

Євгенія СУХРАМЕНДА

АКТИВНО-ДІАЛОГІЧНЕ ЧИТАННЯ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ЛІЦЕЇСТІВ

У статті йдеться про вивчення особистісного внеску ліцеїстів у рефлексування, яке варіюється залежно від особливостей художніх текстів. Сприйняття художніх образів стимулює до рефлексивного аналізу особистісних проблем, відображаючи складну картину світу образу «Я». Література активізує потреби у самовдосконаленні, в оцінці себе і осмисленні власного внутрішнього світу.

Ключові слова: рефлексія, самоорганізація, саморозвиток, рефлексивна діяльність, рефлексивні дії, рефлексивний аналіз, активно-діалогічний характер процесу читання, когнітивний, регулятивний, рефлексивний план інформації.

Євгенія СУХРАМЕНДА

АКТИВНО-ДИАЛОГИЧЕСКОЕ ЧТЕНИЕ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОЙ РЕФЛЕКСИИ ЛИЦЕИСТОВ

В статье изложен материал изучения личностного вклада лицеистов в рефлексирование, которое изменяется в зависимости от особенностей художественных текстов. Восприятие художественных образов стимулирует к рефлексивному анализу личностных проблем, отображая сложную картину мира образа «Я». Литература активизирует потребность в самоусовершенствовании, в оценке себя и осмыслении своего внутреннего мира.

Ключевые слова: рефлексия, самоорганизация, саморазвитие, рефлексивная деятельность, рефлексивный анализ, активно-диалогический характер процесса чтения, когнитивный, регулятивный, рефлексивный план информации.

Актуальність проблеми. Механізмом ускладнення, диференціації та інтеграції самосвідомості дитини виступає особистісна рефлексія, що надає їй більші можливості осмислювати, аналізувати та пізнавати саму себе.

Рефлексія, що забезпечує самоорганізацію і самообілізацію особистості в різних умовах її існування, виступає процесом осмислення особистісних змістів (образів особистості, з якими ототожнює себе «Я»), який приводить до їх поступальних змін і породжує новоутворення особистості в різних умовах існування. Поняття «особистісна рефлексія» у цих дослідженнях розглядається в одному синонімічному ряду з поняттям «саморефлексія» (Н.І. Гуткіна, І.Д. Бех, І.К. Зарецький та ін.).

Нас цікавить розвиток рефлексії у процесі вивчення ліцеїстами іноземної мови, зокрема літератури. Організація пізнавальної діяльності, цілеспрямоване засвоєння рефлексивних дій та операцій, спрямованих на цілісне розуміння героїв творів, є засобом саморозуміння та саморозвитку особистості учня.

Отже, **метою** дослідження є технології розвитку особистісних характеристик ліцеїста в контексті вивчення ним іноземної мови, зокрема літератури. **Об'єктом** ми обрали його активно-діалогічну взаємодію з художнім текстом, а **предметом** – конкретні методики навчання учнів розумінню змісту тексту та саморозумінню на основі аналізу цього змісту.

Завданнями нашого дослідження є:

- аналіз наукових джерел з проблеми розвитку саморозуміння ліцеїстів (особистісної рефлексії);
- вивчення умов розвитку особистісної рефлексії ліцеїстів у процесі засвоєння ними вмінь і навичок активно-діалогічної взаємодії з текстом.

Виклад основного матеріалу. У дослідженнях, спрямованих на визначення особистісного аспекту рефлексії, робиться акцент на активізацію принципу саморозвитку особистості. Згідно з ним, культивується рефлексія, що забезпечує самоорганізацію і самообілізацію особистості в різних умовах її існування. Рефлексія виступає процесом осмислення особистісних змістів (образів особистості, з якими ототожнює себе «Я»), який приводить до їх поступальних змін і породжує новоутворення особистості.

Провідним критерієм існування особистісної рефлексії є «рефлексивний аналіз», який приводить індивіда до нових знань про самого себе як суб'єкта життєдіяльності і дає змогу виявити три рівні розвитку саморефлексії: фіксований, занижений і збалансований. Найбільш ефективним у самопізнанні, самоствердженні і саморозвитку особистості ліцеїста є збалансований рівень [3].

