

УДК 159.923.2

## ОСОБИСТІСНО-ЗОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ЛІЦЕЙСТІВ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ВМІНЬ РОЗУМІННЯ ІНШЕМОВЛЕННЕВОГО ТЕКСТУ

Сухраменда Є.В.

Дрогобицький педагогічний ліцей

Стаття присвячена вивченню умов розвитку вмінь ліцейстів читання та розуміння іншомовленнєвого тексту. Чинником розвитку індивідуальних можливостей учнів виступає особистісно-зорієнтоване навчання спрямоване на формування особистісних, індивідуальних здібностей ліцейстів. Для розуміння змісту тексту у діалогічній взаємодії з ним вивчені рівні та етапи цієї взаємодії учня з текстом.

**Ключові слова:** особистісно-зорієнтоване навчання, саморозуміння, самокорекція, особистість, суб'єкт, суб'єктні зв'язки, об'єктивна реальність, діалогічна взаємодія.

**Постановка проблеми.** Особистісно-зорієнтованим є таке навчання, яке «надає кожному учневі, спираючись на його здібності, нахили, інтереси, особистісні цінності і суб'єктний досвід, можливість реалізувати себе в пізнавальній та інших видах діяльності, розвивати Я-концепцію людини» [4, с. 38].

Принциповою відмінністю ОЗН є початкова й кінцева точки руху: не абстрактний учень, який рухається до наперед заданого зразка (ідеалу), сформованого відповідно до певної ідеології, на вимогу держави тощо, а «Я-майбутній» конкретної особистості, в якому реалізуються її сьогоденні потенції, нахили, здібності, зацікавлення.

«Особистісно-зорієнтована освіта, – пише В. Сериков, – не займається формуванням особистості із заданими властивостями, а створює умови для повноцінного виявлення і, відповідно, розвитку особистісних функцій суб'єктів освітнього процесу» [6, с. 77].

Таке розуміння сутності особистісно-зорієнтованого навчання обов'язковою його ознакою має суб'єкт-суб'єктні зв'язки між учителем і учнем. Відтак впровадження особистісно-зорієнтованого навчання вимагає переосмислення ролі всіх учасників освітнього процесу і самої його суті.

Вихідним положенням щодо місця і ролі ліцейста у навчально-виховному процесі особистісно-орієнтоване навчання проголошує тезу: «Знеособлених знань не буває». Отже, проєк-

тування особистісно-зорієнтованої системи навчання передбачає виявлення і структурування суб'єктного досвіду учня, спрямованого розвитку в процесі навчання.

Все сказане дає нам можливість визначити **мету** нашого дослідження. Вона полягає в аналізі умов оптимального розвитку індивідуальних можливостей та здатностей особистості ліцейста.

**Об'єктом** дослідження виступають інноваційні системи освіти, а **предметом** особливості особистісно зорієнтованого навчання ліцейстів.

Ми визначили наступне **завдання** дослідження: вивчення особливостей впливу особистісно зорієнтованого навчання та розвиток вмінь розуміння іншомовленнєвого тексту ліцейстами на уроках іноземної мови;

Мета дослідження та її завдання дали нам можливість визначити **методи** дослідження: аналіз літературних джерел, анкетування, аналіз продуктів діяльності, спостереження, математична обробка отриманих даних.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На думку С. Васильєва до провідних принципів особистісно-зорієнтованого навчання належать: індивідуалізація навчання; принцип максимального наближення навчального матеріалу до реалій життя; принцип спіралеподібної побудови навчального матеріалу; принцип постійної самооцінки учнями власної навчальної діяльності; принцип реалізації цілісного навчально-виховного процесу [2].

Є. Степанов визначає такі принципи особистісно-зорієнтованого підходу в педагогічній діяльності: принцип самоактуалізації; принцип індивідуальності; принцип суб'єктності; принцип вибору; принцип творчості й успіху; принцип довір'я і підтримки [5].

