ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО

На правах рукопису

Зарічна Олена Василівна

УДК 378:37.064.2

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ДІАЛОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ З УЧНЯМИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Д и с е р т а ц і я

на здобуття наукового ступеня

кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
Галузяк Василь Михайлович,
кандидат психологічних наук,
доцент

Вінниця - 2010

ЗМІСТ

ВСТУП 4
РОЗДІЛ 1 13
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДІАЛОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ 13
1.1. Теоретико-методологічний аналіз поняття “діалогічне спілкування” у педагогіці 13
1.2. Особистісно-зорієнтоване діалогічне спілкування у контексті типів педагогічної взаємодії 38
Висновки до першого розділу 67
РОЗДІЛ 2 70
СТРУКТУРА ТА РІВНІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ДІАЛОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ З УЧНЯМИ 70
2.1. Компоненти готовності майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями 70
Ціннісно-мотиваційний компонент готовності до діалогічного спілкування 71
Когнітивно-гносеологічний компонент готовності до діалогічного спілкування 75
Особистісний компонент готовності до діалогічного спілкування 77
Операційно-дійовий компонент готовності до діалогічного спілкування 80
2.2. Діагностика і аналіз стану готовності майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями 89
Висновки до другого розділу 106
РОЗДІЛ 3 108
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ДІАЛОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ З УЧНЯМИ 108
3.1. Організація та проведення педагогічного експерименту 108

3.2. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями 117
3.2.1. Організація навчально-виховного середовища як соціальної системи полісуб'єктного типу 117
3.2.2. Здійснення навчальної взаємодії зі студентами на засадах гуманітарної методології пізнання 126
3.2.3. Забезпечення суб'єктної позиції студентів у педагогічному процесі на основі акмеологічної концепції особистісно-професійного розвитку. 144
3.3. Аналіз ефективності педагогічного експерименту з формування готовності майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями 160
Висновки до третього розділу 177
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ 180
ДОДАТКИ 184
ГЛОСАРІЙ ПОНЯТЬ І ТЕРМІНІВ З ТЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ 184
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 224

ВСТУП

Інтеграція діалогічних універсалій у концептуальну систему педагогічної науки відображає одну із сучасних тенденцій розвитку теорії і практики освіти – спрямованість на становлення суб'єкт-суб'єктної парадигми педагогічної взаємодії. На цьому етапі соціокультурного розвитку діалог являє собою еталон сучасної моделі спілкування на всіх рівнях суспільного життя у глобальному масштабі. Школа як соціокультурний інститут покликана забезпечувати повноцінний особистісний розвиток майбутніх учасників соціальних процесів за рахунок упровадження оптимальних способів взаємодії між усіма суб'єктами педагогічного процесу. Гуманітарно-культурологічний, соціально-онтологічний і духовно-емоційний зміст феномену діалогу відкриває широкі можливості для розкриття й актуалізації позитивних особистісних ресурсів, забезпечення реалізації екзистенційних потреб кожної дитини, залученої до процесу педагогічного спілкування, розвиток її комунікативної культури.

Упровадження фундаментальних принципів діалогу в педагогічну практику об'єктивно пов'язане з необхідністю розвитку особистості майбутнього педагога, набуття ним іманентних ознак діалогічності як у внутрішньому, так і у зовнішньому плані їх вираження.

Педагогічний зміст діалогічного спілкування, його онтологічні та функціональні параметри розкрито у роботах О. Абрамкіної, В. Андрієвської, М. Байматової, Г. Балла, В. Біблера, А. Волинця, І. Глазкової, І. Зязюна, М. Кагана, М. Камінської, О. Киричука, Ю. Кулюткіна, С. Курганова, Л. Петровської, А. Співаковської, І. Риданової, С. Рябцевої, Н. Салацької, А. Сидорина, І. Соломадіна, О. Ткаченка, Н. Ткачової, М. Тоби, Н. Федорової, І. Цимбалюка, Р. Шамелашвілі, С. Шеїна, Є. Юрківського.

Релевантними у контексті дослідження діалогічного стилю педагогічного спілкування є також праці, у яких визначені психологічні аспекти процесу спілкування, а також фундаментальні теоретичні засади

суб'єкт-суб'єктної взаємодії у педагогогічному процесі. Серед них варто виділити роботи А. Бодалєва, С. Братченка, А. Брушлінського, І. Вачкова, Р. Вердебера, В. Галузяка, А. Гольдштейна, Г. Дьяконова, В. Кан-Калика, Г. Ковальова, О. Коропецької, Г. Кучинського, А. Леонтьєва, В. Мєдінцева, А. Мудрика, В. М'ясищева, Н. Обозова, Б Паригіна, А. Реана, Л. Савенкової, А. Хараша, Є. Цуканової, І. Янченко.

Філософсько-антропологічний зміст діалогу висвітлений у працях М. Бубера, Г. Буша, Н. Колотілової, А. Коп'єва, В. Рижова, Т. Флоренської, О. Чорби, Х. Яусса.

У контексті теорії професійної підготовки вчителів діалогічне спілкування становить об'єкт досліджень І. Бужиної, І. Булах, Г. Гайсиної, О. Грейліх, О. Гури, Н. Журавльової, Л. Нечаєваої, О. Облєцової, Т. Яценко.

Широкий педагогічний потенціал діалогічного спілкування всебічно використовується в контексті вирішення цілого ряду навчально-виховних завдань. Зокрема, як фактор розвитку морального потенціалу майбутніх учителів діалог досліджує Н. Савіна, як фактор подолання дезадаптації дитини до школи він розглядається у Н. Володько, діалог також досліджується як засіб формування у педагогів умінь самоаналізу професійної діяльності (А. Гусєв), як технологія розвитку мотиваційно-смислової сфери молодших школярів (М. Лук'яненко), як засіб формування комунікативної культури (О. Абрамкіна), формування суб'єкт-суб'єктних відносин (Є. Гаспарович), особистісно орієнтованого знання (Т. Дикун), як психологічний фактор розвитку евристичного мислення (В. Аганіс'ян).

Заслуговує на увагу доробок зарубіжних педагогів і психологів, які визначають конкретні шляхи впровадження принципів діалогічного спілкування у педагогічну практику, а також окреслюють цілісну аксіологічну площину педагогічної взаємодії. Серед них – Р. Арендз (Arends, R.), Р. Кервін (Curwin, R.), Т. Гембл (Gamble, T.), В. Глассер (Glasser, W.), К. Мур (Moore, K.), Р. Пауел (Powell, R.), Дж. Пейн (Payne, James.), Г. Познер (Posner, G.).

Недостатньо дослідженим залишається педагогічний аспект підготовки майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями. Означений вектор професійної підготовки потребує наукового обґрунтування підходів і шляхів його реалізації, підбору та розробки відповідних принципів, методів та прийомів та пов'язаний з необхідністю розв'язання таких суперечностей:

- між важливістю підготовки майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями і недостатньою розробленістю науково-педагогічних засад її забезпечення;

- між необхідністю актуалізації соціальної функції школи і домінуванням консервативних монологічно-директивних форм взаємодії у педагогічному процесі;

- між незаперечною цінністю діалогічного спілкування для становлення і розвитку особистості та недостатнім рівнем готовності майбутніх учителів до його організації;

- між існуванням внутрішніх психологічних передумов становлення діалогічної спрямованості майбутнього вчителя і недостатньою розробкою та імплементацією відповідних методик, що сприяють її розвитку й актуалізації.

Об'єктивна соціально-практична і культурологічна значущість проблеми, а також означені суперечності зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: *"Формування готовності майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями у процесі професійної підготовки"*.

Зв'язок дисертаційного дослідження з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського "Зміст педагогічної підготовки вчителів в умовах формування загальноєвропейського простору вищої освіти" (державний реєстраційний номер 0105U0000942). Тема дисертації затверджена вченою радою Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол №7 від

31.03.2004 р.) і узгоджена в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології АПН України (протокол №10 від 20.12.2005 р.).

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх учителів.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями.

Мета дослідження: розробити, теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови та педагогічну модель підготовки майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями.

Реалізація визначеної мети передбачала розв'язання наступних **завдань дослідження:**

1. На основі аналізу філософської, психологічної та педагогічної літератури здійснити теоретико-методологічний аналіз поняття "діалогічне спілкування" у контексті педагогічної проблематики, з'ясувати історичні витоки та сучасні напрями розвитку концепції діалогу в педагогіці.
2. Визначити структуру, критерії, показники та рівні готовності майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями.
3. Обґрунтувати педагогічні умови та розробити педагогічну модель підготовки майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями.
4. Укласти методичні рекомендації для викладачів педагогічних ВНЗ щодо формування готовності студентів до діалогічного спілкування з учнями.

Гіпотеза дослідження: формування готовності майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями можливе на основі впровадження комплексної моделі, що забезпечує реалізацію таких педагогічних умов:

- організація навчально-виховного середовища як соціальної системи полісуб'єктного типу;
- здійснення навчальної взаємодії зі студентами на засадах гуманітарної методології пізнання;
- забезпечення суб'єктної позиції студентів у педагогічній взаємодії на основі акмеологічної концепції особистісно-професійного розвитку.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять фундаментальні філософсько-антропологічні концепції діалогу (М. Бахтін, В. Біблер, М. Бубер, К. Ясперс,); педагогічні теорії діалогічного спілкування (В. Андрієвська, Г. Балл, А. Волинець, О. Киричук), психологічні теорії педагогічного спілкування (Г. Балл, О. Бодальов, М. Бургін, Г. Дьяконов, В. Кан-Калик, О. Киричук, Г. Ковальов, Т. Флоренська та ін.); положення культорологічного (А. Арнольдов, Л. Коган, А. Шарова), суб'єктного (К. Абульханова, А. Брушлінський, С. Рубінштейн), акмеологічного (В. Агапов, А. Деркач) і комунікативно-діяльнісного (Л. Виготський, О. Леонтьєв) підходів.

Для досягнення поставленої мети, реалізації визначених завдань і перевірки сформульованої гіпотези використано комплекс теоретичних і емпіричних **методів наукового дослідження**:

- *теоретичні* методи: теоретичний аналіз психолого-педагогічної і філософської літератури для з'ясування сутності діалогічного спілкування, базових принципів і підходів до його організації, структури категорійно-понятєвої мережі дослідження; інтерпретаційно-аналітичний метод за допомогою якого було здійснено концептуальний аналіз джерел дослідження з використанням прийомів інтерпретації, порівняння та узагальнення; логіко-системний аналіз, класифікація і систематизація концепцій діалогу з метою визначення концептуальних засад дослідження; узагальнення педагогічного досвіду у галузі педагогічного спілкування;
- - *емпіричні*: методи самооцінювання, дискурс-аналізу, експертних оцінок, анкетування, інтерв'ювання, діагностичної бесіди, методика визначення латентних мотиваційних типів цінностей Ш. Шварца застосувалися для з'ясування вихідного рівня готовності майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями; формувальний експеримент застосовувався для перевірки ефективності обґрунтованих педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів до

діалогічного спілкування з учнями;

- - *статистичні* методи застосувались під час опрацювання одержаних даних, кількісного аналізу результатів і забезпечення їх вірогідності.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота здійснювалася на базі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Загалом у дослідженні взяли участь 392 студенти 3-5 курсів освітньо-кваліфікаційних рівнів “бакалавр” і “спеціаліст”.

Організація та основні етапи дослідження. Дослідницька робота здійснювалася поетапно протягом 2004-2010 рр.

На *теоретико-аналітичному етапі* (2004-2006 рр.) було опрацьовано наукові джерела з проблеми дослідження, з’ясовано і систематизовано на основі порівняльно-історичного аналізу основні підходи до трактування сутності діалогу як міждисциплінарної категорії і педагогічного феномену, визначено структуру готовності майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями, визначено критерії та рівні її сформованості.

На *пошуково-емпіричному етапі* (2006-2007 рр.) в результаті проведення комплексу діагностичних процедур визначено і проаналізовано стан готовності майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями, визначено концептуальні засади експериментально-дослідної роботи, сформульовано робочу гіпотезу, обґрунтовано педагогічні умови та розроблено модель підготовки майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями.

На етапі *дослідно-експериментальної роботи* (2007-2008 рр.) здійснено емпіричну перевірку робочої гіпотези, педагогічних умов і моделі підготовки майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями.

На *підсумковому етапі* (2009 - 2010 р.) проведено аналіз і узагальнення експериментальних даних, сформульовано загальні висновки, визначено перспективи подальших досліджень.

Наукова новизна і теоретичне значення дослідження полягають у тому, що:

- *вперше* визначено, обґрунтовано й експериментально перевірено педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями (організація навчально-виховного середовища як соціальної системи полісуб'єктного типу; здійснення навчальної взаємодії на засадах гуманітарної методології пізнання; забезпечення суб'єктної позиції студентів у педагогічній взаємодії на основі положень акмеологічної концепції особистісно-професійного розвитку);

- *вперше* розроблено педагогічну модель формування готовності майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями, яка ґрунтується на засадах культурологічного, акмеологічного і суб'єктного підходів; визначено критерії (ціннісно-мотиваційний, когнітивно-гностичний, суб'єктно-особистісний, операційно-дійовий), показники та рівні (досуб'єктний, перехідний, суб'єктний) готовності майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями;

- *уточнено* сутність поняття "діалогічне спілкування" у педагогіці, додатково виокремлено та проаналізовано основні підходи до його трактування;

- *подальшого розвитку* набули наукові уявлення про зміст, структуру, функції і принципи діалогічного спілкування педагога з учнями.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що розроблено методичне забезпечення педагогічної моделі формування готовності майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями; створено й адаптовано діагностичні методики, які можуть використовуватися з метою моніторингу готовності студентів педагогічних ВНЗ до діалогічного спілкування. Матеріали дослідження можуть знайти застосування під час розробки навчальних програм і посібників з педагогіки, методики виховної роботи та основ педагогічної майстерності, а також у процесі створення навчально-методичних комплексів для закладів післядипломної підготовки

учителів. Розроблені методичні рекомендації можуть використовуватися викладачами педагогічних ВНЗ у процесі комунікативної підготовки майбутніх учителів, а також студентами з метою професійного самовдосконалення й активізації особистісно-професійного розвитку.

Упровадження результатів дослідження здійснено у навчально-виховний процес Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (довідка № 62/10 від 11.11.2009 р.), Волинського національного університету імені Лесі Українки (довідка № 3/3839 від 17.11.2009 р.), Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (довідка № 249-н від 03.12.2009 р.), Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (довідка № 1062-33/03 від 29.10.2009 р.), Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (довідка № 17/38/2779 від 23.11.2009 р.)

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати проведеного дослідження обговорювалися на *міжнародній* конференції "Професіоналізм педагога у контексті європейського вибору України" (Ялта, 2007 р.); *всеукраїнських* конференціях: "Теоретико-практичні реалії сучасного виховання дітей та учнівської молоді" (Київ, 2005 р.), "Професіоналізм педагога у контексті європейського вибору України" (Ялта, 2006 р.), "Україна: ноосферно-біосферний потенціал освіти і духовності регіону" (Кременчук, 2007 р.), "Особистість XXI століття: проблеми виховання та шляхи їх вирішення" (Київ, 2007 р.), "Педагогічне мислення в контексті теоретико-методичної спадщини А.С.Макаренка і сучасної педагогіки" (Рівне, 2008 р.), "Роль педагогічної етики у професійній підготовці сучасного вчителя" (Київ, 2008 р.), "Соціально-педагогічні засади виховання морально гармонійної особистості" (Київ, 2008 р.); на засіданнях кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, на щорічних (2004-2009 рр.) науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Публікації. Результати дослідження знайшли відображення у 17 одноосібних публікаціях, з них 12 статей у фахових виданнях і 1 методичні рекомендації.

Структура дисертації. Дисертація складається зі вступу, глосарію понять і термінів з теми дослідження, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (326 найменувань), 3 додатків, у тому числі глосарію понять і термінів з теми дослідження. Робота містить 9 таблиць і 19 рисунків. Загальний обсяг роботи становить 254 сторінки, з них 183 сторінки основного тексту.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДІАЛОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ

1.1. Теоретико-методологічний аналіз поняття “діалогічне спілкування” у педагогіці

Функціонування поняття “діалог” у статусі міждисциплінарної категорії, його синтезуюча роль стосовно цілого ряду універсальних принципів спілкування і водночас його чільне місце у мережі фундаментальних ідей і підходів сучасної педагогіки не лише свідчать про його надзвичайно широкий потенціал як ідеї і феномену, але й зумовлюють неоднозначність у трактуванні його сутності, призначення, сфери та рівнів застосування.

Попри наявність широкої емпірії діалогічного спілкування у багатовіковій практиці педагогів, багатої філософсько-педагогічної спадщини вітчизняних і зарубіжних мислителів у питаннях педагогічного спілкування (А. Августина, Аль Фарабі, Вінцента із Бове, Г. Сен-Вікторського, М. Монтеня, Вітторіно да Фельтре, Я. А. Коменського, Ж. Ж. Руссо, Є. Славинецького, В. Одоєвського, Г. Сковороди, К. Ушинського, Я. Корчака, В. Сухомлинського та ін.), а також глибокого світоглядного підґрунтя для утвердження діалогу як провідної форми педагогічної взаємодії, поняття “діалог” з’явилося у категорійному апараті педагогічної науки лише наприкінці ХХ століття. Попередньо розвинувшись у цілісну соціально-філософську теорію на тлі суспільних криз і суперечностей (К. Ясперс, М. Бубер, С. К’єркегор, Ж. Лакруа, Ж. П. Сартр, та ін.), інтегрувавшись у сферу психологічної науки і практики (Г. Дьяконов, Г. Кучинський, Л. Петровська, Т. Флоренська, А. Хараш, та ін.), означене поняття склало предметну площину для педагогічного пошуку (С. Братченко, Л. Петровська, А. Співаковська, С. Шеїн та ін.). Складна, розгалужена генеалогія поняття “діалог” зумовлює необхідність ретельного відстеження його концептуальних основ, які пізніше були інтегровані в систему педагогічних знань.

Термінологічний аналіз свідчить, що поняття “діалогічне спілкування” розглядається у педагогіці на двох рівнях: як об’єктивована форма демократичної взаємодії у шкільному житті (Г. Бірюкова, О. Галян, Г. Давидова, Т. Дикун, М. Каган, Т. Качан, С. Малишева, О. Матвєєва, О. Ткаченко, Н. Федорова, А. Шемшуріна) і як спосіб забезпечення метапотреб дитини у прийнятті та глибинному особистісному контакті (В. Андрієвська, Б. Братусь, Н. Володько, А. Добрович, Г. Ковальов, В. Рижов, Н. Савіна, Т. Флоренська, Н. Янченко). Зазначимо, що наш аналіз не поширювався на визначення діалогу в його дидактичній модифікації – як класичного проблемно-пошукового методу, оскільки цей аспект проблеми, з огляду на цілий ряд властивих йому особливостей, повинен стати предметом окремого дослідження. У таблиці 1.1 подана зведена дефінітивна база поняття “діалогічне спілкування” у педагогіці.

Таблиця 1.1

Дефінітивна база поняття “діалогічне спілкування” у вітчизняних педагогічних джерелах

Визначення поняття “педагогічний діалог”	**Автори визначень**
Діалогічне спілкування – це взаємодія педагога з учнями в освітньому процесі, спрямована на створення сприятливого психологічного клімату, сприяння більш повному розвитку особистості.	Н.Савіна
Діалог – співбуття, в якому вплив поступається психологічній єдності учасників співробітництва, стає можливим справжня співтворчість й особистісний розвиток.	Н.Володько, Г.Ковальов
Діалогічне спілкування передбачає особистісну рівність, суб’єкт-суб’єктні відносини, конвергенцію потреб педагога й учнів, накопичення потенціалу злагоди й співробітництва, свободу дискусії, прагнення до творчості, особистісного й професійного росту, переважання прийомів, що організують самостійну діяльність студентів. Це взаємодія, для якої важливий контакт на основі співробітництва і взаємної зацікавленості.	С.Братченко, А.Войскунський
Діалогічне спілкування – це вищий, духовний рівень спілкування, що передбачає глибинне особистісне перейняття проблемами й інтересами співрозмовника, спільний пошук істини, прагнення до єдності і злагоди. Глибина діалогічного взаємопроникнення	Б.Братусь, Н.Володько, А.Добрович, В.Рижов,

зумовлює рівень духовності спілкування. Діалог передбачає ставлення до людей як до самоцінності, здатність до децентрації, самовіддачі і любові як способу реалізації цього ставлення.	Т.Флоренська,
Діалог – система спеціально організованих інтеракцій, спрямованих на вирішення тих чи інших завдань у навчанні, що передбачають рівноправність, партнерський характер взаємодії, взаєморозуміння, обмін поглядами, ідеями, позиціями.	Г.Бірюкова, Г.Давидова, Н.Лабунська
Діалог – модальна (альтернативна до диктальної) міжособистісна взаємодія, що ґрунтується на духовній спільності, особистісному контакті, внутрішній солідарності, спрямована на задоволення основної потреби людини в іншій людині.	В.Андрієвська
Діалог – складний багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між учнями і вчителями, що породжується потребами спільної діяльності і включає в себе обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття і розуміння іншої людини.	О.Матвєєва
Діалог – певний характер особистісних відносин між його учасниками, зокрема відносин спільності, єдності, змістово-психологічного простору, взаємного проникнення в життєве буття один одного.	В.Рижов
Діалогічна взаємодія вчителя з учнями – цілісна соціально-психологічна система, суттю якої є обмін інформацією.	О.Ткаченко, С.Малишева
Діалог – особлива психологічна ситуація спілкування вільних особистостей, у процесі якого відбувається обмін знаннями, поглядами, уявленнями з питання, що цікавить обох учасників.	Т.Качан
Діалог – зіставлення позицій, спрямоване на досягнення повної згоди при збереженні самостійних позицій сторін.	О.Галян
Діалог – інформаційна взаємодія людей як суб’єктів, незалежно від мовленнєвих чи інших семіотичних засобів, метою якого є підвищення їх духовної спільності, або досягнення цієї спільності.	М.Каган
Діалог – рівноправне суб’єкт-суб’єктне спілкування, що має на меті пізнання, самопізнання і саморозвиток партнерів по спілкуванню.	Н.Федорова
Діалогічне спілкування – особливий тип ціннісно-смислових, рівноправних і довірливих взаємовідносин, в ході яких виникає особистісне взаємовідображення і творче, конструктивне, духовно розвиваюче взаємозвернення.	Н.Янченко

Цілком очевидним є те, що в основу наведених трактувань покладено різні концептуальні системи. З’ясування характеру зв’язку між ними і провідними підходами до трактування сутності педагогічного діалогу дасть змогу диференційовано підійти до визначення сутності та функціональних

аспектів діалогічної педагогічної взаємодії і на цій основі розробити концептуальну модель підготовки майбутніх педагогів до діалогічного спілкування з учнями.

Крім того, такий аналіз дозволить розмежувати вимоги, які ставлять різні форми діалогічного спілкування до комунікативної культури педагога, і спрямувати процес підготовки у відповідному напрямі. Так, предметно-зорієнтований діалог в основному передбачає оволодіння операційно-дійовими параметрами педагогічної взаємодії, розвинутими організаторськими здібностями, комунікативною компетентністю. Діалогічне спілкування міжособистісного типу, функціонуючи в іншому ціннісному вимірі, потребує від педагога передусім особистісної готовності до його здійснення, належного рівня комунікативної культури.

Теоретико-методологічний аналіз поняття “діалогічне спілкування” у контексті нашого дослідження здійснювався за двома етапами:

1) відстеження зовнішніх зв’язків аксіологічної основи та методологічних підходів до трактування сутності діалогічного спілкування і шляхів його реалізації у педагогіці з відповідними філософськими, соціологічними і психологічними концептуальними системами;

2) аналіз базових підходів і принципів сучасних педагогічних трактувань діалогічного спілкування з попередньо сформованими підходами до оптимізації педагогічного спілкування.

За критерієм особистісної спрямованості у сучасних підходах до розуміння діалогічного спілкування ми виділяємо дві основні відносно незалежні концептуальні лінії, які ґрунтуються на різних ціннісно-категорійних мережах і перебувають у тісному зв’язку з різними за змістом світоглядними системами: ліберально-демократичною концепцією соціальних відносин і екзистенційно-онтологічною концепцією співбуття. Система визначених нами зовнішніх і внутрішніх концептуальних зв’язків педагогічної теорії діалогу представлена на рис.1.1.

Ліберально-демократична концепція діалогу з ідеями рівноправності, плюралізму, компромісу інтересів, співвідноситься з педагогічними підходами до здійснення взаємодії на рівні концептуальної основи демократичної освіти. У контексті даної концепції педагогічний діалог постає як засіб забезпечення однакового права учителя і учнів на самовираження і самореалізацію, ствердження власної позиції та її врахування протилежною стороною, як конструктивний метод спільного вирішення практичних завдань.

Надання права рівності традиційно менш "привілейованій" верстві є своєрідним відголоском глобальних соціально-політичних процесів, що відобразили на рівні системи дій світоглядну позицію, сформовану ще у руслі ідей Епікура і давньокитайського філософа Мао-цзи. Такий спосіб взаємодії розглядався як оптимальний з огляду на природну рівність всіх людей і "єдиний зразок справедливості" [13, с. 119]. Поступово ідеї цих мислителів розвинулися у цілісну парадигму соціального діалогу як особливого типу спілкування між соціальними групами, суб'єктами політичного життя, громадськими об'єднаннями, основаного на принципах довіри, рівноправності, спільної відповідальності і спрямованого на вирішення соціальних протиріч цивілізованим шляхом. Соціальний діалог здійснюється через взаємодію суб'єктів суспільного життя і виступає засобом узгодження спільних зусиль в організаційно-управлінській і предметно-практичній діяльності [13, с. 16-17].

Рис.1.1. Система концептуальних зв'язків поняття "діалогічне спілкування" у педагогіці

Прагматичність такого конструктивно-діяльнісного бачення діалогічності, що ґрунтується на ціннісно-категорійній мережі “свобода-рівність-право-компроміс”, досить виразно представлена у західних педагогічних концепціях співробітництва і соціально-педагогічного контракту (Р. Кервін, В. Глассер, Дж. Каузес, Б. Познер, Р. Пауел, А. Маламах-Томас). Співробітництво розглядається як альтернативна до конкурентної й індивідуалістичної стратегія взаємодії між усіма суб’єктами освітнього процесу і передбачає партнерський характер рольових функцій педагога як лідера-менеджера, гіда і посередника, його участь у взаємодії як спільній діяльності з відповідним делегуванням владних повноважень учням і розподілом відповідальності за результати співпраці, однаковим правом усіх на їх оцінку і на критичні зауваження щодо допущених прорахунків [294, с. 274].

Характерною рисою західної концепції навчального співробітництва, одним з основних її принципів є поширення діалогічних настанов в учнівське середовище. Дж. Дьюї, а за ним і Х. Телен відстоювали необхідність усвідомлення соціальної функції школи, організації освітнього простору, який сприяв би засвоєнню учнями принципів демократичної взаємодії у процесі щоденних інтеракцій, розвитку соціальних навичок, навичок співробітництва [295, 322]. Школа, писав Дж. Дьюї, повинна бути відображенням суспільства, лабораторією реального життєвого досвіду [295, с. 78]. Розвиток соціальних навичок і кооперативної поведінки сформує фундамент, на якому буде будуватися і утримуватися міцне демократичне суспільство [295, с. 40].

Наступною характерною рисою даної концепції є декларування необхідності дотримання екологічної перспективи у навчальній взаємодії, що, за Р. Арендсом, передбачає розгляд педагогічного процесу як системної єдності взаємопов’язаних елементів: учнів, учителів, навчального матеріалу, стилю викладання, навчальних завдань, реалізація яких не повинна завдати шкоди дитині [291, с. 138].

Соціально-педагогічний контракт в освітньому середовищі виступає своєрідним прототипом суспільного договору, обґрунтованого свого часу Дж. Локком і Ж - Ж. Руссо як оптимальний спосіб регулювання відносин, прав і обов'язків сторін у класовому суспільстві. Необхідність виходу на діалог як договірну форму взаємодії між соціально нерівними сторонами була зумовлена загостренням класових суперечностей і стала усвідомленою потребою. Тенденція до усунення будь-яких проявів сегрегації у реалізації прав і повноважень дещо пізніше знайшла відтворення і в педагогічному контексті на основі визнання неефективності традиційної авторитарно-директивної форми управління освітнім процесом з домінантною позицією вчителя і підлеглою позицією учня. Соціальний контракт у педагогічному контексті визначається як частина продуктивної культури школи, безперервний процес діалогу, спрямованого на регулювання відносин взаємодіючих суб'єктів у рамках досягнутих угод і взятих на себе обов'язків [294, с. 67]. Здійснюється у формі договірного процесу між учителем і учнями з метою узгодження потреб, інтересів та зобов'язань обох сторін, а також реалізації спільно прийнятих цінностей; організує спільну діяльність на основі принципів взаємної поваги, відповідальності і довіри.

Процедура розробки соціально-педагогічного контракту, за Р. Пауелом, передбачає кілька аспектів: введення питань деонтології спілкування як між учителем і учнями, так і в межах учнівського колективу до тематики класних зборів, бесід, присвячених вирішенню конфліктів і проблем спілкування у групі; обговорення й узгодження норм і правил взаємодії, висловлювання учнями пропозицій щодо поведінки вчителя. За матеріалами дослідження Р. Кервіна, це головним чином побажання не принижувати гідності учнів, уникати звертання за прізвищем, не тиснути на слабких і не виявляти відвертих преференцій окремим учням; не зачитувати вголос оцінки без згоди учня і т. ін. Окремо висловлюються пропозиції вчителя щодо поведінки учнів і пропозиції учнів щодо поведінки один одного [294].

Ліберально-демократичний підхід становить концептуальну основу предметно-зорієнтованої діалогічної взаємодії, що характеризується функціонально-рольовим типом відносин і передбачає симетричний, рівноправний комунікативний обмін за умов утвердження і збереження власної ідентичності. Так, Г. Парінова і Н. Якса розглядають діалог як паритетну взаємодію учителя і учнів у декількох модифікаціях: партнерство – відносини, в яких учасники є рівноправними і однаково активними й самостійними в досягненні спільної мети; договір – спосіб взаємодії, спрямований на спільну організацію діяльності; кооперація – тип відносин, за якого всі і кожен за взаємною згодою беруть участь в одній і тій же чи в різних, але пов’язаних між собою діях [198, с. 67]. Зв'язок співвідносності з ліберально-демократичною парадигмою також простежується у визначенні педагогічного потенціалу діалогу. І. Риданова виділяє у ньому наступні аспекти: удосконалення комунікативної культури, формування “плюралістичного” типу особистості, встановлення взаєморозуміння за рахунок виявлення позиції, забезпечення створення ситуації вільного вибору позиції, внесення коректив у власні дії на основі зворотного зв’язку у діалозі [217, с. 105].

У рамках даної традиції сформувався новий формат функціонування школи у соціокультурному аспекті: заявлений паритет у наданні рівних прав виходить із визнання принципової рівності усіх суб’єктів діалогу, що в подальшому наділяє їх однаковими повноваженнями у плані впливу, корекції й оцінки поведінки протилежної сторони. З огляду на децентралізацію керуючих функцій, а точніше на їх симетричний перерозподіл, вияв довіри до можливостей учня як повноправного партнера взаємодії, свідомого носія відповідальності, даний паритет реалізується не лише на рівні процесу спілкування, а й зумовлює розвиток самоконтролю, саморегуляції і самостійності паралельно з розвитком зовнішньо-функціональних етико-експресивних аспектів комунікативної поведінки.

Розвивальний потенціал діалогічного спілкування такого рівня поширюється головним чином на процес формування соціокомпетенції учня як громадянина демократичної держави. Сучасна постмодерністська реальність з властивою для неї відмовою від категоризацій, абсолютизацій і єдиної точки зору зумовлює спрямованість виховного процесу на розвиток навичок, які необхідні для співіснування з соціумом за принципами толерантності, взаємодопомоги і партнерства. Учитель у діалогічному спілкуванні демонструє відповідні настанови як власним прикладом, так і досягненням відповідних відносин всередині учнівського колективу. Так, діалог у випадку соціальної взаємодії – це культурна цивілізована форма спілкування, що заснована на принципах довіри, рівноправності, відповідальності один перед одним, спосіб вирішення протиріч, що сприяє формуванню відносин співробітництва навіть при глибокій відмінності інтересів суб'єктів [13, с. 10,17,37].

Більш сучасний підхід, що корелює з проблемою діалогу в його ліберально-демократичному варіанті і додає нового концептуального значення, сформульований у контексті конструктивізму – напрямку, опозиційного до об'єктивістського підходу в освіті [325]. З точки зору такого підходу, навчання повинно зосереджуватися не лише на тому, в який спосіб учень намагається зрозуміти зміст матеріалу, але і на ролі соціального фактору, який опосередковує процес навчання. Завдання вчителя полягає не в повідомленні фіксованих і непорушних істин, а в забезпеченні учнів досвідом і подальшою можливістю для діалогу. Учитель і учень разом узгоджують зміст і значення понять [291, с. 5].

Своєрідний нормативно-правовий підхід до трактування сутності діалогічного спілкування представлений С. Братченком. Виходячи з уявлень про рівноправність учасників діалогу, С. Братченко розробив конструкт комунікативних прав особистості, що описують систему психолого-правових основ спілкування і визначають межі простору свободи співрозмовників. До основних комунікативних прав особистості С. Братченко відносить право на

свою систему цінностей, відповідальність суб’єкта, самодетермінацію, гідність і його повагу, індивідуальність і своєрідність, незалежність і суверенітет, вільну, нічим не регламентовану думку [42, с. 211-222].

Описана форма діалогічності опозиціонує притаманному авторитарно-директивній парадигмі принципу тотальності, суб’єкт-об’єктному підходу до взаємодії і тенденції до субординації, натомість друга система уявлень про сутність педагогічного діалогу є концептуальним аналогом діалогічної філософії і психології діалогу, які, у свою чергу, корелюють з такими сучасним філософськими напрямками, як феноменологія, антропологія, персоналізм, екзистенціалізм і, за висновками Г. Дьяконова, розкривають суб’єктно-інтерсуб’єктну, духовно-трансцендентну, гуманітарно-культурну природу свідомості і спілкування, особистості і “життєвого світу” людини [96, с. 36]. На перетині ідей цих напрямків діалог постає не як окремий феномен комунікативної взаємодії, а як духовно-онтологічний, гуманітарно-культурний, інтерсуб’єктно-смисловий феномен [98, с. 340].