У психологічній літературі, при висвітленні проблеми читання чітко окреслюється розвиток двох взаємопов'язаних тенденцій. Значна кількість психологічних досліджень орієнтована на розуміння-інтерпретацію змісту твору. У цьому ракурсі навчання читання набуває вигляду оволодіння когнітивними прийомами переробки змісту (семантична орієнтація у змісті повідомлення, структурування та переструктурування текстової інформації, згортання і розгортання смислів) та способами смислового аналізу тексту (Л.Н. Добраєв, З.І. Кличникова, І.Ф. Неволін, І.В. Усачова). Ключовою думкою інших досліджень є те, що основний ефект читання художнього тексту – не інформаційний, а мотиваційно-особистісний, при якому читач не лише отримує інформацію, загальносуспільний досвід, а й розкриває себе, йде до збагачення й ускладнення власної особистості [1].

Активно-діалогічний характер властивий не тільки взаєморозумінню у процесі безпосереднього спілкування двох або більше осіб, а й розумінню будь-якого тексту. Дійсно, творче розуміння тексту – не завжди відповідь на запитання, що виникають під час читання, це ті чи ті діалогічні реакції на інформацію (згода, незгода, сумнів, подив тощо). Діалог із текстом передбачає також прогнозування розвитку його змісту і особистісне включення читача у текст, тобто зіставлення засвоюваного із власними знаннями, поглядами та ціннісними орієнтаціями [4].

Отже, особистісне включення читача у текст є необхідною умовою дійсно творчого розуміння. На наш погляд, розуміння тексту не завжди приводить до видозміни саме авторського смислу. Читач як активний суб'єкт будує «зустрічний» текст, що базується на «смисловій основі» вихідного повідомлення, але може бути доповнений, деконструйований власним розумінням проблеми. Ступінь доповнення, привнесення свого смислу до тексту залежить від знань, установок читача, цілей читання та мотивів тієї діяльності, до якої воно включене. Інакше кажучи,

активна взаємодія читача з текстом забезпечується широким діяльнісним контекстом процесу розуміння.

Грунтуючись на концепції діалогічного розуміння, ми розглядаємо текст учасником опосередкованого діалогічного спілкування автора з читачем і акцентуємо увагу на його внутрішньо текстових компонентах: цілісності, зв'язаності, структурності, інформативності і подільності [5]. Інформативність в основному втілює у собі образ і позицію автора твору та його спрямованість на читача. Н.В. Чепелева зауважує, що категорія інформативності реалізується у когнітивному, рефлексивному та регулятивному планах інформації (для творів художньої літератури когнітивний план інформації, який включає фактологічну і теоретичну інформацію, не є характерним). Рефлексивний план інформації представляє автора твору і реалізується через суб'єктивну модальність або через гаму загальнозмістової інформації (І.Р. Гальперін). Регулятивний план інформації представляє читача твору і втілюється у регулятивно-антиципуючій та регулятивно-ретроципуючій інформації, основна функція яких – керувати процесом сприймання і розуміння твору читачем (Н.В. Чепелева).

Важливим прикладним значенням проблеми, що вивчаємо, є розгляд технології навчання, яка дає учню змогу проектувати себе у позицію літературного героя, знайти рефлексивну позицію щодо нього і самого себе. Одна з технологій навчання, яка є чинником розгортання рефлексивної функції учня, названа діалогізацією навчання. У нашому дослідженні такий підхід до характеристики читання художнього твору дає можливість розглядати взаємодію учня з текстом як діалогічний процес, що включає у себе відновлення прихованої діалогічності самого тексту та розгортання внутрішнього діалогу учня. Активно діалогічний характер властивий розумінню будь-якого тексту: це завжди відповідь на запитання, реакція на інформацію (згода, незгода, сумнів, подив тощо), прогнозування розвитку змісту, особистісне включення учня у текст, тобто спільний пошук істини, зіставлення з власними ціннісними орієнтаціями.

