

**Світлана Довбенко,**

викладач кафедри теорії та методики  
початкової освіти,  
ДВНЗ "Прикарпатський національний  
університет імені Василя Стефаника"  
(м. Івано-Франківськ)

**Svitlana Dovbenko,**

Senior lecturer, Vasyl Stefanyk  
Precarpathian National University  
(Ivano-Frankivsk)

## ВИВЧЕННЯ Й АНАЛІЗ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ

### STUDY AND ANALYSIS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS BEFORE DIALOGIC CULTURE

*У статті вивчено рівень підготовленості майбутніх учителів початкової школи до формування діалогічної культури. Подано результати констатувального експерименту, визначено рівні комунікативності. Також вивчається характер спілкування студентів за методикою оцінки станів активності, інтересу, емоційного тону, напруги й комфортності.*

*Ключові слова: діалогічна культура, процес формування, комунікативність, емоційний тонус*

*В статье изучен уровень подготовленности будущих учителей начальной школы к формированию диалогической культуры. Представлены результаты констатирующего эксперимента, определены уровни коммуникативности. Также изучается характер общения студентов по методике оценки состояний активности, интереса, эмоционального тона, напряжения и комфортности.*

*Ключевые слова: диалогическая культура, процесс формирования, коммуникативность, эмоциональный тонус.*

*The paper investigated the level of preparedness of primary school teachers to form dialogic culture. The results konstativalnoho experiment, the levels communicative. Also studied the nature of communication students on how to assess the state of activity, interest, emotional tone, tension and comfort.*

*Keywords: dyalohycheskaya culture generating process, komynykatyvnyst, emotional tone.*

**Постановка проблеми.** Важливим чинником професійного становлення студентів є діалогічне навчання, а формування їхньої готовності до вчительської праці містить у своїй основі діалогове спілкування, що виникає в типових ситуаціях. Ці ситуації мають проблемний характер, необхідність моделювання яких у навчальному процесі достатньо обґрунтовано в роботах Л.В. Кондрашової, І.Я. Лернера, А.М. Матюшкіна, М.І. Махмурова та ін. Розмаїтість активних способів і прийомів діалогічного навчання є важливою умовою, що забезпечує динаміку рівня майбутніх педагогів початкової школи до діалогічної діяльності і спілкування. Використання різноманітних методів (гри, діалогу, дискусії, ролівої ситуації) забезпечує перевагу смислової пам'яті над механічною, стійкість уваги й активної розумової діяльності, оригінальність уяви (Н.Г. Баришнікова, М.Г. Каспарова,); забезпечує студентам можливість оцінити власні погляди, переконання і позицію на проблему, що розглядається, установки і стереотип поведінки, за їх допомогою озброює майбутніх педагогів комунікативною стратегією і культурою діалогічного спілкування (Г.А. Грищенкова); залучення студентів в мовленнєво-ігрову діяльність створює умови для вироблення і закріплення в них стратегії і тактики професійного спілкування.

**Мета статті.** Розкрити сутність результатів вивчення й аналізу підготовленості майбутніх учителів початкової школи до формування діалогічної культури.

**Виклад основного матеріалу.** Вирішення наукової проблеми щодо вивчення й аналізу підготовленості майбутніх учителів початкової школи до формування діалогічної культури неможливе без виявлення її вихідного стану, а саме визначення вихідних позицій щодо формування у студентів рівня діалогічної культури. Це визначило необхідність проведення констатувального експерименту, в якому брали участь 1500 студентів та 269 викладачів. Мета і завдання констатувального експерименту передбачали:

- вивчення стану сформованості діалогічної культури в практиці загальноосвітньої і вищої школи;
- виявлення причин, що пояснюють переоцінку монологу і недооцінку діалогу в навчальній роботі;



- визначення ступеня сформованості особистісних якостей у студентів різних курсів, які виступають показниками сформованості діалогічної культури;

- з'ясування характеру ставлення студентів педагогічних факультетів до діалогу і їхніх уявлень про можливість його використання в шкільній практиці для оптимального вирішення навчально-виховної проблеми.

Експеримент проводився впродовж трьох років, ним було охоплено 42 студентські групи, а також вивчався досвід роботи вчителів шкіл, ступінь їхньої готовності до використання діалогу в навчальному процесі.

