

УДК 378.22.064

ОЛЕНА ЖДАНОВА-НЕДІЛЬКО

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

МАЙСТЕРНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОГО ДІАЛОГУ ЯК ОСНОВИ ДИДАКТИЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Аналізуються проблеми застосування діалогічних форм взаємодії в навчальній діяльності студентів педагогічного вишу, формуються вимоги до педагогічного діалогу як найважливішого способу спілкування викладача зі студентами. Описано динаміку освоєння майбутніми вчителями педагогічного діалогу в контексті формування їхньої педагогічної майстерності.

Ключові слова: вища школа, викладання, майбутній учитель, педагогічний діалог, педагогічна майстерність, дидактична комунікація.

Постановка проблеми. Для сьогоденного суспільства в цілому і молодого покоління зокрема значною проблемою бачиться надмірна заінформатизованість, зорієнтованість переважно на комунікативну сторону у взаємодії з оточенням, що змушує бачити у

спілкуванні насамперед інформаційний обмін. Аналіз виконання самостійної роботи з педагогічних дисциплін, яка включає завдання змодельовати фрагменти педагогічної взаємодії, подати навчальний зміст у кількох комплексних (лекція, бесіда) чи елементарних (роз'яснення, коментар, інструкція тощо) формах, показує, наскільки складно сучасному студентові засвоїти технологію необхідних для цього дій, засвідчує відсутність у нього відповідного досвіду, який мав би в загальних рисах формуватися ще на шкільній лаві. Водночас бесіди зі студентами-першокурсниками дозволяють відзначити, що більшість із них досі не відчували себе суб'єктами навчальної взаємодії, будучи психологічно налаштованими на позицію підпорядкування і з більшою чи меншою мірою вдоволення приймаючи її.

Сприймаючи засвоєння змісту навчальних дисциплін як аналог навчання в цілому, студенти і в умовах вищої школи при здобутті тієї чи іншої професії виявляють зорієнтованість на некритичне поглинання інформації з метою відтворення її в умовах навчального контролю, і меншою мірою – з метою особистісного розвитку, формування, на основі засвоєного, нового рівня взаємодії зі світом, із соціумом. Проте відомо, що будь-яке сприймання буде ефективним лише за умови, що навчальний матеріал осмислюється, приймається суб'єктом професіоналізації як вагомий у контексті наявних професійних намірів. Тож педагогічний діалог розглядаємо як незамінний засіб у процесі підготовки вчителя, оскільки він водночас зорієнтований на вирішення і об'єктивних (суспільних, професійно детермінованих), і суб'єктивних (особистісних) проблем вищої педагогічної освіти.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблеми дидактики вищої школи розглядали і розглядають вітчизняні вчені А. Алексюк, В. Бочарнікова, С. Вітвицька, Н. Глузман, А. Кузьмінський, В. Нагаєв, В. Семиченко, О. Собаєва, А. Трофименко, М. Фіцула, наголошуючи на необхідності знаходити такі підходи до організації навчальної взаємодії, які б максимально враховували завдання сучасної вищої освіти і водночас відображали особистісні потреби молоді людини.

Для нашого дослідження актуальними є набутки вчених, що розкривають різноманітні грані професійної майстерності вчителя як творчої особистості, зорієнтованої на міжособистісну взаємодію, свідомої того, що навчання і виховання учнів вимагають постійного контакту з ними як у інтелектуальному, так і в емоційному плані. Такий підхід до професійної підготовки педагога обґрунтували С. Власенко, І. Гавриш, М. Гриньова, С. Дубяга, І. Зязюн, А. Капська, О. Кривильова, В. Кушнір, Л. Малаканова, Л. Манчуленко, Л. Мільто, Л. Савенкова, Н. Тарасевич; він відображається у практиці вітчизняних педагогічних вишів, набуваючи різноманітного дидактичного втілення.

Проте не можемо вважати, що система вищої педагогічної освіти вже вийшла на той рівень, коли кожна її складова максимально сприяє формуванню дидактичних умінь учителя, цілісному баченню педагогічного процесу і здатності ефективно ним управляти. Тож **метою** нашої статті є розгляд проблем і перспектив професійної підготовки вчителя із застосуванням педагогічного діалогу як інструмента успішної дидактичної комунікації і, водночас, особистісного розвитку майбутнього педагога.

Виклад основного матеріалу. Діалог як засіб навчання, що через притаманну йому форму осягнення навчального змісту активізує різноманітні аспекти професійної особистості майбутнього вчителя, об'єктивно відомий з найдавніших часів. Проте проблеми забезпечення його суб'єктивного опанування постають перед викладачем щоразу, як тільки розпочинається робота з новим контингентом студентів.