Доведено, що особистісна рефлексія відбувається за допомогою типових для всіх видів рефлексії дій: висловлювання передбачення про наявність у себе якостей, мотивів, правильних та помилкових дій («можливо», «може бути», «я вважаю», «можна

передбачити»); сумнівні («маю сумнів», «не впевнений»); питання (самому собі); установка на зміну поведінки і стосунків з іншими.

Діалог у пізнавальній діяльності розглядається, з одного боку, в межах спільної діяльності учнів, у процесі взаємодії декількох суб'єктів; з іншого, йдеться про індивідуальну роботу учня з літературним текстом (має місце діалог школярів з автором тексту, діалог між персонажами як суб'єктами комунікації, зіставляються різні «голоси» в особистості персонажів, відбувається діалог з уявними співрозмовниками тощо).

Сутність процесу читання – це створення власних думок за допомогою думок інших людей [4]; характеристики тексту виступають як програми комунікативно-пізнавальної діяльності читача та його розуміння як побудови ним смислової структури [5]; «метод діалогічного аналізу вчинку» створює рефлексивну ситуацію [3]; розуміння психологічної природи внутрішнього мовлення дає можливість учню заглибитися у процес саморозуміння [3].

У психолого-педагогічному плані ці методи виступають як рефлексивні, що включають різноманітні прийоми рефлексії (уточнення, сумнів, питання, ствердження, припущення, вираження впевненості, установлення причиново-наслідкових зв'язків та ін.). Практика підтверджує ефективність цілісного аналізу і творчих завдань. Це виявляється у тому, що в процесі навчальної роботи в учня виникає установка на аналіз сутнісних характеристик, що обумовлюють створення і «передачу» літературного образу, аналіз власних дій у процесі роботи над матеріалом.

Робота над творчими завданнями створює своєрідні експериментальні умови, у яких виникає «середовище інтенсивної рефлексії». У процесі навчання літератури вона характеризується творчим пошуком і обґрунтованим вибором спочатку окремих фрагментів текстів, а потім створенням кінцевих результатів діяльності.

У нашому дослідженні брали участь ліцеїсти Дрогобицького педагогічного ліцею у кількості 58 учнів. До контрольної та експериментальної групи увійшли по 29 ліцеїстів.

Формування особистісної рефлексії ми реалізували, орієнтуючись на положення Л. Виготського, який висловив думку про діалогічно двоєдиний вплив мистецтва на людину: на вищій ступені свідомості і водночас на шар найбільш глибинного чуттєвого сприймання.

У програмі формувального експерименту використали матеріали: William Shakespeare, from Henry V, Act III, Scene I; William Wordsworth, Lyrical Ballads, composed upon Westminster Bridge; William Wordsworth, «I wandered lonely as a cloud»; Jane Austen, from Emma, chapter 4; James Fenimore Cooper, from The Last of the Mohicans, chapter 11; Harriet Beecher Stowe, from Uncle Tom's Cabin, chapter 31; Charles Dickens, from Nicholas Nickleby, chapter 8.

Ми орієнтувалися, наприклад, на порівняння як методичний прийом – порівняння персонажів з образами інших людей, порівняння з історичними особистостями або літературними типами, порівняння з образами тваринного світу, порівняння з різними предметами, порівняння з іншим видом діяльності, характеристика одного і того самого персонажу в динаміці (ким я був та ким став), зображення персонажу через його знеособленість (невизначеність портретних рис, невизначеність зовнішнього вигляду, низький рівень розумових здібностей, відсутність власного погляду на навколишній світ, відсутність духовності).

Формування мотиву до рефлексії здійснювалося нами на основі спеціальної програми, змістовна сторона відповідала основним вимогам методики викладання зарубіжної літератури у ліцеї. Літературні твори виступали при цьому важливим емоційним феноменом підтримки та розгортання рефлексивного мислення юнаків. Розширення кола знань та вражень учня про самого себе досягалося застосуванням методичних прийомів ефективної діалогічної взаємодії читача з текстом.

