

11. Rymar L. V. Formuvannia profesiinoi samosvidomosti maibutnikh uchyteliv u protsesi vyvchennia pedahohichnykh dystsyplin: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 / Natsionalnyi pedahohichniy universytet imeni M. P. Drahomanova. Kyiv, 1999. 214 s.

12. Savrasov V. P. Osobennosti razvytyia professyonalnogo samosoznaniya molodoho uchytelia: avtoref. dys. ... kand. psykhol. nauk: 19.00.07 / LHU ymeny A. A. Zhdanova. Lenynhrad, 1986. 17s.

13. Turykina O. L. Psykholohichni osoblyvosti profesiinoho samovyznachennia uchniv profilnykh pidklasiiv: dys. ... kand. psykhol. nauk : 19.00.07 / Natsionalnyi pedahohichniy un-t im. M.P.Drahomanova. Kyiv, 1998. 218 s.

L.A. Tereschenko, L.V. Dziubko *Formation of professional self-awareness of young specialists.* The article deals with the issues of providing conditions for purposeful formation of professional self-awareness of students in higher education. It is noted that the use of special courses, where tasks will be aimed at using and training the mechanisms of reflection, goal setting (motivation through goal setting) and education of the senses, will contribute to the activation of professional self-awareness of psychology students. The special course "Formation of professional self-awareness of young specialists" is offered. The organizational and methodological foundations are justified, and the notes of classes are given, which give a holistic view of its content and structure.

Therefore, young professionals' awareness of themselves as a subject of professional activity during primary socialization in the education system, understanding of motives, goals of the learning process are the core of professional development. Increasing self-awareness enables the young specialist to evaluate their abilities, personal traits and practice self-improvement in the field of professional activity.

The offered special course is one of the active forms of training for activating the professional consciousness of psychology students. We see further directions of research work in the study of the peculiarities of professional consciousness of school psychologists. We consider the development of a system of innovative forms to activate the professional consciousness of psychologists in educational institutions.

Keywords: professional self-awareness; activation of professional self-awareness; special courses; classes on the formation of professional self-awareness.

УДК 159.923(075.8)

Н.А. Терновик

ВПЛИВ ДІАЛОГУ НА ОРГАНІЗАЦІЮ МИСЛЕННЄВОГО ПРОЦЕСУ ПІДЛІТКІВ ЯК СУБ'ЄКТІВ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Н.А. Терновик. Вплив діалогу на організацію мисленнєвого процесу підлітків як суб'єктів пізнавальної діяльності. У статті досліджено актуальні проблеми формування діалогічного мислення дітей підліткового віку.

Розкрито погляди вітчизняних та зарубіжних вчених на проблему навчальної взаємодії учителів та учнів. Проаналізовано психологічні чинники розвитку суб'єктності особистості в сучасних умовах гуманізації середньої освіти. Зазначено, що міжособистісна взаємодія підлітків з педагогами має неоднозначний характер, проте вона набуває великого значення для них, оскільки вчителі є носіями соціальних норм, саме вони допомагають підліткам входити до соціуму. Велике значення для формування гармонійної особистості відіграє взаємодія підлітків з вчителями.

Розкрито, що діалогічність мислення певною мірою визначається увагою, пам'яттю людини, її волею та почуттями, особливостями характеру, темпераменту. Зокрема, на успішний перебіг внутрішнього діалогу в процесі пізнавальної діяльності впливає розвиток розумових здібностей, які забезпечують можливість вираження думки, виконання цілого ряду логічних операцій: зіставлення сприйнятого з певними критеріями, нормами, закономірностями; відокремлення спільного та відмінного у об'єктах, що вивчаються.

Також наголошено, що важливу роль у формуванні образного мислення вчителі приділяють читацькому сприйманню, проблемним та ігровим ситуаціям. Встановлено, що завдяки створенню проблемних ситуацій спостерігається активізація творчої думки учнів.

Зазначено, що прояв діалогічності пізнавальної діяльності – цілісний процес, система взаємоз'язаних рівнів, що забезпечує отримання результату (глибокого та багатостороннього проникнення в образний зміст художнього твору). Результат може бути досягнутий за умови максимальної включеності підлітка в мисленнєвий процес, що, у свою чергу, є можливим в ситуації творчої роботи з текстом.