Для повноцінної навчальної взаємодії необхідно, щоб той, хто навчається, відчував довіру до навчального мікросередовища своєї академічної групи, до всіх його суб'єктів – до викладача, до студентів і до себе самого як людини, здатної не лише виконати завдання, а й вдало скоригувати свою поведінку задля усунення відзначених недоліків. Умовно кажучи, його позицію відображає формулювання: «Я вмю ось так, а з вашою допомогою навчуся діяти ще краще».

Проте тільки незначна кількість студентів демонструє на заняттях таку відкритість і готовність до навчальної взаємодії. Більшість має у взаємодії більш чи менш яскраво виражені проблеми, які в процесуальному плані проблеми можуть бути представлені наступним чином:

- неготовність студента до активних способів навчальної діяльності, налаштованість на підпорядковану позицію у взаємодії. Ця проблема походить від того, що він сам розглядає себе не скільки суб'єктом, скільки об'єктом навчання, який включається у взаємодію регламентовано, у відповідності з певною вказівкою, інструкцією. Намагання залучити такого студента до творчого діалогу викликає реакцію дезорієнтованості («Чого від мене хочуть?»);

- несформованість професійної позиції, що приводить студента до «школярських» форм поведінки, протиставлення своєї ролі у навчальному процесі і ролі викладача, внутрішньої відмежованості від його праці, конкурентного ставлення, яке виявляється у прагненні формально виконувати його спонуки, не замислюючись над їхньою значущістю в цілісній системі професійної підготовки («А що, я щось не так роблю?»);

- занижена самооцінка, недостатньо розвинені навички публічного мовлення, негативний досвід, що був джерелом самокритики (ймовірно, і критики) та розчарування в своїх можливостях, і як наслідок – прагнення обмежити активну навчальну взаємодію в студентській аудиторії. Зазвичай, такі студенти, виконуючи навчальні завдання – моделі професійної взаємодії – нарікають, що їм важко входити у роль вчителя в умовному класі, що зі справжніми учнями було б легше, хоча в дійсності причина невдач у них самих, а не в ситуації («Нічого, ось у справжній школі я себе проявлю»);

- надмірна скутість, настороженість по відношенню до викладача, аудиторії, тривожне очікування критики, нижчої, ніж у інших, оцінки, вразливості, прагнення діяти за зразком, краще зорієнтуватися в обставинах («Можна, хай спершу інші?»);

- неправильні акценти у змісті професійної підготовки. Студент оцінює рівень свого професійного становлення через призму оволодіння науковим змістом спеціальності, орієнтується на здобуття теоретичних знань, ігноруючи значущість умінь і навичок взаємодії з учнями. Маючи, зазвичай, непогану фахову підготовку, такий студент часто вважає, що вона сама по собі здатна забезпечити його професійний успіх, і дещо зверхньо ставиться до методичних та загальнопедагогічних дисциплін («Навіщо все це?»);

- особистісна неготовність до діалогу, відсутність зацікавленості в співрозмовникові, в проблемі («А що тут можна сказати?»);

- технічна неготовність до діалогу, нетиповість активної взаємодії для комунікативної поведінки студента, відсутність належного досвіду, обмежений запас слів («Ну... Е... Я згоден з усіма»).

Узагальнюючи окреслені проблеми (а це є обов'язковим в умовах колективних форм навчальної діяльності), відзначаємо, що значна їх частина походить від тих установок, які були сформовані ще в довузівський період навчання. Можемо зіслатися на думку Л. Мільто, що наводить дослідницькі дані, згідно з якими «...багато труднощів студентів пов'язані з їхньою неготовністю до самостійного прийняття рішень, з некритичним наслідуванням стереотипних моделей поведінки, спілкування, з авторитарними установками. Так, 70% опитаних першокурсників вважають, що успішне навчання і виховання неможливе без значної дистанції між вчителем і учнями. Гуманістичний стиль спілкування в поєднанні з самостійним пошуком творчих рішень виявлено лише серед 15% першокурсників».

Не можна не погодитися зі зробленим на підставі цих фактів висновком ученої: «...студенти педвузів, не менш, ніж учителі, мають потребу в глибокій «внутрішній перебудові», що передбачає самоусвідомлення, коригування ставлення до себе і до іншої людини» [2, с. 4]. А відтак, і опанування навчальним діалогом як формою професійної поведінки має в своїй основі особистісні передумови, що інтегрують цілу низку зовнішніх обставин, у яких нині відбувається професійне становлення майбутнього вчителя, а також і тих, до яких він себе готує в професійній діяльності.