Найбільш ефективні прийоми діалогічної взаємодії учня з текстом такі: **створення установки на діалог із текстом**. Як показало дослідження, учні у більшості випадків не сприймають автора тексту як партнера у спілкуванні. Інакше кажучи, установка на діалог з текстом у них не сформована. Тому доцільно проводити з учнями обговорення тексту, спрямоване на бачення у ньому різних точок зору, знаходження суперечностей у позиціях, поглядах героїв. З цією метою ми запропонували ліцеїстам скласти сценарій того чи того тексту.

Треба сказати, що ігрові методи для корекції процесу читання досить широко застосовуються зарубіжними дослідниками. Так, наприклад, американські психологи розробили «гру з приводу тексту», спрямовану на вироблення навичок розуміння тексту.

Головна увага у ній приділяється аналізу основної думки тексту. Але у цих дослідженнях акцент робиться на формуванні пізнавального компонента діяльності читання. Формувати установки на діалог з текстом та включитися до такого діалогу, вести його протягом усього процесу читання дає змогу розроблена нами «гра в текст». Ми вважаємо, що саме вміння вести діалог з автором тексту сприяє як кращому його розумінню, так і особистісному включенню читача у текст, розвитку учня, застосування методики «гри в текст».

Мета гри – інсценувати текст, надаючи діалогічності, наблизити до читача, що зіставляє різні точки зору, смислові позиції, робить власні висновки й узагальнення.

Гра проводиться за такою схемою. Спочатку текст читається всіма учасниками гри. На наступному етапі експериментатор разом з учнями обговорюють його та виділяють «текстові ролі». У нашому прикладі це: 1) «Автор», який висловлює авторську точку зору на експеримент як найбільш ефективний шлях вивчення психіки людини; 2) «Самоспостерігач», який вважає, що тільки сама людина правильно може розповісти про себе; 3) «Спостерігач», який стверджує, що найкращий шлях вивчення людини – спостереження за її поведінкою; 4) «Наївний читач», який задає запитання типу: «Чому психологія складніша за фізику?». Зазначимо, що включення цієї ролі у гру полегшує процес читання та інсценування тексту. Крім вищезазначених, можна виділити ролі: «Фізик», «Психолог», які теж беруть участь в обговоренні запитань «Наївного читача». Для ліцеїстів із сформованими професійними інтересами та установками ролі можуть розподілятися на основі дискусії представників різних психологічних шкіл або течій.

На наступному етапі гри учні розподіляють між собою ролі та визначають групу-інтерпретаторів, що зіставляють різні точки зору, оцінюють їх, роблять висновки.

Експериментатор або вчитель виступає у ролі «Ведучого», який організовує гру. «Ведучий» може виконувати роль «Автора», що є доцільним, бо у цьому випадку він не залишається поза грою, мовби стороннім спостерігачем, а стає активним її учасником. До того ж у нашому прикладі роль «Автора» найскладніша, і учні не завжди можуть впоратися з нею самостійно.

Постановка запитань – один із прийомів, що сприяє розвитку в учнів умінь вести діалог із текстом.

Система запитань до тексту може мати такий вигляд: робота із заголовком (обдумування його, постановка упереджувальних запитань до тексту). Осмислення заголовків передбачає також актуалізацію здобутих раніше знань; постановка запитань до тексту під час читання та пошук відповідей на них; постановка запитань-припущень типу: «Може, це пояснюється тим, що...?» Вони містять у собі елемент можливої відповіді і ставляться тоді, коли учень не знайшов відповіді, але вловив у тексті натяк на неї; пошук у тексті неявних, прихованих запитань. Вміння знаходити їх сприяє активізації діалогічної взаємодії з автором повідомлення. Досить ефективний прийом, що сприяє виробленню у читача вміння спілкуватися з текстом.

Висунення гіпотез, припущень. З цією метою ми пропонували учням розділити текст на відносно самостійні частини, і після читання кожної з них спробувати передбачити те, про що йтиме мова далі, або скласти план подальшого розвитку змісту. Такі завдання ліцеїсти виконували індивідуально та колективно.

Висунення власної (протилегної) точки зору, яка спростовує авторську позицію або хоча б піддає її сумніву – прийом, що сприяє формуванню в учнів умінь визначити авторську позицію, узагальнювати текст.