С. Подмазін такими вважає: принцип гуманізму, відповідно до якого визнається самоцінність особистості й освітній процес будується з урахуванням її потреб, інтересів, нахилів, можливостей, маючи за кінцеву мету допомогу в самореалізації; принцип реалізму: об'єктивна реальність, що існує поза свідомістю особистості, все ж залежить від неї, оскільки людина багато в чому виступає творцем дійсності; принцип діяльності: самореалізація особистості може відбутися тільки через діяльність: зовнішню (активна участь в усіх етапах навчального процесу) і внутрішню (рефлексія, самооцінка тощо); принцип діалогічної взаємодії: навчання є діалогом рівноправних суб'єктів – учня й учителя, а об'єктом виступає сам навчальний предмет [4].

А. Хуторський виділяє ряд принципів, що стосуються діяльності учня як суб'єкта навчального процесу: принцип особистісного цілепокладання учня – здобуття освіти кожним учнем відбувається на основі і з урахуванням його особистих навчальних цілей; принцип вибору індивідуальної освітньої траєкторії, учень має право на усвідомлений і погоджений з педагогом вибір основних компонентів своєї освіти – смислу, цілей, завдань, темпу, форм і методів навчання, особистісного змісту освіти, системи контролю й оцінки результатів тощо [8].

Наше дослідження полягає у розширенні та поглибленні організації особистісно-зорієнтованого навчання як чинника розвитку ліцеїста у навчально-виховному процесі.

Це експериментальне дослідження пов'язане з вивченням розвитку вмінь та навичок читання ліцеїстів шляхом діалогічної взаємодії з художнім текстом. Сутність процесу читання – це створення власних думок за допомогою думок інших людей (М.О. Рубакін); характеристики тексту виступають як програми комунікативно-пізнавальної діяльності читача та його розуміння як побудови ним смислової структури (Н.В. Чепелева); «метод діалогічного аналізу вчинку» (Е.Т. Соколова, Н.С. Бурлакова) створює рефлексивну ситуацію; розуміння психологічної природи внутрішнього мовлення дає можливість учню заглибитися у процес саморозуміння (М.М. Бахтін, Л.С. Виготський, Вундт, І. Мальзман, Л. Морісет, А. Ньювел, Х.А. Сімон, Ж. Паже, Б.А. Фішер, Шилінг).

Побудований на основі ОЗН навчальний процес справді перетворює учня з об'єкта на суб'єкт діяльності, робить його творцем навчального шляху.

**Виклад основного матеріалу.** З діагностики цілепокладання ліцеїста ми розпочинаємо роботу. Проведене нами анкетування показало, що на думку ліцеїстів, метою навчання має бути: формування впевненості в собі, прагнення виявляти ініціативу, реформаторські здібності; заохочення незалежності і здатності «стояти на своїх ногах»; допомога в складанні іспитів; одержання консультацій з питань кар'єри та освіти; формування вмінь застосовувати знання й навички для розв'язання нових проблем; сприяння формуванню характеру й особистості; формування прагнен-

ня стати творцем власної долі; допомога в осмисленні справжньої мети життя розуміння себе та самокорекції. Зміст навчання, людинознавчі предмети зокрема іноземна мова, повинна допомагати ліцеїстові знайти відповіді на ці його запитання.

В анкеті «Мої цілі» ліцеїсти навпроти кожної з цілей визначали її важливість за 5-бальною системою. Ми отримали такий результат:

– особистісні – осмислення цілей навчання, набуття віри в себе, свої потенційні можливості, їх реалізація;

– предметні – формування позитивного ставлення до предмета; знання основних понять, явищ і законів певної теми; вироблення умінь; вирішення типових чи творчих задач з теми;

– креативні – складання збірника задач; малювання картини;

– когнітивні – пізнання об'єктів довколишньої дійсності; вивчення способів вирішення можливих проблем; оволодіння навичками роботи з першоджерелами; постановка експерименту; проведення досліду;

– оргдіяльнісні – оволодіння навичками самоорганізації навчальної діяльності; уміння поставити перед собою ціль, планувати діяльність; розвиток навичок роботи в групі; освоєння техніки ведення дискусій.

