

РОЗДІЛ 5
ІНТЕГРАЦІЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЧИННИКІВ
В ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

УДК 159.92

Геннадій Дьяконов

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ
ДІАЛОГУ ТА РЕФЛЕКСІЇ В ПІЗНАННІ ТА МИСЛЕННІ

Дьяконов Г. В. Психолого-педагогічні дослідження діалогу та рефлексії в пізнанні та мисленні.

У статті розглянуто особливості діалогу та рефлексії в пізнанні, мисленні та навчанні. З'ясовано багатоаспектний взаємозв'язок багатоплановий взаємозв'язок явищ діалогу та рефлексії і проаналізовано їх роль у пізнавальних і розумових процесах. Сутність і феноменологію діалогу та рефлексії автор розкриває з позицій різних підходів (психолінгвістичного, психолого-педагогічного, соціально-психологічного, загальнопсихологічного, експериментально-психологічного й екзистенційно-онтологічного).

Ключові слова: діалог, рефлексія, пізнання, мислення, навчання.

Дьяконов Г. В. Психолого-педагогические исследования диалога и рефлексии в познании и мышлении.

В статье рассматриваются особенности диалога и рефлексии в познании, мышлении и обучении. Раскрывается многоплановая взаимосвязь явлений диалога и рефлексии и анализируется их роль в познавательных и мыслительных процессах. Сущность и феноменология диалога и рефлексии анализируются с позиций разных подходов: (психолингвистического, психолого-педагогического, социально-психологического, общепсихологического, экспериментально-психологического и экзистенциально-онтологического).

Ключевые слова: диалог, рефлексия, познание, мышление, обучение.

Dyakonov G. V. Psychological and pedagogical research dialogue and reflection in learning and thinking.

The article discusses the features of dialogue and reflection in cognition, thinking and learning. It reveals a multifaceted relationship of dialogue and reflection phenomena and analyzes their role in cognitive and mental processes. The nature and phenomenology of dialogue and reflection are considered from the standpoint of different approaches: psycholinguistic, psycho-pedagogic, social psychology, general psychology, experimental psychology and existential-ontological psychology.

Key words: dialogue, reflection, thinking, learning.

Теоретичний аналіз сучасної наукової літератури засвідчує, що явища діалогу та рефлексії є взаємопов'язаними, але конкретні особливості цього зв'язку залишаються недостатньо дослідженими. Відтак важливим завданням сучасної психолого-педагогічної науки є теоретичне і практичне вивчення взаємозв'язку явищ рефлексії та діалогу. Оскільки дозволяє виявити фундаментальну роль діалогу та рефлексії у процесах пізнання, мислення й навчання. На наш погляд, фундаментальною передумовою окресленого напрямку є дослідження психології діалогу та психології

рефлексії, які здійснюються у сучасній вітчизняній науці [1; 8; 9; 10].

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми показує, що особливості й закономірності діалогу та рефлексії багатопланово пов'язані з функціями й особливостями процесів людського пізнання, мислення, спілкування та навчання.

Водночас слід зазначити, що взаємозв'язок явищ діалогу та рефлексії у процесах пізнання, мислення та навчання теоретично розкрито не цілісно, а практично досліджено недостатньо.

Метою психолого-педагогічного дослідження є системний теоретичний аналіз ролі й взаємозв'язку діалогу та рефлексії у процесах людського пізнання, мислення та навчання.

Вивчення наукової літератури з проблем рефлексії, діалогу, пізнання та навчання свідчить про наявність декількох напрямків у науковому вивченні цієї проблеми: психолінгвістичний, психолого-педагогічний, соціально-психологічний, загально-психологічний, експериментально-психологічний та екзистенційно-онтологічний.

Так, у контексті психолінгвістичного підходу Т. Ахутіна переконливо продемонструвала, що уявлення про внутрішню мову можуть розглядатися з позиції діалогічного підходу, а внутрішня мова часто виконує рефлексивну функцію в мисленні людини [1].