Про глибинний зв'язок у аксіологічних і методологічних параметрах концепції педагогічного діалогу з цілими системами психологічного і філософського знання, що обґрунтовують сутність діалогічності у її єдності з буттєвим і співбуттєвим аспектами людського існування, свідчать значні ідіономічні схожості (моральні абсолюти і духовні цінності). Останні зводять ці системи знань у цілісну світосприймальну настанову і цим самим репрезентують конкретну ціннісно-методологічну площину. На відміну від ліберально-демократичної моделі діалогу, що характеризується конструктивно-прагматичними ознаками, дану екзистенційно-онтологічну парадигму можна визначити як трансцендентну і холістичну.

Не дивлячись на те, що діалог як поняття з’явилося у педагогіці значно пізніше, ніж власне сама емпірія діалогічного спілкування, цілий ряд ідей, еквівалентних визначеним у філософії і психології діалогу підходам були висловлені педагогами (хоча і без застосування відповідної термінології)

задовго до їх появи у ролі концептів діалогічного спілкування в науковому обігу.

Так, серед педагогічних поглядів Г. Сковороди знаходимо як ідеї, тотожні принципам діалогічного спілкування, так і позначення взаємозв'язку якості педагогічного спілкування з рівнем духовного розвитку педагога – позиція, співзвучна багатьом філософським концепціям (трансцедентно-онтологічній концепції М. Хайдеґґера, екзистенційній концепції М. Бубера та ін.). Діалогічність його педагогіки полягала у глибокій зацікавленості внутрішнім світом дитини та спрямуванні розвитку "молодої душі" на формування її особистості "рухом легким, ніжним, делікатним, невідчутним", у згоді з її природним потенціалом (знаходимо концептуальний зв'язок з принципом "позаперебування" М. Бахтіна). Любов до вихованця, прагнення вчителя всіма засобами "здобути любов благородних душ" складає, за Г. Сковородою, сенс педагогічних відносин: "Любов же викликається любов'ю, яку породжує ласка і прихильність у поєднанні з чеснотою" [92, с. 43-45]. Таке ж афіліативно-афективне звучання має діалогічне спілкування у трактуванні М. Бубера: діалогічний принцип особистісного включення є умовою діалогічності у педагогічному спілкуванні і являє собою явище душевно-духовного порядку, такий рівень відносин, при яких учень стає частиною життя і душі учителя. Учитель проникає у внутрішній світ учня, свідомо бере участь у його долі, несе відповідальність за неї, він щиро зацікавлений у його людському щасті [232, с. 4]. Особистісне включення, діалог "Я і Ти" породжує в душі дитини довіру і не лише до вчителя, а й до всього світу, адже учитель як суб'єкт діалогу являє собою концентроване вираження зовнішнього світу з його вимогами і правилами. В очах учня учитель втілює і уособлює всю дорослу реальність. Отже, за М. Бубером, довіра до вчителя означає знання того, що існує людська істина, істина людського існування, яка захистить його від подальших розчарувань е житті. Довіра учня до вчителя, заснована на такому знанні, творить дива. На зміну опору приходить співпраця [46, с. 368]. Довіра – запорука виховання як

народження особистості, як таїнство духовного становлення людини [232, с. 96]. Тобто формула виховання М. Бубера виглядає так: діалог “Я і Ти” – особистісне включення – довіра – співучасть – духовне становлення особистості. Ідеал відносин учителя і учня – такий тип діалогічного спілкування, у якому учень мислиться не як об’єкт передачі знань, умінь і навичок, а як духовний наступник [232, с. 94].

Прямий концептуальний зв'язок із ще одним фундаментальним принципом діалогічного спілкування – принципом домінанти на Іншому – знаходимо серед поглядів авторитетних українських педагогів: Я. Чепіги (Зеленкевича), В. Дурдуківського, С. Русової. Я. Чепіга розглядав дитину як “індивідуальну самостійну істоту, зі всіма почуттями і думками дорослої людини, до котрої повинно пристосовувати школу, а не навпаки” [255, с. 91], В. Дурдуківський вказував на необхідність створення „нової за духом, змістом і методами праці школи, яка б викликала “максимум самодіяльності, активності і творчості у дітей” [255, с. 114]. С. Русова писала: “мета школи – збудити, дати змогу виявитися самостійним творчим силам дитини. Слід зрозуміти душевний уклад кожного учня, ознайомитися з обставинами його життя, з’ясувати рівень знань. Тільки враховуючи ці індивідуальні особливості, педагог може помалу додавати нове, єднати розірване” [255, с. 143].

Декларовані сучасною психологією підходи до організації взаємодії на суб’єкт-суб’єктній основі свого часу висловлював О. Музиченко у поглядах щодо ідеалу школи у майбутньому: “У ній (школі) буде активне начало, організація свідомості. Адже не ланцюги, а рабська свідомість робить людину рабом. Організуючи свідомість, ми полегшуємо творення не рабів, а людей, які не будуть безпорадно кидатися від одного ідеалу до іншого й втрачати по дорозі кращі поривання – вони дадуть собі ясну відповідь, чого їм хотіти, вони будуть уміти, хотіти і добиватися того, чого вони захотіли” [255, с. 198].

Дана кордо-, альтероцентрична настанова досить виразно складає пропедевтичну основу сучасної концепції суб’єкт-суб’єктних відносин,

гуманістично-холістичного підходу до організації педагогічної взаємодії і являє собою прототип діалогічної спрямованості у педагогічному спілкуванні: виразно простежуються такі її аспекти, як ціннісне ставлення до дитини, зацікавленість у її бутті, емпатія, педагогічна підтримка тощо.

На сучасному етапі гуманістично-холістична концепція в освіті визначає принципову рівнозначність інтелектуального й емоційного розвитку і декларує наступні принципи: розвиток гуманістичних цінностей, самопізнання і пізнання іншого, чутливість і повага до почуттів інших, активне включення учня в процес навчання і у способи його здійснення [318].

Цінним з точки зору педагогічної емпірії у здійсненні рівноправного спілкування учителя і учнів на діалогічному рівні є досвід А. Макаренка. Аналізуючи його досвід, В. Кан-Калик [134] відзначає унікальне вміння так будувати спілкування, щоб у ньому органічно враховувалися наявна ситуація взаємодії, стосунки між педагогом і вихованцем й індивідуальні особливості самого педагога. Найбільш важливим є особистісне входження педагога в сумісну життєдіяльність з вихованцем, цінування особистості дитини, заперечення ставлення до дитини як до об’єкта педагогічної діяльності.

Теоретичне обґрунтування даної спрямованості знаходимо у духовно-онтологічній концепції Е. Фромма, яка виявляє аксіологічну спорідненість і педагогічну релевантність таким принципам діалогічного спілкування, як домінанта на Іншому, поза-перебування, особистісне включення. Серед головних аспектів ціннісного ставлення до Іншого Е. Фромм виділяє зацікавленість, турботу, відповідальність, повагу і знання людини і, як Г. Сковорода, П. Флоренський і М. Бахтін, проводить паралель між рівнем особистісного розвитку і здатністю до безоцінного ставлення до людини: “Відповідальність могла б легко виродитися в бажання переваги, якби не було поваги, що означає здатність бачити людину такою, яка вона є. Це можливо, якщо я сам досягнув незалежності, якщо я можу стояти на ногах без потреби владарювати над іншим чи використовувати його” [266, с. 44]. Відмова від егоцентризму і заклик до самотворення звучать своєрідним відголоском

буберівської діалогіки у поглядах Е. Фромма щодо необхідних детермінант досягнення діалогічної диспозиції і цілком може застосовуватися як метод самопідготовки педагога до здійснення діалогічного спілкування: “Турбота, відповідальність, повага і знання…являють собою набір настанов, які повинні бути закладені в…індивіді, який розвиває свої творчі сили, відмовившись від нарцисичних мрій про всезнання і всемогутність,…який прийшов до смирення, що засноване на внутрішній свободі…”. Знання про іншого, на думку Е. Фромма, не обмежується поверхневим рівнем і проникає в саму сутність лише тоді, коли людина здатна переступити межі власного інтересу і зрозуміти іншу людину в її справжніх прагненнях [266, с. 48]. Е. Фромм також визначає іншу умову досягнення глибинного міжособистісного зв’язку, виводить своєрідну формулу його розвитку, зауважуючи, що бажана мета пізнати всю людину (в цілісності) не може бути досягнута за допомогою думки, любов виходить за межі раціонального і дозволяє пережити небувале – почуття єдності [266, с. 47].

Співзвучне фроммівському визначення необхідності виходу за межі своєї самості, редукції егоцентризму як передумов досягнення діалогічного контакту, а також створення спільного міжособистісного простору, що не належить кожній окремій особистості, а створюється ними у процесі діалогу [45, с. 109] знаходимо одразу в декількох концепціях діалогу. Грецький представник теософської концепції діалогу І. Зізіулас визначає головною передумовою діалогу кенотичну (самозменшувальну) позицію, при якій людина не демонструє, а відкриває себе [326]. Як результат кенотичного перетворення себе розвивається неосудливість як оптимістичне бачення “майбутності” іншої людини – принципово важлива валентність педагогічного спілкування. М. Бубер здійснює протиставлення самості і діалогічності: “Діалогічне спілкування набуває навіть в крайній самотності глибокого передчуття взаємності, монологічне – навіть в найніжнішому спілкуванні не виходить за межі своєї самості” [45, с. 109].

Педагогічний потенціал діалогу, отже, вбачається не лише у плані виховання учнів, але і у плані духовного розвитку педагога, спільної праці уваги, довіри і наслідування (М. Хайдеґґер). Отже, діалогічна парадигма педагогічного спілкування відходить від евдемонічно-гедоністичних уявлень, піднімається над ними і являє собою середовище духовного розвитку. Саме таким бачив педагогічне спілкування В. Сухомлинський, розвинувши ідею звернення до внутрішнього світу дитини, опори на позитивне, підтримки і розвитку того здорового, що є в кожній особистості, формування "голосу совісті" [237, с. 384] і надавши, таким чином, педагогічного звучання ще одному діалогічному принципу – принципу діалогічного звернення.

Серед філософсько-педагогічних і психологічно-педагогічних корелятів даної парадигми діалогу знаходимо такі категорії, як інтенційність – інтерсуб'єктна зверненість людини до людини, інших людей і світу (феноменологія Е. Гуссерля), екс-центричність (редукція егоцентризму) (антропологія Г. Плеснера), особистісне включення, інтерсуб'єктність (екзистенціалізм М. Бубера); позаперебування (М. Бахтін), домінанта на Іншому (А. Ухтомський).

Збагачений новими, співзвучними педагогічному баченню смислами, діалог як полідисциплінарна категорія виступає характеристикою буття речей (М. Бахтін: "Немає ні першого, ні останнього слова і немає межі діалогічному контексту....Навіть минувші смисли завжди будуть змінюватися у процесі подальшого майбутнього розвитку діалогу" [23, с. 373], як сутність буття людини (М. Бахтін: „Пізнання особи завжди діалогічне, оскільки суб'єкт не є безмовним", К. Ясперс: „Людське буття – це завжди буття з іншими"). Діалогічні відносини, як зазначає Г. Дьяконов, здійснюються завдяки багатьом екзистенційно-гуманістичним відносинам і феноменам поваги, довіри, співчуття, співпереживання, визнання, рефлексії, совісті і т.п. [23, с. 86] "взаємопросвітлення" (за М. Бахтіним) – феноменам, що повноцінно реалізуються у педагогічному діалозі.

Тісний кореляційний зв’язок педагогічної інтерпретації сутності діалогу з філософськими і психологічними формулюваннями яскраво демонструє визначення педагогічного діалогу, подане Н. Янченко, яка на основі наукових висновків Б. Ананьєва, В. М’ясищева і А. Бодальова трактує діалогічне спілкування як особливий тип ціннісно-смислових, рівноправних і довірливих взаємовідносин, у ході яких виникає особистісне взаємовідображення і творче, конструктивне, духовно розвиваюче взаємозвернення [288, с. 44]. У даному підході знаходимо відображення філософського розуміння діалогічних відносин (позаперебування, двоголосся, поліфонія М. Бахтіна; простір “між”, інтенційність, інтерсуб’єктність, особистісне включення М. Бубера і т.д.).

Найбільш очевидно дані концептуальні парадигми розмежовуються на рівні трактування фундаментальних для кожної з них категорій рівності й обміну. Якщо з позицій ліберально-демократичної парадигми рівність розглядається як засадничий принцип паритету взаємодіючих сторін, що не виходить за межі соціально-рольових аспектів взаємодії, заснованих на ціннісних субкатегоріях права й інтересу, і передбачає затвердження власної позиції в контексті діалогічного обміну, то на екзистенційно-онтологічному рівні цей принцип набуває додаткових, суб’єктно-духовних імплікацій, відображає розуміння глибинної сутності міжособистісного діалогічного спілкування і ґрунтується на універсальних духовних цінностях добра, істини, краси, єдності, розвитку тощо.

Принцип рівності як необхідної симетричності, взаємної оберненості виховних впливів у взаємодії і як однакової відповідальності й активності у здійсненні процесу виховання знаходимо у педагогічних поглядах Я.Корчака і В. Сухомлинського: “наївна думка молодого вихователя, що він не піддається виховному впливу...дітей”: “ми повинні перевтілюватися, ставати в якійсь мірі дітьми”; “я є властителем душі свого вихованця лише у тій мірі, у якій мені вдалося досягнути того, щоб він став властителем своєї совісті” [207, с. 152]. Т. Флоренська обґрунтовує ідею рівності як редукцію егоцентризму, спираючись на принципи домінанти на співбесіднику А. Ухтомського і

позаперебування М. Бахтіна: ненав'язливе, бережливе споглядальне ставлення до іншого нейтралізує позицію "над" у спілкуванні і зумовлює неосудливість (безоцінне ставлення за К. Роджерсом) як ознаку визнання спільності і спорідненості особистісної структури кожного.

Реалізація принципу рівності у діалогічному спілкуванні стає можливою за рахунок функціонування системи обмінних процесів і взаємодій. І у даному аспекті демократична й екзистенційна концепції діалогу також характеризуються деякими відмінностями.

З позицій першого підходу діалог розглядається як „така взаємодія індивідів чи соціальних груп, яка полягає у безпосередньому обміні результатами діяльності, що здійснюється з урахуванням навичок, умінь, досвіду, отриманої інформації, що задовільняє потреби людини у контактах з іншими людьми" [14, с. 11]. Взаємний обмін досвідом, думками, культурологічними смислами з паралельним розвитком самосвідомості і ствердженням власної ідентичності набуває особливої значущості у сучасному контексті глобалізації і постмодерністського світобачення. У педагогічній практиці таке трактування ідеї обміну знаходить відображення у відході від одноосібного, почасти безособового трактування учителем явищ, що вивчаються чи розглядаються, у досягненні суб'єкт-суб'єктного рівня взаємодії. Так, Є. Юрківський вважає, що "діалогу можна досягнути за наявності різних змістових позицій з приводу певного об'єкту" [286, с. 193]; О. Ткаченко: "Діалогова взаємодія вчителя з учнями в процесі навчання – цілісна соціально-психологічна система, суттю якої є обмін інформацією" [245, с. 461], "...взаємне доповнення позицій учасників спілкування, їх співвіднесення є метою діалогу". Діалог як процес обміну передбачає не лише забезпечення суб'єктної позиції учня. Він також спонукає і вчителя до системних змін у суб'єктному форматі, оскільки ідея обміну не співвідноситься з репродуктивним викладом матеріалу, закритою особистісною позицією, а стимулює формування особистісних смислів як одиниць інформації, готових для обміну, корекції й узгодження. Як зазначає

С. Шеїн, діалогічна взаємодія передбачає передачу норм і знань як особисто пережитого досвіду [279, с. 51].

Екзистенційно-онтологічне трактування діалогу подає ідею обміну і її функціональний потенціал в іншому світлі: як повноцінне взаємовідображення, процес переходу позитивних настанов однієї сторони у задоволення потреб у прийнятті і розумінні іншої сторони, інтеграцію феноменів розмежованості і нероздільності, антиномічності, металогічності (С. Франк, П. Флоренський). Інакше кажучи, у повноцінному діалозі відбувається обмін тими комунікативними діями, які взаємно приймаються і задовольняють психологічні потреби один одного. Саме у такому випадку можлива децентрація і духовний розвиток особистості – вихід за межі самозамкненої індивідуальної сфери і створення спільного міжособистісного когнітивно-рефлексивного простору а відтак досягнення екзистенційності, онтологічності, співбуттєвості, переходу обміну в єдність.

Феномен єдності, на відміну від понять обміну і рівності, розмежовує собою дві дослідницькі позиції в інтерпретації діалогу і являє собою, на нашу думку, один з головних інтенціалів педагогічного діалогу, який синтезує у собі як процесуально-акціональні, так і потребнісно-диспозиційні аспекти. Єдність як поняття є іманентним елементом системи знань і уявлень про сутність діалогічного спілкування, філософсько-педагогічним корелятом, який безпосередньо або імпліцитно присутній в наукових текстах.

Так, Г. Балл зазначає, що діалогічні відносини мають місце лише тоді, коли один партнер сприймає цілісний образ іншого на ґрунті визнання його членом деякої спільноти, до якої він зараховує і самого себе. Сторони діалогічної взаємодії створюють колективний суб’єкт [88, с. 35]. За словами Г. Ковальова, у ситуації діалогу дві особистості починають утворювати деякий спільний психологічний простір, у якому вплив поступається психологічній єдності, розгортається творчий процес, взаємне розкриття та взаємний розвиток, створюються умови для самовпливу і саморозвитку [136, с. 46]. М. Каган визначає мету діалогу як “підвищення ступеня духовної єдності чи

досягнення цієї єдності" [132] У В. Сухомлинського основною ознакою діалогічного спілкування виступає "духовна спільність, взаємна довіра, відвертість, доброзичливість" [207, с. 41]. А. Дорський трактує єдність як кінцевий результат продуктивного діалогу [93]: "Розвиток діалогу – це розвиток сфери "між", яка не лише змінюється в собі, а й змінює межі співрозмовників. Взаєморозуміння, що зростає, призводить в результаті до їх знищення і перетворення контакту в точку абсолютної тотожності".

Власне бачення проблеми діалогу і його методологічне тлумачення висуває і безпосередньо адресує педагогіці психологічна парадигма, в основному зосереджуючи діалогічну проблематику в рамках концепції стратегій психологічних впливів (Г. Ковальов, Г. Балл, М. Бургін) і у взаємозв'язку з теорією суб'єктності і соціальної природи людини (К. Абульханова-Славська, А. Брушлінський, Б. Ломов, С. Рубінштейн та ін.). При цьому вітчизняна і зарубіжна психологія обрали різні напрями у висвітленні означеної проблематики: радянські психологи розвивали загальні методологічні положення діалектико-матеріалістичного вчення про соціальну природу людини. Як наслідок, особистість трактувалася як продукт і результат спілкування людини, інтерсуб'єктне утворення (Л. Виготський, С. Рубінштейн, А. Ухтомський, В. М'ясищев та ін.). Таким чином, діалог слід розглядати як засіб розвитку суб'єктності і водночас як метод управління психологічними процесами. Зарубіжні психологи, представники так званої "оптимістичної традиції", або гуманістичної психології А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс спиралися на декларування вихідної моральності і доброти людини, на віру в конструктивне активне творче начало людської природи, на визнання унікальності її психічної організації. Отже, діалог можна трактувати як спосіб реалізації гуманного ставлення до людини як абсолютної цінності.

Проблема діалогу виникла при переміщенні психологічної проблематики зі сфери предметно-практичної діяльності, яка визнавалася вирішальною у формуванні психічного ядра особистості, у соціальний контекст, що визначає нормативи і координати цієї діяльності [136, с. 45] і,

відповідно, є вирішальною детермінантою розвитку особистості як суб'єкта. Відмова від принципу тотальності в антропології і перехід від теми суб'єкта, започаткованої Р. Декартом у трактуванні людини як "ego cogito", до теми міжсуб'єктної реальності (поч.XX ст.), розгорнули діалогічну проблематику у культурологічному руслі і відкрили новий план наукового пошуку.

Поняття "суб'єкт" як фундаментальна категорія концепції діалогу і водночас психолого-педагогічний корелят визначає статус учасників діалогу і наділяє їх прерогативами, когерентними акціональному підходу. Визначені С. Шеїним атрибути діалогічності у педагогічному спілкуванні є реалізацією параметрів суб'єктності – активності, творчості, свідомості, зокрема, передача норм і знань як особисто здобутого досвіду, що вимагає індивідуального осмислення, прагнення до творчості, особистісного і професійного зростання [279, с. 51]. Теорія суб'єктності, у свою чергу, містить багатий евристичний потенціал для розширення теоретичної бази педагогічної концепції діалогу в плані обґрунтування статусу і характеру дій педагога як суб'єкта діяльності.

Нерозривний концептуальний зв'язок теорії суб'єктності і концепції діалогу зумовлений взаємодією суб'єктності і діалогічності. Така визначена дослідниками риса суб'єкта як активність (С. Рубінштейн, А. Брушлінський), водночас характеризує параметри функціонування педагога в діалозі. В інтраіндивідному, ендосоціальному плані суб'єктна активність як атрибут діалогічної спрямованості функціонує і розвивається завдяки внутрішній роздвоєності суб'єкта на суб'єкт граничної активності, творчої свободи, і суб'єкт споглядання, уваги до своїх дій (В. Біблер), внутрішньому діалогу „Я" актуального і "Я" духовного (Т. Флоренська). Професійне становлення учителя як суб'єкта діалогу відбувається тоді, коли із транслятора, носія норм і цінностей він перетворюється на свідомого інтерпретатора, творця нових смислів, структура і сутність яких довизначається і доповнюється у діалозі з учнем, коли, як зазначив Г. Балл, соціокультурні норми, що беруть участь в детермінації особистісної позиції, отримують індивідуальну інтерпретацію [15, с. 61]. Інтеріндивідна активність у діалозі визначається такими

властивостями діалогічної взаємодії, як розімкненість вихідних позицій учителя і учня, яка зумовлює взаємовплив і взаємну корекцію, відповідно стимулюючи самопошук і самоудосконалення; опора на позицію партнера у діалозі, відмова від права на монополію у розумінні істини і готовність коректувати свої цілі під впливом партнера; особистісне включення (М. Бубер) педагога і учня в емоційний досвід один одного, альтероцентрована позиція.

Наступна якість суб'єкта – свідомість – стимулюється у діалозі завдяки механізму герменевтичного кола: будучи підгрунтям діалогічної активності, свідомість ґрунтується на розумінні як відображенні іншого у собі, розвиток якого можливий лише у процесі розгортання діалогу як обміну концептуально-світоглядними позиціями, у межах якого зрозуміти можна тільки те, що близьке власне собі. Як тільки реалізуються якісні зміни свого "Я", відбувається нарощування смислу, образу іншого, безмежне проникнення у його сутність з відповідною свідомою інтерпретацією своїх і його якостей. Саме завдяки тому, що діалог є процесом пошуку спільного, він логічним чином зумовлює когнітивну емпатійно-рефлексивну активність.

У розвитку третьої властивості суб'єкта – творчості – діалог сприяє значному розширенню смислового контексту трактування моральних цінностей, оскільки не лише ставить перед учителем завдання (за концепцією індивідуального підходу) здійснювати пошук внутрішніх основ особистості учня для тієї ж монологічної передачі цінностей, а і створює умови для реінтерпретації власних суджень і концептів у взаємодії з учнем.

З опорою на положення суб'єкт-суб'єктного підходу (А. Бодальов, Б. Ломов, А. Матюшкин та ін.), що визначає людину як "інтерсуб'єктне утворення", у психології сформувалося бачення діалогу як умови реалізації розвиваючої, суб'єкт-суб'єктної стратегії взаємодії. У концепції психологічних впливів Г. Ковальова діалог розглядається як первинна родова форма людського спілкування, що визначає здоровий психічний розвиток особистості; провідна детермінанта цього розвитку, що забезпечує

функціонування механізму інтеріоризації, за допомогою якого зовнішня вихідна взаємодія в системі “дитина-дорослий” переходить у внутрішній план дитини і визначає тим самим його індивідуальну психологічну своєрідність; вищий рівень організації відносин і спілкування між людьми, найбільш органічний вихідній міжсуб’єктній природі людської психіки, а тому найбільш оптимальний для нормального психічного функціонування й особистісного розвитку людини, реалізації її потреб; найбільш ефективний метод педагогічного впливу; творчий процес [136, с. 23].

Дещо у новому форматі прозвучали принципи організації діалогічного спілкування, які з певною реінтерпретацією були введені у педагогіку як вихідні постулати гуманістичної психології, діалогічні універсалії, що складають акціональний апарат суб’єкт-суб’єктної взаємодії. У той час, як філософське тлумачення подає загальні аксіологічні орієнтири для осмислення ролі і призначення діалогу, психологія розглядає їх на рівні дескриптивного аналізу з наближенням до реальних міжособистісних взаємодій. Такими є сформульовані К. Роджерсом принципи конгруентного спілкування, що знайшли відображення у вітчизняній інтерпретації в працях Г. Ковальова, Г. Балла, М. Бургіна. Це емоційна і особистісна відкритість, психологічна налаштованість на актуальні стани один одного, безоцінність, довірливість і щирість у вираженні почуттів і станів [136, с. 46].

Діалог у педагогічному процесі можна розуміти двома способами. Насамперед це постійно діючий процес обміну інформацією, в який включені всі актуально присутні учасники (інтерпретація, близька до первинного тлумачення діалогу як обміну репліками). У даному разі поняття „діалог” – це, власне, синонім самого педагогічного процесу як процесу спілкування, поліфонії різних діалогів, що відбуваються в ситуації конфронтації або консенсусу, праці чи дозвілля, навчання чи гри [88, с. 47]. Діалог можна також розглядати як діяльність - комплекс цілеспрямованих ініціативно-творчих дій з відповідною виховною чи навчальною метою, свідомою ціннісно-орієнтаційною спрямованістю, взаємною обумовленістю комунікативної

поведінки. Саме у такому тлумаченні діалог являє собою взаємодію педагогічного призначення, має характер цілеспрямованої розвивальної взаємодії і завдяки своїй специфіці, потребує, як слушно зауважує Г. Балл, перегляду і адаптації визначених психологією принципів (стратегій) [15].

Наприклад, безоцінне ставлення у його вузькому трактуванні не сумісне з об’єктивно існуючими професійно-педагогічними функціями і повноваженнями контролю і оцінки, що поширюєтсья не лише на академічні показники росту, а і на вчинково-поведінковий аспект. Однак, як зауважує Г. Балл, безоцінне прийняття у педагогіці слід розуміти як незалежність її факту від сили особистісного прийняття. Таке прийняття забезпечується ставленням до людини в цілому, при цьому знімається претензія на безпомилковість оцінки, а сам суб’єкт залучається до участі в її винесенні [15, с. 64]. Окрім того, функціонуючи як суб’єкт безпосередньої міжособистісної взаємодії, вихователь і вчитель одночасно, педагог здійснює взаємодію як на інтерактивному рівні (за визначеними принципами), так і на управлінському (рефлексивно-регуляційному), що пов'язаний з корекцією своїх дій і плануванням наступних.

Таким чином, попри значну репрезентованість психологічних підходів до організації діалогічного спілкування у педагогіці, визначені у психології принципи є лише психолого-педагогічними корелятами, що вимагають уточнення і приведення у відповідність до педагогічних особливостей взаємодії.

С. Шеїн розглядає діалог як одну з ліній розвитку педагогічного спілкування, спрямовану на встановлення відносин співробітництва – спочатку через „підлаштовування” до партнера у спілкуванні, безкорисливо-альтруїстичне зосередження на ньому, потім перехід до безоцінного прийняття його, визнання принципової рівності особистісних (а не статусних) позицій педагога і учня, їх рівноцінності в довірливому діалозі і спільній творчості [279, с. 50].

Діалог, за Г. Ковальовим, це спосіб організації такої взаємодії, яка б сприяла всебічному розвитку особистості, формуванню її високих моральних якостей, розкриттю її творчого ядра і потенціалів, постійного самовдосконалення, навичок просоціальної поведінки [136, с. 41].

Як зазначалося вище, діалогічність – риса гуманістичної парадигми. Система діалогічних універсалій, розроблена Г. Баллом, являє собою квінтесенцію конценції педагогічного діалогу: це принцип поваги до партнера, що передбачає щире визнання того, що інтереси і прагнення партнера є не менш важливими, його думки і погляди – не менш цікаві і цінні, ніж власні; принцип прийняття партнера, орієнтація на його найвищі досягнення; принцип поваги до себе; принцип толерантності, принцип розширення і збагачення культурного поля, в якому живе і діє особистість, що розвивається [17, с. 4-10]

Діалектичним запереченням тоталітаристичного та біхевіористського тлумачення суб'єкта як пасивного створіння, можна вважати принцип детермінізму С. Рубінштейна, який визнав суб'єкт активним, свідомим творцем, "автором" своїх когнітивних та діяльнісних процесів . Дана теза розвинена у працях К. Абульханової, Л. Анциферової, А. Брушлінського, О. Конопкіна, Б. Ломова, В. Татенка. У педагогіці такий підхід до тлумачення особистості знайшов якнайповніше відображення у визнанні за учнем широких суб'єктних потенціалів, його права на паритет у взаємодії, його унікальності і абсолютної цінності, а також в усвідомленні можливостей діалогічного спілкування як оптимальної форми взаємодії в педагогічному процесі (М. Каган, Л. Петровська, А. Співаковська, Г. Давидова, І. Вачков, та ін.). Діалог складає альтернативу авторитарним і маніпулятивним стратегіям впливів і виходить із визнання суб'єктної повноцінності і принципової рівноправності партнерів взаємодії, цілі (інтереси) партнера враховуються не лише при реалізації, а і при формуванні власних цілей [15, с. 58,61].

З огляду на неоднозначність трактування поняття "діалогічне спілкування" у педагогіці, з'ясування його концептуальних зв'язків і

методологічного підґрунтя на основі аналізу його дефінітивної бази надало можливість чітко розмежувати заявлені на даний час підходи до визначення його сутності. Це стало необхідним етапом у формуванні нашої дослідницької позиції у даному питанні, що, у свою чергу, знайшло продовження у визначенні особливостей діалогічного спілкування як педагогічного феномену, його структури, функцій та принципів.

1.2. Особистісно-зорієнтоване діалогічне спілкування у контексті типів педагогічної взаємодії

Загальноприйнятим підходом до класифікації типів педагогічного спілкування є їх умовний поділ на монологічне і діалогічне (Г. Ковальов, Г. Балл, М. Бургін). Проблема розглядається як на рівні характеристики суб'єктної активності одного з учасників спілкування, учителя - це і стилі педагогічного спілкування (В. Кан-Калик, С. Шеїн, С. Братченко, М. Тален), і стратегії педагогічного впливу (Г. Балл, М. Бургін, Г. Ковальов), так і на рівні опису внутрішньої структури спілкування як процесу (Н. Савіна, О. Киричук). Такі типи спілкування як примітивний, маніпулятивний, стандартизований (А. Добрович); монологічний, конформний, псевдодіалогічний, маніпулятивний, індиферентний, конформний (Л. Братченко); конфліктний, авторитарно-монологічний, рефлексивно-маніпулятивний, пасивно-індиферентний (С. Шеїн) представляють нижчий рівень спілкування, в якому учень для вчителя – об'єкт впливу й управління, його особистісна структура і потенціал ігноруються. Другий – вищий рівень спілкування, що характеризується відносинами рівноправності, взаємної поваги і відкритості. Сюди відносимо такі типи, як довірливо-діалогічний (С. Шеїн), діалогічний (В. Кан-Калик, Г. Ковальов, С. Братченко), близькість (Е. Берн) і духовний (А. Добрович).

Г. Балл визначає монологічне спілкування як спосіб впливу, при якому суб'єкт впливу поводиться так, ніби він був повноправним носієм істини, а реципієнт – лише об'єктом докладання його зусиль. Діалогічна стратегія

виходить із визнання суб’єктної повноцінності і принципової рівноправності партнерів у взаємодії [15, с. 58], а тому і необхідності двохсторонньої представленості й активності у діалозі. Ю. Жуков практично ототожнює монологічний і діалогічний типи спілкування з відповідно рольовим і особистісним. У рольовому спілкуванні ми є представниками деякої соціальної категорії. Особливістю рольового спілкування є його регламентованість з усталеними правилами поведінки і особливою особистою анонімністю – титулованістю. В особистісному спілкуванні партнери постають один перед одним відкритими з боку їх намірів, мотивів, думок, індивідуальних особливостей, мінливостей і вподобань, не як представники якої-небудь категорії, а як індивідуальності. Ю. Жуков класифікує типи спілкування за критерієм відкритості предметних позицій. Так, існують відкритий симетричний і закритий симетричний типи спілкування. Поряд з ними Ю. Жуков виділяє два змішаних, асиметричних типи. Один з них – “одностороннє випитування” – такий вид напівзакритої комунікації, в якій кожна сторона намагається з’ясувати позицію іншої, але у той же час не розкриває своєї. Другий змішаний тип – спілкування, за якого кожен із співрозмовників відкриває партнеру всі свої “умови”, розраховуючи на допомогу і співучасть, але при цьому зовсім не цікавлячись, чи має людина можливість і бажання перейнятися чужими “обставинами” [103, с. 38].

Одним з різновидів монологічного спілкування є різнопланова взаємодія. Така взаємодія у зовнішньому вимірі має всі ознаки діалогу (це і двохстороння суб’єктна активність, і рівноправність в обміні думками), але по суті є спілкуванням різними мовами і має місце тоді, коли учень і вчитель оцінюють навколишні реалії опираючись на різні за характером способи сприйняття (раціональне, емоційне, прагматичне, романтичне) і здійснюють презентацію власних світоглядних позицій, не досягаючи при цьому розуміння і прийняття як атрибутів повноцінного обміну, або не прагнучи їх досягнення. Спроби однієї із сторін здобути останні наближає взаємодію до конфлікту.

До монологічних типів педагогічного спілкування традиційно відносять авторитарне і маніпулятивне. При авторитарному спілкуванні вчитель прямо вказує і виголошує бажаний результат взаємодії як власну волю, активність учня повинна бути спрямована на виконання його вказівок. Учень у такій взаємодії – об'єкт директивного впливу (за Г. Баллом). При маніпулятивній стратегії мета прямо не вказується, а досягається через активність реципієнта, яка організована так, щоб вона розгорталася у бажаному для суб'єкта впливу напрямку. Це вид психологічного впливу, що використовується для досягнення одностороннього виграшу через приховане спонукання іншого до виконання певних дій [94, с. 23].

Сутність діалогічного спілкування у плані його типологічно-рівневих модифікацій неодноразово ставала предметом психолого-педагогічних досліджень.