Для аналізу діалогічної взаємодії учня ми використовували твори з англійської літератури (наприклад, оповідання О'Henry «The last leaf», «After 20 years», «The green door», «The gift of the magi», «Buried treasure», «Trimmed lamp», «The green door»; O.Wilde «Mister Know All»; оповідання W.S.Maugham «Luncheon»; Jerome K. Jerome «Three men in a boat» та інші).

Нас зацікавила ціннісна орієнтація учнів на сам процес взаємодії з художнім текстом у навчальному процесі. Групі досліджуваних – 135 учнів X–XI класів. Вони повинні були оцінити за шкалою від –3 («ця причина для читання цього твору для мене зовсім неважлива») до +3 («ця причина була для мене дуже важлива при читанні цього твору»). Список орієнтацій на читання включав у себе різні цінності: цей твір є взірцем класики; дуже подобається герой; твір викликає сильний емоційний відгук; тут багато цінної інформації; цей твір проходять у школі; мене дуже турбує ця тема; переживаю за героїв, як за близьких мені людей; цей твір дуже відомий та інші.

Протоколи опитування піддавалися процедурі факторного аналізу з подальшою побудовою факторних структур на обрахуванням значень факторів для кожного твору.

У результаті факторного аналізу для ліцкістів були визначено п'ять факторів, що визначають структуру ціннісної орієнтації на читання художньої літератури. Окреслені фактори відображають домінуючі орієнтири на художню літературу учнів. Однією з них є фактор пізнавальної орієнтації: «я багато чого дізнаюся нового про людські стосунки»; «можу взнати, як ведуть себе люди у критичних ситуаціях»; «тут я отримую багато цінної інформації».

Другим є фактор, пов'язаний з пошуками моральних ідеалів: «мене дуже хвилює тема цього твору»; «цей твір допоможе мені стати кращим»; «цей твір примушує мене замислитися над проблемами моралі».

Наступний фактор – бажання прилучитися до культурної спадщини: «цей твір допоможе мені краще зрозуміти історію»; «я вважаю цей твір високохудожнім»; «без знання цього твору я вважав би свою освіту недостатньою».

Ще один фактор, пов'язаний з впливом оточуючих на підлітка: «порада друзів»; «порада батьків»; «всі читають».

Наступний фактор – прагнення отримати емоційні переживання: «цей твір викликає у мене гострі відчуття»; «поведінка цього героя може бути для мене прикладом»; «цей твір викликає у мене сильне емоційне переживання»; «я переживаю за героїв, як за близьких мені людей». Цей фактор є найбільш цікавим, більше того, за своїм значенням є найбільш значущим у загальній структурі отриманих нами факторів. Той факт, що останній фактор найбільше представлений у структурі отриманих факторів, свідчить про те, що шкільна літературна освіта не спирається на досвід емоційного переживання учнями художнього твору. Більше того, не спрямована вона і на розвиток у підлітка рівня власно художнього сприймання тексту, що блокує розвиток особистісно-рефлексивного включення читача у діалогічну взаємодію з художнім твором.

Шляхом об'єктивного анонімного анкетування ми поцікавилися, яких же письменників і які твори хотів би читати (а не вивчати) наш сучасний ліцеїст? Подаємо рядки з їх відповідей: «твори, які допомагають нам зрозуміти сучасний світ»; «які вчать, як жити в сучасному світі»; «про наше сучасне суспільство», «твори, які б мали якийсь зв'язок з нашим повсякденним життям», «щоб осягнути повніше психологію наших людей, взаємовідносини у суспільстві»; «твори, які надихають на гарні вчинки, навчання»; «посилюють почуття патріотизму»; «сучасних письменників»; «які допомагають нам зрозуміти, наблизитись до пізнання інших людей та самого себе».

Зміст взаємодії ліцеїста з текстом включав також психологічний аналіз внутрішніх монологів, психологічний аналіз експресивного обліку дійових осіб та виразність психічних станів, аналіз портретних замальовок, парні та групові портрети, індивідуальні портрети, портрети, розроблені більш детально, соціально-психологічні портрети широкого діапазону, порівняльний аналіз портретів, аналіз характерів глибокого типологічного значення.

У своєму дослідженні ми використовували методики формування діалогічної взаємодії з художнім текстом, описані Я.Ф. Андреевою [1].