Вивчення й аналіз шкільної практики дозволили говорити про превалювання монологічного навчання над діалогічним. Зібрані факти свідчать про те, що у стосунках учителя й учня найчастіше мають місце суб'єкт-об'єктні відносини. Як суб'єкт виступає вчитель, а об'єктом педагогічного впливу – учень. Аналіз відвіданих більш як 800 уроків у різних класах загальноосвітніх шкіл показав, що форми і методи навчання, в основі яких лежить питально-відповідна система, займають близько 36%. Причому багато вчителів саме поняття «діалог» зводять чи до бесіди, чи до запитань і відповідей на уроці.

Пріоритет ведучого і направляючого залишається за вчителем. 61% часу уроку відводиться монологу. Бесіди, інтерв'ю, анкетування, систематичне спостереження дозволили виявити причини недооцінки і неоптимального використання діалогу в навчальному процесі. 65% опитаних учителів мотивували низький інтерес до навчального діалогу переповненістю класів (понад 40 учнів); 67% учителів відзначили серед причин недостатній рівень діалогічної культури, що значно ускладнює спілкування з учнями в ході уроку. 58% опитаних учителів серед причин неефективного використання навчального діалогу назвали власну невідготовленість до діалогічного навчання. Ось типові відповіді на запитання пропонуваної анкети: «В інституті у нас не формували діалогічну культуру під час навчальної роботи, прийомам педагогічної взаємодії з учнями під час практики»; «На уроці мені легше самій все пояснити, ніж розворушити клас на бесіду»; «Найменше ми підготовлені до спілкування з дітьми»; «Важко починати роботу, коли не знаєш, як підступитися до дітей, як установити з ними контакт. Без цих знань і вмінь не тільки діалог, але і проста бесіда не буде ефективною» та ін.

З анкет учителів-стажерів початкової школи можна прочитати: «Про який діалог можна вести мову, коли учні нічого не хочуть робити на уроці»; «Урок-монолог переважає над уроком-діалогом найчастіше тому, що в учнів немає бажання сперечатися, доводити, відстоювати істинність своїх поглядів, частіше це пояснюється їх пасивністю»; «В ході уроку учні не виявляють активності. Думати не хочуть, тому що не хочуть учитися» та ін.

Ряд учителів пояснюють перевагу монологу над діалогом у навчальному процесі тим, що навчальні програми перевантажені і не вистачає навчального часу.

Зібрані факти свідчать про невідготовленість учителя до діалогічної культури.

У колективній монографії Дж. Маккроскі, В. Ричмонд, Т. Плекс, П. Кірней «Влада на уроці. Техніка зміни поведінки. Комунікативний тренінг» [274] виділено 22 емоційні моделі спілкування і показано, що позитивно впливають на ефективність навчання такі фрази вчителя, що відповідають тій чи іншій моделі спілкування:

- 1) «Спробуй, тобі це буде цікаво і сподобається»; «Це - гарна картина»;
- 2) «Тобі це може знадобитися в житті»; «Це підготує тебе до вступу в коледж (на роботу і т.д.)»; «Це допоможе тобі скласти випускний іспит»;
- 3) «Краще, ніж ти, ніхто з цією роботою не впорається»; «Ти добре вмієш це робити»; «Ти в цьому сильний, тому що ти здібний!»;
- 4) «Я повинен знати, як добре я тебе навчив»; «Я повинен переконатися в тому, як ти це робиш».

Серед зразків поведінки вчителя, що найбільш негативно впливають на спілкування педагога з учнями, отже на навчання, відзначили такі:

- 1) погрозу на покарання учня («Я тебе, якщо ти цього не зробиш»; «Якщо ти цього не зробиш зараз, я змушу тебе займатися цим удома весь вечір»);
- 2) посилання на офіційний авторитет учителя («Тому, що я так сказав»; «Не запитуй, а роби»; «У тебе немає вибору. Ти тут для того, щоб працювати»);
- 3) апеляцію до обов'язку («Це твій обов'язок»; «Ти обіцяв це зробити»; «Ти сказав, що наступного разу ти спробуєш»);
- 4) посилання на відповідальність перед класом («Твій клас потребує, щоб це було виконано»; «Від тебе залежить доля цілого класу»; «Усі твої друзі розраховують на тебе»; «Не підведи свій клас»; «Ти зіпсуєш усе для цілого класу»);
- 5) порівняння («Твої товариші роблять це»; «Однокласники, яких ти поважаєш, роблять це»; «Усі можуть це зробити»).

Використовуючи методу Дж. Маккроскі, В. Ричмонд у системі «вчитель-учень», ми встановили, що в практиці спілкування педагогами (69%) використовуються погроза на покарання, посилання на офіційний авторитет учителя, відповідальність перед класом.