За класифікацією Г. Буша, діалоги розподіляються на дві основних групи: діалоги взаємодії (інтерперсональний діалог, псевдодіалог, фатична бесіда, солілоквіум) і лінгвістичні діалоги (евристичні, риторичні і карнавальні) [52, с. 111]

Н. Колотілова виділяє два основних типи: позірний і справжній, розрізняючи їх на підставі характеру суб'єктів (реальні чи уявні), а також їх рівноправності. До позірного належать внутрішній, навчальний, софістичний і риторичний. До справжнього – діалектичний (спільний пошук істини) та інтерсуб'єктний (гармонійне співбуття з відмінними від себе) [142, с. 64]. М. Бубер писав: "Я знаю три види діалогу: справжній, який може бути вираженим як у словах, так і в мовчанні – в цьому діалозі кожен із його учасників справді має на увазі іншого чи інших в їх наявному і своєрідному бутті і спілкується з ними, прагнучи, аби між ними встановилися живі взаємовідносини; технічний, викликаний лише необхідністю об'єктивної взаємодії, і, нарешті, монолог, замаскований під діалог, в якому двоє чи декілька людей дивним чином розмовляють самі з собою..." [45, с. 108].

В. Слободчиков і В. Ісаєв для класифікації типів діалогів взяли за основу функціональне використання діалогу: фатичний (обмін мовленнєвими актами лише для підтримування бесіди), інформаційний (обмін інформацією найрізноманітнішого змісту), дискусійний (зіткнення різних точок зору), сповідальний (довірливе спілкування, засноване на взаємному прийнятті партнерів, поділяння ними смислів і цінностей життя) [231, с. 254].

Т. Дикун пропонує класифікацію педагогічних діалогів на основі аналізу особливостей діалогу логіки і свідомості різних особистостей: дослідницький, сократівський, риторичний, мотиваційний, критично-рефлексивний, конфліктний, смислотворчий і духовний. Т. Дикун також зазначає, що кожен співрозмовник веде діалог своєї форми і на своєму рівні, тому доцільно говорити про такий феномен, як об'єднаний діалог. Даний діалог може стати навчальним, якщо у ньому відбувається прямий рух від потреб і прагнень учня у невідомому напрямку його мислення і зворотний рух: від динаміки думки – до динаміки поведінки – і конкретної діяльності особистості [89, с. 34].

У розвивальній системі Д. Ельконіна - В. Давидова виділяють два типи навчального діалогу: діалог продуктивного нерозуміння (звернення до матеріалу, де значення і зміст висловлювання не зрозумілі без реконструкції вихідної системи аксіом, без звернення до витоків пізнання) і діалог продуктивної дії розуміння (дискусія, що розгортається на основі матеріалу, який підлягає перетворенню в дії) [133, с.27-29].

Педагогічне спілкування має подвійний, предметно-особистісний характер, спричиняє різнорівневу специфікацію діалогу: навчально-предметна взаємодія, яка зазвичай здійснюється у педагогічному процесі, органічно поєднана з розвитком і формуванням міжособистісних взаємиин. Таким чином, діалогічне предметно-зорієнтоване спілкування є різновидом опосередкованої певним предметом суб'єкт-суб'єктної взаємодії, співробітництвом, що здійснюється за діяльнісною парадигмою і вимагає від учителя конструктивізму, аналітики, вмінь, пов'язаних із залученням учнів як суб'єктів до процесу взаємодії, організаційних умінь, розвинених лідерських

здібностей і навичок ведення діалогових різновидів організації навчальної та соціальної діяльності школярів, таких, як дискусія, диспут, обговорення, а також знання та дотримання відповідних етикетних норм.

Особистісний рівень діалогу є процесом перебування у діалогічних відносинах, організація і підтримка яких являє собою предмет і головну педагогічну мету спілкування, демонстрації діалогічних настанов – безоцінного прийняття, ціннісного ставлення, професійну орієнтацію на інтереси учня, особистісного включення.

Попри суттєві розбіжності в ціннісному і функціонально-діяльнісному аспектах, предметно-зорієнтоване й особистісно-зорієнтоване діалогічне спілкування перебувають у відношеннях тісного взаємозв'язку, взаємопереходу, взаємної зумовленості. Забезпечення суб'єктної позиції, комунікативна підтримка учня в навчальному діалозі водночас зумовлює редукцію функціонально-рольових аспектів взаємодії, вихід на рівень обміну особистісними смислами виступає свідченням ціннісного ставлення учителя до учня, опори на його потреби. При цьому завдяки організації ефективної зворотної дії, педагогічної підтримки індивідуального самовираження учня вчитель активізує його творчий потенціал, суб'єктну позицію, демонструє довіру і повагу до його точки зору, створює, таким чином, оптимальне психологічне тло для формування особистісного рівня діалогічних відносин. Таким чином, можливість задіювання у педагогічному процесі широкого спектру комунікативних прийомів надає широкі можливості і сприятливе підґрунтя для розвитку міжособистісного рівня діалогу.

Обґрунтування характеру взаємозв'язку між даними рівнями діалогічного спілкування знаходимо у Г. Дьяконова, який зокрема зазначає, що діалогічному типу методології відповідають такі форми і методи навчання, у яких центральна роль відводиться різноманітним формам співбуття і самобуття учнів і вчителів. Спілкування в інтерсуб'єктному навчальному діалозі змінює свої функції і зі способу передачі інформації і зовнішнього впливу перетворюється у важливу мету й істинну цінність діалогічного

навчання. Таке навчання стає співбуттєвим, спонтанним, творчим, особистісно-смисловим [96, с. 120-121].

Так, діалог у навчанні розглядається як розімкнена (пов'язана з отриманням альтернативних індивідуально-творчих результатів на межі суб'єкта-учителя і суб'єкта-учня) форма комунікації суб'єктів навчальної діяльності, у ході якої встановлюється взаємно узгоджене смислове відношення нових предметних знань і дій до відомих у процесі подолання ситуації невизначеності системного компонента знань [133, с. 6].

Функціональний діапазон діалогу, його потенціал стали основою для різноманітних трактувань його сутності, які в узагальненому вигляді представлені у дослідженні Н. Бурбулеса і Б. Брюса.

Педагогічний діалог – це система запитань-відповідей, ініціативи і реакції як зовнішня комунікативна репрезентація діалектики думки, заснована на інтерпретації, критиці або реконструкції ідей; стимульований учителем процес виникнення певних ідей в учня або спрямований на вже визначені попередньо відповіді, або на такі, які не могли бути передбачені заздалегідь (точні-гуманітарні дисципліни); інтенсивне обговорення, висловлювання аргументів як основи для формулювання висновків із "сировини" суджень і міркувань; процес взаємодії, де вчитель досліджує проблему через систему запитань і відповідей [293, с. 1102].

За допомогою навчального діалогу здійснюється перехід від інтродуктивно-репродуктивної об'єкто-центрованої до суб'єкт-суб'єктної моделі навчальної взаємодії, коли предмет знання перетворюється на засіб спілкування.

Діалогізація навчання реалізується шляхом ініціювання учителем навчально-комунікативного обміну на рівні особистісних смислів, концептів, цінностей. Попри зовнішні ознаки діалогу, формальний обмін репліками в рамках традиційного навчального дискурсу насправді має псевдодіалогічну сутність, обмежуючи роль учителя до функцій пасивного статиста, зовнішнього репрезентанта абсолютного знання, оцінювача, а роль учня до

функцій відтворювача викладених усталених форм істин. Дана функціонально-рольова парадигма задіює техніку одностороннього репродуктивно спрямованого випитування, залишає особистісні позиції, зокрема з боку вчителя, закритими, що принципово суперечить сутності діалогічного спілкування як відкритої симетричної взаємодії. Крім того, у такому варіанті взаємодія залишає поза увагою внутрішній ментальний контекст учня – індивідуально-особистісний рівень репрезентації знання (порівнянь, асоціацій, класифікацій, синтезу тощо).

Якщо сутність навчального діалогу розглядати з точки зору класичної сократівської майєвтики, у якій діалог постає як такий, що має евристичний характер і передбачає використання складних когнітивних операцій, діалогізація навчального процесу повинна здійснюватися, на наш погляд, шляхом переходу від простих процедур інформаційного обміну до складніших форм спільної пошукової діяльності.

У практиці школи діалогу культур (В. Андрієвська, Г. Балл, В. Біблер, А. Волинець та ін.) і в системі розвивального навчання Д. Ельконіна - В. Давидова навчальний діалог здійснюється шляхом рольової ідентифікації з предметом навчального знання як суб'єктом культури [88; 133]. Навчальний діалог потребує виходу з науково-теоретичного у сферу духовно-практичного ставлення до педагогічної діяльності. При цьому учитель здійснює власну інтерпретацію тексту предмета знання, передбачує рівень наявних знань учня, створює сценарій діалогу. Таким чином, учитель переводить себе у позицію включеності, діалогу, оскільки відчуває, що процес реального розуміння вимагає "творчого втручання", "дограванння" у тій непередбачуваній його частині, де вимагається участь живого людського Я, особистості, імпровізації, подолання наявних обмежень спілкування [133, с.44].

На етапі свого жанрового втілення діалог постає як педагогічна одиниця – засіб побудови культуротворчої дії учня. Взаємозв'язок партій героя-діяча (учня) і героя-помічника (вчителя) у розвитку співбуттєвого ряду діалогу, представлений М. Камінською, продемонстровано в табл. 1.2.

Партія учня, героя-діяча	Партія учителя, героя-помічника
Герой потрапляє в ситуацію, якій потенційно притаманна інтелектуальна колізія (незнання про незнання, відкрите незнання)	Герой-провокатор, винахідник каверз, що сперечається, прикидається
Герой виявляє інтелектуальну колізію (знання про незнання, продуктивне нерозуміння в формі запитання, проблеми)	Герой – розсудливий арбітр, натхненник
Герой діє в пошуках того, що приведе до вирішення колізії (інтуїція, досвід, знання; в формі гіпотез, моделей, метафор)	Герой –прихований помічник, консультант, натхненник
Герой досягає найвищої напруги в розрізненості своїх дій в пошуку засобів вирішення колізії (таємниця)	Герой – жертва, що потребує допомоги, подорожній, що заблукав (паралельно – консультант, прихований помічник)
Герой транслює своє знання, застосовує його як інструмент (продуктивна дія розуміння)	Герой – слухач, експерт, прихований помічник

Особливостями комунікативної поведінки вчителя у навчальному діалозі визначаються наступні: 1) репліки вчителя, що відкривають діалог, виконують функцію *спонукання* до дії; 2) вчитель *звертаєтьс*я до учнів з проханням домовитися між собою, як слід діяти; 3) вчитель *повідомляє* лише те в своїх репліках, що відображає факт недостатньої узгодженості учнів у тому, як слід діяти; 4) *питання* вчителя з приводу нового мають перехідний, проміжний характер і визначають лише поворот теми – від з'ясування точок зору до висвітлення дій, які стоять за ними і до контексту цих дій; 5) питання і репліки вчителя з приводу суміщення-несуміщення різних точок зору учнів на кожному з трьох етапів розвитку нового знання є питаннями про питання, тобто *спонуканнями* учням поставити питання один одному; 6) на кожному окремому етапі розвитку нового знання учитель звертається до учнів з проханням домовитися, як слід діяти; 7) за результатами кожного етапу розвитку теми вчитель *апелює* до учнів з пропозицією повідомити, як слід діяти і чому [133, с. 47].

Як зазначає Т. Дикун, у навчальному діалозі засвоюються знання, вироблені багатьма поколіннями минулого і зберігається те, чим володіє дитина, що відомо власне їй. Діалог в його істинному смислі – це зустріч різних суб'єктивних світів, різних свідомостей, пов'язаних з осмисленням спільного предмета пізнання [89, с. 32]. Проходження учня як суб'єкта

пізнання через усі етапи розвитку знання в історії науки, відтворення оригінального смислового контексту теми, нарощування смислів у процесі розвитку сюжету діалогу створить цілісне бачення предмету знання, новий творчий продукт, наділений новими семіотичними ознаками.

На відміну від предметного, особистісно-зорієнтоване спілкування не обмежується у часі певною комунікативною ситуацією: діалогічне спілкування педагогічного типу має початок у попередньо сформованій діалогічній диспозиції, практично реалізується у безпосередньому діалозі і має продовження у невизначеному у часі континуумі діалогічних відносин. Слід зазначити, що необхідність попередньо сформованого ставлення до вихованця принципово відрізняє діалог педагогічний від його інших різновидів: у непедагогічних формах спілкування суб'єкт є більш незалежним у плані визначення особистого ставлення до іншого комуніканта і формується воно безпосередньо в ході спілкування (О. Бодальов).

Особистісно-зорієнтоване спілкування, за визначенням В. Болгаріної, базується на визнанні самоцінності особистості учня. Вся діяльність учителя спрямована на розвиток їх духовності [201; с. 108].

У нашому визначенні ***діалогічне спілкування є типом відкритої симетричної ціннісно-раціональної міжособистісної взаємодії, що забезпечує досягнення й підтримку смислових відносин суб'єктів педагогічного процесу і стимулює розвиток їхнього духовно-гуманістичного потенціалу.***

Відкрита симетрична взаємодія характеризується взаємною емоційною та особистісною відкритістю, взаємною повагою і довірою. Як зазначає О. Киричук, симетричність є необхідною і фундаментальною умовою педагогічної взаємодії: і у плані духовного, культурного збагачення партнерів, і у плані обміну суто людськими, значущими сторонами буття. Симетричність найбільш повно реалізує суб'єкт-суб'єктну природу педагогічного процесу і характеризує рівноправність учителя та учня щодо виявлення своїх поглядів і

можливостей їх обґрунтування; відвертості, довіри, поваги в стосунках [88; с. 32].

Ціннісно-раціональна взаємодія передбачає спрямованість на реалізацію ціннісного ставлення до іншого та до процесу спілкування і на взаємну інтеграцію на його основі.

Смислові відносини являють собою міжособистісний рівень відносин між учителем і учнями, що виявляється у взаємному ціннісному ставленні до іншого і до процесу спілкування і у потребі перебування у життєвому просторі один одного. Н. Журавльова зазначає, що характер взаємовідносин може зумовлюватися соціальним статусом людини, його роллю як суб'єкта спілкування, діяльністю, що виконується, власним світоглядом і світосприйняттям. У зв'язку з цим авторка виділяє чотири типи відносин: статусні (учитель-учень); рольові (дитина-дорослий); діяльнісні (залежність, координація, субординація, взаємодопомога, конкуренція та ін.); смислові, що виявляються в особистісному ставленні до інших і до себе [104; с. 104].

Розвиток духовно-суб'єктного потенціалу особистості передбачає формування духовних потреб (саморозвиток, самовдосконалення, пізнання, творчість, потребу жити і діяти для інших тощо) [277, с. 168; 74, с. 22], здатності реалізувати себе у ролі суб'єкта, що прагне до перетворення реальності і самого себе.

З'ясування сутності вимог до готовності педагога до діалогічного спілкування вимагає звернення до **структури** даного типу взаємодії. Існуючі підходи відображають зміст переважно операційного аспекту актуальної взаємодії, що відбувається безпосередньо в момент аналізу. Так, М. Обозов і Я. Коломинський виділяють у структурі спілкування когнітивний, афективний, поведінковий компоненти; А. Бодальов – гностичний, афективний, практичний; Б. Ломов – інформативно-комунікативний, регулятивно-комунікативний, афективно-комунікативний. Для опису процесу спілкування використовується також чотирьохелементна модель А. Реана, в якій структуру спілкування утворюють когнітивно-інформаційний,

регулятивно-поведінковий, афективно-емпатійний, соціально-перцептивний компоненти [214, с. 268]. І. Риданова виділяє такі структурні компоненти спілкування і однойменні блоки професійних комунікативних умінь вчителя, як соціально-психологічний, морально-етичний, естетичний і технологічний [217]. Н. Савіна, спираючись на дослідження Г. Андрєєвої, О. Бодальова, Б. Ломова, В. Кан-Калика, визначає структуру діалогічного спілкування як єдність інформаційного, морально-поведінкового та організаційно-технологічного компонентів [221, с. 59-60].

Зважаючи на наскрізний і визначальний характер впливу ціннісно-раціональної диспозиції педагога у діалогічному спілкуванні, цілеспрямовану реалізацію діалогічних настанов та існування у спілкуванні явищ, які довільно виникають і є певними післядіями, результативними і педагогічно доцільними аспектами комунікативного взаємообміну, ми пропонуємо розглядати діалогічне спілкування як єдність диспозиційного (відображає характер базових установок учителя у діалогічному спілкуванні, ціннісні і потребнісні аспекти комунікативної спрямованості), операційного (являє собою власне механізм діалогічного спілкування у його динаміці, виступає як поведінковий компонент у діалозі) і процесуально-результативного компонентів (психолого-педагогічні ефекти спілкування, які виникають довільно у процесі спілкування).

Отже, ***диспозиційний компонент*** виявляється у демонстрації вчителем спрямованості на становлення смислових відносин, особистісній і емоційній відкритості, безоцінному ставленні, наочному підтвердженні спільності, інтенційності (свідомій спрямованості на предмет (іншу особистість); у діалогічному спілкуванні позначає діалогічну зверненість до учня), автентичності (відкритій позиції щодо своєї істинної сутності, здатності виявляти її у взаємодії з дитиною, прагненні досягти “справжності” у соціальних проявах своєї особистості), конгруентності (несуперечливості його мовлення, переконань і вчинків між собою), емпатії і толерантності.

Операційний компонент інтегрує у собі аспекти комунікації, інтеракції, перцепції.

Особливістю комунікативного аспекту діалогічного спілкування ми визначаємо симетричність взаємообміну: на відміну від процесу обміну в діалозі соціального типу, в якому позиції сторін залишаються самототожними, обмін у педагогічному діалозі є повноцінним, оскільки характер і обсяг власного особистісного смислу повинен знайти відповідну і адекватну собі форму відображення в іншому. Почуття симетрії виникає тоді, коли дитина може побачити себе у діалозі з учителем аутентичною - такою, якою вона почуває себе наодинці з собою. Це досягається завдяки відкритій однаковою мірою особистісній позиції обох сторін.

Інтерактивний аспект діалогічної взаємодії, за Г. Бушем, забезпечує організацію сумісних дій і планування оптимального їх обміну [52, с. 143] і має у педагогічному діалозі свою специфіку: це етико-емоційне зближення у ході спільної діяльності, спрямованої до єдиної точки, в якій сходяться незчисленні осі індивідуальностей [262, с.24]. Діалог – це не спрямованість поглядів один на одного, а погляди обох в одному напрямку [207, с. 86]. Зорієнтованість на досягнення смислових відносин передбачає побудову продуктивних сценаріїв взаємодії: визначення “сценарного поля” - аспекту взаємодії, в якому буде використовуватися сценарний підхід (корекція відносин, розвиток певних якостей тощо), діагностування сценарію, що генерується учнем, обрання сценарію педагогічного впливу і синхронізація цих сценаріїв [253, с. 90].

Перцептивний аспект операційного компонента реалізується у діалогічному спілкуванні як цілеспрямоване пізнання, проникнення в емоційний стан, внутрішній світ дитини, у зміни, які відбуваються в її душі – процес, що поєднується з відмовою від оцінок і категоризацій та ґрунтується на щирому інтересі до дитини. Е. Фромм зазначає, що знання повинно бути елементом любові, інакше воно обмежуватиметься поверхневим рівнем. Таке знання можливе тоді, коли людина може переступити межі власного Я і

зрозуміти іншу людину в її справжніх прагненнях [266, с. 44]. Діалогічне спілкування зумовлює безперервне вживання в особистість іншого суб'єкта діалогічного спілкування у згоді зі змінами свого Я. Саме у діалозі прагнення до розуміння стимулює пошук себе в іншому і прагнення до того, щоб інший знайшов у собі Я співбесідника.

Процесуально-результативний компонент знаходить вираження у таких ефектах взаємодії, як:

- *мімесис:* "забута категорія педагогіки", як її назвав вальфдорфський педагог В. Загвоздкін, іманентна риса справжнього діалогу, являє собою феномен наслідування, переходу, "зараження" спільною духовною настановою на переживання єдності, етики і естетики взаємовідносин [105]. Це не проста імітація характерів і дій, це відтворення існуючих форм сприйняття характерів і дій. Шляхом безпосередньої участі в організованих учителем діалогічних відносинах учень мимоволі засвоює цінності і техніку діалогу, розвиває навички оптимальної взаємодії. Л. Петровська і А. Співаковська зазначають, що у процесі діалогу з учнем виникає емоційне переживання, що іррадіює, передається від одного до іншого [207, с. 87]. Про міметичну настанову говорив і А. Макаренко: "педагог повинен бути таким, щоб кожен його рух виховував". М. Бубер розглядав мімесис як основу особистісного включення: учитель повинен усвідомлювати, що кожне його слово, кожен вчинок має вплив на учня [232, с. 96]. Г. Андрєєва, А. Бодалєв, В. Мясищев вказують, що саме через імітацію і запозичення, співпереживання й ідентифікацію людина засвоює людські емоції і почуття. К. Ушинський теж вказував на винятково важливу роль прикладу вчителя: "Вихователь, поставлений віч-на-віч з вихованцем, в самому собі містить всю можливість успіхів виховання..." [259, с. 17]. Слід сказати, що у діалозі мімесис функціонує і в напрямкі від учня до вчителя, оскільки відбувається двохсторонній процес наслідування спільно виробленої моделі відносин;

- *самовідтворюваність діалогу:* особистісна когнітивна і емоційна відкритість у діалозі уможливлює взаємну представленість у сфері самосвідомості учня чи учителя світоглядних ознак “Я” іншого як особисто значимого. Відтак у межах індивідуального ментального поля починають співіснувати дві позиції, їх наявність уже зумовлює внутрішній діалог – процес, що стимулює внутрішні якісні зміни;
- *взаємна етична детермінованість:* за М. Бахтіним і В. Біблером, етичне ставлення до “світу людини” є одним із “облич” діалогу. Це перш за все довіра до навколишньої дійсності, затвердження глибинної об’єктивності людини і співлюдськості буття [89, с. 32]. Етична проблематика фігурує і у Г. Сковороди, який вказував на необхідність підготовки себе до входження істини буття [211]. У повноцінному діалозі етичне самовираження як учителя, так і учнів є взаємозалежним і виникає із прийняття один одного як цінності, яку можна в тому чи іншому сенсі втратити, якщо допустити певні етичні порушення;
- *взаємна естетична завершуваність:* даний аспект діалогічних відносин сформульований М. Бахтіним як “завершеність Іншим”. Опис діалогу в категоріях естетики зумовлена наявністю спільно сконструйованих меж, що естетизують і взаємно формують кожного з учасників діалогу. Н. Савіна виділяє естетичний аспект діалогу в його окрему функцію, зазначаючи, що почуття, які викликає процес спілкування, важко пояснити лише інформаційною й іншими функціями спілкування – це і є переживання естетичне. Естетичність виявляється у всьому: в організації форм спілкування, у мові, у прагненні бути уважним, але не нав’язливим, делікатним, але не незграбним [221, с. 46]. Естетичність діалогу виявляється і у відчутті краси людських взаємин, у нарощуванні емоційного, безсловесного міжособистісного поля спілкування, у прагненні учасників віднайти і зберегти комфортний естетичний тонус у спілкуванні;

- *спільний когнітивно-рефлексивний простір:* визначений М. Бубером як сфера “між” – спільне духовне середовище, яке не належить окремій стороні, а створюється обома в процесі діалогу [46, с. 228]. Шляхом включення в єдиний рефлексивний простір дитина почерпує смисли і доотримує компоненти рефлексивної здатності, а вчитель добудовує власні рефлексивні структури.

Сутність діалогічного спілкування значним чином виявляється у **принципах** його організації, визначення яких диференціюються у залежності від того, який рівень діалогічного спілкування досліджується: серед принципів діалогізації змісту *предметно-зорієнтованого* діалогічного спілкування виділяються такі, як принцип представленості у змісті різноманітних культур; принцип інтеграції різного за характером змісту (міжпредметних зв’язків), принцип спільного конструювання змісту вчителем і учнями [69, с. 37]. Принцип однопредметності – надзвичайно важливий вихідний принцип навчального діалогу, витоки якого знаходяться в діалектичному методі Сократа. Платон сформулював його так: “мистецтво вести міркування полягає не тільки в тому, щоб відповідати правду: потрібно ще виходити з того, що відомо запитувачу за його власним визнанням”, при обґрунтуванні своєї точки зору учасник бесіди повинен опиратися на ті положення, які визнає істинними його співрозмовник [142, с. 35]. Тобто йдеться про опору на концептуально-світоглядну сферу учня для побудови власного особисто значущого предмету знань. У сучасній дидактиці даний принцип застосовується у практиці розвивального навчання Д. Ельконіна - В. Давидова, ТРИЗ-педагогіці Г. Альтшуллера. У контексті застосування проблемних методів навчання даний принцип реалізується, зокрема, у детермінації розуміння досвідом предметних знань учня: для того, щоб самостійно побудувати засоби відкриття нового у відомому, слід відштовхнутися від власного рівня знань, досліду, уявлень [133, с. 8]. М. Камінська зазначає, що з логічної і комунікативної точки зору, вихідною і фундаментальною умовою розуміння предмета знань учнем є сумісність семантичних тезаурусів суб’єктів

спілкування [119, с.12]: учителя, учня і автора навчального тексту, що досягається шляхом посередництва учителя у взаємодії учня з навчальним текстом, організацію його як дедуктивного міркування – структурний тип тексту, адекватний освітній ситуації для учня [133, с.14]. Однопредметність у навчальному діалозі передбачає і сумісність предметів, смислів і мотивів діяльності учителя й учнів, за відсутності якої відбувається проста підміна понять, коли те, що повідомляється педагогом, учнем трактується по-іншому.

У принципах організації діалогічного спілкування на особистісно-зорієнтованому рівні інтегроване бачення діалогу як простору співбуття, взаємного відображення, взаємодії як можливості здійснювати взаємовплив і власний суб'єктно-духовний розвиток.

Обгрунтовуючи основні принципи організації особистісно-зорієнтованого спілкування ми брали до уваги діалогічні універсалії Г. Балла, концепцію конгруентного спілкування К. Роджерса, базові поняття екзистенційно-онтологічної концепції діалогу М. Бубера, Т. Флоренської, ідеї психолого-педагогічної концепції діалогічного спілкування Л. Петровської.

Серед діалогічних універсалій, визначених Г. Баллом – принцип поваги до партнера, до його думки і рішення, його свободи і гідності; принцип прийняття партнера таким, яким він є і, разом з тим, орієнтації на його найвищі досягнення; принцип поваги до себе, віри у свої сили; принцип толерантності; принцип розширення і збагачення культурного поля взаємодії [17, с. 9]. У концепції конгруентного спілкування К. Роджерса визначено такі його принципи, як конгруентність, безумовно позитивне ставлення, емпатійне розуміння.

Основним принципом діалогічного спілкування учителя й учнів ми визначаємо *принцип взаємодії,* що полягає у взаємній представленості у життєвому просторі один одного, взаємному когнітивному, етичному, естетичному, комунікативному координуванні, єдності і процесуальності взаємовпливів.

Принцип особистісної рівності базується на визнанні активної ролі вихованця у процесі виховання, взаємності виховного і розвивального впливу, умінні вихователя бачити світ очима дитини.

Принцип позаперебування реалізується у прагненні побачити дитину у її цілісності. Це – естетичне ставлення, воно є безкорисливим і неупередженим, це не відсторонення від дитини, а віддаленість, бережливо-споглядальна позиція відносно неї без нав'язування себе. Заволодіти внутрішнім світом дитини, побачити і зрозуміти його неможливо, зробивши його об'єктом нейтрального аналізу, неможливо ним заволодіти і шляхом злиття з ним, дослухання до нього. До нього можна підійти, його можна розкрити – точніше, змусити його самого розкритися – лише шляхом спілкування з ним, шляхом діалогу [262, с. 24]. Подібні погляди висловлював і В. Біблер: "У мисленні потрібні два начала: пізнавальне абстрагування (мислення) і естетичне (нераціональне) єднання" [33, с. 378].

Принцип домінанти на Іншому є особливим типом децентрації у діалогічному спілкуванні. Цей термін був уведений А. Ухтомським і трактувався як альтруїстична настанова. Тема альтруїзму досить часто фігурує в діалогічних концепціях. Так, М. Бубер визначає особистісне включення основою діалогу [45, с. 95], розуміючи під ним абсолютно безкорисливе ставлення педагога до учнів. А. Ухтомський вважав, що вчитель повинен "уміти конкретно підійти до кожної людини, цінувати іншого вище за власні інтереси, відмежовуючись від упереджень і теорій" [257, с. 9.]. Така домінанта являє собою інтерсуб'єктну спрямованість у спілкуванні, діалогічну зверненість до іншого, що стимулює ціннісно-орієнтаційні дії, спрямовані на контакт на духовному ґрунті взаємної включеності і взаємної зацікавленості.

Принцип емоційної й особистісної відкритості виявляється в інтеграції довіри і автентичності, щирості, асертивності і природності почуттів.

Принцип особистісного включення відображає особливий тип людських взаємин, явище душевно-духовного, етико-когнітивного порядку, яке не зводиться до розуміння вікових особливостей дитини, адекватної оцінки її

можливостей, а полягає у включенні дитини як значущого смислу у життя педагога, його щирому зацікавленні світом дитини [46, с. 258]. Реалізація даного принципу народжує в душі дитини довіру як до вчителя, так і до зовнішнього світу, концентрованим вираженням якого і є вчитель. Довіра до вчителя означає знання, знання того, що існує істина людського існування. Особистісне включення – спосіб реалізації відносин, в яких М. Бубер вбачає ідеал педагогічного спілкування: відносин духовного наставника і духовного спадкоємця, які разом шукають "таїнство життя" [232, с. 4].

Серед **функцій** спілкування виділяють наступні: комунікативна – обмін думками, позиціями, поглядами і їх узгодження; інформаційна – виникнення нового знання; когнітивна – наявність предмета пізнання, в якому представлені інтереси партнерів діалогу; конативна – осмислення мотиваційної основи взаємодії; креативна – співтворчість, породження нового знання; рефлексивна – формування рефлексивних механізмів свідомості [62, с. 251-252].

Особливості педагогічного діалогу як виховної, розвивальної міжособистісної взаємодії зумовлюють додатковий ракурс розгляду його функціональних параметрів. Отже, на наш погляд, окрім зазначених функцій, педагогічний діалог реалізує наступні:

- *суб'єктно-формувальну:* можливість продуктивної реалізації потенціалів діалогу забезпечується за умови суб'єктної активності взаємодіючих сторін, що активізує розвиток суб'єктності і саморегуляції. Діалог є природним середовищем суб'єкта, у якому реалізуються і розвиваються усі його сутнісні і діяльнісні аспекти: інтраіндивідна (внутрішньоособистісна) та інтеріндивідна (міжособистісна) активність, свідомість, відповідальність, творча свобода;
- *ціннісно-експлікаційну:* однією з умов здійснення педагогічного діалогу як системи ініціативно-творчих дій, що мають на меті досягнення діалогічних відносин, є свідома демонстрація ціннісного ставлення до

дитини і до процесу взаємодії з нею. Діалог як ціннісно-раціональна (на відміну від ціле-раціональної) парадигма взаємодії, забезпечує реалізацію ціннісного ставлення і його функціонування як системотворчого фактора у спілкуванні;

- *соціально-інтеграційну*: завдяки трансляції діалогічних настанов у контекст учнівського середовища відбувається інтеграція кожного учасника взаємодії у спільно створене полісуб'єктне середовище, ствердження і підвищення цінності кожної особистості, розвиток групової цілісності;
- *інсентивну (заохочувальну)*: дотримання принципів діалогічного спілкування, застосування прийомів активізації суб'єктного самовираження є водночас засобом стимулювання комунікативної активності, заохочення до взаємодії, що в результаті забезпечує комфортні психологічні умови спілкування для кожного із суб'єктів взаємодії.

Педагогічний потенціал діалогічного спілкування виявляється не лише у мережі інтерсуб'єктних взаємодій системи "учитель-учні" – його функціональний діапазон виходить далеко за межі організації конкретних комунікативних ситуацій і поширюється також на інтрасуб'єктний рівень репрезентації, сприяє розвитку внутрішньої діалогічності. Окрім того, діалогічність у спілкуванні між учителем і учнями сприяє ствердженню принципів діалогу також і у системі "учень-учень", згуртованості учнівського колективу, гармонізації міжособистісних взаємин між учнями.

Педагогічна цінність внутрішнього діалогу полягає у розвитку самосвідомості, функція якої – відображення себе в сконструйованому образі реальності, у процесі чого внутрішній діалог уможливлює самостійне здійснення учителем аналітичної рефлексивної функції, а відтак спонукає до редукції владних, монологічних диспозицій у спілкуванні з учнями.

Внутрішня діалогічність є необхідною передумовою становлення педагога як повноцінного суб'єкта діалогу. Водночас і діалогічне спілкування

зумовлює розвиток ендосоціальної активності. Діалогічне спілкування вчителя і вихованця, як зазначає В. Франкл, є середовищем духовності, відтак вимагає актуалізації духовно-суб'єктних механізмів у внутрішніх параметрах соціальної активності педагога, стимулює взаємодію Я-актуального (діяльнісного) і Я-духовного, що здійснюється як співвіднесення актів діяльності, наявного ступеня особистісного і духовного розвитку з ціннісними установками і моральними імперативами. Така взаємодія стимулює вихід із стану "внутрішнього застою", що, за Т. Флоренською, може виявлятися у двох формах: ототожненні себе з Я-ідеальним, що є характерним для педагогів з неадекватно позитивною Я-концепцією, або ототожненні себе з Я-наявним з усіма його вадами і недоліками, що заперечує можливість самовдосконалення [262; с. 28]. В обох випадках внутрішній світ людини залишається монологічним і відповідним чином спрямовує процес спілкування в екзосоціумі. Внутрішній діалог є тією формою пізнання, в якій добровільно і цілеспрямовано актуалізованим є суперечності між діяльнісними і контролюючими механізмами психіки. Даний факт детермінує незаперечну зумовленість стилю педагогічного спілкування ступенем внутрішньої діалогічності у взаємодії Я-ідеального (духовного) і Я-актуального, оскільки лише в тому випадку, якщо Я-діяльнісне піддається корекції з боку Я-рефлексивного і Я-контролюючого, можливе перетворення позиції педагога у спілкуванні. Педагог, який практикує таку форму спілкування із собою, буде більш готовим до емпатійно-рефлексивного сприйняття вихованця і до перенесення діалогічного процесу в комунікативну взаємодію з дитиною.