Дослідниця Е. Тайсіна вбачає місце пізнавального діалогу в опануванні наукової картини світу і підкреслює, що грецька етимологія поняття «діалог» вказує на його спорідненість із категоріями «діалектики», «дискусії» і «методу інтелектуального дослідження» [13, с. 210–212]. Це засвідчує, що діалог як метод інтелектуального дослідження суттєво відрізняється від природно-розмовного діалогу за своїми цілями, структурою, характером здійснення та результатом; формулює низку умов використання діалогу задля пізнання наукової картини світу.

У напрямку психолого-педагогічних досліджень принципово важливим є вивчення проблемного мислення і проблемного навчання, яке здійснює А. Матюшкін [10]. Науковець дійшов висновку, що продуктивна пізнавальна діяльність має діалогічну структуру, а дидактично організований діалог є важливим механізмом розвитку рефлексивних здібностей та умовою успішності організованого групового мислення.

Дослідження ролі розумової рефлексії в теоретичному узагальненні та науковій творчості В. Біблером і В. Давидовим також відкривають її діалогічні витоки, особливості та закономірності [3; 7].

У зв'язку із значним рефлексивно-пізнавальним потенціалом діалогу багато психологів вивчають його роль у розвитку науково-пізнавальних можливостей і функцій діалогу. Наприклад, формування рефлексивної культури діалогу учнів під час розв'язання творчих завдань досліджують І. Палагіна, І. Семенов [12, с. 169–172], які виходять з того, що різні види рефлексії включені в компоненти діалогічного мислення і виконують інформаційні (орієнтовні), організаційні та перетворюючі функції, що регулюють розвиток та просувають діалог. При цьому інтелектуальна рефлексія регулює операціональний і предметний рух у проблемі (тобто план мислення), а особистісна, комунікативна і кооперативна рефлексія реалізують план спілкування, що пов'язаний з взаємовідносинами партнерів і подоланням конфліктних ситуацій у процесі творчого завдання. Відтак ступінь продуктивності діалогічного мислення забезпечується різною структурою й динамікою окреслених видів і функцій рефлексії, що у регуляції розумового діалогу. Концептуальна схема рефлексивної структури діалогу є теоретичною основою розроблення теорії культури діалогічного

мислення і, зокрема, побудови прийомів корекції спілкування партнерів та активізації їх творчого потенціалу за спільного розв'язання творчих завдань.

Цікаві результати отримані в результаті соціально-психологічних досліджень, розкривають пізнавально-процесуальний зміст діалогу і рефлексії. Так, аналізуючи психологічні особливості розвитку діалогу, Е. Белова вважає, що діалог стає не тільки формою спілкування, а й рефлексивної формою мислення, причому структура мислення учасників діалогічного спілкування охоплює ланки «мислення за партнера» і «мислення спільно з партнером», що забезпечує розвиток ланки «мислення для себе» [2, с. 102–104]. На підставі експериментальних досліджень Е. Беловою запропоновано модель повної структури мислення учасника діалогічного розв'язання проблеми, яка презентована такими ланками: а) породження проблеми та формулювання завдання (мислення для іншого); б) пошук рішення (висунення гіпотез та їх реалізація (мислення для себе); в) пояснення та обґрунтування знайденого рішення партнеру (мислення для іншого); г) створення гіпотези (пояснення, обґрунтування, мислення) за іншого партнера; д) зіставлення гіпотез, оцінка та вибір оптимальної стратегії (мислення спільно з іншим).

У соціально-психологічному дослідженні Л. Найденовій показано, що рефлексивні здібності виявляються і формуються в діалозі партнерів за спільним творчим завданням, а саме: розв'язання задачі здійснюється завдяки багаторазовому перетину діалогічних циклів. Рефлексивна здатність визначається як системне утворення, що включає інтелектуальний, особистісний та комунікативно-кооперативний компоненти, спрямовані на себе, партнерів і групу. Інтелектуальний компонент відображає проблемну ситуацію, а інші здійснюють конструктивне перетворення проблеми або конфлікту [11, с. 158–159].

