різні елементи, котрі можуть характеризуватися різними параметрами. Тому розглядають зазвичай такі основні параметри розуміння, як глибина, виразність, повнота, обґрунтованість та ефективність. Про повноту розуміння можна говорити лише у відносному смислі. Частіше за все під повнотою розуміння мають на увазі максимальне виявлення змісту повідомлення з урахуванням його контексту та підтексту. При роботі з текстом повнота розуміння буде визначатися кількістю засвоєної інформації в кожному смисловому рівні, кожній мікротемі. Зазначається, що “повнота розуміння тексту характеризується осмисленням усіх його частин, усіх тем і підтем у різноманітності їх зв’язків та відношень” [220, с. 33].

Виразність розуміння пов’язується зі ступінем осмислення властивостей та зв’язків об’єкта чи повідомлення, які сприймаються. Обґрунтованість розуміння передбачає усвідомлення підстав, котрі зумовлюють впевненість в правильності розуміння.

Глибина розуміння тісно пов’язана з трьома вказаними вище параметрами. Глибина осмислення характеризує ступінь проникнення в сутність інформації, яка сприймається (виразність та обґрунтованість), урахування всіх факторів, які зумовлюють смисл (повнота). Відзначається, що “глибина розуміння характеризується тим, “до якої межі сутності” проникає наша думка. Безпосереднє вираження цього – повнота, різнобічність і, що найважливіше, істотність зв’язків, які розкриваються в процесі розуміння” [220, с. 32]. При роботі з текстом глибина розуміння буде

проявлятися в усвідомленні смислової макроструктури матеріалу, у виявленні усіх смислових зон та рівнів. Глибина та повнота розуміння навчального тексту пов'язані з наявністю в ньому достатньої кількості рефлексивних вставок, які допомагають встановленню зв'язків між окремими фрагментами теоретичного матеріалу. Щодо ефективності розуміння, то її, на думку М.С. Антонюка, слід співвідносити з кількістю правильно переданих та проінтерпретованих смислових одиниць текстового повідомлення [9, с. 49].

Із розумінням навчального матеріалу пов'язані такі його характеристики, як “легкість”, “важкість” та “складність”. Як зазначає М.С.Антонюк, “легкий” матеріал можна вивчити швидше та з меншою кількістю помилок, “складний” вивчається більш повільно та з більшою кількістю помилок [9, с. 85]. “Важкий” матеріал відрізняється від “складного” тим, що об'єктивні властивості матеріалу обумовлюють його складність для розуміння, а важкість залежить від наявності рівня знань, від рівня підготовленості.

Рівень знань студентів пов'язаний з умінням адекватно розуміти смисл навчальних текстів. Слід враховувати, що розуміння та засвоєння навчальних текстів мають тісний взаємозв'язок з системністю знань студента з певної дисципліни, семіотичною структурою тексту та відображенням у змісті та структурі навчального тексту психологічних закономірностей розуміння та засвоєння навчального матеріалу.

Для того, щоб зрозуміти навчальний текст, виявити його головну думку, встановити зв'язки між окремими текстовими елементами, потрібно переструктурувати текстовий матеріал, перегрупувати елементи тексту, встановити ієрархію смислів. Зазначається, що “переструктурування текстової інформації дає змогу зрозуміти текст в його цілісності, виділити головний його зміст” [220, с. 31]. Уміння здійснювати смисловий аналіз прочитаної інформації вбирає в себе складання плану повідомлення, групування думок, виділення основної думки, порівняння змісту тексту з

набутими знаннями, включення нової інформації в систему особистісного знання, користування системою позначок та підкреслювань. Свідома реконструкція текстового матеріалу сприяє підвищенню успішності роботи з навчальним текстом. Чепелева Н.В. відзначає, що неуміння здійснювати смисловий аналіз тексту зумовлює відсутність пізнавального орієнтування в ньому, і це призводить до суто мнемічного орієнтування в прочитаному матеріалі [220, с. 52].

З метою підвищення рівня розуміння навчального тексту студентів слід навчати таким прийомам смислового аналізу, як постановка запитань до тексту і знаходження відповідей на них, постановка запитань-припущень, передбачення плану того, про що йтиметься далі, передбачення плану усього змісту тексту, мислене повернення до вже прочитаного під впливом нової думки, критичний аналіз та оцінка тексту. Існує також низка допоміжних прийомів роботи з текстом: конспектування, цитування, складання тез, анотації та реферату. Записування при вивченні наукової та навчальної літератури сприяє кращому розумінню та засвоєнню текстової інформації. Використання додаткових матеріалів сприяє більш глибокому розумінню тексту.

Успішність засвоєння навчального тексту та підвищення загального рівня знань пов'язані з адекватним розумінням навчального матеріалу, яке зумовлюється умінням здійснювати смисловий аналіз тексту. Дуже важливим для глибокого розуміння тексту є пізнавальне орієнтування в ньому; але невміння здійснювати смисловий аналіз призводить до суто мнемічної орієнтації в тексті, що зумовлює поверхове розуміння та засвоєння знань. Саме тому необхідно навчати майбутніх спеціалістів ефективному опрацюванню навчальної та наукової літератури з метою підвищення їх інтелектуального та професійного рівня.

1.4. Пам'ять як фактор засвоєння текстової інформації

1.4.1. Запам'ятовування навчального матеріалу

Одним з важливих етапів засвоєння є запам'ятовування, яке “полягає в закріпленні образів сприймання, уявлень, думок, дій, переживань і зв'язків між ними” [164, с. 61]. Запам'ятовування забезпечує закріплення нової інформації шляхом поєднання її з раніше набутими знаннями. Характерною рисою запам'ятовування є його вибірковість.

В літературі зазначається, що, у відповідності з метою діяльності, слід розрізняти мимовільне та довільне запам'ятовування [185], [150, с. 84]; [104, с. 135]; [175, с. 88]; [164, с. 61]; [169, с. 120-121]. Для мимовільного запам'ятовування характерна відсутність спеціальної мети запам'ятати, воно протікає без особливих зусиль з боку суб'єкта діяльності. Відзначається, що зазвичай мимовільно запам'ятовуються об'єкти, які виділяються своїми властивостями: яскравістю, розміром, незвичайною формою. Мимовільно людина запам'ятовує і те, що пов'язане з її емоційними переживаннями [104, с. 135-136]. Відомо, що мимовільно краще запам'ятовується інформація, яка: а) входить у зміст основної мети діяльності; б) вимагає активної розумової діяльності; в) викликає інтерес [150, с. 94], [185], [69]. Завдяки мимовільному запам'ятовуванню без значних вольових зусиль поширюються життєвий досвід людини, її знання та уявлення.

На думку П.А.Рудика, слід враховувати, що мимовільне запам'ятовування може бути безсистемним, неточним, неповним, з великою кількістю пропусків та помилок, може мати випадковий характер [175, с. 88]. Г.К.Середа зазначає, що мимовільне запам'ятовування можна розглядати як продукт цілеспрямованої діяльності, направлений на пізнавальні цілі, тобто на розуміння нової інформації. Дослідник акцентує увагу на тому, що за такою характеристикою, як осмисленість, мимовільне запам'ятовування навіть перевищує заучування [180, с. 8-20]. Як відзначають деякі дослідники, ефективність мимовільного запам'ятовування знань залежить від двох тісно взаємопов'язаних умов – усвідомленості та системності [179, с. 31-32].

Довільне запам'ятовування – це запам'ятовування, що характеризується свідомо поставленою метою запам'ятати певну інформацію. Для досягнення цієї мети людина докладает вольових зусиль та використовує мнемічні дії для більш продуктивного запам'ятовування. Для довільного запам'ятовування важливим є те, *що саме* та *як* можна запам'ятати. Провідну роль при цьому відіграють: а) мотиви, які спонукають запам'ятати поданий матеріал; б) раціональні прийоми запам'ятовування [150, с. 94].

Довільне запам'ятовування може здійснюватись механічно або осмислено. Механічне запам'ятовування являє собою заучування частин матеріалу без осмислення зв'язків між ними [104, с. 138]. До механічного запам'ятовування матеріалу призводить відсутність прямого смислового зв'язку між окремими його частинами. Механічне запам'ятовування матеріалу без його розуміння призводить до неглибокого засвоєння знань та вимагає значних затрат часу. Усвідомлене запам'ятовування базується на розумінні змісту матеріалу, який запам'ятовується, на розкритті смислових зв'язків між його частинами. Свідома установка на запам'ятовування забезпечує концентрацію уваги, готовність та бажання запам'ятати. Як зазначається, осмислене запам'ятовування вбирає в себе:

1. Складання плану матеріалу, що заучується. (Моменти складання плану: розбивка матеріалу на частини, виділення в них опорних пунктів; зв'язок частин між собою ланкою асоціацій. Якщо матеріал набуває чіткої, розчленованої та упорядкованої форми, він легко запам'ятовується).
2. Прийом порівняння та протиставлення (матеріал легше запам'ятовується, якщо між об'єктами є різкі відмінності. На асоціюванні за схожістю і контрастом базуються складні прийоми довільного запам'ятовування: класифікація та систематизація).
3. Зв'язок нової інформації з тією, що вже була набута раніше [150, с. 96], [119, с. 97]. В групу прийомів осмисленого запам'ятовування входять також семантичне та просторове групування матеріалу, представлення матеріалу у формі наочного зорового образу [169, с. 120-121].

Найбільш продуктивним запам'ятовуванням є заучування, тобто запам'ятовування головного змісту матеріалу та відтворення його у мовній чи символній інтерпретації [152, с. 62]. Коли треба вивчити великий обсяг матеріалу, слід запам'ятати ідеї, які в сконцентрованому вигляді відображують взаємозв'язок та взаємовідношення між поняттями, тобто треба запам'ятати лише системи – зручні для збереження в пам'яті логічні конструкції (узагальнені, теоретичні, абстрактні) [152, с. 63]. Створення логічної конструкції здійснюється обробкою матеріалу: аналізом означень, понять, їх властивостей, синтезом понять, передаванням понять у згорнутій формі (в мовному узагальненні чи в символно-знаковому), побудовою схеми, таблиці, формули, діаграми.

Існує думка, що співвідношення мимовільного та довільного запам'ятовування залежить не тільки від характеру діяльності, в результаті якої відбувається запам'ятовування, але й від особливостей діяльності; що реалізує актуалізацію матеріалу, який запам'ятовується, тобто від упізнавання та відтворення [230, с. 4].

За повнотою, як зазначає А.О.Смірнов, слід розрізняти суцільне та вибіркоче запам'ятовування [185]. Коли стоїть завдання або є установка запам'ятати весь зміст інформації, що надходить, відбувається суцільне запам'ятовування. Якщо ж є направленість на запам'ятовування лише частини матеріалу (головних думок тексту, окремих фактів), то йде процес вибіркового запам'ятовування.

На ефективність запам'ятовування впливають інтереси та схильності людини, емоційне ставлення до того, що запам'ятовується. Як зазначає А.О.Смірнов, важливу роль в запам'ятовуванні відіграють вольові якості особистості, адже “довільне запам'ятовування має яскраво виражений вольовий характер” [184, с. 13]. Намір запам'ятати є однією з головних умов успішності запам'ятовування. Слід також враховувати вплив особливостей розумової діяльності тих, хто запам'ятовує, на сам процес запам'ятовування певної інформації. Як відомо, більш легко та надійно запам'ятовується те, що

можна пов'язати з раніше отриманими знаннями. Також дуже важливою є наявність уміння запам'ятовувати. Ефективність запам'ятовування навчального матеріалу залежить від широти смислового та змістового орієнтування у ньому; таке орієнтування обумовлює мнемічний ефект. Як зазначає Т.В.Сергеева, “оптимальні умови високої ефективності запам'ятовування матеріалу забезпечується в тому випадку, якщо змістом загального орієнтуючого смислового завдання являється виявлення сутності предмету, що вивчається (це дозволяє максимізувати системність та усвідомленість дій учнів і тим самим максимізувати мнемічний ефект)” [179, с. 164]. Таке завдання забезпечує безперервність роботи пам'яті в процесі засвоєння всього предмету, створюючи оптимальні умови для роботи.

Ефективність запам'ятовування навчального матеріалу тісно пов'язана з його розумінням. П.Н.Зальцман відзначає, що “неповне осмислення матеріалу при запам'ятовуванні може призвести до викривлення матеріалу при відтворенні” [66, с. 225]. Правильна організація запам'ятовування сприяє осмисленому, повному відтворенню, яке базується на смислових зв'язках. Неправильна установка при запам'ятовуванні призводить до поверхового відтворення, яке орієнтується на зовнішні зв'язки. Розуміння матеріалу, виділення в ньому різних аспектів, встановлення різноманітних внутрішніх зв'язків та розглядання матеріалу з різних сторін повинні передувати його запам'ятовуванню. Тільки в такому випадку забезпечується розумне засвоєння знань та наступне осмислення їх відтворення.

Існує думка, що ефективним способом запам'ятовування є відтворення [74, с. 79], [169, с. 277]; [94]. Відтворення є більш активним процесом, ніж сприймання, тому “будь-яке відтворення сприяє більш міцному запам'ятовуванню матеріалу, що відтворюється” [74, с. 81]. Відтворення, яке спеціально використовується при запам'ятовуванні, має певні особливості. По-перше, воно завжди довільне, цільове. Раніше

сприйнятий матеріал відтворюється зі спеціальною метою більш глибокого його запам'ятовування. По-друге, активності відтворення з метою запам'ятати притаманні сила та стійкість уваги, а також посилена діяльність мислення та мовлення, які сприяють ефективності закріплення матеріалу при всіх способах запам'ятовування. Як зазначає К.А. Комісарчик, в першу чергу запам'ятовуються основні думки тексту, а потім другорядні. В першому відтворенні легко схоплюються найбільш яскраві обороти, незвичайні слова, контрастні вислови. Випускаються фрази, мало пов'язані в тексті з іншими [94, с. 61]. Відтворення, яке використовується при запам'ятовуванні, активізує сприймання матеріалу, котрий запам'ятовується, і це призводить до більш глибокого запам'ятовування. Використання відтворення при заучуванні сприяє продуктивному засвоєнню навчального матеріалу і тим самим зумовлює підвищення успішності. Заучування тексту з використанням відтворення сприяє активізації уваги, мислення та мовлення і більш глибокому розумінню матеріалу, привчає читати текст більш уважно.

При запам'ятовуванні навчального матеріалу часто використовується такий прийом, як заучування. Найбільш ефективним є таке заучування, коли матеріал, що підлягає запам'ятовуванню, прочитується і переказується. Як свідчать психологічні дослідження, успіх заучування залежить не стільки від кількості повторень, скільки від їх розподілу в часі. В.С.Кузін виділяє два способи заучування: концентроване (тобто суцільне, без перерви в часі) та розподілене в часі на декілька сеансів. Розподілення заучування дає значно більший ефект та вимагає менше повторень, ніж концентроване [104, с. 138]. При заучуванні текстового матеріалу слід використовувати смисловий підхід: намагатися зрозуміти смисл тексту та передати його зміст. Найголовніше – зрозуміти смисл. Оволодіння смислом означає не тільки розуміння кожного слова, а й уміння зіставити новий матеріал з накопиченими знаннями, логічно осмислити окремі частини матеріалу в їх взаємозв'язку. Точність запам'ятовування тісно пов'язана з роботою мислення. Більш глибоке осмислення матеріалу сприяє більш точному його запам'ятовуванню.

Найбільш раціональними способами заучування є складання плану відтворення, виділення основних частин тексту в процесі читання та фіксація уваги на них. Ці способи активізують процес відтворення. Відомо, що при складанні плану на першому етапі заучування, коли треба передати зміст, інші прийоми (переказ окремих частин матеріалу при читанні, повернення до вже прочитаного) використовуються при необхідності доопрацювати окремі частини матеріалу або ж при усвідомленні недостатньої повноти та точності відтворення [94, с. 66].

Експериментальні дослідження (А. О. Смірнов, П. І. Зінченко, А. Ф. Соколов, Ф. Барлетт, У. Кінч та ін.) дозволяють зробити висновок, що запам'ятовування тексту визначається процесами групування матеріалу та супроводжується зберіганням його структури. Розкриття структури тексту відіграє важливу роль в процесі запам'ятовування. Як зазначає А.Ф.Пантелеєв, “вивчення процесу запам'ятовування і розуміння та наступного відтворення тексту вбирає в себе не тільки детальний аналіз самого процесу запам'ятовування, а й тексту, котрий являє собою предметну сторону діяльності суб'єкта” [151, с. 5]. Вивчення запам'ятовування тексту традиційно пов'язують з поділом текстів на описові, пояснювальні та розповідні. Різниця між описовими та пояснювальними текстами полягає: а) в опозиції пояснення та описання (Л.А. Друянов, Є.П. Нікітін, А.І. Ракітов); б) в несхожості логічної основи для об'єднання речень; в) у суттєвій відмінності самого характеру зв'язків між реченнями – “ланцюговому” в пояснювальних та “паралельному” в описових (Г.Я.Солганік). Названі вище відмінності призводять до неоднорідності смислового, контекстного наповнення речень пояснювального тексту та до більшої його однорідності в реченнях описового тексту. В процесі розуміння описовий та пояснювальний тексти осмислюються читачем по-різному. Зазначається, що “було встановлено істотну різницю в запам'ятовуванні описових та пояснювальних текстів, котра, на думку П. І. Зінченка, не може бути повністю пояснена за рахунок різниці в розумінні цих текстів.

Близькість в розумінні і запам'ятовуванні текстів не означає їх тотожності...” [151, с. 7].

Розкриття смислової структури тексту суттєво впливає на його запам'ятовування та наступне відтворення. Сприймання тексту як цілісної структури передбачає сприймання таких засобів його зв'язності, як повторення окремих думок. Розкриття логіко-психологічної структури тексту при його розумінні супроводжується процесами узагальнення, конкретизації, співвіднесення та ін. [50], [51], що також вимагає повторень. Повторення у зв'язку з метою дії створюють мнемічний ефект (П. І. Зінченко, Г.К.Середа, В. Я. Ляудіс) [169, с. 277].

Текстова інформація буде запам'ятовуватись тим краще, чим більш цінною вона виявляється для суб'єкта діяльності. Однак слід враховувати, що питання залежності пам'яті від цінності інформації є досить складним, адже “вплив цінної інформації є оптимальним лише за умови певної середньої міри складності, надмірне збільшення та зменшення котрої знижує ефективність пам'яті” [23, с. 14]. Ефективність пам'яті є оптимальною лише за умови певного співвідношення між мірою складності та кількістю отриманої цінної інформації. Дослідження свідчать, що надмірно високий рівень складності завдань, який призводить до ускладнення розуміння семантичної структури матеріалу та неможливості раціонально організувати свої дії, стимулює низьку ефективність запам'ятовування. Мінімальна складність завдання, котра обумовлює низький рівень активності, також несприятливо впливає на продуктивність пам'яті [23, с. 14-15]. В процесі діяльності визначається об'єктивна та суб'єктивна цінність інформації у зв'язку з досягненням конкретної мети, і це призводить до диференціації інформації та обумовлює ефективність її запам'ятовування.

Розуміння та запам'ятовування – важливі компоненти процесу засвоєння знань. Якість розуміння впливає на якість запам'ятовування. Не осмислений та не зрозумілий матеріал не може бути засвоєним. Осмислений та зрозумілий матеріал можна пов'язати з раніше засвоєними знаннями, що

призводить до кращого закріплення його в пам'яті. Розуміння матеріалу – це основа якісного його запам'ятовування, а правильна організація смислового запам'ятовування – це основа глибокого засвоєння знань.

1.4.2. Зберігання інформації

Зберігання - це здатність утримувати матеріал в пам'яті протягом певного часу до моменту актуалізації при згадуванні [165]. Зберігання є складовою частиною цілісного акту пам'яті; воно тісно пов'язане із забуванням та запам'ятовуванням.

Зберігання - це складний динамічний активний процес, який відбувається на основі та в умовах певним чином організованого засвоєння. Зберігання вбирає в себе оволодіння матеріалом, його відбирання та переробку, узагальнення та конкретизацію, систематизацію, деталізацію, класифікацію, укрупнення і т.д. Реконструкція матеріалу при його зберіганні пов'язана з постійним переосмисленням інформації.

Між зберіганням та запам'ятовуванням немає чіткої межі; запам'ятовування відбувається при пред'явленні матеріалу, тобто за умови його наявності в межах актуального сприймання. Зберігання - це наступний процес, обмежений в часі появою сигналу до актуалізації.

Добре зрозумілий, осмислений матеріал краще запам'ятовується та зберігається. Також на зберігання позитивно впливає інтерес до матеріалу. Після запам'ятовування тексту найбільш повно буде збережено основний зміст матеріалу; другорядна інформація забувається скоріше. Переосмислення матеріалу при зберіганні призводить до схематизації та узагальнення змісту. Якість запам'ятовування впливає на якість зберігання.

Зберігання також є передумовою та наслідком відтворення. Відстрочене відтворення осмисленого матеріалу часто буває більш повним та довершеним, ніж безпосереднє, тому що під час зберігання матеріал додатково опрацьовується, що сприяє його кращому засвоєнню.

Щодо забування, то це процес, який призводить до втрати чіткості та зменшення обсягу запам'ятованого матеріалу, до неможливості відтворити набуту інформацію. Від забування слід відрізнити випадіння матеріалу при відтворенні, яке зумовлюється відбиранням матеріалу та визначається логікою смислового змісту. Забування, як і запам'ятовування, має вибірковий характер. Зазвичай забувається те, що втрачає життєве значення, перестає відігравати важливу роль в діяльності. Особливо інтенсивно процес забування матеріалу відбувається після його заучування, тому важливим є повторювання з метою більш міцного запам'ятовування. Інтерес до матеріалу сприяє тому, що він краще зберігається. Інформація, яка має для суб'єкта особливе значення, не забувається взагалі. Найбільш повно зберігається основний зміст матеріалу, його смислова основа; другорядна інформація, деталі забуваються скоріше. Тому з часом матеріал який зберігається в пам'яті, набуває узагальненого, схематизованого вигляду. Читаючи текст, слід враховувати, що середина матеріалу завжди запам'ятовується гірше, ніж початок та кінець, тому для більш повного запам'ятовування середини матеріалу потрібна більша кількість повторів.

Психологи зазвичай розглядають такі види забування: повне, часткове, тривале та тимчасове. При повному забуванні інформацію взагалі не можна відтворити; за умови часткового забування втрачається лише частина з вивченого матеріалу. Тривале забування позбавляє людину можливості згадувати матеріал досить довгий час, а тимчасове забування характеризується тим що людина не може відтворити потрібний матеріал і необхідний момент, але потім все згадує.

З метою уникнення забування можна порекомендувати активно повторювати матеріал та використовувати його в діяльності.

1.4.3. Актуалізація навчального матеріалу

Актуалізація навчального матеріалу вбирає в себе його відтворення та уміння використати в діяльності (навчальній та професійній).

Відтворення являє собою активну розумову діяльність, де задіяні пам'ять, мислення, воля, почуття, а також особистість в цілому з її ставленням до дійсності, поглядами та установками. Один і той самий матеріал може відтворюватися по-різному в залежності від того, яке місце він займає в досвіді людини. При відтворенні велике значення мають наступні фактори: інтерес до матеріалу, місце цього матеріалу в набутому досвіді людини, наявність або відсутність установки на його запам'ятовування та відтворення.

Відтворення може являти собою самостійну психічну діяльність або бути компонентом більш широкої діяльності. Мотиви відтворення можуть розрізнятися за силою та змістом, а отже, протікання процесу відтворення може бути різним, що пов'язане із тим, як людина розуміє завдання пригадати, наскільки вона зацікавлена в результатах пригадування та відчуває відповідальність за точність та повноту відтворення; також слід враховувати ставлення до відтворюваного матеріалу. Сила мотивації впливає на хід відтворення. Мотивація пов'язана із змістом задач та характером діяльності. Зміст задачі впливає на установку відтворити та на характер відтворення, що виливається в способи відтворення.

Відтворення може бути безпосереднім або відстроченим, більш глибоким або поверховим, дослівним або реконструйованим. При реконструйованому відтворенні: а) відбуваються зміни в змісті тексту; б) змінюється форма його викладення. На думку Г.С. Костюка, прагнення реконструювати зміст тексту, передати його зміст "своїми словами" є показником більш глибокого розуміння матеріалу. При відстроченому відтворенні частіше, ніж при безпосередньому, спостерігається тенденція розпочинати викладення матеріалу з головного, частіше використовується план як спосіб пригадування. Глибоке відтворення, на відміну від поверхового, спрямоване на викладення основної, головної інформації (можливим є власне оцінювання та коментування).

Також слід розрізняти мимовільне та довільне відтворення. При мимовільному відтворенні інформація “випливає” в пам’яті без зусиль з боку суб’єкта діяльності. Довільне відтворення – це усвідомлений процес, якому притаманні активність та вибірковість. Точне та повне відтворення певної інформації є результатом глибокої мисленнєвої діяльності людини. Механізм відтворення пов’язаний із змістом відтворюваного матеріалу та умовами його запам’ятовування. Важливим є врахування об’єктивних характеристик матеріалу та намірів суб’єкта діяльності; можна прослідкувати зв’язок процесу відтворення із загальним психічним розвитком особистості.

Відтворення тексту пов’язане з якістю його осмислення при запам’ятовуванні. Як зазначає П.Н.Зальцман, “неповне осмислення матеріалу при запам’ятовуванні може призвести до викривлення матеріалу при відтворенні” [66]. Правильна організація запам’ятовування сприяє осмисленому, повному відтворенню, яке базується на смислових зв’язках. Неправильна установка при запам’ятовуванні призводить до поверхового відтворення, яке орієнтується на зовнішні зв’язки. Усвідомлене осмислене запам’ятовування знань та наступне осмислене їх відтворення передбачають, що студент добре розуміє матеріал, може виділити в ньому різні аспекти, встановити різноманітні внутрішні зв’язки між частинами матеріалу та пов’язати новий матеріал з раніше набутими знаннями.

При відтворенні студент може орієнтуватися на зовнішні або внутрішні (сміслові) зв’язки. При орієнтації на зовнішні зв’язки спостерігається тенденція відтворити матеріал в тому вигляді, в якому його було сприйнято. Часто не виділяються головні думки, основна та другорядна інформація подаються паралельно. Відтворення, яке базується на смислових зв’язках, забезпечує упорядковане подання матеріалу. Таке відтворення має вибірковий характер; актуалізується лише істотна інформація. Орієнтація на смислові зв’язки може призвести до зміни в послідовності викладення матеріалу; часто мають місце узагальнення та умовиводи, безпосередньо не дані в матеріалі, але які спираються на нього. Слід враховувати, що зовнішні

зв'язки допомагають відтворенню, якщо вони підкоряються смисловим зв'язкам.

Повнота та точність відтворення пов'язані з умінням охопити внутрішнє співвідношення між частинами матеріалу. Реконструкція матеріалу відбувається в процесі відтворення в результаті взаємодії окремих частин матеріалу та зусиль суб'єкта, які спрямовані на пригадування потрібного матеріалу. Згідно точки зору А.О.Смирнова, усвідомлено опрацьований матеріал характеризується кількісними та якісними змінами структури. Тоді в процесі відтворення відбувається не тільки репродукція, просте відновлення сприйнятої інформації, а й певна реконструкція тексту. Тому при відтворенні з'являються такі відступи від оригіналу:

1. Узагальнення інформації, яка в оригіналі подається в конкретній, розгорнутій деталізованій формі;
2. Конкретизація та деталізація того, що в тексті розглядається в загальному або стислому вигляді;
3. Заміна одного змісту іншим, рівнозначним за смислом та за ступенем узагальненості або деталізації;
4. Переміщення окремих частин оригіналу;
5. Об'єднання того, що подається в оригіналі окремими блоками, та роз'єднання того, що в оригіналі пов'язане між собою;
6. Додавання відомостей, які виходять за межі зміста оригіналу;
7. Викривлення частин або повного смислового змісту оригіналу [184].

Глибокому відтворенню навчального тексту сприяє володіння прийомами аналітико-синтетичної роботи над поданим матеріалом, зокрема виділення в тексті смислових опорних пунктів, користування готовим планом тексту та самостійне складання плану. П.І.Зінченко зазначає, що слід розрізняти мнемічні та пізнавальні плани [69]. Пізнавальні плани відображають смислову структуру тексту, а мнемічні містять такі пункти і в такій кількості, яка потрібна для повного і точного відтворення змісту. Самостійне складання плану відтворення, по-перше, сприяє пригадуванню

необхідної інформації, по-друге, допомагає систематизувати та переосмислювати матеріал безпосередньо в процесі відтворення. Уміння студентів аналізувати навчальний текст (згортати, структурувати, переструктурувати та семантично зважувати інформацію) дозволяє глибоко запам'ятати матеріал, що позитивно впливає на якість відтворення і засвоєння текстової інформації. Володіння прийомами смислового аналізу тексту сприяє формуванню пізнавального орієнтування в текстовому матеріалі.

На якість відтворення впливають нейтральність або емоційна забарвленість матеріалу, давність його запам'ятовування та можливість забування. Вплив давності запам'ятовування ускладнює відтворення, водночас активізуючи роботу мислення, що сприяє більш глибокому осмисленню матеріалу при відтворенні. За умови глибокого засвоєння матеріалу реконструкція, що має місце в відстроченому відтворенні, виявляється в стислості та узагальненості відтворюваної інформації, в зберіганні основного смислового змісту. Якщо матеріал не засвоєно, то вплив давності виявляє себе у викривленні відтворюваного матеріалу, в пропусканні головного, істотного. При відстроченому відтворенні матеріал може переосмислюватися, переструктуруватися в процесі співвіднесення його з новими знаннями.

Уміння раціонально працювати з текстом є важливим компонентом засвоєння інформації. Налаштованість на розуміння тексту при його прочитанні сприяє більш повному і глибокому осмисленню сприйнятого матеріалу. Для перевірки міри засвоєння тексту традиційно використовуються наступні методи і прийоми: 1) переказ змісту сприйнятого повідомлення; 2) відповіді на запитання (відкриті, закриті, напіввідкриті) за змістом тексту; 3) самопостановка запитань; 4) вибір із запропонованої серії тверджень такого, яке в загальній формі передає зміст прочитаного; 5) самостійне формулювання головної ідеї повідомлення; 6) відновлення пропущених слів у реченнях прочитаного тексту; 7) узагальнення змісту

тексту; 8) підкреслення “ключових” слів; 9) методика “вичерпування” інформації шляхом спрямованих запитань експериментатора; 10) виконання певної дії відповідно до розуміння повідомлення; 11) система програмованих завдань; 12) “компресія” тексту (його конспект, конспект конспекту і т.д.); 13) складання блок-схеми прочитаного повідомлення; 14) побудова шкал розуміння тексту (за характером помилок і за способом переструктурування тексту при переказі).

Важливим є уміння викладача так сформулювати запитання і завдання, щоб студент мав змогу переосмислити матеріал, творчо опрацювати його, при необхідності дати сприйнятій інформації критичну оцінку. Використання теоретичних знань у практичній діяльності допомагає більш глибоко засвоїти досліджуваний предмет.

Уміння оперувати інформацією в різних ситуаціях повною мірою виявляється при розв’язанні задач. Різні види задач (проблемні, діагностичні, прикладні; інтерполяційні і екстраполяційні) сприяють розвитку творчого мислення студентів, допомагають підготуватися до практичної діяльності педагога [132].

Ообливість задач з психології в тому, що на одне поставлене запитання можна дати декілька відповідей. Основний зміст проблемних задач - питання теорії і методології психології. Можливість вибору способів розв’язання задач розвиває творчі здібності, формує уміння застосовувати набуті знання в процесі аналізу фундаментальних проблем психології. При розв’язанні діагностичних задач розглядаються закономірності становлення і функціонування того чи іншого психічного явища. Такі задачі призначені для контролю за процесом засвоєння певної теми курсу. Прикладні задачі спрямовані на навчання студентів психологічного аналізу педагогічних ситуацій. Розв’язання такого типу задач демонструє студентам прикладне значення психології, розвиває уміння застосовувати психологічні знання на практиці. Інтерполяційні задачі вимагають використання засвоєних знань, вони містять вже відому інформацію, аналіз якої дозволяє вибрати правильне

рішення. Екстраполяційні задачі передбачають необхідність самостійного використання знань; вихід за рамки відомої інформації і використання додаткового матеріалу.

На нашу думку, можна виділити наступні етапи розв'язання задач:

- 1) усвідомлення питання, вимоги, яка співвідноситься з умовою задачі;
- 2) здогадка;
- 3) створення гіпотези;
- 4) розв'язання (перевірка гіпотези);
- 5) перевірка розв'язання.

Використання різноманітних завдань активізує навчальний процес, мобілізує увагу студентів, стимулює розумову діяльність, що сприяє кращому засвоєнню знань. Розв'язання задач дозволяє урізноманітнити роботу на заняттях, змушує студентів додатково звертатися до матеріалів підручника і до записів лекцій. За допомогою завдань можна контролювати самостійну роботу студентів.

Ефективність засвоєння текстової інформації залежить від умінь студентів оперувати матеріалом, що вивчається, а також від структурно-сміслових особливостей тексту. Об'єктивні характеристики тексту (такі, наприклад, як поєднання рефлексивного, теоретичного та фактологічного рівнів інформації, структурування матеріалу і т.д.) суттєво впливають на ефективність засвоєння інформації, оптимізуючи навчально-пізнавальну діяльність студентів. Просте відтворення матеріалу не завжди є доцільним, адже варто враховувати, що відтворити матеріал можна і без його розуміння. Повне і навіть дослівне відтворення ще не є показниками глибокого розуміння матеріалу. Переосмислена інформація у відтворенні зазвичай реконструюється, а відповіді на запитання дозволяють побачити, наскільки повним і глибоким є розуміння прочитаного. Уміння студентів обґрунтовано та повно відповідати на запитання, відстоювати свою точку зору є важливим показником засвоєння матеріалу. Якщо студент не може дати повної обґрунтованої відповіді за змістом опрацьованого матеріалу, це вказує на те,

що матеріал не засвоєно. Неповна відповідь свідчить про низький рівень засвоєння знань, а повна обґрунтована відповідь, яка може містити власні узагальнення та коментарі, вказує на повне та глибоке засвоєння матеріалу. Коли студент дає оцінку прочитаному, робить самостійні висновки, це вказує на те, що матеріал був опрацьований, переосмислений і включений у когнітивну сферу особистості.

1.5. Вплив особливостей навчального тексту на його засвоєння читачем

Для фахівця дуже важливою є інформованість і практична підготовленість до професійної діяльності. Професійне становлення майбутнього фахівця відбувається в процесі навчання, а міцне засвоєння знань – провідна умова підвищення його ефективності. Як відзначає В.І.Марєєв, зміст навчання – “засвоєння основ людської культури, складовою частиною якої є наукові знання” [120].

У наш час зростає потреба у фахівцях, які вміють не просто набувати знання, спираючись на книги і практичну діяльність, але і творчо застосовувати їх, створювати нові знання. Студенту в цьому може допомогти підручник. Однак не всі підручники відповідають сучасним вимогам. Часто маючи монографічний характер, вони дають студентам готові знання, що не сприяє розвитку творчого потенціалу особистості та схильності до дослідницької діяльності. Книга повинна учити мислити, тому доцільно в навчальному тексті давати різні підходи до визначеної проблеми, висвітлювати різні точки зору. Це сприяє більш повному осмисленню матеріалу. Іноді доцільним є неповне висвітлення якогось питання, створення проблемної ситуації для того, щоб студент опрацював додаткову літературу за-для одержання повної інформації щодо питання, яке його цікавить.

Щоб повно та глибоко засвоїти навчальний матеріал, кожен студент повинен володіти навичками ефективного опрацювання тексту. Для цього, насамперед, треба мати необхідні текстові знання та чітко уявляти, що

являють собою навчальний та науковий тексти. Розглянемо питання визначення тексту більш детально.

Існує багато визначень поняття “текст”. Представники формалізованого підходу визначають текст як знак, що має певну внутрішню структуру. Згідно точки зору представників гуманітарного напрямку, текст - це “викладене в письмовій або друкованій формі логічно та граматично правильний авторський твір або висловлювання” (Н.І.Кондаков). Гуманітарії також розглядають текст як послідовність із декількох (або багатьох) речень, що побудовані згідно з правилами мови. Д.І.Блюменау визначає текст як “лінійну послідовність знаків, яка має смисл” [16, с. 35]. Щоб така послідовність мала смисл, вона повинна містити в собі судження (логічне або текстове). Тому, на думку дослідника, текстом може бути як окреме речення, так і їх сукупність, де одні речення презентують текстовий суб’єкт, а інші - текстовий предикат.

Розгляд тексту як зв’язної організованої послідовності мовних одиниць [18] дозволяє виділити його зовнішні (графічні та формально-граматичні) та внутрішні одиниці (структура думок, під якої – головна ідея). Текст являє собою своєрідну єдність смислового змісту і мовної форми. Згідно точки зору Скрипник І.В., текст має наступне комунікативно-сміслову структурування:

1. Сміслову квантування тексту і речення вбирає:

- а) композиційну організацію;
- б) рубрикацію, яка дозволяє краще орієнтуватися в тексті;
- в) дроблення матеріалу на розділи, графи і параграфи.

2. Графічні знаки. Лапки, курсив, різні шрифти, таблиці та цифрові позначення передають додаткову інформацію. Пунктуація сприяє роз’ясненню структури текстом.

3. Комунікативні вставки. Відступи, описи більш властиві навчальному тексту, ніж науковому.

4. Рефлексивні елементи: посилання, модальні компоненти *не можна, безперечно*, гіпотетичні судження [183].

Щодо інформаційної насиченості тексту, то її, згідно думки деяких дослідників, можна розглядати в таких аспектах:

- а) когнітивний план (містить у собі фактологічну і теоретичну інформацію) відображає основний предметний зміст повідомлення;
- б) рефлексивний план відображає авторське розуміння та оцінку предмета повідомлення;
- в) регулятивний план інформації (регулятивно-антиципуючий та регулятивно-ретроципуючий) допомагає автору керувати сприйманням і розумінням тексту читачем. Він же допомагає читачу структурувати текст, підвищує інтерес і підтримує увагу до матеріалу, що сприймається [219], [195].

Просторова розчленованість матеріалу дозволяє чітко відмежувати одне від одного речення, абзаци, параграфи, глави та ін. Наявність у тексті заголовків, нумерації, літерації, розрядки, курсиву, жирного шрифту також сприяє більш легкому знаходженню основних положень при читанні тексту.

В процесі навчально-професійної діяльності у студентів виникає необхідність опрацьовувати наукові, науково-популярні та навчальні тексти.

Науковий текст спрямований на спеціаліста окремої галузі науки, рівень знань адресата в даному випадку приблизно однаковий з рівнем знань автора. Такий текст містить багато термінів, формул. Він не несе навчальної функції. Написаний науковим стилем, він має авторські стильові особливості і може бути складним для сприймання. Науково-популярний текст є одночасно інформативним та цікавим. Мета даного тексту – зацікавити читача, спонукати до бажання дізнатися побільше. Тому тут потрібна доступність у викладенні матеріалу. Основними функціями навчального тексту є передавання наукової інформації в стислому та систематизованому вигляді та доведення професійної цінності та практичної необхідності вивчення поданого матеріалу, активізація мислення студентів.

