

1. Княжинський А. Дух нації: соціологічно-етнопсихологічна студія. — Нью-Йорк – Філадельфія – Мюнхен, 1959. — 291 с.
2. Корнев М.Н., Коваленко А.Б. Соціальна психологія: Підручник. — К., 1995. — 304 с.
3. В.Липинський. Листи до братів хліборобів. — Нью-Йорк: Видавництво “Булава”. — 1954. — 580 с.
4. Ребет Л. Теорія нації. — Львів. — В-во журналу “Державність”, 1997. — 192 с.

Людмила ЗАЗУЛІНА (ЗМІСТ)

ПРОБЛЕМИ РОЗУМІННЯ ДІАЛОГУ ТА ДІАЛОГІЧНОСТІ: АКТУАЛЬНА ПЕРСПЕКТИВА

На сучасному етапі розвитку України соціальне замовлення в галузі освіти потребує нової філософії, найважливішими принципами якої є гуманізація і демократизація суспільних взаємин. Це зорієнтовує педагогічний процес у будь-якій ланці освіти на особистість, формування гуманістичної спрямованості якої передбачає, насамперед, розвиток її діалогічної свідомості та мислення, діалогічного буття.

Проблема діалогічності свідомості, внутрішнього світу індивіда, мислительних процесів, у тому числі і розуміння, не нова. Витоки поняття про діалог та діалогічність можна знайти ще в працях філософів античності: Арістотель, Платон. Перший увійшов в історію, як засновник методології та методики софістичної діалогіки. Поява діалогізму як філософської течії ХХ століття соціально детермінована духовним потрясінням людства під час першої світової війни. Засновником діалогіки нашого століття вважають Мартіна Бубера, який творчо розвинув ідеї діалектики В.Гумбольта (1827) і тезу Л.Фейєрбаха (1841): “Справжня діалектика не є монологом поодинокого мислителя з самим собою, вона — діалог між Я і Ти”. М. Бубер вважав фундаментальним фактом людської екзистенції “людину з людиною”. Цю сферу, що виникає в результаті взаємодії і є суто “людською”, він називає сферою “між” (*des Zwischen*): “Між” — це допоміжна конструкція, але істинне місце й носій міжлюдської події” [12, 230-231].

За М. Бубером, “діалог не обмежується спілкуванням людей один з одним, він... є ставлення людей один до одного, яке знаходить вияв в їхньому спілкуванні ... Одне завжди повинно бути присутнім у діалозі — взаємна спрямованість внутрішньої дії”. Він висловлює думку про наявність внутрішнього діалогу в людині, про можливість діалогу з об'єктами живої та неживої природи (їх образами), визначаючи, що “можливості діалогу — це межі проникнення” [12, 94-124]. Діалогічне існування філософ називає тим істинним третім, що сягає вище як індивідуалізму, так і колективізму й допоможе людському роду заснувати справжню спільність. Учення М.Бубера про суто людський фактор існування (принцип “людина з людиною”) та суто людську властивість утворювати сферу “між” у процесі спілкування (феномен “взаємопроникнення”) стало основою нової гуманістичної філософії.

Подальший розвиток ідей діалогу, діалогічності пов'язаний із найрізноманітнішими науками: антропософією, соціологією, логікою, лінгвістикою, герменевтикою, семантикою, психологією, фізіологією, кібернетикою тощо. М.Бахтін, Г.Буш, С.Аверінцев, Ю.Лотман та ін. представники соціальних наук зробили вагомий внесок у “діалогознавство” як методологію гуманітарного знання. Зокрема М.Бахтіним діалог розглядається не як засіб формування особистості, а як власне її буття: “чужі свідомості не можна споглядати, аналізувати, визначати як об'єкти, як речі, — з ними можна тільки діалогічно спілкуватись” [2, 116]. Учений визначає діалог як взаємодію двох або кількох повноцінних розумів, які не можна звести одна до одної за змістовними позиціями.

В.Біблер поширює поняття про діалогічну природу будь-якої діяльності людини: “Кожна продуктивна діяльність, кожний акт мислення буває одночасно і діяльністю, спрямованою на предмет..., і діяльністю, спрямованою на людину, і соціальним спілкуванням — процесом саморозуміння, прилученням до “іншого”, формою діалогу” [7, 209]. Формування особистості в культурологічному просторі минулих та сучасної епох через стикання (діалог) різних точок зору, способів мислення, світовідчуття повинна сприяти світоглядній переорієнтації від “людини освіченої” до “людини культурної” [7].

Узагальнюючи ідеї антропософії, Г.Буш вважає, що стиль життя сучасної людини — це форма вільної реалізації його соціально зумовлених діалогічних взаємин з іншими людьми,

суспільством, природою. Діалогічні відносини є універсальним і необхідним чинником становлення, розвитку та вияву сутності особистості. Людський світ діалогічний: діалогічне слово, думка, діяльність і спілкування людини. Діалогічний сам процес становлення індивіда, діалогічна його сутність. Тому розвиток діалогіки як науки пов'язаний із розкриттям закономірностей і методологічних схем цілеспрямованої діалогічної взаємодії людей, із подоланням конфліктів, соціально-політичних криз, прискоренням духовного та науково-технічного розвитку людства. Г.Буш систематизував погляди на діалог, визначив діалогіку як змістовну логіко-гносеологічну систему, призначену для одержання та методологічного використання цілісного знання про процес діалогічної взаємодії та його складові. При цьому загальну методологічну основу діалогіки складають діалектика та діалектична логіка [13, 15-16, 66-68].

Природа діалогічності мови та мислення обумовлюється асиметрією будови, особливостями функціонування та взаємодії великих півкуль головного мозку людини [16; 33; 34; 52]. Цей факт є локальним виявом загальної закономірності існування живих систем: біологічні системи різного рівня організації мають такі іманентні їм властивості, що будь-яка взаємодія систем виявляється асиметричною. Асиметрична біполярність мозку виявляється в тому, що права півкуля зорієнтована глобально, нею контролюється несвідомий рівень психічної регуляції, а ліва забезпечує механізм створення нової думки та свідомий рівень регуляції психічних функцій. Ю.Лотман зазначає: “Взаємодія двох... тенденцій — орієнтованості на референт (у широкому розумінні) і на форму — і є діалог півкуль мозку” [34, 43]. У процесі еволюції людини функціональна асиметрія півкуль поглиблювалась і призвела до того, що логічне мислення закріплене виключно за лівою половиною мозку, а права “одержує можливість цілком присвятити себе створенню багатозначних контекстів”. Для формування Людини Гуманної ця властивість не менш суттєва, ніж здатність до мовного спілкування. Дослідження довели, що зменшення функціональної асиметрії мозку спричинює зниження інтелектуальних здібностей. Отже, діалогічність ніби “вбудована” у саму нейропсихологічну структуру особистості і є природним атрибутом усіх її процесів — мови, мислення, свідомості, спілкування тощо.

Найпростіше трактування діалогу з точки зору лінгвістики полягає у визначенні його як розмови між двома або кількома особами [51, 220]. Діалог (від грецького – dialogos) — поперемінний обмін репліками (у широкому розумінні — це дія, і жест, і міміка, і мовчання) двох або більше осіб. Один з основних засобів спілкування — мова, а структурними одиницями мовного акту є слова, репліки, висловлювання або смислово завершені структури тексту, мікродіалог тощо.