Зібрані факти свідчать про те, що випускники вищого педагогічного закладу найчастіше вміють скласти конспект уроку чи позакласного заходу, грамотно пояснити навчальний матеріал, включений у шкільні програми. Однак уміло використовувати в комплексі знання й уміння, отримані за роки навчання у вищій школі, внести в урок атмосферу діалогічності, невимушеності, інтересу, надихнути школярів своїм емоційним ставленням до



предмета, створити умови для колективної творчості на уроці можуть далеко не всі вчителі, що працюють не тільки перший рік, але й більше 10 років.

Учителі-початківці відзначають, що певні труднощі вони відчувають у підтриманні дисципліни, керуванні увагою школярів, доступному й цікавому використанні навчального матеріалу з використанням своїх експресивних здібностей, внесення в урок атмосфери інтересу, захопленості і колективного пошуку. Так, на утруднення в керуванні увагою школярів на уроці вказали 60% опитаних учителів, підтримку інтересу учнів на уроці – 42%, використання різноманітних форм роботи на уроці – 54%, виборі оптимальних шляхів виходу з конфліктних ситуацій – 58 %.

Перераховані труднощі молодих педагогів в організації навчального процесу пов'язані з їхнім невмінням вести діалог.

Зіставлення виявлених утруднень у вчителів з різним стажем роботи показало, що всі без винятку відчувають утруднення в спілкуванні й установленні контактів з учнями. Так, 51% опитаних учителів указали на труднощі у встановленні правильних взаємин з учнями на уроці і в позаурочний час; 54% - у виборі оптимальних шляхів виходу з конфліктних ситуацій, що виникають у шкільній практиці.

Низький рівень діалогічної культури у значної частини опитаних учителів пояснюється нерозвиненістю комунікативних якостей.

Аналіз шкільної практики показав, що серед причин, що пояснюють недооцінку діалогічної культури в педагогічному процесі, значне місце займає низький рівень комунікативних умінь учителів. Враховуючи це, ми спробували в ході констатувального експерименту встановити рівень діалогічної культури в студентів вищих педагогічних закладів.

Умовний рівень комунікативності студентів до і після проведення дослідно-експериментальної роботи визначався на основі двох критеріїв: ставлення до діалогу й ставлення до ситуацій діалогічного спілкування, які, як правило, корелюють. Відповідно до цього, було виявлено в ході констатувального експерименту три групи студентів із початковим рівнем комунікативності: низький – значні труднощі в діалогічному спілкуванні на навчальних заняттях; середній – незначні труднощі в діалогічному спілкуванні навчальної аудиторії; високий рівень – не мають труднощів, почували радість від своїх виступів у ході діалогічного спілкування.

Для визначення рівня комунікативності, ступеня сформованості комунікативних умінь майбутніх педагогів використовувалися навмисно створені комунікативні ситуації-діалоги. У таких ситуаціях-діалогах студенти не просто слухають, сприймають і запам'ятовують навчальну інформацію, а взаємодіють із викладачем і однокурсниками, співпрацюють через діалогічне спілкування в заданій ситуації, висловлюють своє ставлення до діалогу, виявляють особистісні якості і використовують діалогічні вміння, діючи в комунікативній ситуації. У таких ситуаціях виявляється діалогічний підхід до особистості з метою визначення рівня її комунікативної культури. Оскільки свідомість студентів має діалогову природу, найбільш адекватним методом вивчення первісного стану досліджуваного явища є ситуації довірливого обговорення, в яких гарантується рівноправна позиція учасників і відсутність «тиску» із боку викладача. У ході навмисно створених ситуацій діалогового спілкування студенти висловлюють свій погляд, знання набувають особистісного сенсу, створюється атмосфера зацікавленості. Інтерес розковує студентів, їхнє мовлення, стимулює свободу дій. Усе це дозволяє одержати цілісну картину досліджуваного явища.

У процесі участі студентів у навмисно створених ситуаціях діалогічного спілкування компетентними суддями (у ролі яких виступали студенти старших курсів і викладач, що веде практичні заняття) фіксувалися техніка діалогічного спілкування: володіння голосом, дикцією, інтонацією, мімікою, вміння по обличчю партнера й аудиторії в цілому визначити стан аудиторії; виразність особистісних якостей: спостережливість, інтерес до діалогічного спілкування, сприйняття учасників діалогу як особистостей, доброзичливість, емпатія, рефлексія, впевненість у собі, сформованість комунікативних умінь: уміння керувати своєю поведінкою; уміння соціальної перцепції; уміння себе подати, уміння здійснювати діалогічну, конструктивну взаємодію. Зібрані дані оформлено в табл. 1.

