

блеми емпіричних досліджень у психології». – К. : ОВС, 2012. – С. 151-156.

9. Тімченко О. В. Чи потрібні Україні фахівці з психології екстремальних ситуацій? / О.В. Тімченко, В.Є. Христенко, Н.В. Оніщенко // Проблеми екстремальної та кризової психології: збірник наукових праць. Вип. 8. – Харків: УЦЗУ, 2010. – С.154-162.
10. Чепелева Н.В. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога / Н.В. Чепелева, Н.І. Пов'якель // Психологія : Зб-к наук. праць. – Вип. 3. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 1998. – С. 35-41.

The analysis of the problem of ethics in various areas of social practice is represented in the article. Specific ethical standards of behaviour in basic groups of occupations, the vector of which aims to help are considered. These groups include doctors, lawyers, teachers, psychologists. The problem of the improvement of ethical standards to professions, directed on help, has an important applied value. The peculiarities of the activity in special conditions put forward a number of specific tasks which will provide a reliable moral and ethical functioning in the process of providing a psychological assistance. The specificity of professional activity of extreme psychologists and the necessity of moral and ethical regulation of these professionals are analysed in the article.

Keywords: ethics, professional ethics, psychologist's code of ethics, extreme psychologists.

Отримано: 24.01.2013 р.

УДК 159.922.8:82

Н.А.Терновик

Психолого-педагогічні та культурологічні засади розвитку підлітка як суб'єкта пізнавальної діяльності

У статті проаналізовано психолого-педагогічні та культурологічні засади розвитку підлітка як суб'єкта пізнавальної діяльності. Розглянуто сутність основних психологічних особливостей діалогічної взаємодії у навчальному процесі як необхідної складової розвитку суб'єктності підлітків у пізнавальній діяльності. Встановлено, що необхідною пере-

думовою розвитку суб'єктності учнів є сформованість у них навчальної діяльності, зокрема навчання повинно бути організовано так, щоб школярі не тільки одержували знання, а й оволоділи функціями управління своєю діяльністю, тобто змогли здійснити перехід від навчальної діяльності під керуванням учителя до самонавчання.

Ключові слова: суб'єктність особистості, пізнавальна діяльність, діалогічна взаємодія.

В статті проаналізовані психолого-педагогічні та культурологічні основи розвитку подростка як суб'єкта пізнавальної діяльності. Розкривається сутність основних аспектів діалогічного підходу в освіті як необхідної складової розвитку суб'єктності підлітків у пізнавальної діяльності. Установлено, що необхідним умовою розвитку суб'єктності учасників є сформованість у них навчальної діяльності, а саме навчання повинно бути організовано так, щоб школярі не тільки отримували знання, а й оволоділи функціями управління своєю діяльністю, тобто змогли здійснити перехід від навчальної діяльності під керівництвом учителя до самоосвіти.

Ключевые слова: субъектности личности, познавательная деятельность, диалогическое взаимодействие.

Розвиток школяра як суб'єкта пізнавальної діяльності особливо важливе в умовах культурологічно-орієнтованого навчання, яке створює оптимальні умови для самовизначення дитини у національній та загальнолюдській культурі (О.Г.Асмолов, Г.О.Балл, В.С.Біблер, А.Г.Волинець, Г.В.Згурський, С.Ю.Курганов, Н.О.Михальчук, Т.А.Російчук, С.О.Черепянова).

У психології проблема, яку ми розглядаємо, найповніше відображена у суб'єктно-діяльнісній методології, потужний вплив на становлення та розвиток якої пов'язаний із дослідженнями Б.Г.Ананьєва, А.В.Брушлинського, Д.М.Узнадзе, С.Л.Рубінштейна, Г.С.Костюка та О.М.Леонтьєва [6].

