

### **Список використаних джерел**

1. Власенко В. Вчителі-учні: психологія взаємних оцінних ставлень / В.В. Власенко. – К., 1995. – 58 с.
2. Крейг Г. Психология развития / Г. Крейг. – СПб., 2000. – 152 с.
3. Собчик Л. Диагностика межличностных отношений (модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири: Метод. / Л.Н. Собчик. – М., 1990. – 276 с.
4. Юрченко В. Вплив взаємин між студентами і викладачами на “Я-концепцію” майбутнього вчителя / В. Юрченко // Освіта і управління. – 1997. – №1. – С. 119–123.

The article considers the problem of interrelation between instructors and students in connection with formation of professional identification of future teachers. A great attention is paid to putting of active methods of studying into process of study as necessary condition to optimize the learning pedagogical interaction, the main task of the preparation of future teachers in terms of his personal growth must be to ensure organizational conditions for the creation of an enabling socio-psychological climate in the educational establishment at which students and teachers involved in the process of single joint training and educational activities on the principles of humanization of interpersonal relations, creative activity and professional and personal self.

**Keywords:** process of socialization; identification; “image-I”; “I-conception”.

*Отримано: 18.02.2011*

**УДК 159.922.7**

*Н.О.Михальчук*

## **Роль смислових конструктів та смислової диспозиції в читацькій діяльності старшокласників**

У статті обґрунтовано сутність та окреслено роль смислових конструктів та смислової диспозиції в читацькій діяльності старшокласників. Проаналізовано процес конструювання образу світу. Виділено три основні компоненти діяльності старшокласників з читання літературних творів на уроках зарубіжної літератури в середній школі: когнітивний компонент, комунікативний компонент, суб’єктно-орієнтований компонент. Сформульовано такі види діалогізму,

урахування яких вчителем зарубіжної літератури сприятиме більш ефективній організації діалогічної взаємодії суб'єктів навчальної діяльності та глибокому розумінню старшокласниками літературних творів: субординативний діалогізм, координативний діалогізм, особистісно-рефлексивний діалогізм.

**Ключові слова:** смисловий конструкт, смислова диспозиція, компоненти читацької діяльності старшокласників, когнітивний компонент, комунікативний компонент, суб'єктно-орієнтований компонент, види діалогізму, субординативний діалогізм, координативний діалогізм, особистісно-рефлексивний діалогізм.

В статтю обоснована роль смислових конструктів та смислової диспозиції в читацькій діяльності старшокласників. Дан анализ процессу конструирования образа мира. Выделены три основные компоненты читательской деятельности старшекласников на уроках зарубежной литературы в средней школе: когнитивный компонент, коммуникативный компонент, субъектно-ориентированный компонент. Сформулированы такие виды диалогизма, учёт которых учителем зарубежной литературы влияет на более эффективную организацию диалогического взаимодействия субъектов учебной деятельности и глубокому пониманию старшекласниками литературных произведений: субординативный диалогизм, координативный диалогизм, личностно-рефлексивный диалогизм.

**Ключевые слова:** смысловый конструкт, смысловая диспозиция, компоненты читательской деятельности старшекласников, когнитивный компонент, коммуникативный компонент, субъектно-ориентированный компонент, виды диалогизма, субординативный диалогизм, координативный диалогизм, личностно-рефлексивный диалогизм.

Проблема визначення ролі смислових конструктів та смислової диспозиції в читацькій діяльності старшокласників є вельми актуальною з огляду на процеси, які відбуваються в сучасній культурі та реальному цивілізаційному просторі. Основну освітню ідею ми можемо сформулювати як процес орієнтування її змісту, цілей, форм і методів на особистість того, хто навчається. Але в умовах так званої інформаційної цивілізації, яка реально існує в наш час, школярам досить важко самовизначитися, зорієнтуватися на провідні цінності духовної культури, як національної, так і світової. Процес читання учнями художньої літератури набуває особливого значення, адже від формування “образу світу” та знаходження особистісних смислів залежить не лише розвиток школяра як суб'єкта навчальної діяльності та взаємодії, а й їхній подальший професійний вибір та особистісне зростання. Хоча деякі питання залишаються недостатньою мірою розв'язаними в психологічній літературі, однак проблема сутності смислових конструктів та смислової диспозиції детально проаналізована в

роботах Д.О.Леонтьєва, але виникають питання співвіднесення її з основними етапами читацької діяльності старшокласників у межах педагогічно-регульованого навчального процесу в школі. В цьому зв'язку ми маємо деякі власні міркування, які будемо намагатися викласти в даній статті.