Як відомо, розуміння наукового та навчального текстів має свої особливості. Навчальний текст призначений для засвоєння визначеною категорією учнів чи студентів. Цій меті підпорядковані його побудова та логічна структура, які повинні сприяти швидкому знаходженню головних питань та відповідей на них. Для цього використовують групування матеріалу, заголовки окремих параграфів (а іноді і абзаців), виділення потрібних положень в тексті за допомогою особливих шрифтів (розрядка, курсив, жирний шрифт і т.д.). Все це сприяє підвищенню ефективності розуміння та засвоєння навчального тексту. Науковий текст підпорядковується іншій меті – в ньому з’являються та розв’язуються проблеми, що мають наукове та практичне значення. В науковому тексті використовується особлива термінологія, є елементи полеміки, дискусії щодо поставлених проблем, не на всі поставлені питання дається відповідь. Це може ускладнювати розуміння наукового тексту читачем.

Особливості викладення та оформлення матеріалу впливають на установку – запам’ятати чи зрозуміти. А.О.Смірнов зазначив, що пояснювальний матеріал, який являє собою ланцюжок міркувань з малою кількістю фактичних даних, стимулює до того, щоб обмежитись розумінням і нічого не робити для запам’ятовування. Якщо ж матеріал містить багато фактичних даних, нових та невідомих, засвоєння яких не досягається за допомогою лише розуміння, можливість виникнення установки на запам’ятовування є значно вищою [184].

М.С. Антонюк відзначає, що розуміння змісту тексту пов’язане з осмисленням його логічної структури. Під логічною структурою тексту дослідник розуміє систему внутрішніх зв’язків між поняттями. Часто ці зв’язки не лежать на поверхні, вони є непомітними без логіко-психологічного аналізу тексту [9, с. 110].

Розуміння тексту буде ефективним в тому випадку, коли читач поєднує осмислення змісту повідомлення з осмисленням його логічної структури. Розкриття логічної структури тексту передбачає виділення

логічних суб'єктів (про що говориться в тексті) та логічних предикатів (що саме говориться) та співвіднесення їх між собою, виділення смислових частин, з яких складається текст, та встановлення зв'язків між ними. Завдяки цьому досягається більш глибоке проникнення в смисл тексту, розуміння його як цілісної системи думок, полегшується запам'ятовування та значно спрощується конспектування тексту. При сприйманні навчального тексту розумінню його логічної структури допомагають чітка розчленованість тексту, наявність в ньому заголовків, виділення важливої інформації за допомогою різних шрифтів. Структуру навчального тексту складають:

1. Основна думка (формує нове розуміння предмету дослідження).
2. Основні теми тексту (основні положення, викладені в тексті).
3. Основні факти тексту (пояснюють та ілюструють основні положення тексту).
4. Деталі та подробиці тексту.

Ці пункти можна співвіднести з рівнями рефлексивної, теоретичної та фактологічної інформації (за Н.В.Чепелевою, І.Ф.Неволіним,). Теоретична інформація – це теоретичні положення, загальні висновки. Фактологічна інформація – це опис конкретних фактів, які конкретизують та підтверджують абстрактні теоретичні засади. На рівні рефлексивної інформації висловлюється авторське ставлення до фактів та теорії, можливими є авторські оцінки викладеного матеріалу, апеляції до читача. Рефлексивна інформація стимулює пізнавальну діяльність читача. За допомогою такої інформації автор намагається підвищити зрозумілість тексту, спрямувати читача в потрібному напрямі, активізувати його увагу. Наявність у тексті інформації рефлексивного рівня забезпечує його цілісність, дає змогу встановити зв'язки між окремими фрагментами, підвищує інтерес читача до тексту. Розрізнення зазначених вище рівнів інформації дозволяє глибше зрозуміти текст, проаналізувати його, зрозуміти авторську точку зору та визначити свою точку зору. Уміння читача визначати різні рівні інформації вказує на уміння структурувати матеріал.

До традиційних елементів структури навчального тексту відносять пояснення, посилання, наочність, приклади та контрольні запитання.

Приклади виконують допоміжну функцію при засвоєнні основних понять тексту. Вони бувають науковими та соціокультурними [112]. Наукові приклади більш близькі до теоретичних положень, соціокультурні спрямовані на індивіда, його досвід та емоційну сферу. Щодо наукових прикладів, то вони вбирають в себе і проблему, і її розв'язання. Приклади можуть бути розгорнутими та нерозгорнутими. Розгорнутим приклад слід вважати, якщо за обсягом він більший за половину абзацу; нерозгорнутий приклад за обсягом менший за половину абзацу. Більш за все запам'ятовуються наукові приклади, які є розгорнутими (часто це описи експериментів). Існують приклади для читання та для засвоєння .

Визначення – це розшифровка значення ключових слів тексту, які несуть основне смислове навантаження. Пояснення використовують тоді, коли можливим є виникнення ситуації нерозуміння, коли необхідно надати додаткову інформацію. Посилання сприяють актуалізації вже отриманих знань та орієнтують читача на опрацювання нових джерел. До наочності традиційно відносять таблицьки, схеми та ілюстрації. Схеми та таблицьки синтезують інформацію в просте та зручне системно-структурне зображення матеріалу, допомагають його розумінню. Ілюстрації демонструють абстрактні положення в ситуації можливого нерозуміння, якщо абстракція сама по собі викликає ускладнення в розумінні. Контрольні запитання призначені для перевірки глибини та повноти засвоєння матеріалу.

В деяких підручниках автори з метою систематизації раніше викладеного матеріалу використовують так зване саммері (резюме), що сприяє більш якісному засвоєнню навчального тексту. Також позитивно впливає на процес засвоєння використання переліку нових термінів з детальним поясненням їхнього змісту.

Читаючи текст, ми сприймаємо спочатку його зовнішню структуру (графічну, формально-граматичну), а потім, в процесі розуміння

прочитаного, переходимо до внутрішньої - смислової (осягаємо смисл тексту). Отже, переструктурування тексту – це перехід від зовнішньої його структури до внутрішньої.

Переструктурування тексту вбирає в себе:

1. Визначення основної ідеї повідомлення.
2. Визначення найбільш важливих положень, на які припадає основне смислове навантаження.
3. Знаходження інформації, яка розвиває, конкретизує та ілюструє головні положення.
4. Складання блок-схеми, яка відображає внутрішню структуру тексту (рис.1.1.).

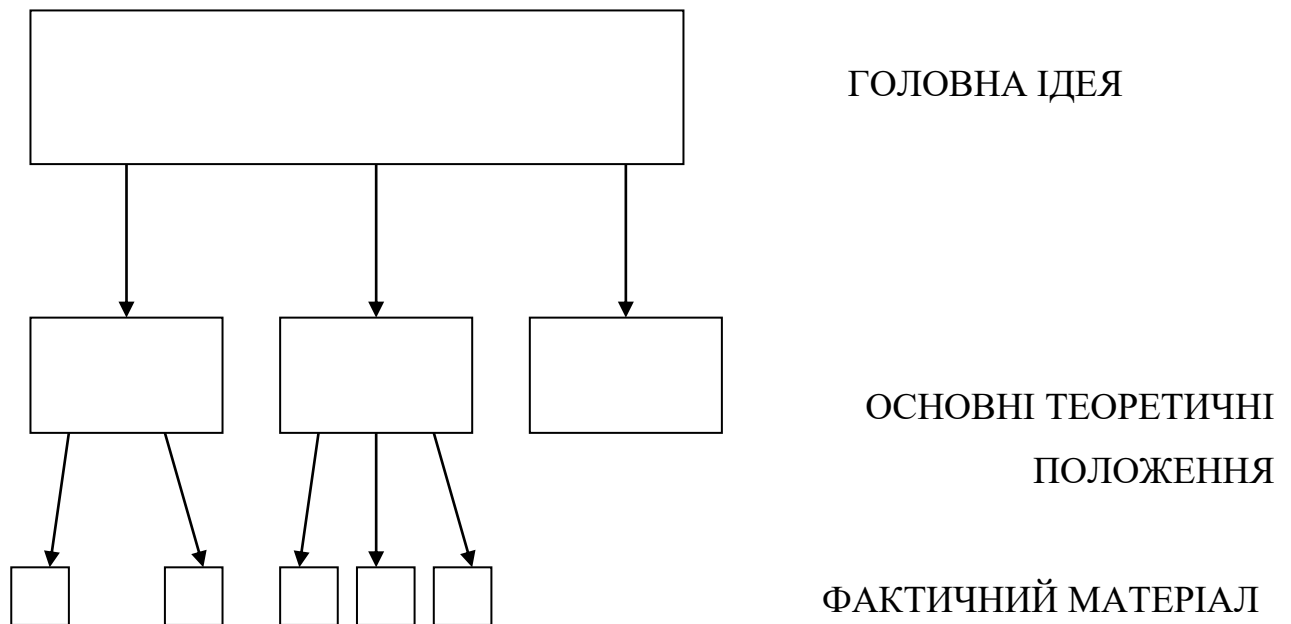


Рис. 1.1. Блок-схема тексту.

Уміння структурувати та переструктурувати текстову інформацію та вести діалог з текстом сприяють більш глибокому та повному розумінню інформації, а це впливає на міцність засвоєння матеріалу.

Щодо функціонально-смислової структури тексту, то традиційно розрізняють текст-опис, текст-розмірковування, текст-розповідь.

Текст-опис характеризується перераховуванням ознак об'єкта, який описується, або його частин. В тексті-розповіді йде викладення матеріалу в хронологічній послідовності. Текст-розмірковування має причинно-наслідкові конструкції, авторські оцінки, модальні слова, в ньому присутнє відображення ходу процесу мислення автора. Описовий текст легше скоротити, ніж текст-розмірковування. При скороченні тексту-розмірковування усунення навіть одного з компонентів логічної конструкції може привести до викривлення змісту. Тому при конспектуванні слід враховувати тип тексту (який текст можна скоротити, який слід зафіксувати більш повно, щоб не викривити його зміст).

При вивченні діалогічності тексту слід пам'ятати, що текст – це повідомлення, спрямоване від носія інформації до аудиторії, і автор тексту є організатором діалогу. Діалогічний текст спрямований на спілкування з читачем. Він не просто є носієм інформації, такий текст апелює до думки читача, залучає до обговорення проблеми, змушує формувати та висловлювати свою точку зору. Недіалогічний текст являє собою “сухий” виклад теорії з додаванням прикладів, де автор просто висловлює свою точку зору, не апелюючи до думки читача. Є декілька факторів, які забезпечують діалогічність тексту, і серед них :

1. Введення рефлексивної інформації (пізнавальні запитання, узагальнюючі схеми тощо).
2. Присутність в тексті елементів, які висловлюють авторське ставлення до предмету дослідження.
3. Спрямованість тексту на визначену групу читачів (з урахуванням інтересів, потреб, наявного рівня знань). Для цього використовуються запитання та відповіді на них, конструкції “Як ми бачимо”, “Згадайте”.
4. Наявність різних поглядів на поставлену проблему, зіставлення різних позицій [219], [183].

Читач може спрямувати увагу на діалогічну взаємодію з текстом, виконуючи наступні операції:

1. Створення установки на діалог з текстом (тоді читач займає активну позицію по відношенню до тексту).
2. Постановка запитань до тексту.
3. Висловлювання гіпотез щодо змісту тексту.
4. Аналіз та критична оцінка тексту [219].

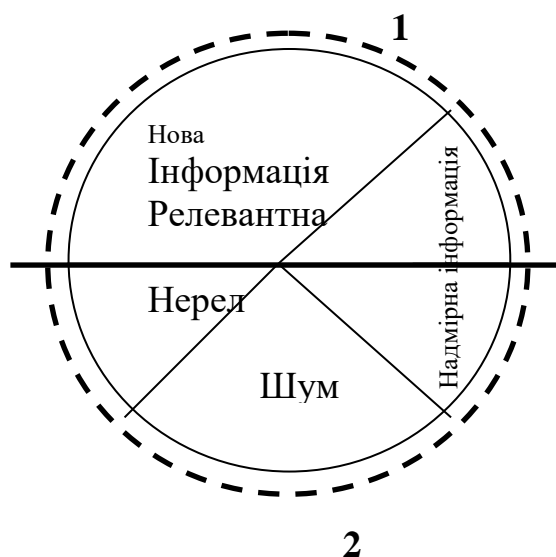
Діалогічна взаємодія з навчальним текстом допомагає більш повно та глибоко його зрозуміти, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу. Без встановлення діалогічних стосунків неможливим є глибоке проникнення в семантику навчального або наукового тексту. Діалогічна взаємодія з текстом передбачає вміння спілкуватися з ним, вміння оцінювати прочитаний матеріал з точки зору власної смислової позиції та власних міркувань, вміння критично аналізувати сприйняту інформацію, доповнювати думки автора своїми, погоджуватись з автором чи протистояти йому. А розуміння тексту залежить від рівня знань читача та від рівня його читацької культури. З метою більш глибокого та повного розуміння тексту читачем і навчальний, і науковий тексти слід спрямувати на спільну діяльність автора і читача.

Розглядаючи рівні діалогічності навчального та наукового текстів, слід зазначити, що для відкритого діалогу з читачем використовують запитання – стимули, пояснення та графічні засоби (схеми, таблиці, ілюстрації). Для проведення прихованого текстового діалогу, який відображає динаміку мислительних процесів автора, використовують запитання-заперечення, посилання та цитати [183]. Для забезпечення такого діалогу текст будують з послідовним нарощуванням інформації. Тоді іде фіксація кроків розмірковування та аргументації, мотивується перехід від одного семантичного блоку до іншого, з'являються лакуни в авторській думці.

Читання навчального та наукового текстів спрямоване на осмислення їх семантики, а для цього читачу необхідно вести імпліцитний діалог з текстом. Чим вищий рівень базової підготовки читача тим сміливіше він веде діалог.

Як відомо, важливою характеристикою тексту є його інформативність. Згідно точки зору Г.Г.Воробйова під інформативністю слід розуміти ту кількість інформації, яку “витягає” з тексту конкретний споживач. В даному випадку можна зазначити, що інформативність кожного окремого тексту буде різною для різних читачів, адже кожен читач має свій тезаурус і витягає з тексту певний обсяг інформації. Інформативність також розглядається як здатність інформаційних повідомлень задовольняти інформаційні потреби та інтереси читачів [16]. Фактично в даному випадку під інформативністю розуміють кількість сприйнятої інформації. Т.М. Дрідзе зазначає, що під інформативністю слід мати на увазі потенційну інтерпретаційну характеристику тексту, яка певною мірою дозволяє прогнозувати адекватність смислового сприймання інформації [57], [58]. Згідно позиції Д.І.Блюменау, інформативність характеризує ступінь розмаїття двох або більше текстів які мають один денотат. Різні повідомлення мають різну інформативність не по відношенню до якогось індивідуального тезаурусу, а лише по відношенню один до одного [16]. Тому можна зробити висновок – інформативність є ознакою не інформації і не повідомлення, а ознакою знання (тексту).

Згідно точки зору Д.І.Блюменау, схему інформативності тексту можна зобразити наступним чином (рис. 1.2):



1 – корисна інформація.

2 – перешкоди.

Нова інформація – та частина тексту, заради якої цей текст створили і яка здатна внести зміни в структуру загального та індивідуального тезаурусів.

Рис. 1.2. Схема інформативності тексту.

Нова інформація в тексті може бути справжньою, правдивою, або шумом. Шум - це дезінформація, яка знижує рівень змістовності тексту. Викривлення являють собою різноманітні стилістичні помилки, нечіткі формулювання і т.д. Надмірна інформація є вже відомим матеріалом, це повтори та зайві подробиці. Надмірна релевантна інформація забезпечує розуміння при сприйманні нової інформації, а нерелевантна – заважає розумінню. Як зазначає С.І.Архангельський, для засвоєння інформації в процесі навчання необхідною є наявність надмірної інформації, це позитивно впливає на засвоєння знань [11, с. 23]. Згідно точки зору П.Б. Невельського, логічне опрацювання матеріалу, який запам'ятовується, вбирає в себе зменшення кількості нової інформації. “Одна і та ж сама семантична інформація містить більше нового до, аніж після її запам'ятовування. Саме нова інформація при запам'ятовуванні збігається до нуля” [134, с. 109-110]. Нова інформація належить до когнітивного плану, а надмірна релевантна – в основному до рефлексивного та регулятивного.

Щодо читання навчального тексту, то процес читання являє собою сприймання та опрацювання інформації, яка графічно закодована в тексті. Читання – це складна розумова діяльність, в яку включені всі пізнавальні процеси. Процес читання вбирає в себе техніку читання та розуміння того, що ми читаємо.

Предметом діяльності читання виступає друкована інформація, яку потрібно засвоїти; об'єктом – навчальні і наукові тексти, зміст яких осягається в ході читання. Є.І.Боговарова виділяє наступні види читання: оглядове, поглиблене, швидке, пошукове, вибіркоче [18]. Оглядове читання дає можливість одержати загальне уявлення про зміст тексту та виділити деякі основні його думки. Даний вид читання може бути використаний для підвищення ступеня розуміння і запам'ятовування тексту після його поглибленого вивчення. Поглиблене читання “полягає в глибокому проникненні в текст, у повному “вичерпуванні” його змісту” [18, с. 19]. В основі поглибленого читання є розуміння повідомлення. Основними

операціями даного виду читання є структурування текстової інформації (сміслове розмежування, стискання та “семантичне зважування” текстових елементів), діалогічна взаємодія з текстом і його переструктурування. Швидке читання націлене на осмислення і засвоєння основного змісту текстової інформації при значному збільшенні загальної швидкості читання. Як відзначає Т.Н. Ушакова, “корінь справи при швидкому читанні полягає в здатності швидко й об’ємно витягати з тексту змістовну інформацію в різних її аспектах” [208, с. 156]. Пошукове читання застосовується в тому випадку, коли потрібно просто “зчитати” інформацію, не акцентуючи увагу на її словесному сприйманні. Розуміння інформації в даному випадку не є обов'язковою умовою. Вибіркове читання націлене на вибіркове вивчення окремих розділів тексту.

Читання – одна з дій у структурі навчальної і наукової діяльності, спосіб витягання з тексту інформації, яка підлягає з'ясуванню і засвоєнню. Як відзначає І.В.Усачова, основними операціями читання є смислове сприймання, розумове опрацювання та інтерпретація інформації [207]. Ми підтримуємо точку зору, що процес читання навчальної та наукової інформації вбирає в себе наступні операції:

1. Організація читання.
2. Когнітивна переробка текстової інформації.
3. Діалогічна взаємодія з текстом.
4. Фіксація результатів читання.
5. Власна інтерпретація повідомлення, що відображує результати взаємодії з текстом [219].

Читання наукової, навчальної і науково-популярної літератури сприяє збільшенню обсягу знань, формуванню професійної свідомості фахівця. Як результат – розширюється коло професійних знань, формуються професійна спрямованість і визначене ставлення до досліджуваного предмета, йде організація системи навчально-практичної діяльності.

Висновки до розділу 1

Повне та глибоке засвоєння знань неможливе без володіння прийомами ефективного опрацювання текстової інформації. Ефективне опрацювання друкованого джерела передбачає осмислене сприймання та запам'ятовування матеріалу, що допомагає більш повному та глибокому відтворенню та використанню в навчально-професійній діяльності. Кінцевим результатом ефективного опрацювання інформації є її засвоєння. Процес засвоєння інформації вбирає в себе сприймання, розуміння, запам'ятовування, зберігання та актуалізацію (відтворення та використання в діяльності) вивченого матеріалу. Центральною ланкою процесу засвоєння виступає розуміння інформації, яка підлягає вивченню. Розуміння матеріалу допомагає пов'язати нову інформацію з набутими знаннями, а відсутність розуміння призводить до формального засвоєння знань.

Кращому розумінню, а отже, і засвоєнню текстового матеріалу допомагає вміння структурувати та переструктурувати опрацьовану інформацію. Уміння розмежовувати основну та другорядну інформацію сприяє підвищенню рівня опрацювання тексту та допомагає більш повному закріпленню матеріалу в пам'яті. Тому володіння прийомами інформаційно-пізнавального та смислового опрацювання тексту є необхідною умовою ефективного опрацювання текстової інформації з метою її засвоєння.

РОЗДІЛ 2

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕРОБКИ ТЕКСТОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ СТУДЕНТАМИ

2.1. Мета, завдання та методика констатуючого експерименту

Метою проведення констатуючого експерименту було виявлення рівня сформованості умінь смислового опрацювання текстової інформації з метою її засвоєння.

Досягнення мети передбачало розв’язання наступних **завдань**:

1. Визначити рівень сформованості когнітивних операцій опрацювання текстового матеріалу.
2. Дослідити рівень умінь узагальнювати текстову інформацію.
3. Визначити рівень умінь використовувати засвоєну в процесі роботи з текстом інформацію на практиці.

Перш, ніж обрати методику дослідження, ми проаналізували ті методи опрацювання тексту, які використовуються в психологічній науці:

1. *Усний та письмовий переказ тексту.* Цей вид роботи передбачає послідовне, повне, точне та логічне викладення змісту опрацьованого тексту. Переказ є одним з прийомів актуалізації матеріалу. Аналіз переказу дозволяє визначити, наскільки повно, глибоко та адекватно студент зрозумів та засвоїв матеріал. Якщо при переказі спостерігається орієнтація на відтворення поверхової структури повідомлення, не повністю передаються основні положення тексту, це свідчить про неглибоке та неповне розуміння матеріалу, про формальне засвоєння знань. Коли є спрямованість на передачу головної інформації, концепту тексту, студент в своєму переказі відтворює головні положення, робить висновки, узагальнює матеріал, це свідчить про глибоке та повне засвоєння знань [215], [194].
2. *Відповіді на запитання за змістом тексту.* Використання цього виду роботи з текстом допомагає проконтролювати рівень засвоєння матеріалу. Різні види запитань (закриті, відкриті) спрямовуються на висвітлення як

поверхової, так і смислової структури тексту. Викладач має змогу скеровувати запитання, програмуючи як просте відтворення вивченого матеріалу, так і діалогічну взаємодію з текстом.

При відповіді на запитання студент може орієнтуватись на послідовність викладення матеріалу в тексті, а може переструктурувати інформацію, що свідчить про включення нових знань в систему набутого досвіду. Іноді текст не містить прямої відповіді на поставлене запитання, тоді студенту треба проаналізувати матеріал, співвіднести його з вже набутими знаннями, щоб відшукати відповідь.

Для створення ситуації діалогічної взаємодії з текстом запитання повинно передбачати, наприклад, можливість співставлення смислових позицій автора тексту та читача. Тоді відповідь студента буде вбирати апеляції до автора, погодження або непогодження з його точкою зору, його аргументацією, емоційне реагування на текст, коментарі [49],[50], [51], [52].

3. *Складання плану та схеми тексту.* Складання плану та схеми тексту передбачає, в першу чергу, структурування інформації. Формулювання пунктів плану та оформлення схеми показують, на яку структуру – поверхову чи смислову – студент орієнтувався, виконуючи роботу. При орієнтуванні на смислову структуру тексту студенти прагнуть повніше та глибше зрозуміти матеріал, намагаються переструктурувати текстову інформацію, а це призводить до складання пізнавальних планів та схем. Спрямованість на опрацювання поверхового шару інформації виливається в складання мнемічних планів та схем, які допомагають досить точно та повно відтворити зміст тексту, але не передбачають переструктурування інформації з метою її більш глибокого розуміння, а отже, і більш ефективного засвоєння [69], [216], [218], [219], [220].

4. *Узагальнення змісту повідомлення.* Уміння узагальнити зміст повідомлення дозволяє проконтролювати глибину та повноту розуміння тексту. Іноді автор сам робить висновки щодо викладеного матеріалу, резюмує та коментує розглянуту інформацію, що допомагає студентам

ефективніше засвоювати навчальний текст. Узагальнення змісту тексту передбачає проведення операцій переструктурування та стиснення інформації, встановлення ієрархії смислових тем та підтем тексту. Уміння узагальнювати смисл опрацьованого матеріалу допомагає краще запам'ятати необхідну інформацію, полегшує включення нової інформації в когнітивну сферу особистості [219], [18], [97].

5. *Розв'язання завдань.* Виконання цього виду роботи допомагає кращому закріпленню навчального матеріалу. Розв'язання завдань є одним з видів актуалізації опрацьованої інформації. Уміння використати вивчений матеріал в навчальній діяльності слугує показником повного та глибокого засвоєння знань.

Різні види завдань з психології (проблемні, діагностичні, прикладні; інтерполяційні та екстраполяційні) допомагають студентам підготуватися до практичної діяльності педагога та сприяють розвитку їх творчого мислення. Змістом проблемних завдань є питання теорії та методології психології. Прикладні завдання спрямовані на навчання студентів психологічного аналізу педагогічних ситуацій. При розв'язанні діагностичних завдань розглядаються закономірності становлення і функціонування різних психічних явищ. Інтерполяційні завдання потребують використання набутих знань, вони містять вже відому інформацію, аналіз якої допомагає вибрати правильний шлях розв'язання. Розв'язання екстраполяційних завдань передбачає необхідність виходу за межі відомої інформації та використання додаткового матеріалу [132].

6. *Методика доповнення (close procedure)* – передбачає відновлення пропущених слів в тексті. Використання цієї методики дозволяє перевірити, наскільки повно студент зрозумів зміст опрацьованого тексту. Після першого прочитання тексту, під час якого треба уважно переробити інформацію, досліджуваним пропонують для опрацювання той самий текст, в якому є пропущені слова. Ці слова треба відновити, записавши кожне з них у відповідності зі смислом повідомлення у пусті клітинки, які містять

текст. Правильне розташування “відновлених” слів свідчить про повне розуміння змісту повідомлення. Якщо досліджуваний неправильно відновив слова в пустих клітинках, це вказує на низький рівень розуміння інформації або ж свідчить про викривлене розуміння тексту (Дж. Бормут).

7. *Методика “вичерпування” інформації.* Суть цієї методики, яка була розроблена Неволіним І.Ф., полягає в тому, що з тексту “витягається” необхідна для розуміння повідомлення інформація шляхом постійного звертання до друкованого джерела. Опрацювавши текст, досліджувані мають відповісти на блок запитань з метою перевірки засвоєння матеріалу. Якщо студент одразу не може дати відповідь або неправильно відповідає на запитання, він звертається до тексту та шукає там необхідну інформацію, а потім відповідає. Коли досліджуваний дає неповну відповідь, експериментатор ставить додаткові конкретизуючі запитання з метою отримання більш точної та повної відповіді студента. Опрацювання тексту за методикою “вичерпування” інформації допомагає більш повно, глибоко та адекватно зрозуміти текст, сприяє його кращому закріпленню в пам’яті, дозволяє оволодіти навичками оперування матеріалом при відповіді на запитання (І.Ф. Неволін).

8. *Написання тез.* При виконанні цього виду роботи студенти мають узагальнити прочитаний матеріал та викласти його зміст коротко і повно, адже тези – це стислий виклад основних думок тексту.

Як правило, тези повинні впливати одна з іншою. На відміну від конспекту, такий вид записів дає можливість викласти зміст опрацьованого матеріалу в будь-якому порядку, незалежно від його викладу в тексті. Тези можуть містити лише основні положення тексту, а можуть вбирати також і другорядні твердження. В тезах не повинно бути ілюстрацій, пояснень, детальної аргументації; частину тез можна записати у вигляді цитат.

Написання тез сприяє тому, що студенти оволодівають такими прийомами опрацювання тексту, як структурування та стиснення інформації,

привчаються розмежовувати в тексті основні положення та другорядну інформацію [181], [219].

9. Такий вид опрацювання друкованого джерела, як *конспектування*, передбачає уміння робити короткий запис тексту, який являє собою систематичне, логічне та зв'язне викладення прочитаного. Конспект передбачає реконструкцію вихідного повідомлення у відповідності з його смисловою структурою. Цей вид записів об'єднує план, виписки, цитати та тези. Конспект вбирає в себе семантично значущу та фонову (ілюстративну) інформацію. Доповнення конспекту своїми примітками та підкреслюваннями, які допомагають краще зрозуміти матеріал, сприяє швидкому знаходженню необхідної інформації.

Правильне конспектування тексту свідчить про володіння такими прийомами опрацювання інформації, як структурування та переструктурування, семантичне зважування та стиснення інформації. Якщо студент під час написання конспекту робить примітки, ставить запитання до тексту, висловлює свою думку щодо аргументації автора та оцінює викладення матеріалу, це свідчить про ситуацію діалогічної взаємодії з текстом [215], [219].

10. *Написання анотації*. Анотація містить стислий виклад головного змісту тексту. В ній зазначається, до якої тематики належить друкований матеріал, перераховуються розглянуті в ньому питання та проблеми, але детально зміст цих питань не розкривається. При першому читанні тексту анотація допомагає зорієнтуватися, чи є необхідність опрацювати дане джерело при вивченні визначеної проблеми. Коли текст вже опрацьовано, самостійне написання анотації допомагає читачеві краще запам'ятати опрацьований текст [181].

Анотація має свою структуру, в яку входять тема, предметна рубрика та зміст. Часто темою виступає назва тексту, в предметній рубриці зазначається галузь знань, до якої належить джерело інформації, а змістом анотації є її текст. Коли студенти самостійно складають анотацію до

опрацьованого джерела, вони набувають умінь структурувати інформацію та стискати її. Проаналізувавши текст самостійно написаної анотації, можна визначити, чи було засвоєно текст, адже винесення на перший план не основних проблем тексту, а другорядної інформації свідчить про те, що текст було опрацьовано, але не було засвоєно.

11. *Складання резюме.* Цей вид роботи допомагає оволодіти операцією переструктурування повідомлення та є кроком до підготовки до діалогічної взаємодії з текстом. Резюме являє собою короткий запис тексту, який вбирає основні теоретичні положення тексту та чітку відповідь на запитання “Про що цей текст?”. Резюме дає коротку оцінку всього друкованого тексту або окремих його частин чи розділів. Цей вид записів містить коротку за обсягом інформацію про те, що найбільш важливе, оригінальне та нове зустрілося в тексті, що з прочитаного знадобиться надалі [219], [194], [215], [181].

Складання резюме опрацьованого тексту допомагає студентам краще зрозуміти сприйнятий матеріал, адже переструктурування інформації при виконанні цього виду роботи передбачає осягнення загального змісту тексту, виділення його концепту. А оцінювання опрацьованого матеріалу сприяє створенню ситуації діалогічної взаємодії з текстом.

12. *Коментування тексту.* Коментування є одним з прийомів діалогічної взаємодії з текстом. Такий вид роботи по опрацюванню друкованого джерела використовується для формування уміння висловлювати своє ставлення до сприйнятої інформації. Коментування передбачає осмислене відтворення опрацьованого тексту та його оцінювання за такими параметрами, як логічність, чіткість та послідовність викладення матеріалу, його зрозумілість, наявність емоційної реакції на текст та ін. Коментуючи текст, студенти можуть апелювати до автора та полемізувати з ним, погоджуватися або не погоджуватися з його аргументацією. При коментуванні бажано користуватися записами або підкресленнями, які допомагають швидше знайти в тексті необхідну для обговорення інформацію [219], [215].

13. *Формулювання запитань до тексту.* Цей вид роботи є проявом діалогічної взаємодії читача з текстом. Як зазначає Н.В. Чепелева [220], запитання, які свідчать про наявність (або відсутність) діалогічної реакції на твір, можна розбити на такі групи:

- структуруючі запитання (тобто запитання до окремих фрагментів тексту) не виходять за межі тексту; вони є відображенням процесу структурування повідомлення. Метою постановки таких запитань є виведення підсумку прочитаного та утримання матеріалу в пам'яті;

- запитання-роздуми, які вбирають в себе запитання-сумнів, запитання-поглиблення, запитання-згоду, запитання-заперечення;

- рефлексивні запитання, які відображають власний процес роздумів, власний досвід, знання. Сюди ж можна віднести і запитання-узагальнення, які підбивають підсумок роздумів над текстом;

- антиципуючі запитання, тобто читацькі гіпотези щодо подальшого змісту твору. В цю ж групу входять і запитання-припущення.

14. *Методика транспозиційного аналізу тексту.* Ця методика, яку розробив А.А.Брудний, допомагає оволодіти операціями структурування та переструктурування тексту. Суть її полягає в тому, що експериментальний текст поділяється на відносно закінчені смислові уривки, і кожен з цих уривків записується на окрему картку. Картки перетасовуються, а потім досліджуваним пропонують відновити вихідний текст, користуючись уривками на картках. Коли досліджуваний зрозуміє загальну спрямованість та тематику тексту, йому буде легше структурувати інформацію, відновлюючи вихідне повідомлення.

Для розв'язання завдань констатуючого експерименту нами були використані такі **методи**, як аналіз продуктів діяльності студентів, складання плану (схеми) та формулювання основної думки повідомлення, відповіді на запитання за змістом тексту та розв'язання завдань з психології. Складання плану тексту дає змогу визначити, наскільки студент володіє операціями структурування, переструктурування та стиснення текстової інформації.

Формулювання основної думки повідомлення вимагає від досліджуваного володіння операціями смислового зважування та переструктурування матеріалу та показує, наскільки повно та глибоко студент осягнув зміст тексту. Відповіді на запитання та розв’язання завдань потребують уміння використати опрацьовану інформацію в навчальній діяльності, що теж дає змогу перевірити ступінь розуміння та засвоєння знань. Надійність перерахованих вище методів було доведено багатьма дослідженнями [219], [50], [51], [49], [53], [24], [137], [138], [136], [195], [220]. Їх використання також дало можливість кількісно виразити результати розуміння тексту, а розуміння є центральною ланкою процесу засвоєння знань.

Дослідження проводилося нами на базі Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова та Кіровоградського державного педагогічного університету імені В.Винниченка. В експерименті брали участь студенти другого курсу факультету української філології, історичного та природничо-географічного факультетів та студенти третього курсу факультету української філології загальною кількістю 151 особа. Дослідження проводилося в два етапи. На першому етапі студенти опрацьовували текст “Види пам’яті”, на другому – текст “Психологія мислення і дослідження в галузі штучного інтелекту. “Комп’ютерна метафора”. Обидва тексти взято з підручника “Психологія: Підручник (Ю.Л.Трофімов, В.В.Рибалка, П.А.Гончарук та ін; за ред. Ю.Л.Трофімова).- К.: Либідь, 1999.- 558 с”.

Метою **першого етапу** дослідження було встановлення рівня уміння складати план тексту та уміння формулювати основну думку повідомлення. Досліджуваним пропонувалося уважно прочитати текст “Види пам’яті” і скласти його план (за бажанням – схему) та сформулювати основну думку повідомлення. Інструкція досліджуваним: “Прочитайте уважно текст. Після прочитання Вам треба скласти його план (за бажанням – схему) та сформулювати основну думку тексту. Коли Вам щось буде незрозуміле, підніміть руку і запитайте. Якщо є необхідність зробити в тексті позначки,

підкреслити якісь слова, то підкреслюйте”. Час прочитання тексту та виконання завдань фіксувався. Завдання досліджувані виконували на окремих аркушах, які потім були підколоти до тексту. Всі аркуші (і з надрукованим текстом, і з виконаними завданнями) були підписані. Студенти Кіровоградського державного педагогічного університету опрацьовували тексти “Види пам’яті” та “Психологія мислення і дослідження в галузі штучного інтелекту. “Комп’ютерна метафора”, виконуючи наступні завдання: скласти план тексту, сформулювати основну думку повідомлення та виписати з тексту ключові слова.

Свідома реконструкція текстової інформації – один з основних прийомів розуміння тексту, а розуміння є центральною ланкою процесу засвоєння навчального матеріалу. Отже, чим краще студент опрацює інформацію на смисловому рівні, тим кращим буде її засвоєння. Тому аналіз складених досліджуваними планів та сформульовані ними варіанти основної ідеї тексту надали нам можливість зробити висновок щодо уміння студентів працювати з текстом. Як зазначає Н.В.Чепелева, часто плани студентів відображають уявлення про текст як набір основних положень повідомлення без встановлення смислових зв’язків між окремими блоками тексту та виділення його логічної структури [219]. Можливо, це пов’язане з недостатньо розвиненим умінням студентів встановлювати смислові зв’язки між окремими положеннями тексту.

Самостійне складання плану повідомлення та формулювання основної думки є важливими складовими смислового опрацювання тексту. Розв’язання зазначених вище текстових задач та відповіді на запитання дозволяють визначити, наскільки глибоко читач зрозумів текст.

Як відомо, існують два види планів – мнемічний та пізнавальний [69]. Основною метою складання мнемічного плану є записування пунктів, які допомагають точно і повно відтворити зміст; пізнавальні плани зорієнтовані на відображення смислової структури тексту. Структура, зміст, характер узагальнень та мовне оформлення таких планів суттєво відрізняються.

Мнемічний план відображає послідовність текстових елементів, хід думок автора, тобто поверхову структуру повідомлення. Цей план є більш детальним, в ньому переважають формулювання конкретних положень тексту та перераховування фактів. Пункти можуть бути неповними, фрагментарними. Пізнавальний план має менш деталізовані пункти, ніж мнемічний. В ньому переважають назви частин тексту, а не конкретних положень. Такий план відображає глибинну, смислову структуру тексту і являє собою смислову ієрархію окремих блоків інформації. При складанні пізнавального плану тексту читач згортає зміст його частин, акцентуючи увагу на важливій інформації, а саме уміння передати важливу інформацію вказує на високий рівень розуміння тексту.

При складанні плану або схеми тексту основними показниками розуміння можна вважати :

1. Фіксацію головних положень тексту, які несуть основне смислове навантаження.
2. Переструктурування матеріалу.
3. Формулювання узагальнень та висновків.
4. Уміння використати набуту інформацію в діяльності.

Розуміння тексту суттєво впливає на формулювання пунктів плану.

Для оцінки результатів складання плану ми використовували шкалу, розроблену Н.В. Чепелевою [219, с. 247] та складений нами еталонний блок-план тексту “Види пам’яті”.

Таблиця 2.1.

Шкала оцінювання планів

№	Типи планів	Бали
1.	План, що відповідає еталонному	10
2.	Текст переструктуровано у відповідності з еталонним планом, але є пропускання другорядних положень	8

Продовж. табл. 2.1.

3	Структурування тексту відповідає послідовності викладення змісту вихідного повідомлення	6
4	Структурування тексту має пропускання другорядних елементів	4
5	План відповідає логіці викладення вихідного тексту, але з пропусканням основних теоретичних положень	2
6	План, де на першому місці стоять другорядні положення.	0

Отже, найвищий бал отримує студент, який склав план, що відображує смислову структуру тексту, а найнижчий бал ставиться за роботу, в якій зафіксовано несуттєву для розуміння тексту інформацію.