Таблиця 1

Рівень діалогічної культури майбутніх учителів початкової школи

Рівень розвитку діалогічної культури	Кількість студентів на початок експерименту (у %)		Особистісні якості, що забезпечують успіх діалогу на початок експерименту (у %)	
	Комунікативність	Комунікативні вміння		
I (низький)				
II (середній)	27,5	30	15	24,2
III (високий)	62,5	62,5	60	61,7
	10	7,5	25	14,1



З таблиці 1 видно, що за такими показниками, як комунікативність, комунікативні вміння, особистісні якості, в основному переважає середній рівень діалогічної культури у студентів, що взяли участь в констатувальному експерименті. Нижчий рівень було виявлено з комунікативності, а виразність особистісних якостей на високому рівні склала усього в 25% студентів, що активно беруть участь у комунікативних ситуаціях. Підсумовуючи дані за всіма показниками, можна говорити про перевагу середнього рівня (61,7%) і значного числа студентів із низьким рівнем (24,2%) діалогічної культури.

Отримані дані дозволяють пояснити причину недооцінки діалогу в навчальній роботі.

Аналіз мотивів діалогічної культури показав, що більшість опитаних (65%) оцінили свої знання з теорії діалогічного навчання як недостатні з переважанням середнього рівня, 10% - відзначили свій низький рівень. 33% спробували пояснити свою невідповідність до сформованості діалогічної культури діями і методикою роботи викладачів, відзначаючи, що більшість із них не володіє методикою й технологією діалогічного навчання; тільки 10% опитаних студентів висловили думку про те, що вони не залежать від викладачів. Ці дані дозволяють стверджувати, що діалогічне навчання не зайняло належного місця в педагогічній підготовці студентів, більшість викладачів вищої школи віддають перевагу монологу і виявляють низький рівень сформованості діалогічної культури. Зібрані факти свідчать про те, що у навчальній практиці діє класична схема відносин у системі «викладачі-студенти», де ведучим є не студент, а викладач, превалює не діалог, а монолог. Причому тільки 32% студентів відзначили значну роль діалогу в їх професійній педагогічній підготовці. Фактором, що впливає на характер діалогічного спілкування, є рівень взаємин студентів і викладачів у навчальній роботі, на що вказали 78% опитаних студентів, але тільки 11% висловили задоволення взаєминами з викладачами; 45% відзначили лише часткову задоволеність цими взаєминами; 48% вважають, що їх явно не задовольняють стосунки з викладачами. Причину цієї незадоволеності вони бачать у диктаті викладачів, у нав'язуванні своєї думки, погляду і неповазі до думки студентів, їхньої позиції й прагнення самостійно розібратися в навчальній проблемі. Саме від позиції викладача і його діалогічної культури багато в чому залежить ставлення студентів до використання діалогу при засвоєнні навчального матеріалу.

Опитування викладачів вищої школи показало, що більшість з них (59%) не задоволені результатами своєї викладацької діяльності, пояснюючи її власною невідповідністю до інновацій у навчальному процесі і недостатнім професійним рівнем колег, із якими їм разом доводиться працювати. Було виявлено дві групи викладачів по задоволеності навчальними заняттями. Їхнє розходження полягало в професійній позиції й стилі діяльності. Одна група дотримувалась традиційної системи іншої поєднувала в собі тих, хто мав ініціативну професійну поведінку. На рівні загальних професійних установок між цими групами розходжень немає. Представники обох груп виявляють єдине розуміння змісту, цілей, завдань сучасної вищої школи. Відповідаючи на запитання про шляхи реформування навчання у вищому педагогічному закладі, викладачі обох груп продемонстрували близькість своїх позицій. Повну єдність виявили викладачі обох груп, відповідаючи на питання про те, які професійні якості сьогодні найбільш значущі для результативності їхньої роботи. На першому місці – професійна компетентність, творчий підхід до справи, прагнення до інновацій. Але в ході опитування було виявлено й істотні розходження педагогів, що виступають представниками цих груп. У результаті комплексного аналізу виявлено такі ознаки: міра задоволеності заняттями – 21% для вчителів, що дотримуються традиційного навчання проти 7% представників другої групи, що характеризуються ініціативністю професійної поведінки; задоволеність творчою атмосферою на заняттях – 48% проти 14%, задоволеність методикою й технологією навчання 61% проти 8%, прихильність до інноваційних пошуків – 13% проти 29%. Викладачі, що склали другу групу, не протиставляють себе сформованій традиційній системі вищої школи, вони лише прагнуть до пошуку технологій і методик, у яких спостерігається відхід від предметного засвоєння знань до особистісно-орієнтованого навчання, де більше уваги в діях студентів і викладача приділяється формуванню діалогічної культури, емпатії, рефлексії. Однак, як у викладачів першої, так і другої групи виявлено недооцінку діалогічних умінь, діалогічній культури і тих особистісних якостей, від виразності яких залежить результативність навчального діалогу. Це можна пояснити теоретичною й методичною нерозробленістю досліджуваної проблеми. Відсутність теоретичних і методичних напрацювань можна вважати однією з істотних причин недооцінки діалогічної культури у формуванні готовності майбутніх педагогів початкової школи до професійної діяльності.