Л.Виготський, П.Гальперін, О.Леонтьєв, Ю.Лотман, С.Рубінштейн, О.Соколов, А.Харац, відзначаючи діалогічну природу мови та мислення, довели наявність і взаємозв'язок зовнішніх та внутрішніх форм їх існування [16; 17; 32; 33; 49; 52; 58]. За вербальною формою спілкування розрізняють монологічну та діалогічну мови. Л.Якубінський доводить, що діалогічна мова у соціофілогенезі людини є первинною (і найбільш досконалою формою спілкування) порівняно з монологічною. Л.Виготський висловлює думку “про переростання діалогу” між різними людьми у “діалог всередині одного мозку” [16, 109-131]. Як існує зовнішнє та внутрішнє мовлення (Л.Виготський, Ю.Лотман, О.Соколов та ін.), так існує зовнішній та внутрішній різновиди діалогу. Згідно з теорією Л.Виготського людина спочатку засвоює поняття (інтеріоризує їх) у процесі розгорнутого зовнішнього діалогу з іншими, який поступово стає діалогом внутрішнім. У внутрішньому плані мовленнєві висловлювання скорочуються, згортаються, перетворюються на своєрідні “ідіоми”, “згортки думок”. Щоби перевірити правильність або перебудувати, їх необхідно знов винести назовні, екстеріоризувати. У такий спосіб розгортається діалог з іншими людьми, тобто виникає зовнішній діалог. Саме нерозривна єдність і взаємоперехід зазначених різновидів діалогічності забезпечують практичну діяльність особистості за схемою: діалог – монолог – дія. Діалог онтогенетично передуює внутрішній мові, впливає на її структуру та функціонування, а відтак — на свідомість загалом. Проблеми визначення характерних особливостей, взаємозв'язку, структури, змісту, функцій зовнішнього та внутрішнього діалогів у спілкуванні присвячені роботи Г.Кучинського, Л.Ломака [30].

Спілкування — складний, багатоплановий процес установаження і розвитку контактів між людьми, викликаних потребами сумісної діяльності, яка передбачає обмін інформацією,

вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття і розуміння іншого, а також здійснення знаковими засобами взаємодії суб'єктів спілкування [46, 244]. Г.Андреева виділяє три сторони спілкування: комунікативну (обмін інформацією між індивідами), інтерактивну (організація взаємодії під час спілкування, загальна стратегія взаємодії) та перцептивну (сприйняття партнерами один одного, формування образу партнера спілкування). До того ж, спілкування може здійснюватись вербальними та невербальними засобами [1]. А.Хараш пояснює діалогічну природу спілкування тим, що будь-який комунікативний імпульс двоспрямований. Оскільки він спрямований до чужої свідомості й виявляє ставлення до неї, то характеризується монологічністю. Оскільки цей імпульс виявляє особистісну позицію комунікатора й “несе” тим самим звертання до чужої свідомості, то він за своєю природою персоніфікований та діалогічний” [58, 224].

Окремі вчені (К.Шеннон, Г.Лассвел та ін.) розробляли універсальні системи комунікації. Зокрема Р.Якобсон виділив такі основні складові комунікативного акту: “адресант”, “адресат”, “контакт”, “повідомлення”, “код”, “контекст”. Я.Яноушек дослідив процес передачі та сприйняття смислового повідомлення у системі “комунікатор – повідомлення – реципієнт”, де відбувається кодування, декодування інформації та постійна зміна позицій партнерів [60]. Ю.Лотман розвиває ідею про визначальність схем комунікації типу “Я – Він” та “Я – Я” в системах різних культур [33]. А.Добрович із позицій поведінкового аспекту описує чотири фази комунікативного акту: взаємоспрямованість, взаємовідображення, взаємінформування та взаємовідключення [22; 60]. Якісні та інші характеристики цих фаз залежать від певного стилю спілкування. Г.Кучинський у мовній структурі діалогу визначає елементарний цикл (запитання — відповідь), а їх змістовно взаємопов’язані сукупності, у яких розвивається одна основна тема, називає елементарним циклом або мікродіалогом. Останні, зі свого боку, можуть утворювати прості й складні (розгалужені, розгорнуті) діалоги [30, 46-73]. Кожна репліка діалогу (висловлювання) — одиниця мовлення індивіда, крім предметного віднесення (репліка про що-небудь), має соціальний характер (спрямованість на партнера, регуляція мікросоціальними взаєминами між партнерами).

За визначенням Г.Буша, діалог є процесом і продуктом опосередкованої чи безпосередньої діалогічної інтерперсональної взаємодії між різними ролями Я, суб'єкта з іншими суб'єктами або з квазісуб'єктами (конструктами та персоніфікованими фрагментами об'єктивного чи суб'єктивного світу) [13]. З точки зору соціології, в діалозі одночасно відображається рольова позиція партнерів у макро- та мікросоціумі. Оригінальну теорію про залежність змісту комунікативного акту від рольових позицій партнерів у спілкуванні запропонував Е.Берн. Він зводить усі позиції інтеркомунікації між людьми до трьох “ролей”: “дитина”, “дорослий”, “батько” і на цій основі досить вдало класифікує акти взаємодії на рівні спілкування, а також характеризує особливості людей та їх спілкування у площині макросоціуму як “людей, що грають у різні ігри”, тобто з огляду на їх життєві позиції [6]. Ролі “учень” і “вчитель” у школі також соціально зумовлені, але їхня рольова взаємодія може відбуватись на підставі різних позицій, про що буде йти мова далі.

У сучасній психології діалог розглядається як діалогічна взаємодія і визначається не наявністю двох партнерів, не обміном реплік, а наявністю двох або кількох різних поглядів. По-іншому, діалог — взаємодія суб'єктів, які здійснюють не тільки таку взаємодію, а й взаємодію притаманних їм смислових позицій. Взаємодія у зазначеному контексті — це процес безпосереднього або опосередкованого впливу об'єктів (суб'єктів) один на одного, що породжує їх взаємну обумовленість та зв'язок [46, 51]. Взаємодія виступає інтегративним чинником, що сприяє утворенню певних соціальних структур (наприклад, групи, колективу тощо). Як матеріальний процес, вона супроводжується передачею матерії, руху та інформації. Водночас безпосередня взаємодія відносна, здійснюється із певною швидкістю в конкретному просторово-часовому континуумі. Для опосередкованих форм взаємодії просторово-часових обмежень не існує.

У процесі діалогової взаємодії відбувається двобічний вплив його учасників. Із позицій психологічної науки — це процес і результат зміни індивідом поведінки іншої людини, його установок, намірів, уявлень, оцінок і т. ін. під час взаємодії з ним. Механізмом спрямованого впливу є переконування та навіювання, неспрямованого — зараження та наслідування.

Відповідно до концепції, розробленої В.Мясищевим, психологічним ядром особистості є індивідуально-цілісна система її суб'єктивно-оцінювальних, свідомо-вибіркових ставлень до дійсності, що є собою інтерізованим досвідом взаємовідносин з іншими людьми в умовах певного соціального оточення [46, 258].