Про повноту, глибину та адекватність розуміння тексту можна зробити висновок, проаналізувавши формулювання основної думки повідомлення. Виконання цього виду роботи з текстом вимагає від студентів умінь структурувати та переструктурувати текстову інформацію. Необхідним в даному випадку є також використання операції стиснення матеріалу з наступним його розгортанням при формулюванні концепту.

Формулюючи основну думку повідомлення, читач повинен переосмислити сприйняту інформацію, встановити смислову ієрархію тем тексту та визначити – на висвітлення якого питання, якої проблеми автор спрямовує основну увагу. Якщо досліджуваний при формулюванні основної думки виносить на перший план другорядну, фонову інформацію, це свідчить про неправильне розуміння матеріалу, про формальне засвоєння знань.

Аналізуючи роботи студентів, в яких вони виконували завдання по визначенню концепту тексту, ми користувалися шкалою, згідно якої найвищу оцінку – 6 балів - отримували досліджувані, які правильно

сформулював основну думку тексту; чотири бали ми ставили у випадку перерахування студентом тем або проблем опрацьованого тексту; за неправильне визначення концепту повідомлення досліджуваний отримував два бали; а нуль балів отримував студент, який взагалі не виконав завдання.

Таблиця 2.2.

Шкала оцінювання формулювання основної думки тексту

№	Правильність формулювання.	Кількість балів
1.	Правильне формулювання основної думки повідомлення	6
2.	Перерахування тем або проблем тексту	4
3.	Неправильне визначення концепту	2
4.	Відсутність виконання завдання	0

Оцінюючи формулювання основної думки повідомлення, крім наведених вище показників ми також звертали увагу на грамотність оформлення відповіді, на наявність синтаксичних та семантичних помилок.

Уміння структурувати та переструктурувати інформацію є дуже важливими при опрацюванні навчального тексту. Коли студентам потрібно засвоїти великий обсяг матеріалу з метою наступного використання його в навчальній та професійній діяльності, необхідним є уміння стискати інформацію, розподіляти її на основну та фонову, адже засвоєння основних положень тексту дозволяє не запам'ятовувати другорядну інформацію, що сприяє оптимізації опрацювання навчального матеріалу.

Метою **другого етапу** дослідження було виявлення уміння використати сприйняту інформацію на практиці. Студенти опрацьовували текст “Психологія мислення і дослідження в галузі штучного інтелекту. “Комп’ютерна метафора”. Після читання експериментального тексту досліджувані відповідали на запитання та розв’язували задачу з психології.

Студентам пропонувалося відповісти на наступні запитання за змістом тексту:

1. Як на вашу думку, чи притаманна комп'ютеру інтуїція? Чому? Обґрунтуйте відповідь.
2. Чи може досвідчений шахіст виграти партію у комп'ютера? Обґрунтуйте відповідь.

Задачу було взято з посібника “М”ясоїд П.А. Задачі з курсу загальної психології: Навчальний посібник.- К.: Вища школа, 1998.- 184 с”. Вона мала наступне формулювання: “Сучасні комп'ютери можуть здійснювати складні обчислення, грати у шахи, складати вірші, музику, читати і перекладати тексти. Людина, яка виконує ці дії, без сумніву, мислить. Чи мислить комп'ютер? Чим відрізняється таке мислення від мислення людини?”. Як ми бачимо, в запропонованій задачі є припущення, що машина може мислити, а не просто виконувати запрограмовані дії. В експериментальному тексті автор зазначає, що комп'ютер є адекватним способом розв'язання задач людиною, тобто машина є інструментом для виконання дії. А отже, комп'ютер не мислить, а лише працює за програмою. Припущення про те, що машина може мислити, спонукало студентів до більш активного аналізу матеріалу.

Перед початком опрацювання тексту студентам Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова ми давали наступну інструкцію: “Уважно прочитайте текст. Після опрацювання тексту Вам треба дати відповіді на запитання до нього та розв'язати задачу з психології (запитання та задача наводяться на сторінці №2). Відповіді аргументуйте. При необхідності можна робити в тексті позначки та підкреслення”. Час прочитання тексту та виконання завдань фіксувався. І тексти, і аркуші з виконаними завданнями були підписані.

Ми обирали експериментальні тексти з урахуванням діалогічної спрямованості на реципієнта, проблемності теми та наявності в тексті рівнів теоретичної, фактологічної та рефлексивної інформації. Крім того, тексти

добиралися відповідно до програми курсу “Загальна психологія”. Схожі тексти, але з інших підручників, досліджувані вже опрацьовували під час навчання на першому курсі університету. Обидва експериментальні тексти мають приблизно однаковий обсяг, але різняться за своїми структурно-семантичними особливостями. Отже, перейдемо до короткої характеристики експериментальних текстів.

Характерною особливістю тексту “Види пам’яті” (він наводиться в додатку А) є його перенасичення теоретичною інформацією. Практично відсутні елементи рефлексивного рівня (рефлексивна інформація подається у вигляді “вкрапель” в теоретичний матеріал). Найбільший рефлексивний текстовий елемент автор подає на початку експериментального тексту, що сприяє введенню читача у проблематику тексту. Щодо прикладів, які повинні сприяти роз’ясненню основних теоретичних положень матеріалу, то вони, як і рефлексивні елементи, подаються в недостатній кількості. Перенасичення тексту теоретичною інформацією призводить до утруднення розуміння матеріалу при його опрацюванні, що виливається у формальне засвоєння знань. Відсутність спрямованості на створення діалогічної взаємодії з читачем теж не сприяє глибокому розумінню матеріалу. Враховуючи вище сказане, можна зробити висновок, що при опрацюванні даного тексту читач буде орієнтуватися скоріше на повне, аніж на глибоке розуміння інформації.

Наступний текст, який ми запропонували досліджуваним для опрацювання, присвячено проблемі розробки “штучного інтелекту” (додаток Б). Текст “Психологія мислення та дослідження в галузі штучного інтелекту. “Комп’ютерна метафора” має більше елементів фактологічного та рефлексивного інформаційних рівнів. При опрацюванні його легше структурувати, ніж текст “Види пам’яті”. В даному експериментальному тексті теж переважає шар теоретичної інформації, але автор наводить більшу кількість прикладів, які сприяють роз’ясненню теоретичної інформації та допомагають краще зрозуміти матеріал. Рефлексивні елементи сприяють більш ефективному узагальненню матеріалу (частина висновків та

узагальнень в даному тексті являють собою саме рефлексивні елементи). Наявність рефлексивної інформації свідчить про можливість діалогічної взаємодії з текстом, а це допомагає читачеві структурувати та переструктурувати матеріал. Рефлексивні елементи також сприяють підвищенню інтересу до тексту та спонукають студентів читати текст більш уважно.

Як видно з наведених вище характеристик експериментальних текстів, вони різняться за своїми структурно-семантичними особливостями – характером розподілу інформації різних смислових шарів у смисловому просторі тексту, особливостями структурування основних положень, характером управління процесом читання за допомогою текстових засобів.

Відомо, що на розуміння тексту впливає його структурно-смислова організація. Тому важливим є рівномірний розподіл по всьому тексту теоретичного, фактологічного та рефлексивного рівнів інформації. Також слід включати в структуру тексту метатекстові елементи, які акцентують увагу читача на ключових положеннях тексту, допомагають узагальнити матеріал, скеровують думку читача в бажаному для автора напрямку [220], [219]. Метатекстова інформація структурує повідомлення, вона є своєрідним “маркером” змінювання основних смислових тем тексту.

Текст, який має досить чітку логічну структуру, організує операціональну діяльність читача, допомагаючи структурувати повідомлення згідно з його зовнішньою, поверховою структурою. Наприклад, при формулюванні основної ідеї тексту, що потребує уміння структурувати і переструктурувати текстову інформацію та синтезувати смисл повідомлення, значно зростає роль діалогічних елементів тексту.

Діалогічність тексту впливає на адекватне його розуміння. Як зазначає Чепелева Н.В., особливості діалогічної організації повідомлення впливають на всі етапи взаємодії читача з текстом: на структурування та переструктурування, оцінку матеріалу, погодження або непогодження з позицією автора, визначення концепту тексту [219]. Діалог з текстом

передбачає уміння виділяти та співставляти різні смислові пласти, а це сприяє ефективному синтезу смислу тексту. Коли автор “розпорошує” основну думку тексту в ілюстративному матеріалі, це створює труднощі для читача при визначенні концепту повідомлення.

В експериментальних текстах, які ми пропонували студентам для опрацювання, автори основну увагу приділяли передаванню теоретичної інформації, не завжди звертаючи увагу на необхідність введення в структуру повідомлення засобів діалогічності тексту, що призводило до утруднень при опрацюванні матеріалу (текст “Види пам”яті”) та заважало глибокому розумінню інформації. Результати опрацювання текстів досліджуваними та аналіз виконаних завдань буде подано нижче.

2.2. Аналіз результатів констатуючого експерименту

Як вже зазначалося, експериментом було охоплено 151 особу. При виборі експериментальних текстів було враховано поєднання в їх структурі рівнів рефлексивної, теоретичної та фактологічної інформації, проблемність теми та діалогічність повідомлення.

При аналізі позначок, зроблених в процесі читання, складених планів та нотаток студентів ми дійшли висновку, що більшість зорієнтована на мнемічне, а не на смислове опрацювання матеріалу. Тобто студенти частіше орієнтувалися на механічне запам”ятовування, а не на розуміння матеріалу, який опрацьовували. Запам”ятовування повинне бути осмисленим, адже це полегшує засвоєння знань. Осмисливши інформацію, студенти можуть її стискати та укрупнювати, а це дозволяє більш ефективно згортати матеріал при запам”ятовуванні та розгортати в подальшому при відтворенні. Якщо ж не відбувається розуміння матеріалу, це призводить до механічного запам”ятовування інформації, тобто вона не включається в когнітивну сферу особистості, не пов”язується смисловими зв”язками з раніше набутими знаннями. Це призводить до того, що при актуалізації механічно запам”ятований матеріал важче відтворити та використати в діяльності.

Як відомо, невміння здійснювати смисловий аналіз тексту зумовлює відсутність пізнавального орієнтування в ньому. Якщо перед досліджуваними не ставити спеціального завдання зрозуміти матеріал, студенти частіше спрямовують увагу на запам'ятовування того мінімуму інформації, який дозволяє створити загальне уявлення про зміст тексту, його проблематику. Тобто, завдання “зрозуміти” може підмінятися досліджуваними на завдання “запам'ятати”.

Тому з метою визначення залежності типу орієнтування в тексті від сформованості вміння виділяти його смислову структуру та спрямованості на розуміння та засвоєння матеріалу ми не ставили перед студентами жорстко сформульованого завдання – “зрозуміти текст”, а пропонували уважно його прочитати, скласти план, сформулювати основну думку тексту та відповісти на запитання. Те, як студенти визначили основну думку тексту, відповіли на запитання (обґрунтованість відповідей), розв'язали задачу та склали план дозволило нам зробити висновок щодо глибини та повноти розуміння тексту та наявності умінь його смислового опрацювання досліджуваними експериментальних груп.

Підкреслення, які студенти роблять під час читання, дозволяють побачити спрямованість на запам'ятовування текстових елементів, виділених автором, та прагнення виділити власні смислові опорні пункти. Коли підкреслюються лише ті слова, що виділені в тексті автором, це вказує на спрямованість сприймання поверхового пласту семантики тексту. Звичайно, що автор тексту прагне привернути увагу читача саме до тих текстових елементів, які є важливими для розуміння проблематики тексту. Але читачеві для більш точного та повного розуміння змісту тексту необхідно виділити свої “опорні віхи”, які допоможуть йому запам'ятати основну інформацію, що в подальшому полегшить відтворення матеріалу.

Виділивши ключові слова повідомлення, студент матиме змогу запам'ятати “згусток смислу” тексту. Адже об'єднання ключових слів у формулювання головної думки тексту сприяє запам'ятовуванню основної

інформації, що дозволяє зменшити обсяг матеріалу, який підлягає засвоєнню. Коли при опрацюванні тексту читач спрямовує увагу на виділення слів, які, за визначенням Неволіна І.Ф., є баластними, це дозволяє зробити висновок, що розуміння тексту в даному випадку є викривленим або присутня орієнтація на механічне запам'ятовування поверхової структури тексту без його осмислення. У випадку, коли студенти роблять позначки на полях та підкреслюють безкурсивні елементи (які не являються баластними словами), це свідчить про прагнення більш повно опрацювати матеріал.

Коментарі та запитання до тексту, які студент робить на полях під час опрацювання друкованого джерела, вказують на прагнення досліджуваного до діалогічної взаємодії з текстом. Різні види запитань (рефлексивні, антиципуючі, запитання-роздуми) є свідченням того, що читач осмислює матеріал, погоджується або не погоджується з точкою зору автора, з його аргументацією. Діалог з текстом підштовхує читача до роздумів, що сприяє осмисленню та переосмисленню сприйнятого матеріалу та кращому закріпленню його в пам'яті.

Деякі досліджувані взагалі не робили підкреслень при читанні тексту, зазначивши, що вони не вважають за потрібне користуватися системою позначок та підкреслень. На нашу думку, це можна пояснити тим, що кожен студент звик по-своєму опрацьовувати навчальний матеріал. Одному легше мати перед очима інформацію, викладену у схемах і таблицях, а інший краще сприймає текстовий матеріал. Один звик читати підручник "про себе", другий читає вголос, а третій краще запам'ятає матеріал, якщо йому читають, а він слухає. Саме тому при опрацюванні навчального тексту студенти, які орієнтуються на механічне запам'ятовування поверхового пласту інформації, необхідний для них мінімум запам'ятовують без використання записів та приміток. А якщо є потреба проаналізувати текстове повідомлення, пов'язати його зміст з набутими знаннями, що передбачає проведення операцій структурування, стиснення та укрупнення інформації, то використання системи позначок, складання плану або схеми та виділення

концепту повідомлення допомагають більш ефективно опрацювати та засвоїти навчальний матеріал.

Тепер перейдемо до детального розгляду виконання досліджуваними завдань по опрацюванню експериментальних текстів “Види пам’яті” та “Психологія мислення і дослідження в галузі штучного інтелекту. “Комп’ютерна метафора”.

Аналіз планів.

При аналізі планів студентів ми оцінювали їх за шкалою переструктурування текстового повідомлення, розробленою Чепелевою Н.В. [219]. Згідно параметрів цієї шкали, 10 балів отримував досліджуваний, який склав план, що відповідає смисловій структурі тексту (цей план відповідає еталонному). За план, який відображає внутрішню структуру вихідного тексту, але має пропускання окремих логічних ланок, студент отримував 8 балів. План, який відображає зовнішню структуру тексту, оцінювався в 6 балів. Чотири бали студент отримував за план, який відображає зовнішню структуру повідомлення та має пропускання логічних ланок. План, в якому увага зосереджується на неістотній інформації або ж в якому є синтаксичні помилки, оцінювався в 2 бали. Нуль балів ми ставили за план, який не розкриває ані смислової, ані поверхової структури тексту або ж містить семантичні помилки, які суттєво викривляють зміст тексту. Результати оцінювання виконаних студентами робіт наводяться у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

Аналіз планів досліджуваних

Бали	10	8	6	4	2	0
Від загальної кількості студентів, %	0,66	8,61	26,49	20,53	33,11	10,6

Як видно з наведеної вище таблиці, більшість студентів обмежилася структуруванням тексту та написала план, який відповідає логіці викладення

опрацьованого тексту, відтворивши поверхову структуру повідомлення. Наведемо типові приклади таких планів.

Структурування інформації допомагає скласти план, який досить точно та повно передає зміст вихідного повідомлення. Досліджувана С.Ю. при написанні плану структурувала інформацію, однак її робота увібрала в себе не всі текстові елементи, які є необхідними для відображення змісту вихідного повідомлення. План студентки має такий вигляд:

План.

1. Критерії, за якими виділяють різні види пам"яті.
2. Особливості рухової пам"яті.
3. Емоційна пам"ять - стимулятор людини до діяльності.
4. Види образної пам"яті.
5. Специфічно людська пам"ять - словесно-логічна.
6. Роль короткочасної пам"яті в житті людини.
7. Користь оперативної пам"яті.
8. Важливість довгочасної пам"яті.
9. Спорідненість між оперативним, короткочасним і довгочасним різновидами пам"яті.
10. Взаємодія з об"єктами - умова мимовільного запам"ятовування.
11. Роль мимовільної і довільної пам"яті для особистості.
12. Розуміння речей - це смислова пам"ять.
13. Заучування - яскравий приклад механічної пам"яті.

Як видно з наведеного вище прикладу, план студентки відображає поверхову структуру повідомлення. Досліджувана у пунктах плану зафіксувала інформацію, яка допоможе при необхідності точно відтворити зміст вихідного тексту. Робота С.Ю. не містить узагальнень матеріалу, оцінки тексту, досліджувана не зробила власних висновків. Це є свідченням неглибокого розуміння опрацьованого тексту, адже в роботі випущено інформацію про те, зокрема, що пам"ять є важливою складовою діяльності людини, що види пам"яті мають тісний взаємозв"язок. Отже, можна

зробити висновок, що в даному випадку при опрацюванні тексту не відбулося його повного та глибокого розуміння.

Типовим прикладом розгорнутого мнемічного плану, який має пропускання як головних та другорядних текстових елементів, слугує робота студентки К.Н.:

План.

1. що запам"ятов. і відтвор. :
 - емоційна п. (зап. і відтвор. свої емоції і почуття)
 - рухова п. (з. і в. своїх рухів)
 - образна (з. образи, уявлення про предмети, явища і зв"язки між ними
 - словес.-логіч. (база - спільна діяльн. 2х сигнал. систем; зміст - думки, - поняття, судження, що відображ. Предмети, їх властив. І зв"язки)
2. за тривалістю закріп. і збереж матеріалу:
 - короткочасна (швидке запам. - негайне відтвор. і корот. зберігання)
 - оперативна (запам., збереж. і відтвор. в міру потреби)
 - довгочасна (тривале зберіг. - наступне використ.)
3. за тим, як процеси пам"яті включаються у структуру діяльності:
 - мимовільна (зап. без спец. мети)
 - довільна (запам. з метою)
4. за усвідомленням змісту запам. матеріалу:
 - смислова (з розум. змісту)
 - механічна (не досягається розуміння матер.).

В роботі висвітлюється поверхова структура тексту. Як можна помітити, досліджувана не зафіксувала в плані ключового словосполучення "види пам"яті", не пов"язала функціонування пам"яті з діяльністю людини. Намагання структурувати інформацію вилилося в перерахування видів пам"яті. В роботі простежується орієнтація на викладення матеріалу в тій самій послідовності, що і у вихідному повідомленні. Формулювання пунктів плану вказує на те, що матеріал не було осмислено та належним чином структуровано, а це несприятливо вплинуло на розуміння змісту тексту.

Отже в даному випадку можна зробити висновок, що досліджувана текст не зрозуміла.

На відображення поперхової структури повідомлення спрямовано також план, складений досліджуваною Г.Ю. В даній роботі план має лише один пункт з кількома підпунктами. Наведений нижче план має пропускання важливих текстових елементів, що призводить до неповного відображення змісту тексту. Те, що план містить лише один пункт, можна пов'язати з тим, що досліджувана не змогла належним чином структурувати інформацію та виділити всі основні текстові елементи. Тому ми зробили висновок, що студентка Г.Ю. не зрозуміла текст, що несприятливо вплинуло на формулювання пунктів плану. Робота досліджуваної має такий вигляд:

План.

1. Критерії виділення пам"яті
 - а) за діяльністю:
 - рухова пам"ять;
 - емоційна пам'ять;
 - образна пам"ять;
 - словесно-логічна;
 - б) за тривалістю:
 - короткочасна;
 - оперативна;
 - в) за включенням у структуру діяльності:
 - мимовільна;
 - довільна;
 - г) за усвідомленням:
 - смислова
 - механічна.

Як видно з наведеного вище прикладу, при складанні плану досліджувана орієнтувалася на порядок викладення матеріалу автором тексту. Пропускання важливих текстових елементів та відсутність власних

висновків та узагальнень є свідченням неповного неглибокого розуміння експериментального тексту, що виливається в формальне засвоєння опрацьованого матеріалу.

Розглядаючи роботи досліджуваних, слід зупинитися на планах, які не висвітлюють повною мірою ані поверхової, ані смислової структури вихідного тексту. Прикладом може слугувати робота студента А.А.:

План.

1. Роль пам"яті в житті людини.
2. Критерії за якими виділяють види пам"яті.
3. Види пам"яті.

Наведений вище план орієнтовано на відображення поверхової структури повідомлення. Але він не містить достатньої кількості текстових елементів, які розкривають загальний зміст тексту. На перший погляд, досліджуваний дотримується послідовності викладення матеріалу вихідного повідомлення, але він випустив не тільки другорядні, а й головні положення тексту. Це призвело до складання плану, який не відображує повною мірою ані поверхової, ані смислової структури вихідного тексту.

Подібна ситуація спостерігається і в роботі студента Ф., який так виконав завдання:

План.

1. Пам"ять.- її особливості і види
2. Критерії пам"яті
3. Перетворення пам"яті і ці наслідки.

Оформлення наведеного вище плану свідчить про нерозуміння тексту досліджуваним, що призвело до неможливості засвоєння інформації. Замість словосполучення “критерії виділення пам”яті” досліджуваний написав “критерії пам”яті”, а ця помилка вказує на нерозуміння матеріалу. Формулювання третього пункту плану теж свідчить про те, що текст студент не зрозумів, а отже, і не засвоїв опрацьований матеріал. Як ми бачимо, досліджуваний не зміг структурувати інформацію, що справило негативний

вплив на оформлення пунктів плану. Відсутність достатньої кількості основного та ілюстративного матеріалу у пунктах плану свідчить про нерозуміння опрацьованого матеріалу досліджуваним Ф.

На невміння опрацьовувати текстову інформацію вказують плани на зразок такого, який склав студент П.Б.:

1. Особливості пам'яті.
2. Основні види пам'яті.
3. Головні поняття.

Як ми бачимо, всі пункти наведеного вище плану не мають належного формулювання, не висловлюють закінчену думку. В експериментальному тексті не розглядаються особливості пам'яті, автор лише побіжно згадує про те, що особливості пам'яті формуються та виявляються в різних видах людської діяльності. Тобто, в першому пункті наведеного вище плану зафіксовано проблему, яка в експериментальному тексті не висвітлюється. Щодо другого пункту роботи досліджуваного П.Б., то він не розкриває суті головної теми тексту. А третій пункт взагалі не містить інформації, яка сприяє висвітленню змісту опрацьованого студентом тексту. Отже, можна зробити висновок, що студент не зрозумів текст, не зміг його структурувати, а тим більше – переструктурувати, і не засвоїв матеріал, що підлягав опрацюванню.

Про розуміння вихідного повідомлення свідчать записи, зроблені у вигляді пізнавального плану досліджуваним Ф.М.:

"Пам"ять - процес, без якого неможлива людська діяльність. Розвиток певних видів пам'яті залежить від діяльності людини. В процесі онтогенезу проходить розвиток видів пам'яті, але кожного виду по-різному.

Є декілька класифікацій пам'яті:

- а) за видом матеріалу, який запам'ятовується:
емоційна, рухова, образна, словесно-логічна;
- б) за тривалістю збереження інформації:
короткочасна, довготривала, оперативна;

в) за усвідомленням і розумінням - механічна і смислова;

г) В залежності від потреб: мимовільна і довільна.

За першою характеристикою характеризується пам"ять відповідно до матеріалу, який запам"ятовується. Це емоції, різні види рухів (ходьба, біг, ігри і т.д.), образи і мова.

Короткочасна, оперативна і довгочасна пам"ять залежать від потреб людини. Короткочасна і оперативна пам"ять з докладанням певних зусиль переходять в довготривалу. Вони існують паралельно.

Механічна і смислова пам"ять залежать від попередньо набутих знань.

Мимовільність і довільність пам"яті залежать від мети запам"ятовування".

Оформлення записів вказує на те, що студент зрозумів матеріал, провів структурування та переструктурування текстової інформації, згорнув зміст частин тексту, звернувши увагу при викладенні матеріалу на важливу інформацію. План містить як основні положення тексту, так і ілюстративний матеріал, який допомагає більш детально розкрити зміст основної теоретичної інформації. Досліджуваний при формулюванні пунктів плану частину інформації передав "своїми словами", а це є показником переосмислення матеріалу та його включення в систему набутих знань.

Після опрацювання експериментальних текстів не всі студенти виконали завдання скласти план. Наприклад, досліджувана Б.О., прочитавши текст "Види пам"яті", написала: "План в даному випадку можна не писати, тому що в цій статті вже виділені певні поняття про пам"ять та її види. Кожен вид пам"яті описується окремо, і тому немає необхідності знову перераховувати основні види пам"яті". Досліджуваний Д.В. з цього приводу зазначив: " Я вважаю, що план до цього тексту не потрібен, тому що текст достатньо простий. Його зміст можна віднести до одного пункту "Види пам"яті" з підпунктами:

- залежно від того, що відтворюється і запам"ятовується...
- за тривалістю закріплення...

- залежно від того, як процеси пам'яті включаються у структуру діяльності...
- за усвідомленням змісту...

А план з одного пункту не потрібен”.

Такі примітки вказують на те, що студентам було досить складно структурувати та переструктурувати інформацію при опрацюванні експериментального тексту. Студенти не зрозуміли вихідне повідомлення, не виділили важливі для розуміння джерела текстові елементи, тому і зазначили, що при складанні плану експериментального тексту доведеться просто перерахувати види пам'яті. Наведені вище записи досліджуваних Б.О. та Д.В. також є свідченням орієнтації студентів на висвітлення поверхової структури повідомлення при необхідності скласти план опрацьованого джерела.

Підсумовуючи результати виконання розглянутих вище прикладів складання планів, можна зробити висновок, що студенти при опрацюванні експериментального тексту “Види пам'яті” в основному спрямовували увагу на висвітлення поверхової структури повідомлення, а при формулюванні пунктів плану переважно орієнтувалися на таку саму послідовність викладення матеріалу, яку мав експериментальний текст. Це вказує на несформованості умінь ефективно використовувати прийоми опрацювання тексту в навчальній діяльності з метою повного та глибокого засвоєння навчального матеріалу.

Студенти Кіровоградського державного педагогічного університету склали план не тільки до тексту “Види пам'яті”, але й до тексту “Психологія мислення і дослідження в галузі штучного інтелекту. “Комп'ютерна метафора”. Ми мали на меті порівняти результати складання планів до обох експериментальних текстів, які мають структурно-сміслові відмінності. Як зазначалося вище, текст “Психологія мислення і дослідження в галузі штучного інтелекту. “Комп'ютерна метафора” є більш гнучким при

створенні ситуацію діалогічної взаємодії читача з друкованим джерелом, ніж текст “Види пам”яті”. Отже, наведемо типові приклади складених планів.

Всі досліджувані (без винятку) написали роботи, основною спрямованістю яких була орієнтація на висвітлення поверхової структури повідомлення. Студенти не змогли переструктурувати інформацію, не було складено жодного пізнавального плану. Не було також в роботах експериментальної групи і записів, приміток, коментарів, які свідчили б про діалогічну взаємодію з текстом.

Плани, в яких при структуруванні тексту було відображено основні, але випущено деякі другорядні положення, склали 11,11 відсотка студентів. Роботи, в яких структурування тексту відповідало послідовності викладення змісту вихідного повідомлення, склали 27,78 відсотка від загальної кількості досліджуваних. Плани, що відповідають логіці викладення вихідного тексту, але мають пропускання основних теоретичних засад, написали 33,33 відсотка досліджуваних. Роботи, в яких не відображено ані смислового, ані поверхову структуру тексту, написали 16,67 відсотка студентів. Не виконали завдання 11,11 відсотка від загальної кількості студентів. Наведені результати є показником несформованості умінь опрацювання тексту у студентів експериментальної групи.

Перейдемо до детального розгляду робіт, написаних студентами експериментальної групи. Почнемо з планів, які відповідають логіці викладення вихідного тексту, але мають пропускання основних теоретичних засад. Опрацювавши експериментальний текст, досліджувана Д.В. написала в своїй роботі:

1. “Комп”ютерна метафора”, або штучний інтелект.
2. Основні ознаки сфер, які стосуються штучного інтелекту.
3. Поняття експертної системи.

Наведений вище приклад свідчить, що студентка не змогла повністю визначити основні проблеми, які розглядаються в тексті, тобто не провела структурування матеріалу. Такий план не дає уявлення про смислового

структуру тексту та не дозволяє повно та точно відтворити поверхову структуру текстового повідомлення. Формулювання пунктів даного плану вказує на неглибоке та неповне розуміння опрацьованого матеріалу.

Близьким до наведеної вище роботи є план студентки Т.О., який містить такі пункти:

План.

1. Людина як канал передання інформації.
2. Сфера штучного інтелекту.
3. Реалізація інтелектуального інтерфейсу.
4. Процес витягання знань.

Цей план більш детально відображає поверхову структуру тексту, більш повно передає перелік питань повідомлення. За його допомогою можна отримати загальне уявлення щодо змісту експериментального тексту. Але робота не містить необхідної кількості інформації відносно таких питань, наприклад, як розробка та функціонування експертних систем, основні ознаки штучного інтелекту, взаємодія експерта та когнітолога в процесі витягання знань.

Типовим прикладом мнемічного плану, який вказує на викривлене розуміння повідомлення, слід вважати роботу К.О., яка має наступний вигляд:

План.

1. Людина з точки зору комп'ютера.
2. Активна і пасивна пам'ять.
3. Штучний інтелект:
 - а) символна форма
 - б) вибір
4. Думка Поспелова.
5. Експертні системи – здобутки штучного інтересу.
6. Витягання знань:
 1. текстологічні

2. комунікативні.

Комп’ютер не являється мислячою істотою, тому не можна говорити, що він має свою точку зору. Отже, формулювання першого пункту плану “Людина з точки зору комп’ютера” вказує на неадекватне розуміння викладеної в експериментальному тексті інформації. П’ятий пункт плану теж свідчить про неправильне розуміння та запам’ятовування опрацьованого джерела. Якщо проаналізувати формулювання всіх пунктів наведеного вище плану, то слід зауважити – жоден пункт не виражає закінчену думку. В роботі видно орієнтацію до викладення матеріалу в тій же послідовності, що має вихідне повідомлення. Але план вбирає в себе не всю важливу інформацію, яка є необхідною для повного та глибокого розуміння експериментального тексту. Тому ми прийшли до висновку, що у досліджуваній не сформовані уміння по опрацюванню текстового матеріалу, що негативно впливає на розуміння та засвоєння загального змісту опрацьованої інформації.

Ми розглянули випадки складання планів, котрі мали пропускання важливих для розуміння змісту тексту положень. Тепер перейдемо до аналізування роботи, в якій студентка випустила при структуруванні інформації другорядні текстові елементи. У випадку повного, але неглибокого розуміння тексту студенти склали план на зразок такого:

План.

1. Комп’ютер – адекватний спосіб розв’язання задач людиною.
2. Пам’ять комп’ютера:
 - активна та пасивна.
 - первинна та вторинна.
3. Поняття “штучного інтелекту”. Сфери, в яких застосовується “штучний інтелект”.
4. Три пристрої інтелектуального інтерфейсу.
5. Експертні системи та їх основні особливості.

6. Проблема одержання знань. Дві групи психологічних методів витягання знань.

Цей план склала досліджувана Б.О. Як видно, пункти плану дозволяють доволі повно передати основний зміст повідомлення, але відтворити опрацьовану інформацію точно та повно можна за допомогою даного плану лише одразу після прочитання тексту. Досліджувана звернула увагу на рефлексивний елемент на початку тексту, в якому зазначається, що комп'ютер давно вважається адекватним способом розв'язання задач людиною. Це допомогло їй сформулювати перший пункт плану. У другому пункті фіксується інформація щодо активної та пасивної, первинної та вторинної пам'яті комп'ютера, але не зазначається, що при розробці "штучного інтелекту" постійно порівнюють когнітивну сферу людини з програмами, які створюють для функціонування комп'ютера.

В даному випадку, як і в попередніх трьох роботах, акцентується увага передаванні певної кількості інформації щодо проблем, які висвітлюються в тексті. Але поза увагою досліджуваних залишилася важлива проблема: намагання вчених створити такі програми, за допомогою яких комп'ютер зможе отримувати ті самі результати, які породжує творча розумова діяльність людини.

Проаналізувавши результати складання досліджуваними планів до експериментального тексту "Психологія мислення і дослідження в галузі штучного інтелекту. "Комп'ютерна метафора", ми дійшли висновку – студенти при опрацюванні друкованого джерела не змогли глибоко та повно зрозуміти текст. Це призвело до написання робіт, в яких не було повністю відображено основні питання, які висвітлюються в тексті. Плани містили відомості лише про деякі проблеми, які розглядав автор в повідомленні. Причиною в даному випадку є те, що текстову інформацію не було належним чином структуровано. Невміння структурувати та переструктурувати текстовий матеріал стало на заваді складанню планів,

які повною мірою висвітлюють як поверхову, так і смислову структуру тексту.

Порівнюючи результати складання планів до текстів “Види пам”яті” та “Психологія мислення і дослідження в галузі штучного інтелекту. “Комп”ютерна метафора” досліджуваними Кіровоградського державного педагогічного університету, ми виявили, що при опрацюванні повідомлення жоден досліджуваний не склав пізнавального плану. Експериментальні тексти різнилися за своїми структурно-смисловими характеристиками, але це практично не вплинуло на кінцевий результат – всіма студентами було складено мнемічні плани. Різниця лише в тому, що до тексту “Психологія мислення ...” досліджувані частіше склали більш детальні плани, ніж до тексту “Види пам”яті”. На нашу думку, це пов”язане з тим, що текст “Психологія мислення...” було легше структурувати та узагальнювати, що дало досліджуваним можливість “маневрувати” при формулюванні пунктів плану.

Підведемо підсумок. При аналізуванні планів студентів, які вони склали після прочитання експериментального тексту, ми виявили спрямованість на опрацювання поверхової структури повідомлення. Вивчення навчального матеріалу потребує його повного, глибокого та адекватного розуміння. Розумінню ж сприяє ефективне використання в навчальній діяльності необхідних прийомів опрацювання інформації (в даному випадку – текстової). Несформованість прийомів опрацювання навчального матеріалу призводить до формального засвоєння знань, тобто студент запам”ятовує осмислено лише частину необхідної інформації. Як відомо, механічно запам”ятовану інформацію набагато важче актуалізувати, ніж осмислено запам”ятовану. Тому можна сказати, що використання прийомів по опрацюванню текстової інформації допомагають краще зрозуміти, запам”ятати, а в подальшому і актуалізувати навчальний матеріал. Це повною мірою стосується і такого виду роботи з текстом, як складання плану друкованого джерела.

Формулювання основної думки тексту.

Щодо формулювання основної думки повідомлення, то багато студентів замість визначення концепту просто виписали декілька речень з перерахуванням тем тексту. Були випадки, коли замість визначення основної думки тексту досліджувані писали анотацію. Декілька студентів взагалі не виконав завдання, склавши лише план (схему) тексту.

До вдалих спроб визначити головну думку повідомлення слід віднести, зокрема, формулювання студентки Ш.Ю.: “Різні види пам”яті актуальні в тій чи іншій людській діяльності. Форми вияву пам”яті формують різні властивості особистості, підкреслюють її індивідуальність”. Як видно з наведеного вище прикладу, досліджувана зрозуміла текст, що сприяло правильному визначенню концепту повідомлення. Студентка Ш.С. так сформулювала основну думку тексту: “Основною думкою, на мій погляд, є те, що пам”ять відіграє важливу роль у людській діяльності. І в залежності від об’єкта діяльності та індивідуальних особливостей людина використовує різні види пам”яті. Ще особливості пам”яті впливають на життя людини, її ставлення до оточуючого.” В даному випадку можна спостерігати, що досліджувана зробила власний висновок відносно впливу індивідуальних особливостей пам”яті на життя та діяльність людини.

Типовим випадком слід вважати перевизначення завдання “сформулювати основну думку тексту” на завдання “виписати основну тему (основні теми) тексту”. Замість визначення концепту повідомлення студенти виписували декілька речень, де перераховували основні теми тексту або коротко передавали зміст повідомлення. Наприклад, досліджуваний Ф. написав: "На мою думку головною тезою цього тексту є те, як пам"ять формується в різних видах діяльності. Розповідається про різновиди. Як ці різновиди взаємодіють один до одного. Окремо характеризується кожен з видів пам"яті". Наведене вище формулювання вказує на нерозуміння тексту студентом. Досліджувана Л.Т. так визначила концепт повідомлення: "Цей текст має головну думку - пам"ять пов"язана з людською діяльністю дуже

тісно". Студентка К.Ю. в своїй роботі зазначила: "Головна думка тексту: Поділ пам"яті на види в залежності від видів людської діяльності, які лежать в основі запам"ятовування тієї чи іншої інформації". Досліджуваний П.Б. так визначив основну думку тексту: "Пам"ять включається в різні види людської діяльності. Види пам"яті виділяються за такими критеріями". Студент О.О. зазначив: " Головна думка тексту – до сьогоднішнього часу пам"ять є не повністю поясненим явищем".

Зустрічалися роботи, де студенти співвідносили концепт тексту з метою його написання. Досліджувана С.Ю. зазначила: "Я вважаю, що основна думка (мета) цього тексту полягає в тому, щоб проста людина, яка погано розуміє психологію або взагалі її не знає, зрозуміла, які існують види пам"яті і як їх люди використовують в повсякденному житті, в своїй діяльності". Досліджуваний А.А. написав: "Мета тексту полягає в тому, щоб дати поняття про види пам"яті, роль її в житті, специфіку кожного виду".

Зустрічаються роботи, де студенти, намагаючись сформулювати основну думку тексту, перераховували види пам"яті. Наприклад, досліджувана К.О. зазначила: "Осн. мисль - пам"ять включ-ся в різні види люд-ї діял-і, спочатку формується, а потім виявляється. Є такі види пам"яті: рухова, емоційна, образна, словесно-логічна; короткочасна, довгочасна; мимовільна, довільна, смислова, механічна". Таке формулювання свідчить про нерозуміння концепту тексту, неуміння проникати в смислову структуру повідомлення.

На нерозуміння тексту вказують такі формулювання головної думки повідомлення: "Основная мысль - існує декілька видів пам"яті, які в свою чергу розділяються на підгрупи" (досліджувана Г.Ю.); "На мою думку, в цьому тексті більш все зрозуміло. Кожна пам"ять описана добре і внятно" (досліджуваний Б.); "Головна думка – різні види пам"яті" (досліджувана К.Л.); "Існує декілька видів пам"яті, які виділяються за 4-ма критеріями" (досліджувана Д.В.).

