

Терновик Наталія Анатоліївна, к.психол.н., доцент, доцент кафедри психології (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне), nato4ka66@ukr.net

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

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

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

Ternovyk Natalia Anatoliivna, PhD in Psychological Sciences, Assistant Professor, Vice-rector for Educational Work (Academician Stepan Demianchuk International University of Economics and Humanities, Rivne), nato4ka66@ukr.net

THE INFLUENCE OF DIALOGUE ON THE ORGANIZATION OF ADOLESCENTS' THINKING PROCESS AS THE SUBJECTS OF COGNITIVE ACTIVITIES

Abstract.

***Introduction.** In the context of the modern society humanization, it is very important that the educational process is characterized by the active interaction between a teacher and students, which would result in a complete system of students' effectively formed scientific knowledge, and skills. Due to the fact that at the present stage the content of education is changing dramatically, the forms of educational interaction, including the essence of pedagogical communication, are being modified. Particularly acute is the issue of teacher's interaction with*

adolescent students, as this age causes many contradictions that affect learning activities.

Purpose. *The purpose of the article is to characterize the personal aspect of the dialogue in terms of its influence on the organization of the thinking process of adolescents as subjects of cognitive activity and to analyze ways of understanding by adolescents of the artistic image.*

Methods. *In psychology, both general scientific and specific methods are used. The specificity of mental activity requires the development and application of special methods of cognition and formation. The main methods of psychology are observation, questioning, testing, experiment. Together with the mathematization of research technology in psychology, traditional methods of gathering scientific information, including such as observation, self-observation and questioning, have not lost their significance.*

Results. *Students in class solve problems that involve analyzing and evaluating. Valuation can be expressed in finding a mistake, or establishing a positive, valuable in objects and phenomena, a true fact, the ideas being discussed.*

1. *Dialogical thinking is related and to a certain extent determined by the person's attention, memory, will and feelings, characteristics 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 of opinion, the execution of a number of logical operations: comparison of perceived with certain criteria, norms, patterns; separating the common and the different in the objects under study. In this way, organized learning will, to some extent, promote students' awareness of themselves as a subject of activity and dialogic engagement.*

2. *Interpersonal interaction of adolescents with educators is ambiguous, but it is of great importance to them because teachers are carriers of social norms, and they help adolescents to enter the society. The interaction of adolescents 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.*

3. *The specificity of imaginative thinking as a psychological process can be understood through the establishment and interaction of different structural levels (meaningful, intellectual, personal, dialogical) of a fully functioning system of thinking, which provides a degree of penetration into the imaginative structure of a work of art, the practical effectiveness of contact with adolescent text.*

4. *Thus, in the figurative thinking of particular importance is the study of the dialogical level of the personality-communicative component of thinking. Therefore, the allocation of semantic levels of the functioning of the thinking system is also necessary to study the ability of students to gain experience from «own productive activity», which is an indicator of the development of adolescents' subjectivity.*

Originality. *The relevance of the study of teacher interaction with adolescents in the pedagogical process is the importance of this issue for the content of education and upbringing. The interaction of adolescents with teachers is of great importance for forming a harmonious personality*

Conclusion. *The specificity of imaginative thinking as a psychological process can be understood through the establishment and interaction of different structural levels (meaningful, intellectual, personal, dialogical) of a fully functioning system of thinking, which provides a degree of penetration into the imaginative structure of a work of art, the practical effectiveness of contact with adolescent text. Thus, in the figurative thinking the particular importance has the study of the dialogical level of the personality-communicative component of thinking. Therefore, the allocation of semantic levels of functioning of the thinking system is also necessary to study the ability of students to accumulate experience of «own productive activity», which is an indicator of the development of adolescents' subjectivity.*

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

В умовах гуманізації сучасного суспільства великого значення набуває надання навчальному процесу ознак активної взаємодії педагогів та учнів, у результаті якої у школярів ефективно формується 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 на навчальній діяльності.

