

УДК 371. 334 (410)

Романко Ірина

СУТНІСТЬ ДІАЛОГУ В ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Рассмотрены значение педагогического диалога в работе учителя средней школы Великобритании, а также изучение особенностей диалогического взаимодействия учителя и учеников во время учебно-воспитательной работы.

Ключевые слова: диалог, педагогическое общение, диалогическое взаимодействие.

This article is devoted to studying and significance of the educational dialogue at secondary schools of Great Britain and is also to studying particularities of dialogue interactions during the lesson.

Key words: dialogue, pedagogical communication, dialogue interaction.

Логіка сучасного соціального та культурного буття, зокрема освітньо-виховний процес потребує діалогічного підходу до осмислювання тих чи інших проблем. В умовах гуманізації шкільної освіти у Великій Британії, коли навчальний процес має вигляд взаємодії двох рівноцінних особистостей – вчителя й учня, створюються передумови для аналізу вивчення даної взаємодії з позиції діалогічного підходу. У сучасних загальноосвітніх закладах підходи до організації навчання постійно вдосконалюються та модернізуються.

Досліджуючи діалогічну взаємодію між учителем і учнями в навчальних закладах Великої Британії є необхідним визначити поняття діалогу:

- розмова між двома або декількома особами; вільний обмін думками між опонентами; усний літературний твір, написаний у формі бесіди [5]);
- особливий вид філософської літератури, який розкриває філософську тему в інсценованій бесіді декількох осіб [6]);

– поперемінний обмін репліками (у повному розумінні репліками вважається й відповідь у вигляді дії, жесту, мовчанні) двох або більше людей [8]).

У досвіді педагогів Великої Британії (М. Аммайа-Уільямс, Р. Діаз, С. Маллен, Л. Наренс) виявлено, що особистісний початок навчання концентрується в спробах учнів виразити своє ставлення до навчальної проблеми, що можуть виглядати як дивні, недорікуваті образи, гіпотези, запитання, висловлювання. Із цими індивідуальними моделями навчального предмета й працює вчитель: уважно слухає клас, уміє бачити, вгадати момент переходу дитини від „чужих слів” до спроб створення свого розуміння проблеми, допомагати учневі до кінця усвідомлювати, що він насправді хоче сказати. Учні найчастіше бояться своїх слів на уроці, що над ними почнуть насміхатися. Завдання вчителя – закріпити в дитині намагання мислити самостійно, навіть якщо її ідеї не можуть конкурувати із загальноприйнятими [7; 9].

Британський учений О. Зубер-Скерріт відзначає, що для діалогу значимі: бажання двох суб’єктів брати участь у діалозі, зрозуміти один одного, а також прагнути, щоб його зрозуміли, почули; намагання зрозуміти позицію співрозмовника; інтерес до теми діалогу, з ним, його позицію; вміння обрати доступну мову спілкування, слухати, чути, ставити запитання; прагнення надати діалогу розвиваючого характеру[13].

Для учнів також, за підтвердженням англійського педагога Р. Вінтера, є необхідними – потреба в інформації, синхронність передачі та сприйняття повідомлення, виникнення бажання повторного сприйняття [12].

Досліджуючи діалог у навчально-виховній діяльності Дж. Бойл відзначає, що вчитель, який веде зі своїми учнями уроки-діалоги, повинен пам’ятати про два протилежні полюси своєї діяльності: кожен його учень має свою індивідуальну позицію по відношенню до вчителя, навчальної проблеми, уроку в цілому, тому професійне завдання вчителя – допомогти вихованцю побачити в загальній проблемі ту унікальну особливість, яка стикається з його власними проблемами та роздумами.

Учитель не повинен заважати процесу пізнання, повинен сприяти учневі ставити нові проблеми на уроці [4].

На наш погляд, навчальний діалог як один з методів професійного становлення учнів, активізує процес навчання, сприяє розвитку критичного мислення, формуванню комунікативної культури. Тому основною педагогічною передумовою розвитку британських школярів вважаємо залучення підлітків у ситуації діалогу, в процесі якої відбувається вибір цінностей та їх осмислення; формування морально-мотивованого ставлення; надання педагогічної допомоги в оцінці та самооцінці своїх дій і вчинків; залучення до пізнавальної діяльності та творчості. Досліджуючи навчальний діалог, вважаємо за необхідне виділити наступні значущі в освітній діяльності навчальних закладів Великої Британії положення: а) побудову навчання на основі діалогу, що передбачає вільний обмін думками між двома сторонами, і це можливо, коли учасники діалогу вже мають знання та вміння з предмета, що вивчають, з одного боку, а з іншого – володіють необхідними знаннями та вміннями ведення діалогу; б) ситуація діалогу на уроці передбачає бесіду, яку вчитель заздалегідь продумав і тепер спільно з учнями, на основі їх запитань і гіпотез намагається реалізувати; в) знання вчителем зв'язків діалогу – мовного спілкування – внутрішньої мови учня – необхідна умова продуктивного використання діалогу в освітньому процесі.

У рамках особистісної складової учасників діалогу виділяємо найбільш значимі умови як для вчителя, так і для учнів. Для педагога: а) стиль поведінки, професіоналізм (інформованість, дослідницькі, організаторські, конструктивні, прогностичні функції), характер реальної взаємодії (діалогічно-монологічний) у процесі навчання (Дж. Лорілард) [10]. Для учнів: б) комунікативні здібності (зорова, слухова, моторні системи), тип мислення, уважність, активність, зацікавленість, психоклімат у класі (взаємовідносини між учнями) (Дж. Хартли) [9] тощо.

