

УДК 159.923.2:37.011.3–051

Ткаченко Олена Андріївна

кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та вікової психології Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет»

e-mail: tkachenkino@mail.ru

ORCID 0000–0001–6780–4044

ПРОСТОРОВО-ЧАСОВА ОРГАНІЗАЦІЯ ТЕКСТУ НАВЧАЛЬНОЇ СИТУАЦІЇ ЯК УМОВА АКТУАЛІЗАЦІЇ ДІАЛОГІЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ УЧИТЕЛЯ

У статті представлено модель текстуального простору діалогічної навчальної ситуації, яка розроблена автором. Реалізація цієї моделі є підставою для розширення уявлень педагогів про діалогічний характер розуміння навчальної інформації, усвідомлення ними переваг діалогічних форм і методів навчання для вирішення завдань підвищення продуктивності знань учнів. Наведено результати емпіричного дослідження діалогічної спрямованості учителів у спілкуванні та її динаміки в процесі набуття діалогічного досвіду під час використання представленої моделі.

Ключові слова: розуміння, діалог, текстуальний простір, діалогічна навчальна ситуація, діалогічний досвід.

Постановка проблеми. Гуманістично орієнтований педагогічний процес вимагає від учителя прагнення будувати діалогічні стосунки з учнем, що у свою чергу потребує наявності в нього відповідних переконань. Відомості, що були отримані нами в результаті численних бесід, дискусій, диспутів, дозволяють стверджувати, що вчителі погоджуються з необхідністю відновлення шкільної освітньої системи й важливістю звертання до внутрішнього світу дитини, але при цьому вони висловлюють сумніви із приводу власної готовності до здійснення індивідуально-особистісної, ціннісно-сміслової педагогічної діяльності. Стрімке збільшення інформації й, як наслідок, постійне ускладнення навчальних програм; перевага традиційного для вітчизняної педагогіки предметно-центрованого навчання, орієнтованого на об'єктивні способи пізнання; спостереження фактів, коли в умовах монологічного навчання учні запам'ятовують більше інформації за менш короткий проміжок часу та здатні успішно виконувати велику кількість навчальних дій без розуміння їхнього дійсного смислу — передумови для переваги монологічних форм навчання над діалогічними. Водночас вчителі визнають, що будь-яка пізнавальна діяльність людини спрямована на формування чітких і ясних уявлень про навколишню дійсність. Щоб засвоювані знання сприяли успіху у відповідній діяльності, тобто щоб мала місце продуктивність знань, вони повинні бути, насамперед, зрозумілі для учня. На жаль, ослаблення зазначеного когнітивного дисонансу, що виникає в професійній свідомості

педагога, часто досягається за рахунок переваги монологічних методів і прийомів навчання.

Мета статті: пошук шляхів усвідомлення вчителями переваг діалогічного навчання для вирішення завдань підвищення продуктивності знань учнів та підвищення рівня діалогічної спрямованості педагогів.

Результати дослідження. У відповідності зі структурою акту засвоєння (сприйняття — розуміння — закріплення — застосування) розуміння є обов'язковим етапом виникнення нового знання. Саме тому закономірності процесу розуміння повинні враховуватися при побудові структури пояснення, підготовці дидактичних матеріалів, використанні засобів наочності.

Психологічний аналіз проблеми розуміння з погляду різних методологічних підходів (когнітивного, психолінгвістичного, семантичного, соціально-психологічного, психогерменевтичного) приводить до визнання діалогічної природи розуміння. Психологи (Б. Г. Ананьєв, Г. О. Бал, М. М. Бахтін, В. С. Біблер, Л. С. Виготський, О. М. Крутій, Г. М. Кучинський, Ж. Пиаже, Н. В. Чепелева) розглядають діалог у якості одного з основних механізмів розуміння.