Визначено основні критерії та прийоми педагогічного спілкування, що сприяють максимальній пізнавальній активності дітей. Обґрунтовано умови максимальної включеності підлітка в мисленнєвий процес. Розкрито сутність основних психологічних особливостей діалогічної взаємодії у навчальному процесі як необхідної складової розвитку підлітків як суб'єктів пізнавальної діяльності.

Ключові слова: суб'єктність особистості, пізнавальна діяльність, діалогічна взаємодія, педагогічне спілкування, пізнавальна активність, інтеграція, діалогічність мислення.

Н.А. Терновик. Влияние диалога на организацию мыслительного процесса подростков как субъектов познавательной деятельности. В статье исследованы актуальные проблемы формирования диалогического мышления детей подросткового возраста. Раскрыты взгляды отечественных и зарубежных ученых на проблему учебного взаимодействия учителей и учеников. Проанализированы психологические факторы развития субъектности личности в современных условиях гуманизации среднего образования. Отмечено, что межличностное взаимодействие подростков с педагогами имеет неоднозначный характер, однако оно приобретает большое значение для них, поскольку учителя являются носителями социальных норм, именно они помогают подросткам входить в социум. Большое значение для формирования гармоничной личности играет взаимодействие подростков с учителями.

Раскрыто, что диалогичность мышления в определенной мере определяется вниманием, памятью человека, ее волей и чувствами, особеннос-

тями характера, темперамента. В частности, на успешный ход внутреннего диалога в процессе познавательной деятельности влияет развитие умственных способностей, которые обеспечивают возможность выражения мысли, выполнения целого ряда логических операций: сопоставления воспринятого с определенными критериями, нормами, закономерностями; от деления общего и отличного в изучаемых объектах.

Также отмечено, что важную роль в формировании образного мышления учителя уделяют читательскому восприятию, проблемным и игровым ситуациям. Установлено, что благодаря созданию проблемных ситуаций наблюдается активизация творческого мнения учеников.

Отмечено, что проявление диалогичности познавательной деятельности – целостный процесс, система взаимосвязанных уровней, которая обеспечивает получение результата (глубокого и многостороннего проникновения в образное содержание художественного произведения). Результат может быть достигнут при условии максимальной включенности подростка в мыслительный процесс, что, в свою очередь, является возможным в ситуации творческой работы с текстом.

Определены основные критерии и приемы педагогического общения, способствующие максимальной познавательной активности детей. Обоснованы условия максимальной включенности подростка в мыслительный процесс. Раскрыта сущность основных психологических особенностей диалогического взаимодействия в учебном процессе как необходимой составляющей развития подростков как субъектов познавательной деятельности.

Ключевые слова: субъектность личности, познавательная деятельность, диалогическое взаимодействие, педагогическое общение, познавательная активность, интеракция, диалогичность мышления.

Постановка проблеми. В умовах гуманізації сучасного суспільства великого значення набуває надання навчальному процесу ознак активної взаємодії педагога та учнів, у результаті якої у школярів ефективно формувалася б цілісна система наукових знань, вмінь та навичок. Зважаючи на те, що на сучасному етапі зміст освіти кардинально змінюється, модифікуються і форми навчальної взаємодії, зокрема й суть педагогічного спілкування. Особливо гостро стоїть питання взаємодії учителів з учнями підліткового віку, адже цей вік зумовлює багато протиріч, що позначаються і на навчальній діяльності.

Актуальність дослідження взаємодії вчителя з підлітками у педагогічному процесі полягає у важливості даного питання для змісту освіти та виховання. Міжособистісна взаємодія підлітків з педагогами має неоднозначний характер, проте вона набуває великого значення для них, оскільки вчителі є носіями соціальних норм, саме вони допомагають підліткам входити до соціуму. Велике значення для формування гармонійної особистості відіграє взаємодія підлітків з вчителями. Незважаючи на зовнішні і внутрішні протиріччя, які в ній існують, підлітки відчують потребу в спілкуванні з педагогами.