Отже, завдання нашої статті так:

1. Проаналізувати процес конструювання образу світу особистості.
2. Обґрунтувати сутність та окреслити роль смислових конструктів та смислової диспозиції в читацькій діяльності старшокласників.
3. Сформулювати компоненти діяльності старшокласників з читання.
4. Виокремити такі види діалогізму, врахування яких учителем зарубіжної літератури сприятиме більш ефективній організації діалогічної взаємодії суб'єктів навчальної діяльності та глибокому розумінню старшокласниками літературних творів.

Читання художньої літератури створює безмежні можливості для особистісного розвитку старшокласників, моделювання їх індивідуальних “образів світу”, які, в свою чергу, впливатимуть на знаходження людиною смислів. В даному контексті мається на увазі не лише смисл певного конкретного твору, а й смисл в акмеологічному розумінні, що дозволяє бачити предметно-об'єктне поле зовнішнього простору більш широким і глибоким. Тому в нашому дослідженні слід розглянути, як організується, формується та моделюється цей “об'єктивний” світ для кожного конкретного суб'єкта. Отже, проаналізуємо процес конструювання образу світу, оскільки саме вивчення особливостей цього конструювання сприяє не лише розумінню школярем імпліцитного смислу літературного твору, а й розумінню людиною самої себе, свого внутрішнього світу. Останнє, в свою чергу, визначає умови особистісного та в подальшому – професійного становлення суб'єкта.

У межах все більшої актуалізації проблеми виявлення специфіки, породження, розвитку, функціонування, а також способів дослідження всього різноманіття індивідуальних і групових культурно-історичних моделей світу, образів реальності, нас цікавить опосередковане бачення світу, що виникає в умовах читацької діяльності старшокласників.

За складною реальністю, яка позначає категорію “образ світу”, в різних наукових теоріях використовувалися поняття, що мають своє змістове наповнення: “картина світу”; “схема”; “когнітивна карта навколишнього оточення”; “просторова схема світу”,

“прагматичні поля”; “міф”; “сценарій”; “життєвий сценарій”; “модель світу”; “внутрішня модель зовнішнього світу”; “система актуальних координат об’єкта”; “особистісні конструкти”; “категоріальні структури індивідуальної свідомості”; “життєвий світ”; “образ світу”; “уявлення світу”; “метаіндивідуальний світ” та інші. Отже, для даного дослідження слід обрати так звані актуальні координати об’єкта або ситуації, визначити, яку саме інформацію необхідно знати про даний об’єкт та на яку треба звертати увагу в першу чергу.

У вітчизняній психології в межах діяльнісної наукової парадигми поняття “образу світу” було введено О.М.Леонтьєвим [4]. Також ця категорія детально вивчалася в роботах О.Ю.Артем’євої [1] та її учнів. В цих дослідженнях розвиток поняття образу світу, побудова його експериментальних моделей пов’язані з вивченням проблеми свідомості та її складових. Ключове місце у вітчизняних концепціях образу світу відводилося розгляду системи значень, структур та рівнів суб’єктивного досвіду, категорій, механізмів категоризації та впорядкування інформації щодо предметів світу, а також аналізу сфери індивідуальних, особистісних смислів, її динаміки тощо. О.М.Леонтьєв [4] розглядав образ світу як процес відображення світу в свідомості людини, безпосередньо включений у взаємодію людини та світу. Процес такого відображення є амодальним, і головними компонентами, які утворюють його, є значення та особистісні смисли (що розуміються як “значення-для-мене”). С.Д.Смирнов висловлює ідею первинності образу світу по відношенню до окремих образів, які виникають в процесі чуттєвого сприйняття людиною об’єктів зовнішнього простору [8]. Під час сприйняття, вважає О.М.Леонтьєв, ціле може виникати поза процесом утворення частин цього цілого, і “не світ образів, а образ світу регулює і скеровує діяльність людини”. “Орієнтує не образ сам по собі, а внесок цього образу в картину світу” [4, с. 25]. Розвиваючи положення О.М.Леонтьєва [4] та С.Д.Смирнова [8], А.В.Наришкін [6] розглядає образ світу як багаторівневу, ієрархічну, надзвичайно динамічну систему.

На думку О.М.Краснорядцевої [3], аналіз процесу утворення образу світу, обґрунтування сенсу вчинків людини не можна здійснювати безпосередньо. Дослідження образу світу є можливим лише у процесі розв’язання проблеми “об’єктивації”, знаходження низки конструктів, що висвітлюють специфіку індивідуального або групового, опосередкованого бачення світу. Ці операціональні конструкти мають бути адекватними щодо тієї діяльності, яку виконує суб’єкт.