Завдання сучасної освіти — навчити учня не чужому досвіду, а прагненню до усвідомлення й утворення свого, що народжується через запитання до дійсності, через діалогічність суб'єкта з нею. Надійним методологічним підґрунтям для вирішення цієї задачі є психологічна герменевтика — напрям досліджень особистого досвіду людини, зафіксованого в різного роду текстах. Текст — одне з основних понять психологічної герменевтики тлумачиться в різних сенсах — як письмове або усне повідомлення і як текст, який творить людина у внутрішньому діалозі, намагаючись осмислити, зрозуміти свій досвід. Текст розглядають як модель реальної міжособистісної взаємодії учасників комунікативного процесу, діалогу двох суб'єктів стосовно тих чи інших проблем. Повідомлення при цьому виступає не просто як автономна система знакових елементів, а як підсистема більш складної системи мовної комунікації. Тобто в тексті закладені, з одного боку, мета та комунікативний намір автору повідомлення, з іншого — програма роботи реципієнта з ним. Розуміння тексту — процес засвоєння та породження смислів, основними характеристиками якого є відтворення смислу (концепту) вихідного повідомлення та синтез нового смислу, що здійснюється в результаті взаємодії, зіткнення смислу, що був закладений в текст його автором, і смислового поля суб'єкта, що сприймає дане повідомлення. В тексті прийнято виділяти два рівні, зовнішній (когнітивний) і внутрішній (смісловий). Перший являє собою реальні тексти, окремі фрази та висловлювання, різні типи дискурсу. Розуміння того, що представлено на когнітивному рівні тексту, відтворення смислу, закладеного у текст його автором, відносять до зовнішнього когнітивного (значенневого) рівня розуміння. Другий рівень — смісловий — неструктурована смислова множина, яка не має ані центру, ані периферії, знаходить свою структурну упорядкованість тільки на рівні мовного вираження і може бути представлена для іншої особистості тільки в зовнішньому тексті. Розуміння на смислового

рівні може здійснюватись на двох підрівнях — осмисленні, або інтерпретації, яку можна розглядати як «накидання смислу на текст», тобто привнесення реципієнтом власного смислу у текст, та переосмисленні, тобто трансформації змісту вихідного тексту в іншу знаково-смыслову систему. Розуміння смислу на смисловому рівні веде до синтезу, породження нових смислів, яке відбувається завдяки діалогічній взаємодії смислових систем автора і реципієнта [5].

У дидактиці прийнято виділяти кілька рівнів засвоєння навчального матеріалу (наприклад, репродуктивний і творчий). Очевидно, що ці рівні засвоєння головним чином визначаються рівнями розуміння. На репродуктивному рівні можливе засвоєння без розуміння (просто запам'ятати з можливістю репродуктивно, тобто дослівно або близько до тексту відтворити). Рівень творчого засвоєння, який іноді називають рівнем трансформації, тобто можливості використовувати знання в нових нестандартних ситуаціях, передбачає максимально глибоке, смислове розуміння засвоєного навчального матеріалу. Для досягнення такого рівня у суб'єкта розуміння повинен бути сформований певний діалогічний досвід.

Формування діалогічного досвіду можливе в умовах систематичної діалогічної, смислопошукової взаємодії з об'єктами й суб'єктами пізнання, яка передбачає сприйняття, інтерпретацію, створення і пред'явлення тексту, відображає логіку пізнання особистістю відносин між текстами-питаннями й текстами-відповідями. Механізмом формування діалогічного досвіду є діалогічна ситуація як момент актуалізації проблеми діалогічного відношення особистості в утворенні й засвоєнні нею діалогічного способу пізнання тексту в умовах «со-бытийной общности» (С. В. Белова). Реалізація даного механізму можлива за умови організації відповідного навчального середовища.