Студенти Кіровоградського державного педагогічного університету при визначенні основної думки тексту “Психологія мислення і дослідження в галузі штучного інтелекту. “Комп’ютерна метафора” в основному коротко передавали зміст повідомлення або називали проблеми, які розглядалися в тексті. Наприклад, студентка К.Л. написала “Головна думка – “штучний інтелект” та сучасний етап розвитку його ідей – інтелектуальний інтерфейс. Експертні системи – один із найсучасніших здобутків штучного інтелекту”. Досліджувана Д.В. написала, що в даному тексті основною думкою є “співвідношення людського мислення із штучним інтелектом”. Деякі спроби сформулювати основну думку більше схожі на анотацію: “В тексті піднято проблему створення “штучного інтелекту”, розглядається питання можливості вкладення в нього максимуму функцій, досягнення їм функцій людського розуму” (досліджуваний Д.). Досліджувана С.Д. написала, що їй важко було визначити основну думку тексту: “Основна думка – дослідження в галузі штучного інтелекту і “комп’ютерна метафора” (дуже важко було зрозуміти основну думку) “.

Для оцінювання формулювання основної думки тексту ми використовували шкалу, згідно якої за правильне формулювання основної думки студент отримував 6 балів, за перерахування основних тем або проблем тексту – 4 бали, за неправильне формулювання основної думки – 2 бали, за відсутність формулювання – нуль балів. Результати опрацювання представлені в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4.

Формулювання основної думки тексту

Бали	6	4	2	0
Від загальної кількості студентів, %	11,92	37,09	47,2	3,97

Як видно з таблиці, більшість студентів підмінили завдання “сформулювати основну думку” на завдання “перерахувати теми, які

розглядаються в тексті”, “коротко переказати зміст тексту”. Тому ми дійшли висновку, що досліджувані не володіють операціями узагальнення та переструктурування текстового матеріалу.

Відповіді на запитання.

Глибину та повноту розуміння повідомлення можна визначити за допомогою аналізу відповідей на запитання за змістом тексту.

На другому етапі експерименту студенти опрацьовували текст “Психологія мислення і дослідження в галузі штучного інтелекту. “Комп’ютерна метафора”. Після прочитання тексту досліджуваним пропонували дати аргументовані відповіді на запитання. Текст “Психологія мислення і дослідження в галузі штучного інтелекту. “Комп’ютерна метафора” має лакуни, тому ми добирали такі запитання, які просто потребували не простого викладу або переказу матеріалу, а стимулювали студентів шукати відповідь, спираючись як на текст, так і на набуті знання і життєвий досвід. Аргументованість відповідей досліджуваних вказувала на глибину та повноту розуміння опрацьованого матеріалу.

Студенти, які володіють прийомами структурування та переструктурування інформації, давали аргументовані відповіді. Відповідаючи на перше запитання, досліджуваний П.В. написав: “Інтуїція йому (комп’ютеру) не притаманна. В статті говориться, що інтуїція – це згусток досвіду. В комп’ютера досвіду немає, в нього є пам’ять. Досвід передбачає виключення раніше зроблених помилок з сьогоденної діяльності. Комп’ютер буде діяти згідно з програмою, і якщо в ній – помилка, він буде робити її весь час, аж доки її не виправлять програмісти”. Відповідаючи на друге запитання, досліджуваний П.В. зазначив, що шахіст може виграти у комп’ютера, оскільки “він може хитрувати, ризикувати, робити нелогічні ходи, чого не може комп’ютер”.

Студентка Є.Т. написала: “Досвічений шахіст може виграти тому, що в нього мислительні операції значно ширші, ніж у машини. Коли шахіст

робить невідомий хід у грі, то комп'ютер одразу ходить, не вибираючи усіх найзручніших варіантів і не продумує хід наперед, на відміну від людини”.

Студентка П.Н. зазначила, що людина може виграти у комп'ютера завдяки творчому мисленню. Як написала досліджувана П.М., “шахіст може виграти, адже у нього розвинене творче мислення, уява, він може продумати всі відомі ходи і скомбінувати, вигадати новий хід в залежності від ситуації, а комп'ютер робить ті ходи, котрі заклала людина”.

Студенти, які недостатньо аргументували свою позицію, давали відповіді на зразок “в комп'ютері закладена програма, яку розробила сама людина, і мислення людини різниться емоціями від мислення комп'ютера” (досліджувана К.І.); “Я вважаю, що комп'ютеру інтуїція не притаманна, він працює за схемою” (студентка Л.) .

Щодо неправильних відповідей на запитання, то типовими можна вважати такі: на запитання, чи притаманна комп'ютеру інтуїція, досліджуваний Ш.О. відповів – “так, це можна назвати інтуїцією, адже комп'ютер може прорахувати різні ходи, на 3-4 кроки вперед”. Відповідаючи на третє запитання, студент Д.Є. написав: “З опита, інтуїцій, благодаря 5 чувствам + 1”. Такі відповіді дають підставу стверджувати, що текст студенти не зрозуміли, а отже і не засвоїли. Опрацювавши текст, досліджувані “вихопили” з тексту деяку інформацію, але не осмислили її, що призвело до неможливості використати матеріал на практиці – аргументовано відповісти на запитання студенти не змогли.

Таким чином, несформованість операцій ефективного опрацювання текстового матеріалу студентів вплинула на глибину та повноту розуміння експериментального тексту, що призвело до надання багатьма студентами неповних та недостатньо аргументованих відповідей.

Виділення ключових слів тексту.

При виконанні цього завдання більшість студентів виписали слова, виділені в тексті автором. Під час опрацювання експериментального тексту “Види пам'яті” студенти основному звертали увагу на перерахування

елементів, виділених в тексті автором. Але переважна більшість досліджуваних дала розгорнуті відповіді, включивши в перелік ключових слів багато елементів, які не несуть основного смислового навантаження при розумінні опрацьованого тексту. Наприклад, досліджувана Ш.С. так виконала завдання, вписавши до ключових слів наступні елементи: “Пам”ять, людська діяльність, генетично, види, рухова, емоційна, образна, словесно-логічна, закріплення матеріалу, короткочасна, довгочасна, мимовільна, довільна, розуміння, смилова, механічна, навички, емоції і почуття, образи, зорова, слухова, нюхова, смакова, мислення, мова, короткий строк, довгострокова, переробка і консолідація, пов’язані між собою, паралельно, без мети, намірів, зусиль, мнемічні дії, продуктивна пам’ять, ефективність, розуміння, зв’язки”.

Як видно з наведеного вище прикладу, студентка поряд з ключовими словами та словосполученнями “пам’ять”, “діяльність” перерахувала багато слів, які можуть характеризуватися як баластні. Простежується чітка спрямованість фіксування виписаних елементів на передавання послідовності викладення матеріалу вихідного повідомлення. Порівнявши виконання завдання по визначенню ключових слів із складанням плану тексту (досліджувана склала суто мнемічний план) ми дійшли висновку, що студентка Ш.С. не зрозуміла експериментальний текст та не змогла належним чином його засвоїти.

Студенти під час виконання завдання, намагаючись якомога повніше зафіксувати елементи, які несуть основне смислове навантаження, записували в перелік ключових слів слова та словосполучення “почуття”, “аналізатор”, “ейдетичні образи”, “сигнальна система”, “думка”, “мислення”, “критерії виділення пам’яті”; відбувалося також перерахування процесів пам’яті. Те, що досліджувані включали до переліку основних елементів другорядні, вказує на несформованість уміння структурувати інформацію. Неможливість ефективного структурування тексту при його опрацюванні

призводить до поверхового розуміння навчального матеріалу, що викликає випускання важливої інформації при її запам'ятовуванні та відтворенні.

Неправильне визначення ключових слів текстового повідомлення є свідченням неформованості умінь опрацювати текстову інформацію. Невисокий рівень розуміння опрацьованого тексту виступає підґрунтям формального засвоєння знань. Аналіз результатів виконання завдання по виписуванню ключових слів дає підставу стверджувати, що через нерозуміння смислу тексту, яке пов'язане з неформованістю прийомів по опрацюванню текстового повідомлення, студенти не змогли ефективно опрацювати експериментальний текст.

Те, що студенти експериментальних груп при виконанні попередніх завдань теж показали невисокі результати щодо засвоєння навчального тексту, дає підставу стверджувати, що є необхідність у проведенні спеціального навчання по формуванню прийомів опрацювання текстового повідомлення з метою підвищення рівня засвоєння знань майбутніми спеціалістами.

Щодо *підкреслень*, то в тексті "Види пам'яті" більшість досліджуваних (81,46%) робили підкреслення та примітки. При опрацюванні тексту "Психологія мислення і дослідження в галузі штучного інтелекту. "Комп'ютерна метафора" підкреслень було значно менше, ними скористувалися 55,6 відсотка досліджуваних. При опрацюванні експериментальних текстів студенти частіше підкреслювали слова, виділені в тексті автором, і меншу увагу звертали на безкурсивні елементи.

Опрацьовуючи експериментальні тексти, лише 3,31 % досліджуваних зробили коментарі на полях, що вказує на прагнення встановити діалогічну взаємодію з текстом. Примітки являють собою зауваження, висловлення згоди або непогодження з викладом матеріалу автором.

Проаналізувавши примітки, ми дійшли висновку, що більшість студентів спрямовує увагу на "зчитування" поверхової структури тексту та елементів, виділених в тексті автором, і лише 3,31% готові до діалогу з

текстовим повідомленням. А уміння діалогічної взаємодії з текстом, як відомо, підвищує ефективність засвоєння інформації.

Розв'язування задач.

Такий вид роботи, як розв'язування задач передбачає уміння використати опрацьовану інформацію на практиці. Студенти, які засвоїли матеріал, при розв'язанні задачі давали відповіді на зразок такої: "На мою думку, комп'ютер не мислить, тому що коли він здійснює складні обчислення, грає в шахи, складає вірші, музику, читає і перекладає тексти, то робити це самостійно він не може. Тому, як мені здається, своєрідним "мисленням" комп'ютера є людина.

Чим відрізняється так зване мислення комп'ютера від мислення людини? Людина мислить, виконує якісь дії, в тому числі і на комп'ютері, а комп'ютер - це машина, хоча і дуже складна, але вона створена саме для того, щоб допомагати людині. Бо якщо людина не введе в комп'ютер ніякої інформації, не накаже зробити якусь дію, то комп'ютер залишиться просто машиною.

Тому, як на мою думку, мислення як такого у комп'ютера немає і без людини і її мислення він залишається просто машиною". При розв'язанні задачі студентка спиралася і на експериментальний текст, і на власний досвід. В даному випадку ми можемо говорити, що досліджувана повно та глибоко осягнула зміст тексту. У відповіді прослідковується думка – комп'ютер не є самостійною мислячою істотою, це інструмент для полегшення та поліпшення діяльності людини.

Студент П.В., розв'язуючи задачу, написав: "Комп'ютер не мислить, він лише виконує ряд послідовних електорообчислювальних дій. Людина, коли мислить, у неї є вибір рішення задачі. Мислення супроводжується в неї ще й почуттями, вона може радіти, переживати, боятись, сумувати. Комп'ютер не може відчувати і не може вийти за межі своєї програми." Як видно, з наведеного вище розв'язання, студент засвоїв опрацьований текст, осягнувши основний зміст матеріалу.

Досліджувана Г.С., розв'язуючи задачу, склала таблицю, де порівнювала переваги та недоліки мислення комп'ютера та людини:

Мислення комп'ютера	Мислення людини
<i>переваги</i>	<i>переваги</i>
1. Невичерпна працездатність, працює без втоми.	1. Здатність до складних мислит. операцій, переходу з однієї сфери знань в іншу, використ. багатьох підходів.
<i>недоліки</i>	<i>недоліки</i>
2. Обмеженість. Які б рішення він не вибрав, підсумок має зробити людина.	2. Залежність від морального стану особистості, що мислить.
3. Несамостійність.	3. Щоб здобути базу для мислення, потрібні час, воля.
4. Залежність від енергетичної системи і збоїв у ній.	<i>Переваги</i>
	4. Найбільші відкриття робить людина, значить для нихі необхідні не тільки певні операції та співвіднесення, а й щось інше: інсайт, інтуїція, випадок.
<i>переваги</i>	
5. База може бути надзвичайно великою і перевищувати базу науково-дослідних інститутів.	

Як видно з наведених вище записів, досліджувана Г.С. припустила, що комп'ютер може мислити. Студентка намагалася розглянути "плюси" та "мінуси" мислення машини та людини. Експериментальний текст містить інформацію, що комп'ютер використовується людиною як адекватний засіб розв'язання задач, отже, машина виступає інструментом, а не повноправним

партнером розв’язання задач та проблем. Студентка Г.С. розглядає комп’ютер як самостійний суб’єкт дії, тому можна сказати, що в даному випадку не відбулося повного осягнення змісту тексту досліджуваною.

Студентка Є.Т. зазначила, що “комп’ютер вміє мислити, але це мислення в нього не розвивається, а знаходиться в межах однієї програми. У людини мислення відбувається на основі уяви, а у комп’ютера відбувається на основі мислення людини. При мисленні люди використовують різну інформацію і у будь-якій формі, а комп’ютер лише у символній формі. Отже, комп’ютер вміє мислити, але в обмеженому масштабі”. Як і в наведеному вище прикладі, студентка розглядає комп’ютер як самостійну мислячу істоту, а не як інструмент діяльності людини. Тому можна стверджувати, що досліджувана Є.Т. не змогла в повному обсязі осягнути зміст тексту.

Після опрацювання робіт досліджуваних ми дійшли висновку, що можна виділити три групи студентів, які мають високий, середній та низький рівень засвоєння текстової інформації. Студентам з високим рівнем засвоєння тексту притаманне прагнення глибоко зрозуміти матеріал, виділити в ньому головне. Запам’ятовуючи основний зміст тексту при відтворенні досліджувані переструктуровують інформацію. Опрацювавши матеріал, такі студенти ефективно використовують набуті знання в діяльності. Показниками високого рівня засвоєння в даному випадку є:

1. Складання пізнавального плану.
2. Правильне формулювання основної думки повідомлення.

Для студентів із середнім рівнем засвоєння тексту характерним є повне, але неглибоке розуміння повідомлення. Вони орієнтуються на складання розгорнутого мнемічного плану, мнемічної схеми. Відтворення тексту – повне, але без переструктурування інформації. Можливі також випадки неповного, часткового відтворення матеріалу. Завдання сформулювати основну думку такі студенти сприймають як завдання

перерахувати основні теми або проблеми тексту. можуть написати анотацію. Показниками середнього рівня засвоєння тексту виступають:

1. Написання розгорнутого мнемічного плану, мнемічного плану-конспекту, складання мнемічної схеми.
2. Перерахування основних тем або проблем тексту, виділення головної думки без належного формулювання.

Студенти, які мають низький рівень засвоєння тексту, часто неглибоко (або неправильно) його розуміють. Неповне запам'ятовування основної інформації, орієнтація на запам'ятовування фактологічної інформації негативно впливають на актуалізацію знань. Невміння відтворити основні засади тексту та невідміння використати отриману інформацію на практиці знижують ефективність засвоєння знань. Показниками низького рівня засвоєння тексту виступають:

1. Складання нерозгорнутого мнемічного плану.
2. Неправильне формулювання основної думки.

Результати опрацювання студентами експериментальних текстів наводяться у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5.

Рівні засвоєння інформації студентами.

Рівень засвоєння тексту	високий	середній	низький
Від загальної кількості студентів, %	9,27	47,02	43,71

(Рисунок наведено на сторінці 98).

Як видно з таблиці, більшість студентів має середній рівень засвоєння текстової інформації, тобто має спрямованість на мнемічне, а не на смислове опрацювання матеріалу, що призводить до повного, але неглибокого засвоєння знань.

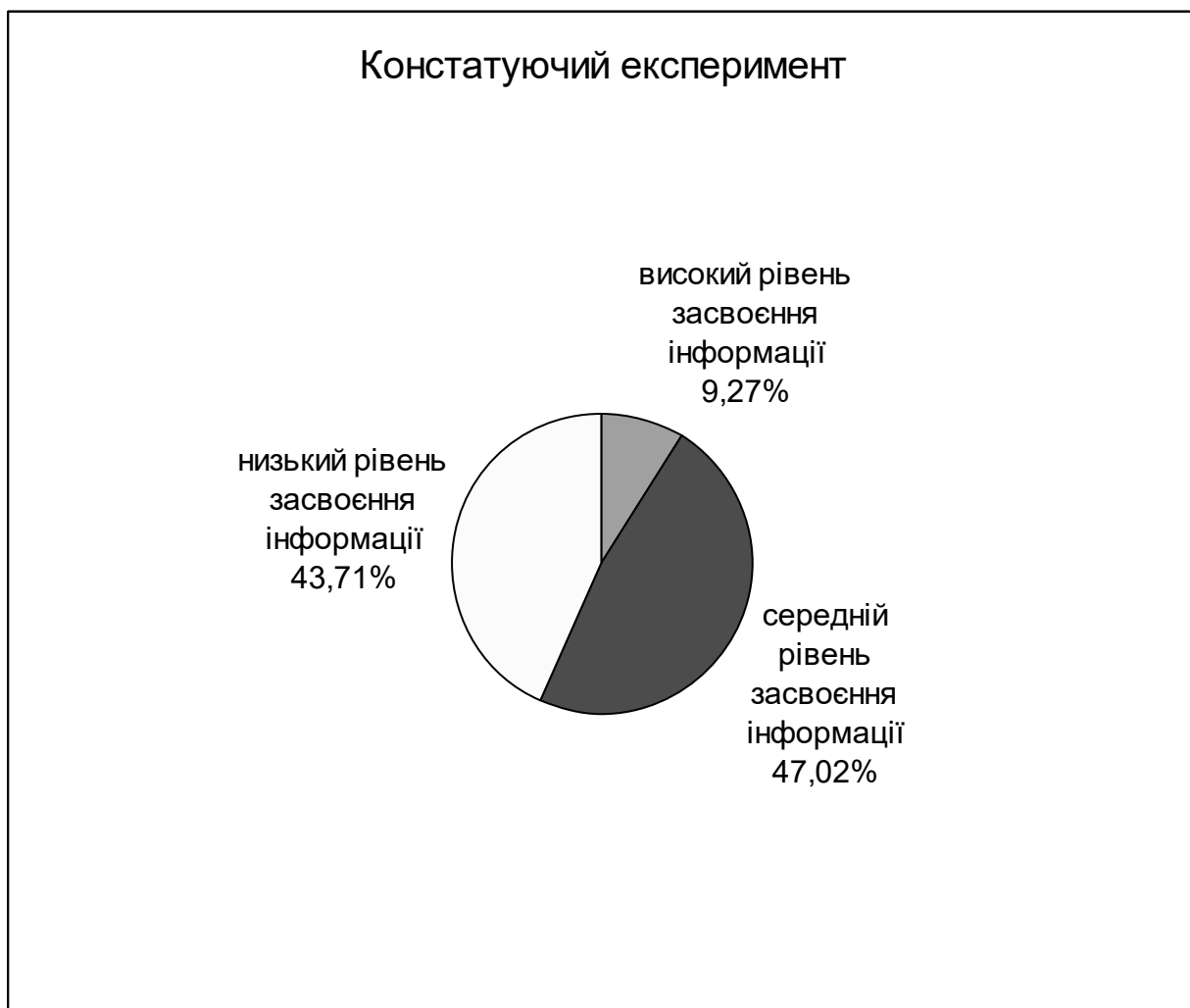


Рис. 2.1. Рівні опрацювання студентами текстової інформації.

Проаналізувавши результати експерименту, можна зробити висновок, що сформованість прийомів опрацювання текстової інформації є важливою складовою ефективного засвоєння навчального матеріалу. Володіння прийомами роботи з текстом вагомо впливає на глибину та повноту розуміння навчального тексту, а розуміння, на нашу думку, є центральною частиною процесу засвоєння знань. Тому є необхідність формувати у студентів прийоми смислового опрацювання тексту з метою оптимізації навчального процесу.

Висновки до розділу 2

Ефективність засвоєння тексту залежить від рівня сформованості умінь проводити смислове та інформаційно-пізнавальне опрацювання друкованого джерела. Уміння структурувати, переструктурувати, семантично зважувати та розмежовувати інформацію є необхідною умовою повного та глибокого засвоєння тексту. Як довів констатуючий експеримент, несформованість основних когнітивних операцій читання та прийомів діалогічної взаємодії з текстом заважає повному та глибокому розумінню навчальних текстів, що негативно впливає на процес засвоєння знань.

Невисокий рівень засвоєння студентами текстової інформації, пов'язаний з несформованістю умінь опрацьовувати друковане джерело, недостатнім володінням провідними когнітивними операціями читання та прийомами діалогічної взаємодії з текстом, зумовлює необхідність спеціального формування у студентів прийомів опрацювання тексту.

РОЗДІЛ 3

ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ ПРИЙОМІВ ЗАСВОЄННЯ ТЕКСТОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ

3.1. Мета, завдання та методика формуючого експерименту

Аналіз результатів констатуючого експерименту показав, що більшість студентів зорієнтована на мнемічне опрацювання тексту. При читанні тексту досліджувані основну увагу звертали на поверхову структуру повідомлення, залишаючи поза увагою смислову структуру тексту, його концепт. Більшість студентів володіє операцією структурування тексту, що допомагає складати мнемічні плани. Але лише 3,31 % володіють операцією переструктурування, за допомогою якої відбувається проникнення в глибинну семантику тексту, що сприяє повному та глибокому розумінню навчального матеріалу, а отже, і більш ефективному його засвоєнню. Невисокий рівень володіння прийомами опрацювання текстової інформації призводить до низького рівня засвоєння навчального матеріалу. Тому є необхідність формувати у студентів прийоми смислового та інформаційно-пізнавального опрацювання текстового матеріалу з метою підвищення рівня засвоєння знань та оптимізації навчально-професійної діяльності майбутніх вчителів.

Метою формуючого експерименту було формування у студентів прийомів інформаційно-пізнавального та смислового опрацювання навчальних текстів як основи ефективного засвоєння інформації.

Оволодіння даними способами опрацювання тексту передбачає засвоєння основних положень теорії тексту, вивчення етапів засвоєння текстової інформації, отримання відомостей про основні види роботи з текстом, зокрема, про різні види читання повідомлення. Формування прийомів засвоєння текстової інформації передбачає оволодіння уміннями складати план, схему, блок-схему, анотацію та резюме опрацьованого тексту, уміння ставити до тексту запитання та знаходити відповіді на них, семантично зважувати та згортати інформацію при написанні тез та

конспекту, формулювати основну думку повідомлення, здатність аргументовано пояснити свою точку зору при відповіді на запитання за змістом тексту або при розв'язанні задачі, уміння вести діалог з текстом. Під час навчання ми намагалися пов'язати виконання завдань з реальною практичною ситуацією та майбутньою професійною діяльністю студентів.

Досягнення мети дослідження передбачало розв'язання наступних завдань:

1. Розробити систему навчально-практичних завдань, які забезпечують оволодіння студентами прийомами інформаційно-пізнавального та смислового опрацювання тексту.
2. Практично реалізувати розроблену систему завдань в процесі спеціально організованого навчання.
3. Виділити критерії ефективності розробленої навчальної програми.
4. Визначити рівень сформованості прийомів інформаційно-пізнавального та смислового опрацювання тексту в результаті реалізації навчальної програми.

Дослідження проводилося в межах розробленого нами спецкурсу "Психологічні основи опрацювання навчального тексту". В експерименті брали участь студенти третього курсу природничо-географічного факультету Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова та студенти другого і третього курсу факультету української філології Кіровоградського державного педагогічного університету загальною кількістю 74 особи.

Крім того, нами було проведено співбесіду за методикою "вичерпування" інформації зі студентами другого курсу історичного та природничо-географічного факультетів і факультету української філології НПУ імені М.П.Драгоманова з метою корекції методів опрацювання досліджуваними навчальної літератури. Більш детальну характеристику вказаної вище методики буде подано далі.

Як ми зазначали вище, основною метою нашого дослідження було формування у студентів прийомів смислового та інформаційно-пізнавального опрацювання текстів. При розробці системи навчально-практичних завдань, які сприяли досягненню мети дослідження, ми враховували виділені Н.В. Чепелевою етапи читання тексту: 1) організаційний; 2) етап розуміння змісту тексту, виділення його концепту; 3) діалогічна взаємодія з текстом; 4) оцінка набутої інформації та її використання в діяльності (навчальній, практичній, професійній та ін.) [204, с. 278]. Студентам для виконання пропонували наступні завдання:

1. Складання схеми етапів засвоєння тексту.
2. Читання тексту за алгоритмом.
3. Виділення в тексті рівнів рефлексивної, теоретичної та фактологічної інформації.
4. Формулювання основної думки повідомлення.
5. Виділення ключових слів тексту.
6. Складання плану тексту.
7. Переказ тексту.
8. Складання блок-схеми тексту
9. Написання тез
10. Конспектування тексту.
11. Написання анотації та резюме.
12. Коментування тексту.
13. Самостійне формулювання запитань до тексту.
14. Відповіді на запитання за змістом тексту.
15. Розв'язання завдань з психології.

Навчання складалося з чотирьох етапів. На першому етапі студенти отримували основні теоретичні відомості про етапи засвоєння текстової інформації, структуру та основні характеристики тексту, прийоми опрацювання навчального тексту. Метою першого етапу було ввести студентів в проблему, поставити перед ними основні навчальні завдання

щодо формування прийомів інформаційно-пізнавального та смислового опрацювання тексту та забезпечити прийняття досліджуваними основних навчальних завдань. Метою другого етапу було відпрацювання у студентів умінь інформаційно-пізнавального та смислового опрацювання тексту. Мета третього етапу полягала в забезпеченні використання студентами набутих умінь інформаційно-пізнавального та смислового опрацювання тексту в процесі навчальної діяльності. На четвертому етапі визначався рівень сформованості умінь опрацьовувати друковане джерело та вплив даних умінь на ефективність засвоєння навчального матеріалу.

Загалом спецкурс вбирав в себе 16 годин навчального часу; було проведено 6 годин лекційних та 10 годин практичних занять. Лекційний курс вбирав в себе наступні теми: “Етапи засвоєння інформації” (1 год.), “Структура та основні характеристики тексту” (2 год.), “Опрацювання навчального тексту” (3 год.). Під час практичних занять студенти використовували набуті теоретичні знання в навчальній діяльності. Навчання відбувалося як спільна діяльність викладача та студентів; проводилися групові та індивідуальні заняття. На підсумковому занятті узагальнювалися результати роботи та надавалися практичні рекомендації щодо використання прийомів опрацювання тексту в конкретних навчальних ситуаціях. Додатково проводилися індивідуальні консультації, де надавалися рекомендації щодо корекції недоліків, які виявилися під час навчання.

Показником сформованості прийомів опрацювання тексту слугував рівень засвоєння інформації при опрацюванні навчального тексту.

Початковий рівень сформованості прийомів смислового та інформаційно-пізнавального опрацювання тексту було зафіксовано під час контрольного зрізу перед початком формуючого експерименту. Під час проведення цього зрізу досліджувані опрацьовували експериментальний текст “Види пам’яті” (даний текст та його характеристика наводяться у другому розділі дисертації). Результати зрізу представлені в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

Опрацювання текстової інформації студентами експериментальної групи (контрольний зріз)

Рівень засвоєння	високий	середній	низький
Від загальної кількості студентів, %	5,56	50	44,44

Як видно з наведеної вище таблиці, студенти експериментальної групи в основному мали середній та низький рівень опрацювання текстової інформації, що негативно впливало на процес засвоєння знань. Саме тому виникла необхідність в проведенні спеціального навчання, мета якого полягала в підвищенні рівня опрацювання навчальних текстів за допомогою вироблення системи умінь з опрацювання текстової інформації.

Перейдемо до детального розгляду етапів формуючого експерименту. **На першому етапі** студенти отримували теоретичні знання про етапи засвоєння текстової інформації, про структуру та основні характеристики тексту, про прийоми опрацювання навчального тексту. Мета першого етапу полягала у введенні студентів в проблему курсу, в усвідомленні та прийнятті ними основних навчальних завдань.

Під час лекційних занять студенти отримували інформацію про різні види читання залежно від мети опрацювання тексту: оглядове, поглиблене, швидке, пошукове та вибіркоче читання [18]. Як відомо, вибір оптимального способу читання залежить від мети опрацювання тексту, складності, стислості чи детальності викладу матеріалу, виду та жанру тексту, наявного рівня знань читача, внутрішніх та зовнішніх умов процесу читання [219].

Отримати загальне уявлення про зміст тексту та виділити деякі його суттєві положення допомагає оглядове читання. Пошукове читання використовують для знаходження в тексті необхідної інформації. Основна увага тут приділяється зоровому “зчитуванню” інформації, адже глибокого розуміння матеріалу в даному випадку не вимагається. Вибіркове читання

призначене для опрацювання окремих фрагментів, розділів тексту чи книги. Читач продивляється весь матеріал, але увагу зосереджує лише на тих аспектах тексту, які йому необхідні для розв'язання завдання, для відповіді на запитання. При поглибленому читанні відбувається глибоке проникнення в текст, повне вичерпування його смислу. В основі поглибленого читання лежить розуміння інформації. При швидкому читанні основний зміст тексту засвоюється при значному збільшенні загальної швидкості опрацювання інформації [18].

Організувати процес читання навчальної літератури допомагають алгоритми. Найбільш розповсюдженими, як зазначає Н.В.Чепелева, є диференційний та інтегральний алгоритми, а також алгоритм смислового сприймання тексту [219]. Під час читання за інтегральним алгоритмом інформація класифікується за наступними блоками:

- назва, автор, бібліографічні відомості;
- основні положення тексту;
- фактологічний матеріал;
- суперечні положення тексту (можливою є їх критика);
- новизна тексту;
- можливість використання інформації в практичній діяльності.

Читання за диференційним алгоритмом вбирає в себе виділення основної ідеї повідомлення та складається з наступних дій:

- згортання тексту до тез;
- виписування з кожної тези ключового поняття, яке несе основне смислове навантаження;
- об'єднання виписаних понять в одну фразу, яка висловлює головну думку тексту.

Аналіз тексту за диференційним алгоритмом дозволяє швидко виділити основну думку тексту.

Щодо алгоритму смислового аналізу тексту, то він складається з таких дій:

1. визначення мети та завдань читання;
2. оглядове читання (фіксуються автор, назва та вихідні дані книги, проглядаються анотація, зміст, бібліографія, передмова та заключна частина);
3. смислове сприймання тексту (виділення головної думки, мети повідомлення та основних суджень, які розкривають головну думку; виділення фактологічного та ілюстративного матеріалу);
4. оцінка прочитаного – наскільки матеріал є цікавим, доступним, значущим.

Оволодіння алгоритмами читання значно прискорює процес засвоєння матеріалу, тому ми звертали увагу студентів на необхідність оволодіння цими прийомами роботи з текстом.

На лекційних заняттях ми наголошували, що при опрацюванні тексту читач використовує такі операції, як структурування та переструктурування текстової інформації, смислове групування матеріалу, його стиснення (згортання) та розгортання смислу повідомлення [220], [194], [195]. Необхідність операції структурування обумовлена обмеженістю оперативної пам'яті людини. Укрупнення інформації, яке досягається за допомогою її стиснення, дозволяє збільшити обсяг опрацьованої інформації та утримувати її в пам'яті протягом всього процесу читання.

Операція смислового групування матеріалу використовується для групування окремих текстових елементів у смислові теми та підтеми, що теж забезпечує укрупнення текстової інформації та допомагає утримувати її в пам'яті. Смислове групування та стиснення інформації передбачають узагальнення змісту окремих фрагментів тексту, що сприяє більш ефективному розумінню матеріалу.

Виконання операції переструктурування допомагає встановити ієрархію смислів тексту та сприяє побудові внутрішньої структури повідомлення [219]. Переструктурування дає можливість зрозуміти текст в його цілісності, виділити головний його зміст. На думку американських дослідників П.Ліндсея та Д.Нормана, переструктурування текстового

матеріалу допомагає пов'язати нову інформацію з наявними знаннями читача [110].

Переструктурування тексту вбирає в себе операції стиснення, смислового групування та семантичного зважування інформації. Семантичне зважування являє собою виділення семантично значущої інформації, яка може бути неоднорідною і може мати різну вагу залежно від мети читання, читацьких інтересів та інших факторів.

Розгортання змісту тексту є завершальним етапом читання. Правильне та глибоке розуміння тексту при його запам'ятовуванні сприяють кращому розгортанню матеріалу при його відтворенні. Розгортання змісту тексту сприяє закріпленню матеріалу в пам'яті та дозволяє проконтролювати результат розуміння опрацьованої інформації.

Вивчення будь-якого предмету передбачає опрацювання друкованих джерел – підручників, посібників, наукових статей. Тому володіння зазначеними вище операціями читання є обов'язковим для ефективного опрацювання тексту та кращого засвоєння знань.

Після першого лекційного заняття за темою “Етапи засвоєння текстової інформації” студенти виконували перше практичне завдання спецкурсу – склали схему етапів засвоєння інформації (вона зображена рис.3.1., який наводиться на стор. 108).

Складання даної схеми допомогло досліджуваним краще зрозуміти взаємозв'язок різних етапів засвоєння інформації та сприяло кращому засвоєнню отриманого на лекції теоретичного матеріалу.

На **другому етапі** дослідження студенти відпрацьовували прийоми інформаційно-пізнавального та смислового опрацювання тексту. Мета другого етапу дослідження полягала у виробленні уміння ефективно опрацьовувати текстову інформацію.

Для оволодіння прийомами опрацювання навчального тексту студентам пропонувалися різноманітні навчальні завдання, більш детальну

характеристику яких буде подано нижче. Першим з навчальних завдань було читання тексту за алгоритмом.

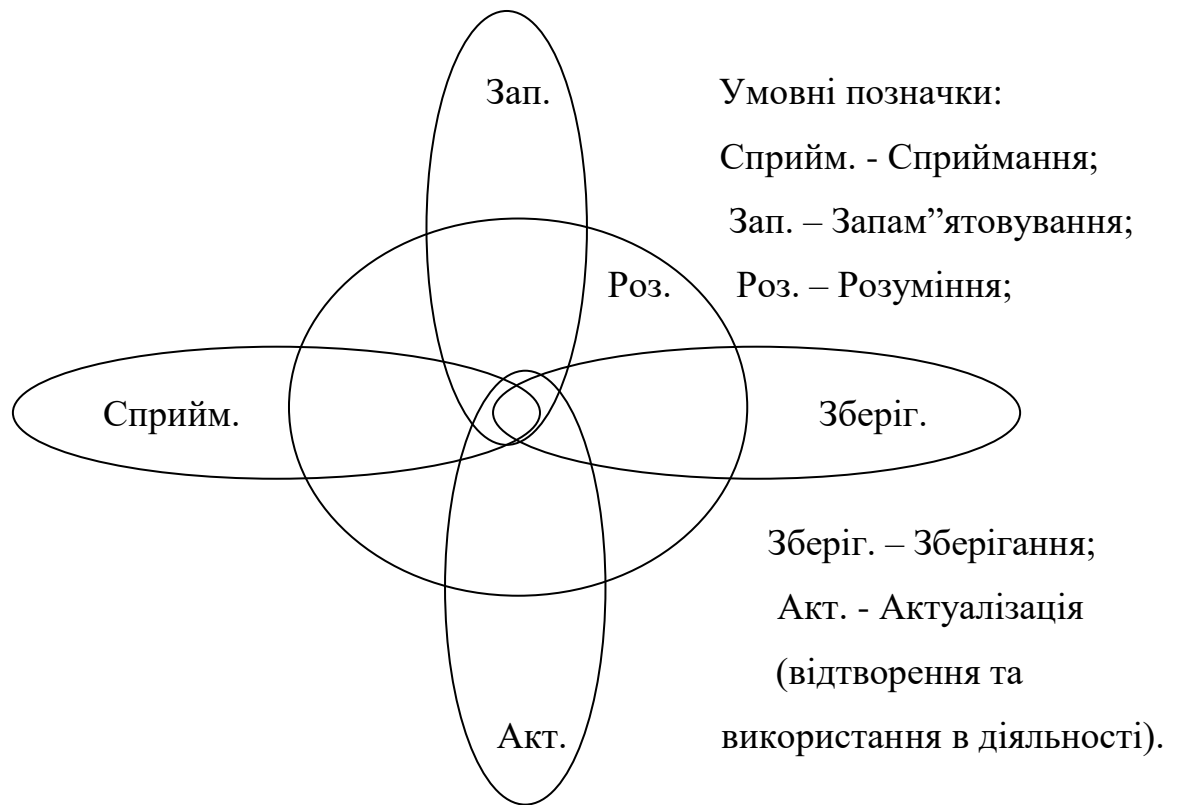


Рис. 3.1. Схема етапів засвоєння інформації.

Читання тексту за алгоритмом.

На лекційних заняттях студенти отримали теоретичну інформацію щодо різних видів читання тексту залежно від мети опрацювання літератури. Детально було розглянуто інформацію відносно інтегрального та диференційного алгоритмів і алгоритму смислового опрацювання тексту.

Для читання за алгоритмом студентам пропонувалися тексти “Види пам’яті” та “Психологія мислення і дослідження в галузі штучного інтелекту. “Комп’ютерна метафора”. Читаючи за алгоритмом, студенти вчилися структурувати матеріал, оцінювати його, набували уміння формулювати основну думку повідомлення, вчилися розрізняти фактологічну, теоретичну та рефлексивну інформацію.

При формулюванні основної думки повідомлення студенти користувалися диференційним алгоритмом читання, який дозволяє швидко визначити концепт тексту. При розумінні основної думки повідомлення студенти проникали в смислову структуру тексту, а це допомагало більш повно та глибоко осмислити матеріал.

Також при формулюванні основної думки ми пропонували студентам виписати *ключові слова* тексту, а потім об'єднати їх в речення, яке висловлює закінчену думку. Ключові слова та словосполучення – це найістотніші для розкриття теми слова та словосполучення, які часто повторюються в тексті. Уміння їх визначити дозволяє швидко зорієнтуватися в тексті, відшукати та узагальнити необхідну інформацію. Визначення ключових слів повідомлення сприяє формуванню уміння виділяти в тексті головне, істотне, допомагає структурувати текст та семантично зважувати інформацію. А формулювання основної думки повідомлення сприяє кращому запам'ятовуванню інформації та дозволяє визначити, наскільки правильно, повно, глибоко та адекватно досліджуваний зрозумів текст. Неправильне визначення концепту повідомлення вказує на викривлене розуміння матеріалу. Якщо студент дає неповне, нечітке формулювання основної думки тексту, це сигналізує про неглибоке розуміння тексту.

При виконанні зазначених вище завдань студенти опрацьовували обидва експериментальні тексти; результати виконання завдань обговорювалися в аудиторії.

Складання плану тексту.

Такий вид роботи, як складання плану тексту, сприяє кращому закріпленню навчального матеріалу в пам'яті та допомагає в подальшому більш точно і повно відтворити зміст опрацьованого тексту.

Студентам було запропоновано скласти план тексту “Психологія мислення і дослідження в галузі штучного інтелекту. “Комп’ютерна метафора”. З лекційного курсу їм було відомо, що існують два види планів – мнемічний та пізнавальний, які розрізняються за структурою, змістом,

характером узагальнення та мовним оформленням. При складанні мнемічного плану фіксується інформація, яка допоможе в подальшому відтворити поверхову структуру повідомлення, а пункти пізнавального плану відображують інформацію, яка розкриває смислову структуру тексту. Складання пізнавального плану допомагає переосмислити матеріал та запам'ятати суттєву інформацію.