Критичний аналіз та оцінка прочитаного – також важливий прийом діалогічної взаємодії читача з текстом. Ліцеїсти повинні усвідомлювати власне ставлення до проблем, точно передавати та обґрунтовувати його. Але, як показує досвід, школярі іноді не можуть дати навіть просту оцінку прочитаному, обмежуються визначеннями: «подобається – не подобається», «простий – складний», «цікавий – нецікавий». Однак аргументовано пояснити, чому саме сподобалося або не сподобалося, що викликало ускладнення, здебільшого неспроможні.

З метою формування в ліцеїстів умінь висловлювати своє ставлення до тексту, надавати йому оцінку, ми застосовували метод письмового коментування. Ліцеїстам запропонували текст, віддрукований на аркуші паперу ліворуч. Вони повинні читати текст і паралельно праворуч записувати думки, що виникають під час читання. Спершу це можуть бути помітки типу «згідний»,

«нісенітниця», «дуже добре», «незрозуміло» тощо. Головне – привчити учнів реагувати на текст. Засвоєння цього етапу роботи коментарі можуть ускладнюватися. Учні вчилися висловлювати не тільки власну безпосередню емоційну реакцію на текст, а й думки, сумніви, висновки та узагальнення.

Після цього ліцеїстам запропонували зробити докладний коментар тексту. Це потребує актуалізації наявних знань, зіставлення цього тексту з іншими спорідненими, занурення у його діяльнісний контекст.

З метою визначення результативності формувального експерименту ми застосували метод поперечного зрізу. На цьому етапі нашого дослідження, застосовуючи метод особистісних конструктів, ми пропонували учням порівняти себе з героями літературних творів William Shakespeare, William Wordsworth, Jane Austen, James Fenimore Cooper, Harriet Beecher Stowe, Charles Dickens та ін. ліцеїсти аналізували опис портретів, риси характеру, вчинки (моральні вчинки, співпереживання, емпатії, допомога іншій людині, почуття любові, патріотизму та інші характеристики особистості героїв художніх творів).

У нашому експерименті кожен досліджуваний порівнював себе з героєм твору на вибір, але не менше як з п'ятьма.

Ми намагалися прослідкувати, як особистісна рефлексія перетворюється під впливом технологій навчання, зокрема, технологій діалогізації у процесі вивчення учнем художньої літератури.

Складені учнями експериментальної групи оцінні шкали (конструкти) були об'єднані у 11 блоків: інтелект, воля, емоційно динамічні характеристики, комунікативні риси характеру, емоційно-оціночні характеристики, ретроспективний аналіз виникнення і розвитку характеристик, характеристики саморегуляції, самосвідомості, світоглядний комплекс (переконавання, принципи, ціннісні орієнтації), особистісне самовизначення, характеристики смислотворення (пошук сенсу власного існування), стратегія і тактика життєвих планів. У характеристиках особистісних конструктів прослідковуємо як позитивні властивості особистості, так і ті, що вимагають корекції.

Складені учнями контрольної групи оцінні шкали (конструкти) були об'єднані у 8 блоків і за змістом значно відрізнялися від конструктів учнів експериментальної групи. До конструктів учнів

контрольної групи увійшли: воля, особливості пам'яті, особливості мислення, характеристика способів поведінки, особливості навчальної діяльності, мотиви навчальної діяльності, комунікативні характеристики, характеристики емоцій та почуттів особистості.

Результати аналізу «особистісних конструктів» учнів експериментальної та контрольної груп свідчить, що відсутність спеціально спрямованої технології навчання (у нашому експерименті діалогічна взаємодія з художнім текстом) не дозволяє учневі бачити особистість у динаміці, розкривати її орієнтуючись на особистісний принцип. Учні контрольної групи відзначають окремі психічні характеристики, не розкриваючи зміст та структуру цих окремих властивостей особистості. Особистісна рефлексія представлена як «роз'єднання» її видів – ситуативної, ретроспективної та перспективної.

«Роз'єднання» особистісної рефлексії веде до неможливості учнів контрольної групи сприймати і розуміти цілісну структуру особистості, образу власного «Я». Вони сприймають себе «тут і тепер», не розкриваючи причиново-наслідкових зв'язків виникнення тих або інших властивостей.