Формування прийомів діалогічної взаємодії з художнім текстом здійснювалось з урахуванням специфіки сприймання, усвідомлення й розуміння таких текстів. Розуміння художніх творів варіативне, потребує більшої свободи інтерпретації смислу, ніж розуміння наукових та навчальних текстів. Тому головною психолого-педагогічною умовою формування прийомів діалогічної взаємодії є створення особливих комунікативних ситуацій, завдяки яким можуть виникати діалогічні читацькі реакції на текст.

Створення комунікативних ситуацій в процесі взаємодії учня з текстом здійснювалось у декілька етапів. На першому етапі формування установки на діалог із твором використано методику «гри в текст» Н.В. Чепелевої [7].

Основна увага в цій методиці приділяється провідній думці твору, яка обговорюється в процесі обміну власними поглядами. Таким чином відбувається особистісне включення учня у твір, що сприяє більш глибокому його розумінню. Окрім вироблення в читачів установки на діалог із текстом, зазначена методика дає змогу оволодіти різними способами діалогічного спілкування залежно від мети і завдання.

На другому етапі формування ми використовували методику перерваного тексту, яка навчає учнів уміння прогнозувати, передбачати, сприяє розвитку емоційної спостережливості, чутливості й уважності. Усвідомлене використання прийому подальшого прогнозування змісту тексту – один із шляхів його розуміння. Формуванню вмінь визначити і висловлювати своє ставлення до тексту сприяла методика уповільнення процесу читання і створення колективного читача [1].

Передумовою наступного етапу взаємодії з текстом – відпрацювання набутих умінь діалогічного спілкування з текстом – став структурно-смісловий аналіз творів та аналіз рівня сприймання і розуміння їх читачами після першого самостійного прочитання. Вибір текстів зумовила їх яскраво виражена діалогічність. Відмінності в текстових характеристиках вимагали створення різної тактики навчання при збереженні тих самих прийомів.

У процесі формування прийомів діалогічної взаємодії з художнім текстом створювались такі комунікативні ситуації, які змушували ліцеїстів активно включатися в текст за допомогою рефлексивних дій спочатку вчителя, а згодом і них самих: ствердження, самооцінка, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, передбачення наявності властивості, установка на зміну якостей особистості, її поведінка, уточнення, прослідкування динаміки розвитку властивостей, сумнів, вираз упевненості, вияв різних сторін властивості, переосмислення власної позиції, роздуми, вказівка на складність проникнення у власну особистість та оцінювання себе з точки зору інших, прогнозування розвитку якостей, питання до самого себе, вказівка на ступінь розвитку властивостей.

У системі уроків з вивчення творів використано обґрунтований набір методичних прийомів: складання запитань до тексту, коментування визначених уривків, коментування авторських ремарок, методику уповільнення процесу читання і створення колективного читання індивідуальні письмові роботи, які не лише розвивають увагу читачів до тексту, вміння вчитуватись, реагувати на нього, а й надають можливість систематично перевіряти знання, аналізувати рух їхніх думок, отримувати інформацію про сприймання і розуміння тексту, характер і ступінь діалогічної взаємодії.

Не менш важливим завданням для розуміння змісту тексту у контексті діалогічної взаємодії з ним є завдання з інтерпретації тексту. В літературі відомі наступні рівні вказаної взаємодії учня з текстом [Л. Краснова]:

**Діалогічний рівень** (або підхід до тексту) – це з'ясування діалогу тексту зі світовою культурою, традиціями; **синхроністичний рівень** – передбачає вивчення перегуку твору зі своїм часом; **біографічний рівень** інтерпретації вимагає до-