Однією з граней діалогу в пізнавальної активності людини є її тісний зв'язок із рефлексивними процесами в мисленні, рефлексивними здібностями і рефлексивної культурою особистості, яка пізнає або навчається. Так, І. Ладенко розглядає рефлексивний діалог як форму пошуку компромісної позиції, під якою розуміється система умов і обмежень, що забезпечує прийнятне досягнення цілей взаємодіючими сторонами і зафіксована в дескриптивних, прескриптивних і нормативних компонентах. Рефлексивні діалоги являють уявний експеримент, в якому здійснюється імітаційне моделювання поведінки двох або більше учасників, і сприяють подоланню конфліктних ситуацій [18, с. 23–25].

Незважаючи на значення психолінгвістичного, психолого-педагогічного та соціально-психологічного підходів, на наш погляд, найбільш глибоко і конкретно феноменологію рефлексії й діалогу в контексті пізнання і навчання розкрито в загально-психологічних, експериментально-психологічних та екзистенційно-онтологічних дослідженнях.

Так, у фундаментальному загально-психологічному дослідженні діалогу Г. Кучинського проблема «Діалог і мислення» розглядається як нове, широке формулювання проблеми «мислення і мова», що відповідає ситуації спільного розкриття розумових завдань в умовах діалогічного спілкування [8, с. 5]. Дослідник підкреслює, що про спільне розв'язання можна говорити лише тоді, коли діалог доволі розгорнутий, торкається суттєвих аспектів індивідуальних розумових процесів, поєднуючи їх. При цьому правомірним є і зворотнє, бо в спільному вирішенні розумової задачі діалог зачіпає істотні аспекти індивідуальних розумових процесів, змінює їх динаміку та спрямованість [15, с. 4]. У своєму дослідженні Г. Кучинський виходить з того, що у процесі розв'язання розумової задачі мова індивіда становить

особливий – внутрішній діалог, а мовне спілкування є складним діалогом, який утворюється взаємозв'язками і взаємопереходами зовнішнього і внутрішнього діалогів мовців.

Узагальнюючи різноманітні визначення діалогу, Г. Кучинський зазначає, що найбільш істотною ознакою діалогу є взаємодія виражених в мові різних смислових позицій. Виходячи з цього, зовнішній діалог визначається як форма суб'єкт-суб'єктної взаємодії, за якої різні смислові позиції в мові розвиваються і здійснюються різними людьми, а внутрішній діалог – це форма взаємодії, у якій виражені в мові взаємозумовлені діючі смислові позиції розвиваються конкретно людиною [15, с. 18–19].

Як структурну одиницю форми мовного спілкування партнерів розглядають *цикл* як єдине ціле, що утворене двома взаємопов'язаними мовними актами партнерів, причому перший акт – «звернення» – відкриває, починає спілкування і детермінує подальший, другий акт «відповіді». Будь-яке спілкування має свою *тему* (основне, що визначається у розмові партнерів), і *позиції* партнерів виражають *смислову позицію* учасника спілкування). Смислова позиція є суб'єктом спілкування у внутрішньому діалозі, а смислові позиції є його взаємодіючими аспектами.

Отже, можна визначити вихідні, первинні та вторинні, результативні смислові позиції, причому вторинно-результативні позиції висловлюють поетапно-процесуальні рефлексії процесів мислення і спілкування учасників взаємодії.

Завдяки поняттям «циклу», «теми», «точки зору», «смислової позиції» постає можливим аналіз взаємодії співрозмовників під час розмови або спільного розв'язку розумової задачі.