В даному випадку складання плану відбувалося як групова форма роботи, де формулювання кожного пункту плану обговорювалося студентами за допомогою викладача. Під час складання плану студенти оволодівали такими операціями, як структурування та семантичне зважування інформації, її смислове групування та стиснення. При структуруванні інформації в процесі складання плану студенти виконували наступні дії:

1. розділяли текст на мінімальні уривки, які мають закінчену думку.
2. стискали інформацію кожного уривку (давали коротку відповідь на запитання “Про що йде мова в цьому уривку?”).
3. структурували окремі уривки в теми та підтеми тексту.

Після складання плану до тексту “Психологія мислення і дослідження в галузі штучного інтелекту. “Комп’ютерна метафора” студенти за допомогою викладача складали план до тексту “Види пам’яті”. Після закінчення роботи група порівнювала план до тексту “Види пам’яті”, складений під час контрольного зрізу, та план, складений в аудиторії за допомогою викладача. Так на практиці студенти порівнювали відмінності між мнемічним та пізнавальним планами. Також в аудиторії обговорювалося питання, до якого з експериментальних текстів було легше скласти план. Під час обговорення зверталася увага на структурно-семантичні особливості текстів, які впливали на їх опрацювання.

Переказ тексту.

При складанні плану тексту студенти згортали інформацію, а при переказі – розгортали зміст повідомлення. Уміння правильно та повно передати зміст тексту, користуючись розробленим планом, пов’язане з

умінням правильно структурувати, згорнути та розгорнути текстову інформацію. Під час переказу студенти можуть переструктурувати інформацію, звертаючи увагу в першу чергу на основну інформацію, коментувати матеріал, погоджуватися з аргументацією автора або не підтримувати його точку зору, оцінювати текст, висловлювати своє ставлення до прочитаного. В такому випадку слід говорити про коментований переказ, що є кроком до діалогічної взаємодії з текстом.

Ми пропонували досліджуваним переказати зміст тексту “Види пам’яті”, спочатку користуючись мнемічним планом, складеним під час контрольного зрізу, а потім користуючись планом, складеним під час формуючого експерименту. Перекази порівнювали за повнотою, логічністю та обґрунтованістю викладу; зверталася увага на наявність власних оцінок, коментарів, висновків. При виконанні цього завдання ми намагалися спрямувати увагу студентів на необхідність діалогічної взаємодії з текстом з метою більш ефективного його опрацювання.

Складання блок-схеми.

Для оволодіння операцією переструктурування студентам пропонувалося скласти блок-схему тексту “Психологія мислення і дослідження в галузі штучного інтелекту. “Комп’ютерна метафора”. При виконанні цього завдання студенти користувалися алгоритмом, розробленим Н.В. Чепелевою [219, с. 228]:

1. Визначити основну думку тексту.
2. Виділити в тексті теоретичну інформацію.
3. Визначити найбільш значущі теоретичні положення, на які припадає основне смислове навантаження.
4. Виділити положення, які розвивають основну думку.
5. Виділити елементи тексту, які конкретизують та ілюструють теоретичний матеріал, тобто виділити фактологічну інформацію.
6. Зобразити результати переструктурування (тобто внутрішню структуру тексту) у вигляді блок-схеми.

При складанні блок-схеми повідомлення також використовується операція семантичного зважування інформації, яка вбирає в себе наступні дії:

1. Читання тексту.
2. Підкреслювання ключових положень тексту.
3. Виписування ключових положень у вигляді тез.
4. Формулювання основної думки повідомлення на основі виписаних тез.
5. Виділення додаткової інформації, яка доповнює головну думку повідомлення.
6. Співвіднесення теоретичної та фактологічної інформації зі смисловими темами та підтемами тексту.
7. Складання блок-схеми повідомлення.

Уміння складати блок-схему тексту дозволяє читачеві більш повно та глибоко зрозуміти інформацію, що сприяє кращому її запам'ятовуванню та зберіганню, а в наступному дозволяє легше відтворити опрацьований матеріал. Тобто, уміння складати блок-схему тексту сприяє більш ефективному засвоєнню навчального матеріалу.

Написання тез.

Тези – це стислий виклад основних думок тексту. Цей вид записів дає змогу узагальнити прочитаний матеріал, викласти його суть коротко і повно. Як правило, тези повинні впливати одна з іншою. Частина тез можна записувати у вигляді цитат. На відміну від конспекту, тези дають можливість викласти зміст прочитаного матеріалу в будь-якому порядку, незалежно від його викладу в тексті. Тези можуть містити лише основні положення тексту, а можуть вбирати також і другорядні твердження. В тезах не повинно бути ілюстрацій, пояснень, детальної аргументації.

При написанні тез студенти опрацьовували текст “Психологія мислення і дослідження в галузі штучного інтелекту. “Комп’ютерна метафора”. Роботу досліджувані виконували самостійно, а потім результати виконання завдання обговорювалися в аудиторії. При цьому увага студентів зверталася на правила виписування цитат, розглядалися приклади

правильного та неправильного згортання інформації. Після обговорення результатів виконання завдання досліджуваним було запропоновано написати конспект вказаного вище тексту.

Конспектування тексту.

Як відомо, конспект є коротким записом тексту, який передбачає реконструкцію вихідного повідомлення у відповідності з його смисловою структурою. При конспектуванні тексту студенти користувалися алгоритмом, розробленим Чепелевою Н.В. [219], який передбачає:

1. Уважне читання тексту та підкреслювання в ньому основних теоретичних засад.
2. Сміслове розмежування та стискання інформації.
3. Структурування тексту, виділення в ньому смислових тем або підтем.
4. Формулювання змісту кожного смислового блоку тексту у вигляді короткої тези.
5. Семантичне зважування інформації.
6. Переструктурування тексту та виділення смислової структури повідомлення.
7. Розгортання смислової структури в зв'язному тексті, який відображує в стислому вигляді зміст усіх смислових тем повідомлення.

Досліджувані склали конспект експериментального тексту “Психологія мислення і дослідження в галузі штучного інтелекту. “Комп’ютерна метафора” вдома на основі тез, написаних на практичному занятті. В аудиторії студенти разом з викладачем проаналізували складені тези та обговорили, чим конспект відрізняється від тез та виписок. Виконання завдання по написанню конспекту у студентів не викликало труднощів.

Написання анотації.

Анотація являє собою стислий виклад головного змісту тексту. В ній зазначається, до якої тематики відноситься друкований матеріал, перелічуються розглянуті в ньому питання, проблеми, але зміст цих питань

не розкривається. Анотація має свою структуру: тема, предметна рубрика, зміст [181, с. 184]. Найчастіше темою є назва джерела інформації, в предметній рубриці зазначається галузь знань, до якої відноситься текст, а змістом анотації є її текст.

Самостійне складання анотації до опрацьованого джерела допомагає читачеві краще запам'ятати основний зміст та проблематику тексту.

При написанні анотації студенти опрацьовували обидва експериментальні тексти. Спочатку викладач наводив приклади анотацій до художньої книги, підручника з психології та наукової статті, звертав увагу на кліше, які часто використовуються в тексті анотації. Потім студенти самостійно виконували завдання. Результати роботи обговорювалися в аудиторії. Виконуючи це завдання, досліджувані оволодівали операціями структурування та стиснення текстового матеріалу.

Написання резюме тексту.

При написанні резюме тексту студенти оволодівали операціями переструктурування та стиснення тексту. Досліджуваним пропонувалося скласти резюме до тексту “Психологія мислення і дослідження в галузі штучного інтелекту. “Комп’ютерна метафора” на основі написаного ними конспекту. Спираючись на конспект, студенти згортали зміст тексту до ключових теоретичних положень з наступним розгортанням в текст резюме. Як відомо, конспект містить і суттєву, і другорядну інформацію, яка ілюструє основні положення тексту. А в текст резюме входить лише суттєва інформація. Отже, на основі конспекту, використовуючи операції семантичного зважування та стиснення, студенти створювали текст резюме, який за своєю природою є реконструктивним [194, с. 12].

Резюме являє собою короткий запис тексту, який вбирає в себе основні теоретичні положення тексту та чітку відповідь на запитання “Про що цей текст?”. Резюме дає оцінку всього друкованого тексту або окремих його частин, розділів; воно містить коротку за обсягом інформацію про те, що найбільш важливе, оригінальне і нове зустрівалося в тексті, що з прочитаного

знадобиться надалі. Складання резюме є кроком до підготовки до діалогу з автором тексту. Алгоритм складання резюме близький до алгоритму складання конспекту.

Резюмування тексту передбачає застосування не лише операцій смислового аналізу твору, але і відтворення змісту повідомлення, що є важливим засобом когнітивної взаємодії з текстом та контролю за результатами цієї взаємодії.

Для закріплення операцій когнітивного опрацювання текстового повідомлення студентам пропонувалося самостійно скласти резюме до тексту “Психологія мислення і дослідження в галузі штучного інтелекту. “Комп’ютерна метафора”. Перед початком роботи зачитувалися приклади резюме до інших текстів, а потім досліджувані починали виконувати завдання. Результати складання резюме обговорювалися в аудиторії. Також студенти разом з викладачем порівнювали зміст резюме та анотації, складених до тексту “Психологія мислення і дослідження в галузі штучного інтелекту. “Комп’ютерна метафора” та аналізували відмінності. Анотація призначена для того, щоб проінформувати читача щодо змісту твору, а резюме спрямоване на узагальнене відображення та оцінювання основних проблем тексту.

Коментування тексту.

Приєм коментування використовується для формування уміння оцінювати текст та висловлювати своє ставлення до нього; це один з прийомів діалогічної взаємодії з текстом. Під час коментування студенти характеризували текст “Види пам’яті” за такими параметрами, як:

- логічність, чіткість та послідовність викладу;
- зрозумілість тексту;
- можливість використати інформацію в практичній діяльності;
- можливість апеляції до автора та полеміки з ним;
- емоційне реагування на текст [219].

Готуючись до коментування, студенти читали текст та робили на полях примітки, записували свої думки, висновки та узагальнення. Коментарі студенти готували самостійно, а потім коментували текст, орієнтуючись на зазначені вище параметри та користуючись своїми записами. Результати коментування обговорювалися. Загалом студенти дійшли висновку, що інформацію викладено чітко, логічно та послідовно, матеріал є зрозумілим, але апелювати до автора було досить складно, що, зокрема, можна пов'язати з недіалогічністю експериментального тексту.

Відповіді на запитання до тексту.

Різні види запитань (закриті, відкриті) дають можливість перевірити, наскільки глибоко та повно студент зрозумів текст. Аргументована відповідь на запитання потребує розуміння матеріалу, уміння аналізувати та синтезувати інформацію. При аналізуванні відповідей слід звертати увагу на наявність семантичних помилок, які сигналізують про викривлене розуміння матеріалу студентами.

При роботі над текстом “Психологія мислення і дослідження в галузі штучного інтелекту. “Комп’ютерна метафора” досліджуваним пропонували дати відповіді на два запитання:

1. Як на вашу думку, чи притаманна комп’ютеру інтуїція?
Обґрунтуйте відповідь.
2. Чи може досвідчений шахіст виграти партію у комп’ютера?
Чому? Обґрунтуйте відповідь.

Відповіді колективно обговорювалися, виникла дискусія, студенти вчилися аргументувати свою точку зору, спираючись на текст та на власний досвід.

Відповідь на запитання є одним з варіантів використання набутої інформації в діяльності. Під час відповіді студент може переосмислювати матеріал, що призводить до кращого розуміння та закріплення опрацьованої інформації.

Складання запитань до тексту.

Цей вид роботи є одним з прийомів діалогічної взаємодії з текстом. Уміння знайти в тексті проблемні ситуації та сформулювати їх у вигляді запитань і уміння знайти відповіді на ці запитання є проявом діалогічної взаємодії читача з автором тексту.

Текстове повідомлення може містити різні точки зору, різні думки та смислові позиції, які зіставляються, а іноді і протиставляються, тому постановка запитань до тексту допомагає читачеві визначити власні смислові позиції та співвіднести їх зі смисловими позиціями автора тексту. Виділивши авторську точку зору, реципієнт може зробити висновок – чи погоджується він з позицією автора, чи може він прийняти авторську аргументацію щодо висвітлених проблем.

Запитання, які виникають у читача в процесі опрацювання тексту, виступають у ролі мисленнєвих опор, що допомагають утримувати матеріал в пам'яті, встановлювати смислові зв'язки між його окремими елементами, фіксувати основні смислові вузли тексту, прогнозувати його зміст. Отже, це запитання, спрямовані на оптимізацію розумової діяльності читача; вони активізують його пізнавальну сферу, збуджують увагу та пізнавальний інтерес, актуалізують наявні знання, а це сприяє більш успішному розумовому оперуванню елементами тексту.

Студентам пропонувалося сформулювати запитання до обох експериментальних текстів та знайти відповіді на них. Роботу досліджувани виконували вдома, а результати виконання завдання обговорювалися в аудиторії. При обговоренні складених запитань було помічено, що до тексту “Види пам'яті” студенти склали в основному структуруючі запитання, які спрямовані на розкриття поверхової структури тексту. Зокрема, це може бути пов'язане з тим, що експериментальний текст не є діалогічним. Другий експериментальний текст “Психологія мислення і дослідження в галузі штучного інтелекту. “Комп'ютерна метафора” дає читачеві більше можливості для діалогічної взаємодії.

Під час спеціального навчання велику увагу ми приділяли тому, щоб навчити студентів користуватися зручною для них *системою позначок* при опрацюванні тексту. Підкреслення ключових слів, основних положень тексту та використання умовних позначок сприяють швидкому знаходженню в тексті основної інформації та того матеріалу, який необхідно використати при відповіді на поставлене запитання. Опрацювавши текст з використанням системи умовних позначок, при подальшому звертанні до нього читач має змогу витратити менше часу на пошук необхідної інформації. З часом можна прослідкувати, чи змінилося розуміння тексту читачем, адже підкреслення та позначки є графічним відображенням того, як раніше реципієнт “розставляв акценти” в опрацьованому матеріалі. Набуваючи нових знань, студенти можуть виділити в раніше вивченому тексті нові аспекти, нові проблемні ситуації, тому розподіл “акцентів” в тексті з часом змінюється.

Третій етап дослідження передбачав забезпечення використання студентами в процесі навчальної діяльності набутих умінь інформаційно-пізнавального та смислового опрацювання тексту. Досліджуваним пропонувалося виконати такий вид роботи, як розв’язання задачі з психології.

Розв’язання завдань.

Даний вид роботи є одним з видів актуалізації навчального матеріалу, який сприяє кращому закріпленню матеріалу в пам’яті. Уміння оперувати набутими знаннями під час розв’язання завдань свідчить про те, що опрацьований матеріал засвоєно та включено в когнітивну сферу особистості.

Студентам пропонували розв’язати завдання з психології з посібника М’ясоїда П.А. “Задачі з курсу загальної психології: Навчальний посібник.- К.: Вища школа, 1998.- 184 с”. При розв’язанні завдання студенти мали спиратися на отримані раніше знання з курсу загальної психології та на текст “Психологія мислення і дослідження в галузі штучного інтелекту.

“Комп’ютерна метафора”. Текст задачі має таке формулювання: “Сучасні комп’ютери можуть здійснювати складні обчислення, грати у шахи, складати вірші, музику, читати і перекладати тексти. Людина, яка виконує ці дії, без сумніву, мислить. Чи мислить комп’ютер? Чим відрізняється таке мислення від мислення людини?”.

Роботу досліджувані виконували самостійно, а потім результати виконання завдання обговорювалися в аудиторії. В запитанні закладено припущення, що комп’ютер може мислити. Тому в аудиторії виникла дискусія щодо того, чи можна сказати, що машина дійсно мислить, а не просто виконує запрограмовані людиною дії. Під час дискусії студенти закріплювали навички оперування матеріалом та вчилися аргументовано відстоювати власну точку зору.

На **четвертому етапі** дослідження визначався рівень сформованості умінь опрацьовувати текстову інформацію та вплив даних умінь на ефективність засвоєння навчального матеріалу. Було проаналізовано критерії ефективності розробленої програми. Основними критеріями ефективності навчальної програми слід вважати підвищення рівня засвоєння інформації, що виразилося у підвищенні рівня розуміння тексту, в засвоєнні операцій структурування та переструктурування навчального матеріалу, встановленні діалогічної взаємодії з текстом та у використанні набутих знань на практиці при розв’язанні задач. Структурування та переструктурування текстового матеріалу позитивно впливає на зберігання інформації в пам’яті, а використання набутих знань в практичній діяльності допомагає кращому осмисленню та засвоєнню вивченого. Тому оволодіння основними когнітивними та смисловими операціями читання та справило позитивний вплив на підвищення рівня засвоєння текстового матеріалу.

Під час проведення четвертого етапу формуючого експерименту студенти опрацьовували текст “Екологічна психологія” (текст було взято з того ж підручника, що і обидва попередні експериментальні тексти) і виконували наступні завдання: скласти план тексту, сформулювати його

основну думку, виписати ключові слова та написати анотацію до тексту. Аналіз та оцінювання виконаних завдань дозволили зробити висновок щодо ефективності розробленого нами спецкурсу “Психологічні основи опрацювання навчального тексту”, який було впроваджено в навчальний процес вищого навчального закладу.

Проаналізувавши роботи досліджуваних, ми дійшли висновку, що в ході експерименту у студентів були сформовані основні операції когнітивного та смислового опрацювання тексту та відпрацьовані уміння використовувати отримані знання на практиці. Як результат, підвищився рівень засвоєння текстового матеріалу.

В межах формуючого експерименту нами була проведена співбесіда за модифікацією методики “вичерпування” інформації зі студентами другого курсу філологічного, природничо-географічного та історичного факультетів. Співбесідою було охоплено 13 досліджуваних. При виконанні цього виду роботи ми мали на меті скорегувати існуючі у студентів прийоми опрацювання текстової інформації та навчити досліджуваних більш уважно читати навчальний текст з метою пошуку відповіді на поставлені запитання.

Методику “вичерпування” інформації було розроблено російським дослідником І.Ф.Неволіним. Суть методики полягає в тому, що експериментатор розробляє блок запитань, які спрямовує на розкриття як поверхової, так і смислової структури текстового повідомлення. Відповіді на ці запитання допомагають досліджуваним краще зрозуміти текст, який вони опрацювали. Якщо досліджуваний не може одразу відповісти на запитання або дає неправильну відповідь, експериментатор пропонує звернутися до тексту і там відшукати інформацію для правильної відповіді.

Більшість студентів, яких ми запросили на співбесіду, показали низький рівень володіння прийомами опрацювання текстової інформації. При опрацюванні тексту “Види пам’яті” досліджуваним пропонували відповісти на наступні запитання:

1. Якщо немає потреби запам'ятовувати інформацію надовго, який вид пам'яті людина використовує?
2. Який вид пам'яті притаманний лише людині?
3. Яка пам'ять виникає раніше – мимовільна чи довільна?
4. За якої умови людина запам'ятовує інформацію механічно?
5. Для чого людині необхідна смислова пам'ять?
6. Чому пам'ять є важливою складовою людської діяльності?
7. Який з видів пам'яті є найбільш важливим для людини?

Перші п'ять запитань є структуруючими, тобто вони спрямовані на розкриття поверхової структури тексту. Відповіді на ці запитання сприяють більш повному розумінню матеріалу. Шосте запитання передбачає необхідність виведення узагальнень та власних висновків, оцінок, коментарів. Сьоме запитання вимагає роздумів щодо того, чи є взагалі у людини найважливіший вид пам'яті, а якщо є, то який, і чому саме він став найважливішим. Відповіді на шосте та сьоме запитання допомагають більш глибокому розумінню матеріалу, сприяють актуалізації раніше набутих знань. Відповідаючи на ці запитання, студенти мали змогу апелювати до власного досвіду, оцінювати викладену в тексті інформацію.

Опрацьовуючи текст “Психологія мислення і дослідження в галузі штучного інтелекту. “Комп'ютерна метафора”, досліджувані давали відповідь на такі запитання:

1. Назвіть психологічні методи витягання знань.
2. Коли комп'ютер не може опрацювати інформацію за допомогою алгоритму?
3. Назвіть особливості ЕС (експертних систем).
4. Чи можна сказати: ЕС виконують ті самі дії, що і людина-експерт?
5. Чи може комп'ютер, маючи “штучний інтелект”, діяти в умовах невизначеності ситуації та свободи вибору?
6. Чим відрізняється шлях розв'язання задач комп'ютером та людиною?

Перші три запитання не передбачають узагальнення матеріалу, вони спрямовані на висвітлення поверхової структури тексту. Відповіді на ці запитання не вимагають глибокого розуміння змісту матеріалу, студенти в даному випадку можуть обмежитися повним розумінням тексту. При відповіді на четверте, п'яте та шосте запитання потрібне більш повне та глибоке розуміння матеріалу, адже прямої відповіді на дані запитання експериментальний текст не містить, тому досліджуваним треба самостійно формулювати відповідь.

Відповіді на запитання експериментатора допомогли досліджуваним більш повно та глибоко зрозуміти текст, що сприяло його кращому запам'ятовуванню та закріпленню. Коли студент не одразу самостійно мав змогу відповісти на запитання сам, експериментатор ставив додаткові запитання та пропонував звернутися до тексту, щоб там знайти інформацію для відповіді. Таким чином, постійне звертання до тексту дає змогу "витягнути" з нього всю необхідну для відповіді інформацію, сприяє більш повному та глибокому розумінню матеріалу, допомагає краще закріпити інформацію в пам'яті, що в наступному сприятиме більш повному відтворенню та використанню в діяльності.

3.2. Аналіз результатів формуючого експерименту

Контрольний зріз, який було проведено перед початком формуючого експерименту з метою визначення рівня уміння опрацьовувати текстову інформацію, показав, що студенти експериментальної групи в основному мають середній та низький рівні умінь опрацювання тексту. Досліджувані опрацьовували текст "Види пам'яті" з підручника "Психологія: Підручник (Ю.Л.Трофімов, В.В.Рибалка, П.А.Гончарук та ін.; за ред. Ю.Л.Трофімова).- К.: Либідь. 1999.- 558 с." та виконували наступні завдання:

1. Скласти план тексту.
2. Сформулювали основну думку повідомлення,
3. Виписати ключові слова тексту.

Перейдемо до детального розгляду виконання завдань досліджуваними. Одним із завдань, які пропонувалися студентам при опрацюванні експериментального тексту, було *складання плану* повідомлення. Аналізуючи роботи досліджуваних, ми дійшли висновку, що студенти в основному склали мнемічні плани, зорієнтовані на коротке (а іноді і на неповне) відображення поверхової структури повідомлення. Такі плани вказують на прагнення зафіксувати в записах “поверховий” шар інформації, що свідчить про неповне та неглибоке розуміння тексту при його опрацюванні. Декілька досліджуваних взагалі не виконали завдання, зазначивши, що не вважають за потрібне складати план до тексту, “...в якому перелічені лише основні види пам’яті” (досліджуваний Д.Д.).

Роботи, які написали досліджувані, умовно можна розбити на три основні групи – мнемічні розгорнуті плани, мнемічні нерозгорнуті та плани з елементами переструктурування інформації.

Типовим прикладом нерозгорнутого мнемічного плану, який свідчить про поверхове розуміння змісту тексту, можна вважати роботу досліджуваної К., де записи мають такий вигляд:

1. Класифікація видів пам’яті.
2. Рухова пам’ять.
3. Емоційна пам’ять.
4. Образна пам’ять.
5. Словесно – логічна пам’ять.
6. Короткочасна пам’ять.
7. Довгочасна пам’ять.
8. Мимовільна.
9. Довільна.
- 10.Смислова.
- 11.Механічна.

Після складання такого плану досліджувана, зокрема, зазначила, що “в тексті мені все було зрозуміло. Він доступний та легкий.” Але, як видно з

пунктів наведеного вище плану, відбулося поверхове розуміння змісту тексту, а “доступність” та “легкість” матеріалу в даному випадку є оманливими. Формулювання пунктів плану вказує на те, що текст не переструктуровано, не узагальнено його основні положення, не виокремлено суттєву інформацію. Досліджувана просто зафіксувала елементи, виділені в тексті курсивом, але не розкрила суть виписаних понять, а це свідчить про неповне та неглибоке розуміння опрацьованого матеріалу..

На досить повне, але неглибоке розуміння повідомлення вказує план, складений досліджуваною Б.:

План.

1. Що зумовлює особливості пам’яті.
2. Критерії поділу на види пам’яті.
3. Предмет пам’яті:
 - рухова
 - емоційна
 - образна
 - словесно- логічна
4. Тривалість утримування інформації:
 - короткочасна
 - оперативна
 - довгочасна
5. Наявність – відсутність зусиль:
 - довільна
 - мимовільна
6. Включення – невключення мислення:
 - смислова
 - механічна.

Як видно з наведеного вище прикладу, досліджувана намагалася структурувати текст. Такий план дозволяє досить повно відтворити поверхову структуру тексту, але за його допомогою не можна зорієнтуватись

в смисловій структурі матеріалу, тому що записи відбивають розгорнуту зовнішню структуру тексту, але поза увагою залишаються суттєві для розуміння інформації текстові елементи. Відсутність власних узагальнень та висновків теж є свідченням поверхового розуміння та засвоєння опрацьованого матеріалу.

Про прагнення більш повно відобразити поверхову структуру тексту свідчить робота досліджуваної Т.А. :

План.

1. Критерії класифікації пам'яті.
2. Рухова пам'ять.
3. Емоційна пам'ять.
4. Образна пам'ять:
 - зорова;
 - слухова;
 - дотикова;
 - нюхова;
 - смакова.
5. Словесно-логічна пам'ять:
 - роль другої сигнальної системи.
 - процес словесно-логічного мислення.
6. Короткочасна пам'ять (оперативна).
7. Довгочасна пам'ять і її зв'язок з короткочасною.
8. Мимовільна пам'ять.
9. Довільна пам'ять і її зв'язок з мимовільною.
10. Смилова пам'ять.
11. Поєднання смислової й механічної пам'яті.

При формулюванні пунктів плану студентка намагалася точно передати зміст тексту. Досліджувана досить точно відобразила поверхову структуру повідомлення, однак переструктурувати інформацію їй не вдалося. В плані зафіксовані не всі суттєві для розуміння головної думки тексту положення.

До того ж наведений вище план вказує на недостатню сформованість у студентки операції стиснення текстової інформації. Це відбивається у формулюванні окремих пунктів, які не узагальнюють зміст уривків тексту, а лише відтворюють авторський текст.

Найбільш точно поверхова структура тексту передається в плані, який склала досліджувана М.З. :

Види пам"яті.

1. Класифікація видів пам"яті за такими критеріями:
 - 1.1. - залежно від того, яка діяльність переважає (рухова, емоц., образна, словесно-логічна).
 - 1.2. - за тривалістю закріплення і збереження матеріалу (короткочасна, оперативна, довготривала).
 - 1.3. - залежно від включення свідомості і волі (мимовільна, довільна).
 - 1.4. - за розумінням змісту матеріалу (сміслова і механічна).
2. Рухова пам"ять.
3. Емоційна пам"ять.
4. Образна пам"ять.
 - 4.1. Ейдетичні образи (ейдетична пам"ять).
5. Словесно-логічна пам"ять.
6. Короткочасна пам"ять.
7. Оперативна пам"ять.
8. Довготривала пам"ять.
9. Взаємозв"язок оперативної, довготривалої та короткочасної пам"яті.
10. Мимовільна пам"ять.
11. Довільна пам"ять.
12. Взаємозв"язок розвитку мимовільної і довільної пам"яті.
13. Сміслова пам"ять.
14. Механічна пам"ять.
15. Необхідність поєднання словесної та механічної пам"яті.

Як видно з наведеної вище роботи, досліджувана намагалася при формулюванні пунктів плану детально передати зміст тексту. Такий план дозволяє досить повно відтворити загальний зміст повідомлення. Але в даному випадку розуміння тексту є неглибоким, хоча і повним, адже студентка не зробила власних узагальнень та висновків, не переструктурувала текстову інформацію у відповідності зі смисловою структурою повідомлення.

Дехто з досліджуваних, виконуючи завдання, склав і план, і схему експериментального тексту. Наприклад, в роботі студентки В.О. схема опрацьованого тексту має такий вигляд:

Види пам'яті

Залежно від того, що запам'ятовується та відтворюється	За тривалістю закріплення і збереження матеріалу	Залежно від того, як процеси пам'яті включаються у структуру діяльності, як вони пов'язані з її цілями та засобами	За усвідомленням змісту матеріалу пам'яті
<u>Рухова</u> (запам'ятовування та відтворення людиною своїх рухів)	<u>Короткочасна</u> (швидке запам'ятовування матеріалу, негайне його відтворення і короткий строк)	<u>Мимовільна</u> (запам'ятовування та відтворення матеріалу без спеціальної мети його запам'ятати або пригадати)	<u>Смислова</u> (пов'язана з розумінням того змісту, що запам'ятовується)
<u>Емоційна</u> (запам'ятовування та відтворення своїх емоцій та почуттів)	<u>Оперативна</u> (запам'ятовування збереження і відтворення інформації в міру потреби в досягненні мети)	<u>Довільна</u> (Запам'ятовування і відтворення, коли людина ставить перед собою мету запам'ятати)	<u>Механічна</u> (не досягається розуміння заучуваного матеріалу, а навмисне запам'ятовуються речі, які до кінця не усвідомлюються)
<u>Образна</u> (запам'ятовування образів, уявлень про предмети та явища навколишнього світу)	<u>Довгочасна</u> (характеризується тривалим зберіганням і наступним використанням інформації)		
<u>Словесно – логічна</u> (базується на спільній діяльності двох сигнальних систем)			

При аналізованні наведеної вище схеми слід звернути увагу на те, як студентка розкриває зміст рухової, емоційної, образної та словесно-логічної пам'яті. При характеристиці перших трьох видів пам'яті акцент робиться на змісті пам'яті – що саме запам'ятовується та відтворюється, а про словесно-логічну пам'ять сказано, що вона базується на спільній діяльності двох сигнальних систем. Як ми бачимо, студентка зафіксувала в даному пункті не зміст словесно-логічної пам'яті (думки, поняття, судження, які відображають предмети та явища з їх властивостями, зв'язками та відношеннями між ними), а принцип функціонування даного виду пам'яті, тобто класифікувала перераховані вище види пам'яті за різними характеристиками.

Наведена вище схема досить детально відображує поверхову структуру тексту вихідного повідомлення. В даному випадку досліджувана структурувала інформацію, що допомогло скласти схему, орієнтовану на мнемічне запам'ятовування матеріалу. Користування даною схемою при відтворенні опрацьованого матеріалу дозволить точно та повно передати загальний зміст повідомлення, але не допоможе зробити узагальнення щодо основного змісту матеріалу, не сприятиме осягненню смислової структури повідомлення. І план, і схема, складені студенткою В.О., є прикладом спрямованості читача на мнемічне опрацювання матеріалу.

Під час опрацювання тексту студенти робили примітки та зауваження щодо змісту повідомлення. Наприклад, досліджувана Г.О. зазначила, що в експериментальному тексті занадто великі приклади-переліки. На думку студентки, слова "консолідація", "варіативне" варто замінити на менш складні, щоб не відволікати уваги читача на осмислення цих термінів при опрацювання основного матеріалу. Мимовільну і довільну пам'ять, на думку досліджуваної Г.О, слід було розглядати через включення вольового зусилля, а не в залежності від того, як процеси пам'яті включаються у структуру діяльності, як вони пов'язані з цілями та засобами цієї діяльності. План студентка склала суто мнемічний, підкреслень в тексті

не робила, але зробила позначки-зауваження на полях, що є проявом намагання здійснити діалогічну взаємодію з текстом.

Під час виконання завдання *"сформулювати основну думку повідомлення"* у досліджуваних виникли складнощі з визначенням концепту тексту. Формулювання основної думки в більшості своїй не відбивали основного змісту експериментального тексту, хоча передавали окремі смислові елементи.

В своїх роботах студенти найчастіше коротко передавали зміст повідомлення або називали проблеми, які розглядалися в тексті. Наприклад, досліджувана М.З. написала: "Основною думкою цього матеріалу є виділення видів пам'яті за критеріями, пояснення кожного з видів, їх застосування і вплив на життя та діяльність людей, взаємозалежність та взаємовплив видів пам'яті". Студентка Г.Н. зазначила, що "в цьому тексті автор хотів показати і охарактеризувати різні види пам'яті: що включає і в чому полягає кожен вид пам'яті". Досліджувана Т.А., намагаючись визначити концепт повідомлення, написала: "Основна думка тексту полягає в тому, щоб пояснити роль пам'яті, її походження та розвиток; зокрема кожного з її видів і показати взаємозв'язок між видами". Як видно з наведених вище прикладів, такі формулювання головної думки далекі від основного смислу вихідного повідомлення, вони відбивають лише окремі смислові елементи експериментального тексту.

Є роботи, де досліджувані просто виписали головну тему тексту. Наприклад, студентка Т.О написала: "Основна думка: види пам'яті, їх місце в житті людей, їх значення". В даному формулюванні основної думки тексту майже не відбиваються основні смислові положення вихідного повідомлення, тут лише частково передаються елементи смислового поля опрацьованого тексту. Отже, основний смисл експериментального тексту наведене вище формулювання відбиває лише невеликою мірою.

При аналізуванні формулювань основної думки повідомлення ми звернули увагу, що зустрічалися роботи, в яких студенти висловлювали своє

ставлення до тексту та оцінювали викладення матеріалу. Наприклад, досліджуваний Д.Д. написав: “Даний текст, який характеризує види пам’яті, механізми запам’ятовування та відтворення, є цілком доцільним для використання студентами першого курсу при вивченні матеріалу з загальної психології... Взагалі матеріал доступний для вивчення, не містить в собі складних визначень та є вельми дидактичним”. Як видно з наведеного вище прикладу, досліджуваний замість визначення основної думки тексту дав оцінку тексту та виписав його головну тему, що свідчить про несформованість операції стиснення інформації при її відтворенні та використанні в навчальній діяльності.

Оцінювання викладу матеріалу є і в роботі студента Р.В., який написав, що “даний текст є досить вдалим у плані складання систематизації матеріалу. У ньому доступно представлені основні положення заданої теми, присутнє коротке пояснення, на основі чого проводилася класифікація видів пам’яті. Отже, в цілому текст є доступним і зрозумілим у плані роботи з ним і опрацювання матеріалу залежно від поставленої мети”. Намагаючись сформулювати основну думку тексту, досліджуваний зазначив, що “в цьому тексті автор висвітлює класифікацію видів пам’яті. Він базується на факторах, які відіграють основну роль у конкретному випадку і керується такими критеріями, як: тривалість закріплення і збереження, процеси, які в даний момент включені в діяльність, постановкою певної мети чи її відсутністю і т.д.”. В даному випадку досліджуваний Р.В. замість формулювання основної думки тексту коротко передав зміст повідомлення.

Всі наведені вище приклади свідчать про невміння досліджуваних виділяти в тексті головну інформацію, узагальнювати основний смисл тексту, відкидати несуттєву інформацію. Намагання передати головну думку виливається у перерахування тем та проблем тексту або в короткий переказ змісту тексту, що свідчить про невміння якісно структурувати та переструктурувати матеріал з метою його стиснення при використанні в навчальній діяльності.

Більш близькою до правильного формулювання концепту експериментального тексту є робота студентки Л.В., яка написала: “Головна думка: Види пам’яті пов’язані між собою, що зумовлюється як змістом запам’ятовуваного, так і цілями й засобами діяльності, в яку включаються процеси пам’яті. Засвоєна інформація може переходити з одного виду пам’яті в інший, але при цьому необхідна додаткова її обробка”. Як видно з наведеного прикладу, досліджувана зробила спробу переструктурувати матеріал, що допомогло узагальнити опрацьовану інформацію.

Власний висновок студентки про те, що “засвоєна інформація може переходити з одного виду пам’яті в інший” за умови її додаткової обробки вказує на те, що опрацьований матеріал було переосмислено, а це призвело до більш повного та глибокого розуміння експериментального тексту. В даному випадку ми можемо говорити про те, що студентка при визначенні концепту тексту не тільки намагалася переструктурувати матеріал, але й використала операцію стиснення інформації.

Спроби переструктурувати матеріал при визначенні концепту тексту зробили в своїх роботах також досліджувані К. та Є.К. Студентка К. зазначила, що “з тексту можна зробити висновок, що види пам’яті пов’язані між собою. Це зумовлюється змістом запам’ятовуваного і цілями й засобами діяльності, в яку включаються процеси пам’яті. Пам’ять важлива для людини, вона включається в різні види її діяльності”. Досліджувана Є.К. написала, що “Види пам’яті пов’язані між собою. Засвоєна інформація може переходити з одного виду пам’яті в інший, але при цьому необхідне глибше усвідомлення, порівняння, переструктурування...Внаслідок цього пам’ять набуває більш узагальненого і опосередкованого характеру”. Як видно з наведених вище прикладів, досліджувані робили спроби переосмислити, переструктурувати інформацію, що допомогло їм краще зрозуміти зміст опрацьованого тексту. Досліджувана Є.К. зробила власні висновки, що свідчить про узагальнення матеріалу. Позитивним моментом є також те, що

студентки пов'язали функціонування пам'яті з діяльністю, яку виконує людина, та звернули увагу на взаємозв'язок різних видів пам'яті.

Проаналізувавши та оцінивши складені досліджуваними плани та формулювання концепту тексту, ми дійшли висновку, що студенти експериментальної групи в більшості своїй не володіють операціями переструктурування тексту, смислового розмежування та стиснення інформації. Це негативно впливає на рівень опрацювання навчальних текстів, а в даному випадку призвело до складання досліджуваними суто мнемічних планів та до неправильних (в більшості своїй) формулювань головної думки повідомлення.

Підтвердженням того, що студенти при читанні тексту орієнтуються на його мнемічне опрацювання, тобто на опрацювання поверхової структури повідомлення, є результати виконання ними завдання *“Виписати ключові слова тексту”*. Досліджуваним повідомили, що ключовими словами є ті, котрі несуть основне смислове навантаження. В більшості своїй досліджувані просто перерахували виділені в тексті курсивом види пам'яті, не включивши сюди такі поняття, як *“діяльність”* та *“пам'ять”*. Це свідчить про намагання відтворити авторський текст без його повного та глибокого осмислення. Отже, студенти в своїх роботах перерахували всі види пам'яті, але саме ключове слово *“пам'ять”* залишили поза увагою. На неглибоке розуміння матеріалу вказує також те, що досліджувані не звернули увагу на тісний зв'язок пам'яті з діяльністю, тому не вписали слово *“діяльність”*.