З точки зору діалогіки, сутність кожної людини виявляється через сукупність усіх її діалогічних відносин з іншими людьми та об'єктивним світом. Діалогічні взаємини — це такі контакти, що виникають тільки тоді, коли один партнер сприймає цілісний образ іншого як бажаного партнера взаємодії на основі визнання його приналежності до певної спільноти, до якої відносить і себе [13, 17]. Така система ставлень визначає відповідний характер переживань особистості, особливості сприйняття дійсності, характер поведінкових реакцій тощо. Загальними ознаками діалогічності (за М.Бубером), точніше принципу діалогічності, Г.Буш називає: а) повну симетричність діалогічних стосунків; б) їх винятковість, неповторність, унікальність; в) існування діалогічних взаємин лише у сфері “між”, що виникає поміж партнерами по спілкуванню та взаємодії; г) нестійкість міжособистісних діалогічних взаємин, обов'язкове перетворення їх у суб'єкт-об'єктні відносини типу Я – Воно; д) спонтанність виникнення діалогічної взаємодії; е) існування тільки в теперішньому часі, тільки під час взаємовпливів [13]. З останнім положенням важко погодитися, адже крім безпосереднього “тексту” взаємодії, існує її “контекст”. “Контекст” — це загальна діалогічна установка щодо конкретних або абстрактних суб'єктів безпосередньої чи опосередкованої взаємодії. Така додіалогічна установка немов задалегідь забезпечує можливість актуального діалогу.

В ракурсі неоднозначності зазначених понять дискутується питання про предметно-об'єктний “статус” учасників діалогу, зокрема у педагогічному процесі. Якщо говорити про функцію освіти як процес передачі знань й соціального досвіду, то відносини у системі “учитель – учні” розглядатимуться як “суб'єкт-об'єктні” (асиметричні). Якщо мають на увазі рівноправність партнерів по спілкуванню як активних учасників й особистостей педагогічної взаємодії, то говорять про “суб'єкт-суб'єктні” відносини (симетричні). Прихильники діалектичного підходу характеризують їх як “суб'єкт-об'єкт-суб'єктні”. В.Возняк називає об'єктом педагогічного процесу речовинно-організаційні чинники, умови, форми, а справжнім суб'єктом — сам зміст спілкування, атмосферу комунікації, тобто “контекст живих суб'єктних взаємовідносин, сповнених смислу, вкорінених у культурі та особистісно значущих” [15, 217].

Із позицій взаємодії “людина – людина” В.Федоров характеризує діалог як “інформаційний простір, у якому діє взаємозв'язок, проходить взаємовплив відкритих інтерсуб'єктних утворень — людей” [54, 41]. Із психологічної точки зору діалог базується на рівності позицій партнерів по спілкуванню, емоційній відкритості й довірі до іншої людини, прийнятті її як цінності у свій внутрішній світ. У процесі діалогічної взаємодії дві особистості утворюють певний спільний психологічний простір і тимчасову протяжність, породжуючи єдину “емоційну” подію, де й відбувається розгортання як творчого процесу, так і взаєморозкриття, взаєморозвитку [25, 12-13]. Відтак діалогічний простір — результат створення оптимальних умов особистісної взаємодії учасників діалогу.

Розглядаючи діалог у різних площинах інтерпретації, О.Ковальов відзначає його як:

- первинну, родову форму людського спілкування;
- провідну детермінанту розвитку особистості;
- принцип і метод вивчення людини;
- певний психічний стан, що виникає у міжособистісному просторі спілкування;
- процес, що розгортається за своїми внутрішніми законами та динамікою;
- вищий, найбільш оптимальний для розвитку особистості рівень організації відносин та спілкування між людьми;
- найефективніший метод педагогічних, психокорекційних та інших впливів;
- творчий процес [25].

Отже, сучасна наука незаперечно визнає діалогічну природу мовлення та мислення як його природного атрибута та діалогічність буття, спілкування, взаємодії людей як “міри людськості” — основу гуманізму. Водночас теоретичний аналіз проблеми показує, що тлумачення поняття “діалог” надзвичайно різноманітне й багатоплощинне: від “діалогу

півкуль” до “діалогу культур”.

Цікавою, на наш погляд, є розробка в Україні нової філософії освіти на основі синергетичної методології (А.Пригожин, О.Князева, С.Курдюмов). Синергетика — міждисциплінарна сфера дослідження нелінійних неврівноважених систем, що підлягають флуктуаціям (випадковим відхиленням, коливанням). До таких належать і педагогічні системи. В.Лутай бачить застосування принципів субстанціональної єдності і діалогової згоди як засіб подолання найважливіших суперечностей і регуляції педагогічного процесу [35]. З цих позицій діалог — відображення ідеї позитивістської діалектики про принцип тотожності і єдності різних типів теорій, поглядів, культур на терені сучасної освіти.

Проведений аналіз дає підстави говорити про діалогіку як важливий методологічний інструментарій у теорії та практиці сучасної педагогіки. Розробці сутності діалогічного підходу в педагогічному процесі, його значущості, психологічним механізмам і закономірностям діалогічної взаємодії у навчально-виховному процесі сучасної школи присвячено чимало робіт українських науковців і практиків: В.Андрієвської, Г.Балла, С.Бондар, А.Волинця, Г.Згурського, О.Киричука, В.Литовського, Є.Машбіца, С.Мусатова та інших [3; 4; 10; 20; 21; 24; 39].

Діалог у навчанні або навчальний діалог — своєрідна форма спілкування з метою реалізації цілей навчання та виховання. Це — взаємодія між учасниками педагогічного процесу в умовах навчальної ситуації, що здійснюється у мовленнєвій формі, під час якої відбувається інформаційний обмін між партнерами й регулюються взаємовідносини між ними [39]. На відміну від звичайного (буденного), навчальний діалог має свої особливості, а саме: обмеження в просторі та часі; своєрідний “обов’язковий” характер спілкування; планування, прогнозування та моделювання комунікативного акту його організатором (учителем, викладачем), що призводить до асиметричної взаємодії (хоч учасники діалогу виступають і як особистості); чітко окреслені зовнішні вимоги до збереження структури діалогу, тобто задане чергування реплік; розбіжність цілей і позицій учасників діалогу, котра полягає в тому, що вчитель або викладач бачить як найближчі завдання конкретного діалогу чи заняття, так і перспективні — загальноосвітні, хоч учень (слухач) переважно зосереджений на конкретних питаннях навчання тощо.

Отже, вищезазначені чинники формалізують навчальний діалог, а його специфіка визначається лише цілями учасників, умовами перебігу й обставинами (вікові, професійні, індивідуальні та інші особливості партнера по спілкуванню) [13; 130].