Розглядаючи природу зовнішнього діалогу, Г. Кучинський виходить з уявлень про природу спілкування, яка розуміється відповідно до діяльнісної парадигми психологічної науки, згідно з якою спілкування розглядається як особлива діяльність. Предмет спілкування тлумачиться по-різному, тому можливі три різних розуміння спілкування як діяльності, предметом якої є: а) учасники спілкування; б) взаємодія; в) спільна діяльність. В аналізі спілкування як діяльності, на думку Г. Кучинського, найбільш вразливим є аналіз процесу взаємодії людей, які спілкуються.

Експериментальне дослідження дозволило встановити, що основними елементарними циклами мовного спілкування є такі цикли, як: «повідомлення – ставлення до нього», «питання – відповідь» і «спонування до дії – його виконання», а все різноманіття складних форм мовного спілкування створюється на їх основі і може бути описано цілісно.

Вочевидь, що інші компоненти циклів мовного спілкування – «ставлення до повідомлення», «відповідь на питання» і «виконання (як реакція) на спонування до дії» – підсумовують рефлексивний потенціал. Унаслідок цього весь процес діалогу перетворюється на процес, що містить більшу чи меншу рефлексію.

Експериментальне дослідження Г. Кучинським процесу спільного рішення розумових завдань показало, що в діалозі може бути не одна, а дві і більше тем, а також, що та чи та тема в діалозі часто не розвивається безперервно, оскільки постійно здійснюються переходи до нових тем або повернення до залишених тем. Ми вважаємо, що зміна тем в діалогічному спілкуванні здійснюється за допомогою процесуальної рефлексії, яка оцінює загалом кожен етап ситуації спілкування і створює передумови для регуляції процесу спілкування.

При цьому Г. Кучинський зазначає, що взаємодія партнерів діалогу виявляється не тільки в боротьбі за тему діалогу, але й у боротьбі за напрямок її розвитку.

Важливою особливістю динаміки мовного спілкування є те, що в ньому здійснюються прямі переходи – від зовнішнього діалогу до внутрішнього, і зворотні переходи – від внутрішніх діалогів до зовнішніх. Суттєвим є те, що розриви у розвитку тем зовнішнього діалогу і раптові переходи від одних тем до інших часто детерміновані саме ходом внутрішніх діалогів співрозмовників. На нашу думку, у цих процесах – боротьби за тему і напрямку діалогу, прийнятті рішення про переходи від зовнішнього діалогу до внутрішнього і, навпаки – центральна роль належить рефлексії.

Другий напрямок загальнопсихологічного дослідження діалогічного процесу рішення розумових завдань здійснено у роботах А. Брушлінського [4] і В. Полікарпова [5]. Автори виходять із протиставлення діяльнісного тому знакоцентристського підходу у вивченні мислення як діяльності та процесу; вивчають особливості механізму аналізу через синтез в умовах діадичного розв'язання розумових завдань. Результати цих експериментальних досліджень розкривають важливі й цікаві особливості аналізу й синтезу мислення під час діалогічної взаємодії партнерів. Зокрема, встановлено, що в умовах діалогічного розв'язання розумових завдань виникає тенденція до зближення аналітико-синтетичних процесів учасників взаємодії; створюється загальний банк рішення – результат зближення аналітико-синтетичних процесів підслідних.

Виявлено, що успішність розв'язання розумових завдань в умовах діалогічного взаємодії більш висока, ніж в умовах індивідуального вирішення завдань. Принципово важливо, що в діадичному розв'язанні розумових завдань рефлексія набуває нових особливостей і це дозволяє увести поняття діалогічної рефлексії. Така рефлексія має процесуальний, згорнутий, ситуативний характер і не є мотиваційно і процесуально самостійною діяльністю [7, с. 24].

Головне полягає в тому, що аналіз через синтез є не тільки основним механізмом пізнавальної взаємодії кожного пізнавального суб'єкта з об'єктом, але й основним механізмом процесуальності суб'єкт-суб'єктної взаємодії індивідів в умовах діалогу. У цьому автори вбачають принципове виявлення недіз'юнктивності суб'єкт-об'єктних і суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин учасників спільного розумового процесу.