Ми розглядаємо внутрішню діалогічність як складову комунікативної культури вчителя, оскільки ступінь його вираженості свідчить про ступінь інтернальності особистості, а ступінь інтернальності, у свою чергу, є ознакою особистісної зрілості. За висновками психологів, педагоги-інтернали більш схильні до неавторитарних форм управління навчально-виховним процесом [214, с. 124]. Це також є виявом кенотичного (самозменшувального) типу внутрішнього діалогу, що забезпечує особистісну рівність у спілкуванні,

стимулює процеси рефлексії, емпатії, ідентифікації та сприяє розвиткові таких необхідних для здійснення діалогічного спілкування якостей як автентичність, толерантність, тактовність та рефлексивність.

Наступний аспект педагогічної функціональності діалогічного спілкування полягає в тому, що, інтегруючи у процес взаємодії з учнем діалогічні настанови і принципи, вчитель здійснює їх екстраполяцію в учнівське середовище. Активна позиція вчителя у розвитку групової цілісності, реалізації учнями принципів діалогу у міжособистісному спілкуванні повинна, на нашу думку, складати обов'язковий атрибут діалогічного спілкування як перебування у спільному соціокультурному просторі.

З метою сприяння розвитку когерентності групи, її плановому формуванню, ствердженню діалогічних відносин в її межах Р. Арендс і К. Мур пропонують такі педагогічні дії, як:

- включення усіх учнів у колектив, забезпечення становлення позитивних взаємовідносин між учнями, створення психологічно безпечного середовища;
- встановлення правил і принципів соціальної поведінки, вияв побажань кожного щодо поведінки в міжособистісному спілкуванні;
- ствердження відносин співробітництва, редукція конкурентності, заохочення виявів довіри і поваги один до одного [291, с. 96].

У педагогічному процесі значну актуальність має проблема забезпечення діалогічності у повсякденних ситуаціях педагогічного спілкування, які переважно здійснюються у процесі навчальної взаємодії. Виникає необхідність розгляду можливостей використання функціональних ресурсів педагогічного спілкування предметно-зорієнтованого рівня у побудові особистісно-зорієнтованого діалогу.

Алгоритм діалогізації педагогічного спілкування має, на наш погляд, таку послідовність: діалогічна диспозиція – діалогічне звернення – діалогічна взаємодія – діалогічні відносини.

Одним із способів ініціювання педагогом діалогічної взаємодії на предметно-зорієнтованому рівні є використання техніки постановки запитань. Оптимальний вибір рівня і типу запитання, його коректне формулювання сприяє розкриттю і розвитку суб'єктної позиції учня, стимулює його участь у діалозі.

Існує кілька класифікацій типів запитань. Дж. Гілфорд категоризує їх відповідно до когнітивних операцій, задіяних у процес відповіді на них, звертаючись до популярної в американській педагогіці таксономії розумових операцій Б. Блума [292], яка містить ієрархічний виклад рівнів когнітивної діяльності – знання (здатність пригадати вивчені факти), розуміння (уміння згрупувати факти різними способами), застосування (використання знань у вирішенні навчальних задач), аналіз (уміння пояснити взаємозв'язки, зробити висновки, навести приклади), синтез (вміння робити прогнози, висувати гіпотези, оригінальні підходи), оцінка (здатність висловити власну точку зору, оцінити глибину ідеї, формулювати судження).

К. Мур пропонує розділяти запитання на конвергентні і дивергентні [314, с. 269]. Конвергентні запитання спрямовують когнітивну активність на відтворення інформації про конкретні факти (Де розташована Нова Зеландія? Об'єднавши формули для трикутника і прямокутника, яку формулу ми можемо вивести для обчислення площі паралелограма? Чи є це твердження правильним?) у той час, як дивергентні пов'язані з формулюванням точки зору, гіпотез, оцінок, тобто задіюють суб'єктивний рівень відображення (Яку назву ти б дав цьому оповіданню? Хто, на твою думку, є найвидатнішим ученим в історії науки?) [314, с. 280]. Очевидно, що більшим діалогічним потенціалом наділені дивергентні запитання, тому перехід на даний рівень навчального спілкування є, на нашу думку, одним із показників діалогізації.

У класифікації Дж. Гілфорда знаходимо розподіл запитань на фактуальні, емпіричні, продуктивні і оцінні. Фактуальні запитання звужують розгляд проблеми до окремих фактів (Хто винайшов автомобіль?), емпіричні запитання стимулюють смисловий пошук, інтеграцію і аналіз попередньо

засвоєної інформації, однак спрямовують на віднайдення єдино правильної відповіді (Яке найбільш економне джерело енергії?), продуктивні запитання вимагають залучення уяви, творчості і системного аналізу аспектів проблеми (Які можливі рішення проблеми безробіття?), оцінні запитання зумовлюють формулювання оцінних суджень на основі зовнішніх чи внутрішніх критеріїв (Чи вважаєте ви, що автор вдало зобразив героя?) [314, с. 283].

Уміле використання техніки запитань адекватно до віку, індивідуальних особливостей учнів, а також до навчальних цілей є одним із шляхів організації процесу предметно-зорієнтованого діалогу, стимулювання суб'єктної активності учнів і реалізації діалогічних принципів.

Засобами діалогізації взаємодії у навчальному контексті на етапі діалогічного звернення є також стилістично-риторичні прийоми: стилістичні (метафора, антитеза, інверсія тощо); конструктивні (емфатичні структури, аналогія і т.ін.); ефект "зняття напруги", риторичні запитання, діалог в діалозі [86, с. 6].

Діалогічна позиція вчителя також втілюється у зворотній дії як на рівні реакції на відповідь учня, так і на рівні реакції на його точку зору. У першому випадку реалізація принципів діалогу передбачає застосування прийомів ефективного заохочення, у другому – прийомів специфікації отриманого повідомлення.

Заохочення, або педагогічна підтримка забезпечується кількома способами: у формі вербального повідомлення, невербальної реакції, вікарного (непрямого), ретроспективного чи часткового схвалення дій [314, с. 260-263]. Попри домінуючу роль вербального аспекту взаємодії вчителеві не варто недооцінювати пара- й екстралінгвістичні засоби експресії. Як зазначає К. Мур, якщо вербальний рівень повідомлення розходиться за якістю з невербальним, учні реагують саме на невербальне повідомлення [314, с. 262]. Вікарне заохочення (використання прикладу іншого) особливо актуальне у випадку оцінювання дій слабких або нереферентних учнів. Якщо американські педагоги радять використовувати даний прийом для усіх, у тому числі

успішних учнів, то російські психологи схильні утримуватися від цього виду заохочення, оскільки воно може викликати реакцію класу, протилежну педагогічній інтенції (А. Реан, Я. Коломинський) [214, с. 312]. Ретроспективна підтримка здійснюється як позитивний коментар до попередньо здійснених дій, що засвідчує увагу до відповідного учня, ціннісне ставлення до нього як особистості і до його досягнень зокрема. Часткове схвалення актуальне як підтримка окремих прийнятних дій учня або хоча б спроби здійснити їх, що знову ж таки особливо важливо для учнів з низьким рівнем успішності.

Специфікація отриманого повідомлення одночасно забезпечує зворотну дію і спрямовує учня на розширення спектру думок, усвідомлення їх характеру. Р.Арендс зокрема рекомендує наступні прийоми:

а) конструювання концептуальних діаграм (письмова фіксація головних ідей і точок зору учнів на дошці);
б) рефлексія ідей учнів (Ти сказав..., Те, що ти кажеш…, Це цікава ідея з огляду на…);
в) стимулювання розгляду альтернативної позиції (Це цікаво, а як щодо іншого аспекту…?, Якби ти порівняв свою точку зору з …);
г) прохання аргументувати точку зору;
д) категоризація типу мисленнєвої дії з проханням про додаткову аргументативну підтримку (Ти провів вдалий мисленнєвий експеримент з цими даними. Ти зробив логічний висновок з поданої інформації. Цікава позиція, які міркування привели тебе до неї? Якби всі поділяли таку точку зору, який би результат ми отримали?) [291, с. 390].

Застосування рекомендованих прийомів надає інструментальне забезпечення діалогічним принципам домінанти на співрозмовникові, актуалізації суб’єктної позиції, поваги і прийняття.

Комунікативна поведінка вчителя, за висновками досліджень Т. Гуда і Д. Грауса, має значний вплив на академічні показники учнів: демонстрація високих експектацій, готовність прийняти суб’єктну позицію значною мірою

підвищує ініціативу учнів до взаємодії з учителем, що служить показником ефективної діалогізації навчального процесу [301, с. 49-54].

У контексті визначення шляхів демонстрації діалогічної спрямованості ми знаходимо релевантною розроблену К. Муром серію комунікативних прийомів, у яких інтегровані принципи особистісного включення, домінанти на Іншому, позаперебування, стимулювання суб'єктної активності, демонстрації ціннісного ставлення:

1. Демонстрація високих експектацій. Атрибуція суб'єктності зумовлює вияв довіри до творчого потенціалу учнів, їх можливостей у здійсненні делегованих учителем повноважень.

2. Моделювання бажаної поведінки. Шляхом наслідування учні розвивають у собі якості, ідентичні тим, що їх демонструє учитель.

3. Використання ідей учнів у прийнятті спільних рішень щодо планування і реалізації навчальних процедур, що наділить учнів почуттям відповідальності за власне навчання, також почуттям співучасті і спільного успіху.

4. Встановлення позитивної атмосфери взаємодії. Загальний психологічний мікроклімат взаємодії повинен мати позитивний і робочий характер. Кожен учень має отримати якомога більше адресованої особисто йому позитивної уваги. Важливим моментом є зниження рівня тривожності, факторів психологічного тиску.

5. Активне залучення учнів до навчально-комунікативного процесу. За допомогою використання активних форм роботи, здійснення опори на інтереси і попередній досвід учнів як додаткового фактору мотивації можливо досягнути комунікативної активності максимального числа учасників взаємодії.

6. Культивування почуття гідності як форма педагогічної підтримки, що сприяє підвищенню цінності кожної особистості, може здійснюватися за допомогою створення ситуацій успіху для кожного учня.

7. Використання природної допитливості учнів шляхом проблемного викладу матеріалу, цікавих запитань, стимулювання пошуку тощо [314, с. 309].

Діалогізація педагогічної взаємодії відбувається за рахунок забезпечення оптимального зворотного зв’язку, що означає прийняття і повагу до суб’єктної позиції учня.

Організація зворотного зв’язку як засобу діалогізації навчальної взаємодії здійснюється на трьох рівнях: слухання, реакції на відповідь, реакції на точку зору учня [291, с. 390].

Активне слухання з адекватним відображенням почутого змісту є невід’ємним атрибутом діалогічності.

К. Мур розділяє слухання на три послідовні фази: зосередження на змісті повідомлюваного, досягнення адекватного відображення, формулювання зворотного повідомлення [314, с. 217].

Демонстрація уваги до змісту повідомлення повинна здійснюватися як на вербальному, так і на невербальному рівнях: комфортний зоровий контакт, блокування сторонніх відволікаючих факторів, зосереджений вираз обличчя та інші аспекти комунікативної підтримки істотно впливають на успішність діалогу. Процес розуміння пов'язаний з такими явищами, як ідентифікація і альтероцентризм: здатність переступити власні стереотипи, досягнути розуміння позиції іншого, інтерналізувати його почуття характеризує позицію вчителя як діалогічну.

Формулювання зворотного повідомлення є найвідповідальнішим етапом процесу слухання. Забезпечення адекватної оцінки повідомлення у традиційному варіанті пов’язане з такими процедурами, як співвіднесення повідомлення з відповідними уявленнями, визначення мотивів повідомлення, порівняння його з певними стандартами досконалості, розгляд способів покращення формулювання тощо. Діалогічне слухання, однак, передбачає уміння чути повідомлення власне таким, яким його планує донести автор. Упередження, певні погляди, почуття, досвід – так звані перцептивні фільтри

– можуть мимовільно перешкоджати адекватному сприйняттю змісту. Здатність подолати їх вплив, здійснити домінанту на Іншому шляхом реалістичного самоаналізу власного сприйняття повідомлення, складають характерну особливість діалогічного слухання. К. Мур зазначає, що рефлективне слухання може бути відображенням фактичного або емоційного змісту (Отже, ти вважаєш, що…, Я розумію, що ти відчуваєш…) [314, с. 146].

Зворотний зв'язок диференціюється Т. Гемблом на кілька типів: оцінний, попередній (формативний), безоцінний (недирективний) [296, с. 148 - 154].

Оцінний зворотний зв'язок, у свою чергу, може бути позитивним і негативним з відповідними функціями підтримки і корекції. Позитивний зворотний зв'язок підтримує розвиток взаємодії і пов’язаних з нею моделей поведінки у тому напрямку, в якому вони вже розвиваються. Наприклад, рецептивність до ідей і думок учнів з боку вчителя зумовлює мотивацію до подальшого спілкування і розвитку взаємин. Негативний зворотний зв'язок у діалогічному спілкуванні повинен бути предметно спрямованим на відповідний вчинок чи аргумент з обов’язковою позитивною компенсацією (або пред’явленням альтернативного аргументу) і демонстрацією загального ціннісного ставлення. Формативний зворотний зв’язок являє собою різновид негативного і здійснюється безпосередньо перед повторним виконанням дій, які свого часу характеризувалися певними недоліками. У такому варіанті негативний зворотний зв'язок є свого роду рекомендацією, а не критикою і елімінує почуття відторгнення, розчарування і небажання продовжувати відповідну діяльність, яке зазвичай супроводжує інші типи негативного зворотного зв’язку.

Безоцінний зворотний зв'язок являє собою спосіб реалізації діалогічних принципів позазнаходження й особистісного включення – бережливої споглядальної позиції по відношенню до співрозмовника – оскільки відбувається без спрямування думки останнього у бажаному для себе руслі і використовується в якості підтримки у вираженні почуттів чи формулюванні точки зору без звернення до власних позицій, суджень і точок зору. Т. Гордон

виділяє чотири різновиди даного типу зворотного зв’язку: зондування, перефразування, підтримувальний зворотний зв'язок, формулювання Я-повідомлень [299, с. 78]..

Зондування як з’ясування деталей отриманого повідомлення спрямоване на демонстрацію готовності і бажання вислухати, забезпечення емоційного розвантаження. Перефразування здійснюється як реакція розуміння й емоційно-комунікативної підтримки. Підтримуючий зворотний зв'язок покликаний забезпечити адекватне відображення, розуміння і прийняття почуттів співрозмовника щодо певної проблеми. Роль Я-повідомлень полягає у переміщення акценту з негативної оцінки дій партнера у спілкуванні на якість власних почуттів, які вони викликають. У формулюванні Я-повідомлень пропонується поглиблено розглянути причини своїх почуттів і не озвучувати у повідомленнях власні негативні реакції.

Одним з основних факторів оптимізації зворотного зв’язку є адекватна діалогічній спрямованості емоційна тональність. М. Хантер диференціює позитивні (Ти пишеш гарні твори, я б хотіла почитати, що ти напишеш цього разу), негативні (Твір має бути закінченим до кінця уроку, а ти не встигаєш) і нейтральні (Якщо ти не закінчиш твір вчасно, можеш зробити це пізніше) емоційні повідомлення [305, с. 32]. Емоційно позитивний зворотний зв'язок виконує функцію особистісного включення, модифікує рольову позицію вчителя і служить способом педагогічної підтримки.

Наступним аспектом оптимізації зворотного зв’язку є суб’єктивна специфікація оцінювання, запропонована Р. Арендсом. Зокрема він рекомендує актуалізувати інформативну функцію оцінки шляхом детального коментування результатів навчальних досягнень учнів (Ти неправильно написав слова “рукоділля” і “престиж”, замість загальних тверджень типу: Надто багато неграмотно написаних слів); обмежуватися у коментарях оцінкою окремих вчинків, не зосереджуючись на уявних інтенціях, не вдаючись до характеристики учнів взагалі (Я не можу прочитати, що ти написав, замість Ти не працюєш над своїм почерком) [291, с.268]. М. Хантер

пропонує зрівноважувати негативний зворотний зв'язок з компенсаторними позитивними коментарями, наприклад, прийняти неправильну відповідь, сформулювавши запитання, на яке ця відповідь була б правильною, здійснюючи таким чином педагогічну підтримку і демонструючи педагогічний оптимізм [305, с. 85].

Особливим типом активного слухання, який слугує атрибутом особистісного рівня педагогічного діалогу, є емпатійне або рефлексивне слухання – етико-когнітивний параметр педагогічного діалогу, що знаходить вираження як у відповідній вербальній формі, так і у формі діалогічного мовчання. Отримані від учня повідомлення у їх вербальній і невербальній репрезентації учитель “складає” у цілісний смислотворчий контекст і формулює коментар, зворотне повідомлення, яке повинно цілком відповідати сутності й афективній якості повідомлення учня. Діалогічне мовчання, за А. Коп’євим, полягає в утриманні від висловлювань і створенні вільного смисложиттєвого простору, яке спонукає до саморозкриття і самовизначення [148, с. 129]. Цінність описаної процедури полягає у створенні відповідних психологічних умов для висловлення своїх проблем в умовах вільного асоціювання. К. Мур порівнює дії вчителя у рефлексивному слуханні із “дзеркалом”, у якому учень знаходить повне відображення своїх думок, почуттів і станів [314, с. 220].

Діалогічне звернення як комунікативна ініціатива здійснюється не лише за рахунок демонстрації педагогом особистої зацікавленості в суб’єктній позиції учнів, а і, як зазначає Р. Арендс, також і в стимулюванні інтринсивної мотивації – заохочення до взаємодії завдяки перевагам самого її процесу на противагу зовнішній, екстринсивній мотивації (похвали, оцінки, престижу, переваги) здійснення опори на життєвий досвід учнів, використання їх імен у ролі сюжетних персоніфікацій (Уявимо, що Оля вирішила балотуватися у президенти…), авторської трансформації навчального матеріалу, повідомлення його у афективно насиченій формі [291, с. 98].

Компетентне використання навчально-комунікативного ресурсу педагогічного процесу у побудові смислових діалогічних відносин міжособистісного рівня, свідома і активна спрямованість педагога на їх розвиток складають основні вектори діалогізації взаємодії учителя і учнів, передумови їх спільного суб'єктно-особистісного розвитку.

Висновки до першого розділу

Багатофакторна опосередкованість педагогічного тлумачення сутнісних і функціональних параметрів діалогічного спілкування попередньо сформованими філософськими, соціологічними і психологічними концепціями діалогу зумовлює існування фундаментальних розбіжностей у визначенні його змісту і призначення, про що свідчить аналіз наукових джерел з означеної проблеми.

Даний факт зумовив необхідність детального перегляду концептуально-світоглядних основ дослідницьких позицій і наукових підходів до розуміння сутності педагогічного діалогу з метою визначення методологічних основ професійної підготовки майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями.

Здійснений нами теоретико-методологічний аналіз дефінітивної бази поняття "діалог" надав можливість визначити два рівні репрезентації аналізованого поняття у сучасних педагогічних поглядах: перший рівень являє собою педагогічно-соціологічну кореляцію в рамках ліберально-демократичної парадигми суспільних відносин і ґрунтується на категорійній мережі "свобода – право – рівність – компроміс". У педагогічному контексті цей підхід до трактування діалогічного спілкування відображений на рівні концепції педагогічного співробітництва, теорії педагогічного контракту, концепції комунікативних прав особистості. Дещо у іншій ціннісно-методологічній площині розглянута сутність діалогу у педагогічних поглядах, які є концептуальними еквівалентами відповідних положень екзистенційної

філософії, гуманістичної психології і холістичної парадигми освіти, які позиціонують діалог у ролі культурологічного чинника, способу співбуття і взаємовідображення, засобу забезпечення реалізації метапотреб дитини у прийнятті і глибинному особистісному контакті. Дані парадигми, на наш погляд, складають концептуальну основу відповідно предметно-зорієнованого й особистісно-зорієнтованого діалогічного спілкування. Педагогічна пропедевтика нинішніх концепцій діалогу міститься у поглядах та емпірії прогресивних педагогів-мислителів минулого, які виразно демонструють спрямованість на здійснення педагогічного спілкування як духовно-інтерсуб'єктної взаємодії і зумовлюють його відповідне педагогічне тлумачення.

Аналіз заявлених на сьогодні філософсько-психологічних та педагогічних концепцій діалогу надає підстави стверджувати, що діалогічне спілкування доцільно трактувати як тип відкритої симетричної ціннісно-раціональної міжособистісної взаємодії, що забезпечує досягнення й підтримку смислових відносин суб'єктів педагогічного процесу і стимулює розвиток їхнього духовно-гуманістичного потенціалу.

Недостатнє відображення педагогічної специфіки в існуючих трактуваннях структурно-функціональних особливостей діалогічного спілкування як екзистенційно-онтологічного феномену, а також відсутність єдиного підходу у їх розумінні зумовлюють необхідність визначення і конкретизації його іманентних особливостей і потенціалів. Систематизований огляд наукових джерел з проблеми дослідження надав можливість визначити такі принципи діалогу, як принцип взаємодії, принцип особистісної рівності, принцип позаперебування, принцип домінанти на Іншому, принцип емоційної й особистісної відкритості і принцип особистісного включення.

Зважаючи на наскрізний і визначальний характер впливу диспозиційної, ціннісно-раціональної складової комунікативної активності педагога у діалозі, цілеспрямовану реалізацію діалогічних настанов та існування у спілкуванні явищ, що виникають довільно і є певними післядіями, результативними та

педагогічно доцільними аспектами комунікативного взаємообміну, ми пропонуємо доповнити загально прийняту модель структурної організації диспозиційним і процесуально-результативними компонентами. Серед функцій педагогічного спілкування виділяємо суб'єктно-формувальну, ціннісно-експлікаційну, соціально-інтеграційну, інсентивну.

Подвійний, предметно-особистісний характер педагогічної взаємодії зумовлює актуальність проблеми взаємозв'язку предметно зорієнтованого й особистісно зорієнтованого діалогічного спілкування вчителя і учнів. Як випливає з висновків вітчизняних і зарубіжних педагогів, цей взаємозв'язок є можливим, оскільки навчально-комунікативний ресурс педагогічної взаємодії надає достатнє підґрунтя для реалізації принципів діалогічного спілкування. Спільний доробок психологів і педагогів у вирішенні проблеми оптимізації педагогічного спілкування – прийоми діалогічного звернення, активного слухання, забезпечення зворотного зв'язку і педагогічно-комунікативної підтримки – надає належне інструментальне забезпечення для інтеграції ціннісно-диспозиційних параметрів діалогу у процес педагогічної взаємодії.

Матеріали 1 розділу дослідження висвітлені у низці публікацій автора [109; 110; 111; 112; 116; 119; 120; 122; 123].

РОЗДІЛ 2

СТРУКТУРА ТА РІВНІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ДІАЛОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ З УЧНЯМИ

2.1. Компоненти готовності майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями

Визначення структури готовності майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями зумовлює не лише адекватне відображення сутності діалогічного спілкування в особистісно-акціональних критеріях, а й розгляд існуючих підходів до трактування сутності професійної готовності і структури готовності педагога до професійної діяльності.

Аналіз наукових джерел з проблеми змісту психологічної готовності виявив існування двох основних підходів до її визначення: функціональний та особистісний. Представники першого розглядають психологічну готовність як певний стан психічних функцій, який забезпечує високу результативність під час виконання того чи іншого виду діяльності (Н. Левітов, А. Пуні, Є. Ільїн, Л. Нерсесян та ін.). Другий напрям представлений у працях К. Дурай-Новакової, М. Дьяченко, Л. Кандибович, В. Сластьоніна та ін., дослідницька позиція яких полягає у розгляді готовності як результату підготовленості до певної діяльності. Готовність, на думку зазначених науковців, – це складний, цілеспрямований прояв особистості, який має динамічну структуру, особистісне утворення, що забезпечує внутрішні умови для успішного виконання професійної діяльності. Між компонентами структури готовності (мотиваційним, пізнавальним, емоційним, вольовим) існує функціональна залежність [100, с. 49-59].

Сутність готовності студентів педагогічних закладів вищої освіти до професійної діяльності визначається А. Ліненко як довготривале, цілісне, стійке утворення, яке передбачає педагогічну самосвідомість, емоційно-позитивне ставлення до діяльності, мотиви цієї діяльності, знання, уміння та

навички, педагогічні здібності, професійно значущі якості особистості [169, с.14-15]. С. Ніколаєнко підходить до розуміння професійно-педагогічної готовності як системного утворення, у структурі якого виділяються дві підсистеми: довготривала (стійкий комплекс особистісних, суб'єктних і індивідних професійно важливих якостей, необхідних для успішної діяльності в багатьох ситуаціях); ситуативна (активно-дієвий стан особистості). У динамічній структурі ситуативної професійно-педагогічної готовності дослідник виділяє мотиваційний, пізнавально-орієнтаційний, операційно-дійовий, емоційно-вольовий та оцінний компоненти [160, с. 24].

Глибоке культурологічне підґрунтя діалогічного спілкування, його тісний взаємозв'язок із суб'єктоформуючими процесами самодетермінації, самоорганізації та саморозвитку зумовлює трактування готовності не лише як результативно-діяльнісного аспекту професійної підготовки, а як функціонально-професійного аспекту загальної комунікативної культури особистості. На підставі аналізу вищезазначених праць, а також дослідження сутності і специфічних характеристик діалогічного спілкування як інтегративної складової педагогічної діяльності ми визначаємо готовність до діалогічного спілкування як особистісне утворення, що синтезує у собі ціннісно-мотиваційний, когнітивно-гносеологічний, операційно-дійовий й суб'єктно-особистісний компоненти.

Ціннісно-мотиваційний компонент готовності до діалогічного спілкування

Неодноразове акцентування визначальної ролі мотиваційно-смислових, ціннісних параметрів світогляду особистості щодо зовнішнього, поведінкового рівня спілкування (О. Бодальов, В. Мясищев, С. Рубінштейн та ін.) є свідченням визнання за мотивацією провідної ролі у детермінації комунікативної активності людини. Однак аналіз попередніх досліджень свідчить про існування іншої традиції, а саме пошук ефективних методів формування комунікативної компетентності у її суто практичному аспекті, в

якому чільне місце належить поняттям “техніка”, “уміння”, “навичка”. Специфіка діалогічного спілкування як відкритої, симетричної, ціннісно-раціональної форми особистісно зорієнтованої взаємодії полягає у тому, що серед визначених дослідниками елементів мотиваційного комплексу (потреб, мотивів, інтересів, цільових установок, ціннісних орієнтацій) провідна роль належить ціннісним утворенням, оскільки ціннісно-мотиваційні основи становлять необхідні для діалогу диспозиційні параметри, які, у свою чергу, визначають спрямованість усього процесу спілкування. Узагальнені категорії цінностей сукупно презентують усі інші компоненти мотиваційного комплексу, тому у контексті нашого дослідження ми не подаємо розгорнутої інтерпретації кожного з них.

У зв’язку з усім зазначеним, загальний **критерій** сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту готовності вчителя до діалогічного спілкування з учнями ми визначаємо як ***спрямованість на становлення і підтримку діалогічних відносин у спілкуванні***. Цей критерій конкретизується у двох ціннісно-мотиваційних векторах – інтраіндивідному й інтеріндивідному.

Інтраіндивідний (внутрішньоособистісний) вектор представлений такими типологічно-ціннісними індексами, як самодетермінація, самоорганізація, саморозвиток – іманентними атрибутами суб’єктної позиції.

Інтеріндивідний (міжособистісний) вектор реалізується у типологічно-ціннісних індексах альтероцентрованості (зосередженість на інтересах і потребах іншого), універсальних духовних цінностях і духовній свободі, що знаходять вираження у просоціальній та інтринсивній мотивації. У визначенні сутнісних параметрів інтраіндивідного вектора ціннісно-мотиваційної детермінації діалогічного спілкування ми виходили з розуміння діалогу як спілкування, в якому закладено потенціал духовності (за А. Добровичем, В. Рижовим, Т. Флоренською), що зумовило орієнтування на ті теорії особистості, які враховують духовний параметр людини. Такою є концепція І. Ільїна, яка ґрунтується на уявленні про те, що психологічна організація

людини представлена як сукупність індивідних (тілесних), суб'єктивних (душевних), особистісних, індивідуальних, універсальних (духовних) проекцій [113, с. 75]. Зокрема І. Ільїн зазначає, що духу людини доступна свобода, це є сила самовизначення до кращого, здатність вивести себе внутрішньо з будь-якого життєвого змісту, протиставити його собі, обрати його чи відхилити, підсилити себе і подолати те, що відхиляється: дух має силу і владу створювати форми і закони свого буття, творити себе і способи свого життя [113, 74]. Подібно до цього В. Голуб'єва трактує духовність особистості як активність, що протистоїть інертному і характеризує людину як істоту, що пізнає і перетворює дійсність [74, с. 22]. Духовність розуміють також як потребу пізнання світу, самого себе, смислу і призначення свого життя і соціальну потребу жити і діяти для інших [74, с. 106].

Дана суб'єктно-духовна парадигма самореалізації педагога нерозривно пов'язана із зазначеними аспектами самовдосконалення, що мають під собою відповідні універсальні духовні цінності і прагнення.

Домінування просоціальних мотивів пов'язане з усвідомленням суспільного значення діяльності, з почуттям обов'язку, відповідальності перед дитиною, прагненням принести їй користь. У випадку дії просоціального мотиву має місце ідентифікація учителем себе з учнівським колективом, виникає щира зацікавленість в його інтересах, потребах, цілях.

З іншого боку, упровадження діалогічних форм взаємодії у педагогічну практику вимагає від учителя самовіддачі, зосередження на потребах та інтересах дитини, безкорисливого особистісного включення (М. Бубер) у її життя, руху "від себе", емоційної і особистісної відкритості, безоцінного ставлення, довірливості і щирості почуттів. Такі форми активності можуть бути стимульовані відповідними латентно мотиваційними ціннісними утвореннями. Звісно, ні вроджена комунікабельність, ні володіння технікою педагогічного спілкування, ні знання про сучасні імперативи у вихованні не забезпечують реалізації даних параметрів діалогу. Недостатньо виражене ціннісне ставлення до дитини і до процесу спілкування, нездатність

відмовитися від сприйняття дитини як засобу досягнення власних цілей при наявності всіх зовнішніх ознак діалогу (в його розумінні як рівноправного обміну комунікативними актами) створюватиме ситуації, описані М. Бубером і Ю. Жуковим: М. Бубер виділив як окрему категорію монолог, що маскується під діалог, в якому суб'єкти не виходять за межі своєї самості [45, с. 74]. Ю. Жуков визначив такий вид напівзакритої, несиметричної комунікації, за якої один із суб'єктів не розкриває сутності власних думок і почуттів або, навпаки, не зважаючи на готовність чи бажання іншого взяти участь у діалозі, нав'язує свої судження [103, с. 75].

Отже, діалог означає не просто надцільову спрямованість, а перш за все відмову від егоцентричних установок з відповідною перебудовою операційної сторони діяльності: децентрацією (відмови від статусної домінантності), домінантою на потребах Іншого (редукція власних), особистісним включенням, відкритістю і автентичністю (М. Бубер, С. Шеїн, А. Ухтомський та ін.). Цей факт вимагає трансформації особистісного самовираження педагога у його владному профілі і зумовлює визначення просоціальної мотивації, альтероцентрованості як одного з основних факторів ціннісної спрямованості педагога у спілкуванні.

Предметом і метою діалогічного спілкування є діалогічні відносини. Ця самоцінність діалогу нівелює домінантність мети у спрямованості педагогічної діяльності і зорієнтовує її на сам процес взаємодії, а не на її результат. Ця особливість діалогу є яскравим свідченням того, що у мотиваційній детермінації діалогічного спілкування педагога переважає процесуальна – внутрішня (інтринсивна) – мотивація, яка у визначенні психологів є такою, що спонукає до активності змістом і процесом діяльності, а не зовнішніми чинниками чи фізіологічними потребами [107, с. 24]. Зовнішні й особистісні мотиви (прагнення до влади, самоствердження, страх покарання тощо) актуальні в монологічних формах взаємодії, не мають безпосереднього стосунку до змісту спілкування, останнє є лише засобом досягнення учителем зовнішньої по відношенню до нього мети. Педагог в такому разі спрямований

на досягнення функціональних продуктів професійної діяльності (урок, метод, методика), а не на формування новоутворень в особистості учня. Діалогічне особистісно-зорієнтоване спілкування, на відміну від предметно-зорієнтованого, має власну самостійну цінність і повинна розглядатися не просто як сприятливий фон у спільній діяльності чи як засіб підвищення її ефективності, а як особистісно цінна форма соціального життя.

Когнітивно-гносеологічний компонент готовності до діалогічного спілкування

Когнітивний компонент у структурі готовності педагога до того чи іншого аспекту професійної діяльності виділяється у переважній більшості досліджень як саме та складова компетентності, яка часто пов’язується з володінням теоретичними засадами відповідної активності. Специфіка діалогічного спілкування як взаємного пізнання і відображення вимагає ширшого і глибшого трактування когнітивної складової готовності педагога. Пізнання є однією із фундаментальних функцій, які забезпечують реалізацію операційно-технічної сторони діалогу і водночас формування ціннісних орієнтацій педагога. Тобто когнітивна готовність педагога до діалогічного спілкування є вагомим чинником формування ціннісно-мотиваційного і практичного компонентів, адже знання, трансформоване в цінність, надає діям активності та спрямованості, характерної для діалогічного спілкування.

Слід зазначити, що когнітивний аспект готовності до діалогу до останнього часу розглядався дослідниками переважно в контексті навчальної взаємодії. Виділяють такі критерії його сформованості, як смислове перетворення предметного змісту у зміст спілкування шляхом актуалізації власних смислових позицій особистості; комунікативна спостережливість, альтернативне позиціонування (проблематизація змісту) [104, с. 76]; зацікавленість, емпатійність, креативність [70, с. 106].

Когнітивний аспект готовності педагога до діалогу складають не лише знання як форма володіння інформацією про специфіку міжособистісної взаємодії, а знання, трансформовані в систему власних висновків і суджень.

Загальним **критерієм** сформованості цього компонента ми визначаємо **суб'єктну (концептуально-світоглядну) позицію педагога**, що узагальнює результати теоретичного й емпіричного пошуку смислів означеного аспекту. Саме здатність пізнавати світ і самого себе у мережі соціальних зв'язків та в межах внутрішнього ментального простору свого Я, сформована на основі індивідуальної смислопошукової роботи суб'єктна позиція становлять ту основу, на якій можливі адекватне завданням діалогічного спілкування цілепокладання і продуктивна практика самоперетворення й оптимізації педагогічної взаємодії.