Образ світу як інтегральна структура бачення світу найбільш цілісно виявляється в системі значень актуальних діяльностей. Тобто, мовою образу світу стають поняття, конструкти діяльності, яку виконує суб'єкт.

У нашому випадку мова йде про читацьку діяльність, отже, виокремлення та моделювання конструктів образу світу мають ґрунтуватися на виявленні стосунків суб'єкта з відповідними для даної діяльності об'єктами та ситуаціями. Ці умови дозволяють експериментально побудувати парадигмальну модель образу світу. Змістова модель образу світу сприяє розкриттю та здійсненню аналізу простору відносин суб'єкта щодо значущих об'єктів діяльності: людей, ситуацій та ін. Тим уможлиблюється розгляд різних складових образу світу: категорій, установок, смислової та мотиваційної сфер діяльності. О.Ю.Артем'єва [1] зазначає, що учні приймають свою навчальну діяльність як спосіб життя, набувають особливого бачення навколишнього світу, здійснюють його специфічну категоризацію, виявляють індивідуальне ставлення до певних об'єктів, а іноді – й притаманні лише їм перцептивні властивості, оптимізують та скеровують власну взаємодію з цими об'єктами.

Однак для того, щоб зробити висновки про більш глибокі шари образу світу, про його структуру, яка створюється у старшокласника в процесі виконання ним читацької діяльності, слід проаналізувати поняття, яке в тій чи іншій мірі визначало б емоційно-потребнісний рівень ставлення людини до світу. Таким поняттям є поняття сенсу.

У вітчизняній психології традиційно виокремлюють дві позиції щодо експериментального вивчення сенсу. Одна позиція представлена в роботах В.Ф.Петренко [7], за якою, якщо обрати спочатку особистісно значущі для суб'єкта об'єкти оцінки, описати які неможливо ні з огляду на денотативні, ні з урахуванням конотативних ознак (особистісно значущих для суб'єкта), то побудовані в межах семантичного простору конструкти можуть більшою чи меншою мірою характеризувати особистісні смисли індивіда. Ближчою для нас є позиція Д.О.Леонтьєва [5], який вважає, що здійснити дослідження смислів постає можливим лише в тому випадку, якщо ми звертаємося до онтологічного плану аналізу й враховуємо місце досліджуваних об'єктів у системі життєвих взаємостосунків піддослідних. На цій підставі вчений намагається показати, що традиційна психосемантична реконструкція систем значень не є адекватним методом дослідження смислової сфери особистості. Д.О.Леонтьєв [5] пропонує такі процедури, за

допомогою яких можна було б зафіксувати місце даного об'єкта в системі життєвих взаємостосунків, і, тим самим, проаналізувати смислову реальність суб'єкта.

О.М.Дьяченко, працюючи з дітьми дошкільного віку, розрізняє два типи їх орієнтування у дійсності. У першому випадку, наголошує вчена, має місце встановлення дітьми об'єктивних залежностей між предметами. При цьому значення фіксуються за допомогою умовних знаків. У другому випадку дитина виражає власне ставлення до об'єктів навколишньої дійсності, виявляє та позначає смисли цієї ситуації за допомогою певної форми. Ці типи орієнтування Г.О.Балл називає "пізнавальним" і "ціннісним" [2, с.145].

Отже, говорячи про концепцію значень і смислів О.М.Леонтьєва, слід брати до уваги ступінь адекватності значень як компонентів свідомості, їх відповідності реальним властивостям відображуваних свідомістю об'єктів; те, що не лише значення, а й смисли є суспільно детермінованими. Останнє підтверджується тим, що й у значенневих, й у смислових компонентах свідомості можна виокремити складники, які репрезентуватимуть соціокультурні норми, а також індивідуально своєрідні патерни. Слід також враховувати, що кожна особистість перебуває у полі різноманітних суспільно вироблених значень і смислів, вона визначається у цьому полі тощо.

Для читацької діяльності великого значення набуває визначення значення та смислу в межах людиноцентричного підходу, а саме в парадигмі раціогуманістичної перспективи, на засадах якої буде свої дослідження Г.О.Балл. Так, вчений розрізняє три основні поняття:

1. Об'єктивне (реальне) значення об'єкта А, яке ототожнюється з сукупністю його властивостей.