Так, А.В.Брушлинським розглянуто взаємозв'язок біологічного та соціального в бутті людини, створено континуально-генетичну концепцію психічного та обґрунтовано положення про його недиз'юнктивність. К.О.Абульхановою-Славською при створенні концепції особистості як суб'єкта життєвого шляху досліджено взаємозв'язки активності, свідомості та особистісної організації часу. Розроблено експериментальну суб'єктно-орієнтовану генетичну методологію психологічного дослідження (С.Д.Максименко, В.О.Татенко, Т.М.Титаренко). У низці сучасних досліджень розглядаються питання філогенетичного та онтогенетичного становлення суб'єкта (Л.І.Анциферова, О.Б.Весна, М.І.Воловикова, Л.І.Гаврищак, А.Л.Журавльов,

Є.І.Ісаєв, Н.Ю.Максимова, І.В.Нікітіна, О.К.Осницький, В.М.Пискун, В.В.Селіванов, О.О.Сергієнко, В.І.Слободчиков, В.І.Степанський, В.О.Татенко, В.М.Титов, Г.А.Цукерман та ін.).

Особливе значення має розробка вітчизняними психологами уявлень про підлітка як суб'єкта пізнавальної діяльності та дослідження ними умов, за якими підліток постає таким суб'єктом.

Завдання статті:

1. Проаналізувати психолого-педагогічні та культурологічні засади розвитку підлітка як суб'єкта пізнавальної діяльності.

2. Висвітлити особливості діалогічної взаємодії учасників шкільного навчання.

Для виокремлення психолого-педагогічних та культурологічних засад розвитку підлітків як суб'єктів особливо значущим є з'ясування суті пізнавальної діяльності та особливостей діалогічної взаємодії учасників шкільного навчання.

Так, пізнавальна діяльність є невинним процесом проникнення розуму людини в об'єктивну дійсність, процесом розуміння явищ, що базується на розкритті істотних зв'язків з іншими явищами матеріальної дійсності, з'ясування умов, при яких воно виникає, причин, що його породжують [6].

Пізнавальна діяльність – це процес розуміння нового об'єкту, розв'язання певної пізнавальної задачі. Таку задачу ставить і перед учнями кожен новий для них навчальний матеріал (наприклад, новий описовий чи розповідний текст, пояснення певного природного явища або суспільні події і т.д.). Потреба зрозуміти певний об'єкт актуалізує процеси розуміння, будить думку школярів, надає їй певної цілеспрямованості. Процеси розуміння, як вважає Г.С. Костюк, і є процесами мислення особистості, спрямованого на розкриття тих чи інших об'єктів в їх істотних зв'язках з іншими об'єктами. Як результат, розуміння є метою, на досягнення якої спрямована робота думки людини.

Процес розуміння залежить насамперед від об'єктивного змісту того, що учням треба зрозуміти, складності тих зв'язків, які їм треба при цьому усвідомити. Водночас він залежить і від того, як усвідомлюється поставлена перед учнями задача. Від того, яке саме питання перед ними постає, яка задача ними усвідомлюється, залежить напрям роботи їх думки, характер тих розумових процесів, які при цьому активізуються. Так, в одному і тому ж складному об'єкті увагу учнів можуть привернути до себе різні його сторони [1].

Процес розуміння залежить також від того, як мета зрозуміти поєднується з іншими цілями, що виникають у навчальній роботі учнів: виступає вона як особливе завдання чи є засобом

для розв'язання інших задач (наприклад, задачі запам'ятати, пригадати, уявити, конструювати та ін.)

Виходячи з цього, Г.С. Костюк виділяє три сторони пізнавальної діяльності:

- 1) мотиваційна;
- 2) змістова;
- 3) операційна [7].

Щодо мотиваційної сторони пізнавальної діяльності, важливу роль відіграє насамперед уміння вчителя ставити перед учнями завдання зрозуміти ті чи інші об'єкти, диференціювати його від інших завдань, зокрема не підмінювати передчасно мету зрозуміти завданням просто запам'ятати той чи інший матеріал.

Важливе значення має вміння визначати конкретно, що саме треба зрозуміти, яке завдання розв'язати, а також ставити певні вимоги щодо глибини, повноти і чіткості розуміння, доводити їх до свідомості учнів, ступенево вести їх від простіших до складніших мислинневих задач. Лише при наявності правильно усвідомленої школярами мети може бути викликана і підтримана та розумова активність учнів, що приводить до потрібного результату [3]. Ставлячи перед учнями щоразу нові і доступні для них пізнавальні завдання, вчитель тим самим веде їх від явищ до дедалі глибшої їх сутності. Так, постановка перед учнями нових пізнавальних завдань є необхідною умовою і розвитку їх здатності мислити.