Досить вузько представлена в особистісних конструктах і перспективна особистісна рефлексія учнів контрольної групи: у блоці «мотиви навчальної діяльності» зустрічаємо зв'язок цих мотивів з майбутнім професійним вибором.

Особистісні конструкти, складені підлітками експериментальної групи, тісно пов'язані з потребою у самопізнанні, саморегуляції та пошуком причиново-наслідкових відношень між різними характеристиками. Учням цієї групи властива потреба осмислення генези виникнення тих чи тих властивостей, пошуки сенсу власного існування та орієнтація на майбутнє (світоглядний комплекс, тактика та стратегія власного життя).

У змісті особистісних конструктів учнів експериментальної групи чітко проглядаються суттєві характеристики самовизначення: «Я – психологічне минуле»; «Я – психологічне теперішнє»; «Я – психологічне майбутнє». На таку особливість вказував М. Бахтін, підкреслюючи наявність у самовизначенні людини зв'язків між часовими та змістовними аспектами цього самовизначення: «усвідомлювати самого себе активно – означає освітлювати себе майбутнім змістом; поза ним мене немає для себе самого» [5, 50].

Комплекси психолого-педагогічних умов, що забезпечують формування прийомів діалогічної взаємодії з текстом при вивченні творів художньої літератури учнями експериментальної групи дав можливість удосконалити сприймання та осмислення образу «Я». Основний результат такої діяльності – «зростання» різних видів особистісної рефлексії – ретроспективної, ситуативної та перспективної. Таке «зростання», «зліплення» видів особистісної рефлексії дає юнаку можливість творчого самовдосконалення, подальшого конструктивного розвитку саморефлексії, значного розширення якісних параметрів (розгорнутість, організованість, складність) особистісної рефлексії, що зрештою веде до визначення ідентичності, яка охоплює психологічне теперішнє (включаючи в себе психологічне минуле та психологічне майбутнє), функція якої – саморозвиток, самопізнання, самореалізація.

Подальший аналіз особистісних конструктів пов'язаний з визначенням нами різнорідності та частотності якостей образів героїв художніх творів досліджуваними експериментальної та контрольної групи. Результати аналізу у таблиці 1.

Таблиця 1

Показники різнорідності та частотності рефлексивних проявів героїв художніх творів

| № Пп | Блоки якостей, що зафіксовані учнями двох груп | Контрольна | | Експериментальна | |
|------|--|------------|----------|------------------|----------|
| | | Різнор. | Частотн. | Різнор. | Частотн. |
| 1 | Комунікативні риси характеру | 0,2 | 2,7 | 2,1 | 6,4 |
| 2 | Воля | 0,3 | 1,7 | 0,9 | 3,2 |
| 3 | Інтелект | 0,1 | 0,5 | 0,9 | 2,7 |
| 4 | Емоції | 0,3 | 0,4 | 0,8 | 3,4 |
| 5 | Здібності | – | – | 0,5 | 3,2 |

До показників різнорідності і частотності ми внесли тільки ті особистісні конструкти, які є спільними для учнів і контрольної, і експериментальної групи.

У результаті засвоєння комплексної психолого-педагогічної програми розвитку особистісної рефлексії підлітка засобами художньої літератури знання набувають особистісного значення, де основною категорією діяльності стає особистісне розуміння художньої самосвідомості. Воно пов'язане з такими явищами, як художнє переживання, відчуття багатогранності своєї особистості, пошуком простору і часу існування, самовідчуття дитячості, переживання динаміки отриманих уявлень, перенесення власного «Я» в образ героя, специфічне роздвоєння самосвідомості у процесах художнього перенесення. У процесі сприймання змісту художнього твору відбувається заміна свідомості; «результат, безумовно, залежить і від особливостей того, хто сприймає» (Я.Ф. Андреева).

Механізмами рефлексії є рефлексивні дії. У самохарактеристиках учнів різних груп виявлена різна кількість рефлексивних дій: 17 проти 10 експериментальної та контрольної груп. Аналіз представлено у таблиці 2.