Аналіз стану наукової розробки проблеми педагогічної взаємодії в психологічній літературі свідчить про те, що для того щоб педагогічна взаємодія набула ознак активної взаємодії педагогів з учнями, необхідно перебороти деяку інертність мислення та діяльності педагогів традиційної школи, застосувати такі засоби і прийоми педагогічного спілкування, які сприяли б максимальній пізнавальній активності дітей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема навчальної взаємодії учителів і учнів завжди цікавила дослідників. Серед класиків слід згадати фундаментальні дослідження Б.Ф. Ломова, О.М. Леонтьєва та В. А. Кан-Каліка, Є. І. Рогова. На необхідність розв'язання різноманітних проблем, пов'язаних із розвитком ідеї педагогічної взаємодії, вказують сучасні українські вчені – педагоги О. В. Глузман, Т. В. Друганова, С. Т. Золотухіна, М. Б. Євтух, В. С. Курило, О. М. Микитюк, В. К. Майбородова, Н.С. Побірченко, Н. В. Пузиркова, О. А. Рацул та ін. Низка дослідників (Н. В. Єлізарова, М. И. Фрумін, Г. А. Цукерман, Е. В. Чудинова й ін.) звертається до особливостей навчальної взаємодії. Роботи закордонних авторів (Р. Селман, О. Стауфорд, М. Фландерс, М. Хаузен) розглядають взаємодію, або інтеракцію, у навчанні, виходячи з положень гуманістичної й когнітивної психології. Емоційно-комунікативну сторону навчальної взаємодії аналізують у своїх працях Е. И. Беленкіна, Л. В. Жарова, В. В. Котов, М. М. Рібакова, М. В. Седова, Р. Х. Шакуров та ін. Як соціально-психологічний процес розглядають співробітництво з дітьми М. А. Вейт, Б. Г. Огаянц, О.В. Суботський. Позиція дорослого у співробітництві з підлітками представлена як прояв педагогічної творчості в роботах А.С. Белкіна, І.Д. Демакової, В. А. Кан-Каліка, М. Д. Никандрова.

Так, учні на заняттях розв'язують проблеми, що передбачає їх аналізування та оцінювання. Оцінка може виражатися в знаходженні помилки чи встановленні позитивного, цінного в предметах та явищах, істинного факту, ідеї, які обговорюються. Діалогічність мислення пов'язана і певною мірою визначається увагою, пам'яттю людини, її волею та почуттями, особливостями характеру, темпераменту. Зокрема, на успішний перебіг внутрішнього діалогу в процесі пізнавальної діяльності впливає розвиток розумових здібностей, які забезпечують можливість вираження думки, виконання цілого ряду логічних операцій: зіставлення сприйнятого з певними критеріями, нормами, закономірностями; відокремлення спільного та відмінного у об'єктах, що вивчаються. Організоване навчання певною мірою сприятиме усвідомленню учнем себе як суб'єкта діяльності та діалогічної взаємодії.

Отже, завданнями нашої статті є:

1. Охарактеризувати особистісний аспект діалогу в плані його впливу на організацію мисленнєвого процесу підлітків як суб'єктів пізнавальної діяльності.

2. Проаналізувати шляхи розуміння підлітками художнього образу.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Виходячи з теоретичного аналізу проблем діалогу та розвитку суб'єктності особистості у пізнавальній діяльності в психолого-педагогічній літературі, а також спираючись на дослідження Г.О. Балла щодо визначення діалогічних універсальї сучасного гуманізму [1], нами були виділені діалогічні аспекти пізнавальної діяльності:

1) толерантність по відношенню до інших, навіть протилежних точок зору та засобів розв'язання творчих завдань і, разом з тим, відстоювання власних позицій;

2) вміння обгрунтовувати свою позицію, аналізувати особисті судження, порівнювати їх з точкою зору партнера по спілкуванню;

3) здатність до співпраці з партнерами по спілкуванню в процесі розв'язання завдань.

Перш ніж підійти до розгляду проблеми розвитку суб'єктності особистості у пізнавальній діяльності, необхідно розглянути термін "образність мислення".

Термін "образне мислення" вводить в естетику В.Г. Белінський, який характеризує мистецтво як "безпосереднє споглядання істини чи мислення в образах". Практичне значення вживання терміну "образне мислення" як естетичної категорії в тому, що воно, концентруючи увагу на продуктивній стороні художнього відображення дійсності, дозволяє досліднику, орієнтуючись на специфічних рисах художнього образу, мати критерії адекватності сприйняття твору мистецтва [2].