Зрозуміло, що способи доведення до свідомості учнів завдання зрозуміти ті чи інші об'єкти мають варіювати залежно від характеру матеріалу, віку і підготовки школярів. Серед них одним з важливих способів керівництва усвідомленням учнями тих мислинневих завдань, які ставляться перед ними в процесі шкільного навчання, є чіткі, зрозумілі, точно сформульовані запитання вчителя. Від того, як поставлено вчителем запитання, залежить у значній мірі, що саме стає об'єктом пізнавальної діяльності школярів, на які сторони цього об'єкта скеровується їх увага та процеси мислення. Так, питання повинні бути точними і певними, зрозумілими для учнів.

Змістова сторона пізнавальної діяльності повинна відрізнятися активним характером. Як правило, в процесі шкільного навчання учні засвоюють готові поняття, історично вироблені людством і передбачені шкільними програмами. Однак засвоєння нового матеріалу не повинно бути тільки простим запам'ятовуванням. Так, активність учнів має бути різносторонньою. Щоб засвоїти певні поняття, школярі повинні зрозуміти

відповідні їм об'єкти, а це можливо лише при наявності їх пізнавальної активності.

Щодо операційної сторони пізнавальної діяльності, то учні оволодівають розумовими операціями. Так, операційна сторона пізнавальної діяльності відрізняється умінням школярами розуміти предмети і явища об'єктивної дійсності. В процесі пізнавальної діяльності учні оволодівають раціональними прийомами мислення, навчаються підходити до кожного об'єкта з різних сторін, вивчають його всебічно, доводять свої висновки, вчать-ся застосовувати та перевіряти їх на практиці. Вміння мислити, прийоми мислення формуються у школярів не тільки шляхом постановки формально-логічних вправ, а і в процесі розумової діяльності, спрямованої на оволодіння знаннями з різних шкільних предметів та правильно скерованої вчителем.

Так, саме операційна сторона пізнавальної діяльності сприяє розвитку мислення у школярів. За нашим припущенням, в процесі такої діяльності на уроках світової літератури відбуватиметься ефективний розвиток учнів підліткового віку як суб'єктів.

Також для розвитку підлітків як суб'єктів пізнавальної діяльності на уроках світової літератури особливо значущим є з'ясування суті діалогу, діалогічного спілкування в його внутрішньому та зовнішньому проявах. Як форма внутрішнього діалогу науковцями розглядається процес читання літературного твору, зокрема, діалог між автором і читачем. Так, мети самостійного читання можна досягти лише за умови, якщо читач уміє його організувати, робити смисловий аналіз тексту, тобто може зрозуміти його адекватно, а в своїй подальшій навчальній і професійній діяльності застосовувати засвоєну інформацію. Відомий книгознавець М.О.Рубакін визначив читання як створення власних думок за допомогою думок інших людей. Виходячи з цього положення, можна охарактеризувати читання як творчий процес, що передбачає не просто пасивне сприймання закладеної в тексті інформації, а й активну її обробку, формулювання власних гіпотез, запитань до тексту, висунення точок зору, висловлення згоди або незгоди з його автором. Іншими словами, читання можна розглядати як особливий вид діалогу між автором і читачем [2].

Звичайно, таке спілкування відрізняється від безпосередньої взаємодії з реальним співрозмовником. І, мабуть, точнішим буде визначення його як квазіспілкування (М.С. Каган, 1988), тобто спілкування з уявним партнером. Водночас є всі підстави

вважати, що механізми обох видів спілкування багато в чому подібні. Такий підхід до характеристики читання дає підстави розглядати взаємодію читача з текстом як діалогічний процес (відновлення прихованої діалогічності самого тексту й розгортання внутрішнього діалогу читача). В.С.Біблер у книзі «Мислення як творчість» з історичних та філософських позицій вирішує питання провідної ролі логіки діалогу в розвитку творчого мислення, зокрема в розвитку теоретичного мислення. «В процесі теоретичного мислення кожний суб'єкт діяльності інтеріоризує свої зовнішні напруги, напруги соціально розділеної праці, в формі антиномічного діалогу мислителя з самим собою» [6].