Педагогічне знання, у тому числі у сфері діалогічного спілкування, має гуманітарний (у взаємозв'язку людини і культури) характер, особливістю якого є необхідність відновлення, інтерпретації і передачі смислу на відміну від точних наук, в яких, на думку М. Бахтіна, інтелект споглядає річ і висловлюється про неї [22, с. 31]. Тому знання сутності, функціонального призначення та педагогічного потенціалу діалогічного спілкування повинне орієнтуватися на розуміння проблеми, уміння творчо, індивідуально її інтерпретувати. Відповідно виникає необхідність виходу з рівня репродуктивного відтворення інформації на рівень аналітико-синтетичного її відображення.

Концептуально-світоглядна позиція як інтеграція знання і цінності знаходить вираження у двох параметрах: "знання-розуміння" і "мислення-відображення".

У першому параметрі задіяні знання сутності, специфіки та призначення педагогічного діалогу, розуміння особливостей його впливу на духовно-суб'єктний розвиток особистості.

Другий параметр пов'язаний із способами узагальнення особистої комунікативно-перцептивної емпірії і досвіду самопізнання, означення

смислів і осмислення значень (за В. Зінченком). Загалом ці атрибути характеризують діалогічний стиль мислення, що відображає рефлексивні здібності педагога і свідчить про сформованість його самосвідомості та здатності до самопізнання і децентрованої позиції у взаємодії. У даному параметрі суттєве значення має така характеристика суб'єкта, як суб'єктний досвід – осередок суб'єктивного минулого і важливий чинник формування світоглядних орієнтацій особистості педагога, що розглядається у психолого-педагогічній літературі як досвід прожитої поведінки, в якому людина досягає усвідомлення своїх можливостей, в якому фіксуються значущі для неї цінності, формується певна ієрархія переваг, що дозволяє зрозуміти і усвідомити свої потреби та уподобання [53, с. 28]. Це досвід узагальнення, абстрагування, порівняння та інших пізнавальних дій, що у своїй сукупності забезпечують формування суб'єктивної картини світу.

Суб'єктний досвід можна розглядати як досвід самопізнання, самоспостереження, рефлексії, саморегуляції, позитивної особистісної трансформації. Інтеріндивідний (міжособистісний аспект) суб'єктного досвіду розглядається у дослідженні М. Єрмолаєвої як досвід звичної активізації (передбачає попередню підготовленість, оперативну адаптацію до мінливих умов діяльності, розрахунок на певний рівень досягнень), операційний досвід (об'єднує конкретні засоби перетворення ситуації і своїх можливостей), досвід співробітництва, який передбачає попередню налаштованість на об'єднання зусиль для досягнення бажаних міжособистісних відносин [102, с. 29].

Особистісний компонент готовності до діалогічного спілкування

Феномен діалогічного спілкування є контекстом інтеграції категорій "суб'єктність" і "духовність". Інтерпретація діалогу як найвищого духовного рівня суб'єкт-суб'єктного спілкування (І. Бех, Г. Ковальов, Т. Флоренська та ін.) передбачає, що саме суб'єктні і духовні якості особистості є умовою його успішного здійснення. За визначенням В. Шапара суб'єкт – людина, що пізнає зовнішній світ і впливає на нього у практичній діяльності [277, с. 513]. У

дослідженнях М. Кагана, Н. Сергєєва, М. Єрмолаєвої виділяються такі властивості суб'єкта: здатність пізнавати світ і самого себе у світі, усвідомлена активність як перетворювальне ставлення до себе і до світу, здатність до саморегуляції – підпорядкування тим нормам, які мають для людини ціннісне значення; творчість, самостійність, самовиховання, саморозвиток.

Серед професійно-особистісних якостей, необхідних для здійснення педагогом діалогічного спілкування з учнями, ми виділяємо емоційну і когнітивну відкритість, продуктивну інтернальність, диспозиційну толерантність, автентичність, рефлективність, суб'єктність.

Інтернальність – здатність брати на себе відповідальність за власні дії і погляди на себе як на такого, що має контроль над власною волею, компонент особистісної і професійної зрілості педагога. Інтернальний локус контролю притаманний педагогам, що пояснюють певні досягнення чи невдачі у професійній практиці своєю поведінкою, характером, спроможностями. Інтернали, за висновками А. Реана і Я. Коломинського, вирізняються більшою терпимістю, цілеспрямованістю, самостійністю, більш доброзичливим ставленням до оточуючих [214, с. 97]. Ми вбачаємо в інтернальності засіб самовдосконалення, що скорочує домінантність у спілкуванні за рахунок актуалізації внутрішніх діалогів, і цим самим сприяє самокритиці, самоаналізу і забезпечує екзистенційну рівність у діалозі з учнем. Особливістю продуктивної інтернальності є

Наступною суб'єктно-особистісною характеристикою педагога, що забезпечує діалогічність спілкування є *толерантність*: диспозиційна толерантність є свого роду професійно-педагогічною установкою, що пов'язана з безоцінним сприйняттям учня та утриманням ціннісного ставлення до нього. Демонстрація диспозиційної терпимості свідчить про дотримання принципу домінанти на Іншому – відмови від пошуку "двійника" в учневі, готовність сприйняти його як унікальну особистість. Домінанта на Іншому - особливий вид децентрації і дестереотипізації у діалогічному спілкуванні,

уміння конкретно підійти до кожної людини, цінувати іншого вище за власні інтереси, відмежовуючись від упереджень і теорій. Дана домінанта являє собою інтерсуб'єктну спрямованість учителя у спілкуванні з учнем, діалогічну зверненість до іншого, що стимулює ціннісно-орієнтаційні дії, спрямовані на контакт на духовному ґрунті неосудливого ставлення, взаємної включеності і взаємної зацікавленості.

Автентичність є здатністю виявляти свою духовну сутність у взаємодії з дитиною, прагнення досягти "справжності" у соціальних проявах своєї особистості. Автентичність становить, на думку А. Ленгле і В. Франкла, духовну сутність людини – найглибшу точку персонального буття (Person) і пов'язана з відкритою позицією щодо своєї істинної сутності. А. Ленгле писав: "Якщо ми хочемо отримати доступ до справжнього в нас, до того, чим ми є у своїй суті, нам слід "відпустити" себе і, відкрившись собі, запитати: "Чи відчуваю я, що для мене правильно?" [167; с. 142-143].

Рефлексивність – здатність оцінювати свою позицію і роль та позицію учня у взаємодії, уміння здійснювати самоаналіз своїх професійних якостей, на основі чого корегувати процеси адаптації і саморегуляції, є свідченням відповідального ставлення педагога до впливу, який він чинить на вихованця. Як зазначає Л. Гапоненко, рефлексія як розуміння себе й іншого, формування образів чужого і свого Я, інтерпретація взаємного відображення Я, перетин оцінок і самооцінок є моментом ситуації міжособистісного та професійного спілкування [68, с. 15].

Відкритість - якість, що забезпечує позитивну емоційну модальність у спілкуванні, свідчить про позитивну внутрішню установку на спілкування, реалізується в прагненні створити гармонійне і саногенне комунікативне середовище, в якому матимуть змогу актуалізуватися вищі духовні цінності. Особистісна когнітивна і емоційна відкритість виявляється у природній, щирій манері самовираження, свідчить про готовність до розкриття особистісних позицій і прийняття Іншого у притаманних йому формовиявах. Дана характеристика диспозиційного параметру діалогічної спрямованості свідчить

про домінування іншої форми самовираження – внутрішньої свободи, звільнення від рольових “масок”.

Суб’єктність – вищий рівень самоорганізації людини, що об’єднує у собі такі сутнісно-функціональні властивості, як самодетермінація, здатність до цілепокладання, творча самостійність, відповідальність (Н. Татенко, А. Брушлінський, К. Абульханова, А. Сєрих). За висновками А. Сєрих структурно-змістова модель суб’єктності педагога містить такі складові, як:

- *самодетермінація*: застосування вольових зусиль у процесі засвоєння системи знань про сутність педагогічної взаємодії; свідоме вироблення ціннісного ставлення до педагогічної взаємодії; саморегуляція у процесі формування необхідних умінь і навичок педагогічної взаємодії;
- *самоорганізація:* цільова спрямованість на засвоєння навчального матеріалу; визначення і відбір пріоритетних норм і цінностей в педагогічній взаємодії; прагнення до максимально високого рівня розвитку потрібних умінь і навичок;
- *саморозвиток:* самостійна робота по розширенню уявлень про педагогічну працю; власна активність в прийнятті Іншого і вироблення позитивного ставлення до взаємодії з ним; наднормативна активність в оволодінні операційною стороною педагогічної взаємодії [228; с. 157].

Операційно-дійовий компонент готовності до діалогічного спілкування

Операційний аспект готовності педагога до діалогічного спілкування як сукупність практичних умінь організації взаємодії ми вважаємо за доцільне розглядати з опорою на відому в психології модель спілкування Г. Андрєєвої, яка виділяє комунікативний, перцептивний та інтерактивний компоненти. Взаємодія даних компонентів забезпечує побудову перспективи смислових відносин у системі інтерсуб’єктних зв’язків й організацію гармонійного комунікативного середовища.

На наш погляд, *комунікативна* сторона спілкування, що реалізується за допомогою знакових засобів взаємодії, покликана забезпечити вияв

діалогічної диспозиції педагога, його ціннісного ставлення до дитини, а також ініціювати та підтримувати смисловий взаємообмін, обслуговувати інтерактивні процеси у формуванні діалогічних відносин. Отже, серед комунікативних умінь діалогічного спілкування ми виділяємо такі:

- уміння організувати дискурс діалогу: підтримка діалогічного режиму взаємодії – розподіл комунікативної ініціативи; включення механізмів активного слухання – використання вербальних і невербальних прийомів комунікативної підтримки, серед них - метависновок (резюме висновків учня); уточнення; підтвердження-згода; коментар, інтерпретація; підказка-здогадка тощо;

- володіння технікою скорочення рольової дистанції: включення фатичних елементів в комунікативний обмін з опорою на принцип однопредметності у діалозі; формулювання Я- і Ми-висловлювань;

- уміння адекватно втілювати в мовленнєвих і невербальних формах самовираження особистісні смисли – суб'єктивне ставлення до того, що висловлюється (маркери відкритості тексту).

Варто зазначити, що визначальна роль в організації певного типу спілкування належить, з-поміж інших процесуальних факторів (організації простору, інституційних норм поведінки, специфічних аспектів соціального контексту), вербальній взаємодії. Отже, готовність до діалогічного спілкування безпосередньо пов'язана з уміннями свідомо вибудовувати продуктивні дискурсивні лінії комунікації за допомогою лінгвістичних засобів, їх рефлексії і корекції, іншими словами – володінням вербальною технікою діалогічного спілкування. Таким чином, у ході визначення структури праксеологічного компонента готовності студентів-педагогів до діалогічного спілкування з учнями не можна проігнорувати вербальний аспект. Навпаки, останній, на нашу думку, повинен скласти окремий етап діагностики. Спроможність вербального аспекту спілкування водночас відображати психологічну і соціальну реальність і конструювати її [129, с.56] дозволяє конкретно і глибоко вивчити емпіричний комунікативний матеріал.

Перцептивна складова спілкування як процес формування образу Іншого характеризується у діалозі інтеграцією і взаємообумовленістю раціонального і емотивного факторів. Дискурсивно-логічне мислення, притаманне предметно-зорієнтованій взаємодії, доповнюється у діалозі почуттєвим фактором за рахунок актуалізації процесів духовно-суб'єктного плану. Важливим аспектом діалогічної як суб'єкт-суб'єктної взаємодії є такий її параметр як рефлексивна позиція. Спираючись на висновки І. Беха [30, с. 43-44], А. Чернявської [274, с. 85] і додаючи до них власні, ми виділяємо наступні властивості, що мають забезпечити реалізацію перцептивної функції спілкування:

- цілісне мислення (синтез елементів раціонально-логічного та інтуїтивно-образного типів мислення);
- синтетичне мислення (уміння цілісно сприймати іншого, враховувати вплив усіх значущих для певних явищ систем і зв'язків, орієнтування на ідеали гармонії – зовнішньої і внутрішньої) [224, с. 165]. Підтримка саногенності спілкування, балансу в екопсихологічній системі міжособистісних зв'язків, необхідного для діалогічних відносин;
- сприйняття учня як носія суб'єктних характеристик;
- ідіографічна чутливість (уміння ідентифікувати унікальні особистісні характеристики);
- номотетична чутливість (здатність застосовувати до людини знання про особливості поведінки представників групи, до якої вона належить) [274, с. 86]);
- здатність адекватно сприймати й інтерпретувати поведінку дитини у кожний момент часу, розпізнавати зміни в її почуттях і вчинках, своєчасно встановлювати їх причини;
- володіння широким набором критеріїв для оцінки характеру змін і формулювання висновків;
- уміння правильно аналізувати власний імідж, створений в очах дітей, адекватно на нього реагувати;

- знання про типові недоліки власної комунікативної поведінки і володіння засобами їх нейтралізації;
- уміння діагностувати актуальний стан кожного учня за його зовнішніми міміко-пантонімічними ознаками.

Інтерактивна складова педагогічного діалогу теж має свою специфіку. Слід брати до уваги той факт, що педагог у діалогічному спілкуванні має справу не лише з окремим вихованцем, а переважно з учнівським колективом. Відповідно, для досягнення діалогічних відносин він повинен здійснити так звану синдикативну функцію, що полягає у згуртування учнівського колективу, створенні модель мікросоціуму, умовою функціонування якого є ціннісно-орієнтаційна єдність. Це, власне кажучи, впровадження діалогічного стилю у міжособистісне спілкування учнів. Дана культуротворча функція покликана підтримувати когнітивно-рефлексивне середовище (простір "між") і за рахунок цього сприяти реалізації завдань виховання і соціалізації учнів. Ще однією функцією педагога у цьому аспекті діалогічного спілкування є підтримка діалогічних відносин, що, знову ж таки, з огляду на часову необмеженість діалогічного контексту, повинні організовуватися на основі сценарного підходу, альтернативи програмно-цільового, характерного для монологічних форм взаємодії. Отже, серед інтерактивних умінь учителя в діалогічному спілкуванні ми виділяємо:

- уміння особистісного включення: підвищення цінності особистості вихованця – вираз особистої зацікавленості буттям учня, його психологічним комфортом, уміння викликати в учня почуття "потрібності", дати йому відчути цінність гармонійного співіснування з іншими;
- уміння, пов'язані з реалізацією продуктивних сценаріїв у спілкуванні: підтримка діалогічного фону міжособистісної взаємодії у ситуаціях педагогічного конфлікту на рольовому рівні (критика вчинків, а не особистості дитини, вияв педагогічного оптимізму, застосування Я-висловлювань в оцінці ситуації);

- уміння швидкого включення у взаємодію (виявляти позитивний інтерес до учня – запитання, комплімент; імпровізаційні дії; демонструвати настанови на досягнення спільності – знаходити подібність, схожість, залучати власний досвід у коментуванні ситуацій);
- уміння нейтралізувати конкурентні процеси в учнівському середовищі, встановлювати взаємини співробітництва, які розвиватимуть звичку й потребу у здійсненні взаємодії на основі взаємної поваги, прийняття, ціннісного ставлення, відкритості;
- уміння викликати зустрічну дію у діалозі, здійснюючи опору на особисті інтереси дитини;
- уміння займати позицію позаперебування, що дозволяє побачити дитину в її цілісності (естетичне ставлення, безкорисливе і неупереджене, не відстороненість від дитини, а віддаленість, бережливо-споглядальне ставлення до неї без нав’язування себе); вміння толерантно сприймати особисті прояви вихованців;
- опора на вихідну позицію вихованця у спілкуванні, його особистісні смисли;
- уміння підтримувати культурологічний фон спілкування – вияв безумовно позитивного ставлення, прийняття, поваги; підтримка естетичного тонусу у спілкуванні – дотримання принципу позаперебування, ненав’язливого, бережливого ставлення до вихованця, прагнення бути делікатним, але не незграбним, уважним, але не нав’язливим, слідкувати за інтонаційним і мімічним супроводом мовлення; досягати переживання спільних цінностей у соціальному аспекті.

Операційно-дійовий аспект діалогічного спілкування інтегрує у собі складові ціннісно-мотиваційного особистісного і когнітивного компонентів. Ціннісне ставлення до дитини, а відтак і задоволення основної життєвої потреби – усвідомлення себе повноцінною особистістю - реалізується саме завдяки адекватним формам його вираження у поведінковому аспекті. Діалогічне спілкування забезпечує культурологічний напрямок діяльності

школи, реалізацію пріоритетних завдань головних векторів сучасної педагогіки – гуманізацію та гуманітаризацію.

Із урахуванням визначених критеріїв і показників виокремлено наступні рівні готовності майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями: досуб'єктний, перехідний і суб'єктний. Критеріально-рівнева характеристика цих рівнів представлена у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Критеріально-рівнева характеристика готовності майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями

Компоненти готовності	**Досуб'єктний**	**Перехідний**	**Суб'єктний**
Ціннісно-мотиваційний	Брак інтринсивної і просоціальної мотивації, суб'єктної активності в реалізації потреб росту. Домінантність мотивів егоцентричного полюсу - самореалізація, досягнення, влада.	Усвідомлення ціннісних орієнтацій діалогічного спілкування. Недостатнє усвідомлення необхідності спеціальної підготовки до діалогічного спілкування.	Прийняття цінностей культури діалогічного спілкування, достатня сформованість особистісно-професійних якостей. Продуктивна інтернальність.
Когнітивно-гносеологічний	Найпростіший рівень володіння понятійним знанням, на якому відображена ідентифікація студентом найбільш очевидних, зовнішніх ознак діалогічного спілкування. Недостатня осмисленість його педагогічного потенціалу та ціннісних орієнтирів, відсутність суб'єктної позиції, домінування значення над смислом, афективна нейтральність.	Розуміння закономірності зв'язку елементів і причин процесів у цілісній структурі діалогічного спілкування; коментує зміст і призначення діалогічного спілкування з інтерпретацією його функціональних параметрів. Висновки формулюються головним чином з опорою на індивідуальну практику міжособистісної	Володіння "ідеєю об'єкта", творчий рівень смислоутворення, простежується власна світоглядна позиція в інтерпретації сенсу людських взаємин і педагогічного діалогу. Функціональність діалогічного спілкування визначається як у плані предметно-зорієнтованої взаємодії, так і на міжособистісному рівні. Простежується

		взаємодії без її психолого-педагогічного аналізу.	сформованість педагогічного мислення у поєднанні його аналітичних і синтетичних аспектів.
Особистісний	Професійно-особистісні якості, необхідні для здійснення діалогічного спілкування, розвинені недостатньою мірою. Непродуктивна інтернальність (відсутність бажання особистісних змін при усвідомлення недоліків власного комунікативного стилю), низька емпатійність, нездатність ідентифікувати себе із співрозмовником і від-рефлектувати власні комунікативні дії, здійснити їх корекцію.	Середні показники за усіма категоріями якостей, непродуктивна інтернальність (відсутність упевненості у можливості зміни, затвердження у наявному рівні розвитку комунікативно-професійних характеристик).	Автентичність; особистісна відкритість; інтернальність; рефлексивність; емпатійність; диспозиційна толерантність; творча самостійність характеризуються високими показниками. Притаманна продуктивна інтернальність (приписування невдач недостатності докладених зусиль), суб'єктна позиція по відношенню до необхідності розвитку і його здійсненні.

Операційно-дійовий	Палітра мовленнєвих актів обмежена інформативами, директивами, викликом, реєстрацією факту повідомлення та їх емоційно нейтральною оцінкою. Я-повідомлення мають формальний характер і позбавлені суб'єктної основи. Даний дискурс є строго маркованим і являє собою мовленнєвий продукт жорсткої структури. Низький рівень змістової чи поведінкової ініціативи, пасивність, директивна стратегія ведення розмови, формальний контроль без виходу на план розуміння. Низька респонсивність (реакція на вербальні і невербальні повідомлення), мінімізація зворотного зв'язку. Загальна спрямованість на предметну взаємодію без виходу на план взаємин. Відсутність спрямованості на побудову смислових відносин. Загальний характерологічний ряд інтерсуб'єктних зв'язків містить систему індикаторів статусно-	Високий рівень комунікативної активності й ініціативи. Серед мовленнєвих актів присутні контактиви, Я-повідомлення, репліки, що обслуговують суб'єктну представленість. Комунікативна поведінка характеризується деяким монополізмом, спостерігається егоцентрична лінія ведення діалогу. Представлені різні форми активності по лінії співвіднесення позицій (згода, незгода, роз'яснення і "пристосування" точок зору). Питома вага вербальної продукції вчителя суттєво домінує над обсягом індивідуального внеску учнів; перебивання, ігнорування, симуляція уваги, прояви пізнавального егоцентризму. Діалогічний характер предметної взаємодії, не підкріплений планом взаємин, останні залишаються у рамках рольових параметрів. Представленість спрямованості на план відносин має	Спроможний здійснювати реалізацію свідомої настанови на діалогічне спілкування як екзистенційно значиму взаємодію. Рівномірний розподіл комунікативної ініціативи і доведення мовленнєвої партії всіх учасників до смислової завершеності, повна реалізація актів зворотної дії. Ініціативна, незалежна стратегія організації взаємодії. Дискурс є вільним, пристосованим до трансформування, перерозподілу акцентів. Принципи діалогічного спілкування (домінанта на іншому, позиція позаперебування, особистісне включення) реалізуються у всіх засобах самовираження. Оптимальна організація просторових та часових параметрів комунікативної ситуації, почуття міри у засобах самовираження, невербальні повідомлення (комфортний зоровий контакт, посмішка; жваві, природні жести), афективно-емоційне підкріплення складають допоміжний фон

	діяльнісних та діяльнісно-рольових стосунків. Серед невербальних факторів найбільш характерними є уникання зорового контакту, вимушена, фіксована поза, напруженість, обмежена жестикуляція; догматичний тон. Адаптаційні, рефлексивні механізми не мають ознак вираженості і цілеспрямованості. Оптимізація взаємодії у системі “учень-учень” учителем не здійснюється. Реактивні комплекси у векторі “учні-вчитель” представлені низькою ініціативою, напруженістю, пасивністю.	спорадичний, нестійкий, стихійний характер. Здійснюється комунікативний фокус на окремому контингенті. Неузгодженість між внутрішнім прагненням до встановлення позитивної взаємодії і його вираженістю у зовнішніх формах. Нестійка діалогічна спрямованість, ситуативні прояви домінанти на Іншому, неузгодженість між внутрішнім прагненням до встановлення позитивної взаємодії і його вираженістю у зовнішніх формах. Відзначена негативна динаміка розвитку діалогічних відносин і їх недостатня стійкість: якщо на початку (I і II уроки) спостерігалася спрямованість на інтегрування предметно зорієнтованої і міжособистісної взаємодії, то згодом відбувся перехід до характерної для статусно-рольового рівня відносин моделі комунікативної поведінки.	спрямованості на побудову смислових відносин. Спостерігається наявність когнітивно-рефлексивного міжособистісного простору, тісний емоційний взаємообмін, орієнтація на згуртування учнівського колективу, регулювання психологічних процесів у межах групи.

2.2. Діагностика і аналіз стану готовності майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями

Вивчення стану готовності майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями за чинної системи професійно-педагогічної підготовки здійснювалося шляхом організації чотирьох етапів дослідження відповідно до визначених нами компонентів готовності. Констатувальним етапом дослідження було охоплено 392 студенти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Волинського національного університету імені Лесі Українки, Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Метою констатувального етапу дослідження було визначення вихідного стану готовності майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями.

Реалізація поставленої мети здійснювалася за рахунок розв’язання таких завдань:

– визначення рівня сформованості у майбутніх учителів ціннісних орієнтацій, які, актуалізуючись у відповідних факторах мотивації, забезпечують необхідну основу для діалогічної спрямованості у спілкуванні з учнями;

– виявлення ступеня вираженості суб’єктного фактора в організації і структуризації базового емпірико-теоретичного знання з проблематики діалогічного спілкування;

– реєстрація особистісних факторів діалогічної спрямованості;

– фіксування параметрів комунікативної поведінки, що репрезентують спрямованість на побудову і підтримку смислових відносин у спілкуванні з учнями.

Для діагностики ціннісно-мотиваційного компонента готовності майбутніх учителів до діалогічного спілкування ми застосували адаптовану

методику визначення латентних мотиваційних типів цінностей Ш. Шварца, побудовану на основі опозиціонування інтегральних ціннісних вимірів (факторів), що конкретизуються в узагальнених категоріях цінностей і типологічних ціннісних індексах [320]. Такий підхід до складання питальника виявився релевантним у контексті нашого дослідження з огляду на опозиційний характер ціннісно-мотиваційних комплексів, притаманних діалогічній та монологічній стратегіям педагогічного спілкування.

У рамках даної діагностичної процедури застосовувалася модифікація портретного ціннісного питальника: респондентам пропонувалося 20 тверджень, які демонструють ту чи іншу ціннісну спрямованість. Кожен із запропонованих портретів респондент повинен був оцінити за 6-бальною шкалою: “дуже схожий на мене”; “схожий на мене”; “досить схожий на мене”; “дещо схожий на мене”; “не схожий на мене”; “зовсім не схожий на мене”.

Основою для формулювання ціннісних факторів, що корелюють із поведінковим аспектом діалогічного спілкування, стали його функціональні параметри: співвідношення між Я-актуальним і Я-ідеальним (ціннісно-раціональна ендосоціальна активність) і взаємодія Я – Інший (ціннісно-раціональна екзосоціальна активність). Перший параметр був введений з огляду на взаємозалежність специфіки внутрішньої соціальності й ступеня вираженості у ній суб’єктних характеристик та вибором пріоритерів в організації міжособистісної взаємодії. Перший параметр представлений у категоріях “самозбереження – самовдосконалення”; другий – “самоствердження – універсалізм”. Типологічні ціннісні індекси і ряд дескрипторів представлені у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Адаптована методика визначення латентних мотиваційних типів цінностей Ш. Шварца

Ціннісні вісі (фактори)	Узагальнені категорії цінностей	Типологічні ціннісні індекси	Вихідні висловлювання, що пропонувалися респондентам
Самозбереження – самовдосконалення	Самозбереження	Статична Я-концепція	Вважаю, що володію всіма якостями, що роблять мене гідним визнання у професійному контексті. Не бачу потреби змінюватися.
		Безпека	Я рідко розкриваюся людям, оскільки боюся неприємних несподіванок.
		Егоцентризм	Мені важко, коли доводиться поступатися власними інтересами, мене влаштовують лише взаємовигідні стосунки.
	Самовдосконалення	Самодетермінація	Прагну сам стимулювати внутрішні зміни у собі і у своїй поведінці, реалізовувати позитивні ресурси, вольовими зусиллями нейтралізувати у собі негативні диспозиції.
		Самоорганізація	Намагаюся впорядкувати і організувати само- і світосприйняття, спонукати себе до дій без зовнішнього тиску.
		Саморозвиток	Відчуваю власну недосконаліть, відкритий для змін, мені важливі якісні перетворення у власному внутрішньому світі і в оточуючому світі.
Самоствердження – універсалізм	Самоствердження	Досягнення	Прагну бути успішним, мені важливо, щоб мене помітили і визнали. Надаю перевагу діловим стосункам, намагаюся уникати близьких взаємин.
		Ціле-раціональність	Вважаю, що головною професійною функцією є навчання, міжособистісне спілкування може загрожувати ефективності навчального процесу. Переконаний, що конкуренція між учнями є фактором успішності педагогічного процесу.
		Влада	Мені важливо відчувати впевненість у здійсненні контролю і керування. Вважаю, що всі повинні робити те, що їм кажуть.
	Універсалізм	Альтероцентрованість	Мені дуже важливо бути потрібним і корисним дітям, досягти єдності і взаєморозуміння. Я цікавитимуся їх потребами й інтересами. Вважаю, що у кожної людини можна чомусь навчитися, тому прагну цінувати усіх, з ким спілкуюся.
		Універсальні духовні цінності	Прагну зберігати красу взаємин, взаємоповагу та відкритість. Щире спілкування викликає у мене почуття комфорту і внутрішньої свободи.
		Духовна свобода	Прагну реалізувати позитивні механізми сприйняття, відображення, бути самим собою у процесі спілкування; Відчуваю особисту відповідальність за власний розвиток і маю бажання здійснювати перетворення у собі й у взаємодії з іншими.

Опрацювання результатів здійснювалося шляхом знаходження різниць між показниками протилежних ціннісних факторів: “самозбереження – самовдосконалення” і “самоствердження – універсалізм”. Отримуємо три зони значень різниць на кожній із ціннісних вісей: у зону суб’єктного рівня готовності до діалогічного спілкування за ціннісним критерієм потрапляють показники різниці R1 і R2 > 2; у зону перехідного рівня – показники -2≤R1 і R2≤+2; у зону досуб’єктного рівня - R1 і R2<-2.

Дані, отримані в результаті проведеного констатувального зрізу, тобто показники різниць зобразимо на декартових вісях координат (рис. 2.1). Приймемо фактори “самозбереження” (S1) і “самоствердження” (S2) за «-», а фактори “самовдосконалення” (S3) і “універсалізм” (S4) за «+». На горизонтальній вісі координат позначаємо показники різниці R1=S3-S1, а на вертикальній – показники різниці R2=S4-S2. Таким чином, показники факторів “самозбереження” і “самоствердження” знаходитимуться у квадранті III, показники “самовдосконалення” “універсалізм” - в квадранті I, а показники зони міжфакторних дисонансів, що не входять в зону середнього рівня – у квадрантах II і IV (рис.2.1.).

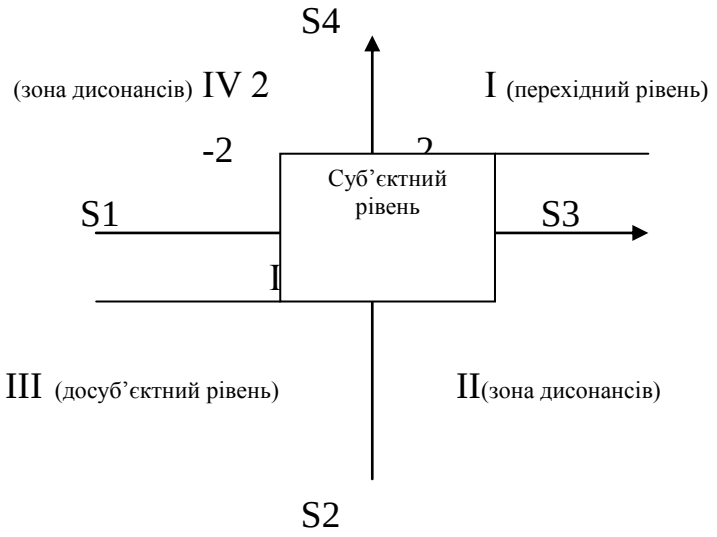


Рис.2.1. Зони значень різниць показників ціннісних факторів.

Дані констатувального зрізу продемонстрували домінування перехідного рівня (54%) ціннісно-мотиваційної готовності студентів до

діалогічного спілкування, відповідно, 26% і 20% досліджуваних виявили досуб’єктний і суб’єктний рівні готовності (рис. 2.2).

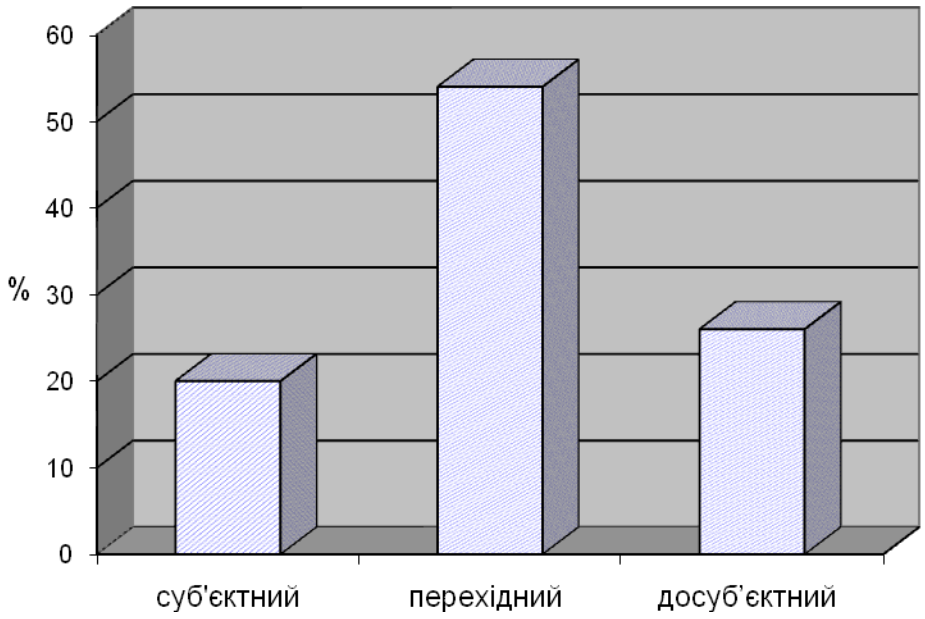


Рис. 2.2. Розподіл респондентів за рівнями сформованості ціннісно-мотиваційного компонента готовності до діалогічного спілкування.

Зазначимо, що показники, які потрапили у зону дисонансів, ми відносили до перехідного рівня готовності студентів до діалогічного спілкування.

Вивчення рівня сформованості ***когнітивно-гносеологічного компонента*** готовності до діалогічного спілкування здійснювалося за допомогою методу контент-аналізу відповідей студентів на питання запропонованої їм анкети. За параметром “знання-розуміння” з'ясовувалася обізнаність студентів з сутнісними особливостями діалогічного спілкування, а також наявність і характер концептуально-світоглядної позиції як результату смислового пошуку і смислоутворення. Бралися до уваги модальність, оціночний аспект відповідей, ступінь його глибини й універсальності, індивідуально-творча інтерпретація. За параметром “мислення-відображення” аналізувався індивідуально-особистісний потенціал студентів на предмет діалогічності, цілісності (інтеграції дискурсивно-логічного й образного компонентів мисленнєвої діяльності) і синтетичності мислення. Аналіз

здійснювався з урахуванням трьох факторів: співвідношення смислу і значення; рівень смислового перетворення; спектр актів розуміння (дивергенції, конвергенції, і т.д); афективний аспект.