Генезис наукового та художнього мислення виявляє спільність для них наочно-образних уявлень, що лежать в основі пізнання. У процесі розвитку психіки відбувається їх диференціація на образи, що "фіксують тип, загальну ознаку" та "індивідуальні образи" [3], які відтворювали предмет, ситуацію. Прикладом теоретичного осмислення даного факту є характеристика Г. Гегелем створюваних мистецтвом образів: "Дані чуттєві образи виступають в мистецтві не тільки заради самих себе та свого безпосереднього прояву, а заради того, щоб задовольнити вищі духовні інтереси, тобто вони мають здатність пробудити глибинну свідомість та її відгук в душі" [2]. Художній образ являє собою єдність конкретного та загального, що проявляються як єдність конкретно-чуттєвої форми процесу та утіленого в ній багаторівневого розуміння світу, у тому числі у вигляді понять, ідей.

Важливу роль у формуванні образного мислення вчителі приділяють читацькому сприйманню, проблемним та ігровим ситуаціям. Встановлено, що завдяки створенню проблемних ситуацій спостерігається активізація творчої думки учнів. В основі літературної творчості лежить гра

уяви та фантазії, тому використання гри в процесі формування образного мислення сприяє накопиченню творчого досвіду учнів. Особлива роль у процесі формування образного мислення відводиться учителеві, оскільки він, маючи власний досвід та творчі ідеї, може давати певні настанови, від яких залежить хід думок учнів.

Важливим компонентом навчально-виховного процесу у школі під час формування образного мислення є організована методична система роботи вчителя літератури відповідно до певних структурних елементів: на уроках розвитку образного мислення та зв'язного мовлення, у роботі літературно-творчих студій, під час проведення вечорів, читань тощо. Така структура допоможе забезпечити засвоєння учнями механізмів розуміння художнього образу як мистецького явища, вироблення практичних навичок учнів у створенні власних оригінальних образів.

У процесі формування образного мислення необхідними є індивідуальний підхід та розгалужена система індивідуальних завдань з урахуванням особливостей учнів. Розвиток творчого мислення потребує системи методів, прийомів, видів діяльності учнів, що відповідають природі літератури як виду мистецтва. Специфіка художньої літератури як виду мистецтва визначає методи і прийоми викладання шкільного курсу літератури. Тому методи викладання літератури тісно пов'язані з методами аналізу художнього твору: евристичним, дослідницьким та репродуктивним.

Згідно з деякими концепціями психології творчості [4], поняття "образного мислення" має реальний психологічний смисл тільки як уявлення певних об'єктів чи явищ в свідомості реципієнта в формі інтуїтивного образу. Його особливістю є те, що воно формується без аналізу та встановлення зв'язків, співвіднесення смислових одиниць, на основі безпосереднього знаходження в чуттєво представленому матеріалі певних типових ознак [4].

Так, розуміння художнього твору починається з певного контакту з ним як з явищем, що має чуттєві характеристики. На даному етапі чи фазі (за Б.С. Мейлахом) особливе значення має сенсорна чутливість реципієнта, що визначає зміст первинного образу, який виникає в його свідомості. Первинний образ обмежений чуттєвими даними. Він являє собою синкретичну цілісність, яка в свідомості суб'єкта виконує функцію "генералізованого пізнання елементів ситуації", які необхідно проаналізувати та зрозуміти. Ступінь адекватності та глибини розуміння образного змісту базується на даному етапі на здібності реципієнта до образного узагальнення, що, у свою чергу, спирається на досвід художньої діяльності людини, її контактів з художніми творами. Даний досвід має велике значення у визначенні змісту мислення, що впливає на прояв такої якості діалогічного мислення як асоціативність. Значення асоціацій з точки зору розвитку

діалогічності мислення в педагогічній психології визначається тим, що через них проявляються ціннісні орієнтації, смисли, настановлення особистості. Асоціації опосередковують зв'язок художнього образу з об'єктивною дійсністю, встановлюючи його співвіднесення з різними явищами. Вони спрямовують подальший пошук, наближуючи реципієнта до образного змісту літературного твору чи, навпаки, відштовхуючи від нього. Характер асоціацій, що виникають в процесі сприйняття художнього твору, може свідчити про ступінь адекватності суб'єктивного образу художньому образу твору, тобто про сам хід мисленнєвого процесу, так як рух асоціативних образів спрямовується зв'язками, що встановлюються суб'єктом в процесі пізнання.