Результатом експериментів А. Брушлінського і В. Полікарпова є висновок про те, що специфічні міжособистісні стосунки в діадах випробовуваних формуються залежно від стадій аналізу задачі підслідними і процесів прогнозування можливого рішення [5]. Якщо випробовувані перебувають на одній стадії аналізу і здійснюють однакові прогнози, то виникають взаємини кооперації. Якщо партнер здійснює новий прогноз, то це призводить до конфлікту – продуктивного або непродуктивного. В умовах дискусії актуалізується тенденція зміни лідера, викликана переходом ініціативи до випробовуваного, який запропонував новий прогноз.

Принципова методологічна позиція авторів дослідження виявляється у тому, що в умовах спільної діяльності саме спілкування підпорядковане пізнанню, а не навпаки. Однак, із діалогічної позиції, цей висновок є і дискусійним, оскільки на різних етапах у різних ситуаціях спільної діяльності чинниками детермінації можуть бути як спілкування, так і пізнання. Тому позиція А. Брушлінського і В. Полікарпова про примат пізнавальної детермінації, на наш погляд є свідченням парадигмальних відмінностей монологічного і діалогічного підходів у психології.

Важливою перспективою розуміння й дослідження проблеми діалогу і рефлексії у процесах пізнання, мислення, спілкування та навчання є вивчення природи цих явищ із позицій екзистенційно-онтологічної концепції діалогу [6; 13]. Згідно з цією

концепцією, діалог розглядається як феномен, що має п'ять феноменологічних аспектів (іпостасей): процес, подія, співбуття, самобуття та іншобуття. Ці аспекти іпостасі діалогу можуть виявлятися і розвиватися, автономно, але часто вони перетинаються або поєднуються.

Екзистенційно-онтологічна природа діалогу й рефлексії зумовлює парадоксальні взаємини, оскільки діалог, у якому немає елементів рефлексії (або рефлексія, позбавлена елементів діалогу), втрачають зміст, смисл і розвиток. Виходячи з такого розуміння діалогу і рефлексії, вважаємо, що феноменологія визначається фундаментальним екзистенційно-онтологічним принципом, згідно якого «існування явища передує його сутності» і є більш важливою особливістю, ніж дана сутність [9]. Унаслідок цього, природа діалогу і рефлексії відповідає гештальт-терапевтичному принципу «як важливіше, ніж чому» і дозволяє розглядати діалог і рефлексію не тільки як засіб здійснення діяльності або досягнення інших цілей, але насамперед як самоцінність і справжній сенс буття оскільки кожен діалог і кожен акт рефлексії мають процесуальний характер і являють внутрішню суперечливу єдність завершеності, гештальтності і принципової незавершеності, недиз'юнктивності і відкритості до подальшого розвитку – до процесуальності.

Здійснене теоретичне дослідження психолого-педагогічних особливостей діалогу і рефлексії дозволило розкрити багатоманітну природу цих явищ та з'ясувати різноманітні зв'язки у процесах пізнання, мислення і навчання. Наше дослідження показало науково-практичну значущість таких підходів до розуміння явищ діалогу і рефлексії.

Водночас ми дійшли висновку про особливу актуальність і перспективу екзистенційно-онтологічного підходу до розуміння діалогу та рефлексії, оскільки це сприяє сутності, змісту, структури, динаміці, функцій та інших особливостей і закономірностей окреслених явищ у процесах пізнання, мислення, спілкування й навчання.