Неправильне визначення ключових слів тексту є показником поверхового розуміння навчального матеріалу, що свідчить про формальне засвоєння опрацьованої інформації. Ті з досліджуваних, хто взагалі не зрозумів завдання, в перелік ключових слів записали *“тривалість збереження”*, *“вольові зусилля”*, *“осмисленість”*. Звичайно, що перераховані вище слова та словосполучення несуть певне смислове навантаження, але в даному випадку вони не є ключовими. Тому ми зробили висновок, що більшість студентів експериментальної групи не володіє операцією

сміслового розмежування матеріалу, тобто вони не можуть розділити основну та другорядну інформацію з метою побудови смислової структури тексту, що призводить до поверхового розуміння матеріалу та негативно впливає на засвоєння знань.

З метою визначення спрямованості на мнемічне або смислове опрацювання друкованого джерела та виявлення прагнення до діалогічної взаємодії з текстом ми проаналізували також *підкреслення та примітки*, які студенти робили під час прочитання матеріалу. Щодо підкреслень, то ними користувалися при читанні 44,44% досліджуваних, з них більшість звернула увагу лише на слова, виділені в тексті курсивом. Примітки при читанні тексту зробили 11,11% студентів, причому такі записи стосувалися в основному поверхової структури тексту.

Як відомо, наявність власних приміток та коментарів є одним з показників спрямованості на діалог з текстом [219], [195], [18]. Відсутність власних запитань до тексту, коментарів, висловлювань згоди чи незгоди з точкою зору автора та його аргументацією дозволили нам зробити висновок, що досліджувані не налаштовані на діалогічну взаємодію з текстом та його автором.

Опрацювавши результати виконання досліджуваними завдань до тексту, ми дійшли висновку, що більшість студентів не володіє прийомами інформаційно-пізнавального та смислового опрацювання навчальної літератури, що призводить до “зчитування” поверхового пласту інформації тексту, а це негативно впливає на процес засвоєння знань.

Під час контрольного зрізу більшість студентів показала низький та середній рівень володіння прийомами опрацювання текстового матеріалу. Це дозволило нам зробити висновок про необхідність проведення спеціального навчання з метою формування у студентів основних прийомів смислового та інформаційно-пізнавального опрацювання навчального тексту як основи ефективного засвоєння інформації з метою оптимізації їх навчально-професійної діяльності.

Спеціальне навчання передбачало вивчення студентами спецкурсу “Психологічні основи опрацювання навчального тексту”. На заняттях досліджувані отримували теоретичні знання про етапи засвоєння знань, про текст та способи його опрацювання, а також навчалися використовувати на практиці різні прийоми опрацювання тексту. Результати виконання завдань постійно обговорювалися в аудиторії.

З метою перевірки ефективності навчальної програми ми провели в експериментальній групі діагностування рівня сформованості умінь інформаційно-пізнавального та смислового опрацювання навчального тексту. Студентам пропонувалося прочитати навчальний текст “Екологічна психологія” (його взято з того ж підручника, що і обидва попередні експериментальні тексти) та виконати наступні завдання:

- 1.Виписати з тексту ключові слова.
- 2.Сформулювати основну думку повідомлення.
- 3.Скласти план тексту.
- 4.Написати анотацію тексту.

Перш, ніж перейти до аналізу результатів виконання досліджуваними завдань, коротко охарактеризуємо експериментальний текст.

“Екологічна психологія”.

Екологічна психологія вивчає психологічні проблеми взаємодії людини з матеріальним предметно-природним середовищем свого життя. Це відносно нова галузь знань, яка бурхливо розвивається останнім часом у зв'язку з глобальним погіршенням екологічної ситуації, загостренням суперечностей між людиною, штучно створеним нею середовищем і природою, — суперечностей, які дедалі більше набувають антагоністичного характеру.

Виникнення екологічної психології спричинене передусім диференціацією екології, виділенням з цієї науки, яка традиційно вивчала біологічні закономірності взаємодії живих організмів із довкіллям, аспектів, що торкаються взаємин природи, суспільства й людини. Ці взаємини, що вия-

вилися незбалансованими, побудованими на інших основах, ніж природні біогеоценози, стали предметом вивчення соціальної екології, медичної екології, екології людини, екологічної психології та інших наукових напрямів.

Екологічна психологія має на меті пошук сталих зв'язків між матеріальним середовищем, його психічним відображенням та поведінкою людини у ньому. Розкриття таких зв'язків — необхідна умова формування екологічної свідомості сучасної людини, виховання в неї здатності оцінювати свої дії за ефектом їхнього впливу на довкілля.

Фахівці в галузі екологічної психології пропонують різні класифікації типів середовища (екологічно чисте — забруднене, природно-штучне, первинне — вторинне, побутове — виробниче та ін.) і вивчають вплив того чи іншого з цих типів на психічний стан, працездатність, поведінку і взаємини людей, сприймання та розуміння ними інформації тощо. За останні роки отримано важливі дані про наявність і характер психічних розладів у зонах екологічної небезпеки, в урбанізованому, перенасиченому технікою, аудіовізуальними подразниками середовищі, про специфічні захисні механізми, які допомагають запобігти цим розладам.

Значну увагу приділяють вітчизняні психологи проблемам психологічної реабілітації людей, потерпілих під час аварії на Чорнобильській атомній станції. Для багатьох з них характерні психосоматичні розлади, високий рівень тривожності, звужена життєва перспектива, обмеженість кола інтересів проблемами, пов'язаними з пережитим лихом. Для роботи з потерпілими в різних регіонах України утворені психологічні служби, які проводять діагностику та консультування дорослих і дітей, щоб повернути їх до повноцінного життя. При цьому поєднуються зусилля фахівців з різних галузей психології та суміжних наук.

Розв'язанню численних практичних завдань екологічної психології сприяють теоретичні пошуки в цій галузі, зокрема спроби знайти такий специфічний об'єкт дослідження, в якому б психологічні та середовищні

явища існували в нерозривній цілісності. Так, у концепції американського психолога Р. Баркера об'єктом дослідження екологічної психології виступає «місце поведінки» — певним чином організоване фізичне середовище, в якому виникають стереотипні форми поведінки людини та певний психічний настрій. Такими різними за своїм психологічним змістом місцями поведінки є, за Баркером, бібліотека, стадіон, бар тощо. Організуючи певним чином місця поведінки, можна регулювати психічну активність, стосунки та дії людей у цих місцях. Так, наприклад, доведено, що від розміщення столів та стільців у службовому приміщенні значною мірою залежить активність спілкування між працівниками. Воно здійснюється найбільш активно, якщо простір організований за схемою «круглого столу», і найменш активно — якщо застосовується схема «президія — зал». На це треба зважити при проведенні тих чи інших зборів, організації робочих місць в офісі тощо.

Інший американський дослідник І.Альтман зробив спробу інтегрувати в єдину систему психічні та середовищні явища через аналіз ролі фізичного простору в становленні «Я» людини. За значущістю такої ролі Альтман виділяє первинні, вторинні та спільні території. Первинна територія — це простір, особисте використання якого людиною чи певною групою людей беззаперечно визнається іншими. До цього простору людина ставиться як до самої себе, прикрашає та зберігає його, ідентифікується з ним, що сприяє усвідомленню себе як автономної особистості. Отже, первинний простір — не тільки фізична, а й психологічна реальність. Наявність чи відсутність первинної території значною мірою впливає на ставлення людини не тільки до себе, а й до інших людей. Про це свідчить дослідження, в якому вивчалися взаємини жителів будинку для старих у двох альтернативних ситуаціях — коли кожен мав сусідів по кімнаті і коли (після перебудови) всі вони одержали по окремій кімнаті. Виявилося, що після цього значно зросла інтенсивність спільної діяльності, зникли претензії щодо місця в спільній кімнаті відпочинку й пов'язані з цим сварки.

Існує думка, що потреба в первинній території — це одна з базових

потреб людини, яка має свої витoki в поведінці тварин. Представники багатьох біологічних видів позначають і захищають свою територію від посягань собі подібних. Така поведінка біологічно доцільна, бо вона визначає оптимальну для харчування та відтворення кількість тварин на певній площі. Територіальна поведінка людини зумовлена насамперед соціальними факторами і є складнішою, ніж у тварин. Особистість ототожнює себе з місцем, де вона звичайно перебуває, з предметами, що їй належать. Почуття територіальності дає змогу людині зберегти нормальне сприймання багатьох життєвих цінностей. На відміну від тварин територіальні потреби людини можуть значною мірою змінюватися. Це яскраво демонструють дослідження так званого особистого простору.

Особистий простір визначається як невидима територія навколо тіла людини, порушення якої іншими людьми небажане. Особистий простір завжди пересувається разом з людиною; щоб його забезпечити, людина проявляє територіальну поведінку. Наприклад, сідаючи на лавку в парку, людина ставить поруч сумку чи кладе капелюха, те саме вона робить на пляжі, в бібліотеці. Але в деяких ситуаціях (на танцях, під час бесіди тощо) звуження особистого простору приносить людині задоволення. Якщо ж особистий простір звужується через вплив об'єктивних чинників і не можна здійснити територіальну поведінку для його захисту, активізуються механізми, що дають людині змогу зберегти свою автономність. Так, у переповненому транспорті людина відвертає голову, заглиблюється в книгу й т. п. Такі символічні жести діють як прикордонні стовпи.

Люди не тільки захищають свій особистий простір, а й зберігають недоторканим простір інших. Якщо, наприклад, у кабінеті немає потрібного нам службовця, ми сідаємо (якщо сідаємо взагалі) на окремий стілець (і в жодному разі не сідаємо на стілець людини, якої немає).

Особистий простір і певна територіальна поведінка залежать також від культурних традицій. Наприклад, представники східних культур, спілкуючись, перебувають один до одного на ближчих відстанях, ніж

представники західних культур. Це може призводити до непорозумінь у разі контактів людей різних національностей. Якщо людина не має змоги користуватися прийомами захисту своєї первинної території та особистого простору, вона відчуває втрату індивідуальності, приниження своєї гідності.

У зв'язку з екологічними проблемами дедалі більшу увагу дослідників привертають так звані вторинні та спільні території — місця громадського користування, які певний час чи завжди відкриті для всіх бажаючих. До них належить широкий спектр просторових одиниць: від громадських приміщень різного соціального призначення, таких як лікарні, гуртожитки, вокзали, до місць спільного користування у багатоповерхових будинках, зелених насаджень та ділянок, які оточують будинки. Дуже часто такі об'єкти та місця мають занедбаний вигляд і не викликають у людей нічого, крім негативних емоцій. Одним із шляхів упорядкування деяких з таких місць є закріплення за ними статусу первинних територій. Так, сучасні проекти багатоповерхових житлових будинків зводять до мінімуму площу місць спільного користування шляхом відокремлення простору, фіксованого тими чи іншими засобами за мешканцями квартир. Завдяки цьому значно поліпшується санітарний стан будинків. Але загальне вирішення проблеми вимагає глибшого вивчення психологічних закономірностей поведінки людей на спільних територіях. У цьому плані цікаво розглянути результати досліджень тих складнощів, які виникають у людини в умовах урбанізованого середовища.

Відомо, що в розвинутих країнах кількість населення, яке проживає в містах, значно перевищує кількість сільських жителів. Це об'єктивне явище має свої позитивні моменти, але водночас породжує безліч психологічних проблем, що вважаються надто складними для мешканців міст-мегаполісів. На них постійно діє величезна кількість подразників, зокрема й ті соціальні контакти, що слугують звичним фоном життя міської людини. Індивід має адаптуватися до численних фізичних і соціальних впливів, але засобом, за допомогою якого це досягається, є відчуження, апатія, знеособлення,

зниження чутливості не тільки до шуму, загазованого повітря та бруду, а й до соціальних подразників.

Байдужість іноді набуває крайнього вираження. Перехожі можуть тривалий час обминати людину, котра невідомо з яких причин лежить на асфальті, ігнорують навіть прямі прохання допомогти. Психологи пояснюють це явище розмиванням відповідальності в умовах наявності великої кількості спостерігачів подій. Установлено зворотну залежність між кількістю присутніх та прагненням людини втрутитися в подію. Людина, яка залишається наодинці з тим, хто потребує допомоги, надасть її швидше.

У багатьох країнах проблема подолання негативних наслідків урбанізації вирішується створенням територіальних громад найближчого сусідства. Це райони певної якості забудови, населення яких добирається за близькими соціальними чи професійними ознаками, наприклад середній клас, робітники заводів Форда тощо. При вивченні таких мікрорайонів встановлено, що спільними рисами мешканців є взаємодопомога, товарицькість, дбайливе ставлення до об'єктів та місць громадського користування, високий рівень самоврядування. В районах найближчого сусідства яскраво виявляють себе феномени ідентифікації з місцем проживання, воно перетворюється на предмет гордості людини, компонент її уявлень про себе. Продовженням реального «Я» людини стають не тільки її будинок та автомобіль, а й район, у якому вона живе, — він набуває деяких властивостей «первинної території». При цьому складаються всі передумови екологічно спрямованої поведінки в міському середовищі.

Отже, фізичне середовище людини не є одвічно даним, воно може проектуватися та плануватися з урахуванням перспектив розвитку особистості, гуманізації її відносин з довкіллям. У визначенні шляхів виховного й терапевтичного впливу матеріального середовища на людину полягає перспективний напрям розвитку екологічної психології”.

Наведений вище текст “Екологічна психологія” за обсягом більший за попередні експериментальні тексти. Під час вивчення курсу загальної

психології досліджувані не опрацьовували матеріал, який розглядається в тексті “Екологічна психологія”, тобто студенти не були ознайомлені з даним текстом.

Тексту “Екологічна психологія” притаманна досить чітка структурна організація, наявність формулювання головної думки у заголовку та наприкінці твору, не дуже великий обсяг. Матеріал в достатній кількості містить елементи всіх трьох рівнів інформації. Автор приділяє увагу не тільки викладенню теоретичного матеріалу, а й наводить приклади, які допомагають краще осягнути смисл основних положень тексту. Присутність рефлексивних елементів сприяє кращому розумінню інформації, яка викладається. Текст містить авторські узагальнення та висновки, які допомагають читачеві більш ефективно структурувати матеріал.

Одним із завдань, які виконували студенти при опрацюванні експериментального тексту, було *складання плану* повідомлення. При аналізуванні планів до тексту “Екологічна психологія” ми звертали увагу на структурування та переструктурування вихідного повідомлення, на наявність власних висновків, оцінок, ставлення до прочитаного. Якщо порівнювати з результатами контрольного зрізу перед формуючим експериментом, то слід зазначити, що після навчання студенти більшу увагу приділяли формулюванню пунктів плану, намагаючись відобразити не тільки поверхову, а й смислову структуру тексту.

При оцінюванні планів студентів ми використовували шкалу переструктурування текстів, розроблену Н.В.Чепелевою (вона наводиться на с.65-66 Розділу 2). Результати опрацювання плану наводяться у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

Результати складання планів

Бал	10	8	6	4	2	0
Від загальної кількості студентів, %	5,55	16,67	33,33	27,78	16,67	0

Як видно з результатів таблиці, після спеціального навчання у більшості студентів підвищився рівень опрацювання текстової інформації. Якщо під час контрольного зрізу при опрацюванні тексту “Види пам’яті” ми не зафіксували жодного випадку складання пізнавального плану, то до тексту “Екологічна психологія” пізнавальний план склали 5,55 відсотків студентів. Перейдемо до детального розгляду складених досліджуваними планів.

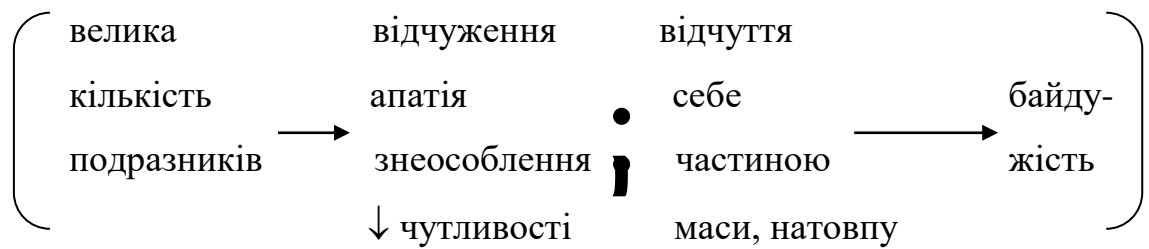
Прослідкувати спробу якомога повніше передати зміст тексту можна при аналізуванні планів-конспектів повідомлення, які склали декілька студентів. Прикладом тут може слугувати робота М.З.:

План.

1. Екологічна ψ вивчає ψ проблеми взаємодії людини з матеріальним предметно-природним середовищем свого життя; незбалансовані взаємини природи, суспільства і людини (що побудовані на інш. основах, ніж прир. біогеоценози).
2. Пошук і розкриття сталих зв’язків між матеріальним середовищем, його психічним відображенням та поведінкою люд. в ньому з метою формування екол. свідомості люд., виховання здатності співвіднесення своїх дій та їх наслідків для довкілля.
3. Вплив середовища (клас-ція: екол. чисте – забруднене, природне – штучне, первинне – вторинне, побутове – виробниче та інші) на псих стан (псих. розлади), працездатність, поведінку, взаємини, пізнав. проц. люд \rightarrow потерпілі на аварії на ЧАЕС мають психосоматичні розлади, \uparrow тривожність.
4. Об’єкт дослідження – спроби поєднання ψ та середовищних явищ.
 - 4.1. Баркер: “місце поведінки” – спеціально організоване середовище (певні умови) для викликання певного психічн. настрою та стереотипів поведінки (круглий стіл, трикутник).
 - 4.2. Альтман: роль фізичного простору в становленні “Я” людини:

4.2.1. первинна територія – особистий простір (як тваринний інстинкт), прийоми їх захисту ; звуження простору

4.2.2. вторинні та спільні території (місця громад користування – лікарні, гуртожитки, вокзали; місця спільного користування – будинки, зелені насадження) → в первинні для їх впорядкування та захисту територій та вирішення ψ проблем.



5. Розвиток екологічної ψ спрямований на виховний та терапевтичний вплив матеріального (фізичного) середовища на людину”.

Як видно з наведеного вище прикладу, досліджувана детально передала зміст тексту, що свідчить про його повне розуміння; були спроби переструктурування інформації, але відсутність власних висновків та узагальнень свідчить про неглибоке, хоча й повне, розуміння матеріалу, а відсутність коментарів та апеляцій до автора вказує на відсутність спрямованості на діалог з автором тексту. В аналізованому плані студентка користувалася позначками, які допомагають згорнути необхідну інформацію, а це є одним з позитивних моментів навчання по опрацюванню друкованого джерела.

Якщо порівнювати мнемічні плани до тексту “Екологічна психологія” із записами, зробленими під час контрольного зрізу перед початком формуючого експерименту, можна помітити певні відмінності. По-перше, після вивчення спецкурсу студенти почали більшу увагу звертати на детальність та правильність формулювання пунктів плану. По-друге, жоден студент експериментальної групи не склав до тексту “Екологічна психологія” нерозгорнутий мнемічний план. По-третє, при виконанні роботи

досліджувані робили більше спроб переструктурувати текстову інформацію, що позитивно впливало на мовне оформлення пунктів плану.

Переструктурування вихідного повідомлення при складанні плану спостерігається в роботі студентки Г.О. Записи, зроблені досліджуваною, мають такий вигляд:

“Пізнавальний план.

1. Теорія ролі фізичного простору в становленні екологічної культури людини за Альтманом:

а) Значення потреби в первинній території у людини на двох рівнях: інстинктивному і соціальному.

б) Особливості територіальної поведінки людей в різних культурах щодо особистого простору й простору інших.

в) Проблеми поведінки людей в місцях спільного користування (вторинні території) і розмивання відповідальності людей в натовпі як результат як результат соціального та екологічного впливів (бруд, шум, нечисте повітря) в умовах урбанізованого середовища.

г) Проблема психологічної реабілітації постраждалих від ЧАЕС як крайнього впливу забрудненого середовища.

2. Теорія “місця поведінки” Баркера як метод вивчення стереотипів поведінки та психічної активності людей в різних типах фізичного простору. Модель створення територіальних громад найближчого сусідства – дійовий засіб перетворення спільної території в первинну.

3. Екологічна психологія – галузь екології, що вивчає глобальні проблеми взаємовідносин людини, штучно створеного нею середовища та природи”.

В наведеному вище плані досліджувана структурувала та переструктурувала інформацію, що сприяло складанню пізнавального плану. Студентка точно і повно передала інформацію щодо проблем, які розглядаються в експериментальному тексті, зафіксувавши у пунктах плану основну інформацію. Останній пункт плану виступає в ролі підсумку,

вказуючи на необхідність розробки такої галузі знань, як екологічна психологія в світлі сучасних проблем розвитку людства.

Підводячи підсумок аналізу складених планів, можна сказати, що в роботах студентів експериментальної групи з'явилась спрямованість на розкриття не тільки поверхової, а й смислової структури опрацьованого тексту. Це призводить до намагання зафіксувати у пунктах плану найсуттєвішу інформацію, зробити власні висновки, самостійно узагальнити матеріал. Більша кількість досліджуваних (порівняно з попередніми результатами) користувалися при виконанні роботи операціями переструктурування та стиснення інформації. Щодо загального рівня опрацювання текстової інформації при складанні планів, то він суттєво підвищився.

Опрацьовуючи експериментальний текст “Екологічна психологія”, досліджувані виконували і такий вид роботи, як *виділення ключових слів* повідомлення. При оцінюванні виконання цього завдання ми користувалися наступними параметрами: за повне правильне виділення ключових слів студент отримував 6 балів, за неповний перелік – 4 бали, за неправильне визначення ключових слів – 2 бали, за відсутність виділених ключових слів тексту – 0 балів.

В експериментальному тексті не було елементів, виділених курсивом або іншим шрифтом, тому досліджувані мали змогу без підказки автора визначити, які саме слова несуть в даному тексті основне смислове навантаження. Більшість студентів виписала з тексту такі слова та словосполучення, як “екологія”, “психологія”, “екологічна психологія”, “середовище”, “територія”, “особистий простір”, “місце поведінки”, “територіальні громади”. Також були випадки, коли дехто з досліджуваних вносив до основного переліку слова та словосполучення “проблеми урбанізації”, “фізичне середовище людини”, “біогеоценози”, “вплив типів середовища”, “культурні традиції”, “розмивання відповідальності”.

Як ми бачимо, іноді студенти, крім ключових слів, виділили також і текстові елементи, які несуть певне смислове навантаження, але не можуть розглядатися як ключові слова. Те, що при виділенні найбільш вагомих для розуміння тексту слів студенти могли припуститися помилки, на нашу думку, можна пов'язати з адекватністю-неадекватністю розуміння авторської позиції при викладенні матеріалу та з впливом власного досвіду студента на виділення “смислових віх” тексту.

Правильно визначили ключові поняття 16,67% досліджуваних, неповний перелік ключових слів дали 72,22%, включили в розряд ключових баластні слова 11,11% студентів. Як видно з наведених вище результатів, основна кількість студентів експериментальної групи набули уміння виділяти найважливіші для розуміння тексту слова, що дало поштовх до більш ефективного опрацювання інформації. Адже, як відомо, коли читач запам'ятовує важливу інформацію, це дозволяє йому не “втискувати” в пам'ять другорядні елементи, що полегшує запам'ятовування матеріалу та робить більш ефективним засвоєння знань.

Як відомо, про глибоке та повне розуміння змісту тексту свідчить правильне *формулювання основної думки повідомлення*. Під час контрольного зрізу при опрацюванні тексту “Види пам'яті” далеко не всі студенти змогли виділити концепт тексту, зустрічалися випадки перерахування основних тем та проблем повідомлення, короткий переказ змісту повідомлення, виписування однієї з тем повідомлення замість формулювання основної думки тексту. Після проведення спеціального навчання ситуація суттєво змінилася. По-перше, студенти набули уміння опрацьовувати текст, використовуючи диференційний алгоритм читання, що значно полегшує процес виділення концепту повідомлення. По-друге, вони мали змогу включити у формулювання основної думки ключові слова тексту, які по суті є смисловими віхами повідомлення. По-третє, при виконанні завдання досліджувані використовували набуті уміння структурувати, переструк-

туровувати та стискати текстову інформацію, що значно полегшувало роботу.

Більшість студентів виконала завдання по виділенню концепту тексту без помилок, що вказує на значне підвищення рівня опрацювання текстової інформації порівняно з контрольним зрізом. Наведемо типові приклади формулювань основної думки повідомлення.

Досліджувана Г.О., яка успішно виконала завдання по складанню плану та виділенню ключових слів тексту, в своїй роботі написала: “Сучасна людина живе в складних умовах – забруднене середовище, стреси, катастрофи. Все це негативно впливає на психічний стан людини. Тому є необхідність знайти шляхи виховного та терапевтичного впливу матеріального середовища на людей, які допоможуть виправити ситуацію. Саме ці питання і вивчає екологічна психологія”. В своєму формулюванні студентка узагальнила зміст тексту, зробивши акцент на людині та умовах її життя як основному предметі вивчення екологічної психології.

При визначенні концепту досліджувана М.З. в своїй роботі написала : “Основна думка: Екологічна психологія вивчає психологічні проблеми взаємодії людини з соціальним та матеріальним (фізичним) середовищем та вплив середовища на психічний стан людей. Фізичне та соціальне середовище впливають на внутрішнє “Я” людини, і екологічна психологія повинна визначити шляхи виховного та терапевтичного впливу довкілля на людину та гуманізацію відносин людини з довкіллям з метою формування екологічної свідомості людей”. Наведене вище формулювання є досить громіздким, але в ньому повно та точно відображено основну мету написання експериментального тексту: проінформувати читача про нову галузь знань – екологічну психологію, призначенням якої є визначення шляхів терапевтичного та виховного впливу матеріального середовища на людину та гуманізація відносин людства з навколишнім середовищем. Досліджувана переструктурувала матеріал та узагальнила його, що допомогло їй проникнути в смислову структуру тексту та виділити концепт повідомлення.

Дехто з досліджуваних не зміг успішно виконати завдання по виділенню концепту тексту, і в своїй роботі замість формулювання основної думки виписав основні теми тексту. Наприклад, студент Р.В. зазначив, що “в тексті йдеться про взаємодію людини з матеріальним предметно-природним середовищем свого життя. Показується залежність поведінки від місця, тобто території чи простору, який обумовлює певні психічні прояви”. Як видно з наведеного вище прикладу, таке формулювання схоже на анотацію. Досліджуваний виділив теми, які розглядаються в тексті, тобто структурував інформацію, але не зміг узагальнити смисл опрацьованого матеріалу, що призвело до неможливості виділення головної інформації, яку можна було б включити в формулювання концепту.

Проаналізувавши роботи студентів експериментальної групи, ми перейшли до їх оцінювання. При оцінюванні формулювання основної думки тексту ми користувалися такими критеріями: студент отримував 6 балів за правильне формулювання; за перерахування основних тем та проблем тексту ми ставили 4 бали; за неправильне формулювання основної думки студент отримував 2 бали, а за відсутність формулювання ми ставили 0 балів. Аналіз результатів виконання студентами завдання по визначенню концепту повідомлення наводиться в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3.

Аналіз формулювання студентами основної думки тексту

Бал	6	4	2	0
Від загальної кількості студентів, %	16,67	55,55	27,78	0

Як видно з результатів таблиці, більшість досліджуваних успішно виконала завдання. Це є свідченням того, що студенти навчилися структурувати та переструктурувати опрацьовану інформацію.

Під час аналізу написаних студентами *анотацій* ми враховували, наскільки правильно досліджувані визначили основну проблематику тексту. Більшість студентів правильно виконали це завдання. Наприклад, досліджуваний Д.Д. написав: “В тексті розглядаються важливі питання стосовно проблем екологічної психології. Автор розглядає особливості взаємодії людини з навколишнім середовищем, застосовуючи біологічні дані. Досить широко висвітлені питання біологічної та психологічної адаптації людей в навколишньому середовищі”. Як видно з наведеної вище анотації, студент досить повно зафіксував основні проблеми, які розглядаються в тексті. Цьому сприяло і те, що проблематику навчального тексту розкриває його заголовок, і те, що автор підводив підсумки та робив узагальнення під час висвітлення основних питань повідомлення. Все вище зазначене допомогло читачам структурувати інформацію та виділити основну проблематику тексту.

Студентка Г.О., виконуючи завдання, зазначила, що “в тексті “Екологічна психологія” йде мова про зміст і практичне застосування екологічної психології для розв’язання проблем взаємодії людини і природи. Автор висвітлює концепцію “місця поведінки” Баркера та теорію фізичного простору Альтмана. Узагальнено основні проблеми культури поведінки людини в умовах урбанізації, їх наслідки та шляхи вирішення. Текст призначений для студентів ВУЗів зі спеціальностей біологія, екологія, психологія”. Досліджувана повно і точно визначила проблематику тексту, зафіксувала основні питання, які висвітлює автор тексту та зазначила, кому саме для опрацювання призначається даний навчальний текст. Те, що студентка правильно визначила проблематику тексту, свідчить про використання нею операції структурування текстового матеріалу. А саме оформлення анотації потребує також і застосування стиснення інформації. А отже, правильне виконання завдання по написанню анотації до експериментального тексту є підтвердженням оволодіння методами когнітивного та смислового опрацювання друкованого матеріалу.

Загалом слід зазначити, що правильно виконали завдання, визначивши всі основні питання, які розглядаються в тексті, 33,33% студентів експериментальної групи, 44,44 відсотків досліджуваних зафіксували при виконанні завдання не весь спектр основних проблем та тем тексту, неправильно виконали завдання 22,23 відсотків досліджуваних.

Аналізуючи складені студентами анотації, ми дійшли висновку, що більшість досліджуваних оволоділа такими операціями переробки текстової інформації, як структурування, стиснення та узагальнення матеріалу. Складання анотації дозволяє визначити, наскільки повно, глибоко та адекватно студент зрозумів текст. А щоб зрозуміти текст, слід спочатку опрацювати матеріал, співвіднести його з набутими знаннями, структурувати та переструктурувати його у відповідності з авторським задумом, що дозволить проникнути у смислову структуру тексту. Анотація містить лише перерахування основних проблем тексту, не передбачаючи їх детального висвітлення, але щоб правильно визначити основні проблеми тексту, слід провести складну роботу – від аналізу заголовку твору до виділення авторської позиції в тексті. Саме тому правильне виділення проблематики тексту ми вважали основним показником сформованості операцій опрацювання текстової інформації при аналізуванні складених студентами анотацій.

Підводячи підсумки, слід зазначити, що програма спеціального навчання “Психологічні основи опрацювання навчального тексту” виявилася ефективною при формуванні у досліджуваних основних прийомів смислового та інформаційно-пізнавального опрацювання текстової інформації. Результати діагностування, проведеного після вивчення студентами курсу спеціального навчання, показали значне зростання у досліджуваних загального рівня опрацювання навчального тексту. Наведемо для порівняння результати, отримані під час контрольного зрізу, проведеного перед початком формуючого експерименту, та результати діагностування, яке ми проводили після проведення спеціального навчання (таблиця 3.4).

Таблиця 3.4.

Рівень опрацювання тексту

Рівень опрацювання текстової інформації	перед початком формуючого експерименту	після спеціального навчання
Високий	5,56 %	22,22 %
Середній	50 %	61,11 %
Низький	44,44 %	16,67 %

Нижче наведено рисунки, які відображають результати формуючого експерименту.

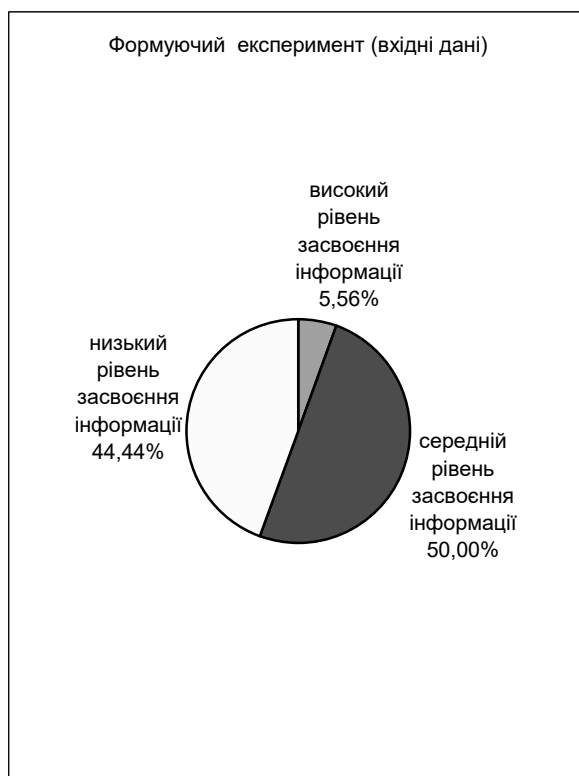


Рис. 3.2. Рівень опрацювання студентами навчального тексту (формуючий експеримент, вхідні дані).

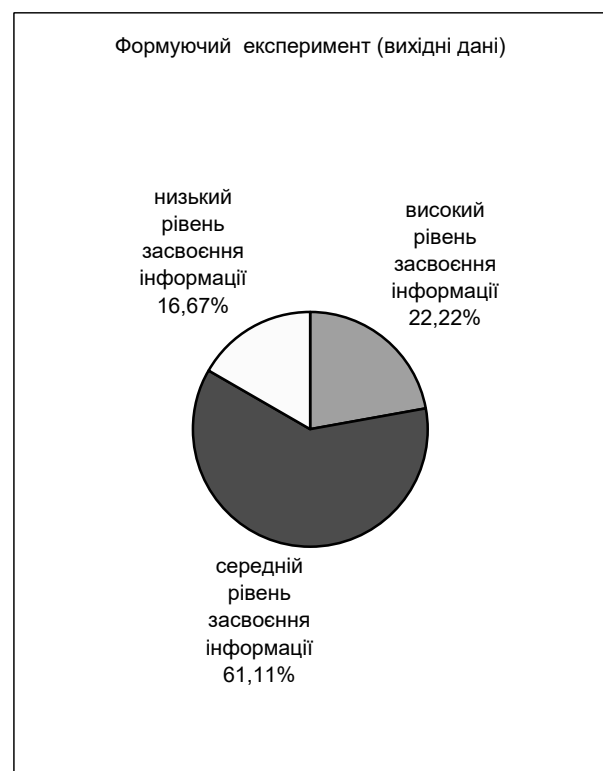


Рис. 3.3. Рівень опрацювання студентами навчального тексту (формуючий експеримент, вихідні дані).

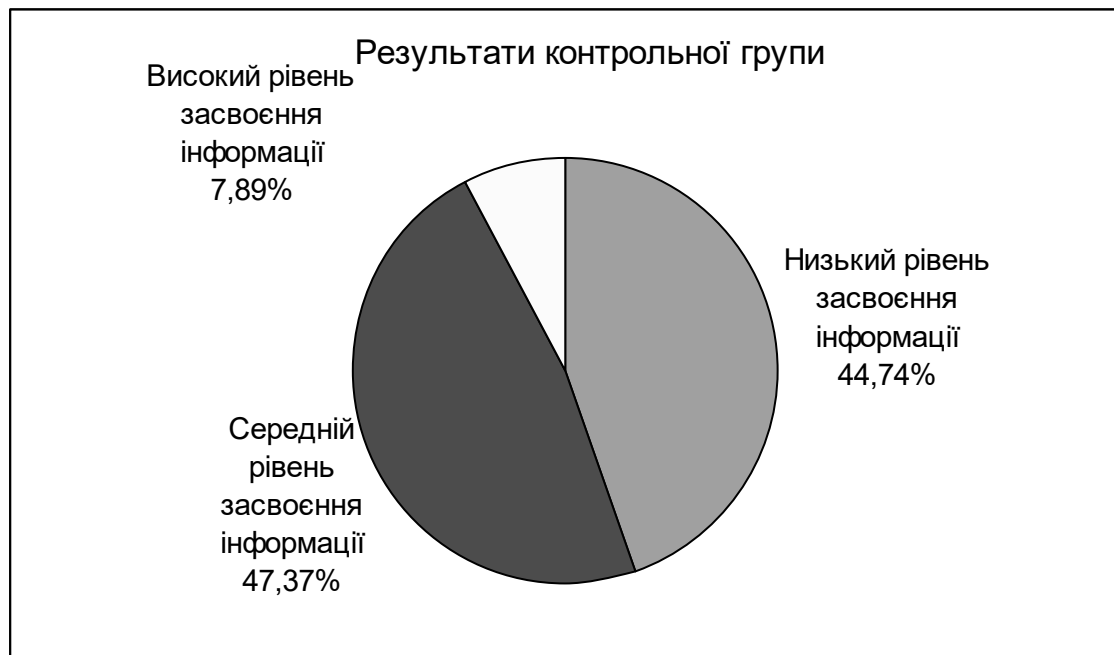


Рис. 3.4. Рівень опрацювання студентами навчального тексту (контрольна група, вхідні дані).

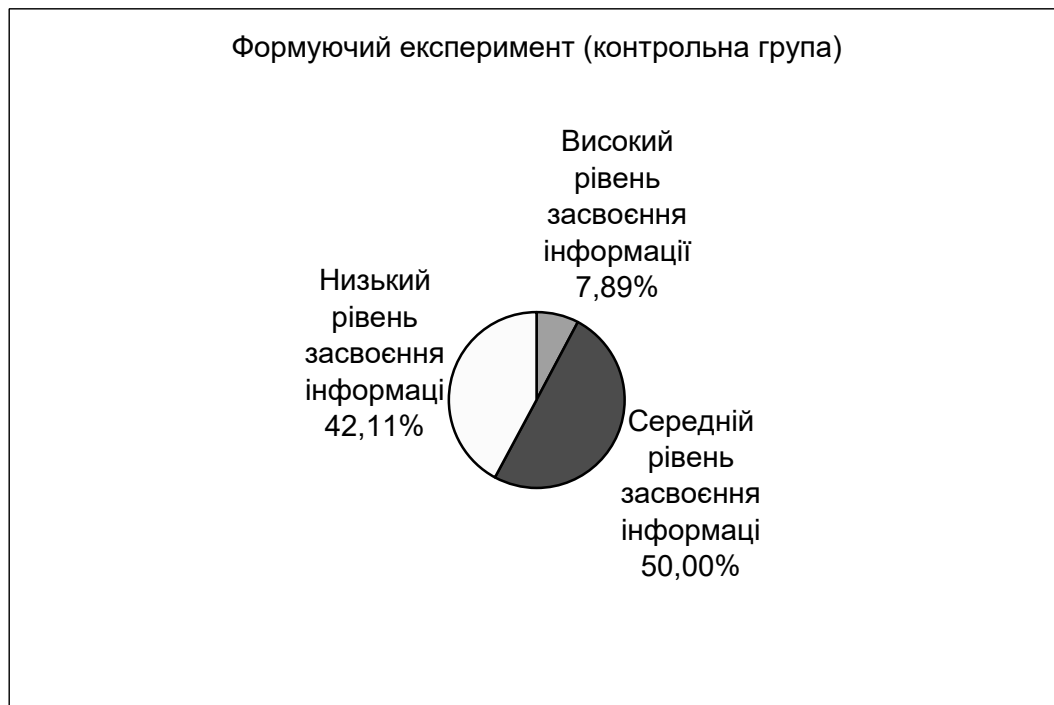


Рис. 3.5. Рівень опрацювання студентами навчального тексту (контрольна група, вихідні дані).