Так, в процесі діалогічного мислення асоціації виконують роль зв'язуючого компоненту між первинним образом (образом сприйняття) та наступними етапами його осмислення, будучи ніби перехідною ланкою від чуттєвого ступеня осмислення образного змісту твору до раціонального. Необхідно відмітити, що вже первинний образ, хоча він і звернений до чуттєвої ступені пізнання, але формується завдяки контролюючій діяльності інтелекту, а його зміст включає не тільки перцептивні дані. Вторинний образ, що формується на наступному етапі осмислення образного змісту художнього твору, є результатом аналізу початкових образних уявлень. Він формується вже завдяки провідній ролі мисленнєвих програм. У зв'язку з різними шляхами розуміння художнього образу можна говорити про дві стадії даного етапу. Перша пов'язана з виявленням в образному змісті процесу "близьких значень". У даному випадку мислення спирається на уявлення, що виникають як відображення найбільш чуттєвої сторони літературного твору і спрямовані на встановлення значення окремих його елементів. Чуттєві елементи виступають в даному випадку як необхідні компоненти мисленнєвого процесу. Тому даний аспект раціонально-логічного усвідомлення образного змісту твору можна назвати рецептивним, який спирається на чуттєву сторону літературного твору.

Другий рівень функціонування раціонально-логічного мислення (друга стадія) пов'язаний з виявленням в змісті літературного твору "подальших значень", що представлені широким культурно-історичним контекстом. Даний етап є процесом багатостороннього аналізу, поглибленого розуміння образного змісту твору, рухом його у бік все більшої узагальненості, більшої діалогічності, в сторону інтеграції особистого досвіду не тільки чуттєвої, але й інтелектуальної діяльності.

Дані стадії функціонування мислення на другому етапі сприйняття літературного твору можна вважати взаємопроникаючими, взаємодіючими одна з одною. Вторинний образ, що формується, репрезентує новий рівень цілісності, усвідомленості відображення художньо-образного змісту

твору. Виходячи із філософського розуміння єдності процесу пізнання (з точки зору якого першочергову значущість має питання про те, яке місце займає той чи інший вид мислення в діяльності і яку функцію щодо неї він виконує; специфіки літературних творів та урахування того, що усвідомлення змісту неможливе без особистісного до них ставлення), неможливо не поставити проблему впливу образу на особистість. Це узгоджується із підходом до проблеми образу в психології, суть якого в тому, що "один образ (предмета чи явища) сам по собі не може орієнтувати рух чи дії. Орієнтує не образ, а внесок даного образу в картину світу" [5].

Так, можна говорити про наступний – третій етап в осмисленні художнього твору, який характеризується включенням образу в контекст життя суб'єкта сприйняття, наявну в його свідомості особистісну картину світу. На даному етапі повною мірою функціонують саме діалогічні якості пізнавальної діяльності.

Смисл художнього твору, який необхідно зрозуміти, науковці трактують по-різному. І.М. Хладеніус вважає розуміння процесом відродження відображеної в тексті реальності. Б.Ф. Асмус та Ф.Шлейермахер аналізують розуміння як реконструкцію духовного світу автора. В. Дільтей вважає, що розуміння є психологічною реконструкцією духовного світу особистості, а предметом розуміння може бути і сама мова твору.

Суттєвою рисою розуміння є його активно-діалогічний характер (за М.М. Бахтіним). Побудова контакту з літературним твором у вигляді діалогу автора і реципієнта є засобом до більш глибокого розкриття образного змісту твору. Здібність людини до комунікації як в ситуації художнього спілкування, так і реального, є особливо важливим моментом при сприйнятті літературного твору.

Це обумовлено тим, що образна виразність літературного мовлення бере свій початок від мовленнєвої інтонації, а виразні засоби літературного мовлення відображають характерні особливості комунікаційної ситуації: число учасників комунікації та характер їх спілкування, просторові та контекстуальні (соціально-історичні) умови комунікації.

Проаналізуємо, як розглядається поняття "діалог" в психологічній літературі. Г.М. Кучинський визначає діалог "не просто як взаємодію суб'єктів за допомогою мовлення, а взаємодію різних смислових позицій, що вони розвивають". Це передбачає різницю між зовнішнім діалогом (різні думки висловлюються двома суб'єктами) та внутрішнім (різні точки зору належать одній особі).

Вивчення діалогу як взаємодії різних смислових позицій пов'язане з філософськими та культурологічними ідеями. Новий "образ" діалогу з'являється в роботах Мартіна Бубера, М.М. Бахтіна, Ганса Гадамера, В. С. Біблера та інших.