Головною **функцією навчального діалогу** в педагогічному процесі є **передача інформації, соціального досвіду та культурної спадщини** людства і певного соціуму адекватними засобами. При цьому в процесі засвоєння інформації одночасно відбувається й формування певного світогляду, котрий визначається не тільки формами навчальної взаємодії, а й змістом шкільної освіти. Діалогізація свідомості потребує побудови змісту навчання як діалогу, “поліфонізму голосів культур” різних епох, сукупності проблем, у процесі розв’язання яких відбувається стикання точок зору, особистих позицій партнерів педагогічної взаємодії. В узагальненому вигляді вони відображають основні завдання діалогічного навчання — формування не просто людини освіченої, а людини культурної. З іншого боку, розв’язується проблема збереження індивідуальності, неповторності особистості, що розглядається як провідна проблема сучасної гуманістичної освіти. Саме діалогічний підхід у педагогічній практиці дає змогу організувати такий стиль навчання, який зберігає за учнем право на власну думку, позицію, переконання.

Іншою **функцією діалогу є регулювання стосунків, установлення взаєморозуміння** як результату комунікативної взаємодії, що зумовлена певним статусом її учасників. У діалогічній взаємодії останній є діалектичним зв’язком асиметрії (суб’єкт-об’єктні) та симетричності (суб’єкт-суб’єктні позиції учасників). Асиметричність свідчить про односпрямовану передачу інформації, соціального досвіду від учителя до учнів, переважання контролюючої функції тощо. Симетричність, навпаки, вказує на рівність партнерів у спілкуванні як особистостей, їхню відкритість до певного соціально-педагогічного діяння. У діалогіці визначають такі типи взаємин, як діалогічні (суб’єкт-суб’єктні та суб’єкт-об’єктні, що доповнюють одне одного), індіферентні й антидіалогічні (лише суб’єкт-об’єктні). Діалогічна сфера взаємовідносин актуалізується тоді, коли один

партнер сприймає цілісний образ іншого як бажаного партнера взаємодії на основі визнання його належності до певної спільноти, до якої зараховує і себе. За О.Киричуком, діалогічна взаємодія щонайменше опосередкована предметом діалогу. На цій основі можна умовно виділити міжособистісні (міжгрупові) стосунки, предметом яких є взаємовідносини, й функціонально-рольові, які характеризуються змістом і формою діяльності [24, 36-41].

Успішність виникнення й перебігу діалогу залежить від багатьох чинників та відсутності певних соціально-психологічних “бар’єрів”. Бар’єри діалогічної взаємодії — перешкоди, що заважають реалізації діалогічної взаємодії між партнерами або знижують її ефективність. Вони спричинені характером діалогічної ситуації та специфікою проблеми, властивостями та взаємостосунками між індивідами, інструментарієм взаємодії. Відповідно можна визначити ситуативні бар’єри (обмеженість у часі чи просторі, бюрократичні перепони, несприятливе середовище діяльності, конфліктність вчинкової ситуації тощо); контрсугестивні (упередженість, недовіра, відсутність почуття гумору, апатія, егоцентризм, нігілізм, песимізм тощо); тезаурусні (низький інтелектуальний рівень партнера, некультурність, неволодіння методологічними засобами мислення і т. ін.); інтеракційні — невідання планувати й організувати індивідуальну чи колективну взаємодію, відсутність комунікативних навичок [13, 63]. Отже, діалогічні взаємовідносини, які виникають під час будь-якої взаємодії, надають можливість подолання зазначених “бар’єрів” (конфліктів) і виконують регуляторну функцію.

Важливою передумовою успішної діяльності індивіда, як відомо, є саморегуляція, організація “діалогу із самим собою”, що реалізує *рефлексивну функцію* діалогу [50]. Рефлексія у широкому розумінні цього слова — принцип людського мислення, що характеризує самосвідомість людини, осмислення нею власних дій, учинків у процесі різноманітної діяльності й самопізнання [16, 340-341]. Вона знаходить своє відображення у явищі так званої нормальної двоїстої свідомості, коли індивід щодо себе є одночасно і об’єктом рефлексії (Я — виконавець) і її суб’єктом (Я — контролер), який регулює власні дії. Саме рефлексія, за С.Рубінштейном, забезпечує вихід із повного занурення у процес життя на позицію “поза ним”, для осмислення “його” та “себе” у цьому житті [49]. Проте, як показав Л.Виготський, зазначений процес не є індивідуальним, замкненим на собі; він — результат освоєння (механізм інтеріоризації) особистістю соціальних відносин між людьми: особистість пізнає й оцінює себе “через інших” і в результаті взаємодії “з іншими” [16]. Іншими словами, індивідуальна внутрішня рефлексія базується на процесах взаємовідображення, змістом яких є не тільки розуміння індивідом свого внутрішнього світу, а й осягання того, як інші розуміють його. Ю.Кулюткін і Г.Сухобська вважають рефлексивну діяльність педагога невід’ємною функцією управління освітнім процесом, де суб’єктами рефлексування є також учні [41]. Рефлексивні процеси неначе “пронизують” професійну діяльність учителя, оскільки важливе значення для нього мають адекватне розуміння учнів, складників їхньої діяльності (думки, мотиви, вчинки, засоби тощо), організація самоаналізу і оцінки власної педагогічної діяльності й самого себе як суб’єкта розвивальної взаємодії [41, 73]. Отже, етап рефлексії є обов’язковим у психологічній схемі оволодіння знаннями та вміннями при сучасній моделі шкільництва (наприклад, у системах модульно-розвивального, осмислювально-концентрованого навчання). На наш погляд, саме сукупність зовнішніх та внутрішніх діалогів є універсальною формою рефлексування, а сама рефлексія завжди сутнісно діалогічна. Тому вбачаємо великі можливості діалогової рефлексії як засобу самопізнання й саморозвитку особистості в освітньому процесі.

Ще одна з найважливіших функцій навчального діалогу — *забезпечення розвивального характеру навчання*. Ідея розвивального навчання, як відомо, є однією з провідних у сучасній середній та вищій освіті. Цій темі присвячено багато досліджень. Завдяки працям Л.Виготського, П.Гальперіна, В.Давидова, Г.Костюка, Г.Репкіна, С.Рубінштейна, Д.Ельконіна склався класичний погляд на проблемність як джерело та стимул мислення [16; 17; 19; 26; 49; 59]. У працях А.Алексюка, А.Брушлінського, К.Вазіної, П.Гончарука, З.Калмикової, Т.Кудрявцева, І.Лернера, В.Максимова, О.Матюшкіна, М.Махмутова, В.Оконя, Я.Пономарьова, А.Фурмана та інших проблемність розглядається як важлива закономірність пізнавального продуктивного процесу, засіб та форма евристичного пошуку, творчості, наукового відкриття [11; 14; 18; 23; 36; 37; 38;

45; 55; 56; 57]. Вивчення закономірностей пізнавально-творчого процесу та створення системи відповідних форм і методів навчання — підґрунтя для проектування варіативних моделей розвивального навчання.