Як видно з результатів наведених вище рисунків, у студентів експериментальної групи спостерігається значне підвищення загального рівня опрацювання текстової інформації. Це, на нашу думку, можна пов'язати з тим, що досліджувані набули умінь використовувати на практиці основні операції опрацювання текстового матеріалу, такі як структурування та переструктурування інформації, її смислове розмежування, стиснення та розгортання. Порівняно з результатами досліджуваних контрольної групи студенти експериментальної групи показали значно вищий результат: 22,22% студентів експериментальної групи мають високий рівень засвоєння інформації, в той час як в контрольній групі на високому рівні опрацьовують інформацію 5,56% студентів. 55,55% студентів контрольної групи та 61,11% експериментальної мають середній рівень опрацювання текстової інформації. Низький рівень засвоєння інформації притаманний 16,67% студентів експериментальної групи та 38,89% контрольної. Результати проведення діагностування дозволяють зробити висновок, що матеріал спецкурсу “Психологічні основи опрацювання навчального тексту” було засвоєно більшістю студентів експериментальної групи, а це позитивно вплинуло на підвищення загального рівня умінь опрацьовувати друковану інформацію.

Як ми вже зазначали раніше, в процесі формуючого експерименту ми використовували співбесіду за модифікацією методики “вичерпування” інформації, розробленої дослідником І.Ф.Неволіним. Співбесіду було проведено з тринадцятьма студентами другого курсу природничо-географічного та історичного факультетів та факультету української філології Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. В даному випадку ми мали на меті скорегувати існуючі у досліджуваних прийоми опрацювання текстової інформації та навчити студентів більш уважно читати навчальний текст під час пошуку необхідної для відповіді інформації.

Більшості студентів, яких ми запросили на співбесіду, був притаманний низький рівень володіння прийомами опрацювання текстової інформації. При опрацюванні експериментального тексту майже всі вони

склали нерозгорнуті мнемічні плани та неправильно сформулювали основну думку повідомлення, не виконали завдання по розв’язанню задачі та дали неповну або неправильну відповідь на запитання за змістом тексту. Щодо підкреслень, то досліджувані в основному звертали увагу на елементи, виділені в тексті курсивом.

Під час співбесіди кожному з досліджуваних ми пропонували для опрацювання один з експериментальних текстів – “Види пам’яті” або “Психологія мислення і дослідження в галузі штучного інтелекту. “Комп’ютерна метафора” (студентка К.І. опрацьовувала обидва тексти). Відповідаючи на запитання експериментатора, студенти не завжди одразу давали правильну відповідь, тому ми ставили додаткові запитання, які допомагали скоріше відшукати відповідь в тексті та в процесі аналізу опрацьованого матеріалу.

Зупинимось більш детально на розгляді запитань до тексту та відповідей досліджуваних. До тексту “Види пам’яті” ми склали сім запитань. Перші п’ять з них є структуруючими (вони спрямовані на розкриття поверхової структури тексту). Відповідаючи на ці запитання, студенти мають змогу більш повно зрозуміти опрацьований матеріал. Відповідь на шосте запитання передбачає необхідність виведення власних узагальнень та висновків, оцінок, коментарів. Висвітлення сьомого запитання вимагає роздумів щодо того, чи є взагалі у людини найважливіший вид пам’яті, а якщо є, то який, і чому саме він став найважливішим. Відповіді на шосте та сьоме запитання сприяють більш глибокому розумінню матеріалу та вимагають актуалізації раніше набутих знань. На наш погляд, більш цікавими є відповіді саме на шосте та сьоме запитання, адже досліджувані в даному випадку мали змогу зробити власні висновки та узагальнення, аргументовано викласти власну точку зору.

Відповідаючи на запитання “Чому пам’ять є важливою складовою людської діяльності?” студент О.О. зазначив: “Якби не було пам’яті, то людське життя промайнуло б, як мить. Пам’ять необхідна людині, щоб жити,

працювати, спілкуватися. Будь-яка діяльність стає неможливою без використання пам'яті. І взагалі, якби не було пам'яті, людям не було б смислу жити". При відповіді на це ж запитання досліджувана М.Т. сказала, що "пам'ять тісно пов'язана з розвитком людства. Людина не може працювати без пам'яті. Наприклад, коли ми працюємо, то якісь трудові операції виконуємо автоматично, а без пам'яті це буде неможливо".

Як можна помітити, студенти у своїх відповідях звернули увагу на те, що використання пам'яті є необхідною складовою трудової діяльності людини. Мовне оформлення відповідей показує, що досліджувані передавали інформацію "своїми словами", не використовуючи уривки з експериментального тексту. Це дозволяє припустити, що відповіді на попередні п'ять запитань допомогли студентам досить повно досягнути смисл тексту, тому вони змогли самостійно узагальнити матеріал при відповіді на шосте запитання.

Роздуми над тим, який з видів пам'яті є найважливішим для людини, мали такий результат: частина студентів сказали, що не можна виділяти будь-який один вид пам'яті як найважливіший та надавати йому перевагу, адже людині потрібні всі види пам'яті, вони взаємопов'язані, і кожен є важливим для життя та діяльності (точка зору досліджуваних О.О., П.Б., М.Т.). Як відзначила М.Т., у людини можна виділити провідний вид пам'яті, коли вона виконує якусь роботу, але він все ж не є найголовнішим. А студентки П.Ю. та К.І. виділили як найважливіший словесно-логічний вид пам'яті, "тому що він притаманний лише людині". Досліджувана К.І також наголосила на тому, що крім словесно-логічної найголовнішою можна вважати і довготривалу пам'ять, бо "їх взаємозв'язок потрібен для переосмислення та тривалого зберігання досвіду людини".

Як видно з відповідей студентів, після опрацювання тексту за методикою "вичерпування" інформації вони чітко уяснили, що пам'ять є невід'ємною складовою діяльності людини, що різні види пам'яті тісно взаємопов'язані і кожен з цих видів може бути провідним в певний

проміжок часу залежно від мети діяльності. Отже, відповіді на запропоновані нами запитання допомогли досліджуваним більш повно та глибоко зрозуміти текст, що сприяло його кращому запам'ятовуванню та закріпленню.

Опрацьовуючи експериментальний текст “Психологія мислення і дослідження в галузі штучного інтелекту. “Комп’ютерна метафора” досліджувані мали відповісти на шість запитань. Відповіді на перші три запитання не вимагають глибокого розуміння змісту матеріалу. Ці запитання спрямовані на висвітлення поверхової структури тексту, тому відповіді на них не передбачають узагальнення матеріалу та виведення власних підсумків. В даному випадку потрібно відтворити інформацію, яка сприятиме повному розумінню тексту. Відповідаючи на четверте, п’яте та шосте запитання, студенти повинні переосмислити навчальний матеріал та зробити власні висновки та узагальнення, можливим (і бажаним) є коментар прочитаного. Так як прямої відповіді на дані запитання експериментальний текст не містить, досліджуваним треба самостійно формулювати відповідь.

Відповіді на перші два запитання не викликали ускладнень у всіх досліджуваних, а от відповідаючи на запитання “Назвіть особливості ЕС (експертних систем)” не всі студенти дали повну та правильну відповідь: дехто з опитуваних замість перерахування особливостей ЕС навів визначення ЕС, дехто не повністю перерахував особливості ЕС. Тому ми запропонували цим досліджуваним звернутися до тексту та відшукати там інформацію для повної відповіді.

Відповідаючи на четверте запитання, студенти зазначили, що ЕС подібні до експерта тим, що можуть розв’язувати задачі певної галузі знань, але експерт при розв’язанні задачі користується власним досвідом, прислуховується до інтуїції, а машина цього зробити не може.

Коли ми запитали у досліджуваних, чи може комп’ютер, маючи “штучний інтелект”, діяти в умовах невизначеності ситуації та свободи вибору, всі відповіли, що це неможливо. “Комп’ютеру, щоб діяти, потрібне

чітке завдання. Якщо є невизначеність, а це неточність, то програма не спрацює, і комп'ютер нічого не зможе зробити”,- зазначив досліджуваний В.О. “Комп'ютер не може діяти в ситуації невизначеності, бо він виконує лише певні завдання, коли є чітке формулювання”,- сказала з цього приводу студентка Л.Т. Досліджувана М.О. так відповіла на запитання: “Комп'ютер не може діяти в умовах невизначеності. Йому завжди необхідно надати достатньо інформації. А людина виходить з розуміння ситуації, вибирає найкраще. Людина спирається на досвід, а комп'ютер – ні, він має лише чітку програму”.

Як видно з наведених прикладів, студенти співвідносять можливість оцінити ситуацію та прийняти рішення в ситуації невизначеності з наявністю набутого досвіду та інтуїції. Якщо розглядати інтуїцію як згусток досвіду, то її може мати лише людина, адже машина не може накопичувати досвід. Тому, на думку студентів, людина може діяти в умовах невизначеності, а машина – ні.

Щодо відповіді на шосте запитання, то студент Ш.О. зазначив: “Людина може імпровізувати, а машина – ні, бо комп'ютер все робить за шаблоном. Коли людині не вистачає інформації, вона починає аналізувати ситуацію, і знаходить нову інформацію. Вона може творчо підходити до ситуації, а може діяти за настроєм. А машина цього не може, їй потрібна програма”. Цікавою є відповідь досліджуваної М.О., яка сказала: “Коли задачу розв'язує комп'ютер, то результат можна передбачити, а коли людина – не можна. Взагалі, людину іноді важко зрозуміти, її важко передбачити. Бо тут впливає і настрій, і оточення, і досвід. На одні й ті ж самі речі у різних людей різні точки зору, у них різне ставлення. На рішення людини впливає багато факторів і обставин, а комп'ютер видасть результат за програмою”.

В наведених прикладах студенти звертають увагу на такі фактори, котрі впливають на рішення людини, як її досвід, настрій. Людині не обов'язково діяти за шаблоном, вона має змогу творчо підійти до

розв'язання проблеми. Як зазначила одна з опитуваних, людина може бути непередбачуваною, вона може інтуїтивно винайти нестандартне рішення питання, а комп'ютеру потрібна програма, де буде чітко розписано кожен крок, і тому можна передбачити результат розв'язання ним завдання.

Отже, як видно з наведених вище прикладів, відповіді на запитання експериментатора допомогли досліджуваним більш повно та глибоко зрозуміти текст. Результати виконання опитуваними завдань під час проведення констатуючого експерименту показали, що більшість з них мала низький рівень опрацювання інформації. Це виливалося, зокрема, в неправильне розв'язання задач з психології та у неповні або неправильні відповіді на запитання за змістом тексту, у невміння узагальнити та переструктурувати опрацьований матеріал при складанні плану та визначенні концепту тексту. Коли студенти відповідали на запитання, які були спрямовані на більш повне та глибоке розкриття як поверхової, так і смислової структури тексту, це позитивно впливало на повноту, глибину та адекватність розуміння експериментального тексту, тобто створювалися умови для більш ефективного засвоєння знань.

Під час опрацювання студентами експериментальних текстів за модифікованою методикою “вичерпування” інформації ми прагнули провести корекцію існуючих у них прийомів обробки друкованої інформації. Тому і пропонували при відповіді на запитання узагальнити та оцінити матеріал, аргументувати свою точку зору, спираючись як на текст, так і на набуті знання. Звертання до тексту з метою пошуку необхідної інформації дає читачеві змогу “витягнути” всю необхідну для відповіді інформацію, сприяє більш повному та глибокому розумінню матеріалу, допомагає краще закріпити інформацію в пам'яті, а це в наступному сприятиме більш повному відтворенню та використанню в діяльності. Тому ми можемо зробити висновок, що під час корекційної роботи студенти закріплювали навички з використання на практиці основних прийомів інформаційно-пізнавального та смислового читання.

Висновки до розділу 3

Метою та кінцевим результатом навчальної діяльності є засвоєння знань. Джерелом навчального матеріалу виступають підручники, посібники, наукові статті, читання яких вимагає не просто переробки викладеного матеріалу, а ефективного опрацювання текстової інформації з метою її засвоєння. Тому володіння прийомами опрацювання тексту є необхідною умовою ефективного засвоєння знань. Спеціальне навчання студентів прийомам опрацювання текстової інформації спрямоване на ефективне досягнення цілей навчання у вищому навчальному закладі та підвищення професійного рівня майбутніх спеціалістів.

В ході формуючого експерименту нами було доведено, що впровадження розробленого нами спецкурсу в навчальний процес дозволило збільшити кількість студентів з високим рівнем засвоєння інформації з 5,56% до 22,22 % та одночасно зменшити кількість студентів, що мають низький рівень засвоєння тексту з 44,44% до 16,67%. Слід зауважити, що при цьому спостерігалось порівняно незначне зростання кількості студентів, що мають середній рівень засвоєння текстової інформації (з 50% до 61,11%). Підвищення рівня опрацювання тексту відбулося за рахунок оволодіння студентами основними (когнітивними та смисловими) операціями читання та прийомами опрацювання текстового матеріалу.

ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретичне узагальнення та нове вирішення проблеми засвоєння текстової інформації студентами вищих педагогічних закладів освіти, яке полягає у підвищенні рівня опрацювання ними тексту за рахунок оволодіння основними операціями читання та прийомами діалогічного опрацювання друкованого матеріалу.

1. Процес засвоєння інформації охоплює наступні, тісно взаємопов'язані між собою етапи: сприймання матеріалу, його розуміння, запам'ятовування, зберігання та актуалізацію – відтворення та використання в діяльності (навчальній та професійній). При сприйманні матеріалу необхідним є його розуміння, що сприяє кращому закріпленню інформації в пам'яті. Осмислене запам'ятовування сприяє кращому зберіганню та більш точному і повному відтворенню опрацьованої інформації. Постійне використання вивченого матеріалу в навчально-професійній діяльності допомагає переосмислити та краще зберегти необхідну інформацію, пов'язати її з раніше набутими знаннями та з новим матеріалом, який підлягає опрацюванню.

2. Провідним фактором ефективності засвоєння навчального матеріалу та центральною ланкою процесу засвоєння знань виступає розуміння інформації, яка опрацьовується. Розуміння навчального матеріалу допомагає структурувати інформацію, що сприяє кращому запам'ятовуванню матеріалу. Це дозволяє зробити висновок, що розуміння навчального тексту, яке здійснюється за допомогою когнітивних операцій читання, виступає передумовою ефективного засвоєння текстової інформації.

3. Основою умінь опрацьовувати текстову інформацію є сформованість когнітивних операцій читання, прийомів діалогічної взаємодії з текстом, наявність базових знань з психології читання та теорії тексту. Сформованість когнітивних операцій читання передбачає володіння операціями структурування та переструктурування тексту, семантичного зважування та розмежування інформації, її стиснення та розгортання.

Володіння перерахованими вище операціями допомагає студентам формулювати основну думку повідомлення, виділяти ключові слова, складати план, схему, блок-схему тексту, його конспект, анотацію та резюме, знаходити в друкованому матеріалі відповіді на запитання за змістом тексту, розв'язувати задачі з певної галузі знань.

Діалогічна взаємодія з текстом передбачає здатність читача знаходити в тексті проблемні ситуації та відшукувати відповіді на них, уміння ставити автору запитання та полемізувати з ним, уміння складати коментар до тексту, який відбиває основний зміст вихідного повідомлення та результати його осмислення читачем. Самостійне формулювання запитань до вихідного повідомлення допомагає краще осягнути смисл тексту, що дозволяє більш повно та глибоко засвоїти опрацьовану інформацію.

4. Невисокий рівень засвоєння студентами текстової інформації, який пов'язаний з несформованістю умінь опрацьовувати друковане джерело, недостатнім володінням провідними когнітивними операціями читання та прийомами діалогічної взаємодії з текстом, зумовлює потребу в спеціальному формуванні у студентів прийомів опрацювання тексту. Як показали результати констатуючого експерименту, несформованість основних когнітивних операцій читання та прийомів діалогічної взаємодії з текстом є перешкодою повного та глибокого розуміння навчальних текстів, що негативно впливає на процес засвоєння знань.

5. Провідними навчальними завданнями, які забезпечують формування основних прийомів опрацювання текстової інформації, слід вважати виділення концепту тексту, побудову смислової структури текстового повідомлення, резюмування та конспектування тексту, відповіді на запитання, розв'язання задач та встановлення діалогічної взаємодії з текстом.

В процесі розв'язання перерахованих вище завдань студенти оволодівають основними прийомами інформаційно-пізнавального та смислового читання, які передбачають сформовані уміння когнітивно

опрацьовувати інформацію, проводити діалогічну взаємодію з текстом, фіксувати результати читання та породжувати власні тексти, що виступають відображенням результату взаємодії з вихідним повідомленням.

6. Програма формування умінь опрацьовувати текстову інформацію повинна включати наступні етапи:

1. Постановка перед студентами основних навчальних завдань та забезпечення процесу прийняття ними цих завдань.
2. Відпрацювання у студентів умінь інформаційно-пізнавального та смислового опрацювання тексту.
3. Забезпечення використання студентами в процесі навчальної діяльності набутих умінь інформаційно-пізнавального та смислового опрацювання тексту.
4. Визначення рівня сформованості умінь опрацьовувати друковане джерело та впливу даних умінь на ефективність засвоєння навчального матеріалу.

7. Введення в навчальний план спецкурсу “Психологічні основи опрацювання навчального тексту” сприяє зростанню рівня засвоєння текстової інформації при опрацюванні студентами друкованих джерел. Спеціальне навчання студентів прийомам опрацювання тексту спрямоване на ефективне досягнення цілей навчання у вищому навчальному закладі та підвищення професійного рівня майбутніх спеціалістів.

Обсяг нашого дослідження не дозволив розглянути низку питань, які допомогли б поглибити знання з проблеми засвоєння знань. Перспективним слід вважати розгляд таких питань, як вплив індивідуальних особливостей студентів на засвоєння навчального матеріалу, залежність процесу засвоєння інформації від структурно-семантичних особливостей тексту, залежність процесу засвоєння інформації від рівня сформованості когнітивних структур особистості та розробку відповідних методик та програм.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Автономова Н.С.* Еще раз о понимании // Загадка человеческого понимания.- М.: Изд-во политической литературы, 1991.- С. 265-276.
2. *Автономова Н.С.* Метафорика и понимание // Загадка человеческого понимания.- М.: Изд-во политической литературы, 1991.- С. 95-113.
3. *Адамів Г.С.* Формування у студентів педагогічного училища пізнавальної самостійності (на матеріалі вивчення психолого-педагогічних дисциплін): Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / НПУ імені М.П.Драгоманова. - К., 2002.- 21 с.
4. *Александров И.А.* Психосемиотические проблемы структуры и содержания вузовского учебника // Психосемиотика познавательной деятельности и общения (Межвузовский сборник научных трудов) / Отв. ред. М.В.Гамезо.- М.: МГЗПИ, 1988.- 174 с.
5. *Андрєєва Я.Ф.* Формування в учнів старших класів прийомів діалогічного читання художнього тексту: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології імені Г.С.Костюка АПН України. - К., 2002.- 20 с.
6. *Андросюк В.Г.* Психологические особенности понимания научного текста учащимися: Автореф. дисс... канд. психол. наук: 19.00.07 / КГПИ имени А.М.Горького. - К., 1981.- 24 с.
7. *Анисимов О.С.* Рефлексивная организация мышления в работе с научными текстами // Материалы всесоюзной научно-практической конференции “Психолого-педагогические проблемы обучения технике чтения, смысловому восприятию и пониманию текста”.- М.: Знание, 1989.- 185 с.
8. *Антонов О.В.* Проблема розуміння.- К.-1975.- 48 с.
9. *Антонюк Н.С.* Сравнительная характеристика понимания учащимися речевой информации в зависимости от способа ее восприятия: Дисс...канд. психол. наук: 19.00.07. - К., 1977.- 160 с.

10. *Артемов В.А.* Восприятие и понимание речи // Ученые записки МГПИИЯ.- т.8.- М. , 1954.- С.18.
11. *Архангельский С.И.* Кибернетические аналогии в обучении: Материалы лекции, прочитанной на факультете программирования в политехническом музее. - М.: Знание, 1968. – 42 с.
12. *Бабушкин В.У.* О двух моделях понимания // Загадка человеческого понимания.- М.: Изд-во политической литературы, 1991.- С.160-175.
13. *Бабушкин В.У.* Глубина понимания зависит от зрелости человеческой личности // Загадка человеческого понимания.- М. Изд-во политической литературы, 1991.- С. 313-329.
14. *Барабаничиков В.А.* Основные направления и тенденции развития психологии восприятия // Психология восприятия. Материалы советско-норвежского симпозиума / Под ред. Ломова Б.Ф. и др.- М.: Наука, 1989.- 194с.
15. *Бархаев Б.П.* Педагогические факторы оптимизации содержания вузовского образования // Инновации в образовании.- 2001.- №2.- С.12-26.
16. *Блюменау Д.И.* Проблемы свертывания научной информации.- Л.: Наука, 1982.- 166 с.
17. *Бобырева А.П., Анно Л.С., Комиссаров А.В.* Предметно-смысловая завершенность научного описательного текста // Материалы всесоюзной научно-практической конференции “Психолого-педагогические проблемы обучения технике чтения, смысловому восприятию и пониманию текста”.- М.: Знание,1989.- С. 21-23.
18. *Боговарова Е.И.* Как самостоятельно овладеть приемами активного рационального чтения. Методические рекомендации для студентов пед. институтов, учащихся пед. училищ и классов.- К.: КГПИ, 1990.- 53 с.
19. *Богоявленская Д.Б.* Психологические основы интеллектуальной активности: Автореф. дисс...докт. психол. наук.- 19.00.01 / НИИ общей и педагогической психологи АПН СССР. - М., 1987.- 49 с.

20. *Богущ А.М.* Явления интерференции при параллельном усвоении детьми двух языков: Автореф. дисс...канд. психол. наук: 21.960 / КГПИ им. А.М. Горького. - К., 1969.- 19 с.
21. *Божович Е.Д.* Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы // Вопросы психологии .- 1997.- №1.- С.33-44.
22. *Бочарова С.П.* Некоторые особенности переработки информации в кратковременной памяти // Вопросы психологии.- 1976.- №2.- С.56-61.
23. *Бочарова С.П.* Память как процесс переработки информации: Автореф. дисс...докт. психол. наук: 19.00.01 / Ленинградский государственный университет им. А.А.Жданова. - Л., 1976.- 32 с.
24. *Брудный А.А.* Понимание как компонент психологии чтения // Проблемы социологии и психологии чтения.- М.,1975.- С.162-172.
25. *Брудный А.А.* Понимание и текст // Загадка человеческого понимания.- М., Изд-во политической литературы, 1991.- С. 114-128.
26. *Брудный А.А.* Психологическая герменевтика.- М.: Лабиринт, 1998.-336 с.
27. *Брусенцова Т.Н.* Когнитивные теории усвоения в педагогической теории США: Автореф. дисс... канд. психол. наук: 19.00.07 / МГУ имени М.В.Ломоносова. - М., 1986.- 17 с.
28. *Будякова Т.П.* Понимание графических текстов // Материалы всесоюзной научно-практической конференции “Психолого-педагогические проблемы обучения технике чтения, смысловому восприятию и пониманию текста”.- М.: Знание,1989.- С. 30-32.
29. *Быстрицкий Е.К.* Понимание и практическое сознание // Загадка человеческого понимания.- М., Изд-во политической литературы, 1991.- С. 25-38.
30. *Быстрицкий Е.К.* Понимание – окно в новый мир? // Загадка человеческого понимания.- М., Изд-во политической литературы, 1991.- С. 221-235.

31. *Волошенко Л.И.* Развитие продуктивных функций памяти у младших школьников в процессе усвоения семантической и логической структуры текстовой информации: Автореф. дисс...канд. психол наук: 19.00.07/ Харьковский государственный педагогический институт им. Г.С.Сковороды.- Харьков, 1992.
32. *Воробьев Г.Г.* Документ: информационный анализ. - М.: Наука, 1973. - 255 с.
33. *Вопросы* психологии познавательной деятельности. Сборник научных трудов / Отв.ред.- Баскакова И.П.- М.: МГПИ им.В.И.Ленина, 1979.- 98 с.
34. *Галатенко М.А., Чернис М.М.* Формирование некоторых общепознавательных приемов работы с научно-техническим текстом // Материалы всесоюзной научно-практической конференции “Психолого-педагогические проблемы обучения технике чтения, смысловому восприятию и пониманию текста”.- М.: Знание, 1989.- С. 42-43.
35. *Гальперин И.Р.* Текст как объект лингвистического исследования.- М.: Наука, 1981.- 140 с.
36. *Гальперин П.Я.* Краткие замечания о произвольной и непроизвольной памяти // Психологические механизмы памяти и ее закономерности в процессе обучения. Материалы первого всесоюзного симпозиума по психологии памяти.- Харьков, 1970.- С. 45-47.
37. *Гальперина Л.Э., Невельский П.Б., Фланчик В.Л.* Зависимость продуктивности запоминания от избыточности сообщения // Психологические механизмы памяти и ее закономерности в процессе обучения. Материалы первого всесоюзного симпозиума по психологии памяти.- Харьков, 1970.- С.47-50.
38. *Гамезо Н.В., Неволин И.Ф.* Психосемиотические аспекты проблемы познавательной деятельности и общения // Психосемиотика познавательной деятельности и общения .- М., 1983.- С.4-17.

39. *Главінська О.Д.* Вплив низької навчальної успішності на становлення самооцінки школяра: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології імені Г.С.Костюка АПН України. - К., 2002.- 20 с.
40. *Головнева И.В.* Особенности кратковременной памяти в процессе переработки текстовой информации: Автореф. дисс...канд. психол наук.- 19.00.01 / НИИ психологии УССР. - К.,1988.- 17 с.
41. *Гончаренко С.* Український педагогічний словник.- К.:Либідь,1997.- 374с.
42. *Горбань Г.О.* Соціально-психологічне дослідження особистості школяра в процесі експериментального навчання: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.05/ Інститут психології імені Г.С.Костюка АПН України.- К., 2002.- 20 с.
43. *Горбачева Е.И.* Избирательность памяти и предметная ориентация мышления // Вопросы психологии.- 2001.- №5.- С.35-48.
44. *Гохлернер М.М., Ейгер В.В.* О влиянии структуры учебной информации на продуктивность произвольного запоминания // Психологические механизмы памяти и ее закономерности в процессе обучения. Материалы первого всесоюзного симпозиума по психологии памяти.- Харьков, 1970.- С.65-67.
45. *Граник Г.Г., Концевая Л.А., Бондаренко С.М.* Когда книга учит.- М.: Педагогика, 1991.- 256 с.
46. *Грегори Р.* Разумный глаз.- М.: Мир, 1972. – 210 с.
47. *Григорян С.Т.* Инструментальная мотивация учебной деятельности учащихся при обучении иностранному языку // Вопросы психологии познавательной деятельности: Сборник научных трудов / Отв. ред.- Баскакова И.П.- М.: МГПИ им.В.И.Ленина, 1979.- 98 с.
48. *Гусев С.С., Тульчинский Г.Л.* Проблема понимания в философии.- М.: Изд-во политической литературы.- 1985.- 192 с.
49. *Доблаев Л.П.* Анализ и понимание текста // Материалы всесоюзной научно-практической конференции “Психолого-педагогические проблемы

обучения технике чтения, смысловому восприятию и пониманию текста”.- М.: Знание,1989.- С. 42-43.

50. *Доблаев Л.П.* Анализ и понимание текста.- Саратов, 1987.- С. 35 – 39.
51. *Доблаев Л.П.* Вопросы психологии понимания учебного текста.- Саратов, Изд-во Саратовского университета. - 1965. - 92 с.
52. *Доблаев Л.П.* Значение предварительных вопросов для понимания текста учебника // Вопросы психологии.- 1963.- №6. – С. 117-127.
53. *Доблаев Л.П.* Логико-психологический анализ текста.- Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1969.- 171 с.
54. *Доблаев Л.П.* Психологические основы работы над книгой.- М.: Книга, 1970.- 71 с.
55. *Доблаев Л.П.* Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания.- М.: Педагогика, 1982.- 176 с.
56. *Доценко А.И.* Исследования произвольной памяти и проблемы активизации мыслительной деятельности учащихся // Психологические механизмы памяти и ее закономерности в процессе обучения. Материалы первого всесоюзного симпозиума по психологии памяти.- Харьков, 1970.- С.77-79.
57. *Дридзе Т.М.* Интерпретационные характеристики и классификация текстов (с учетом специфики интерпретационных сдвигов // Смысловое восприятие речевого сообщения.- М.: Наука, 1976.- С.34-44.
58. *Дридзе Т.М.* Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации.- М.: Наука, 1984.- 272 с.
59. *Дузовис-Арановская Д.М.* Формирование у учащихся младших классов понимания как средства развития памяти // Психологические механизмы памяти и ее закономерности в процессе обучения. Материалы первого всесоюзного симпозиума по психологии памяти.- Харьков, 1970.- С.79-82.
60. *Дударенко Т.М.* Произвольное запоминание знаний при работе с текстом и иллюстрацией // Психологические механизмы памяти и ее

закономерности в процессе обучения. Материалы первого всесоюзного симпозиума по психологии памяти.- Харьков, 1970.- С.82-84.

61. *Ермоленко Г.Н.* Психологические особенности состояния утомления и его влияние на усвоение учебного материала (в условиях интенсивного обучения взрослых иностранному языку): Автореф. дисс...канд. психол. наук: 19.00.07 / Московский Ордена Ленина и Ордена Трудового Красного Знамени государственный педагогический институт имени В.И.Ленина. - М., 1986. - 16 с.

62. *Жедек П.С.* Особенности запоминания орфографических правил в зависимости от способа обобщения // Психологические механизмы памяти и ее закономерности в процессе обучения. Материалы первого всесоюзного симпозиума по психологии памяти.- Харьков, 1970.- С.84-86.

63. *Загадка* человеческого понимания / Составитель В.П.Филатов.- М.: Политиздат,1991.- 352 с.

64. *Загальна, вікова і педагогічна психологія* / За ред. проф. Д.Ф.Ніколенка.- К.: Вища школа, 1980.- 206 с.

65. *Загальна психологія* / За ред. Верби Л.О.- К.: Академія педагогічних наук, 1999.- 463 с.

66. *Зальцман Б.Н.* Процессы мышления в припоминании.: Дисс...канд.пед. наук.- К.,1949.- 304 с.

67. *Запорожец А.В., Венгер А.А., Зинченко В.П., Рузская А.Г.* Восприятие и действие.- М.: Просвещение, 1967. – 323 с.

68. *Збірник завдань з загальної психології* / За ред. проф. В.С.Мерліна.- К.: Вища школа, 1977.- 229 с.

69. *Зинченко П.И.* Непроизвольное запоминание.- М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.- 562 с.

70. *Золотарева И.Н.* Грамматическое прогнозирование в структуре чтения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / НИИ психологии УССР.- К., 1991.- 18 с.

71. *Знаков В.В.* Основные направления исследования понимания в зарубежной психологии // Вопросы психологии.- 1986.- №3.- С. 163-171.
72. *Знаков В.В.* Понимание как проблема психологии человеческого бытия // Психологический журнал.- 2000.- №2.- С. 7-15.
73. *Знаков В.В.* Понимание как проблема психологии мышления // Вопросы психологии.- 1991.- №1.- С.18-26.
74. *Иванова В.П.* Воспроизведение как способ запоминания.- В кн.:Роль воспроизведения в запоминании // Известия АПН РСФСР.- Вып. 98.- М., 1958.- С. 69-99.
75. *Иванова Е.Ф.* Соотношение между типами мышления и способами запоминания: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР. - М.- 1976.- 15 с.
76. *Иванова М.Н.* Влияние усвоения действий запоминания на продуктивность мнемической деятельности младших школьников // Проблема развития познавательных способностей: Межвузовский сборник научных трудов.- Л.,1983.- 147 с.
77. *Иванова М.Н.* Динамика запоминания в процессе целенаправленного обучения школьников // Психология познания в процессе обучения. Межвузовский сборник научных трудов.- Л., 1981.- С.28-38.
78. *Ивашкин В.С., Онуфриев В.В.* Структура учебной деятельности школьников в условиях дидактического сотрудничества с учителем // Структуры познавательной деятельности: Межвузовский сборник научных трудов.- Владимир, 1989. – 143 с.
79. *Ивашкевич Е.З.* Розвиток у старшокласників діалогічних якостей пізнавальної діяльності (на матеріалі курсу “Світова література”): Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології імені Г.С.Костюка АПН України. - К., 2002.- 18 с.
80. *Иващенко Ф.И.* Задачи по общей, возрастной и педагогической психологии.- Минск.: Высшая школа, 1985.- 96 с.

81. *Игнатенко А.И.* Соотношение памяти и успеваемости в среднем и старшем школьном возрасте // Познавательная деятельность личности: Сборник научных трудов.- Ульяновск, 1985.- 127 с.
82. *Изюмова С.А., Чмыхова Е.В.* Влияние индивидуально-психологических особенностей на обучаемость студентов // Инновации в образовании.- 2001.- №2.- С.54-63.
83. *Каплан Л.И.* Психологический анализ понимания научного текста // Ученые записки Магнитогорского пед. института. - Вып. 4. - 1957. - С.39-56.
84. *Капунова Т.М.* Психологический анализ смысловых связей при запоминании у детей дошкольного возраста: Автореферат дис...канд. психол. наук: 19.00.07. / Московский государственный педагогический институт имени В.И.Ленина. - М., 1986. - 16с.
85. *Карпенко Д.С., Карпенко О.М., Шлихунова Е.М.* Автоматизированная система мониторинга эффективности усвоения знаний и качества текстовых заданий // Инновации в образовании.- 2001.- №2.- С.69-85.
86. *Кисіль С.Г.* Продуктивність короткочасної пам'яті у зв'язку з типологічними властивостями нервової системи людини: Автореферат дис...канд. психол. наук: 19.00.01 / Інститут психології АПН України.- К., 1994.
87. *Клацки Р.* Память человека: структуры и процессы. - М.: Мир, 1978. - 317 с.
88. *Клычникова З.И.* Психологические особенности восприятия и понимания письменной речи (психология чтения): Автореф. дисс... докт. психол. наук: 19.00.01 / Мос. гос. пед. ин-т им. В.И.Ленина.- М., 1975.- 49 с.
89. *Клычникова З.И.* Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке.- М.: Просвещение, 1983.- 208 с.
90. *Коваленко А.Б.* Психологія розуміння творчих задач: Автореф. дис... доктора психол. наук: 19.00.01 / Інститут психології імені Г.С.Костюка АПН України. - К., 2000.- 20 с.

91. *Коваленко А.Б.* Психологія розуміння творчих задач: Дис... докт. психол. наук: 19.00.01. - К., 2000.- 369 с.
92. *Коваль І.А.* Психологічні особливості конфліктів у процесі спільної учбової діяльності студентів: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології імені Г.С.Костюка АПН України. - К., 2003. - 18 с.
93. *Комиссаров В.Н.* Слово о переводе. Очерк лингвистического учения о переводе.- М.,1973.- С. 9.
94. *Комиссарчик К.А.* Последовательность запоминания словесного материала учащимися средней школы // Известия АПН РСФСР.- Вып. 98.- Роль воспроизведения в запоминании.- М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958.- С.35-68.
95. *Копыленко О.М.* Роль смысловой структуры текста в его понимании: Автореферат дисс... канд. наук: 10.02.19 / Каз. гос. ун-т им. С.М.Кирова. - Алма-Ата, 1975.- 34 с.
96. *Корнилов Ю.К.* Психологические проблемы понимания.- Ярославль: ЯрГУ, 1979.- 80 с.
97. *Корняяка О.Н.* Психологические особенности понимания сообщения в зависимости от характера сочетания слова и наглядности: Дисс... канд. психол. наук: 19.00.07.- К., 1988.- 154 с.
98. *Кортаева И.В., Мальская О.Е., Можаровский И.Л.* Исследования систематизации учебного материала в процессе чтения // Материалы всесоюзной научно-практической конференции “Психолого-педагогические проблемы обучения технике чтения, смысловому восприятию и пониманию текста”.- М.: Знание,1989.- С.90-92.
99. *Косаревская Т.Е.* Влияние стиля познавательной деятельности школьников на эффективность чтения ими учебных текстов // Материалы всесоюзной научно-практической конференции “Психолого-педагогические проблемы обучения технике чтения, смысловому восприятию и пониманию текста”.- М.: Знание,1989.- С.95-97.
100. *Костюк Г.С.* Избр. психол. тр. – М.: Педагогика, 1988.- 304 с.

101. *Костюк Г.С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості.- К., 1989.- 608 с.
102. *Костюк Г.С.* О психологии понимания // Научные записки МП УССР, НИИ психологии.- 1950.- Т.2.- С.7-57. (на укр. яз.).
103. *Крымский С.Б.* Характеристики понимания // Логический анализ естественного языка. - Вильнюс, 1982.- 175 с.
104. *Кузин В.С.* Психология.- Изд. второе, переработ. и доп.- М.: Высшая школа, 1982. – 256 с.
105. *Кукушкин В.Д., Неволин И.Ф., Бушуев В.С.* Организация умственного труда / Под ред. проф. В.Н.Бринзы.- М., 1980. – Ч. 1. – 186 с.
106. *Куровский В.Л.* Развитие творческих способностей обучаемых в системе “школа-ВУЗ” // Педагогическое образование и наука.- 2001.- №1.- С.61-62.
107. *Ларина Н.Г.* Оперативная диагностика умения студентов осваивать информацию как средство оптимизации учебного процесса в вузе // Психосемиотика познавательной деятельности и общения: Межвузовский сборник научных трудов / Отв. ред. М.В.Гамезо.- М.: МГЗПИ, 1988.- 174 с.
108. *Ларина Н.Г.* Оперативно-комплексная оценка качества смыслового чтения при формировании студенческих групп // Материалы всесоюзной научно-практической конференции “Психолого-педагогические проблемы обучения технике чтения, смысловому восприятию и пониманию текста”.- М.: Знание,1989.- С.106-108.
109. *Лула М.В.* Психологічні фактори успішного засвоєння іноземної мови учнями 7-9 класів (на матеріалі англійської мови): Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Український державний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова.- К., 1996.- 24 с.
110. *Линдсей П., Норман Д.* Переработка информации у человека (введение в психологию).- М., 1974.- 550 с.