В основу своєї концепції "логіки діалогу" В.С. Біблер поклав, зокрема, такі вислови: І. Канта – "Мислити – це означає говорити з самим собою... тобто внутрішньо (через репродуктивну уяву) чути самого себе" та Л.С.Виготського – "Справжнє своє буття мова знаходить лише в діалозі... Слово вмирає у внутрішньому мовленні, породжуючи думку". У внутрішньому діалозі, за В.С.Біблером, здійснюється кругообіг текстів, їх поліфонія, контрапункт, а не просто існування. Цей постійний розвиток перебудовує всю "діалогіку" в цілому, де формується новий діалог, нові "діючі обличчя" внутрішньої суперечки. Кожна людина тією мірою, якою вона творчо мислить, здійснює своє мислення у внутрішньому, мисленому діалозі з самим собою, причому цей діалог може являти собою зіткнення радикально різних логік мислення [6].

В.С. Біблер, враховуючи досвід філософів XIX століття, підходить до вивчення діалогу дещо по-новому, за першооснову взявши саме "дію на самого себе", яку проігнорувала філософія XIX століття. Для доказу, вважає В. С. Біблер, необхідні дві особи. Тому мислитель уявляє собі свого Двійника: він сам собі висловлює протиріччя, сам їх усуває – і тільки тоді думка вважається доведеною. Там, де є тільки монологіка, там немає можливостей для логіки взагалі та для логіки творчості зокрема. Тому для того, щоб зрозуміти логіку реального, "живого" мислення (діалогіку, творчу логіку), необхідно відповісти на два запитання:

1. Що необхідно зробити для того, щоб логічно відтворити "Ти" в "іншому Я" мого власного мислення (але відтворити не в якості Двійника, а як Співрозмовника)?

2. Як можна відтворити "досвід", "буття" в умогляді?

Відповідаючи на ці два запитання, В.С. Біблер підійшов до ідеї "багатомісного" суб'єкта творчого мислення, до необхідності логічно показати структуру та форму руху теоретичної думки, логіку "замикання на собі" творця цієї думки, логіку спілкування з самим собою, "логіку" його підготовленості до творчості.

Дуже давно існувала традиція розуміти творчий інтелект людини, якщо говорити мовою Канта, як "логічну множинність" здібностей. Вже в елліністичній, а потім і в середньовічній філософії розглядалися, зокрема, такі пізнавальні здібності, як "розсудок" – здібність послідовно вести дедуктивну та індуктивну лінію роздумів, "інтуїція" – як здібність внутрішнього синтезу, бачення "очами розуму". Тому в діалогах Миколая Кузанського монологічність та контроль за думкою свідомо віддаються в руки розсудку [7].

Якщо в діалогах Миколая Кузанського глибоко аналізується Розум людини, а філософські роздуми В.С. Біблера дозволяють зрозуміти логіку реального, "живого" мислення, то ієрусалимський філософ Мартін

Бубер розробляв уявлення про "зустріч", "діалог", "Я" і "Ти" як абсолютно рівноцінних суб'єктів. Центральна ідея філософії М.Бубера – буття як діалог між Богом та людиною, людиною та світом. Філософ робить висновок, спираючись на існуючу біблійну традицію: життя людини проходить в діалозі з іншими людьми, подібними йому. Цей діалог – творчий, "рятівний", якщо він здійснюється згідно із заповідями про мораль та любов. Саме в такому діалозі виявляється і життєвість самого Бога.

Діалог, як вважає М.М. Бахтін, передбачає наявність в людині, в культурі ціннісно-смыслового архітектонічного центру, навколо якого розташовано багато мовленнєвих і не висловлених в слові, емоційно звучних чи "підтекстово" виникаючих інтонаційних тональностей; їх взаємодія відбувається при зустрічі різних свідомостей та ціннісних структур людини і культури. Діалог – це завжди погодження-не-погодження, розуміння-нерозуміння, "говоріння"- "не говоріння". Діалог передбачає повернення на своє місце, в свою ціннісну систему, яка має здатність збагачувати іншу систему (пізнання), допомогти їй (етичний вчинок), побачити цілісно, завершено, з позиції ззовні (естетичне ставлення) [5].

Проаналізуємо особистісний аспект діалогу в плані його впливу на організацію мисленнєвого процесу. У даному випадку особистісний аспект виступає як обумовленість пізнавальної мотивації суб'єкта мислення особливостями емоційної сфери, індивідуальним стилем поведінки, наявністю досвіду розв'язання творчих проблем (А.В. Брушлинський, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, І.М. Семенов, О.К. Тихомиров). Все це проявляється в особистісній позиції, яку займає суб'єкт по відношенню до певного мисленнєвого акту, що обумовлює ступінь інтелектуальної напруги, широту спектра змістів твору, які необхідно осмислити. Важливе значення має кінцевий ефект впливу літературного твору на людину.