сконального знання біографії митця; **характерологічний рівень** – це трактування головного героя-протагоніста, інших дійових осіб, мотивування їх учинків, пошуки прототипів, це і характер як носій концепту або конструктивної ідеї; **функціональний рівень** вивчення твору – це життя твору в часі, його функціонування раніше і тепер, згадки про нього, використання цитат з цього твору іншими митцями – свідоме й неусвідомлене, запозичення, впливи, епіграфи з твору; **асоціативний підхід** (рівень) до тексту повністю залежить від тезаурусу дослідника, його перед знань; **референційний підхід** має на увазі звернення автора до читача, проблему читача як реципієнта, зв'язок: адресат – адресант, апелювання інтонацію, характер авторської модальності; **аналогічний** (ціннісний) **підхід** – веде до розуміння вічних, незмінних якостей (якщо вони віднайдені в тексті), які несе людству; **інформативний рівень** тексту – це наявність певної інформації – імпліцитної (прихованої, підтексту) і експліцитної (явної), це вивчення характеру інформації та її значення в пізнавальній спрямованості тексту; **хронотопний підхід** до тексту – вивчення ролі часу (історичного, художнього, умовного) і простору, інакше це – локально-темпоральний підхід. Текст характеризують три головні універсали: Людина, Простір і Час; **емотивний рівень** тексту – це дослідження панівних емоцій твору, його загальної тональності.

Завдання, які використовували учні після прочитаного тексту полягали у наступному:

1. Оцінка прочитаного тексту. Досліджувані, після того, як прочитали текст, повинні були оцінити його за параметрами, які задаються спеціально розробленою для цього шкалою СД (семантичний диференціал) [3]. Досліджувані отримали бланк, у якому були вказані біполярні шкали – пари антонімів зі шкалою оцінок, які мають значення від +3 – максимальна вираженість якості до -3 максимальна вираженість протилежної якості. Учні необхідно було поставити знак «+» у тій частині шкали, яка з їх точки зору характеризувала текст, який вони прочитали.

У бланки увійшли параметри оцінки, такі як емоційне забарвлення тексту (приємний – неприємний; сумний – веселий; насолода – відраза).

2. Трансформація тексту у цьому завданні досліджуваним запропоновано скоротити текст не менше як удвоє, але таким чином, щоби це не заважало його розумінню. Після проробленого скорочення необхідно було поставити себе у позицію дійової особи та вирішити проблему (конструктивно чи деструктивно).

3. Відновити пропущені фрагменти у реченнях прочитаного тексту.

За змістом фрагментів, які відновлює учень, можна судити про те, який предметний зміст він зафіксував у якості основи розуміння. У даному випадку проявляються функції особистісної рефлексії, які полягають у виборі значущої для підлітка інформації та її організація.

У результаті проведеного дослідження ми виділили етапи взаємодії учня з тестом, механізм та результати цієї взаємодії у контексті формування самовизначення учня. Перший крок – розуміння змісту тексту. Психологічним механіз-

мом виступає ідентифікація учня з цим змістом. Результат розуміння – образ ситуації самовизначення. Другий крок – мислення. Психологічний механізм – аналітико-синтетична діяльність свідомості. Результат – ієрархічна структура образу ситуації. Третій крок – ауторефлексія. Психологічний механізм – діалог зі змістом тексту. Результат – визначення позицій щодо предмета рефлексії. Останній крок – самовизначення; механізм – проектування себе. Результат – створення образів та перспектив майбутнього.

Нами з'ясовано, що аналіз тексту ліцеїстами, за методикою Л. Красної, (рівні взаємодії учня з текстом,) актуалізований з позитивним радісним змістом, відрізняється низькими якісними показниками розгорнутості. При цьому самоаналіз спрямований на визначення у самого себе різних особистісних переживань: радості, смутку, розчарування, самотності, спокою, сумнівів тощо. Аналіз, пов'язаний зі спокійним (описовим) змістом тексту, актуалізує значний потенціал творчого процесу самопізнання (розгорнутість, залученість, організованість). Емоційні переживання учнів мають позитивне забарвлення: почуття краси, дружби, симпатії, закоханості, спокою. Самоаналіз, у зв'язку з сумним твором, незначний за обсягом, але має високі якісні показники (розгорнутість, залученість) і супроводжується позитивними емоціями: переживання насолоди, спокою, споглядання. Осмислення себе, вмотивоване гнівними фрагментами у творах, спираються на середині якісні параметри (розгорнутість, залученість) і різноманітні переживання підлітків: від гніву до спокою, від спокою до радості.