Вочевидь, неможливо досягти зміни психологічного статусу людини тільки внаслідок зміни нею статусу соціального. Як свідчать багаторічні спостереження, одна з найістотніших проблем студента-першокурсника (а водночас, і викладача, який прагне налагодити з ним повноцінну навчальну взаємодію), полягає у нездатності швидко досягнути на теоретичному і практичному рівні приписи, характерні для соціальної ролі студента. У навчальному процесі допомагає забезпечити цей аспект дотримання вимог особистісно орієнтованого навчання, що передбачають, на думку А. Крамаренко, наступне: навчальний матеріал повинен забезпечувати виявлення змісту суб'єктного досвіду студента через включення в цей процес попереднього досвіду; у процесі навчання суб'єктний досвід студента необхідно постійно узгоджувати з науковим змістом отриманих знань; практикувати активне стимулювання студента до самооцінної освітньої діяльності, зміст і форми якої повинні забезпечувати йому можливість самоосвіти, саморозвитку, самовираження в процесі оволодіння знаннями; конструювання навчального матеріалу здійснювати таким чином, щоб студент зміг використати його зміст, вибрати відповідний вид та форму при виконанні завдань, рішенні задач тощо; викладач має систематично виявляти та оцінювати способи навчальної роботи, якими користується студент самостійно; забезпечувати суб'єктну діяльність студента [3, с. 90].

Майбутній педагог повинен бути налаштований на те, що організація навчальної взаємодії становить вагому складову його професійної діяльності. Адже, як слушно стверджував В. Дьяченко, «... ученя засвоює швидко і якісно тільки те, що відразу після отримання нової інформації застосовує на ділі або передає іншим: дізнався про щось – зразу ж розкажи, поясни іншому, застосуй на практиці» [1, с. 13]. Водночас згадане положення повністю виправдовує себе і в практиці вивчення педагогічних дисциплін.

Прагнучи роз'яснити студентам першого курсу важливість готовності не просто засвоювати навчальний матеріал відповідно до усних та письмових (методичні вказівки) інструкцій, а бути повноцінним учасником дидактичного діалогу, при роботі над вивченням курсу «Основи педагогічної майстерності» викладач акцентує увагу на особливостях діалогічного педагогічного спілкування, підкреслює природність такої організації навчальної взаємодії. Проте мотиваційні засади готовності до діалогу в майбутнього вчителя не зможуть розвинути в практичному сенсі, якщо не створити для цього належних умов. Першою з них, рахуючись із соціальними та психологічними особливостями першокурсників, має стати забезпечення у внутрішньогруповому спілкуванні стосунків рівноправності. Теоретичні уявлення про такі стосунки закладаються при аналізі варіантів співвідношення позицій при інтеракції з відомими стилями управління – авторитарним, демократичним і ліберальним.

Шляхом аналізу типових ситуацій шкільного навчально-виховного процесу доходимо висновку, що авторитарний стиль тягнє до усталеної особистісної та функціональної нерівності, яка передбачає вимогу некритичності, підпорядкованості, споживацтва з боку учнів і залишає за вчителем право не лише організувати навчально-виховний процес, а й надавати йому суб'єктивного зорієнтованого характеру, виводячи в якості ідеальної особистості самого педагога без усіляких обговорень і різнобачень. Ліберальний стиль управління тягнє до функціональної та рольової рівності, яка, однак, не виправдовує себе ні процесуально, ні результативно через організаційно не узгоджену полісубектність, відсутність цілісного бачення навчальної ситуації, брак дієвих чинників упорядкування спільної діяльності. Врешті, демократичний стиль постає у єдності особистісної рівності та функціональної нерівності, коли за педагогом визнається право найвпливовішого організатора спільної діяльності з можливістю аргументованого обговорення її мети, змісту, засобів. Викладач всіляко наголошує на бажаності демократичних стосунків у навчальній спільноті, акцентує увагу на відповідних діях, заохочує студентів до взаємопідтримки, обґрунтованої й коректної похвали своїх товаришів, вчить роботи у мікрогрупах змінного складу тощо.

Усвідомлення взаємозалежності навчальних результатів також розглядається нами як одна з умов успішного включення студентів до навчального діалогу. Формулюючи мету заняття чи окремої його частини, викладач підкреслює поетапність її досягнення,

акцентує увагу на значенні роботи того чи іншого студента для досягнення групою цієї мети. Такий прийом можливий як під час семінарських чи лабораторних занять, так і в процесі лекції, коли елементи бесіди дозволяють, поруч з іншим, ліквідувати навчальне знеособлення, активізувати мислення студентів, формувати у них відчуття причетності до навчального процесу.