2. Суб'єктивне значення цього об'єкта, що існує в свідомості суб'єкта S. При цьому Г.О.Балл розглядає як індивідуальний, так і колективний суб'єкт. Стосовно читацької діяльності, слід враховувати не лише суб'єктивні значення, а й відображувальні, уявлювані тощо (зокрема такі, що реально ніколи не існували й не існуватимуть).

3. Суб'єктивний смисл об'єкта А для суб'єкта S. У такому разі смисл визначається як певна наявна в психіці модель, що фіксує ставлення суб'єктивного значення згаданого об'єкта до найбільш істотних для нього потреб [2, с.146].

Враховуючи особливості учнів старшого шкільного віку, ми виділили три основні компоненти діяльності старшокласників з

читання літературних творів на уроках зарубіжної літератури в середній школі, а саме:

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

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

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

Проблема сутності смислових конструктів та смислової диспозиції проаналізована в роботах Д.О.Леонтєва. Вчений стверджує про функціонування взаємозв'язку смислових структур особистості, тобто таких, що реалізуються в процесах смислотворення. При цьому особистісні смисли та смислові установки конкретної діяльності породжуються як мотивом цієї діяльності, так і стійкими смисловими конструктами та диспозиціями особистості. Тому мотиви, смислові конструкти та диспозиції, на думку Д.О.Леонтєва, утворюють другий ієрархічний рівень смислової регуляції людини, тоді як вищий рівень систем смислової регуляції вчений відводить цінностям [5, с.35].

Д.О.Леонтєв надає смисловими конструктами та диспозиціями особистості трансситуативного та "наддіяльнісного" характеру, адже вони складаються та функціонують не лише в межах конкретної окремої діяльності. Як правило, смислові конструкти та диспозиції завжди виходять за межі окремої діяльності та набувають стійкості, що, на думку Д.О.Леонтєва, означає їх трансформацію в інші, більш стійкі структури [5, с.36].

Ці ідеї було покладено в основу формулювання видів діалогізму, які, на нашу думку, мають знаходитися в сфері смислової диспозиції суб'єкта діяльності. Смислові конструкти, на нашу думку, великою мірою визначають структуру особистісного досвіду людини та

зумовлюють формування останнього під час виконання особистістю читацької діяльності.

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

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

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

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

Усі інші підструктури діалогізму – асоціативна, імажинативна, експресивна – тією чи іншою мірою можуть відноситися до систем координативного, субординативного та особистісно-рефлексивного діалогізму.

Що ж стосується структури особистісного досвіду старшокласників, то читацька діяльність, з одного боку, здійснює неабиякий вплив на формування цієї структури. Так, відбувається формування компонентів особистісного досвіду, до яких ми, спираючись на емпіричні дослідження Ю.М. Чалої [9, с.394–403], що здійснені під нашим керівництвом, відносимо: 1) ціннісний досвід; 2) досвід рефлексії; 3) операціональний досвід; 4) досвід спілкування та діалогічної взаємодії.

Ціннісний досвід вміщує ідеальні норми, на які особистість орієнтується і до яких прагне в процесі своєї життєдіяльності. Ціннісне становлення є визначальним у формуванні особистісних поглядів і переконань, адже лише особистісно значущі цінності можуть стати основою тих чи інших переконань. Компонент “ціннісний досвід” виконує пізнавальну функцію, адже сприяє пізнанню людиною невід’ємних для неї об’єктів та суб’єктів, їх співвіднесення зі сформованою ціннісною системою особистості, інтегративну функцію (визначення спільних рис, властивостей, які об’єднують окремі явища, предмети, що так чи інакше входять до сфери особистісного досвіду людини) та смисловизначальну функцію (надання цінностям певного смислу).

Проаналізуємо зміст наступного компонента особистісного досвіду – досвід рефлексії. Термін “рефлексія” в перекладі з латинської мови означає “відображення”. Це – осмислення людиною власних дій та законів їх здійснення, діяльність, спрямована на самопізнання, адже рефлексія розкриває специфіку духовного світу людини. Це – самоаналіз, роздуми та розмірковування людини щодо власного душевного стану. Компонент “досвід рефлексії” виконує функцію пізнання людиною самого себе (пізнавальна тощо), смисловизначальну (визначення смислу своєї діяльності з огляду на самоставлення, самооцінку та самоприйняття), цільовизначальну (співвіднесення свого “Я – реального” з “Я – ідеальним”, досягнення якого слід прагнути в майбутньому), корегувальну (здійснення впливу на власне життя, свою діяльність та особистість).