Отже, текст як програма комунікативно-пізнавальної діяльності читача та його розуміння, як побудова смислової структури повідомлення нероздільні. Причому розуміння тексту, на наш погляд, не завжди призводить до реконструкції саме авторського смислу. Як вважає Н.В.Чепелева, читач як активний суб'єкт мислення, розуміння, комунікації будує свій «зустрічний текст», що, звичайно, базується на «смисловій основі» вихідного повідомлення, але може й доповнювати цю основу своїм розумінням проблеми, яку висвітлено в тексті. Таке доповнення, привнесення свого смислу в текст залежить від знань, установок читача, цілей його читання і, безперечно, від мотивів тієї діяльності, в яку це читання включено. Іншими словами, активна взаємодія читача з текстом забезпечується широким діяльнісним контекстом процесу розуміння. Читач краще осмислює текст, якщо він, будуючи зустрічний текст, пов'язує його із власними потребами, мотивами, тобто включає у навчальну діяльність. Без такого контексту розуміння неможливе, текст втрачає для читача смисл.

У методичному плані дуже цікавою розробкою останніх років є «метод діалогічного аналізу випадку», розроблений Е.Т.Соколовою та Н.С.Бурлаковою, який використовується в психотерапії. Теоретичною основою методу є ідеї Л.С. Виготського про соціальний генезис свідомості, про діалог, який є формою «самого буття особистості»; психіка розуміється як структура принципово діалогічна, яка імпліцитно вміщує в себе різноманітні форми соціальних зовнішніх діалогів. З одного боку, почуття людини виступають як переживання «Я», і в цьому плані як зовнішні монологічні утворення, а з другого – вони діалогічні за своєю природою, в них можна почути розірваний діалог з іншим: звернення, питання, відповіді, що очікуються, бажання, які не висловлюються, звинувачення і т.д., тобто те, що існує в при-

хованій формі внутрішнього діалогу. Під діалогічним аналізом випадку Е.Т.Соколова та Н.С.Бурлакова розуміють реконструкцію руху внутрішнього діалогу, що стає можливою в результаті особливого відношення до тексту (з цією метою були розроблені спеціальні методи текстового аналізу).

Без вірного розуміння психологічної природи внутрішнього діалогу не існує і не може існувати ніякої можливості з'ясувати проблему відношення думки до слова, враховуючи всю її реальну ускладненість. Аналіз психологічної літератури показує, що термін «внутрішнє мовлення» застосовується для визначення досить різних явищ. Звідси і виникають суперечності між дослідниками стосовно речей, позначених одним і тим самим терміном. Первісним значенням цього терміна було розуміння внутрішнього мовлення як вербальної пам'яті. Можна прочитати напам'ять завчений вірш, але можна і репродукувати його тільки у пам'яті. Слово властиве бути заміненим на уяву про нього чи образом пам'яті, як і будь-якому предмету. В цьому випадку внутрішнє мовлення відрізняється від зовнішнього так, як уява про предмет відрізняється від реального предмета. Саме в такому значенні розглядали внутрішнє мовлення деякі західні дослідники (І.Мальзман, Л.Моррисет, А.Ньювелл, Х.А.Симон, Б.А.Фишер), вивчаючи, в яких зразках пам'яті – акустичних, оптичних, моторних та синтетичних – реалізується ця згадка слів, чи ставлять знак порівнювання між відтворенням слів по пам'яті та внутрішнім мовленням. Насправді – це два процеси, які потрібно розрізняти [1].

Друге трактування внутрішнього мовлення, як правило, пов'язують із процесом скорочення звичайного мовленнєвого акту. Внутрішнє мовлення, згідно з таким розумінням, є невимовним, беззвучним, німим мовленням, тобто «мовленням мінус звук» за визначенням Міллера. В.М.Бехтерев визначає його як не виявлений у своїй рухомій частині мовленнєвий рефлекс [4]. Останнім часом А.Ф.Петерсон запропонував термінологічно розмежувати внутрішнє мовлення та внутрішнє говоріння, визначаючи останнім терміном зміст, який розуміли під поняттям «внутрішнє мовлення» вищезгадані автори. Від саме внутрішнього мовлення це поняття відрізняється кількісно тим, що воно має на увазі тільки активні, не пасивні процеси мовленнєвої діяльності, та якісно тим, що стає можливим здійснення первісної моторної діяльності мовленнєвої функції.