На зміну традиційним семінарам все частіше приходять семінарські заняття в активній формі – САФ, як їх називає вітчизняний дослідник методичних проблем вищої школи В. Нагаєв. Заняття проводять самі студенти. «Його особливістю є те, що слухачі оцінюють свої дії самостійно, мотивуючи і обґрунтовуючи прийняті рішення», хоча загальна оцінка все ж належить викладачеві [4, с. 72]. Вважаємо, що, окрім суто змістового, має бути відображений критеріями оцінки і мовленнєвий, комунікативний аспект.

Особливу увагу привертає сьогодні й оптимальне поєднання змісту аудиторної та самостійної роботи студентів. Остання, на думку дослідників, відіграє важливу роль у формуванні майбутнього фахівця, «від її наукового обґрунтування і системного планування залежить індивідуальне професійне становлення та особистісне зростання майбутнього вчителя» [5, с. 81], проте лише в тому разі, коли вона досить різноманітна, творча, і водночас виступає органічною ланкою в загальній системі роботи над курсом. Мається на увазі такий спосіб її організації, коли виконання самостійних завдань попереджується відповідною роботою на заняттях, де студенти не лише отримують необхідні роз'яснення, а й переконуються в привабливості і значущості сподіваного навчального результату, а також – що дуже важливо для багатьох із них – отримують зразок виконання завдання. Тому нами широко застосовується методика пролонгованої перевірки комплексних завдань-моделей, своєрідних професійних міні-проектів, що поєднують зміст значної частини курсу і основна частина роботи над якими здійснюється самостійно, проте результати презентуються на заняттях. Така методика саме й спирається на об'єктивну неоднорідність групи, нерівномірність стартових можливостей для педагогічного діалогу, описаних вище. Реалізація принципу взаємонавчання, коли першими представляють свій проект найбільш технічно і, що важливо, психологічно готові до цього студенти, які не почуваються скуто під час виступу і здатні демонструвати конструктивне ставлення до детального аналізу їхньої роботи, дозволяє активізувати всіх без винятку студентів у групі, дати поштовх до творчості, налаштуватися на успіх.

Висновки. Створення умов для саморозвитку особистості студента як суб'єкта педагогічної взаємодії, і водночас її ініціатора та керівника, вимагає перегляду типових форм навчання майбутнього вчителя загалом, а не лише з педагогічних дисциплін, орієнтації на формування в нього об'єктивного та суб'єктивного аспектів свого образу як майбутнього професіонала. Необхідно забезпечити умови для самореалізації творчого потенціалу студентів та розвитку їхніх професійних і творчих якостей; усвідомлення ними рівня власної підготовленості до самостійної творчої діяльності і визначення на цій основі перспектив професійного самовдосконалення.

Список використаних джерел

1. Дьченко В.К. Сотрудничество в обучении / В.К. Дьяченко. – М.: Просвещение, 1991. – 192 с.
2. Мільто Л.О. Формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя в процесі професійної педагогічної підготовки. Автореф.... канд. пед. наук 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. / Людмила Олександрівна Мільто. – К., 2001. – 20 с.
3. Крамаренко А.М. Технології управління педагогічним процесом у вищій школі: теоретичний аспект / А.М. Крамаренко // Витоки педагогічної майстерності. Збірник наукових праць ПНПУ імені В.Г. Короленка. Випуск 8. Частина I. – Полтава, 2011. – С. 188-193.
4. Нагаєв В.М. Методика викладання у вищій школі / В.М. Нагаєв. – К.: Центр учб. Л-ри, 2007. – 232 с.
5. Пехота О.М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя / О.М.Пехота, А.М. Старєва. – Миколаїв: Іліон. 2006. – 272 с.

Стаття надійшла до редакції 18.04.2013

Жданова-Недилько Е.

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленко, Україна

МАСТЕРСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИАЛОГА КАК ОСНОВЫ ДИДАКТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Анализируются проблемы применения диалогических форм взаимодействия в учебной деятельности студентов педагогического вуза, формулируются требования к педагогическому диалогу как важнейшему способу общения преподавателя со студентами. Описана динамика освоения будущими учителями педагогического диалога в контексте формирования их педагогического мастерства.

Ключевые слова: *высшая школа, преподавание, будущий учитель, педагогический диалог, педагогическое мастерство, дидактическая коммуникация.*

Zhdanova-Nedilko O.

Poltava National Pedagogical University named after V. Korolenko, Ukraine

THE TRADE OF PEDAGOGICAL DIALOG AS BASES OF DIDACTIC COMMUNICATION AT PREPARATION OF FUTURE TEACHER

The problems of application of dialogical forms of interaction in the training of students of pedagogical university, defines the requirements for pedagogical dialogue as an essential mode of communication of teacher and students. The dynamics of the development of future teachers describes pedagogical dialogue in the context of their pedagogical skills.

Keywords: *higher school, teaching, future teacher, pedagogical dialog, pedagogical trade, didactic communication.*