З огляду на той факт, що увагу і педагогів, і психологів останнім часом усе більше привертає взаємодія в навчальному процесі викладача й студентів, вчителя й учнів, ми спробували в ході констатувального експерименту виявити особливості діалогічної культури викладача зі студентами різної успішності в навчанні.

Вивчення характеру спілкування проводилося за методикою оцінки станів активності, інтересу, емоційного тону, напруги й комфортності. Дослідження поведінкового аспекту спілкування зі студентами різної успішності навчання проводилося за допомогою спеціально розробленої програми спостереження за діями студентів і викладачів і системи аналізу спілкування.

Отже, отримані данні дозволили встановити, що у слабких студентів виражена поведінка стереотипна, слабо виражена рефлексія. Розуміння у середніх за успішністю студентів характеризується низькою стереотипністю, більш високою когнітивною складністю, поєднанням в образі майбутнього фахівця суб'єктивних і особистісних якостей.



Успішні студенти які вчаться на добре та відмінно виявляють тенденцію до зменшення рефлексивних дій у розумінні сильних і слабких студентів, а саме ступінь активності, інтерес викладача, виразність емоційного тону, комфорт у взаєминах слабшає зі зниженням рівня успішності студентів.

Через отримані дані було виявлено характер спілкування викладача зі студентами з різним рівнем успішності їх у навчанні. Позитивна спрямованість спілкування припадає на сильних студентів за успішністю (76%). Майже рівне співвідношення позитивного (53%) і негативного ставлення викладачів до спілкування із середніми за успішністю студентами. Однак із зниженням рівня успішності студентів спостерігається ріст негативного ставлення викладача до них (57%). Найбільш адекватно викладач ставиться до сильних, потім із зниженням інтересу – до слабких студентів, найменш адекватно він ставиться до слабких студентів. Стосовно всіх типів студентів (з урахуванням їхньої успішності) переважає у практиці вищої школи дисциплінуючий вплив, що домінує над стосунками взаємодії, співпраці й співтворчості, що їх організовує. Зі зниженням успішності падає частота організуючих і позитивних впливів викладача на студента. Така динаміка стосунків викладача і студентів у навчальному процесі не може не впливати і на ступінь діалогічної культури у навчальному процесі. Суворой залежності між досвідом спілкування (діалог-монолог) і успішністю в навчанні не було виявлено. Але було встановлено, що діалогічна культура має місце в спілкуванні викладача із сильними й середніми за успішністю студентами. Монолог, імперативна стратегія спілкування переважає в спілкуванні викладача зі студентами, що слабо встигають у навчанні.

**Висновки.** Отримані факти дозволяють говорити про те, що діалогічне спілкування розгортається в умовах адекватного, когнітивно-складної взаємодії учасників навчального процесу. Позитивного, особистісного ставлення їх один до одного і «відкритого» звертання, поведження стосовно один одного. Як було встановлено, у реальному навчальному процесі вищого педагогічного закладу переважає монологічне спілкування й усе ще недооцінюється діалогічна культура. Саме однією з причин недооцінки діалогу й перебільшення ролі монологу в навчанні можна вважати недостатню підготовленість як студентів, так і викладачів до діалогічної культури, що природно негативно позначається на рівні професійної підготовки.

1. Кондрашова Л.В. Имитационно-игровое обучение в высшей школе: Учебное пособие /Л.В. Кондрашова, М.Г. Виевская. – Кривой Рог: КГПУ, 2001. – 194 с.
2. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М., 1981.
3. Матюшкін О.М. Проблемні ситуації в мисленні та навчанні /О.М. Матюшкін. – М., 1972. – 126 с.
4. Махмутов М.И. Современный урок / М.И. Махмутов. – М., 1986. – 188 с.