Узагальнення результатів контент-аналізу відповідей студентів з урахуванням описаних М. Камінською рівнів володіння понятійним знанням (субстратного, структурного і концептуального) [133, с. 9] дало змогу визначити якісно-описові характеристики трьох рівнів розуміння сутності діалогічного спілкування:

- *досуб'єктний (субстатний)* – найпростіший рівень володіння понятійним знанням, на якому відображена ідентифікація студентом найбільш очевидних, зовнішніх ознак діалогічного спілкування. Коментарі щодо його змісту зводяться до констатації притаманних йому операційно-діяльнісних показників, спостерігається недостатня осмисленість педагогічного потенціалу та ціннісних орієнтирів діалогу, відсутність суб'єктної позиції, домінування значення над смислом, афективна нейтральність. У визначенні діалогічного спілкування фігурують вислови на зразок: "діалог – це спілкування між двома, обговорення проблеми"; педагогічна доцільність діалогу часто або зовсім не визначена, або розглядається у плані вирішення завдань предметного змісту: "діалог потрібен для розуміння питання", "діалог – це те, що доводиться робити у школі";

- *перехідний (структурний)* – рівень розуміння, на якому студент усвідомлює взаємозв'язки елементів у цілісній структурі діалогічного спілкування, коментує зміст і призначення діалогічного спілкування з ширшою інтерпретацією його функціональних параметрів. В основному зазначаються регулятивна і діагностична функції: "діалог – це рівноправне спілкування з повагою", "діалогічне спілкування просте, дружнє, з зацікавленістю, відбувається між людьми, які мають спільні думки". Простежується недостатньо професійний підхід до оцінювання характеристик і функціональних параметрів діалогічного спілкування. Висновки формулюються в основному з опорою на індивідуальну практику

міжособистісної взаємодії без її психолого-педагогічного аналізу; спостерігається інтерпретативний та реінтерпретативний рівні розуміння (первинне надання смислу і значення, уточення та зміна смислу і значення);

- *суб'єктний (концептуальний)* – рівень володіння "ідеєю об'єкта", здатність породжувати нові ідеї, свідомо й умотивовано підходити до питань організації діалогічного спілкування. Студенти демонструють творчий рівень смислоутворення, простежується власна світоглядна позиція в інтерпретації сенсу діалогічних взаємин і педагогічного діалогу: "У діалогічному спілкуванні учень може відчути, до чого йому прагнути". Функціональність діалогічного спілкування визначається як у плані предметно зорієнтованої взаємодії, так і на міжособистісному рівні, вираженим є розуміння просоціальної спрямованості педагогічного спілкування: "діалог допомагає визначити, що відчуває дитина, дізнатися про її проблеми, досягти взаєморозуміння", "діалог потрібен для пізнання інших, у вирішенні проблем, для поліпшення стосунків між людьми". Простежується сформованість педагогічного мислення у поєднанні його аналітичних і синтетичних, конвергентних і дивергентних аспектів, смисл домінує над значенням.

У результаті опрацювання даних питальника було виявлено, що для 18,0% студентів характерний суб'єктний (концептуальний) рівень розуміння сутності діалогічного спілкування, для 47% – перехідний і для 35% - досуб'єктний (див. рис.2. 3.).

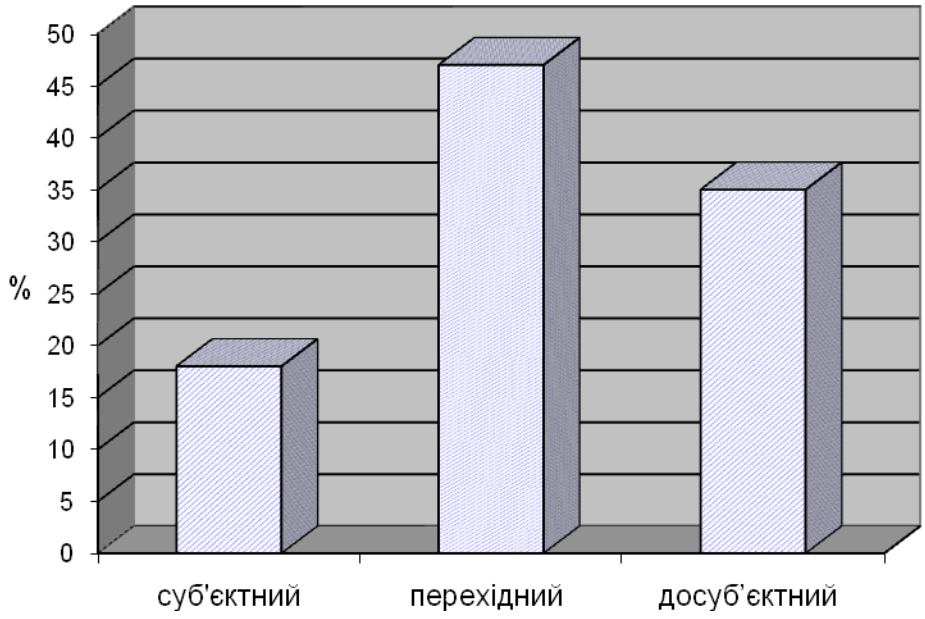


Рис. 2.3. Розподіл респондентів за рівнями сформованості когнітивно-гностичного компонента готовності до діалогічного спілкування з учнями.

На етапі діагностування рівня сформованості ***операційно-дійового компонента*** готовності студентів до діалогічного спілкування з учнями застосовувалися метод дискурс-аналізу і метод експертних оцінок.

Метод дискурс-аналізу передбачає функціональний опис і аналіз текстових одиниць і розглядає вербальну взаємодію у сукупності психологічних, лінгвістичних, прагматичних, соціокультурних та інших факторів [196, с. 18] з урахуванням деяких паралінгвістичних аспектів (інтонація, кінесика) та поліфункціональності висловлювань. Дискурс визначається як мовленнєва/комунікативна репрезентація контактного навчального спілкування "учитель-учень", актуалізована реальність, представлена експліцитними (вербальні й невербальні засоби) й імпліцитними (поняття, образи, концепти, інтенції, денотати) засобами спілкування. Широка функціональність даного методу полягає в інтегрованому розгляді комунікативної та інтенційної складових педагогічного спілкування.

Оскільки мета дослідження на цьому етапі полягала у виявленні комунікативних засобів, які застосовуються студентами для формування діалогічних взаємин у рамках стандартного аудиторного дискурсу, аналіз

вербальної продукції ми здійснювали паралельно з аналізом інтенцій – предметних спрямованостей, що утворюють основу і глибинний зміст мовлення, яке безпосередньо пов’язане з цілями діяльності суб’єкта, його потребами й установками [196, с. 72]. З огляду на те, що у науковій літературі представлена достатня кількість досліджень педагогічного дискурсу з детальним описом його послідовного розгортання, ми обмежилися фіксуванням й аналізом лише тих комунікативних актів, які майбутній учитель свідомо вводить у навчальний процес з метою реалізації діалогічного спілкування, побудови додаткової, паралельної до дидактичної, міжособистісної лінії взаємодії.

Первинний аналіз тексту проводився в декілька етапів: на основі теоретико-емпіричного дослідження нами була розроблена схема актів дискурсу діалогічного типу з опорою на функціональну модель педагогічного дискурсу, запропоновану Дж. Сінклером і М. Кулхардом у модифікації Л. Ушакової [258, с. 37]. Відповідно до цієї моделі педагогічний дискурс являє собою систему рамкових (межа мікротеми), фокусних (межа повідомлення), ініціюючих, реактивних, зворотних комунікативних дій, послідовно об’єднаних у цикли. Зосереджуючись на інтерактивному аспекті педагогічного дискурсу, ми здійснили аналіз комунікативних дій студентів за критерієм реалізації діалогічної спрямованості спілкування. Експертами, у ролі яких виступали учителі та методисти, здійснювалося включене спостереження за особливостями спілкування студентів з учнями на уроках під час педагогічної практики. Фіксувалися показники діалогічності ініціативних і зворотних комунікативних дій. Для систематизації й узагальнення отриманих даних була використана методика дослідження інтерактивного аспекту дискурсу Н. Павлової [196]. Якщо остання здійснювала аналіз предметної лінії педагогічної комунікації, пов’язаної з розв'язанням певної пізнавальної проблеми, то наше дослідження зосереджувалося на міжособистісній лінії взаємодії, пов'язаній з формуванням і регуляцією міжособистісних відносин.

Параметрами оцінки у дискурс-аналізі виступили:

- інтерактивна організація мовленнєвої взаємодії (техніка мовлення і техніка слухання);
- комунікативна поведінка студентів;
- інтенційний аспект комунікативної взаємодії.

У таблиці 2.2 представлена схема актів педагогічного дискурсу із зазначенням їх педагогічної мети.

Таблиця 2.2

Схема актів дискурсу діалогічного типу

Акт педагогічного дискурсу	Чим представлений	Педагогічна мета
	Комунікативні дії ініціації	
Контактив	Фатична репліка, Я-повідомлення, Ми-повідомлення, запитання, запитання-твердження.	Встановлення контакту, вияв зацікавленості до учня, спрямованості на співробітництво.
Метаповідомлення внутрішнє/рубіжне	Позначення наступного питання: “Тепер я хочу поставити таке запитання:…”, “Давайте вдумаємося в…”.	Маркування вихідної межі дискурсивного циклу, активізація індивідуального смислоутворення, опора на суб’єктний досвід.
Запит на самовираження	Твердження типу “Як, на вашу думку,…?”	Стимулювання комунікативної активності, смисловий вимір інформаційного обміну, реалізація принципів домінанти на іншому, поваги до партнера.
Персоніфіковане повідомлення	Аналітичне твердження, асоціація, порівняння, коментар, ретроспекція, маркери відкритості тексту (“На мою думку,…”, “Я вважаю…”).	Виявлення суб’єктної позиції, вихід на особистісний рівень взаємодії.
	Комунікативні дії зворотного зв’язку	
Прийом учня	Вигук, перепитування,	Комунікативна підтримка,

(активне слухання).	порівняння, перефразування, коментар, асоціація, мета-висновок.	утримання позиції учня в повідомленні.
Оцінка	Стосункові репліки: “Мені приємно, що ти стараєшся…”. Евфемістичні репліки для негативної оцінки “Наступного разу…”.	Утримання позитивного фону взаємодії.
Оцінка-виклик	Повтор відповіді (або її реферування) з наступним коментарем-питанням: “Ти хочеш сказати, що…”	Здійснення опори на позицію, партнера, корекція розуміння.
Висновок	Підсумкова репліка, поширений коментар, Ми-повідомлення.	Демонстрація спільності, ціннісного ставлення до кожного з учасників взаємодії.

У процесі включеного спостереження за студентами експерти фіксували кількість комунікативних дій, які репрезентують діалогічний тип взаємодії. На основі кількісного і якісного аналізу отриманих даних був здійснений розподіл спостережуваних за рівнями сформованості операційно-дійового компоненту готовності до діалогічного спілкування (рис. 2.4.).

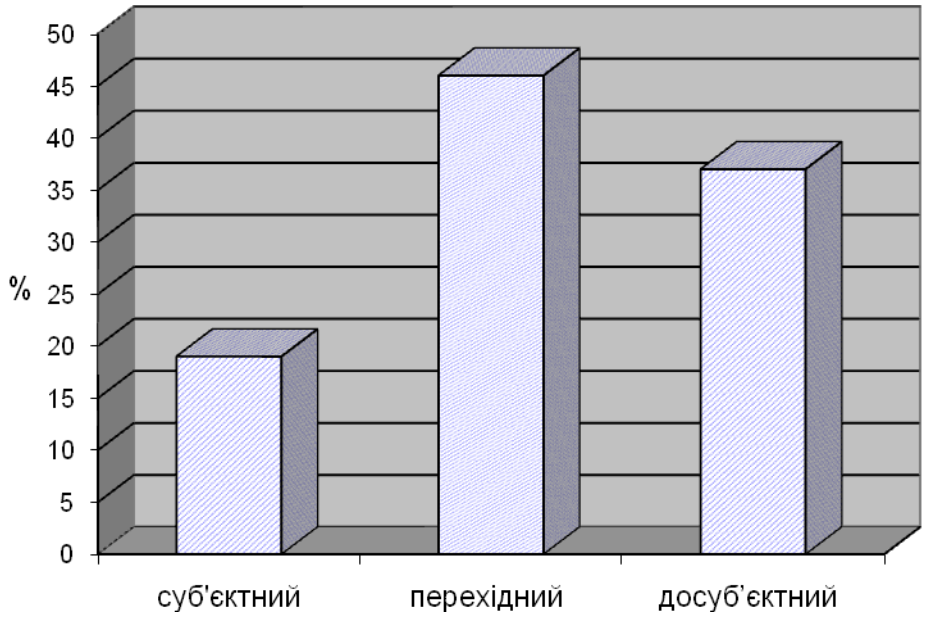


Рис.2.4. Розподіл респондентів за рівнями сформованості операційно-дійового компонента готовності до діалогічного спілкування з учнями.

З'ясувалося, що суб'єктний рівень сформованості операційно-дійового компонента готовності до діалогічного спілкування притаманний 19% досліджуваних, перехідний – 46% і досуб'єктний – 37%.

Діагностуючи вихідний стан готовності студентів до діалогічного спілкування з учнями, ми звертали увагу також на сформованість особистісних передумов відповідної взаємодії. З цією метою використовувалася шкала самооцінювання студентами визначених нами особистісних чинників діалогічного спілкування.

Особистісні характеристики діалогічної спрямованості (емоційна і когнітивна відкритість, емпатійність, продуктивна інтернальність, диспозиційна толерантність, рефлексивність, автентичність, суб'єктність) конкретизувалися у біполярних дескрипторах (табл. 2.3.). Респондентам було запропоновано вибрати з кожної з перелічених пар якість, яка властива їм більшою мірою, й оцінити за 6-бальною шкалою ступінь її вираженості у себе.

Таблиця 2.3

Шкала для оцінювання особистісного компонента готовності до діалогічного спілкування

1. Під час спілкування відчуваю напруженість, мені важко розкритися.	1 2 3 4 5 6	Відкритий у самовираженні і для прийняття іншого.
2. Не витрачаю часу на прояви співчуття.	1 2 3 4 5 6	Відчуваю потребу уявити себе на місці іншого і зрозуміти його.
3. Проблеми у спілкуванні часто спричинені зовнішніми факторами або тими особливостями, які я не можу в собі змінити.	1 2 3 4 5 6	Невдачі у спілкуванні часто спричинені недостатністю докладених мною зусиль або браком відповідних навичок.

4. Мені важко спокійно реагувати на іншого, якщо мені щось у ньому не подобається.	1 2 3 4 5 6	Прагну прийняти іншого без осуду і з розумінням.
5. Мені важко побачити себе очима інших.	1 2 3 4 5 6	Я відчуваю, яким мене сприймають інші і завжди коригую свою поведінку згідно з цим.
6. У спілкуванні приховую свої справжні почуття й переживання.	1 2 3 4 5 6	У спілкуванні намагаюсь бути самим собою, виявляти свої справжні почуття й переживання.
7. Процес спілкування здебільшого відбувається стихійно й інертно.	1 2 3 4 5 6	Активно, творчо і свідомо підхожу до організації спілкування.

Максимально можлива кількість балів, яку могли набрати студенти за цією шкалою, становить 42. Визначення рівня сформованості особистісного компонента готовності студентів до діалогічного спілкування з учнями здійснювалося за такою шкалою: 0-14 балів – досуб'єктний рівень; 15-28 балів – перехідний рівень; 29-42 бали – суб"ктний рівень.

Аналіз отриманих результатів свідчить, що суб’єктний рівень сформованості особистісного компонента готовності до діалогічного спілкування храктерний для 22% студентів, перехідний – для 48%, досуб’єктний – для 30% (рис.2.5.).

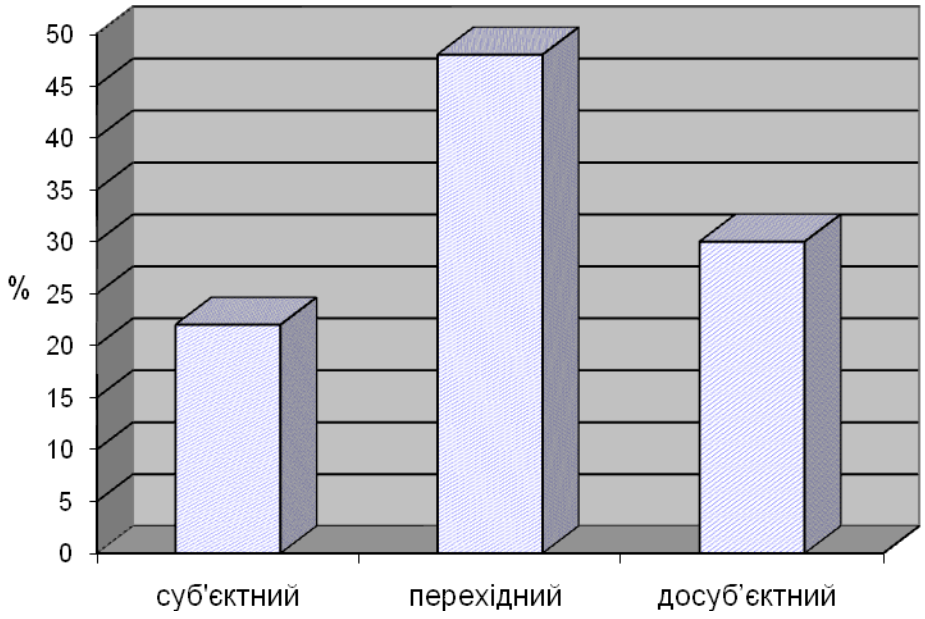


Рис.2.5. Розподіл респондентів за рівнями сформованості особистісного компоненту готовності до діалогічного спілкування з учнями.

Комплексне врахування результатів діагностування сформованості викоремлених компонентів (ціннісно-мотиваційного, когнітивно-гносеологічного, особистісного і операційно-дійового) дало змогу визначити три загальні рівні готовності студентів до діалогічного спілкування: низький (досуб'єктний), середній (перехідний) і високий (суб'єктний). У кількісному відношенні визначення загального рівня готовності студентів до діалогічного спілкування з учнями здійснювалося за формулою $ЗРГДС = \frac{K_1 + K_2 + K_3 + K_4}{4}$,

де:

ЗРГДС – загальний рівень готовності студентів до діалогічного спілкування;

K_1 – коефіцієнт готовності до діалогічного спілкування за ціннісно-мотиваційним критерієм;

K_2 – коефіцієнт готовності до діалогічного спілкування за когнітивно-гносеологічним критерієм;

K_3 – коефіцієнт готовності до діалогічного спілкування за особистісним критерієм;

K_4 – коефіцієнт готовності до діалогічного спілкування за операційно-дійовим критерієм

Результати діагностування загального рівня сформованості готовності студентів до діалогічного спілкування на констатувальному етапі дослідження представлено на діаграмі (рис. 2.6.).

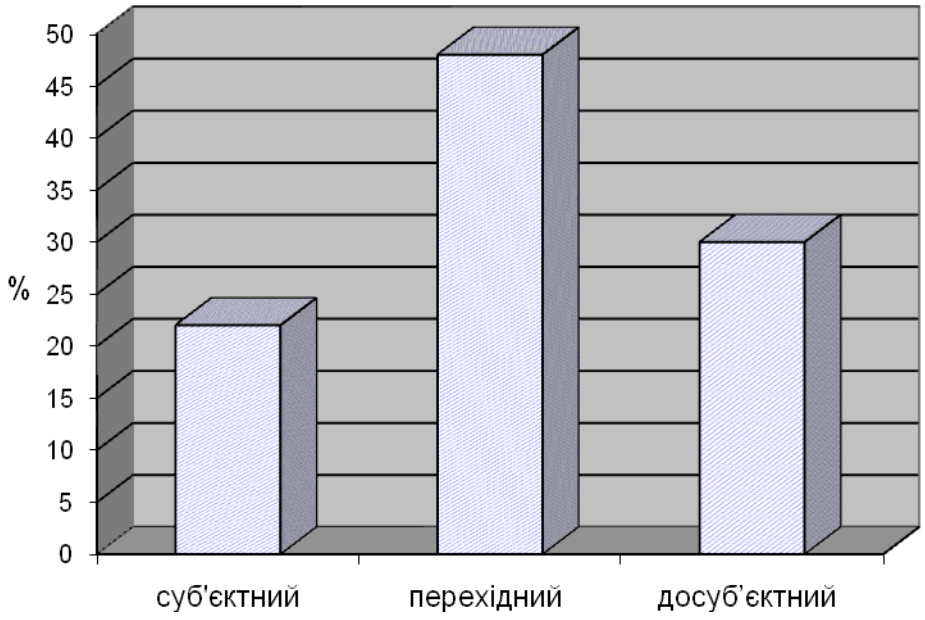


Рис. 2.6. Рівні готовності майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями (у%).

Отримані результати свідчать, що високий рівень готовності до діалогічного спілкування з учнями, названий нами на основі аналізу його змістових характеристик *суб'єктним*, властивий лише для 20% майбутніх учителів. Для студентів з цим рівнем характерне прийняття цінностей культури діалогічного спілкування, достатня сформованість особистісно-професійних якостей, наявність власної світоглядної позиції в інтерпретації сенсу діалогічних відносин. Студенти здатні здійснювати реалізацію свідомої установки на діалогічне спілкування як екзистенційно значиму взаємодію. Відмічено рівномірний розподіл комунікативної ініціативи і доведення мовленнєвої партії всіх учасників до смислової завершеності, повну реалізацію актів зворотної дії. Спостерігається ініціативна, незалежна стратегія організації взаємодії. Принципи діалогічного спілкування (домінанта на іншому, позиція

позаперебування, особистісне включення) реалізуються у всіх засобах самовираження. Оптимальна організація просторових та часових параметрів комунікативної ситуації, почуття міри у засобах самовираження, невербальні повідомлення (комфортний зоровий контакт, посмішка; жваві природні жести), афективно-емоційне підкріплення складають допоміжний фон, спрямованості на побудову смислових відносин. Спостерігається наявність когнітивно-рефлексивного міжособистісного простору, культурологічна еліптичність, тісний емоційний взаємообмін, орієнтація на згуртування учнівського колективу, регулювання психологічних процесів у рамках учнівського колективу.

Середній (*перехідний*) рівень готовності до діалогічного спілкування з учнями виявлено у 49% студентів, які брали участь у дослідженні. Студенти з перехідним рівнем готовності до діалогічного спілкування демонструють прийняття ціннісних орієнтацій діалогічного спілкування, однак недостатньо усвідомлюють необхідність спеціальної підготовки до його організації. Спостерігається високий рівень комунікативної активності й ініціативи, однак комунікативна поведінка характеризується деяким монополізмом. Питома вага вербальної продукції вчителя суттєво домінує над об’ємом індивідуального внеску учнів; типовими явищами є перебивання, ігнорування, симуляція уваги, прояви пізнавального егоцентризму. Діалогічний характер предметної взаємодії не є підкріпленим планом відносин, останні залишаються в рамках рольових параметрів. Спостерігається нестійка діалогічна спрямованість, ситуативні прояви домінанти на Іншому, неузгодженість між внутрішнім прагненням до встановлення позитивної взаємодії і його вираженістю у зовнішніх формах. Відмічена негативна динаміка розвитку діалогічних відносин і їх недостатня стійкість.

Проведене дослідження засвідчило, що для відносно великої частини студентів (31%) властивий низький (досуб'єктний) рівень готовності до діалогічного спілкування з учнями. Студенти з цим рівнем характеризуються браком інтринсивної і просоціальної мотивації, суб’єктної активності,

спрямованої на особистісно-професійне зростання. Спостерігається домінантність мотивів егоцентричного полюсу – самореалізація, досягнення, влада, недостатня осмисленість педагогічного потенціалу та ціннісних орієнтирів діалогічного спілкування, відсутність суб'єктної позиції в інтерпретації сутності і значення діалогу. Характерним є низький рівень ініціативи, пасивність, директивна стратегія ведення розмови, низька респонсивність, мінімізація зворотного зв'язку, загальна спрямованість на предметну взаємодію без виходу на план персоналізованих відносин. Когерентні діалогічній спрямованості особистісні якості розвинені в недостатній мірі, зокрема має місце непродуктивна інтернальність, низька емпатійність, нездатність ідентифікувати себе із співрозмовником, а також відрефлексувати власні комунікативні дії і здійснити їх корекцію.

Комплекс проведених діагностичних процедур дав можливість виявити ряд факторів суб'єктивного й об'єктивного характеру, що спричиняють недостатній рівень сформованості готовності майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями. Серед них – брак інтринсивної і просоціальної мотивації, суб'єктної активності, спрямованої на реалізацію потреб особистісного росту; недостатня сформованість навичок смислопошукової роботи, відсутність концептуального розуміння педагогічного значення діалогічного спілкування, перенесення побутового світогляду у професійну сферу, стереотипність, флуктуації як у бік монологічного полюсу, так і у напрямку ліберальних форм взаємодії, що не мають педагогічної конотації і здійснюються без урахування педагогічних функцій, пізнавальна інертність, недостатня розвиненість особистісних передумов для здійснення діалогічного спілкування.

Загалом, результати констатувального етапу дослідження свідчать, що традиційна організація професійної підготовки у педагогічних ВНЗ не забезпечує належного рівня готовності багатьох студентів до діалогічного спілкування з учнями. Вирішення цієї проблеми потребує обґрунтування педагогічних умов та розробки на їх основі відповідної моделі

цілеспрямованого формування у майбутніх учителів готовності до діалогічного спілкування з учнями.

Висновки до другого розділу

1. Суб'єктно-акмеологічний характер педагогічного діалогу зумовлює трактування готовності до його здійснення як функціонально-професійного аспекту загальної комунікативної культури педагога. За висновками психологів, визначальним чинником у детермінації комунікативної активності виступає мотивація. Особливістю мотиваційного комплексу майбутнього педагога як потенційного суб'єкта діалогічного спілкування є домінування ціннісної складової. Тому загальним критерієм цінносно-мотиваційного компоненту готовності, за нашими міркуваннями, є спрямованость на встановлення і підтримку діалогічних взаємин. Даний критерій конкретизується у таких узагальнених категоріях цінностей, як самовдосконалення й універсалізм. Мотиваційний аспект даної складової готовності педагога до діалогічного спілкування представлений просоціальними й внутрішніми мотивами.

2. Когнітивно-гносеологічний компонент має, за нашими висновками, ціннісно-детермінативне призначення, тому необхідним параметром професійної підготовки до діалогічного спілкування є конверсія предметного змісту підготовки у систему особистісних смислів, що отримує відображення у концептуально-світоглядній позиції майбутнього педагога. Останню доцільно розглядати у двох параметрах: мислення-відображення і знання-розуміння.

3. Особистісний компонент готовності до діалогічного спілкування відображає його суб'єкт-суб'єктну особистісну сутність, і має вирішальне значення у його організації. З-поміж цілого ряду професійно-особистісних якостей найбільш релевантними ми вважаємо такі, як емоційна й когнітивна відкритість, продуктивна інтернальність, емпатійність, диспозиційна толерантність, рефлективність, автентичність, суб'єктність.

4. Критерієм операційно-дійового компонента готовності виступає, на нашу думку, сформованість комунікативних, перцептивних й інтерактивних навичок, діалогічною особливістю яких є забезпечення ціннісної спрямуваності на рівні організації навчального дискурсу з використанням прийомів комунікативної підтримки, цілісно-синтетичного мислення, реалізації продуктивних сценаріїв взаємодії і підвищення цінності кожної особистості.

5. Комплекс проведених діагностичних процедур дозволив виявити ряд факторів суб'єктивного й об'єктивного характеру, що спричиняють недостатній рівень готовності до діалогічного спілкування у майбутніх учителів. Серед них брак інтринсивної і просоціальної мотивації, суб'єктної активності в реалізації потреб росту; недостатня сформованість навичок смислопошукової роботи, відсутність концептуального рівня розуміння педагогічного призначення діалогічного спілкування, перенесення побутового світогляду у професійну сферу, стереотипність, наближення як у бік монологічного полюсу, так і в напрямку ліберальних форм взаємодії. Дані дії не мають педагогічної конотації і здійснюються без урахування педагогічних функцій спілкування. Також спостерігаються інертність, недостатній розвиток особистісних передумов для здійснення діалогічного спілкування.

6. Результати констатувального етапу дослідження свідчать, що лише для 20% студентів властивий високий, суб'єктний, рівень готовності до діалогічного спілкування з учнями, для 49% - перехідний і для 31% - досуб'єктний. Загалом отримані дані свідчать про необхідність розробки і впровадження спеціальної педагогічної моделі, спрямованої на формування у майбутніх учителів готовності до діалогічного спілкування з учнями.

Матеріали 2 розділу дослідження висвітлені у трьох публікаціях автора [113; 114; 115].

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ДІАЛОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ З УЧНЯМИ

3.1. Організація та проведення педагогічного експерименту

Експериментальна перевірка обґрунтованих у дослідженні педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями здійснювалася шляхом включення матеріалів дослідження у процес вивчення курсу "Основи педагогічної майстерності", на практичних заняттях з англійської мови в ході опрацювання тематичного матеріалу, пов'язаного з педагогічною проблематикою, під час проходження студентами педагогічної практики.

З метою проведення формувальної частини експерименту із загальної кількості опитуваних, які взяли участь у констатувальному експерименті, було обрано дві групи - контрольна й експериментальна з результатами, максимально наближеними до середніх даних констатації.

До складу контрольної й експериментальної груп увійшло відповідно 55 і 57 студентів IV курсу Інституту філології і журналістики Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

У процесі вхідної діагностики студенти двох представлених груп показали такі результати готовності до діалогічного спілкування з учнями: у контрольній групі 15,2% студентів виявили суб'єктний рівень, 37% - перехідний і 40,1% - досуб'єктний рівень готовності; в експериментальній групі 10,9% студентів віднесені до суб'єктного рівня, 37,2% - до перехідного і 42,1% - до досуб'єктного рівня готовності.

Оскільки результати констатувального експерименту у контрольній та експериментальній групах дещо різні, було використано x^2- критерій, щоб

довести, що частотні показники результатів обстеження представників цих груп статистично не відрізняються. Він розраховувався за формулою:

$$x^2 = \sum_{k=1}^{m} \frac{(V_k - P_k)^2}{P_k},$$

де P_k - відсотковий розподіл даних результатів обстежень студентів експериментальних груп, V_k - відсотковий розподіл даних результатів обстежень представників контрольних груп, m – кількість виокремлених рівнів готовності. За результатами обрахунків:

$$x^2 = \frac{(15 - 10{,}9)^2}{10{,}9} + \frac{(37{,}0 - 37{,}2)^2}{37{,}2} + \frac{(40{,}1 - 42{,}1)^2}{42{,}1} = 0{,}4$$

Обчислення підтверджує, що частотні показники результатів вхідної діагностики у контрольній та експериментальній групах на усіх рівнях готовності до досліджуваної діяльності статистично не відрізняються. x^2-критерій (0,4) менший за критичне значення при m-1=2 ступенях свободи, яке складає 5,99 при вірогідності допустимої помилки менше 0,05. Отже, вірогідність того, що частотні показники результатів обстеження представників контрольної й експериментальної груп статистично не відрізняються становить 95%. На основі цих даних обрані нами групи були використані для подальших досліджень.

Формувальна частина нашого дослідження включала три етапи: теоретико-пізнавальний, тренувально-розвивальний, рефлексивно-корекційний.

На теоретико-пізнавальному етапі здійснювалося опрацювання теоретико-методологічних основ діалогізації педагогічної взаємодії на основі гуманітарної парадигми пізнання. Тренувально-розвивальний етап передбачав розвиток умінь та навичок діалогічного спілкування, рефлексивно-корекційний етап включав процедури відстеження якісних змін у структурі готовності, визначення перспектив подальшого розвитку.

Як свідчить теоретико-методологічний аналіз педагогічних досліджень, присвячених проблемі діалогічного спілкування, існують різні підходи до трактування його сутності, аксіологічного наповнення та реалізації. Нагадаємо, що поняття “діалогічне спілкування” інтерпретується у педагогіці і як евристичний метод навчання (Л. Бурман, Т. Камінська та ін.), і як об’єктивована форма егалітарної демократичної взаємодії у шкільному житті (Н. Журавльова), і, зрештою, як спосіб реалізації духовної сутності людини у глибинному особистісному контакті (І. Бех). Ці досить різні за спрямованістю і педагогічним потенціалом рівні діалогу вимагають розмежування вимог до готовності майбутнього педагога до тієї чи іншої модифікації діалогічного спілкування, що, у свою чергу, зумовлює орієнтацію на впровадження відповідних наукових підходів і методів у процесі професійної підготовки.

На етапі організації експериментально-дослідної роботи особливо актуальним постало питання подальшого розвитку нашої дослідницької позиції від сформульованих у попередньому розділі теоретичних узагальнень щодо змісту діалогічного спілкування до визначення принципів підготовки майбутніх учителів до даного різновиду педагогічної взаємодії на основі тих наукових підходів, які можуть розглядатися як когерентні загальнометодологічним засадам теорії діалогу у плані ціннісних орієнтирів та характеру наукового знання.

Оскільки ми розглядаємо готовність до діалогічного спілкування як функціонально-професійний аспект загальної комунікативної культури особистості, що стимулює суб’єктоформуючі процеси самодетермінації, самоорганізації та саморозвитку і, відтак, зумовлює досягнення людиною вищих форм самоорганізації (акме) у професійному й особистісному плані, у визначенні методологічної основи процесу підготовки студентів-педагогів до діалогічних форм взаємодії ми спиралися на ті концепції, що містять систему знань і орієнтацій, які являють собою інтегрований розгляд процесів розвитку і саморозвитку особистості як суб’єкта професійної діяльності, а також врахувують соціальні параметри його становлення. Такими стали

культорологічний (А. Арнольдов, Л. Коган, А. Шарова), суб'єктний (К. Абульханова, А. Брушлінський, С. Рубінштейн) та акмеологічний (В. Агапов, А. Деркач) підходи.