Учитель сприймає навчальну ситуацію як елемент дійсності в його просторово-часових характеристиках. Це служить причиною того, що вибір прийому роботи з інформацією часто прив'язується до особливостей того чи іншого етапу уроку, тобто робиться акцент на часовій характеристиці. Однак часові межі виникнення, розвитку і переходу етапів навчального діалогу досить розмиті, крім того, ті чи інші особливості текстів учителя і учня можуть актуалізуватися на різних етапах уроку. Тому ми пропонуємо зміщати акцент на просторову, структурну характеристику навчального тексту, але, безумовно, з огляду на його мінливість у часі. Передбачається, що такий підхід спростить виділення предметної основи розуміння-дії зі складного, багаторівневого, мінливого тексту ситуації діалогічного спілкування.

Зазначені вище теоретичні положення дозволяють нам представити діалогічну навчальну ситуацію у вигляді моделі текстуального простору (рис. 1). Текст учителя можна визначити як форму спілкування, у якій відбита комунікативно-пізнавальна діяльність педагога, реалізований задум, структура думок, які він хотів донести до учня, а також закладена програма їх інтерпретації учнем, що регулює процес взаємодії з текстом учителя, сприяє адекватному його розумінню учнем.

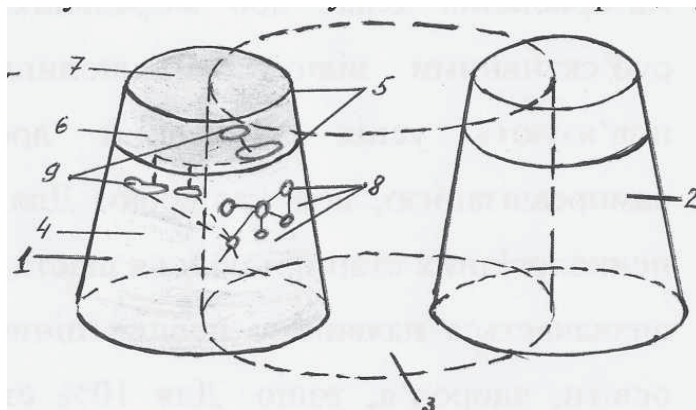


Рис. 1. Модель текстуального простору діалогічної навчальної ситуації:

1 — текстуальний простір комунікатора (учителя); 2 — текстуальний простір реципієнта (учня); 3 — спільний текстуальний простір комунікатора і реципієнта; 4 — смисловий рівень тексту; 5 — когнітивний рівень тексту; 6 — текст комунікатора, представлений засобами внутрішньої мови; 7 — текст комунікатора (вербальні та невербальні засоби); 8 — задум, структура думок комунікатора; 9 — елементи текстуального простору, що задіяні в актах смислопородження, смислопобудови і складають концепти, конструкти, ідеологеми, інтерпретаційні рамки, ядра смислу, зокрема, емоційно-оцінне відношення до інформації, яку потрібно донести до реципієнта, програма її інтерпретації реципієнтом, що регулює процес взаємодії з текстом комунікатора, сприяє адекватному його розумінню реципієнтом

В умовах використання монологічних форм навчання перед учителем стоїть завдання побудови тексту, який в суто лінгвістичному розумінні складається з послідовності мовних одиниць і замикається в межах повідомлення, не виходячи за ці межі. Для сучасного гуманітарного знання характерним є зміщення акценту на реципієнта, в нашому випадку учня, виключна увага до його ролі у процесі сприйняття, розуміння, інтерпретації. Сприймаючи повідомлення, учень будує свій «текст назустріч», використовуючи для цього раніше побудовані схеми, аналогії тощо, безумовно, базуючись на «смисловій основі» вихідного повідомлення, однак доповнюючи його своїми інтерпретаціями, своїм баченням ситуації, аналогіями, асоціаціями і т. ін. Для розуміння нової інформації важливо, щоб було актуалізовано саме ті аналогії та асоціації, які мають з нею суттєвий зв'язок. Але проблема розуміння часто полягає в тому, що в досвіді учня або взагалі відсутні потрібні елементи, або вони не актуалізуються у потрібний момент, або актуалізовані елементи не мають логічного зв'язку з новою інформацією чи є помилковими, що утруднює розуміння останньої.