Нарешті третє, найбільш розпливчате з усіх розумінь цього терміну, надає внутрішньому мовленню надзвичайно поширене

тлумачення. А.Ньювел внутрішнім мовленням називає все, що попереджає моторний акт говоріння, всю загалом внутрішню сторону мовлення, в чому він відрізняє два моменти: по-перше, мотиви говоріння за Вундтом, і, по-друге, наявність того невідзначеного, несенсорного, моторного, але специфічно мовленнєвого переживання, яке так само відоме будь-кому і не піддається точній характеристиці. Але внутрішнє мовлення, як вважає А.Ньювел, є скоріше не мовленням в прямому значенні цього слова, а розумовою і ефективно-вольовою діяльністю, оскільки вона включає в себе мотиви мовлення та думку, яка виражається в слові [6].

Вірне розуміння внутрішнього діалогічного мислення повинно виходити з того, що внутрішнє мовлення є особливим за своєю психологічною природою утворенням, особливим видом мовленнєвої діяльності, який має власні специфічні особливості та знаходиться у складних стосунках з іншими видами мовленнєвої діяльності. Для того, щоб з'ясувати ці відношення внутрішнього діалогу, з одного боку, до думки, та з другого боку, до слова, необхідно, перш за все, знайти його специфічні відмінності від тої чи іншої форми мовленнєвої діяльності та з'ясувати його цілком особливу функцію.

Внутрішнє мовлення є мовленням для себе, зовнішнє мовлення – для інших. Першим звернув увагу на особливу функцію егоцентричного мовлення дитини та оцінив її в теоретичному плані Ж.Піаже. Але він проігнорував суттю егоцентричного мовлення з точки зору її генетичної спорідненості та зв'язку з внутрішнім мовленням. Егоцентричне мовлення являє собою низку ступенів, попереджуючих розвиток внутрішнього мовлення. По-перше, егоцентричне мовлення виконує інтелектуальні функції подібно до внутрішнього та наближене до нього за своєю структурою. А, по-друге, при зіставленні доведених Піаже фактів відмирання егоцентричного мовлення з початком шкільного віку з низкою фактів, які встановлюють розвиток внутрішнього мовлення в цей період, можна зробити висновок, що насправді на порозі шкільного віку відбувається переростання та перехід егоцентричного мовлення у внутрішнє мовлення. Психологічно мова школяра у функціональному та структурному відношеннях – це егоцентричне мовлення, воно не осмислюється як внутрішнє мовлення і не відокремлюється дитиною від мовлення для інших. В об'єктивному відношенні ця мова являє собою віддиференційовану від соціального мислення функцію, але знову ж таки неостаточну, оскільки й вона може функціонувати тільки в ситуації, яка робить соціальне мовлення можливим [1].

Отже, внутрішнє мовлення потрібно розглядати не як «мовлення мінус знак», а як цілком особливу та своєрідну за своєю структурою та засобом функціонування мовленнєву функцію, яка саме тому, що вона організована абсолютно по-іншому, ніж зовнішнє мовлення, знаходиться з останньою у нерозривній динамічній єдності переходів з одного стану в інший.

Однією з найголовніших особливостей внутрішнього діалогічного мовлення є його синтаксис. Особливість полягає в уявній уривчастості, фрагментарності, скороченості внутрішнього мовлення, порівняно із зовнішнім. Аналогічне явище спостерігається в егоцентричному мовленні дитини. Егоцентричне мовлення у своєму поступовому розвитку виявляє не просто тенденцію до скорочення чи випускання слів, не просто перехід до телеграфного стилю, але цілком своєрідну тенденцію до скорочення фрази та речення у напрямку збереження присудка та належних до нього частин речення за рахунок випускання підмета та слів, що відносяться до нього. Отже, виходячи з досліджень Л.С.Виготського, методом інтерполяції з'ясовано, що чиста та абсолютна предикативність є основною синтаксичною формою внутрішнього діалогічного мовлення.