Таблиця 2

Частота використання рефлексивних дій учнями експериментальної та контрольної групи

| № Пп. | Прийоми та способи рефлексування | Експериментальна група | | Контрольна група | |
|-------|---|------------------------|------|------------------|------|
| | | абс. числ. | у % | абс. числ. | у % |
| 1 | Ствердження | 52 | 34,2 | 12 | 19,6 |
| 2 | Фіксування | 44 | 28,9 | 17 | 28,0 |
| 3 | Самооцінка | 16 | 10,5 | 9 | 14,3 |
| 4 | Впевненість | 12 | 7,8 | 10 | 15,9 |
| 5 | Установка на причиново-наслідкові зв'язки | 11 | 7,2 | – | – |
| 6 | Установка на зміну своєї поведінки | 6 | 3,2 | 11 | 7,2 |
| 7 | Передбачення | 145 | 10,5 | 5 | 7,0 |
| 8 | Переосмислення своєї поведінки | 17 | 28,0 | 2 | 3,2 |

Продовження табл. 2

| | | | | | |
|--------|---|-----|------|----|-----|
| 9 | Питання + самооцінка | 6 | 3,2 | 2 | 3,2 |
| 10 | Вказівка на труднощі проникнення у свою особистість | 16 | 10,5 | – | – |
| 11 | Питання до себе | 10 | 15,9 | 1 | 1,6 |
| 12 | Труднощі проникнення у думку іншої людини | 12 | 7,8 | – | – |
| 13 | Сумнів | 7 | 3,2 | 3 | 4,8 |
| 14 | Заперечення | 12 | 7,8 | – | – |
| 15 | Судження | 28 | 20,9 | – | – |
| 16 | Роздуми | 10 | 15,9 | – | – |
| 17 | Рефлексивні висновки та узагальнення | 17 | 28,0 | – | – |
| Всього | | 291 | | 72 | |

Аналіз матеріалів, представлених у таблиці 2, вказує, що у структурі особистісної рефлексії учнів експериментальної групи рефлексивні дії більш виражені: властива більш висока частотність – 291 та різнорідність – 17.

У особистісній рефлексії підлітків експериментальної групи є такі рефлексивні дії, як установка на причиново-наслідкові зв'язки, вказівка на труднощі проникнення у свою особистість та думку про себе інших. Поява в учнів цих рефлексивних дій свідчить про їхнє намагання зрозуміти причини виникнення власних характеристик, значення їх для розвитку учня, її місце у структурі особистості загалом. Рефлексивні судження учня про себе, роздуми та висновки (див. таблицю) свідчать про наявність мотивації на самопізнання, осмислення та переосмислення власної особистості, визначення життєвої перспективи («щоб цілеспрямовано розвивати себе»; «ще не відповідаю ідеалу»; «думаю, сформувалися власні погляди на майбутнє»).

У структурі особистісної рефлексії учнів контрольної групи є менша частотність (72) та різнорідність (10) рефлексивних дій. Відсутність таких рефлексивних дій, як установка на причиново-наслідкові зв'язки, вказівка на труднощі проникнення у свою особистість та думка про учня інших, а також відсутність рефлексивних висновків, суджень та роздумів над власним образом «Я» вказує на те, що викладання літератури у школі мало спря-

моване на розвиток особистісної рефлексії учня, матеріал, що засвоює учень, не стає для нього джерелом самоаналізу, а засвоюється тільки як предмет шкільного курсу. Це вимагає зміни цільової установки у викладанні гуманістичних наук, до яких належить іноземна література у школі.

Отже, провідним критерієм існування особистісної рефлексії є «рефлексивний аналіз», який приводить індивіда до нових знань про самого себе як суб'єкта життєдіяльності.

Аналіз результатів взаємодії ліцеїстів з текстом показав недостатню особистісно рефлексивну включеність учнів до взаємодії з текстом. Можливо, це свідчить про недостатньо високий рівень власне художнього сприйняття. При нерозвинутому художньому сприйманні твір сприймається юнаком на побутовому рівні як життєвий факт. Подібне наївно-реалістичне сприймання художнього твору блокує активну діалогічну взаємодію читача з художнім текстом та обмежує можливості розвитку особистісної рефлексії учня.