Отже, з позицій зазначених підходів ми конкретизували концептуальну основу експериментального етапу нашого дослідження у наступних положеннях:

- культурологічна спрямованість процесу підготовки майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями, посилення культуроємності і суб'єктної спрямованості змісту педагогічних дисциплін, розвиток гуманітарного мислення і гуманістичної позиції майбутнього вчителя; розкриття культурних смислів освіти і професійно-педагогічної діяльності, цілісне відображення системи педагогічної культури; перехід педагогічної освіти з рівня значень на рівень особистісних смислів;

- формування елементів індивідуального досвіду, системогенез духовних потреб, інтересів і ціннісних орієнтацій особистості розгортається у її взаємодії як соціального суб'єкта з оточуючим культурним середовищем, яке несе у собі конкретний аксіологічний й акмеологічний зміст у плані актуалізації потреб і формуванні цінностей; особливості перцептивної активності, комунікативної поведінки є культурно детермінованими [3; с. 10];

- процес інкультурації відбувається через засвоєння цінностей, дотримання норм і оволодіння способами діяльності у певному культурному середовищі, завдяки чому виявляється зв'язок між культурою як соціальним і особистісним утворенням; одним із провідних чинників інтеріоризації цінностей у культурному середовищі є мімесис – процес особистої репрезентації наслідуваних моделей мислення і поведінки;

- процес інкультурації також включає якісні перетворення тих параметрів особистості майбутнього педагога, які є незалежними від стійких психофізіологічних і психологічних особливостей та підлягають свідомій і цілеспрямованій трансформації (як, приміром, виділені нами особистісні

показники готовності до діалогічного спілкування – автентичність, рефлексивність, відкритість, емпатійність, інтернальність, терпимість);

- розвиток суб'єктності майбутнього педагога як умови формування готовності до діалогічного спілкування має реалізовуватися в двох напрямах: по-перше, у плані трансформації трьохкомпонентної структури суб'єктності з урахуванням професійних функцій педагога (набуття і рефлексія знань, вироблення суб'єктивного ставлення і творче перетворення наявних способів педагогічної взаємодії – відповідно гносеологічна, аксіологічна і праксеологічна підструктури) і, по-друге, у плані розвитку сутнісних властивостей особистості як суб'єкта – самодетермінації, саморозвитку і самоорганізації;

- прогресивний розвиток зрілої особистості відбувається за індивідуальною траєкторією, більша питома вага належить внутрішнім умовам, через які і діють всі зовнішні причини, впливи;

- акмеологічний зміст самопідготовки майбутнього педагога до діалогічного спілкування як вищої форми міжособистісної взаємодії полягає у поєднанні загального особистісного розвитку людини з професійним, у визначенні оптимальної індивідуальної стратегії росту як обраного педагогом шляху досягнення вершин професійної й особистісної зрілості з урахуванням неповторного поєднання своїх потреб, можливостей і здібностей та шляху подолання особистісних деформацій, що чинять вплив на перебіг взаємодії;

- механізм особистісного саморозвитку професіонала значною мірою розкривається в ефектах смислоутворення (забезпеченні спрямованості дії; емоційному забарвленні і трансформації психічного образу, стабілізації деорганізуючих впливів на перебіг діяльності), а також в оволодінні ним суб'єктними параметрами активності [83, с. 111]: усвідомленні суперечностей свого розвитку, їх усунення, забезпечення балансу і гармонії; постійній налаштованості на саморозвиток і самооновлення; інтеграція свого професійного шляху, структурування і впорядкування свого професійного досвіду і досвіду інших, активній, творчій і свідомій суб'єктній діяльності.

Згідно положень даних підходів нами було виокремлено ряд принципів, на яких, на нашу думку, повинна ґрунтуватися підготовка майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями:

- *принцип ендоспрямованості*: орієнтація на актуалізацію передусім внутрішніх детермінант спілкування (на противагу орієнтації на розвиток операційно-технічної сторони), розвиток аксіологічних параметрів світогляду студента, що становлять основу його комунікативної культури; даний принцип також відображений у логіці констатувального дослідження, спрямованого на визначення внутрішніх ресурсів, потенціалу особистості, якість якого головним чином позначається на рівні соціопозитивних досягнень особистості і фактах самореалізації; потенційні якості є базовими, значною мірою визначальними для розвитку, решту можливо розвинути за допомогою спеціальних педагогічних методів;
- *принцип культуровідповідності*: підготовка до діалогу як способу буття суб'єкта культури передбачає стимулювання якісних особистісно-смислових трансформацій, що, відбуваючись на тлі попередньо засвоєних цінностей у їх взаємодії з новими, професійно значущими, забезпечують духовний розвиток особистості. Культурологічне спрямування професійної підготовки передбачає орієнтацію на усвідомлення студентом свого професійного вибору і, відповідно, входження до певної професійної культури, приведення особистих світоглядних позицій і праксеологічних параметрів життєдіяльності у відповідність з її вимогами;
- *акмеологічний принцип:* орієнтація на найвищі духовні досягнення, створення оптимальних умов для самореалізації особистості, розвитку її індивідуальних можливостей і здібностей, її постійного руху до здійснення нових, соціально значущих задумів [29, с. 12]. Згідно з цим принципом, підготовка до діалогічного спілкування має спрямовуватися на формування у студентів стійких духовних цінностей зростання і

самовдосконалення, побудову системи “перспективних ліній” особистісного розвитку (за А. Макаренком); акмеологія розглядає не будь-які процеси розвитку в ході навчання і виховання, а лише ті, які означають просування до вершин зрілості, мають випереджувальний характер. Вона приділяє велику увагу тому, як людина у процесі засвоєння соціальних та професійних нормативних вимог визначає для себе оптимальну індивідуальну стратегію досягнення вершин професійності і зрілості з урахуванням неповторного поєднання своїх потреб, можливостей і здібностей. Акмеологія вивчає співвідношення загального особистісного розвитку людини з професійним, взаємозв’язок етапів його соціалізації і професіоналізації [83, с. 137];

- *принцип афективної стимуляції:* на відміну від аналітичного, раціонального, тобто деперсоналізованого типу мислення, у підготовці студентів до педагогічного діалогу як духовного рівня спілкування, слід добирати методи, які стимулюють афективні механізми “проживання” комунікативних явищ, інтегрують наукове знання і емпіричний досвід, думки і емоції (осмислення суб’єктного досвіду, коментування педагогічних афоризмів як концентрованої форми смислу-образу, складання художньо-педагогічних текстів, діалогічне читання тощо);
- *принцип інтеграції наукового знання і суб’єктного досвіду:* врахування соціокультурного (у тому числі допрофесійного) досвіду студента як фактору індивідуалізації і диференціації професійної підготовки;
- *принцип навчально-комунікативного співробітництва* відображає співбуттєвий вимір діалогічної системи форм навчальної взаємодії, спільної навчально-пізнавальної діяльності, поліфонічності, забезпечення зворотного зв’язку;
- *принцип міжпредметної діалогічності* передбачає організацію предметного матеріалу як наукового і культурного діалогу педагогіки з іншими гуманітарними науками;

- *принцип інтеграції навчальної, дослідної, практичної і культурно-естетичної діяльності студентів,* що враховує розподіл академічного часу, інтенсифікації й інтеграції усіх рівнів діяльності;
- *принцип гуманітаризації* – зміщення акцентів з інформаційно-авторитарного до проблемно-евристичного, від технократичного, професійно-прагматичного підходів до трансляції цінностей культури.

На рисунку 3.1. подана розроблена нами модель підготовки майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями.

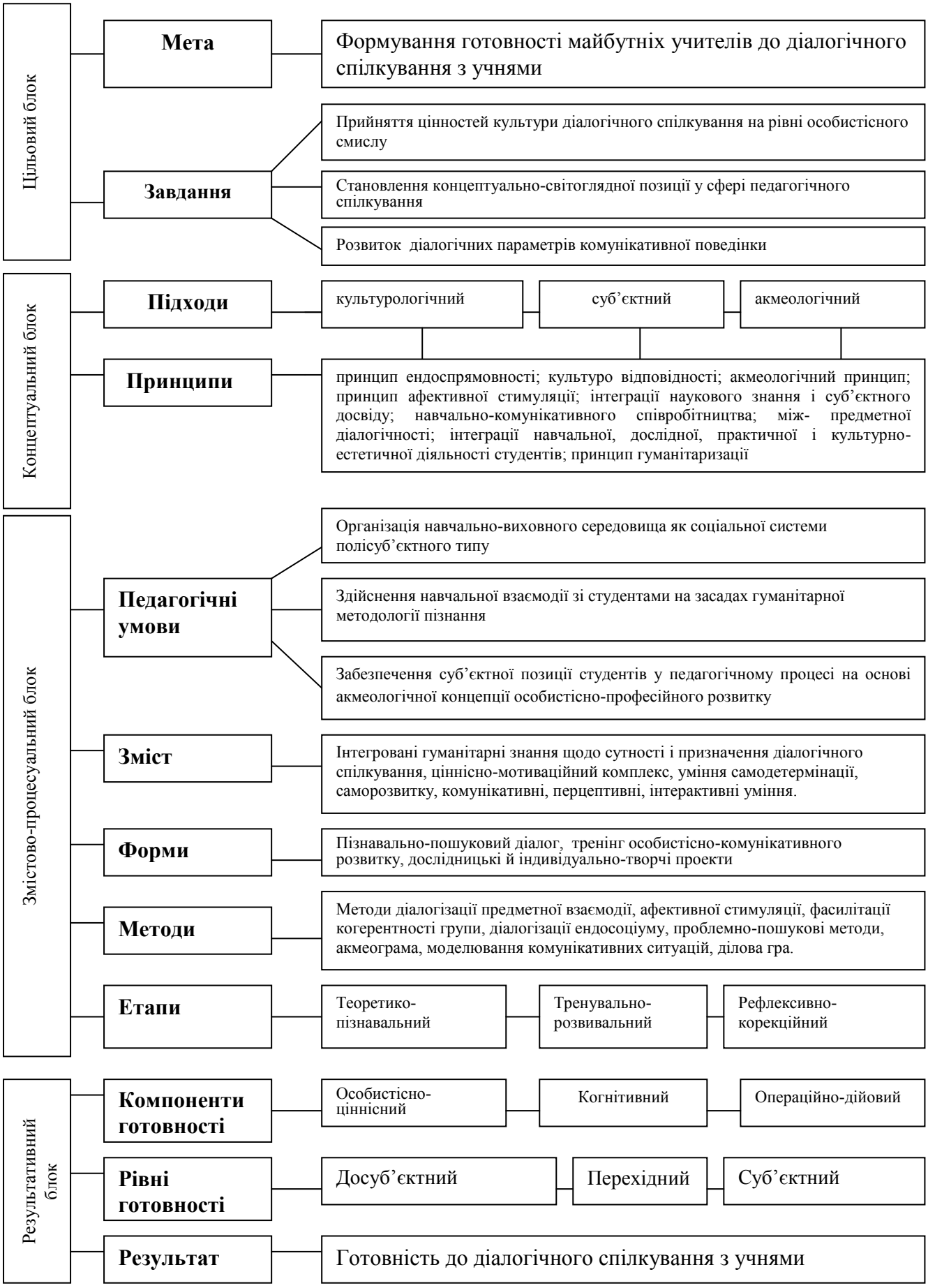


Рис.3.1. Модель формування готовності майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями

3.2. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями

3.2.1. Організація навчально-виховного середовища як соціальної системи полісуб'єктного типу

Подібно до того, як контекст смислоутворення зумовлює концептуальне наповнення і структуру понять в індивідуальному відображенні, тип і способи функціонування соціокультурного середовища, в якому відбувається формування і розвиток особистості, спонукає, через актуалізацію тих чи інших потреб і системи реакцій, до розвитку відповідних навичок соціальної взаємодії і пов'язаних з ними ціннісних орієнтацій. Індивід, як зазначає Д. Колєсов, – це елемент системи відносин, в яку він виявився включеним, а водночас і носій цієї системи у власній свідомості [140, с. 63]. Соціальні навички не можуть розвинутися лише завдяки вивченню теоретичного чи наукового матеріалу – потрібні засоби, які зроблять процес підготовки практично спрямованим. З педагогічної точки зору, соціокультурне середовище, за умови його спеціальної організації, може являти собою потужний виховний і розвивальний ресурс, модель соціальної реальності, яка сприятиме індивідуальному зростанню, самовираженню особистості, розвитку її комунікативної культури. Тому цілеспрямоване планування та організацію когерентного (цілісного і гармонійного, лат. *cohaerens* – зв'язаний) соціокультурного мікросередовища в експериментальних групах ми визначили як необхідний і обов'язковий фактор набуття майбутнім учителем досвіду діалогічної міжособистісної взаємодії, "проживання" форм діалогу з поступовим формуванням відповідних навичок, інтеріоризацію його цінностей і в подальшому – репрезентації форм взаємодії в особистій практиці. Ми прагнули, аби єдиним категорійним апаратом були охоплені предметна, навчально-діяльнісна і комунікативна складові процесу підготовки, оскільки, за нашим міркуванням, навчання, що орієнтоване на залучення до культури діалогу, повинно реалізовуватися у просторі цієї культури.

За нинішньої системи освіти студентська група, завдяки нормативним правилам, – явище стійке і здебільшого неподільне, що створює необхідні умови для становлення групи як полісуб'єкта управління соціальним фактором розвитку навичок діалогічної взаємодії, а значить і активне включення викладача у систему внутрішньогрупових відносин. Якщо у предметному аспекті студент навчається перед практичною апробацією набутих знань, то комунікативний аспект професійної підготовки цілком може відбуватися якщо не у зворотному напрямку – від емпірії до формулювання висновків – то паралельно: "проживання" і аналізу комунікативного досвіду. Виходячи з даного принципу, базис культури особистості, зокрема комунікативної, формується за умови здійснення виховання як культурологічного процесу [29, с. 11], що, у свою чергу означає, що культуротворчість в інтрандивідному аспекті починається зі становлення культури мікросоціуму.

Тип мікросередовища, формування якого ми розглядали як необхідну умову розвитку у майбутніх учителів навичок як суб'єктивації, так і соціальної взаємодії отримав у психології назву **полісуб'єктного** (І. Вачков). У педагогічному контексті даний рівень колективного суб'єкта характеризується як цілісне динамічне психологічне утворення, в якому люди, які до нього входять, інтенційно здатні до побудови суб'єкт-суб'єктних відносин, взаємної зумовленості і взаємодії, об'єднані спільною творчою активністю, загальним процесом розвитку і здатністю до усвідомлення системи відносин всередині полісуб'єкта [55, с. 147-148]. Феномен відображення суб'єктності – продовження однієї людини в іншій, паралельний розвиток кожного суб'єкта і цілісного полісуб'єкта, що опосередковується спілкуванням і спільною творчою діяльністю, визначаються як головні ознаки полісуб'єкта [55, с. 148-149]. Як одиниця аналізу для оцінювання рівня сформованості полісуб'єкта слугує тип відносин, в яких втілені ідеї цілісності, активності, розвитку, взаємодії, діалогічності, рефлективності, творчості. Умовою виникнення полісуб'єкта є актуальна співприсутність і сумісна

діяльність його членів, а умовою його розвитку –діалогічний зв'язок між полюсами Я-концепції і Ми-концепції в індивідуальному відображенні кожного окремого суб'єкта [55, с.152, 156, 159]. Розвиток полісуб'єкта має наступну траєкторію: виділення себе, виникнення почуття "Ми" у взаємозв'язку з почуттям "Я", становлення на цій основі образу "Ми" полісуб'єкта і образу "Я" кожного суб'єкта у зв'язку з "Ми".

З експерименту ми зробили висновок про те, що спільна творча активність, стимулювання усвідомлення характеру протікання внутрішньогрупових процесів і власної ролі у їх організації, форми спільної діяльності, що спонукають до активності, творчості, свідомості, взаємного пізнання і самоусвідомлення можна визначити як передумови розвитку студентської групи як цілісного полісуб'єкта і як результат – розвиток навичок діалогічного спілкування з відповідним формуванням ціннісної спрямованості на даний тип взаємодії. У нашому експерименті предметний матеріал слугував засобом організації і розвитку міжособистісної взаємодії, задіяні методи були зосереджені на розвиткові у студентів навичок співробітництва і спілкування, почуття повноцінності і приналежності, розділеної відповідальності і водночас підтримки інших членів групи.

Важливим чинником у формуванні полісуб'єктного типу взаємодії в експериментальній групі ми розглядали репрезентацію культури діалогічного спілкування у структурі комунікативної діяльності викладача. При цьому функція викладача не зводилася до простого демонстрування дій як прикладу для наслідування, що часто не пов'язана із запитом на зворотну дію, а полягала як у виявленні спрямованості на реалізацію діалогічної парадигми спілкування, так і у паралельному цілеспрямованому залученні (інклюзії) студентів до здійснення ними власного внеску у побудову діалогічних смислових взаємин. Таким чином викладач здійснював інтегративну, репрезентативну і фасилітативну функції у побудові полісуб'єктної взаємодії. У трьох векторах внутрішніх базових взаємин "викладач як суб'єкт – студенти", "викладач як представник професійної спілки – студенти",

“викладач як компонент спілки “викладач-студенти” нами була здійснена опора на природний механізм інтеріоризації цінностей і набуття навичок, що з часів античності мав статус педагогічної категорії мімесису, а у новітніх теоріях визначається як біхевіоральне моделювання (behavioral modeling) [291, 314].

Мімесис не є простою імітацією характерів і дій, це відтворення існуючих форм сприйняття характерів і дій [105, с. 158]. Л. Петровська і А. Співаковська зазначають, що у процесі діалогу з учнем виникає емоційне переживання, що іррадіює, передається від одного до іншого [207]. Г. Андрєєва, А. Бодалєв, В. Мясищев вказують, що саме через імітацію і запозичення, співпереживання й ідентифікацію людина засвоює людські емоції і почуття [8, 38, 187]. К. Ушинський теж вказував на винятково важливу роль прикладу вчителя: “Вихователь, поставлений віч-на-віч з вихованцем, в самому собі містить всю можливість успіхів виховання...” [259, с. 17]. Слід зазначити, що у діалозі мімесис функціонує і в напрямку від учня до вчителя, оскільки відбувається двохсторонній процес наслідування спільно вироблених форм сприйняття відносин.

Таким чином, мімесис як природовідповідний виховний метод здійснює прямий вплив на особистість без традиційної опори на суто раціональне засвоєння норм і правил соціально прийнятної поведінки. У нашому експерименті, однак, дані підходи були інтегрованими: універсальні принципи діалогу були представлені і як тема для обговорення, і як спосіб функціонування системи відносин у групі і у векторі “викладач-студенти”. Тотальність, цілісність, конгруентність мали відображення у послідовному продовженні діалогу від навчального контексту до контексту взаємодії як співробітництва і спілкування, і, нарешті, у досягненні ціннісно-орієнтаційної єдності.

Отже, організація освітнього середовища як соціальної системи полісуб’єктного типу здійснювалася у нашому експерименті у наступних напрямках:

- розширення і розгалуження зон взаємодії між суб'єктами підготовки шляхом інтерактивної організації предметно-зорієнтованого діалогу в експериментальній групі;
- стимулювання розвитку когерентності групи, створення атмосфери довіри, позитивності, взаємної підтримки;
- реалізація принципів діалогу як базового компоненту комунікативного стилю викладача.

Розширення і розгалуження зон взаємодії між суб'єктами підготовки означало створення мережі інтерсуб'єктних контактів, урізноманітнення традиційної дискурсивної практики взаємодій у режимі "викладач-студенти" і "викладач-студент", застосування методів навчання, які б працювали у режимі "студент-студент" і "студент-студенти", передбачали залучення кожного члена студентської групи до активного предметно-зорієнтованого спілкування один з одним. Передбачалося, що поєднання когнітивного і соціального аспектів навчання, соціалізація когнітивного процесу сприятиме розвитку суб'єктності, процесу взаємного пізнання студентами один одного, розвитку навичок співробітництва, діалогічного спілкування і створенню єдиного когнітивно-рефлексивного простору в рамках групи.

Засобами оптимізації міжособистісного спілкування у нашому експерименті виступили методи навчання в команді, що передбачали залучення усіх студентів до активної творчо-пошукової діяльності, спільне координування колективної діяльності, необхідність індивідуального внеску кожного окремого студента у досягнення групового результату і дотримання вимог толерантності, паритетності і позитивності, координації, узгодженості і синхронізації взаємодії як запоруки успішності виконання завдання. Застосовані методи сприяли оптимальному використанню фактору часу – в межах академічної години відбувалося значно більше інтеракцій, аніж в рамках традиційного аудиторного дискурсу. Нижче подаємо перелік даних методів:

а) групове дослідження (проект): група з 3-4 студентів здійснює вибір підтеми із поданої загальної проблематики, планує її виконання, розподіляє ролі і функції кожного з членів. Наступним етапом є здійснення кожним студентом пошуку джерел інформації в межах і поза межами навчального середовища, доповідає про результати у групі. Група представляє фінальний результат спільного проекту. Іншим командам пропонується зафіксувати результати здійсненої роботи у робочих таблицях, в яких містяться опорні пункти обліку, що вимагають творчої переробки повідомлюваної інформації;

б) навчальне конструювання: навчальний матеріал розділяється на смислові відрізки, кожен студент отримує певну порцію матеріалу і представляє її іншим членам своєї команди. Один з членів здійснює резюмування усіх доповідей і делегується представником для міжгрупового обговорення. Делегати обмінюються інформацією і повертаються у свої команди для доповіді;

в) навчання в команді: студенти ознайомлюються з навчальним матеріалом, здійснюють взаємне опитування за поданими їм готовими запитаннями, формулюють власні запитання, фіксують і обговорюють їх. У груповій доповіді повідомляють про те, які запитання виникли в ході обговорення, які висновки й ідеї були сформульовані;

г) метод генеративного обміну: студенти розподіляються по парах і отримують запитання, афоризм, або сентенцію. У межах заданого часового відрізку самостійно здійснюють генерування ідей, їх письмове фіксування. У парах проводять обмін ідеями, представляють результати іншим командам;

*д) метод-модель розподілу відповідальності**:*** один з членів команди отримує доручення опрацювати інформацію і представити її всім членам команди у якісному викладі. Викладач нумерує всіх у команді, потім називає номер і студент, який має цей номер, повинен відповісти на поставлене запитання;

е) метод мозкового штурму: уможливлює залучення якомога більше осіб до обговорення проблеми. Студенти генерують ідеї, один з членів команди записує їх і здійснює командний звіт.

Різні форми організації навчальної діяльності вимагають і відповідно розвивають різні поведінкові аспекти – якщо лекційна форма вимагає зосередженого включення в інформаційний контекст без безпосереднього зворотного зв'язку, то інтерактивні форми – активної продукції особистісних смислів у системі інтеракцій. Необхідність функціонування студента у такій поведінковій моделі служить вивільненню внутрішніх творчих сил студентів.

З метою стимулювання розвитку когерентності групи нами був використаний інший комплекс методів, який не опирався на зміст предметного матеріалу, а слугував допоміжним фактором у формуванні смислових відносин між суб'єктами освітнього процесу:

а) *методи особистісної саморепрезентації*, які передбачали пред'явлення себе у наддіяльнісному вимірі, актуалізацію глибинних психічних структур і формулювання Я-концепції, стимулювали розвиток внутрішньоособистісного емоційного інтелекту – спроможності розуміти власні почуття, їх витоки і на основі цього розуміння регулювати власну поведінку (див. статтю). Наприклад: індивідуальний ігровий проект "Намалюй свій настрій", міні-композиція "Моє індіанське ім'я" - концентроване і наочне зображення притаманних людині властивостей і особливостей. Сюжетна модель даних ігор стимулює саморозкриття індивідуальних граней особистості, психологічних особливостей і станів. Обмін інформацією такого типу слугує засобом зближення, ствердження атмосфери довіри і відкритості;

б) *методи психо-емоційного координування міжособистісної взаємодії* слугували заохоченням до розвитку, поглиблення і гармонізації взаємовідносин у групі. Конкретна спрямованість даних методів на формування навичок діалогічної взаємодії, тобто праксеологічного компоненту готовності до діалогічного спілкування виражається у їх діяльнісному потенціалі як засобів розвитку міжособистісного емоційного

інтелекту – властивості, що уможливлює розуміння, усвідомлення мотивів діяльності інших людей та визначення шляхів взаємодії з ними. До даних методів входять, наприклад, наступні: гра “Знайди спільне”, під час якої студенти в парах повинні знайти між собою якомога більше подібностей; проект “Портрет нашої команди”, що полягав у підготовці малюнка-портрета, в якому були б представлені по одній найвиразнішій рисі зовнішності від кожного члена групи. В якості організуючого прийому на початку кожного заняття були використані різноманітні комунікативні вправи на встановлення емоційного контакту (“Німий подарунок” *(студенти жестами зображають те, що вони хотіли б подарувати один одному)*, “Комплімент” *(студенти по черзі висловлюють те, що їм подобається один в одному)*, що слугували створенню відкритого, довірливого мікроклімату, взаємному зближенню членів групи;

в) *методи експлікації типу функціонування групи* були спрямовані на вивчення і виявлення особливостей динаміки міжособистісної взаємодії, домінуючих аксіологічних параметрів життєдіяльності групи і тих ролей, які виконує кожен з її членів. Студентам була запропонована опорна таблиця для визначення ролі кожного члена групи у взаємодії, яка містила три загальних параметри: ролі, орієнтовані на співпрацю, ролі, орієнтовані на ефективну міжособистісну взаємодію, ролі, спрямовані на збереження цілісності групи і тезисний перелік конкретних проявів цих спрямованостей (прагне залучити усіх до співпраці, організує спільну діяльність, уникає конфліктів; завжди готовий вислухати і допомогти, приємний у спілкуванні тощо). Завдання полягало у визначенні групової ролі кожного члена групи, далі здійснювався аналіз актуального стану когерентності групи, обговорення шляхів його вдосконалення. Ігровий проект “Історія групи” полягав у складанні хронології подій у групі, ситуацій знайомств і встановлення контактів.

Провідна роль координатора функціонування групи як цілісного полісуб’єкта належала викладачеві. У структуру його діяльності входив відбір методів фасилітації внутрнішньогрупової когерентності, активна участь у

процесах взаємної інтеграції, забезпечення суб'єктної позиції студентів, демонстація діалогічної моделі спілкування. До структури цілей входив соціокультурний компонент, що був реалізований шляхом спеціальної організації навчального матеріалу - конвертування його у засіб розвитку і у предмет спілкування. Очевидним є той факт, що комунікативна поведінка викладача повинна знаходитися у конгруентному взаємозв'язку з тими принципами, які декларуються як постулати для подальшої педагогічної практики. Викладачем здійснювався перехід від моделі пояснення, прямого інструктування до пред'явлення наочного прикладу діалогічних настанов у спілкуванні і залучення студентів до культури діалогу, здійснення комунікативного синтезування групи. Педагогічне керівництво процесом оволодіння культурою діалогу полягало в створенні умов (афордансів) і розширенні поля діяльності для становлення суб'єктом значущих смислових відносин один з одним. Це досягалося за допомогою методів непрямого впливу, до яких належали:

- вербалізація почуттів;
- заохочення і психологічна підтримка;
- гумор, відкритість, тактовність, толерантність;
- опора на ідеї і точку зору студентів;
- демонстрування діалогічних принципів домінанти на Іншому, особистісного включення, безумовно позитивного ставлення, прийняття і рефлективності;
- встановлення зв'язку між особистісним досвідом студентів і предметним змістом занять;
- здійснення опори на потребу приналежності і визнання;
- підвищення цінності кожного суб'єкта взаємодії.

У загальній методичній системі підготовки мав місце відхід від конкурентних цільових структур до структур співробітництва і спілкування; одним з критеріїв оцінювання роботи команд був ступінь взаємної інтеграції, безконфліктної співпраці і толерантності. Значна увага приділялася організації

зворотного зв’язку – вербальний, невербальний, підтримка, визнання, похвала з коментарем. Окрім міметичної форми, в інформаційну структуру заняття був включений блок практичних рекомендацій щодо здійснення процедур відповідних до теми розділу і заняття.

Вплив організаційної культури взаємодії у малій групі на комунікативний “портрет” людини є природним, тому в процесі проведення експерименту ми лише застосували його ресурс і здійснювали підсилення його дії.

3.2.2. Здійснення навчальної взаємодії зі студентами на засадах гуманітарної методології пізнання

З метою забезпечення внутрішньої узгодженості концептуальної і методичної субсистем нашого експерименту, функціональності, адекватності і доцільності всіх застосовуваних методів і прийомів ми визначили за необхідне врахувати тип і характер предметного знання, на основі якого буде побудований процес підготовки. Суттєві відмінності у співвідношенні раціонального і чуттєвого, значення, смислу і цінності, різні ступені відкритості знання для його індивідуальної інтерпретації у природничонаукових та гуманітарних, зокрема педагогічній, сферах повинні зумовлювати і диференційованість підходів як у його пропозиції, так і в процесі організації когнітивної діяльності самих студентів. Культура діалогічного спілкування з її акцентованістю на особистісно-ціннісних аспектах розвитку передбачає функціонування знання не на формальному репродуктивному рівні, а на рівні особистісних смислів. Формування такого типу знання вирішальним чином залежить від урахування характеру й особливостей самого знання і механізмів, задіяних у взаємодії з ним. Нагадаємо, що в контексті нашого експерименту знання не розглядається як самоцінність і кінцева мета, а виступає засобом становлення концептуально-світоглядної позиції студента у сфері педагогічного спілкування, відповідної ціннісної спрямованості і синтетичного типу мислення.

З позиції даних міркувань і з урахуванням складної контамінації знання і цінності ми здійснювали відбір принципів, методів і прийомів у відповідності з гуманітарною парадигмою пізнання. Застосовувані методи були спрямовані на активізацію природних для гуманітарного мислення процесів і являли собою їх послідовне відображення в об'єктивованій формі. Окремо слід зазначити той факт, що, якщо природничонаукова методологія пов'язана з конкретним фактом, то гуманітарна – зі смислом абстрактного поняття, точкою зору, міркуванням, тому у першому випадку кінцевою метою у навчанні виступає формування генералізованого концепту, а у другому – віднесення знань до цінності, створення аксіологічного поля смислу.

Організація педагогічного процесу на гуманітарній основі передбачає:

- перетворення стандарту освіти з безособистісної форми всезагальності в особистісну культуру студента шляхом переходу від перцептивно-репродуктивної парадигми у парадигму смислоутворення [226; с.11-17];
- принципову діалогічність предметної взаємодії, її базування на розумінні, співтворчості, пошукові смислів, особистісному самовизначенні, функціонування смислу "на межі двох свідомостей" (М. Бахтін), індивідуальній інтерпретації предмету знання, доповнення дидактичних принципів доступності, наочності, свідомості тощо принципами діалогічності, розуміння, рефлективності, метафоричності [225, с.23];
- проблематизацію реальності не стільки зовнішньої по відношенню до особистості, скільки реальності її власного внутрішнього світу, її ставлень і позицій [26, с. 15-22] з відповідним розширенням системи відносин: від моделі "студент – навчальний матеріал – знання" до відносин "студент – текст предмет знання – особистісний смисл – особистісна культура" [62, с. 257], перетворенням пізнавальної ситуації у емпіричну область [225, с. 21];
- редукцію фундаменталізації й інформатизації, предметоцентризму і технократичного підходу у навчанні на користь організації процесу

пізнання як індивідуального духовно-практичного досвіду студента, що породжує ситуацію гуманітарного закону “незбереження”: трансформацію мети діяльності в її умову; предмета – в засіб, у перетворенні фрагментів соціального середовища як сукупності потенційних засобів освіти в реальні [225, с. 15–23].

Практичне упровадження гуманітарної методології у нашому експерименті здійснювалося за принципом відтворення згаданих вище природних когнітивних процесів у предметно-зорієнтованій взаємодії і передбачало реалізацію наступних процедур:

- діалогізації предметної взаємодії;
- наслідування герменевтичної моделі пізнання;
- інтегрування інтуїтивних і раціональних форм пізнання у процесі взаємодії з предметним матеріалом.

Діалогізація предметної взаємодії в межах визначеної тематики здійснювалася, у свою чергу, шляхом діалогізації змісту предметного знання, його позиціонування як суб’єкта, здатного повідомляти про себе і спонукати до зворотної дії, створення на цьому фоні відповідної пізнавально-комунікативної ситуації з подальшим її розвитком в інтер-суб’єктній взаємодії й смислотворчості; реконструкції контексту смислоутворення відповідних понять.

На етапі *діалогізації змісту предметного знання* і, за цей рахунок, відображення його гуманітарної, суб’єктної природи, нами були застосовані наступні прийоми:

1) реконструкція запитань, що сформували вектор розвитку теоретичних засад діалогічного спілкування як варіант ретроспективного огляду історії їх становлення у педагогіці (В якій ролі повинен виступати учень: об’єкта виховних впливів чи суб’єкта взаємодії? На якій основі можливе повне розкриття особистісних потенціалів і особливостей? З якого педагогічного підходу можливо забезпечити розвиток особистості? Педагогічне спілкування

– це діяльність чи взаємодія? Чи можливо об’єднати виховні функції і забезпечення потреб дитини?);

2) пропозиція знання з позицій оцінки того, результатом реалізації яких цілей і установок досвіду воно є, чому служить на даному етапі, через призму культури і конкретно-історичних реалій (зокрема, пошук альтернативи до індивідуалістичної ізольованості й колективістичної експансії на особистість, усвідомлення необхідності оптимізації соціального фактору буття, забезпечення можливості взаємної етичної детермінації і т.д.);

3) аналіз смислових одиниць з точки зору альтернативних дослідницьких позицій – антитезисний, проблемний виклад матеріалу; виявлення проблемної неоднозначності орієнтирів, що висуваються, перехресне усвідомлення одних змістових елементів у контексті інших;

4) реалізація принципу діалогу культур у процесі визначення історико-культурологічного фону поняття “діалогічне спілкування” - подання “генеалогії” аналізованого поняття, його зв’язку з іншими концепціями, теоріями, аспектами соціальної політики.

За допомогою здійсненого нами теоретико-методологічного аналізу поняття “діалог” (Розд.І) і на основі власних міркувань майбутнім педагогам було запропоновано скласти “генеалогічне дерево” концепції діалогу, на якому були б відображені передумови виникнення даного поняття у сфері науково-педагогічного інтересу, наочно продемонстровано зв'язок цієї концепції з попередніми донауковими уявленнями і світоглядними установками та сучасними тенденціями соціально-культурного життя.