Контакт між дитиною та оточуючим її світом дорослих відбувається надто рано. З одного боку, поняття, які передбачають вищий ступінь спеціалізації дитячого мислення, розвиваються відносно пізно, в той час як з іншого боку відносно рано починає встановлюватися взаємне розуміння із дорослими за допомогою слів. Найглибшому розумінню таких взаємин між дитиною та дорослими сприяє дослідження словесної творчості школярів. Вже у підлітковому віці дитина намагається пристосуватися до розуміння соціальних та моральних протиріч, мислячи поняттями та намагаючись вкласти в них своє оригінальне, неповторне відношення між думкою і словом.

Підлітки – природні митці. Їх творчість не має такої певної цілеспрямованості, як творчість дорослої людини. В ній дитина відверта не тільки перед собою, а й перед всіма ускладненнями дорослого світу. Отже, літературний образ, створений дитиною, за своїм змістом відрізняється від того, який створюють досконалі письменники. Внутрішній зміст такого образу в дорослого характеризується певним життєвим досвідом та вмінням давати об'єктивну оцінку. Дитячий літературний образ – суб'єктивний, він характеризується асоціативністю та емоційним забарвленням.

Тому, створення дитиною образу в слові – це і є динамічний рухомий шлях від думки до слова, якому властива самотутня,

індивідуальна оцінка сприйняття навколишнього світу, яка є першоступеневою у загальному життєвому досвіді. Безперечним є той факт, що словесна творчість потребує певного життєвого досвіду, вміння аналізувати стосунки людей у різних сферах для того, щоб відтворювати в слові дещо нове, яке б по-своєму втілювало та комбінувало реальні факти життя. Дитина молодшого шкільного віку ще не може цього зробити, ось чому її творчість дещо умовна. Тому існує така точка зору, що до літературної творчості дитина повинна дорости. Тільки на певному ступені набутого досвіду, тільки на певному ступені оволодіння мовленням, на найвищому рівні розвитку особистого внутрішнього світу літературна творчість стає доступною для дитини. Цей факт міститься у відставанні розвитку письмового мовлення дітей від усного. Письмове вираження думок та чуттів учнем значно відстає від його здібності виражати їх за допомогою слів. Здається, що в ту мить, коли дитина бере в руки перо, її мислення загальмоване. «Я зовсім не знаю, про що мені писати», – скаржиться, як правило, дитина. Неспівпадання у розвитку усного та письмового мовлення полягає, головним чином, у відмінності труднощів того чи іншого засобу вираження для дитини; письмове мовлення викликає труднощі внаслідок того, що воно має свої закони, які частково відрізняються від законів усного мовлення, тому саме письмове мовлення виявляється іноді недоступним для дитини. Усне мовлення більш зрозуміле для школярів, воно є суттю природної реакції, відгуком дитини на те, що діється навколо неї та вражає її, а писемне мовлення більш умовне та абстрактне. Іноді у школярів відсутня внутрішня потреба у писанні. Особливо це відчувається у тих випадках, коли учень пише на задані в школі теми. Як стверджує Л.М. Толстой, головне завдання вчителя при навчанні мови полягає у формулюванні тем творів, і не просто у формулюванні, скільки у зазначенні розмірів твору, у показі первісних прийомів роботи з літературним текстом. Тому розвиток дитячої літературної творчості стає відразу легшим та успішним тоді, коли школярів спонукають писати на тему внутрішньо зрозумілу, хвилюючу, а, головне, ту, що сприяє вираженню у слові внутрішнього світу учня. «Потрібно привчати дитину писати тільки про те, що їй добре відомо, те, про що вона багато і глибоко розмірковує, – вважав П.П.Блонський. – Щоб виховати у дитині письменника, необхідно розвивати в ній сильний інтерес до навколишньої дійсності. Найкраще за все дитина напише про те, що її дуже цікавить, особливо якщо вона в цьому повніс-

тю розібралася...». Саме тому П.П.Блонський радить добирати найбільш відповідні для школярів види літературних творів, а саме: замітки, листи, невеличкі оповідання.