Таким чином, для здійснення якісного навчально-виховного процесу у школах Великої Британії, вчитель мусить постійно сам навчатися, добре знати ситуацію в

науці та культурі, володіти всебічними знаннями кожного із своїх учнів. Для вчителя ці питання повинні бути осмисленими як труднощі, загадки, парадокси, невирішені питання сучасного наукового знання.

Наше наукове дослідження свідчить, що вчитель не може залишити без уваги:

1) розробку стратегії своєї поведінки: визначення системи дій (доручень, завдань), що складають зміст діалогічної діяльності, і які будуть ставитися учнями; 2) оцінку можливостей учнів відносно даних дій; складання плану (програми) розподілення та здійснення дій. Даний етап здійснюється у вигляді самостійної діяльності педагога, хоч і припускає внутрішній діалог, але при цьому можливе залучення до даної діяльності учнів з добре розвинутою спостережливістю, можливістю оцінювати один одного та планувати діяльність; 3) розробку змісту діалогу, своєї мовної „партії”, яка включає: запрошення учня до виконання завдання в контексті майбутньої діяльності; пояснення його мети, місця в загальній системі завдань, показ його суспільної значущості, специфіки, пріоритетності даного завдання; облік здібностей вихованця; мотивування даного завдання для розвитку особистості; пояснення сутності отримання та механізму його виконання; 4) прогнозування варіантів розвитку діалогу різними вихованцями; 5) складання плану та змісту виконання дій у вигляді постановки проблеми, висування гіпотези та її спільного або індивідуального рішення; 6) завершення діалогу, що припускає взаємну (індивідуальну та сумісну) оцінку його продуктивності з позиції суб'єктів діалогічної діяльності.

Базуючись на дослідженнях зарубіжних дослідників (Т. Нелсон, С. Ніл, А. Равенскрофт, І Скенлон, Д. Твіггер), вивчення сутності діалогу у діяльності вчителя Великої Британії дозволило: а) зрозуміти, що питання в процесі діалогу спонукають співрозмовників до пошуку істини, яка не належить жодному з них, а є спільною метою учасників діалогу. Пошук істини пов'язаний з аналізом змісту, висловлюванням суджень про предмет розмови, при цьому кожен із співрозмовників виступає як рівний; б) показати характеристики діалогу, що відображають його гуманістичний характер: спілкування на основі суб'єкт-

суб'єктної взаємодії, взаємопроникнення й взаєморозуміння, моральне перетворення взаємодіючих, емоційне залучення мовців, народження нового знання про предмет обговорення; в) встановити, що онтологічним обґрунтуванням діалогізму як принципу спілкування, свідомості й діалогу як засобу комунікації є свідомість; г) виявити емоційно-вольовий зв'язок взаємного співіснування, який відрізняє діалог у від усіх інших засобів спілкування. У такому діалозі особистість знаходить взаєморозуміння, яке переходить у відносини.

Таким чином, сутність педагогічного діалогу полягає у взаємодії учителя і учнів з урахуванням віку учнів, їхнього психологічного стану, володіння учнями предмету та у свою чергу професіоналізм учителя, а саме гуманістична спрямованість учителя, розвинуте педагогічне мислення, освіченість у галузі предмета, володіння педагогічними технологіями, культуру педагогічного спілкування, науково-теоретична і практична підготовка педагога до здійснення діалогічної взаємодії.

Література

1. Бельмаз Я.М. Критерії визнання майстерності викладача вищої школи у Великій Британії / Я. М. Бельмаз // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. праць. – Запоріжжя. – 2008. – Вип. 47. – С. 25–29.
2. Бех І. Особистісно орієнтоване виховання: / І. Бех // Науково-методичний посібник. – К. : ІЗМН. – 1998. – 204 с.
3. Audi R. The Cambridge Dictionary of Philosophy / R. Audi // London. Routledge. – 1967. – 1020 p.
4. Boyle J., Nicol D. Using classroom communication systems to support interaction and discussion in large class settings / J. Boyle, D. Nicol // International Journal Of Education and Learning. – Oxford University Press. Oxford. – 2003. – P. 43 – 57.
5. Cobham E. English dictionary of Phrase and Fable / E. Cobham // Cassel and Co., London. – 1964. – 1609 p.

6. Coles E. An English Dictionary of Psychology / E. Coles // Cassel and Co., London. – 1943. – 956 p.
7. Diaz R.M., Neal C. J., Amaya-Williams M. The social origins of self-regulation / R.M. Diaz, C. J. Neal, M. Amaya-Williams // Cambridge University Press. – Cambridge. – 1990. – P. 63–98.
8. Gravist D. Webster's dictionary and thesaurus of the English Language / D. Gravist // by lexicon publications. Inc. London. – 1993. – 1144 p.
9. Hartley J.R., Ravenscroft A., Mallen S., Scanlon E., Twigger D. Supporting Exploratory and Expressive Learning / J. R. Hartley., A. Ravenscroft, S. Mallen, E. Scanlon, D. Twigger // International Journal Of Education and Learning / University of Leeds, UK. 1999. – № 9(3/4). – P. 275–291.
10. Laurillard D. Rethinking university teaching. A framework for the effective use of technology. / D. Laurillard // London: Routledge. – 1993. – 370 p.
11. Nelson T.O., Narens L. Metamemory: A theoretical framework and new findings. / T. Nelson, L. Narens // Journal of learning psychology. 1990.– №26. – P. 125–141.
12. Winter R. Learning from experience: Principles and practice in action research. / R. Winter // The Falmer Press, London. – 1998. – 305 p
13. Zuber-Skerritt O. Professional development in secondary education. / O. Zuber-Skerritt // London: Kogan Page. – 1992.– 369 p.