Г. М. Кучинський [1; 2; 3] стверджує, що вплив зовнішнього діалогу на розумові процеси індивідів опосередкований їхніми внутрішніми діалогами, так само як і зворотний вплив ходу розумового процесу індивіда на ті або інші аспекти його взаємодії з партнером опосередкований

більш-менш розгорнутим внутрішнім діалогом. Внутрішній діалог утримує в собі структуру зовнішніх діалогів, які існували раніше і аналогічні за структурою зовнішньому діалогу. Відмінність же полягає в тому, що внутрішній діалог існує в згорнутому вигляді і його функціонування як діалогу зазвичай не усвідомлюється [4, с. 103-104]. Між тим саме невідрефлексовані неузгодженості, суперечності, що виникають у внутрішньому діалозі, можуть слугувати підґрунтям для неправильного розуміння нової інформації. «Зовнішній діалог одночасно запускає внутрішній, але без внутрішнього діалогу не може бути зовнішнього, і сам внутрішній діалог виходить у зовнішній, проектується в нього. Тому важливо орієнтуватися на внутрішній діалог іншої людини. Ще краще адресувати висловлення внутрішньому діалогу» [там же].

На рис. 2 наведено модель діалогічного текстуального простору учня.

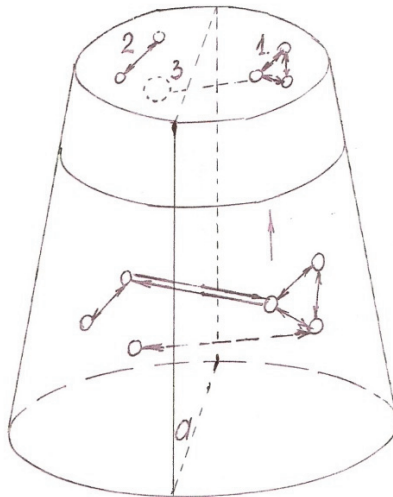


Рис. 2. Модель діалогічного текстуального простору учня:

1 — відрефлексовані зв'язки між елементами тексту; 2 — невідрефлексовані зв'язки між елементами тексту; 3 — суперечності, неузгодженості між елементами тексту ПСК

Ознаками діалогічного тексту можна вважати наявність порушень зв'язків між текстовими елементами відносно до гіпотетично існуючої площини a (рис. 2), що виявляються на різних рівнях тексту учня та існують у формі їхньої невідрефлексованості, неузгодженості, суперечності або склеяності, злиття, конгломерованості. Якщо таких порушень немає, узгоджені на смисловому рівні елементи (елемент 1 на рис. 2) легко актуалізуються на когнітивному рівні. Наявність таких порушень призводить до того, що на когнітивному рівні відповідні елементи виступають для учня не тільки як суперечливі, але і як непов'язані між собою (елемент 1 та 2 на рис. 2), і як взагалі відсутні (елемент 3 на рис. 2). Отже, перед учителем постає задача розпізнавання в тексті учня ознак внутрішнього

діалогу як критичних пунктів зародження діалогу зовнішнього і підтримки діалогічної інтенції учня. Для вирішення цієї задачі вчителю необхідно актуалізувати необхідні (у рамках певної теми уроку) компоненти особистого досвіду учня, представлені відповідними елементами на смисловому рівні його текстуального простору, й перевести їх на когнітивний рівень уже в мовній формі. Таким чином, буде сформований необхідний контекст для нової інформації, причому бажано, щоб контекст носив проблемний характер. Щоб нова інформація сприймалася учнем як необхідна, її поява повинна виступати умовою вирішення цієї проблеми.

Розуміння в теорії пізнання являє собою осмислення відображеного в знанні об'єкта пізнання, формування смислу знання в процесі дії з ним. Тому нами були запропоновані дії розуміння певних дидактичних об'єктів (явищ, процесів, законів, величин, правил, доказів, понять), що дало змогу конкретизувати елементи текстуального простору діалогічної навчальної ситуації, які необхідно актуалізувати для їх розуміння.