Актуальність дослідження взаємодії вчителів з підлітками у педагогічному процесі полягає у важливості цього 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 наукових розробок проблеми педагогічної взаємодії в психологічній літературі свідчить про те, що для того щоб вона 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 б сприяли максимальній пізнавальній активності дітей.

Проблеми навчальної взаємодії учителів і учнів завжди цікавили дослідників. Серед класиків слід навести фундаментальні дослідження вчених Б. Ф. Ломова, О. М. Леонтєва, В. А. Кан-Калика та Є. І. Рогова. На необхідність розв'язання різноманітних проблеми, 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 відомих дослідників (Н. В. Єлізарова, М. Й. Фрумін, Г. А. Цукерман, Е. В. Чудінова й ін.) розкрили особливості навчальної взаємодії вчителів та учнів. В роботах закордонних науковців (Р. Селман, О. Стауфорд, М. Фландерс, М. Хаузен) розглянуто взаємодію, або інтеракцію у навчанні, виходячи з положень гуманістичної й когнітивної психології. Емоційно-комунікативну сторону навчальної взаємодії проаналізували у своїх працях Е. Й. Беленкіна, Л. В. Жарова, В. В. Котов, М. М. Рибаківа, М. В. Сєдова, Р. Х. Шакуров та ін. Як соціально-психологічний процес розглядали 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-Калика, М. Д. Никандрова.

Так, учні на уроках 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 в певній мірі 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 цілої низки логічних операцій: зіставлення сприйнятого з певними критеріями, нормами, закономірностями; відокремлення спільного та відмінного у об'єктах, що вивчаються. Таким чином, організоване навчання сприятиме усвідомленню учнем себе як суб'єкта діяльності та діалогічної взаємодії.

Метою нашої статті є дослідження особистісного аспекту діалогу вчителів та учнів в плані його впливу на організацію мисленнєвого процесу підлітків як суб'єктів пізнавальної діяльності та розкриття шляхів розуміння підлітками художнього образу.

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 універсалій сучасного гуманізму [1], нами були виділені такі діалогічні аспекти пізнавальної діяльності:

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

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

3) здатність до співпраці з партнерами під час спілкування в процесі розв'язання завдань.

Перш, ніж розглянути проблеми розвитку суб'єктності особистості у пізнавальній діяльності, необхідно розглянути термін «образне мислення».

Термін «образне мислення» ввів в естетику В. Г. Белінський, який охарактеризував мистецтво як «безпосереднє споглядання істини чи мислення в образах». Практичне значення вживання терміну «образне мислення» як естетичної категорії полягає в тому, що воно, концентруючи увагу на продуктивній стороні художнього відображення дійсності, дозволяє досліднику, орієнтуючись на специфічні риси художнього образу, визначати критерії адекватності сприйняття творів мистецтва [2].

Генезис наукового та художнього мислення виявляє спільність для них наочно-образних уявлень, що лежать в основі пізнання. В процесі розвитку психіки відбувається їх диференціація на образи, що «фіксують тип, загальну ознаку» та «індивідуальні образи» [3], які відтворюють предмет, ситуацію. Прикладом теоретичного осмислення такого факту є характеристика Гегелем створюваних мистецтвом образів: «ці 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, в тому числі у вигляді понять, ідей.

Важливу роль у формуванні образного мислення школярів 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 «образне 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 певному 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 певному етапі на здатності реципієнта до образного узагальнення, що в свою чергу спирається на досвід художньої діяльності людини, її контактів з художніми творами. Цей 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, установки 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 мисленневих програм. В зв'язку з різними шляхами розуміння художнього образу можна говорити про дві стадії цього етапу. Перша пов'язана з виявленням в образному змісті процесу «близьких значень». В цьому 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 цьому випадку як необхідні компоненти мисленневого процесу. Тому цей 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. Цей 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.

Ці 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 дослідити 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 дію. Орієнтує не образ, а внесок цього образу в картину світу» [5].

Виходячи з цього, 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 цьому етапі в повній мірі функціонують саме діалогічні якості пізнавальної діяльності.