Наступним компонентом особистісного досвіду ми вважаємо операціональний досвід. Даний компонент вміщує такі складові, як досвід самореалізації, самовизначення, самоактуалізації та досвід активності. Центральним поняттям серед названих, безперечно, постає феномен самовизначення, яке розглядається в

науковій літературі як структура вчинку самовизначення в суб'єктно-генетичній парадигмі. Операціональний компонент особистісного досвіду виконує наступні функції: диференційну (виокремлення вчинків, дій та ситуацій, що сприяли становленню особистісного досвіду людини), інтегративну (визначення дій, вчинків, що сприяли становленню того чи іншого досвіду особистості), смисловизначальну (встановлення причинно-послідовних зв'язків між діями суб'єкта, життєвими ситуаціями, які призвели до утворення особистісного досвіду людини, а також утворення смислів на основі отриманого досвіду, співвідношення з ідеальним, абсолютним смислом), збереження (збереження досвіду, його "кодування"), пізнавальну (забезпечує отримання людиною нового особистісного досвіду).

I, нарешті, наступний компонент особистісного досвіду – це досвід спілкування та діалогічної взаємодії. Під час спілкування з іншими людьми суб'єкт отримує досвід володіння певними якостями, найбільш значущими для організації комунікації як виду діяльності. Це такі якості: контактність, комунікабельність, стриманість, вміння контролювати себе під час взаємодії, здатність розуміти людей, впевненість у собі, авторитетність, здатність вислуховувати та враховувати думки інших і т.п. Компонент особистісного досвіду "досвід спілкування та діалогічної взаємодії" виконує комунікативну функцію (забезпечення досвіду співробітництва, взаємодії, обміну інформації між людьми, оцінки власних комунікативних здібностей, на основі яких формується комунікативна компетентність), пізнавальну (досвід отримання інформації від інших людей), перцептивну (досвід сприймання інформації від суб'єктів по діалогічній взаємодії).

На нашу думку, врахування вчителем на уроках зарубіжної літератури в середній школі запропонованої нами структури читацької діяльності творів, а також сформульованих видів діалогізму сприятимуть побудові навчальної взаємодії на засадах конструктивного діалогу, який, в свою чергу, розповсюджуватиметься на відносини між світоглядними орієнтаціями, зокрема між гуманістичною та тими, що вважаються альтернативною їй.

#### **Список використаних джерел**

1. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики / Е.Ю. Артемьева / Под ред. И.Б. Ханиной. – М., 1999. – 127 с.
2. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Георгій Олексійович Балл. – К. – Рівне : Видавець Олег Зень, 2007. – 172 с.

3. Краснорядцева О.М. Педагогическое мышление как проявление профессиональной компетентности / О.М. Краснорядцева. – Барнаул, 2000. – 70 с.
4. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения : в 2-х томах / Алексей Николаевич Леонтьев / [под ред. В.В. Давыдова и др.]. – М. : Педагогика, 1983. – Т. I. – 391 с. – (Тр. д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).
5. Леонтьев Д.А. Субъективная семантика и смыслообразование / Дмитрий Алексеевич Леонтьев // Серия 14 : Психология : вестн. Моск. ун-та. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – № 3. – С. 33–42.
6. Нарышкин А.В. Строение образа мира человека и соотношение понятий “знак” – “символ” и “значение” – “смысл” / А.В. Нарышкин // Вопросы психологии. – 2004. – №1. – С. 88–99.
7. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания / В.Ф. Петренко. – М., 1988. – 207 с.
8. Смирнов С.Д. Мир образов и образ мира / С.Д. Смирнов // Вестн. МГУ. Сер. 14. Психология. – 1981. – №2. – С. 15–29.
9. Чала Ю.М. Модель особистісного досвіду психолога / Ю.М. Чала // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка. – К., 2010. – Т. 12, вип. 6. – С. 394–403.

In this article the role of sense constructions and sense disposition in the process of reading activity of senior pupils was shown. The process of construction of the image of world was analyzed. It was determined three main components of reading novels by senior pupils: cognitive component, communicative component, subject-oriented component. Such kinds of dialogical interaction which help to organize the lessons of World Literature in more effective way and help to understand the novels were formed. These kinds of dialogical interaction are: subordinated dialogisms, coordinative dialogisms, personally-reflexive dialogisms.

**Keywords:** sense construction, sense disposition, the components of reading novels by senior pupils, cognitive component, communicative component, subject-oriented component, kinds of dialogical interaction, subordinated dialogisms, coordinative dialogisms, personally-reflexive dialogisms.

*Отримано: 15.03.2011*