Учені стверджують, що реалізація творчих здібностей особистості безпосередньо пов'язана зі сприйманням та творенням мистецтва слова, яке, будучи засобом збереження і передачі раціонального та емоційного досвіду людства, вимагає від індивіда високого рівня сформованості образного мислення. Учні середніх класів ще не готові самостійно аналізувати твори літератури, тому на цьому етапі починається формування образного мислення. У старшій школі під час вивчення монографічних тем формування образного мислення тісно пов'язане з творчою діяльністю.

Висновки. Специфіка образного мислення як психологічного процесу може бути зрозумілою через встановлення і взаємодію різних структурних рівнів (змістового, інтелектуального, особистісного, діалогічного) цілісно функціонуючої системи мислення, яка забезпечує той чи інший ступінь проникнення в образну будову художнього твору, практичну ефективність контакту підлітка з текстом. В образному мисленні особливого

значення набуває вивчення діалогічного рівня особистісно-комунікативного компоненту мислення.

Тому виділення смислових рівнів функціонування системи мислення необхідне і для вивчення здібностей школярів до накопичення досвіду "власної продуктивної діяльності", що є показником розвитку суб'єктності підлітків.

Перспективи подальших досліджень. Прояв діалогічності пізнавальної діяльності – цілісний процес, система взаємозв'язаних рівнів, що забезпечує отримання результату (глибокого та багатостороннього проникнення в образний зміст художнього твору). Результат може бути досягнутий за умови максимальної включеності підлітка в мисленнєвий процес, що, у свою чергу, є можливим в ситуації творчої роботи з текстом.

Даним дослідженням проблема застосування психологічних умов та педагогічних впливів, які передбачають розвиток підлітка як суб'єкта пізнавальної діяльності у середній школі, не вичерпується. Здається, зокрема, доцільним подальше вивчення передумов і шляхів ефективного застосування таких впливів не тільки на уроках світової літератури, а й в усьому навчальному процесі загальноосвітньої середньої школи.

Список використаних джерел

1. Балл Г.О. Діалогічні універсалії сучасного гуманізму. Гуманітарні науки. №1. Київ, 2010.
2. Волкова Е.В. Эстетика М.М. Бахтина. Москва, 1990. 214 с.
3. Дубровина Н.В. Возрастные особенности психического развития детей. Москва: АПН СССР, 1982.
4. Лилов А. Природа художественного творчества: Перевод с болгарского. Москва: Искусство. 214 с.
5. Розов Г. А. Понимание классным руководителем личности старшеклассника: Автореф. дис... канд. психол. наук. Киев: Научно-исследовательский институт психологии УССР, 1981. 24 с
6. Михальчук Н.О. Особливості мислення школярів у процесі навчальних дискусій. Взаємозв'язок психолого-педагогічної науки і шкільної практики як фактор вдосконалення педагогічної діяльності. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (23-24 квітня 1998р., м. Рівне). За ред. М. Ю. Новоселського. Рівне, 1998. С. 24-25.
7. Титаренко Т. М. Жизненный мир личности: структурно-генетический подход: Дис...д-ра психол. наук : 19.00.01. АПН Украины, Ин-т психологии. Киев, 1994. 305 с.

Spysok vykorystanykh dzherel

1. Ball H.O. Dialohichni universalii suchasnoho humanizmu. Humanitarni nauky. №1. Kyiv, 2010.
2. Volkova E.V. Estetyka M.M. Bakhtyna. Moskva.,1990. 214 s.
3. Dubrovyna N.V. Vozrastnye osobennosti psykhycheskoho razvytyia detei. Moskva: APN SSSR, 1982.
4. Lylov A. Pryroda khudozhestvennoho tvorchestva: Perevod s bolharskoho. Moskva : Ysskustvo. 214 s.
5. Rozov H. A. Ponymanye klassnym rukovodytelem lychnosti starsheklassnyka: Avtoref. dys... kand. psykhol.nauk.. Kyiv, 1981. 24 s.
6. Mykhalchuk N.O. Osoblyvosti myslennia shkoliariv u protsesi navchalnykh diskusii. Vzaiemozviazok psykholoho-pedahohichnoi nauky i shkilnoi praktyky yak faktor vdoskonalennia pedahohichnoi diialnosti. Materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (23-24 kvitnia 1998r., m.Rivne). Za red. M. Yu. Novoseletskoho. Rivne, 1998. S. 24-25.
7. Tytarenko T. M. Zhyznennyi myr lychnosti: strukturno-henetycheskyi podkhod: Dys... d-ra psykhol. nauk : 19.00.01. APN Ukrainy, Yn-t psykholohyy. Kyiv, 1994. 305 s.