Література

- 1. Ахутіна Т. В.** Теорія речевого об'єднання в трудах М. М. Бахтіна і Л. С. В'єготського / Т. В. Ахутіна // Вєстник Моск. ун-та. Сер. 14. Психологія, 1984. – С. 3–13.
- 2. Белова Е. С.** Психологіческие особенності розвитку діалогу / Е. С. Белова // Человек в мире діалогу : тезиси докладов и сообщеній. – Л. : АН СССР, 1990 – С. 102–104.
- 3. Библер В. С.** Мышление как творчество. Введение в логику мысленного діалогу / В. С. Библер. – М. : Политгиздат, 1975. – 399 с.
- 4. Брушлинский А. В.** Мышление и прогнозирование / А. В. Брушлинский. – М. : Мысль, 1979. – 230 с.
- 5. Брушлинский А. В.** Диалог в процессе познания / А. В. Брушлинский, В. А. Поликарпов // Познание и общение; под ред. Б. Ф. Ломова, А. В. Бєляєвой, М. Коула. – М. : Наука, 1988. – С. 24–35.
- 6. Бубер М.** Два образа веры / М. Бубер. – М. : Республика, 1995. – 423 с.
- 7. Давыдов В. В.** Види обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов) / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1972. – 423 с.
- 8. Кучинский Г. М.** Диалог и мышление / Г. М. Кучинский. – Минск : Изд-во БГУ, 1983. – 190 с.
- 9. Ладенко И. С.** Рефлексивный диалог как форма поиска компромиссной позиции / И. С. Ладенко // Человек в мире діалогу : тезиси докладов и сообщеній. – Л. : АН СССР, 1990. – С. 23–25.
- 10. Матюшкин А. М.** Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 208 с.
- 11. Найдєнова Л. А.** Диалог и рефлексивные способности партнеров / Л. А. Найдєнова // Человек в мире діалогу : тезиси докладов и сообщеній. – Л. : АН СССР, 1990. – С. 158–159.

- 12. Палагіна І. В.** Формирование рефлексивной культуры диалога при решении учащимися творческих задач / И. В. Палагіна, И. Н. Семенов // Человек в мире диалога : тезисы докладов и сообщений. – Ленинград : АН СССР, 1990. – С. 169–172.
- 13. Тайсіна Э. А.** Познавательный диалог и научная картина мира / Э. А. Тайсіна // Человек в мире диалога : тезисы докладов и сообщений. – Л. : АН СССР, 1990. – С. 210–212.

УДК 378.147

Галина Журба

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА СПЕЦТЕХНОЛОГІЙ

Журба Г. П. Психолого-педагогічні основи підготовки майбутнього викладача спецтехнологій.

У сучасних умовах ніяк не можна трактувати навчання тільки як формування у студентів певної системи знань, умінь та навичок. Формування мотиваційної сфери студентів здійснюється шляхом усвідомлення цільової установки, звертання уваги студентів не тільки на значущість певного навчального матеріалу для вивчення інших тем курсу, а й для подальшої професійної діяльності, добір цікавого, привабливого для студентів змісту, забезпечення професійної спрямованості цього змісту тощо.

Ключові слова: розумова діяльність студентів, методи навчання, міжпредметні зв'язки.

Журба Г. П. Психолого-педагогические основы подготовки будущего преподавателя спецтехнологий.

В современных условиях нельзя трактовать обучение только как формирование у студентов определенной системы знаний, умений и навыков. Формирование мотивационной сферы студентов осуществляется путем осознания целевой установки, обращения внимания студентов не только на значимость данного учебного материала для изучения других тем курса, но и для дальнейшей профессиональной деятельности, подбора интересного, привлекательного для студентов содержания, обеспечения профессиональной направленности этого содержания и т.д.

Ключевые слова: умственная деятельность студентов, методы обучения, межпредметные связи.

Zhurba G. P. Psycho-pedagogical bases of preparing of the future special technology teacher.

Under present conditions it can not be treated only as training students in forming a system of knowledge, skills and abilities. Forming the motivational sphere of students is done by understanding the target set, taking into account not only the students on the importance of the training material for the study of other topics of the course, but also for future professional activities, selection of interesting, attractive content for students, providing professional orientation of the content and more.

Key words: mental activity of students, teaching methods, interdisciplinary communication.

Найважливішим напрямком удосконалення процесу навчання є врахування психологічних закономірностей пізнавальної діяльності студентів, активізація їхніх