Ідея розвивального навчання ґрунтується на закономірностях продуктивного (творчого) мислення. На думку А.Брушлінського, будь-яке мислення, хоча б мінімально, завжди є пошуком і відкриттям чогось нового (для окремого індивіда), і тому воно завжди більш чи менш продуктивне, творче, самостійне. Відтак, репродуктивне мислення головно відображає закономірності відтворювальних процесів пам'яті, а продуктивне характеризує плідну мислєдіяльність, організується по-різному за різних зовнішніх і внутрішніх обставин. Отже, основа продуктивних форм активності — мислительний пошук суб'єктом нового знання за умов актуалізації внутрішньої пізнавальної потреби, що відбувається у ході проблемно-пошукової діяльності. Тому пізнавальна потреба, яка має біологічну природну основу у вигляді захисних та орієнтувальних безумовних рефлексів, є внутрішнім, мотивуючим фактором, а проблемна ситуація — основним засобом розвитку продуктивних форм активності і самостійності особистості [11]. Незаперечним є факт позитивного впливу проблемно-розвивального навчання на різні сфери особистості. Так, З.Калмикова відзначає, що процес розв'язування проблем сприяє розвитку різних компонентів мислення: понятійного (вербального), практичного, наочно-образного. Останнє відіграє провідну роль в інтуїтивно-практичному пізнанні світу, яке набуває рис глибини, гнучкості, самостійності, стійкості, економічності, усвідомленості [23, 172-173]. В особистісному аспекті це виявляється у підвищеному рівні інтелектуальних здібностей, спроможності продуктивно навчатися. Пізнавальна активність, за О.Матюшкіним, залежить від змісту і структури мислительної задачі, домінуючого типу мотивації, від ступеня розходження позицій партнерів у діалозі, співвідношення між внутрішнім і зовнішнім діалогом і відповідної психологічної установки [37].

Розглядаючи питання методології проблемного навчання, А.Фурман спирається на положення про те, що навчальна проблемність — загальна, сутнісна характеристика (атрибут) пізнання [55; 57]. Дидактична система такого навчання базується на сукупності проблемно-діалогічних джерел, форм і методів пізнавального процесу, способах реалізації індивідуального підходу до суб'єктів навчання, засобах оптимізації пошукової активності, особливостях функціонування внутрішніх проблемних ситуацій. Це така психолого-дидактична структура, яка “спричинює активне оволодіння учнями новими знаннями й способами дії у процесі індивідуального і спільного пошуку, прискорене становлення їхніх пізнавальних потреб та інтересів, гармонійний розвиток творчого мислення, емоцій і волі” [57, 24]. Розглядаючи питання про форми проблемності, А.Фурман звертає увагу на невиправдане розмежування проблемності і діалогічності пізнавального процесу. Щоби розкрити діалектику проблемності і діалогічності, необхідно скористатись такими універсальними категоріями діалектики як сутність і явище. “Проблемність становить зміст будь-якої продуктивної діяльності, а діалогічність є найбільш прогресивною формою існування суб'єктивної діалектики... Відтак проблемність — це універсальний спосіб вияву та існування змісту пізнавального процесу, тобто внутрішня його форма, а діалогічність — конкретна духовно-практична даність, реальний потік творчої активності індивіда, інакше — зовнішня форма пізнання” [55, 12]. Пізнавальна активність залежить від типів і психологічної структури діалогу, одним із значущих умов якого є ступінь розходження позицій партнерів, а також співвідношення між зовнішнім та внутрішнім діалогом. Незаперечно доведений позитивний вплив міжособистісного спілкування, групової взаємодії на активність пізнавальної діяльності, розвиток когнітивної сфери, результативність й ефективність навчання і творчих здібностей особистості. Це явище характерне для будь-якої ланки освітньої галузі та організації навчання, має соціально-психологічну природу і відіграє роль системоутворюючого чинника розвивального навчання.

Одночасно науковці і практики вказують на факт, що саме колективно-розподілена сумісна праця дає змогу створювати й стимулювати результативну діалогічну взаємодію [9; 14; 21; 27; 29; 42; 43; 60; 61]. Вона може бути організована на основі застосування широкого

спектру проблемно-діалогічних форм роботи. Мова йде про бесіди, проблемні лекції, семінари, конференції, диспути, дискусії, розв'язування проблемних ситуацій, різноманітні ділові ігри, групові форми пошуково-дослідницької роботи. Підвищити ефективність навчальної проблемно-діалогічної взаємодії можна за допомогою:

- постановки мети і завдань відповідно до актуальних педагогічних завдань розвивальної взаємодії; спрямування діалогу не тільки на розв'язування предметних завдань, а й оптимальне спілкування і розвиток учнів;
- створення позитивного емоційного мікроклімату в класі за допомогою пізнання психологічних закономірностей перебігу навчального процесу та комунікативної діяльності, уникнення стресогенних факторів, бар'єрів спілкування, непорозуміння;
- враховування психофізичних особливостей учнів, рівня їхніх знань і вмінь, мотивування, нормотворення, досвіду вірування, оцінювання та критичної рефлексії;
- здатності комплексно оцінити конкретну проблемну ситуацію та реальні умови навчальної взаємодії (настрій класу, підготовленість чи стомленість учнів тощо);
- реалізації не тільки зовнішнього, а передусім внутрішнього діалогу кожного учня через систему педагогічного стимулювання діалогу думок, позицій, поглядів особистостей;
- забезпечення симетричності діалогу соціально-психологічними засобами паритетних взаємин партнерів, почергової зміни лідерства тощо;
- стимулювання пізнавального інтересу особистості добром оптимального змісту і форм діалогічної взаємодії;
- створення атмосфери соціальної спонтанності — вільного обміну думок, ситуацій успіху, зняття психічного напруження, тривожності, оцінок-обмежень тощо. Відтак, основні чинники перебігу навчального діалогу залежать від професіоналізму і майстерності вчителя, що яскраво підтверджено багаточисленними дослідженнями.

Сучасний педагог не стільки виконавець, скільки проектувальник і творець навчально-виховного процесу на основі визначених цілей, ідей, теорій, технологій. Спілкування та взаємодія в процесі такої діяльності вчителя є професійно-функціональною категорією. Багатовимірну реальність, якою є праця вчителя, можна розглядати, як єдність педагогічної діяльності, педагогічного спілкування та особистісних відмінностей.

У ході вивчення взаємозв'язку особистості вчителя та результативності його діяльності встановлено загальні риси, що характеризують ефективного педагога. Визначальними є: фактор співпереживання, вміння стимулювати творчість учнів, доброзичливість, демократичний тип поведінки, здатність організувати дитячий колектив, спроможність розуміти учня, явний інтерес до іншого тощо [41; 42]. Крім того, науковці намагаються врахувати сучасні вимоги до професійної підготовки вчителів і майбутнього, гуманно зорієнтованого спілкування [8; 24; 31; 53; 61 та ін.]. Зокрема, І.Тодорова й О.Штепа виділили три основні компоненти діалогічного педагогічного спілкування:

- організаційно-поведінковий (уміння і навички організувати довірливу розмову з учнями);
- міжособово-рефлексивний (елементи спілкування, що забезпечують адекватне сприйняття і розуміння вчителем учнів, себе, ситуації тощо);
- предметно-рефлексивний (чинники, що забезпечують предметний, децентрований аналіз навчального матеріалу та процесу його пізнання).

Одночасно ними встановлений факт, що тільки 26,5% з обстежених вчителів мають високий рівень діалогічного спілкування, а у 9,3% він навіть не задовільний [53, 51-53].