Методика моделювання текстуального простору діалогічної навчальної ситуації за всіма розглянутими принципами була впроваджена нами на курсах підвищення кваліфікації вчителів музики, хімії, біології, фізики, математики (загальна кількість досліджуваних 76 осіб). З метою перевірки ефективності впровадження зазначеного способу моделювання навчальної ситуації в якості умови актуалізації діалогічної спрямованості учителя педагогам було запропоновано до і після занять виконати завдання методики С. Л. Братченка «Спрямованість особистості в спілкуванні» (СОС) та написати письмові звіти.

Таблиця

Особливості спрямованості особистості учителів у спілкуванні

Етап дослідження	Спрямованість особистості в спілкуванні (% в загальній структурі спрямованості в спілкуванні)					
	Діалогічна СОС	Авторитарна СОС	Маніпулятивна СОС	Альтруїстична СОС	Конформна СОС	Індиферентна СОС
До впровадження методики моделювання	7,9	7,9	16,8	31,6	7,9	26,3
Після впровадження методики моделювання	22,5	15,8	14,5	18,4	18,4	10,5

Методика СОС відноситься до проєктивних, в її основу покладено метод незакінчених речень. Теоретичною основою методики є концепція діалогу (М. М. Бахтін, Н. М. Бубер, А. У. Хараш та інші), на базі якої автором в спеціальному дослідженні були виділені шість основних видів СОС. Результати, отримані за цією методикою (табл) дають підстави стверджувати, що надбання учителями досвіду моделювання текстуального простору

діалогічних ситуацій навчання приводить до певного збільшення відсотка діалогічної спрямованості в загальній структурі спрямованості особистості в спілкуванні.

Аналіз проведених наприкінці занять письмових відгуків дає змогу стверджувати, що використання зазначеної методики покращує розуміння педагогами принципів діалогічного, проблемного навчання (*«Я краще тепер розумію, що таке діалогічне навчання», «я уявляю, що проблема — це діалогічні відношення в досвіді учня. Мені стало легше це уявляти»*), покращує, структурує процес підготовки до занять (*«...такі малюнки допомогли мені зрозуміти, як планувати подачу нового матеріалу», «Я по-іншому почала розуміти необхідність актуалізації опорних знань. Перелік таких «опор» повинен допомогти в роботі»*), сприяє сприйманню учителем учня в якості суб'єкта, а не об'єкта навчання (*«Я думаю, що прописування ходу уроку, уявляючи таку модель, сприятиме бажанню витратити час на мотивування учня», «цікаво про взаємодію внутрішнього та зовнішнього діалогів. Зрозуміло, чому діти мовчать на уроці»*). Такі свідчення дають можливість стверджувати, що моделювання текстуального простору діалогічної навчальної ситуації сприяє усвідомленню вчителями переваг діалогічного навчання для вирішення завдань підвищення продуктивності знань учнів, і, як наслідок, мотивації до більш широкого використання відповідних форм і методів навчання у своїй педагогічній практиці.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Визнання текстуальної природи діалогічної навчальної ситуації і уявлення її як визначеного текстуального простору дозволяє моделювати різні варіанти цієї ситуації. Таке моделювання збагачує уявлення учителів про діалогічну природу розуміння навчальної інформації, сприяє збагаченню їхнього діалогічного досвіду, усвідомленню переваг діалогічного навчання для вирішення завдань підвищення продуктивності знань учнів, мотивує до діалогічної взаємодії в навчальному процесі. Перспективи подальших пошуків із зазначеної теми ми бачимо у збагаченні емпіричного матеріалу стосовно результатів використання методики моделювання текстуального простору діалогічної навчальної ситуації і вдосконаленні процедури перевірки наслідків впровадження цієї методики як умови розвитку діалогічної складової у свідомості вчителя, його вміння будувати діалогічні стосунки з учнем для вирішення навчальних задач.