Отже, зміну когнітивної складності та структури особистісної рефлексії учнів ми реалізувати шляхом активного соціально-психологічного навчання. Методи навчання гуманістично орієнтовані, базуються на методиках, які дають учням можливість усвідомлювати власні особливості, формувати у юнацтва прийоми і способи саморефлексії, навчатися рефлексивним діям, конкретно відтворювати свій образ та розуміти структуру особистості.

Подальше наше дослідження пов'язане з вивченням цілеспрямованого розвитку особистісної рефлексії учнів у контексті навчальної діяльності залежно від їх індивідуально-психологічних характеристик – віку та статі ліцеїстів.

Література

1. Андреева Я.Ф. Формування в учнів навичок діалогічної взаємодії з художнім текстом / Я.Ф. Андреева // Актуальні проблеми психології : Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К. : Нора-Друк, 2001. – Вип. 21. – С. 31–37.
2. Виногородський А.М., Булах І.С. Особистісна рефлексія як корекційний аспект при дезадаптації у підлітків / А.М. Виногородський, І.С. Булах // Проблеми та перспективи розвитку психології в Україні : матеріали II з'їзду Товариства психологів України. – К., 1996. – С. 77–78.

3. Степанов С.Ю. и др. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества / С.Ю. Степанов и др. // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – С. 5–14.

4. Український Я.І., Штопало Н.Я. Рефлексія як засіб саморозвитку особистості / Я.І. Український, Н.Я. Штопало // Вісник Київського університету імені Тараса Шевченка: Соціологія. Психологія. Педагогіка. – 1999. – Випуск 7. – С. 24–27.

5. Чепелева Н.В. Влияние смысловой организации текста на его понимание / Н.В. Чепелева // Психосемиотика познавательной деятельности и общения. – М., 1983. – С. 49–59.

References

1. Andreieva, Ya.F. (2001). Formuvannia v uchniv navychok dialohichnoi vzaiemodii z khudozhnim tekstem [Formation of students' skills in dialogic interaction with artistic text]. *Aktualni problemy psykholohii: Naukovi zapysky Instytutu psykholohii im. H.S. Kostiuka APN Ukrainy – Actual problems of psychology: Scientific notes of the Institute of Psychology them. G.S. Kostyuk APS of Ukraine* (Issue 21), (pp. 31–37). Kyiv: Nora-Druk [in Ukrainian].

2. Vynohorodskyi, A.M., & Bulakh, I.S. (1996). Osobystisna refleksiiia yak korektsiinyi aspekt pry dezadaptatsii u pidlitkiv [Personality reflection as a correctional aspect in adolescent maladaptation]. *Problemy ta perspektyvy rozvytku psykholohii v Ukraini – Problems and perspectives of psychology development in Ukraine: Proceedings of the 2nd Congress of the Society of Psychologists of Ukraine*, (pp. 77–88). Kyiv: N.p. [in Ukrainian].

3. Stepanov, S.Yu., et al. (1991). Printsipy refleksivnoy psikhologii pedagogicheskogo tvorchestva [Principles of reflexive psychology of pedagogical creativity]. *Voprosy psikhologii – Questions of Psychology*, 5, 5–14. [in Russian].

4. Ukrainnyi, Ya.I., & Shtopalo, N.Ya. (1999). Refleksiiia yak zasib samorozvytku osobystosti [Reflection as a way of self-development of personality]. *Visnyk Kyivskoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka: Sotsiolohiia. Psykholohiia. Pedagogika – Herald of Taras Shevchenko University of Kyiv: Sociology. Psychology. Pedagogy* (Issue 7), (pp. 24 – 27). [in Ukrainian].

5. Chepeleva, N.V. (1983). Vliyanie smyslovooy organizatsii teksta na ego ponimanie [Influence of the semantic organization of the text on its understanding]. *Psikhosemiotika poznavatelnoy deyatelnosti i obshcheniya – Psychosemiotics of cognitive activity and communication*, (pp. 49–59). Moscow: N.p. [in Russian].