111. *Литвиненко І.С.* Формування пізнавальної активності як засіб розвитку дошкільників: Автореф. дис...канд. психол. наук: 19.00.07. - Одеса, 2002.- 19с.
112. *Луньков А.И.* Способы организации определений и примеров в учебном тексте // Психосемиотика познавательной деятельности и общения: Межвузовский сборник научных трудов / Отв. ред. М.В.Гамезо.- М.: МГЗПИ, 1988.- С.136-139.
113. *Луньков А.И.* Учебный текст как объект восприятия и усвоения (построение методов анализа): Автореферат дисс... канд. психол. наук / Институт психологии АН СССР. - М., 1986. - 20 с.
114. *Лурия А.Р.* Язык и сознание.- Ростов-на-Дону: Феникс, 1998.- 416 с.
115. *Лялюк І.М.* Формування індивідуального досвіду розв'язання мислительних задач у студентів вищого педагогічного закладу: Автореф. дис...канд. пед. наук: 19.00.07/ НПУ імені М.П.Драгоманова.- К., 2002.- 20 с.
116. *Ляудис В.Я.* Развитие памяти в процессе обучения: Автореф. дисс... докт. психол. наук: 19.00.07 / МГУ им. М.В.Ломоносова.- М., 1977.- 38 с.
117. *Малахова А.Д.* Взаимоотношение образных и вербальных компонентов мышления в процессах понимания: Автореф. дисс... канд. психол. наук: 19.00.01 / НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР. - М., 1983. - 23 с.
118. *Малиновская К.В.* Понимание и его роль в науке // Философские науки.- 1974.- №1.
119. *Мараев В.А, Холопова Г.П.* Профессионализация памяти студентов // Вопросы психологии.- 1990.- №3.- С.94-99.
120. *Мареев В.И.* Организация обучения в педагогическом вузе на исследовательской основе // Известия российской академии образования.- М.- 1999.- №3.- С.90-94.
121. *Марковец Г.В.* Формирование направленности на самообразовательное чтение у студентов педагогического вуза: Дисс...канд. психол. наук: 19.00.07.- К., 1992.- 186 с.

122. *Мартыновская Л.И., Будякова Т.П.* Обучение чтению графических текстов как аспект подготовки к непрерывному образованию // Материалы всесоюзной научно-практической конференции “Психолого-педагогические проблемы обучения технике чтения, смысловому восприятию и пониманию текста”.- М.: Знание, 1989.- С.111-113.
123. *Материалы* всесоюзной научно-практической конференции “Психолого-педагогические проблемы обучения технике чтения, смысловому восприятию и пониманию текста”.- М.: Знание, 1989.- 185 с.
124. *Мельник И.М., Невельский П.Б.* Запоминание семантической информации в форме знаков и слов // Психологические механизмы памяти и ее закономерности в процессе обучения. Материалы первого всесоюзного симпозиума по психологии памяти. - Харьков, 1970.- С.159-161.
125. *Микк Я.А.* Оптимизация сложности учебного текста.- М.: Просвещение, 1981.- 119 с.
126. *Микк Я.А.* Повышение качества учебной литературы // Советская педагогика и школа. – Тарту, 1985. – 169 с..
127. *Миллер Дж.А.* Психолингвисты // Теория речевой деятельности.- М., 1968. – 272 с.
128. *Михайлов В.А.* Социальный и личностный аспекты смысла и восприятия текста // Материалы всесоюзной научно-практической конференции “Психолого-педагогические проблемы обучения технике чтения, смысловому восприятию и пониманию текста”.- М., Знание, 1989.- С.114-116.
129. *Моляко В.А.* Психология решения школьниками творческих задач.- К.: Радянська школа, 1983.- 93 с.
130. *Москаленко И.В.* Извлечение информации из КП: модель с нейрофизиологическими параметрами: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.02 / Институт психологии АН СССР. - М., 1989. - 28 с.
131. *М’ясоїд П.А.* Загальна психологія: навчальний посібник.- К.: Вища школа, 1998.- 184 с.

132. *М'ясоїд П.А.* Задачі з курсу загальної психології. Навчальний посібник.- К.: Вища школа, 1998.- 184 с.
133. *Налчаджян А.А.* Уровни понимания и интуитивное мышление // Материалы всесоюзного симпозиума по проблеме мышления и общения.- Алма-Ата, 1973. – 348 с.
134. *Невельский П.Б.* Объем памяти и количество информации // Проблемы инженерной психологии.- Вып. 3. - Психология памяти.- Л., 1965.- 221 с.
135. *Неволин И.Ф.* Динамическое (многоактное) тестирование – новый способ диагностики качества работы с текстом // Материалы всесоюзной научно-практической конференции “Психолого-педагогические проблемы обучения технике чтения, смысловому восприятию и пониманию текста”.- М.: Знание, 1989.- С.119-121.
136. *Неволин И.Ф.* О графическом изображении смысловой макроструктуры текста // Вопросы психологии.- 1974.- №5.- С. 130-135.
137. *Неволин И.Ф.* Познавательное чтение - ведущая форма непрерывного образования // Новые методы и средства обучения.- М.: Знание, 1990.- №3.- С.3-65.
138. *Неволин И.Ф.* Познавательное чтение: методы исследования и оценки: Автореф. дис...канд. психол. наук: 19.00.01 / Институт психологии АН СССР.- М., 1988.- 18с.
139. *Неволин И.Ф.* Психодиагностика понимания: разработка оперативных методов // Психосемиотика познавательной деятельности и общения: Межвузовский сборник научных трудов / Отв. ред. М.В.Гамезо.- М.: Мгзпи, 1988.- С.149-163.
140. *Неволин И.Ф.* Психолого-педагогические проблемы создания и использования учебника (материалы круглого стола) // Вопросы психологии.- 1983.- №5.- С. 84-85.

141. *Неволин И.Ф.* “Семантическая мишень” – быстрый метод определения показателей работы с текстом // Учебная деятельность и творческое мышление.- Уфа, 1985.- с. 157-160.
142. *Никифоров А.Н.* Семантическая концепция понимания.- В кн.: Загадка человеческого понимания. - М.: Изд-во политической литературы, 1991.- С. 72-94.
143. *Никифоров А.Н.* Познание как отражение и понимание.- В кн.: Загадка человеческого понимания. - М.: Изд-во политической литературы, 1991.- С. 259-264.
144. *Новиков А.И.* Исследование процесса смыслового преобразования текста // Семантика языка и интуиция в мыслительной деятельности.- М.: Педагогика, 1979.- С.127-148.
145. *Новиков А.И.* Семантика текста и ее формализация.- М.: Наука, 1983.- 216 с.
146. *Общая психология* / Под ред. А.В.Петровского.- Изд. второе, дополненное и переработанное.- М.: Просвещение, 1977.- 479 с.
147. *Общая психология* / Под ред. Богословского В.В. и др.- Второе издание, переработанное и дополненное.- М.: Просвещение, 1973.- 351 с.
148. *Общая психология* / Под ред. А.В.Петровского. - Изд. третье, переработанное и дополненное. - М.: Просвещение, 1986. – 463 с.
149. *Основи психології* / За загальною ред. О.В.Киричука, В.А.Роменця.- К.: Либідь, 1995.- 632 с.
150. *Кукушкин В.Д., Неволин И.Ф., Бушуев В.С.* Организация умственного труда / Под ред. проф. В.Н.Бринзы.- М., 1980. – Ч. 2. – С. 187-393.
151. *Пантелеев А.Ф.* Особенности запоминания текстов с различной логико-психологической структурой: Автореф. дис...канд. психол. наук: 19.00.01 / НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР. - М., 1988. - 20 с.

152. *Пасічник І.Д.* Психологія операційних структур мислительної діяльності (генезис дії систематизації на математичному матеріалі): Дис... докт. психол. наук: 19.00.07.- Рівне, 1993.- 261 с.
153. *Педагогика и психология высшей школы* / Отв. ред. докт. социол. наук С.И.Самыгин.- Ростов- на –Дону: Феникс, 1998.- 544 с.
154. *Петровичев Р.С.* Особенности реконструкции запоминаемого материала при использовании средств наглядности // *Познавательная деятельность личности: Сборник научных трудов.*- Ульяновск, 1985.- С. 78-86.
155. *Петровичев Р.С.* Повышение продуктивности запоминания у младших школьников при использовании динамических и статических средств наглядности // *Проблема развития познавательных способностей: Межвузовский сборник научных трудов.*- Л., 1983.- С. 136-147.
156. *Питання і проблемні ситуації з психології та педагогіки* / За ред. О.В.Скрипченка, Л.В.Волинської, Т.М.Лисянської.- К., 1997.- 232 с.
157. *Познавательные процессы: ощущения, восприятие.*- М.,1982. – 336 с.
158. *Потемкина О.Ф.* Продуктивность вербальной памяти как один из критериев эффективности чтения и успешности обучения // *Материалы всесоюзной научно-практической конференции “Психолого-педагогические проблемы обучения технике чтения, смысловому восприятию и пониманию текста”.*- М.: Знание, 1989.- С.127-129.
159. *Проблема развития познавательных способностей: Межвузовский сборник научных трудов.*- Л., 1983.- 147 с.
160. *Прокопенко В.І.* Підготовка дітей шостого року життя до навчально-пізнавальної діяльності у школі (на матеріалі роботи навчально-виховного комплексу дошкільний заклад – загальноосвітня школа 1-го ступеня – гімназія): Автореф. дис...канд. пед. наук: 19.00.07 / НПУ імені М.П.Драгоманова. - К., 2002.- 19 с.

161. *Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия.*- К.: Изд-во Киевского государственного ун-та, 1979.- 248 с.
162. *Психологические механизмы памяти и ее закономерности в процессе обучения.* Материалы первого всесоюзного симпозиума по психологии памяти. - Харьков,1970.- 264 с.
163. *Психолингвистика.* Сборник статей / Составитель А.М.Шахнарович.- М.: Прогресс, 1984.- 366 с.
164. *Психологічний словник* / За ред. Войтка В.І.- К.: Вища школа, 1982.- 214 с.
165. *Психологический словарь* / Под ред. Давыдова В.В. и др.- М.: Педагогика, 1983.- 448 с.
166. *Психологический словарь* / Под ред. В.П.Зинченко, Б.Г.Мещерякова.- Второе издание, переработанное и дополненное.- М.: Педагогика-Пресс, 1999.- 440 с.
167. *Психологія: Підручник* / Ю.Л.Трофімов, В.В.Рибалка, П.А.Гончарук та ін.; за ред. Ю.Л.Трофімова.- К.: Либідь, 1999.- 558 с.
168. *Психология познания в процессе обучения: Межвузовский сборник научных трудов.*- Л., 1981.- 122 с.
169. *Психология. Словарь.* / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского.- Второе издание, исправленное и дополненное.- М.: Политиздат, 1990.- 494 с.
170. *Путляева Л.В.* Уровни понимания в обучении // Материалы всесоюзной научно-практической конференции “Психолого-педагогические проблемы обучения технике чтения, смысловому восприятию и пониманию текста”.- М.: Знание, 1989.- С.130-131.
171. *Ревенко Н.В.* Экспериментальное изучение мнемической деятельности при разных условиях запоминания и воспроизведения // Психологические механизмы памяти и ее закономерности в процессе обучения. Материалы

первого всесоюзного симпозиума по психологии памяти. - Харьков, 1970. - С. 184-186.

172. *Регуш Л.А.* Особенности предвидения в структуре решения задач // Психология познания в процессе обучения: Межвузовский сборник научных трудов.- Л., 1981.- С. 67-86.

173. *Репкин В.В.* Некоторые проблемы памяти в связи с развитием учебной деятельности // Психологические механизмы памяти и ее закономерности в процессе обучения. Материалы первого всесоюзного симпозиума по психологии памяти. - Харьков, 1970. - С. 188-190.

174. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии.- М., 1940.- 595 с.

175. *Рудик П.А.* Психология. Краткий курс.- М.: Физкультура и спорт.- 1962. – 239 с.

176. *Сабуров А.С.* Психология. Курс лекций. - К.: Лекс.- 1996. – 208 с.

177. *Самойлов О.Е.* Основы логико-психологической теории мыслительного прогнозирования: Дисс... докт. психол. наук: 19.00.01 / К., 1998.- 317 с.

178. *Секрет І.В.* Психологічні чинники побудови іншомовного письмового тексту (на матеріалі дослідження студентів мовних спеціальностей): Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології імені Г.С.Костюка АПН України. - К., 2002.- 19 с.

179. *Сергеева Т.В.* Зависимость запоминания учебного материала от организации познавательной деятельности: Дис ... канд. психол. наук: 19.00.01.- Х., 1984.- 215 с.

180. *Серета Г.К.* Непроизвольное запоминание и обучение // Вестник Харьковского университета.- 1968.- №30.- вып. 1. Психология.- С.8-20.

181. *Сидоренко В.К., Дмитренко В.П.* Основи наукових досліджень. Навчальний посібник для вищих педагогічних закладів освіти.- К., 2000.- 259с.

182. *Скотаренко Р.В.* Логическая обработка материала и продуктивность запоминания в условиях самостоятельной учебной работы // Психологические механизмы памяти и ее закономерности в процессе

обучения. Материалы первого всесоюзного симпозиума по психологии памяти. - Харьков, 1970.- С. 221-222.

183. *Скрыпник И.В.* Психолінгвістическа характеристика внутрителистового діалога: Автореф. дис...канд. психол. наук: 19.00.01 / НИИ психологии Украины. -К., 1992.- 18 с.

184. *Смирнов А.А.* Психология запоминания.- М.-Л.: Издательство АПН РСФСР, 1948.-328 с.

185. *Смирнов А.А.* Проблемы психологии памяти.- М.: Просвещение, 1966.- 420 с.

186. *Смульсон М.Л.* Психологія розвитку інтелекту в ранній юності: Автореф. дис... докт. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології імені Г.С.Костюка АПН України. - К., 2002.- 36 с.

187. *Смульсон М.Л.* Психологія розвитку інтелекту в ранній юності: Дис... докт. психол. наук: 19.00.07 / К., 2002.- 461 с.

188. *Смысловое* восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации) / Отв. ред. Т.М.Дридзе, А.А.Леонтьев.- М.: Наука, 1976. – 263 с.

189. *Современная* западная философия: Словарь. - Второе издание, переработанное и дополненное. - М.: Тон-Острожье, 1998.- 544 с.

190. *Современная* западная философия: Словарь и хрестоматия.- Ростов-на Дону: Феникс, 1995.- 511 с.

191. *Соколов Е.Н.* Восприятие и условный рефлекс.- М.: Изд-во МГУ, 1958.– 332 с.

192. *Соколов А.Н.* Психологический анализ понимания иностранного текста.- Известия АПН РСФСР.- Вып. 7.- М., 1947. – 240 с.

193. *Соловиенко В.А.* Система программированных заданий как средство управления усвоением знаний при изучении психологии: Автореф. дисс...канд. психол. наук: 21967 – детская и педагогическая психология / Киевский государственный педагогический институт имени А.М.Горького.- К.: 1971.- 28 с.

194. *Соломка Е.Т.* Формування читацької компетентності учнів старших класів: Автореферат дис... канд.. психол. наук.: 19.00.07 / Інститут психології імені Г.С.Костюка АПН України- К., 2000.- 20 с.
195. *Соломка Е.Т.* Формування читацької компетентності учнів старших класів: Дис...канд. психол. наук: 19.00.07.- К., 2000.- 171 с.
196. *Солсо Р.Л.* Когнитивная психология.- М.: Тривола, 1996.- 598 с.
197. *Сохор А.М.* Логическая структура учебного материала (вопросы дидактического анализа): Автореферат дисс...докт. пед. наук: 13.00.01 / Мос. гос. пед. ин-т им. В.И.Ленина.- М., 1974.- 44 с.
198. *Співак В.І.* Психологічні особливості самоконтролю студентів в процесі засвоєння іноземної мови: Автореферат дис...канд.. психол. наук: 19.00.07 / Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. - К., 1997.- 16 с.
199. *Стеценко А.П.* Специфика понимания психологического текста // Материалы всесоюзной научно-практической конференции “Психолого-педагогические проблемы обучения технике чтения, смысловому восприятию и пониманию текста”.- М.: Знание, 1989.- С. 145-146.
200. *Структуры* познавательной деятельности: Межвузовский сборник научных трудов.- Владимир, 1989.- 232 с.
201. *Суховой И.Л.* Восприятие и понимание монотематических текстов // Материалы всесоюзной научно-практической конференции “Психолого-педагогические проблемы обучения технике чтения, смысловому восприятию и пониманию текста”.- М.: Знание, 1989.- С. 147-149.
202. *Талызина Н.Ф.* Управление процессом усвоения знаний (психологические основы).- М.: Изд-во Московского университета, 1984.- 345 с.
203. *Теплов Б.М.* Избранные труды.- В 2-х тт.- Т.1.- М.- 1985.
204. *Тимошенко В.М.* Психологічні особливості формування мотивації досягнення майбутніх учителів (на матеріалі вивчення іноземної мови):

Автореферат дис... канд.. психол. наук: 19.00.07 / Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. - К., 2001.- 21 с.

205. *Тимошенко В.М.* Психологічні особливості формування мотивації досягнення майбутніх учителів (на матеріалі вивчення іноземної мови): Дис... канд.. психол. наук: 19.00.07.- К., 2001.

206. *Уинстон П.* Психология машинного зрения.- М.: Мир, 1978. – 344 с.

207. *Усачева И.В.* Деятельностный подход к обучению чтению // Материалы всесоюзной научно-практической конференции “Психолого-педагогические проблемы обучения технике чтения, смысловому восприятию и пониманию текста”.- М.: Знание, 1989.- С. 153-155.

208. *Ушакова Т.Н.* Модель механизма понимания речи // Материалы всесоюзной научно-практической конференции “Психолого-педагогические проблемы обучения технике чтения, смысловому восприятию и пониманию текста”.- М.: Знание, 1989.- С. 156-157.

209. *Федорова А.А.* Рациональная работа с текстом как средство повышения педагогической квалификации // Материалы всесоюзной научно-практической конференции “Психолого-педагогические проблемы обучения технике чтения, смысловому восприятию и пониманию текста”.- М.: Знание, 1989.- С. 158-160.

210. *Філософський* словник / За ред. В.І.Шинкарука.- К.: Головна редакція Української радянської енциклопедії, 1986.- 796 с.

211. *Философский* энциклопедический словарь.- М.: Советская энциклопедия, 1989.- 815 с.

212. *Фурман А.В.* Психолого-педагогічна теорія навчальних проблемних ситуацій: Дис...докт. психол. наук: 19.00.07.- К., 1993.- 449 с.

213. *Хисамов З.Х.* Усвоение школьниками физического понятия “ускорение”, представленного на разных уровнях кодирования // Психология познания в процессе обучения: Межвузовский сборник научных трудов.- Л, 1981.- С. 86-95.

214. *Ходос Б.И.* Формирование системы приемов понимания текста учащимися 4 (5) классов (по предметам гуманитарного цикла).- Донецк, 1988. – 45 с.
215. *Хомуленко Т.Б.* Розвиток вищих форм пам'яті: Дис... докт. психол. наук: 19.00.07. - Харків, 1998.- 380 с.
216. *Чепелева Н.В.* Психологические особенности понимания текста студентами вузов как фактор их самообразования: Дисс. канд. психол наук: 19.00.07. - К., 1979. –173 с.
217. *Чепелева Н.В.* Психологічна характеристика читацької компетенції студентів // Психологія. Збірник наукових праць.- К.: НПУ ім.М.П.Драгоманова, 1988.- Вип. 1.- С. 43-48.
218. *Чепелева Н.В.* Психологія читання навчальної та наукової літератури в системі професійної підготовки студентів: Автореф. дис...докт. психол. наук: 19.00.07 / Київський державний педагогічний інститут імені М.П.Драгоманова. - К., 1992.- 40 с.
219. *Чепелева Н.В.* Психология чтения учебной и научной литературы в системе профессиональной подготовки студентов: Дис... докт. психол. наук: 19.00.07. - К., 1992. - 368 с.
220. *Чепелева Н.В.* Психологія читання тексту студентами вузів.- К.: Либідь, 1990.- 96 с.
221. *Чепелева Н.В.* Розуміння та інтерпретація письмового повідомлення // Українська психологія: сучасний потенціал. Матеріали четвертих Костюківських читань.- К.,1996.- Т. III.- С. 290-297.
222. *Чепелева Н.В.* Формування самоосвітнього читання в системі професійної підготовки студентів. // Вісник Київського університету ім. Т.Г.Шевченка.- Серія: Соціологія. Педагогіка. Психологія. - К., 1998.- Вип. 5. - С. 64-68.
223. *Чепелева Н.В.* Читательская компетенция как предпосылка формирования способности к чтению. // Обдарована особистість – пошук,

розвиток, допомога. Матеріали доповідей та повідомлень на Міжнародній науково-практичній конференції 27-29 квітня 1998 р.- К., 1998.- С. 489-494.

224. *Чертополох А.А.* Инновационные технологии обучения: проблема электронного учебника // Инновации в образовании.- 2001.- №2.- С.89-99.

225. *Чистякова Г.Д.* Исследование индивидуальных особенностей понимания текста // Познавательная деятельность личности: Сборник научных трудов.- Ульяновск, 1985.- С. 13-20.

226. *Чмыхова Е.В.* Инновационная деятельность негосударственных образовательных учреждений // Инновации в образовании.- 2001.- №2.- С. 55-71.

227. *Шабес В.Я.* Фоновое знание в речемыслительной деятельности // Материалы всесоюзной научно-практической конференции “Психолого-педагогические проблемы обучения технике чтения, смысловому восприятию и пониманию текста”.- М.:Знание, 1989.- С. 167-169.

228. *Шалимова Д.В.* Трансформація смислов и значений при понимании пословиц // Вопросы психологии.- 1990.- №4.- С. 42-47.

229. *Швалб Ю.М.* Психологические механизмы целеполагания в учебной деятельности: Дис... докт. психол. наук: 19.00.07 / К., 1997.- 388 с.

230. *Шлычкова А.Н.* Соотношение произвольной и произвольной памяти в зависимости от особенностей запоминания и актуализации запоминаемого материала: Автореф. дис...канд. психол. наук: 19.00.07.- М., 1978.- 20 с.

231. *Шлычкова А.Н.* Соотношение произвольного и различных видов произвольного запоминания при многократном предъявлении материала // Познавательная деятельность личности: Сборник научных трудов.- Ульяновск, 1985.- С. 107-117.

232. *Эйдлин В.И.* Организация понимания целостного текста // Материалы всесоюзной научно-практической конференции “Психолого-педагогические проблемы обучения технике чтения, смысловому восприятию и пониманию текста”.- М.: Знание, 1989.- С. 170-172.

233. *Юдина Е.Г.* Профессиональное сознание педагога: опыт постановки проблемы в современном образовании // Психологическая наука и образование.- 2001.- №1.- С. 89-100.
234. *Юртайкин В.В.* Обучение пониманию научно-технических текстов // Материалы всесоюзной научно-практической конференции “Психолого-педагогические проблемы обучения технике чтения, смысловому восприятию и пониманию текста”.- М.: Знание, 1989.- С. 173-175.
235. *Якимович Н.В.* Методика для диагностики и коррекции понимания в обучении // Материалы всесоюзной научно-практической конференции “Психолого-педагогические проблемы обучения технике чтения, смысловому восприятию и пониманию текста”.- М.: Знание, 1989.- С. 176-178.
236. *Яковлев А.А.* Что является объектом понимания? // Загадка человеческого понимания.- М.: Изд-во политической литературы, 1991.- С. 53-71.
237. *Яковлева Е.Л.* Соотношение механической и логической памяти с решением мыслительных задач у студентов // Познавательная деятельность личности: Сборник научных трудов. - Ульяновск, 1985.- С.60-68.
238. *Ярмухамедова С.М.* К вопросу о выделении основной смысловой единицы научно-популярного текста при чтении // Материалы всесоюзной научно-практической конференции “Психолого-педагогические проблемы обучения технике чтения, смысловому восприятию и пониманию текста”.- М.: Знание, 1989.- С. 179-181.
239. *Carterette E.C., Friedman M.P.* Handbook of perception.-N.Y.-1974.- vol. 1.- Historical and philosophical roots of perception. – P. 34-37.
240. *Eusenck M.* Human memory: Theory, research and individual differences. - N.Y.- 1977. – P. 15-16.
241. *Gibson E.J.* The senses considered as perceptual systems. - Boston. - 1966.- P. 31- 43.
242. *Michaels C.F., Carello C.* Direct Perception. - N.Y. -1981.- P. 28.
- 243.** *Fessenden S.A.* Levels of Destining.- Education.- 1955.- vol.75.- p.18-26.

ДОДАТКИ

Додаток А

Текст “Види пам’яті”.

Пам’ять включається в різні види людської діяльності, в них формується і виявляється, ними й зумовлюються її особливості та форми вияву. Ці особливості закріплюються, передаються генетично, розвиваючись у діяльності людини, являють собою певні властивості особистості й складають окремі види пам’яті. Види пам’яті виділяють за такими критеріями: 1) Залежно від того, що запам’ятовується і відтворюється, яка діяльність переважає, пам’ять розподіляють на рухову, емоційну, образну, словесно-логічну; 2) за тривалістю закріплення і збереження матеріалу – на короткочасну (оперативну) і довгочасну; 3) залежно від того, як процеси пам’яті включаються у структуру діяльності, як вони пов’язані з її цілями та засобами,- на мимовільну й довільну; 4) за усвідомленням (розумінням) змісту матеріалу пам’яті – на смислову й механічну.

Рухова пам’ять полягає у запам’ятовуванні та відтворенні людиною своїх рухів. Така необхідність виникає переважно в практичній діяльності людини: виробничій, спортивній, навчальній, ігровій та ін. Велике значення цього виду пам’яті пояснюється тим, що вона служить основою для різних практичних навичок, особливо трудових, побутових, життєво важливих (навички ходіння, письма тощо). Та це не тільки першосигнальні зв’язки, а й складні взаємозалежності з образними й словесно-логічними утвореннями, що дають можливість людині свідомо керувати своєю руховою пам’яттю.

Емоційна пам’ять – це запам’ятовування і відтворення своїх емоцій і почуттів. Емоції сигналізують про потреби та інтереси, відображають наше ставлення до оточення. Емоційна пам’ять може виявитися сильнішою за інші. Почуття запам’ятовується ґрунтовно і надовго, але таке почуття не безпредметне. Тому емоції запам’ятовуються не самі по собі, а разом з об’єктами, що їх викликають. Емоції виступають у ролі стимулятора в

ланцюжку всього комплексу асоціацій. Відтворені позитивні почуття завжди спонукають людину до діяльності.

Образна пам'ять полягає в запам'ятовуванні образів, уявлень про предмети та явища навколишнього світу, властивостей і зв'язків між ними. Вона буває зоровою, слуховою, дотиковою, нюховою, смаковою залежно від аналізаторів, з якими пов'язане її походження. Завдяки їй ми запам'ятовуємо і відтворюємо картини природи, мелодії пісень, пахощі весни, смак чаю тощо. В образній пам'яті ми оперуємо образами й уявленнями різного ступеня абстрагування і складності: конкретними уявленнями поодиноких предметів, уявленнями про спільні властивості предметів і явищ, схематичними образами абстрактного змісту. Так, досвідчені конструктори здатні запам'ятати складний технічний об'єкт у деталях з фотографічною точністю, можуть потім пригадувати й аналізувати в пам'яті кожну його деталь, бачити окрему деталь у різних ракурсах і подробицях (*ейдетичні образи*). Теоретики чітко уявляють крапку, яка не має розмірів, філософи – як з нічого утворився світ.

Словесно-логічна пам'ять є специфічно людською пам'яттю, що базується на спільній діяльності двох сигнальних систем, у якій головна роль належить другій. Змістом словесно-логічної пам'яті є наші думки, поняття, судження, що відображають предмети і явища з їх загальними властивостями, істотними зв'язками та відношеннями. Думки не існують без мови, тому пам'ять називають не тільки логічною, а й словесною. Природно, що вона тісно пов'язана з мисленням і мовою і розвивається головним чином у процесі словесно-логічного мислення. Запам'ятовування може відбуватися за тими самими словами або змістом, що вимагає взаємодії з різними психічними процесами і має різну ефективність.

Короткочасна пам'ять характеризується швидким запам'ятовуванням матеріалу, негайним його відтворенням і коротким строком зберігання. Вона часто обслуговує окремі елементи складної діяльності й тому її значення може змінюватися; у житті й діяльності людини виникають ситуації, коли

пам'ятати тривалий час зовсім немає потреби. У цих випадках короткочасна пам'ять є цілком виправданою.

Виділяють також *оперативну пам'ять* – запам'ятовування, збереження і відтворення інформації в міру потреби в досягненні мети конкретної діяльності або окремих операцій. Після виконання діяльності матеріал пам'яті має зразу ж забуватися, інакше він може негативно вплинути на наступні операції. Так, розв'язуючи математичну задачу, учень повинен утримувати в пам'яті окремі проміжні результати, які йому зовсім не потрібні після розв'язання. Те саме можна сказати про читання, виконання переважної більшості виробничих операцій.

Довгочасна пам'ять базується на довгостроковій функції пам'яті, характеризується тривалим зберіганням і наступним використанням інформації в діяльності людини. Умови тривалого зберігання інформації вимагають певного часу для переробки й консолідації матеріалу, твердого запам'ятовування, багаторазового й варіативного повторення, відтворення й використання при виконанні аналогічних завдань. Готовність до використання матеріалу пам'яті в майбутньому вимагає і більш тривалих повторень мнемічних дій щодо його зберігання.

Оперативний, короткочасний і довгочасний види пам'яті пов'язані між собою, що зумовлюється як змістом запам'ятовуваного, так і цілями й засобами діяльності, в яку включаються процеси пам'яті. Вони існують окремо, паралельно. Засвоєна інформація може переходити з одного виду пам'яті в інший, більш тривалий, але при цьому необхідна додаткова її обробка: глибше усвідомлення, погодження з досвідом, порівняння, переструктурування, перекодування, переведення в словесно-логічну пам'ять. Внаслідок перетворень пам'ять набуває більш узагальненого й опосередкованого характеру, стає підготовленішою до для тривалого зберігання й довільного застосування.

Мимовільна пам'ять полягає в запам'ятовуванні та відтворенні матеріалу без спеціальної мети його запам'ятати або пригадати. Без

спеціальних намірів і зусиль ми збагачуємо пам'ять під час нашої діяльності, непомітно для нас самих формується основна частина нашого досвіду. Загальною і необхідною умовою мимовільного запам'ятовування будь-яких об'єктів є взаємодія з ними. Якщо матеріал стосується змісту основної мети діяльності, то він запам'ятовується краще.

Довільна пам'ять – це запам'ятовування і відтворення, коли людина ставить перед собою мету запам'ятати, коли виникає потреба в навмисному заучуванні.

Мимовільна й довольна пам'ять притаманні кожній особистості і являють собою послідовні ступені розвитку пам'яті в онтогенетичному плані. Мимовільна пам'ять передусе довольній і виступає необхідною умовою її виникнення. Тільки маючи певний досвід у запам'ятовуванні й формуванні пізнавальних дій, людина може розвивати спеціальні мнемічні дії, продуктивну, довольну пам'ять. Однак мимовільна пам'ять і після цього не втрачає свого значення, удосконалюється у взаємодії з довольною і набуває ще більшої ефективності.

Смислова пам'ять пов'язана з розумінням того змісту, що запам'ятовується. Вона спирається на смислові зв'язки, які вже утворили системи словесних і образних асоціацій і становлять основу досвіду людини. Запам'ятовуваний матеріал логічно обробляється, узагальнюється, аналізується, порівнюється, класифікується, пов'язується з досвідом і тому без особливих зусиль включається в наявні системи зв'язків, довше зберігається і легше відтворюється.

Механічна пам'ять діє у тих випадках, коли не досягається розуміння заучуваного матеріалу, а навмисне чи ненавмисне запам'ятовуються речі, які до кінця не усвідомлюються. Матеріал запам'ятовування не має певного місця в індивідуальному досвіді, і його доводиться туди втискати силою, або ж він вразив пізнавальний інтерес суб'єкта незвичайною оригінальністю, важливістю для розв'язання проблеми. Засвоюваний матеріал найчастіше буває більш або менш зрозумілим. Тому в кожному випадку необхідне

поєднання смислової й механічної пам'яті. Робота пам'яті людини в переважній частині пізнавальної діяльності спирається на смислові зв'язки й тільки в окремих випадках їй доводиться звертатися до відносно механічного запам'ятовування. Справжню механічну роботу пам'яті можна простежити в молодших школярів, але це вважається недоліком педагогічної роботи, винятком із правила, бо призводить до формального засвоєння знань і затримує розвиток учнів.

Додаток Б

Текст “Психологія мислення і дослідження в галузі штучного інтелекту.
“Комп’ютерна метафора”.

У далеке минуле відійшли дискусії про те, чи може машина (тобто комп’ютер) мислити. В наш час комп’ютер слушно вважається одним з адекватних засобів розв’язування задач людиною. Однак у розвиток як психології, так і комп’ютерних наук “комп’ютерна метафора” внесла багато нового. “Комп’ютерна метафора” розглядає людину як канал передання інформації, а психічні процеси як такі, що забезпечують інформаційний обмін з навколишнім середовищем.

Коли говорять про людину як канал передання інформації, то передусім проводять аналогію між людською і комп’ютерною пам’яттю. В комп’ютері, як відомо, розрізняють пам’ять активну й пасивну (пасивна пам’ять об’ємніша і містить як дані, так і програми їхньої обробки). Аналогічні риси почали знаходити в організації когнітивної сфери людини, виділяючи, скажімо, так звані сенсорні регістри, первинну пам’ять – з обмеженим обсягом і вербалізацією як засобом збереження інформації, і вторинну пам’ять – довгочасну семантичну пам’ять з великим обсягом пасивної інформації, яка зберігається (Н.Во і Д.Норман). Відповідно через такі аналогії визначали й описували інші когнітивні процеси. “Комп’ютерна метафора” є провідною в такому відомому напрямі зарубіжної психології, як когнітивна психологія. Різновидом комп’ютерної є “програмна метафора”, згідно з якою психічні процеси порівнюються з машинними програмами.

Сучасним варіантом “комп’ютерної метафори” є поняття “штучного інтелекту”. Сфера досліджень штучного інтелекту характеризується спробами визначити, як система сприймає, аналізує, передає та узагальнює інформацію, і за допомогою цих даних досліджувати конкретні ситуації й знаходити розв’язування задач. До сфери штучного інтелекту належать такі випадки, коли обробка інформації не може бути виконана за допомогою чітких формалізованих, алгоритмізованих методів. Ясно, що таких випадків в

обробці інформації багато. Це розпізнавання образів, у тому числі ідентифікація букв та відображень, розуміння тексту, розпізнавання мови, доведення теореми, розв'язання задач, пошук ігрових ходів, постановка медичного та технічного діагнозу, інші проблеми. В усіх цих випадках йдеться про задачі, для яких невідомий і не може бути створений алгоритм розв'язування, тобто послідовність дій, добре визначених і виконуваних формальною системою (роботом, верстатом із ЧПУ, комп'ютером безпосередньо) в обмежений (не дуже тривалий) час.

Сфери, які стосуються штучного інтелекту, характеризуються двома основними ознаками. По-перше, в них використовується інформація в символній формі – букви, слова, знаки, малюнки (на відміну від обробки даних у числовій формі). По-друге, для штучного інтелекту необхідна наявність вибору. Виконання розумової ефективної дії в умовах невизначеності або ж свобода вибору та дії є принциповою ознакою інтелекту людини, і спроби моделювати ці особливості інтелекту людини в штучному інтелекті відображають орієнтацію спеціалістів на дані психології та інших наук про людину.

Сучасний етап розвитку ідей штучного інтелекту, пов'язаний зі створенням комп'ютерів п'ятого покоління, характеризується новими якісними рисами. Академік Г.С.Поспелов об'єднує ці риси одним поняттям – *інтелектуальний інтерфейс*. Він реалізується системою з трьох пристроїв – діалогового процесора (останній має зрозуміти текст або мовне повідомлення й перевести його у форму, зрозумілу для комп'ютера), бази даних (у ній міститься добре організована інформація про світ задач узагалі, тобто про способи їх постановки і розв'язання, їхні різновиди тощо, а також про той конкретний світ, до якого належить конкретна задача) і так званого планувальника (одержавши результати роботи двох перших блоків – діалогового процесора й бази даних, він створює програму роботи обчислювальної машини).

Повторимо, що поняття “штучний інтелект” не треба розуміти буквально – звичайно, це метафора. Шлях до вирішення проблем комп’ютером значно відрізняється від того, яким іде людина. Спеціалістів тут цікавить саме результат. Як зазначає Г.С.Поспелов, “штучний інтелект” – це властивість комп’ютера одержувати деякі з тих результатів, які породжує творча діяльність людини. Однак основним напрямом подальшого розвитку комп’ютерних наук є наближення до “людського” процесу розв’язування, і це засвідчує один із найсучасніших здобутків штучного інтелекту – *експертні системи*.

ЕС – це комп’ютерні програми, здатні виконувати найрізноманітніші функції, а саме: консультивати й давати поради, аналізувати й класифікувати, вчитися й навчати, проводити пошук, обмінюватися інформацією, надаючи їй потрібної форми, ідентифікувати й інтерпретувати, здійснювати діагностику й тестування та ін., тобто розв’язувати ті задачі, вирішення яких неможливе без експерта-людини.

Можна визначити такі особливості експертних систем: по-перше, це комп’ютерні системи; по-друге, вони побудовані на принципах обробки знань; по-третє, це системи, орієнтовані на розв’язування досить складних задач, однак у вузькій предметній галузі; по-четверте, це системи, які розв’язують задачу аналогічно тому, як це робить людина.

ЕС – інтелектуальні системи, тому що досягають семантичного рівня обробки інформації, тобто володіють знаннями про свої можливості й про те, до яких об’єктів і процесів вони можуть бути застосовані.

У контексті психології мислення принциповою є одна з визначальних проблем створення експертних систем – *проблема одержання знань*. Ідеться про знання людини, так зване витягання їх у процесі безпосереднього контакту між спеціалістом (експертом) у даній галузі та інженером зі знань (інакше – когнітологом).

Процес витягання знань виявляється найскладнішим при проектуванні та побудові експертних систем. Відомий так званий парадокс інженерії знань

(Вотермен), пов'язаний з тим, що чим вищі здібності експерта в предметній галузі, тим нижчою є його здатність описувати знання і механізми, які використовуються ним для розв'язування задачі. Висококваліфікований експерт може приймати рішення інтуїтивно, що ще раз підтверджує правильність тлумачення інтуїції як згустку досвіду. Експерт не завжди може дати відповідь навіть на просте запитання: про що він думає. Кожна людина по-різному схильна до так званого самоспостереження, причому ця здатність зовсім не залежить від того, чи є вона екпертом.

Із цього випливає, що екпертам потрібна стороння допомога, спрямована на те, щоб пояснити та зробити явним спосіб міркування і розв'язування задачі. Існують дві групи психологічних методів витягання знань. По-перше, текстологічні (аналіз літератури, документів) і, по-друге, комунікативні: пасивні (спостереження, лекції та ін.) та активні, які, у свою чергу, поділяються на групові та індивідуальні – анкетування, інтерв'ю, діалог, круглий стіл, рольові екпертні ігри тощо.

Когнітолог – передусім спеціаліст саме з психології мислення. Проблеми створення ефективних екпертних систем тісно пов'язані з можливостями сучасної психології щодо опису та експліцитування різноманітних процесів мисленнєвої діяльності людини.