У процесі аналізу утвору ліцеїсти прагнуть осмислити як власну категорію «Я», так і категорію «інші». В результаті переосмислення різних критичних ситуацій, внутрішньо особистісних конфліктів для них «відкриваються» нові якості в самих собі. Усвідомлюється важливість самоствердження не тільки перед іншими (однолітками, батьками, вчителями), але і перед самим собою. Таке самоствердження розвиває впевненість у собі, позбавляє комплексів, знижує демонстративність і стимулює становлення «егопозицій», які активізують особистісне зростання молоді.

Водночас, аналіз результатів взаємодії учня з текстом показав недостатню особистісну його включеність у взаємодію з текстом. Можливо це свідчить про недостатньо високий рівень власно художнього сприймання. При нерозвинутому художньому сприйманні твір учнями сприймається на побутовому рівні, як життєвий факт. Подібне наївно-реалістичне сприймання художнього твору блокує активну діалогічну взаємодію читача з художнім текстом та обмежує можливості розвитку його особисті.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, якщо постіндустріальне суспільство ставить перед навчальним закладом завдання сформуванню в учня певні компетентності, то саме особистісно-зорієнтоване навчання здатне прийняти цей виклик часу, оскільки воно: спирається на індивідуальні особливості школяра; враховує його цінності, інтереси, прагнення; створює умови для «випробування» в різних видах діяльності; реально перетворює учня на суб'єкта навчання.

**Список літератури:**

1. Андреева Я.Ф. Формування в учнів навичок діалогічної взаємодії з художнім текстом // Актуальні проблеми психології: Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., Нора-Друк, 2001. – Вип. 21. – С. 31–37.
2. Васильев С.А. Синтез смысла при создании и понимании текста. – К., 1998. – 240 с.
3. Краснова А. Текст як художня цінність / Л. Краснова // Українська мова та література. – 2006. – Число 11(171). – С. 5–6.
4. Подмазін С. Особистісно-орієнтований освітній процес. Принципи Технології / С.І. Подмазін // Педагогіка і психологія – 1999. – № 2. – С. 37–43.
5. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Проблема предмета и метода психологического изучения рефлексии // Исследование проблем психологии творчества. – М., 2003. – С. 154–182.
6. Сериков В. Личностно-ориентированное образование. Поиск новой парадигмы. – М., Изд-во «Логос» 1999. – 180 с.
7. Чепелева Н.В. Влияние смысловой организации текста на его понимание // Психосемиотика познавательной деятельности и общения. – М., 1993. – С. 49–59.
8. Хуторской А. «Педагогическая инноватика»: учебное пособие – М.: Изд. центр Академия, 2008. – 256 с.

**Сухраменда Е.В.**

Дрогобычский педагогический лицей

### **ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ЛИЦЕИСТОВ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ПОНИМАНИЯ ИНОСТРАННОГО ТЕКСТА**

**Аннотация**

Статья посвящена изучению условий развития умений лицеистов читать и понимать иностранный текст. Фактором развития индивидуальных возможностей учеников есть личностно-ориентированное обучение направленное на формирование личностных, индивидуальных способностей лицеистов. Для понимания содержания текста в диалогическом взаимодействии с ним изучены уровни и этапы этого взаимодействия ученика с текстом.

**Ключевые слова:** личностно-ориентированное обучение, самопонимание, самокоррекция, личность, субъект, субъектные связи, объективная реальность, диалогическое взаимодействие.

**Sukhramenda E.V.**

Drohobych Pedagogical Lyceum

### **PERSONALITY-ORIENTED EDUCATION OF THE LYCEUM STUDENTS' AS A FACTOR OF ABILITY DEVELOPMENT AND UNDERSTANDING OF A FOREIGN TEXT**

**Summary**

The article is devoted to the study of the lyceum students' ability development in reading and understanding of a foreign text. Personality-oriented education is a factor of individual development opportunities. It is also aimed at forming individual pupils' opportunities. To understand the meaning of the text in the dialogic interaction with it we examined the levels and stages of pupils' interaction with the text.

**Keywords:** personality-oriented education, self-understanding, self-correction, individual, subjective relationships, objective reality, dialogic interaction.