Характер взаємодії між педагогами й учнями породжує стосунки, які визначають ефективність навчально-виховного процесу. Учасники навчання сприймають один одного на основі загальних, рольових та індивідуальних властивостей особистості [43; 159]. Функціонально-рольовий план взаємодії забезпечує засвоєння учнями певних знань та вмінь у контексті соціально-духовного досвіду людства. Він передбачає суб'єкт-об'єктну взаємодію та формування учня як представника певного соціуму, тобто "такого як усі", що є необхідним складовим соціалізації особистості. Особистісні та рольові установки вчителя виявляються в єдиних поведінкових актах, де перевага однієї спричинює адекватний стиль та ефект

особистісного впливу на учня. Оптимальним для педагогічного процесу є відповідне поєднання функціонально-рольової та особистісної взаємодії, чим вирізняються від загалу високопрофесійні вчителі. У процесі дослідження взаємодії учасників педагогічного процесу було сформульовано принцип “відбитої суб’єктності” — певної залежності характеристик інтелектуальної та мотиваційної сфери особистості учня від індивідуально-особистісних рис вчителя [47, 151-153].

За індивідуальної орієнтації діяльність учителя найповніше спрямовується на творення мотиваційно-смыслової сфери учня, що сприяє його самоактуалізації, цілісному розвитку особистості. І.Підласий пропонує модель ідеального педагога як єдності рис фахівця, працівника і людини й пропонує перелік п’ятнадцяти головних професійних якостей [44]. На думку С.Мусатова, серед нормативних репертуарних ролей учителя-гуманіста на перший план виступає “діалог” між фаховою й особистою культурою, ерудицією вчителя, з одного боку, та світосприйманням учня — з іншого. Одна з ключових умов такого діалогу — здійснення багатоаспектного розуміння між учасниками педагогічного процесу [40]. О.Матюшкін однією з важливих педагогічних здібностей вважає діалогічність мислення вчителя, а також його спроможність навчити спільного діалогічного “думання” своїх учнів [37].

Орієнтуючись на запропонований О.Ковальовим загальний підхід до характеристики психологічних впливів, Г.Балл виділяє два типи стратегій педагогічної діяльності - монологічний та діалогічний [3]. Педагог, який керується монологічною стратегією, вважає себе єдиним суб’єктом і носієм істини у навчально-виховному процесі. Педагогу, який реалізує діалогічну стратегію, притаманні визнання повноправності учня як суб’єкта пізнавальної діяльності та його права на власну думку і неповторний світогляд [21, 12-14].

Зрозуміло, що така вихідна позиція вчителя впливає на всі чинники організованого ним педагогічного процесу. Тоді іншим рівноправним учасником педагогічного процесу є учень. Виявилось, що в організації діалогічної взаємодії треба враховувати як індивідуально-типологічні, так і вікові особливості учнів. Вивчаючи розвиток діалогу в процесі розв’язування школярами мислительних задач, О.Белова виявила певні вікові закономірності. Так, школярі всіх вікових категорій надають перевагу діалогічним формам взаємодії, продуктивність яких збільшується із віком. Існують якісні вікові відмінності у структурі діалогічного навчання: від формального “мислення для себе” у учнів початкової ланки до “мислення для іншого” та “мислення разом з іншим” у середньому та старшому шкільному віці. Для старших школярів все більшого значення у структурі мислення набувають “внутрішні діалоги” й зменшується вплив партнера на прийняття рішень. Збільшення частки діалогічних взаємодій “з іншим у собі” призводить до актуалізації внутрішнього діалогу і є умовою та складником творчого мислення [5]. І все ж, в освітній діяльності основною одиницею під час взаємин “учитель - учень” є учнівський колектив.

Проблемі впливу колективу на особистість, закономірностям її розвитку присвячено чимало робіт. Найперше, це дослідження В.Абраменкової, Т.Горбатенка, О.Киричука, Р.Немова, А.Петровського, Л.Хохлової та інших, що довели безпосередню залежність розвитку гуманістичних рис особистості школяра від характеру його соціальної діяльності в колективі [42; 43; 47 та ін.]. У сформованих на інтерактивній основі колективах відбувається перехід засвоєних норм гуманності та їх інтеріоризація у гуманні смыслові установки особистості. Вони виявляються в готовності суб’єкта діяти на благо іншої людини, сприймати іншого як особистість, взаємодіяти на діалогічній основі. Отож, гуманні відносини, опосередковані ціннісними характеристиками спільної діяльності й гуманними внутрішніми установками, стають стійкими характерологічними рисами кожного члена колективу. Такий колектив є справді важливим важелем формування особистості, а відтак — реальним показником індивідуального стилю діяльності вчителя та шкільного колективу, що наочно демонструє здатність першого організувати конкретний учнівський колектив на засадах гуманістичної (діалогічної) взаємодії.

Узагальнюючи вищезгадане, потрібно зазначити:

- Міжпредметний аналіз теоретичних і практичних напрацювань у царині наук надає підстави вважати *діалогічність* атрибутивною характеристикою розвитку свідомості, мовлення і соціального буття людини — *основою гуманізму*.

- Культура діалогічної взаємодії з навколишнім світом забезпечує існування і розвиток не лише окремої людини, а й нації, суспільства, світової спільноти. Цей постулат є вихідним у сучасній філософії освіти й основою гуманістичної парадигми у педагогіці. Головне завдання такої педагогіки — формування (розвиток) людини з гуманістичною свідомістю, яка об'єктивується у культурних психоформах відображення та саморегуляції поведінки. Природно, що гуманність як соціальна установка визначає психологічну структуру пізнавального, емоційного та поведінкового компонента особистості. Тому, на нашу думку, діалогічна свідомість характеризує високу здатність індивіда сприймати світ як динамічну взаємозалежність та взаємовплив предметів і явищ, рефлексувати зміст і характер соціальної діяльності, глибину прагнення до діалогічної взаємодії з довкіллям. Окремим аспектом у багатонаціональній державі є діалог між культурами, що полягає у збереженні кожної та їхній взаємодії.
- Структури свідомості людини формуються в ранньому онтогенезі у процесі діяльності і спілкування, які значно обумовлені системою навчання і виховання, особливо у дитячі та юнацькі роки. Школа, безперечно, — важливий чинник мікросоціуму, де учень набуває досвіду гуманного освітництва, тобто дієвої системи знань, почуттів, стосунків й учинків. Соціально-культурна парадигма розвитку національної освіти потребує саме такої переорієнтації педагогіки у будь-якій ланці.

Діалогізація системи освіти покликана забезпечити такі різнорівневі аспекти концептуального осмислення двох стратегічних напрямів розвитку загальної педагогіки:

1. На загальному рівні це — *світоглядно-філософський* (формування гуманістичної особистості, якій притаманна діалогічна свідомість) та *соціальний* (як засіб соціалізації особистості через діалогічну взаємодію зі світом і самим собою).

2. На спеціально-педагогічному рівні — *психологічний* (створення позитивного психологічного мікроклімату у навчальних колективах, забезпечення взаємодії суб'єктів педагогічного процесу на основі діалогічних взаємостосунків); *методологічний* (синергетико-діалогічна основа освітнього процесу); *дидактичний* (забезпечення розвитку всіх сфер особистості в процесі реалізації продуктивного діалогового навчання); *методичний* (забезпечення адекватності та ефективності застосування форм і методів проблемно-діалогічного навчання).