N.A. Ternovik. The influence of dialogue on the organization of the thinking process of adolescents as subjects of cognitive activity. Actual problems of forming dialogical thinking of teenage children are investigated in the article. The views of domestic and foreign scientists on the problem of educational interaction of teachers and students are revealed. Psychological factors of personality development in modern conditions of humanization of secondary education are analyzed. Psychological factors of personality development in modern conditions of humanization of secondary education are analyzed. It is stated that interpersonal interaction between adolescents and educators is ambiguous, but it is of great importance for them, since teachers are carriers of social norms, it is they who help adolescents to enter the society. The interaction of teenagers with teachers is of great importance for forming a harmonious personality. Despite the external and internal contradictions that exist in it, adolescents feel the need to communicate with educators.

It is revealed that the dialogical thinking is connected and to a certain extent determined by the attention, memory of the person, his will and feelings, peculiarities of character, temperament. In particular, the successful course of internal dialogue in the process of cognitive activity is influenced by the development of mental abilities that provide the opportunity for expression, the execution of a number of logical operations: a comparison of perceived with certain criteria, norms, patterns; separating the common and the different in the objects under study.

It was also emphasized that teachers play an important role in shaping imaginative thinking, reading perceptions, problematic and game situations. It is established that due to the creation of problematic situations, the creative thinking of the students is observed.

The main criteria and methods of pedagogical communication that contribute to the maximum cognitive activity of children are defined. The conditions of maximum involvement of the teenager in the thinking process are justified. The essence of the main psychological features of dialogic interaction in the educational process as a necessary component of the development of adolescents as subjects of cognitive activity is revealed.

Keywords: *personality, cognitive activity, dialogic interaction, pedagogical communication, cognitive activity, interaction, dialogical thinking.*

УДК 159.9:378-053

В.В. Турбан

ЧИННИК БЕЗПЕКИ В РОЗВИТКОВІ ТА ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

В.В. Турбан. Чинник безпеки в розвитку та життєдіяльності особистості. У статті аналізується подолання деструктивних наслідків пов'язаних із фрустраційним станом як чинником небезпеки в розвитку та життєдіяльності особистості. Описані багатоманітні прояви фрустрації. Показано, що адаптаційний характер фрустрації, а також його становий характер, в основі якого перебуває здатність до самозбереження, унеможливають розвиток та життєдіяльність особистості, при цьому, уявлення особистості про самообмеження детермінується соціокультурними нормами. Останні, у свою чергу, набувають репрезентації у дискурсах. Доведено, що подолання деструктивних наслідків, які пов'язані із фрустраційним станом, неодмінно потребують актуалізації механізмів особистісної рефлексії.

Ключові слова: *особистість, фрустрація, особистісна рефлексія, деструктивні наслідки, життєдіяльність особистості.*

В.В. Турбан. Фактор безпеки в розвитку та життєдіяльності особистості. В статті аналізується подолання деструктивних наслідків пов'язаних із фрустраційним станом як фактором небезпеки в розвитку та життєдіяльності особистості. Описані різноманітні прояви фрустрації. Показано, що адаптаційний характер фрустрації, а також його стабільний характер, в основі якого знаходиться здатність до самообмеження, унеможливають розвиток та життєдіяльність особистості, при цьому, уявлення особистості про самообмеження детермінується соціокультурними нормами. Останні, у свою чергу, набувають репрезентації у дискурсах. Доведено, що подолання деструктивних наслідків, пов'язаних із фрустраційним станом, неодмінно потребують актуалізації механізмів особистісної рефлексії.

Ключевые слова: *личность, фрустрация, личностная рефлексия, деструктивные последствия, жизнедеятельность личности.*

Постановка проблеми. Для аналізу чинника безпеки в життєдіяльності особистості істотне значення мають дослідження поведінки у фру-