Так, для формування підлітків як суб'єктів пізнавальної діяльності вчитель повинен звертати увагу, перш за все, на розвиток внутрішнього діалогічного мовлення школярів, їх діалогічного спілкування в пізнавальній діяльності та розвиток діалогіки мислення учнів тощо. Також особливу увагу необхідно приділяти вчителю на процес розв'язування підлітками пізнавальних задач к спільній діяльності.

Висновки. Необхідною передумовою розвитку суб'єктності учнів є сформованість у них навчальної діяльності. Тому навчання повинно бути організовано таким чином, щоб школярі не тільки одержували знання, а й оволоділи функціями управління своєю діяльністю, тобто змогли здійснити перехід від навчальної діяльності під керуванням вчителя до самонавчання.

Список використаних джерел

1. Балл Г.О. Діалого-культурологічний підхід як напрями гуманізації освіти / Г.О. Балл, А.Г. Волинець, С.О. Копилов // Психологія в школі. – К., 1997. – С. 76-82.
2. Діалог культур і духовний розвиток людини: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 24-26 січня 1995 р.) /Ред.кол.: В.М.Титов (відп. редактор) та ін. – К., 1995. – 237 с.
3. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: Книга 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.– 136с.
4. Котик І.О. Розвиток суб'єктності учнів при розв'язанні конфліктів у процесі діалогічного навчання / І.О. Котик // Психологія. Збірник наукових праць НПУ ім. М.П.Драгоманова. – К., 2000. – Вип. 3(10). – С. 143-150.
5. Максименко С.Д. Навчання і розвиток: психологічні аспекти / С.Д. Максименко // Практична психологія та соціальна робота. – 1997. – Жовтень. – С.5-7.
6. Михальчук Н.О. Організація навчальних дискусій на уроках в сучасній школі / Н.О. Михальчук // Проблеми загальної та педагогічної психології – Т.2. – Ч.1. – К., 2000. – С.125-127.
7. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении: Монография / В. А. Татенко. – К.: Видавничий центр «Просвіта», 1996. – 404 с.

8. Школа диалога культур. Основы программы / Под общей ред. В.С.Библера. – Кемерово: «АЛЕФ» Гуманитарный центр, 1992. – 96 с.

The psychological, educational and cultural foundations of a teenager's development as a subject of cognitive activity are analyzed in the article. The essence of the basic psychological features of a dialogue interaction in the educational process as a necessary component of teenagers' subjectivity in cognitive activity is envisaged. The teachers are recommended to pay attention to the development of pupils' dialogue speech, their dialogue interaction in cognitive activity and the development of pupils' dialogue mentality in a period of teenagers' forming as subjects of cognitive activity. The necessary precondition of the pupils' subjectivity is determined to be the formation of their educational activity, managing of their activity and abilities to transfer from educational activity under teacher's guidance to self-education.

Keywords: personality's subjectivity, cognitive activity, dialogue interaction.

Отримано: 4.02.2013 р.

УДК 615.8

О.М.Тохтамиш

МЕТОД ФЕЛЬДЕНКРАЙЗА В ПСИХОТЕРАПІЇ ТА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

У статті проведено аналіз і виокремлено основні теоретико-методологічні та прикладні аспекти тілесно-орієнтованого методу М. Фельденкрайза, досліджено його характеристики й можливості застосування в профілактиці, реабілітації й особистісному розвитку людини. Встановлено, що застосування методу М. Фельденкрайза привносить адаптивний, профілактичний, терапевтичний, реабілітаційний та удосконалюючий ефект як у професійну діяльність, так і у приватну сферу буття людини та може розглядатися як один з провідних методів покращення якості її життя.

Ключові слова: навчання, саморозвиток, усвідомлювання рухів, недирективність, пропріоцепція, зворотність.

В статье проведен анализ и выделены основные теоретико-методологические и прикладные аспекты телесно-ориентированного метода М. Фельденкрайза, исследованы его характеристики и возможности применения в профилактике, реабилитации и личностном развитии челове-