Список використаних джерел і літератури

1. Кучинский Г. М. Диалог в процессе совместного решения мыслительных задач / Г. М. Кучинский // Проблема общения в психологии. — М., 1981. — С. 92–121.
2. Кучинский Г. М. Диалог и мышление / Геннадий Михайлович Кучинский. — Минск: Вышэйша школа, 1983. — 190 с.
3. Кучинский Г. М. Психология внутреннего диалога / Геннадий Михайлович Кучинский. — Минск, 1988. — 234 с.
4. Олешкевич В. И. Рождение новой психотехнической культуры / Валерий Иванович Олешкевич. — М., 1997. — 180 с.
5. Проблеми психологічної герменевтики: монографія / за ред. Н. В. Чепелевої. — К.: Міленіум, 2004. — 276 с.

References

1. Kuchinskii G. M. Dialog v protsesse sovmestnogo resheniya myslitelnykh zadach / G. M. Kuchinskii // Problema obscheniya v psikhologii. — M., 1981. — S. 92–121.
2. Kuchinskii G. M. Dialog i myshleniye/ Gennadiy Mikhailovich Kuchinskii. — Minsk: Vysheina shkola, 1983. — 190 s.
3. Kuchinskii G. M. Psihologiya vnutrennego dialoga / Gennadiy Mikhailovich Kuchinskii. — Minsk, 1988. — 234 s.
4. Oleshkevich V. I. Rozhdeniye novoy psichotekhnicheskoy kultury / Valeriy Ivanovich Oleshkevich. — M., 1997. — 180 s.
5. Problemy psichologichnoi germeneytyky. Monografiya / Za red. N. V. Chepelyevoyi. — K.: Milyenium, 2004. — 276 s.

Ткаченко Елена Андреевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и возрастной психологии Криворожского педагогического института
ГВУЗ «Криворожский национальный университет»

ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ТЕКСТА УЧЕБНОЙ СИТУАЦИИ КАК УСЛОВИЕ АКТУАЛИЗАЦИИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ УЧИТЕЛЯ

Резюме

В статье представлена модель текстуального пространства диалогической учебной ситуации, которая разработана автором. Реализация этой модели является основанием для расширения представлений педагогов о диалогическом характере понимания учебной информации, осознание ими преимуществ диалогических форм и методов обучения для решения задач повышения продуктивности знаний учеников. Представлены результаты эмпирического исследования диалогической направленности учителей в общении и ее динамики в процессе обретения диалогического опыта во время использования презентовой модели.

Ключевые слова: понимание, диалог, текстуальное пространство, диалогическая учебная ситуация, диалогический опыт.

Tkachenko O. A.

Candidate of Psychological Sciences, dotzent of Department of General and Age-Related Psychology, Kryvyi Rih Pedagogical Institute
SHEI «Kryvyi Rih National University»

SPACE-TEMPORAL ORGANIZATION OF THE TEXT OF AN ACADEMIC SITUATION AS A CONDITION OF THE ACTUALIZATION OF A TEACHER'S DIALOGIC ORIENTATION

Abstract

In the article the model of textual space of the dialogic academic situation is represented. The above-mentioned model is worked out by the author as the result of theoretical-methodological analysis and applied achievements of Psychological Hermeneutics. The realization of this model enlarges and completes teachers' understanding of dialogic character of academic information, serves as the basis for improvement

of organization of dialogic interaction with a learner. Special attention is paid to the illustration of the mechanism of reciprocal transition of outer and inner dialogues which determine the success of a learner's understanding of academic information. The article is also focused on peculiarities of improvement of understanding different didactical objects. The results of the empirical research of representation of the dialogic component in the structure of teachers' communicative orientation and its dynamics based on acquisition of the experience of modeling various dialogic academic situations are described. The expediency of the usage of the model of textual space as an important component of the educational environment which provides teachers' realization of the advantages of dialogic teaching for increasing productivity of learners' knowledge is substantiated.

Key words: understanding, dialogue, textual space, dialogic academic situation, dialogic experience.

Стаття надійшла до редакції 01.03.2015