- Багаточисельні дослідження незаперечно довели роль особистості вчителя, його вплив як на формування певних психічних властивостей учнів, так і на ефективність організованого педагогічного процесу в колективі. ***Гуманну особистість може виплекати лише гуманна особистість*** — це аксіома. Проте сьогодні вона потребує уточнення: вчитель має бути ***гуманістом-професіоналом***, адже йому та іншим членам педагогічного колективу відводиться місія творця такого соціально-культурного простору, в якому через залучення учнів до певної системи знань норм спілкування і цінностей взаємодії, формується особистість із діалогічною свідомістю. З позицій синергетичного підходу до освіти процес навчання є культурним фактом пробудження власних сил і здібностей учнів у нелінійній ситуації відкритого діалогу, соціалізуючим чинником ініціації і пошуку власних шляхів розвитку особистості. Тому професіоналізм учителя полягає саме у спроможності створювати ***діалогічний простір педагогічного процесу***, що потребує майстерності щодо: а) діалогізації змісту освіти (поліфонізм, багатоаспектність, полікультурність); б) побудови взаємодії та спілкування на діалогічній основі; в) формування діалогічних колективів; г) створення системи проблемно-діалогічного навчання; д) організації спрямованої рефлексії власної діяльності та школярів як діалогу із своїм “Я”.

На жаль, діагностичні обстеження виявили, по-перше, невтішний факт недостатньої орієнтації та мотивації освітян на процес гуманізації, й, по-друге, неадекватність психологічної підготовки і низький рівень професіоналізму переважної більшості вчителів.

Подолати декларативний характер гуманізації змісту діяльності сучасної середньої і вищої школи можна засобами спеціальної підготовки педагогічних кадрів у відповідних закладах та системі підвищення кваліфікації вчителів і викладачів. Це можливо лише за умов

реального впровадження принципу діалогічності у дидактичні системи освіти. Проте на цьому шляху є певні перешкоди:

- по-перше, різні підходи до визначення змісту терміна “діалог” та різноаспектність його тлумачення в мовленнєвій практиці, що призводить до суперечливого розуміння діалогічної ситуації, її природи, закономірностей виникнення, розвитку і функціонування. Тому є потреба створити відповідний понятійний тезаурус, чітко розмежувати діалог як форму спілкування, форму і засіб проблемного навчання та діалогічну взаємодію як психолого-педагогічну умову гуманізації сучасного освітнього процесу;
- по-друге, недостатність розробки наукових засад діалогізації педагогічного процесу, відсутність конкретних моделей і освітніх технологій. Це вимагає розробки теоретико-методологічних основ навчання на принципах діалогічності, проектування інваріантних та варіативних моделей, інноваційного програмово-методичного забезпечення тощо для різних ланок освітньої галузі;
- по-третє, залишається не вирішеним питання діагностики вчителя щодо спроможності діалогічно мислити, діалогічно взаємодіяти, створювати полідіалогічні учнівські колективи як додатне соціально-психологічне середовища формування гуманної особистості.

Ми вбачаємо великі перспективи у застосуванні діалогічного підходу в освітніх системах різного рівня, як один із шляхів реальної перебудови української Школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева Г.М. Социальная психология. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. — 416 с.
2. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. — М., 1979. — 126 с.
3. Балл Г.О. Психолого-педагогічні засади гуманізації освіти//Освіта і управління. — 1997. — №2. — С. 21-36.
4. Балл Г.О., Волинець А.Г. Значущість діалогічного підходу для освіти// Психологічні аспекти гуманізації освіти: Кн. для вчителя. — К. — Рівне, 1996.
5. Белова Е.С. Развитие диалога в процессе решения школьниками мыслительных задач// Вопросы психологии, — 1991. — №2. — С.148-153.
6. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. — М.: Прогресс, 1988. — 384с.
7. Библер В.С. Мышление как творчество. — М.: Политиздат, 1975. — 400с.
8. Бодалев А.А. Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся: Сб. науч. тр./ Под ред. А.А. Бодалева, В.Я. Ляудис. — М., 1980. — 159 с.
9. Бодалев А.А., Ковалев Г.А. Диалог как форма психологического воздействия. — В кн.: Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации: — М.: изд. АПН СССР, 1987. — С. 7-25.
10. Бондар С.Н. Гуманізація в структурі процесу навчання/ Освіта і управління. — 1998. — Т.2. — №3. - С.37-40.
11. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение. — М.: Знание, 1983. — 96 с. — (Новое в жизни, науке, технике. Сер.: Педагогика и психология; № 6).
12. Бубер М. Два образа веры: Пер. с нем. /Под ред. П.С. Гуревича, С.Я. Левита, С.В. Лезова. — М.: Республика, 1995. — 464 с.
13. Буш Г.Я. Диалогика и творчество. — Рига: Авотс, 1985. — 317 с.
14. Вазина К.Я. Коллективная мыследеятельность — тип развивающего обучения: Уч. пособие для слушателей ИПК. — Горький: Горьковский межобластной ИПК работников профессионально-технического образования, РСФСР, 1989. — 74 с.
15. Возняк В.С. Філософсько-педагогічні міркування // Філософська і соціол. думка. — 1996. — N 7-8. — С. 201-223.
16. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. — Т.2. — М., 1982. — С. 5-361.
17. Гальперин П.Я. К вопросу о внутренней речи // Доклады АПН РСФСР. — 1957. — №4.
18. Гончарук П.А. Психология навчання. — К.: Вища школа. — 1985. — 144 с.
19. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теорет. и эксперим. психол. исслед. /АПН СССР. — М.: Педагогика, 1986. — 239 с.