Смисл художнього твору, який необхідно зрозуміти, вчені трактують по-різному. І. М. Хладеніус вважає розуміння процесом відродження відображеної в тексті реальності. Б. Ф. Асмус та Ф. Шлейермахер визначають 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 за М. М. Бахтіним є його активно-діалогічний характер. 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 у психологічній літературі розглядається поняття «діалог» 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 М. Бубера, М. М. Бахтіна, Г. Гадамера, В. С. Біблера та ін.

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, мисленному діалозі з самим собою, причому цей діалог може являти собою зіткнення радикально різних логік мислення [6].

В. С. Біблер, врахувавши досвід філософів XIX століття, підійшов 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. Тому 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 логічно відтворити «досвід» та «буття»?

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.

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

Якщо в діалогах Миколи Кузанського глибоко аналізується Розум людини, а філософські роздуми В. С. Біблера дозволяють зрозуміти логіку реального, «живого» мислення, то ієрусалимський філософ Мартін Бубер розробив 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 їй. 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-сміслового архітектонічного центру, навколо якого розташовано багато мовлених 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-непогодження, 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 відношення) [5].

Проаналізуємо особистісний аспект діалогу в плані його впливу на організацію мислинневого процесу. В цьому випадку особистісний аспект виступає як обумовленість пізнавальної мотивації суб'єкта мислення особливостями емоційної сфери, індивідуальним стилем поведінки, наявністю досвіду розв'язання творчих проблем. Все це проявляється в особистісній позиції, яку займає суб'єкт по відношенню до певного мислинневого 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.

Узагальнюючи результати проведеного дослідження, можна зробити висновок, що 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 побудову художнього твору, практичну ефективність контакту підлітка з текстом. Так, в образному мисленні особливого значення набуває вивчення діалогічного рівня особистісно-комунікативного компоненту мислення. Тому, виділення смислових рівнів функціонування системи мислення необхідне для вивчення здібностей школярів до накопичення досвіду «власної продуктивної діяльності», що є показником розвитку суб'єктності підлітків.

Отже, 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 мислинневий процес, що, в свою чергу, є можливим в ситуації творчої роботи з текстом.

Список використаних літературних джерел

1. Балл Г. О. Діалогічні універсалиї сучасного гуманізму. *Гуманітарні науки*. № 1. 2001. С. 4–11.
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, 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 1998 р., м. Рівне). За ред. М. Ю. Новосельського. 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.

References

1. Ball H. O. (2001). Dialohichni universalii suchasnoho humanizmu. *Humanitarni nauky (Humanities)*, 1, 4–11 (In Ukrainian).

2. Volkova E. V. (1990). Volkova E.V. Estetika M. M. Bahtina. Moskva (In Russian).

3. Dubrovina N. V. (1982). Vozrastnyie osobennosti psicheskogo razvitiya detey. Moskva: APN SSSR (In Russian).

4. Lilov A. (1981). Priroda hudozhestvennogo tvorchestva: Perevod s bolgarskogo. Moskva: Isskustvo (In Russian).

5. Rozov G. A. (1981). Ponimanie klassnyim rukovoditelem lichnosti starsheklassnika: Avtoref... dis... kand. psihol. nauk. Kiev (In Russian).

6. Mykhalchuk N. O. (1998). Osoblyvosti myslennia shkoliariv u protsesi navchalnykh dyskusii. Vzaïmozv'язok psykhologo-pedahohichnoi nauky i shkilnoi praktyky yak faktor vdoskonalennia pedahohichnoi diïalnosti. *Materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (23–kvitnia 1998 r., Rivne). Za red. M. Yu. Novoseletskoho. Rivne, 24–25 (In Ukrainian).

7. Titarenko T. M. (1994). Zhiznennyiy mir lichnosti: strukturno-geneticheskiy podhod: Dis...d-ra psihol. nauk: 19.00.01. APN Ukrainy, Institut psihologii. Kiev (In Russian).

Рецензент: д.психол.н., професор Михальчук Н. О.