20. Діалог культур та освіта: Зб. статей до семінару 28-29 жовтня 1993 р. — К., 1993.
21. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі: Кн. для вчителя / В.В. Андрієвська, Г.О. Балл, А.Г. Волинець та ін./ За ред. Г.О. Балла, О.В. Киричука, Р.М. Шамелашвілі. — К.: ІЗМН, 1997. — 136 с.
22. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. — М.: Просвещение, 1987. — 207с.
23. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / Научн.-исслед. ин-т общей и пед. психологии АПН СССР. — М.: Педагогика, 1981. — 200 с.
24. Киричук О.В. Проблеми психології педагогічної взаємодії// Психологія: Респ. наук.-метод. зб./ Редкол.: О.В. Киричук (відп. ред.) та ін. — К.: Освіта, 1991. — Вип. 37. — С. 3-12.
25. Ковалев А.Г. Три парадигмы в психологии — три стратегии психологического воздействия. — В кн.: Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации. — М., 1987. — С.4-14.
26. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і розвиток особистості/ Під ред. Л.М. Проколенко; Упор. В.В. Андрієвська, Г.О. Балл, О.Т. Губко, О.В. Проскура. — К.: Рад. шк., 1989.— 609 с.
27. Крамущенко Л.В. Навчання студентів вузу організації активної педагогічної взаємодії на уроці// Вища педаг. освіта. — 1994. — Вип.17. — С. 55-60.
28. Курганов С.Ю. Психологические проблемы учебного диалога// Вопр. психологии. — 1988. — №2. — С. 87-96.
29. Курганов С. Ребенок и взрослый в учебном диалоге // Народ. образование. — 1989. — №2. — С.183-187.
30. Кучинский Г.М. Диалог и мышление. — Минск: Изд-во БГУ, 1983. — 190 с.
31. Лазарев М.О. Про становлення культури професійно-творчого спілкування майбутнього вчителя// Вища педаг. освіта: Наук.-метод. зб. — К., 1994. — Вип.17. — С. 29-34.
32. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. — М.: Просвещение, 1969. — 214 с.
33. Лотман Ю.М. О двух моделях коммуникации в системе культур. Труды по знаковым системам. — Тарту, 1989. — Вып. 23. — С. 227-243.
34. Лотман Ю.М. О семиосфере. — В кн.: Структура диалога как принцип работы семиотического механизма
35. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: Навчальний посібник. — К.: Центр “Магістр-S” Творчої спілки вчителів України, 1996. — 256 с.
36. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. — М.: Педагогика, 1972. — 168 с.
37. Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности// Вопр. психологии. — 1982. — №4. — С.5-17.
38. Махмутов М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. — М.: Педагогика, 1975. — 368 с.
39. Машбиц Е.И., Андриевская В.В., Комиссарова Е.Ю. Диалог в обучающей системе. — К.: Выща шк., 1989. — 184 с.
40. Мусатов С.О. Нормативний репертуар функціональних ролей учителя-гуманіста// Освіта і управління. — 1998. — Т.2. — №3. — С.20-30.
41. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат/ Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С.Сухобской. — М.: Педагогика, 1990. — 104 с.
42. Немов Р.С. Социально-психологический анализ эффективной деятельности коллектива. — М., 1984. — 201 с.
43. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. — М.: Педагогика, 1982. — 255 с.
44. Підласий І.П., Трипольська С. Формування професійного потенціалу як мета підготовки вчителя// Рідна шк. - 1998. -№1. - С.3-8.
45. Пономарев Я. А. Психология творчества. — М.: Наука, 1976. — 303 с.
46. Психология. Словарь /Под. общ. ред. А.В. Петровского. — М.: Политиздат, 1990. - 494 с.
47. Психология развивающейся личности /Под ред. А.В. Петровского; — М.:Педагогика, 1987. — 240 с.
48. Психологічні аспекти гуманізації освіти / За ред. О.Г. Балла. — Київ — Рівне, 1996.
49. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. — М.: Изд-во АН СССР, 1958.— 148 с.
50. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления. - Запорожье, 1992.
51. Словник іншомовних слів / За ред. О.С. Мельничука. — К.: Гол. редакція УРЕ, 1974. — 776 с.
52. Соколов А.Н. Внутренняя речь и мышление. — М.: Просвещение, 1968. — 248 с.
53. Тодорова І.С., Штепа О.Г. Система підготовки вчителя до педагогічного спілкування // Вища і середня педаг. освіта: Республіканський наук.-метод. збірник. — К.: Вища шк., 1989. — Вип. 14. — С.

54. Федоров В.Д. Діа-логос. — Хмельницький: ОГУВ, 1996. — 43 с.
55. Фурман А.В. Вступ до методології проблемного навчання. — К. — Донецьк: Ровесник, 1993. - 80 с.
56. Фурман А.В. Методологічний аналіз систем розвивального навчання// Педагогіка і психологія, 1995. — №1. — С. 7-21.
57. Фурман А.В. Проблемні ситуації в навчанні. — К., 1991. — 191 с.
58. Хараш А. У. Личность, сознание и общение: к обоснованию интерсубъективного подхода в исследовании коммуникативных воздействий /В кн.: Хрестоматия по педагогической психологии. — М.: Просвещение, 1997. — С. 216-227.
59. Эльконин Д.Б. Психологические условия развивающего обучения . —В кн.:Обучение и развитие младших школьников /Под ред. Г.С. Костюка. — К.: Освіта, 1970.
60. Яноушек Я. Социально-психологические проблемы диалога в процессе сотрудничества между людьми. — В кн.: Психолінгвістика за рубежом. — М., 1972.
61. Яценко Т.С. Активна соціально-психологічна підготовка вчителя до спілкування з учнями. — К.: Освіта, 1993. — 208 с.

Олена ГАЛЯН (ЗМІСТ)

ВПЛИВ ОСОБИСТІСНИХ І ПРОФЕСІЙНИХ ЧИННИКІВ НА СТАНОВЛЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО СТИЛЮ

“Сучасний педагог є не лише виконавцем певних функціонально-рольових обов’язків, але й носієм важливих індивідуально-психологічних рис особистості. Будь-яка професія накладає на людину певний відбиток, проте саме педагогічна діяльність сприяє розвитку особливого світогляду, творчого мислення, специфічного ставлення до дітей, комунікабельності, відкритості. Структура образу вчителя-професіонала містить у собі як високий рівень професійних знань (когнітивних, комунікативних, організаторських, конструктивних), так і особистісних якостей (інтелектуальних, морально-етичних, культурологічних, емпатійних, самовиховних). Як об’єкт пізнання і професійної діяльності, образ вчителя відображається у свідомості учнів, визначає їх внутрішній світ, думки, уяву і стосунки”[2]. Ця цитата розкриває всю значущість особи вчителя у навчально-виховному процесі школи і, водночас, визначає пріоритетні шляхи його розвитку та самовдосконалення.

У цій статті розглянемо основні умови та чинники, що тією чи іншою мірою через професійну діяльність його індивідуальному педагогічному впливають на особистість вчителя, яка, у свою чергу, відображається у стилі.

Відповідність стилю особистісній спрямованості самого педагога є запорукою ефективності його взаємин з учнями зокрема і професійної діяльності загалом. Вибір, зроблено відповідно до вимог діяльності і властивостей індивідуальності педагога, викликає у нього емоційний стан задоволення. Якщо він суперечить індивідуальним властивостям, виникає протилежний стан емоційного дискомфорту, що нерідко призводить до певних особистісних і професійних деформацій, які досить часто трапляються у педагогів, а згодом позначаються на характері його взаємин з учнями. Серед них:

- загальнопедагогічні деформації, що характеризують подібність змін особистості в усіх осіб, що займаються педагогічною діяльністю. Прикладом цього можуть бути такі особистісні утворення, як повчальність, завищена самооцінка, надмірна самовпевненість, догматичність поглядів, відсутність гнучкості тощо;
- типологічні деформації, викликані злиттям особистісних якостей з відповідними структурами функціональної побудови педагогічної діяльності в цілісні поведінкові комплекси (комунікатор, організатор, предметник, просвітник), що можуть із часом виявитися у структурі особистості, яка зазнає змін як при акцентуаціях;
- специфічні або предметні деформації, обумовлені специфікою предмету, що викладається. Адже навіть за зовнішніми ознаками легко визначити, який предмет викладає конкретний учитель.

Індивідуальні деформації визначаються змінами, що відбуваються у структурах