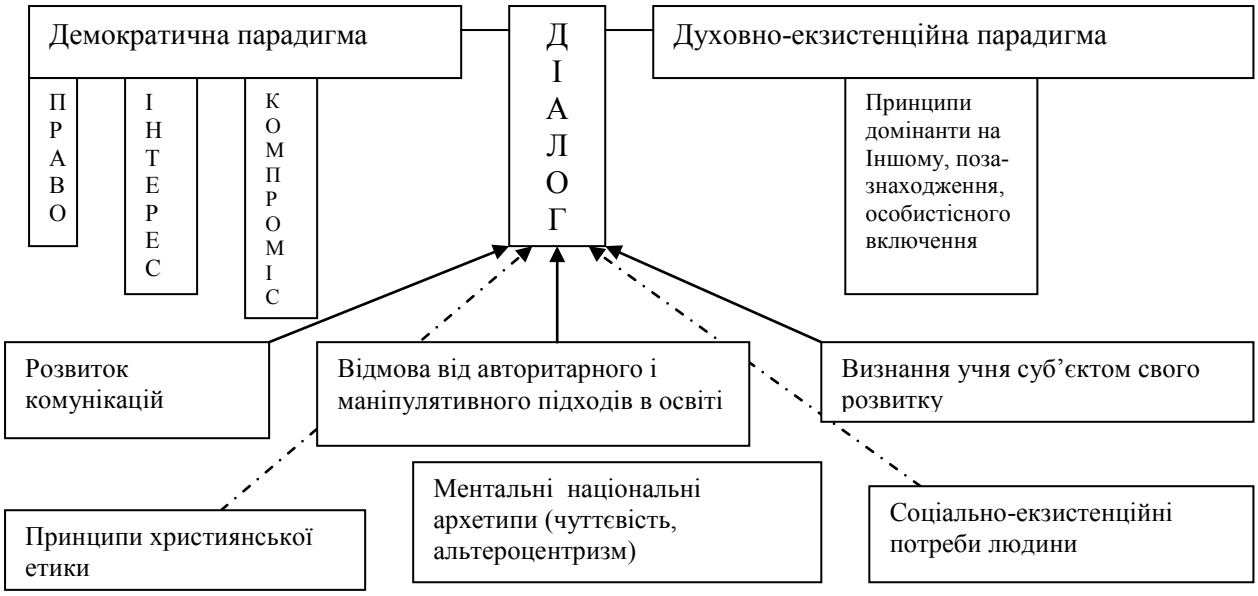


*Рис.3.2. "*Генеалогічне дерево" діалогу (Андрій Д., учасник експерименту)

Будь-який предмет гуманітарного знання, діалогічне спілкування зокрема, являє собою сконцентрований культурологічний фонд з систематизованим у ньому набором цінностей, смислів, символів, образів й імплікацій, що спрямовує процес його засвоєння на постійну інтерпретацію значень, індивідуалізацію смислів, на шлях активного діалогу. Предмет гуманітарного знання, на думку М. Бахтіна, постає суб'єктом [22, с. 31], що зумовлює завдання передачі, інтерпретації і відображення його змісту в рамках навчальної діяльності. Діалогізація змісту предметного знання в гуманітарній сфері уможливлюється ще і фактом того, що відповідні явища вже представлені в індивідуальній емпірії студентів. На тому чи іншому рівні глибини осмислення даного феномену сформовані і їх концепти. Актуальним, з точки зору формування концептів і цінностей, відповідних до завдань підготовки, постало питання про умови їх появи у структурі світогляду студента. Ми міркуємо, що якість, аксіологічне наповнення того чи іншого концепту знання завжди зумовлена впливом певних чинників, життєвих ситуацій, інформаційних і соціальних контекстів, в яких фігурувало поняття. Тому для створення у студентів нового смислового поля поняття "діалогічне спілкування" з новим ціннісним змістом потрібна *реконструкція контексту*

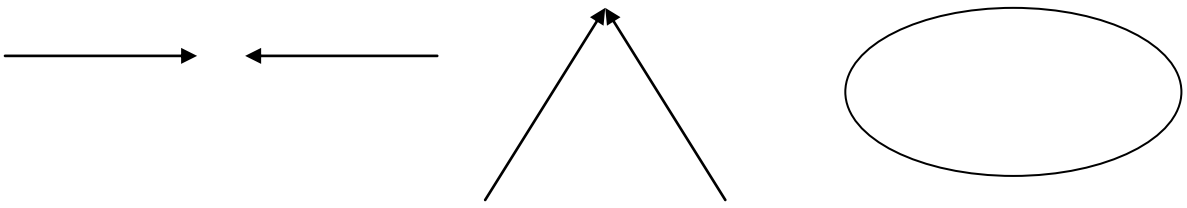
смислоутворення в означеній сфері знання. Як зазначає М. Камінська, теоретичне знання втілюється не в слові, а, головним чином, у способі дії з предметом знання [133, с. 26]. У нашому випадку дані дії полягали у:

- розміщенні поняття “діалог” у відповідному ціннісно-смисловому “оточенні”, компоненти якого і склали контекст утворення його смислу і певний “генофонд” даного поняття. Такими компонентами і, відповідно, засобами реконструкції контексту смислоутворення стали одиниці тезаурусу філософських й антропологічних теорій, категорії естетики, етики і моралі, у зв’язку з якими поняття “діалог” розглядається як явище культурологічне (етика постмодерну; екзистенційний вакуум; культурологічний еліпсис; криза ізольованого індивіда; глобалізація; домінанта на Іншому; позаперебування; особистісне включення; духовна свобода, рівність; єдність тощо):

Рис. 3.3. Елементи смислового поля концепту “діалог”.

2) Символізації і метафоризації поняття, що означало забезпечення додаткового семіотичного рівня його функціонування. Для цього були застосовані відповідні засоби образності – афоризми, метафори, порівняння, художні твори, фотоматеріали, схематично-символічні зображення, спрямовані на розвиток певних асоціативних зв'язків, включення афективних механізмів і забезпечення цілісного бачення предмету знання.

Наприклад, з метою активізації синтетично-аналітичних процесів у ході формування концептів діалогічного спілкування застосовувався метод образно-символічної візуалізації. Студентам пропонувалося представити поняття "діалог" у вигляді схематично-символічних зображень і подати його інтерпретацію. На рис. 3.2. показані декілька створених студентами варіантів зображень та інтерпретацій:



Ольга С.

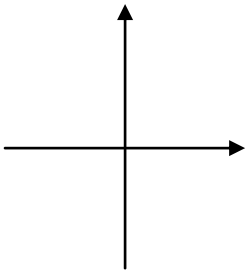
(Діалог – це шлях назустріч.)

Надія М.

(Діалог – це коли люди, рухаючись в одному напрямку, поступово стають ближчими один до одного).

Вікторія П.

(Діалог – це безмежне взаємне пізнання і доповнення себе).



Олександр М.

(Діалог – це шляхи, які перетнулися. Зустрівшись, люди продовжують своє життя в нових координатах).

Рис. 3.4. Застосування методу образно-символічної візуалізації.

Реконструкція контексту смислоутворення і діалогізація змісту предметного знання склали структуру комунікативної ситуації – цілісної системи умов, які мають спонукальну силу і вимагають від суб'єкта активних дій. Розробка ситуації передбачає актуалізацію проблеми, що вимагає нового типу орієнтування; переживання й осмислення умов і обставин, прийняття рішень, вибір основ дій на альтернативній основі за нового типу орієнтування [133, с. 10].

У зв'язку із суб'єктним характером гуманітарного знання, його спрямуванням на індивідуальну свідомість, стимулюванням суб'єктної реакції як особистого відгуку на раціональному й емоційному рівні, а також його функціонуванням як феномена культури – певною мірою штучної, створеної людиною реальності, що, на відміну від явищ природи, завжди може підлягати заміщенню, доповненню, зміні і корекції – пізнавальна ситуація сама по собі містить значний комунікативний потенціал. Зважаючи на це, кожна пізнавальна ситуація в рамках нашого експерименту була спроектована й організована як комунікативна.

Окрім зовнішнього, у нашому випадку, поданого викладачем смислового контексту у гуманітарному пізнанні важливу роль відіграє і внутрішній фактор - внутрішній ментальний контекст. З опорою на принцип детермінізму С. Рубінштейна ми врахували роль і важливість внутрішніх передумов у формуванні концептів і цінностей, тому спрямували хід когнітивного пошуку й індивідуальної інтерпретації не лише на суто раціональний аспект аналізу діалогічного спілкування як абстрактної теоретичної проблеми, а на залучення якомога ширшого спектру внутрішніх факторів, які зумовлюють розширення і поглиблення смислового пошуку: комунікативного досвіду і системи своєрідних ментальних "фільтрів", через які зовнішнє знання трансформується у внутрішнє – архетипи, перцептивний апарат, практичну класифікацію об'єктів, специфічні знання, ставлення, афективну пам'ять, асоціації. Ця закономірність була використана нами на

рівні цілеспрямованої експлікації й актуалізації ряду зазначених складових внутрішнього ментального контексту, систематизації сформованих у свідомості ідей, ціннісних пріоритетів, стереотипів, пов'язаних з ними почуттів і спрямованостей. Методичний аспект був забезпечений використанням комунікативних і логічних ресурсів діалогу: прийомів звернення (до раціонального, асоціативного, емпіричного поля індивідуального смислу – комунікативного досвіду); повідомлення (здійснення викладачем "перекладу" тексту предметного знання на мову індивідуального смислу, подання його з позицій власного бачення, що заохочує студента до активного смислового пошуку і до формулювання свого розуміння проблеми); спонукання (переведення студента в позицію експерта зі стимулюванням експертного оцінювання, ментальних операцій аналізу, узагальнення, класифікації і т.п.).

Так, у процесі аналізу концептуальної бази діалогічного спілкування, його принципів і параметрів ми залучали інтегрований індивідуальний досвід студентів за допомогою наступних запитань і завдань:

Завд.1. Пригадайте і проаналізуйте здійснені Вами за останній час взаємодії. Який відсоток Ви б віднесли до діалогічного рівня? Наведіть приклад.

Завд.2. Які вікові і гендерні особливості спілкування Ви спостерігали? Чи враховуєте Ви їх у своїй комунікативній практиці?

Завд.3. Чи пригадуєте Ви, в яких ситуаціях переживали почуття духовного контакту, задоволення від спілкування? Чим, на Вашу думку, були викликані ці почуття?

У контексті пізнавально-комунікативних ситуацій були задіяні кілька режимів взаємодії: "викладач-студенти", "викладач-студент" і "студент-студент".

На першому рівні роль викладача у побудові структури пізнавально-комунікативної ситуації полягала у здійсненні посередницької функції між текстом предметного знання і студентом, його "переписуванні"; виведенні

предметного знання-дії студента із ситуації автоматизму, пасивності і зовнішньої детермінації; подолання інертності у навчанні; створенні ситуації співбуття, що передбачало включення викладача в ситуацію розуміння предмета знання в співучасті до учня – розкодування смислу з позиції установок їх особистого досвіду, знань, мов опису; залученні студентів до структурування освітньої ситуації. З боку студента індивідуально інтерпретувався зміст предметного знання, визначалася власна позиція по відношенню до нього, уточнювалися значення і наділялися особистісним смислом. За рахунок активної суб'єктивації процесу пізнання в ході сумісних дій викладача і студентів здійснювалося довизначення ситуації предметної взаємодії у плані розподілу теми і динаміки її розвитку. Актуальний рівень предметних знань і умінь, на базі яких формуватимуться нові, ступінь сформованості універсальних навчальних дій – аналізу, синтезу, класифікації, узагальнення, а також особистісні якості студентів зумовили дії викладача у плані здійснення його функцій адресування-переадресування, координування точок зору і нарощування смислу міркування у процесі сумісного генерування, трансформації і змін систем його позначення.

На рівні "викладач-студент" взаємодія відбувалася як у рамках безпосереднього діалогу, так і з застосуванням методу "діалог-журналу" (Т. Глазунова) - своєрідної форми листування як продовження предметної дискусії.

У режимі "студент-студент" учасники були залучені до інтенсивної взаємодії один з одним у ході роботи в парних і групових мікросесіях, під час ігрового моделювання ситуацій інтерв'ювання, соціологічного опитування, а також у процесі колективних обговорень. Такі форми роботи передбачали самостійне формулювання запитань, віднайдення проблемних точок. Функціональність запитання як логічного і комунікативного ресурсу діалогу була розширена у даному режимі від спонукальної до продуктивної. Принципи мислення, склад розуму, вихідні уявлення, траєкторія мислення хоча не встановлюються людиною, але знаходять своє вираження у формі

запитань [163, с.10]. Ця позиція була відображена у спеціальних завданнях, пов'язаних із виведенням дивергентних і конвергентних запитань педагогічного характеру, що стосувалися запропонованих тем, наприклад: "Активне слухання", "Невербальна комунікація", "Комунікативна культура нашого університету", проведення на їх основі "соціологічних опитувань ".

Інтерактивний дослідницько-аналітичний метод "Соціологічне опитування" упроваджується за наступним алгоритмом:

- *студенти здійснюють вибір теми для журналістського проекту;*
- *створюють план-проект дослідження, що передбачає виділення окремих підпунктів загальної теми, формулюють запитання по кожному з них;*
- *проводять "інтерв'ю" із своїми одногрупниками і викладачем (можливий варіант позааудиторної роботи), фіксують відповіді у бланку відповідей;*
- *здійснюють резюмування, статистичну обробку й аналіз отриманих діагностичних даних.*

Так, для опрацювання теми "Афективно-емоційні параметри педагогічного діалогу" студентами були сформульовані такі запитання:

- *Які почуття у Вас виникали під час педагогічної практики: почуття поразки, порожнечі, чи почуття комфорту?*
- *Чи є щось, що викликає у Вас почуття остраху?*
- *З якою погодою, порою року, часом дня у Вас асоціюється педагогічний діалог?*
- *Хто з Ваших учителів умів забезпечити діалогічність у спілкуванні?*
- *Якими є діалогічні почуття?*

Самостійна організація спілкування, альтернативна організація просторового фактору (вільне переміщення по аудиторії, визначення меж

особистого простору) сприяло інтенсифікації взаємодії і переходу змісту навчання у зміст спілкування.

Стимулювання суб'єктної активності, що відбувалося на фоні організації даних форм роботи, передбачало постановку об'єкта дослідження у нові умови. Цілеспрямована активна зміна умов існування об'єкта виступає засобом виявлення його загальних властивостей, різних аспектів функціонування. Суб'єкти навчання формували і формулювали ідеальні образи, моделі, що відтворюють сутність об'єкта, дозволяють підійти до пояснення причини його властивостей. Це передбачало висунення гіпотез, пошук адекватних рішень, тобто здійснення повного циклу дій дослідника.

Реалізація гуманітарного підходу у нашому експерименті передбачала врахування *герменевтичного підходу* до становлення особистісних смислів. Базовим принципом і водночас методом герменевтики виступає розуміння – створення чуттєвого образу предмету пізнання, його індивідуального відображення. На противагу природничонауковій як номотетичній (генералізуючій, узагальнюючій) моделі побудови концептуальних систем, пов'язаної з принципами пояснення, раціоналізації, вербалізації, що відображають очевидність, однозначність, закон збереження у функціонуванні об'єктів і явищ, специфіка гуманітарної парадигми пізнання полягає у безперервності, принциповій незавершеності процесів інтерпретації і породження смислів [185], домінуванні ідеографічних (індивідуалізованих) методів утворення понять з центрацією на особливих, унікальних аспектах досліджуваних явищ, формуванні їх чуттєвого образу, домінантності механізмів розуміння, тлумачення, рефлексії, актуалізації ірраціональних форм пізнання. Сама природа педагогічних явищ з їх нестійкістю, невідтворюваністю, "невловимістю" зумовлює відмінні від логічно-дискурсивних методи пізнання [227, с. 115-119]. Головним критерієм у володінні знаннями виступає не точність, а глибина осмислення, ступінь проникнення в сутність проблеми. Розуміння є завжди діалогічним, оскільки при поясненні є лише одна свідомість, один суб'єкт; при розумінні – дві

свідомості, два суб'єкти [23 с. 290]. При цьому взаємна зверненість суб'єкта-знання і суб'єкта-дослідника є безперервною. Підходячи до тлумачення явищ з певною попередньою точкою зору, "передрозумінням" дослідник доповнює, поглиблює і моделює його вихідний рівень у міру зміни свого Я і нарощування смислів у процесі пізнання. Важливим аспектом пізнання у гуманітарній парадигмі є співвідношення загального і одиничного: для розуміння окремих понять слід розуміти значення всього контексту, так як вкладений в окремі частини тексту зміст залежить від смислу цілого. І навпаки для розуміння тексту важливо розуміти значення кожного включеного в нього поняття. Зазначені явища є проявами феномену, що отримав назву герменевтичного кругу – основного механізму пізнання у гуманітарній парадигмі, концепцію якого розвинули Г. Гадамер, В. Ділтей, Ф. Шлейермахер, М. Бахтін та ін. Розуміння одностайно визнається дослідниками базовим методом гуманітарних наук, тому і у нашому дослідженні герменевтичний принцип був покладений в основу когнітивно-евристичних процесів у створенні власної, заснованої на смислопошуковому досвіді, аксіосфери педагогічної культури спілкування.

Упровадження герменевтичного принципу пізнання здійснювалося у нашому експерименті шляхом попередньої актуалізації вихідного рівня осмислення поняття "діалог" і суміжних з ним категорій, стимулювання вираження студентом побутових, донаукових уявлень про зміст і аспекти феномену діалогічного спілкування, що складається з його повсякденного досвіду й освіти. У коло застосовуваних методів і прийомів, що застосовувалися на цьому етапі, увійшли метод експрес-письма (написання мікроесе, бліц-повідомлень на тему "Діалогічне спілкування у педагогіці – сутність феномену"); інтерпретативний й асоціативний аналіз цитат, висловлювань, уривків тематичних текстів.

Зміст герменевтичної моделі пізнання представлений такими когнітивними операціями, як інтерпретація (початкове приписування поняттю смислу і значення); реінтерпретація (уточнення і зміна смислу і значення);

конвергенція (об'єднання попередньо розрізнених смислів і значень); дивергенція (роз'єднання єдиного смислу на певні підсмисли); конверсія (якісна видозміна смисла і значення, їх радикальне перетворення) [185]. Розвиток цих операцій здійснювався шляхом поступового цілеспрямованого тренування конкретних когнітивних операцій у відповідності до таксономії Б. Блума [292]. Тренування постановки запитань і формулювання адекватних типів суджень, а відтак здійснення практики предметно-зорієнтованого діалогу з паралельним проходженням етапів розуміння і концептуалізації предметного знання здійснювалося шляхом узгодження типів запитань і типів суджень з типами когнітивних операцій.

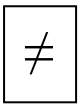
Таблиця 3.1.

Рівні запитань (за концепцією Б. Блума – Дж. Гілфорда)

Категорія	Тип мислення	Приклад
Предметні	Пригадування інформації.	У чому полягає принцип особистісного включення?
Емпіричні	Інтеграція і аналіз поданої чи пригаданої інформації.	Порівняйте діалогічний і монологічний стиль педагогічного спілкування на конкретних прикладах з Вашого досвіду.
Продуктивні	Творча інтерпретація, залучення уяви, індивідуальна інтелектуальна продукція	Які фактори перешкоджають упровадженню діалогу в педагогічний процес? Яку картину Ви б намалювали на тему "Діалог" ?
Оцінювальні	Формулювання суджень чи оцінок	Як Ви оцінюєте стан реалізації принципів діалогу у школі? Які принципи реалізовані і якою мірою?

У контексті предметних дискусій використовувався прийом символічної фіксації, запропонований американськими педагогами Ф. Лиманом і Дж. МакТайом [313]: кожне запитання супроводжувалося демонстрацією викладачем відповідного символу, студенти заохочувалися до категоризації їх суджень і запитань паралельно з використанням флеш-карток:

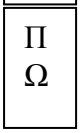
пригадування (фактів, визначень, послідовностей, деталей);



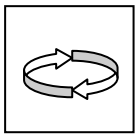
знаходження різниці, контрасту, відмінностей;

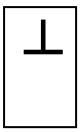
порівняння, аналогія, подібність;

ідея→приклад; дедукція;



приклад→ідея; індукція, класифікація, висновок, узагальнення;


причина–наслідок; висновок, прогноз;



оцінка; “за” і “проти”; судження, аргументація.

Як альтернатива природничонауковій навчальній послідовності формування знання “пояснення – активізація – закріплення – відтворення” нами була впроваджена методична схема “осмислення значень – означення смислів (індивідуальне смислоутворення) – особистісна проблематизація – подальше нарощування смисла через інтеграцію нових значень у контекст попередньо сформованих концептів”. Це передбачало переведення значень в особистісні смисли, а потім – здійснення зворотного “перекладу” для іншого, осмислену інтерпретацію значень.

У реалізації герменевтичного підходу у пізнанні були задіяні метод паралельної дискусії на предмет “за і проти” певних тез і тверджень (з прийомом вимушеного функціонування в тій чи іншій позиції), метод “п’яти капелюхів” Е. Боно, “метод акваріуму” (спостереження за міркуваннями

інших, резюмування й аналіз точок зору, побудова логічних схем, категорійних мереж, на яких основана індивідуальна інтерпретація).

Важливим аспектом у реалізації гуманітарного підходу у нашому дослідженні стало згадане вище забезпечення цілісного сприйняття предмету знання шляхом включення студентів в *емоційно-ціннісне переживання* предмету знання, духовно-практичного ставлення до його змісту. Це передбачає знаходження у заданому контексті нової текстової, знакової, символічної форми смислу, що не зобов'язує до відтворення оригінальної ідеї автора, а зумовлює творчий рівень її перетворення, актуалізацію синтетичного мислення. Основним засобом цілісного, синтетичного сприйняття феномену діалогу як образу, форми виступила *метафоризація* – втілення концепту знання в неформалізованих видах його пред'явлення, через неточність, подолання однозначності [227, с. 116]. Дана форма повідомлення відповідає багатомірній і багатофункціональній специфіці діалогу, оперує різними знаками й образами, несе багатозначність і утримує різні смисли. Діалогічна взаємодія повинна вміщувати ту частину інформації, яка прямо не виражена в мовних знаках з їх логічною функцією, а імпліцитно міститься в практичному і символічному матеріалі з їх експресивною і навчальною функцією [163].

З метою створення додаткового семіотичного поля змісту у процесі обговорення сутнісних основ діалогічного спілкування, трансценденції ціннісних основ діалогу нами був застосований метод інтерпретації алегоричних текстів, цитат і педагогічних афоризмів.

Приклади алегоричних текстів:

"Пігмаліон"

У неї відсутнє почуття напрямку.
Він – вроджений вчитель.
Він ніколи не вагається.
Вона в небезпеці…

"Квиток в один кінець"

Квиток в один кінець. Будь ласка, лише в один кінець. Куди? Так, як же я не подумав! Я забув, як називається це місце. Зачекайте, я пригадаю…Здається воно

називається Сенс Життя чи Сутність Існування?.. Ви впевнені, що не знаєте? Чи не могли б Ви подивитися у Вашому довіднику?

Обговорення:

- *Як вчить авторитарний педагог?*
- *Як можна змінити іншу людину за допомогою діалогічного спілкування?*
- *Що гірше: авторитаризм чи ліберальний стиль педагогічного спілкування?*
- *"Той, кого ведуть, ніколи не буде знати, куди" - прокоментуйте.*
- *Задоволення, обов'язок і особистісний розвиток як форми сенсу життя. Прокоментуйте.*
- *Як дані форми відображені у діалогічному спілкуванні, що робить його смисловим типом взаємодії?*
- *Куди видають квитки своїм учням педагоги з монологічним і діалогічним стилем спілкування?*

Коментування педагогічних афоризмів супроводжувалося наведенням прикладів з особистого комунікативного досвіду студентів, доповненням, розширеною аргументацією, розглядом формуванням індивідуальної декларативної матриці (які афоризми я візьму за девіз для яких ситуацій).

Приклади застосованих нами афоризмів (Ю.Устинов) :

Не бійся, що їм здасться, що ти "не такий". Бійся, аби тобі не здалося, що вони "не такі".

Будь у собі самому кожним із них.

Якщо говориш з двома, слухай, як дихає третій.

Що б ти не робив з ними чи при них, пам'ятай, що ти робиш дві справи одночасно.

Залишай наодинці.

Заміна нерозумінню – лише повага.

Педагогічні теорії - інвентарні номери на ромашках.

Не варто починати зведення будинку з даху.

Один не для всіх, а для кожного.

Завжди поряд, але на півкроку попереду.

Бути чи мати – ось у чому питання.

Дружба не оголошується.

Та свічка, що сліпить, не світить.

Ще одним прийомом афективної актуалізації став прийом *протиставлення цінностей і контрцінностей* - базових антипереваг, які розглядалися у ході обговорень не стільки на споглядальному рівні, скільки на основі особистої емпірії, актуалізації тих психічних образів, спогадів, переживань, рефлексії комунікативного досвіду, особистого прикладу, що сформували ту чи іншу позицію у сфері діалогічного спілкування. Шляхом повторного "проживання" тих чи інших аспектів комунікативного досвіду, студенти мали змогу особисто, на основі власних оцінок проаналізувати переваги діалогічного і недоліки авторитарного стилів спілкування, сформувати, або розкрити у собі ціннісне ставлення до дитини і до процесу спілкування в цілому.

3.2.3. Забезпечення суб'єктної позиції студентів у педагогічному процесі на основі акмеологічної концепції особистісно-професійного розвитку.

Суб’єктно-акмеологічний вектор в організації тренувально-розвивального етапу нашого експерименту зумовлений внутрішньою логікою власне діалогічного спілкування: якщо локалізація контролю зовнішніх аспектів комунікативної поведінки відбувається у внутрішньому плані, а система діяльнісних механізмів має виражений активно-творчий характер, то слід вважати, що відправним пунктом у розвитку операційно-дійового компоненту діалогічного спілкування є сам суб’єкт. Отже, адекватною завданням формування готовності майбутніх хучителів до діалогічного спілкування є суб’єктна парадигма розвитку.

Акмеологічна складова цієї парадигми полягає в інтегрованому розвитку особистісних якостей і професійних умінь з огляду на тісний взаємозв’язок професійних функцій і особистісних передумов реалізації принципів педагогічного діалогу. Особливістю діалогічного спілкування є його спрямованість на досягнення і підтримку смислових відносин, що означає необхідність постійного індивідуально-особистісного зростання – процесу, який є неможливим без свідомої спрямованості на самовдосконалення і поступового переходу на вищі рівні комунікативної культури. Тому і формування готовності до педагогічного діалогу повинно відбуватися з урахуванням принципу розвитку – одного з базових принципів акмеології. Принцип розвитку з акмеологічної точки зору передбачає розуміння розвитку як руху до зрілості, вищого рівня через вдосконалення і самовдосконалення; визнання суб’єктного й індивідуального характеру розвитку, його багатогранності і багатоплановості; реалізацію індивідуального потенціалу в ході розвитку [24, с.14].

Упровадження суб’єктно-акмеологічної парадигми розвитку культури діалогічного спілкування на рівні експериментальної методики передбачало наступні аспекти:

- особистісно-професійний розвиток як процес і результат системних перетворень особистості, що розвивається, а також включає взаємопов'язані прогресивні зміни таких основних підсистем, як професійності у діяльності (розвиток культури діалогічного спілкування, навичок і умінь, акмеологічних інваріантів професійності – сили особистості, рівня антиципації, саморегуляції тощо), професійності особистості (розвиток здібностей, професійно важливих особистісно-ділових якостей, рефлексивної самоорганізації, творчого потенціалу і мотивації самоактуалізації), нормативності діяльності і поведінки (відповідності цінностям діалогу), продуктивної Я-концепції [83, с. 126];
- забезпечення активної суб'єктної позиції студента, що полягала у розвитку сутнісно-функціональних властивостей суб'єкта - самодетермінації (здатності виступати причиною своїх внутрішніх змін і зовнішньої активності, функція - вольова саморегуляція); самоорганізації (здатності структурувати й ієрархізувати систему власних прагнень, функція - цілепокладання); саморозвитку (схильності до породження якісних і кількісних змін у власному внутрішньому світі і в світі зовнішньому, функція – неадаптивна активність) [228, с. 156];
- атрибуцію суб'єктності, що полягає у підкресленні статусу студента як суб'єкта підготовки, довіри до його можливостей здійснювати самоаналіз і саморозвиток;
- спрямованість на досягнення не середньостатистичного рівня кожного окремого показника, а відповідного до індивідуальних здібностей вершинного рівня сформованості особистісно-професійної якості чи вміння;
- розширення зони дії вектору розвитку шляхом виходу за межі актуальних досягнень і побудови перспективних ліній

подальшого росту з урахуванням самостійного і взаємного оцінювання наявного рівня розвитку культури діалогічного спілкування;

- поступовий перехід від розвитку супутніх інтелектуальних й емоційних чинників ефективної комунікативної поведінки (самоідентифікація, позитивне мислення, емоційний інтелект), які самі по собі не є критеріями операційно-дійової готовності і не підлягають прямому спостереженню, до тренування безпосередньо тих умінь діалогічного спілкування, що складають його структуру.

Оскільки практичний етап формувального експерименту пов'язаний з розвитком операційно-дійової готовності до діалогічного спілкування, основним завданням і функціональним призначенням знань в інформаційно-когнітивному аспекті тренувально-розвивального комплексу нашої методики було зміщення акцентів у розгляді показників діалогічності у комунікативній поведінці і їх соціально-педагогічних можливостей на способи їх практичного упровадження. Це передбачало організацію теоретичного матеріалу у методично-рекомендаційні блоки і застосування тренінгових методик.

Специфікою використання знань на даному етапі було їх залучення до обґрунтування практичних дій, використання їх у критеріально-оцінювальній функції і у комунікативно-творчій діяльності. Слід також зазначити, що з огляду на достатній обсяг індивідуальної комунікативної емпірії у студентів, і достатній рівень суб’єктно-особистісного розвитку та когнітивно-аналітичних навичок, процес підготовки може полягати лише у реалізації потенціалу студента, актуалізації комунікативного досвіду, його осмислення, вироблення професійно-педагогічної позиції, стійкої орієнтації на розвиток і свідомий контроль своєї комунікативної поведінки.

Акмеографічний метод був використаний у нашому дослідженні як засіб індивідуалізації процесу підготовки, з огляду на неможливість накладання загальних вимог на внутрішньо-особистісний фактор – основний важіль у

діалогічному спілкуванні. Функціями даного методу виступили формування продуктивної Я-концепції, переведення цілей підготовки у внутрішній план і підтримки графічно активного формату відстеження динаміки росту. Акмеограма – основний метод акмеологічного підходу, що являє собою системи вимог, умов і факторів, що сприяють прогресивному розвитку професійної майстерності і особистості спеціаліста [83, с. 88].

Складання індивідуальних акмеограм здійснювалося на основі даних трьох діагностичних процедур – самооцінки, взаємного оцінювання і проміжного моніторингу, інтегрованих в єдиний тренувально-діагностичний комплекс, і вміщувала традиційний перелік базових підструктур професійності [83, с. 91-92], зміст яких був модифікований нами і конкретизований у дескрипторах, відповідних до показників готовності до діалогічного спілкування:

- підструктура здібностей і потенціалу (вихідні особистісні дані, наявність комунікативної обдарованості і таланту, оцінка потенціалу особистості);
- підструктура індивідуальності (характеристики образу Я, характеристики самооцінки, характеристики ціннісних орієнтацій, інтересів, оцінки комунікативної самореалізації);
- підструктура спрямованості (ставлення до діалогічного спілкування, спрямованість на взаємодію, ставлення до професійної діяльності);
- підструктура характерологічних особливостей і моральних якостей (інтернальність, емпатійність, рефлективність, толерантність, тактовність);
- підструктура професійних характеристик (володіння технікою діалогічного спілкування – комунікативна, перцептивна, інтерактивна складові);
- акмеологічні інваріанти професійності (сила особистості, саморегуляція, вміння приймати і реалізовувати рішення);

- додаткові дані;
- кінцеві і проміжні цілі особистісно-професійного розвитку.

Акмеологічну інтерпретацію мала у нашому експерименті і власне логіка розгортання процесу розвитку умінь діалогічного спілкування: на початку кожного етапу замість плану заняття подавався стислий перелік когнітивних операцій і практичних умінь, які студенти зможуть засвоїти у результаті проходження цього етапу. Кожен розділ програми розглядався у його функціональному призначенні як етап, вершина, проходження якої означало кількісний і якісний ріст індивідуально-комунікативних показників і умову переходу до наступного етапу-вершини. Етапи розвитку культури комунікативної поведінки реалізовувалися у наступному порядку: розвиток внутрішньої форми культури діалогічного спілкування (продуктивна Я-концепція, соціальна перцепція) – позитивне мислення – техніка діалогу – рефлексія.

Міжетапний простір розглядався як сфера пізнавальної дисконгруентності, суперечностей і блокуючих факторів, нейтралізація яких з паралельним когнітивно-евристичним супроводом зумовлювала подальший рух в особистісному розвитку. Основним засобом трансгресії виступила індивідуально-особистісна проблематизація: виявлення внутрішніх і поведінкових умов і факторів, які порушують конгруентність у співвідношенні між внутрішнім потенціалом особистості та рівнем її самореалізації і створюють дисбаланс у спілкуванні.

Індивідуально-особистісна проблематизація предбачала дві фази внутрішнього діалогу: перша фаза (Я-комунікативне – Я-рефлексивне) пов’язана з процедурою самоідентифікації, що полягала у виявленні власних вихідних характерологічних, темпераментальних даних, звичок, особливостей комунікативної поведінки. Діалогізація ендосоціуму на цьому етапі здійснювалася за рахунок поєднання аналізу певних аспектів педагогічного спілкування у системі антиномій (ефективне заохочення – неефективне заохочення, активне слухання – симуляція слухання тощо) з паралельною

самодіагностикою за досліджуваними аспектами. Вироблення стійкої навички самоспостереження, свідомого контролю своєї комунікативної поведінки базується на формуванні продуктивної Я-концепції – стійкої, усвідомленої системи уявлень про себе, свої можливості і перспективи [83, с. 123]. Адекватне уявлення своєї індивідуальної ресурсності дозволяє сформувати реалістичні особистісно-професійні стандарти, програми розвитку і саморозвитку, побудувати гармонійну і продуктивну систему взаємодій.

Засобом самоідентифікації і водночас ендосоціальної діалогізації слугував ігровий метод "Суд над собою" (автор – І. Вачков). Окремому учасникові пропонувалося зважити на уявних вагах свої комунікативні недоліки і переваги. Інші учасники висловлювали свою згоду чи незгоду. Судовий секретар підраховував голоси. Наприкінці здійснювався підрахунок позитивних і негативних якостей, продемонстрованих "підсудним", виголошувався "судовий вердикт".

Друга фаза актуалізації внутрішнього діалогу (Я-реальне – Я-ідеальне) реалізовувалася як аналіз перспективних напрямків розвитку умінь діалогічного спілкування з опорою на перетрактування визначених індивідуальних особливостей комунікативної поведінки як особистісного ресурсу для її оптимізації. Наприклад, у параметрі "екстраверсія – інтроверсія" в інтерактивному потенціалі екстраверта були виявлені такі функціональні можливості, як активність, реактивність, безпосередність, толерантність, ініціативність в спілкуванні, а в інтровертів – самоконтроль, турботливість, емпатійність. В якості факторів, що стоять на перешкоді ефективному спілкуванню, були визначені відповідно імпульсивність, надмірна комунікабельність, брак самоконтролю і уважності в екстраверта і нерішучість, замкнутість, тривожність, ригідність у інтроверта. Ретельне відстеження себе у контексті комунікацій слугувало додатковим фактором мотивації самовдосконалення і корекції своєї комунікативної поведінки. Я-ідеальне як бажаний образ себе у соціальному контексті є додатковим мотиваційним фактором у розвитку діалогічних відносин, оскільки детермінує

систему самоекспектацій, які, знаходячись у прямому співвідношенні з експектаціями інших суб'єктів взаємодії, спонукає до оптимізації усіх аспектів спілкування.

Ендосоціальна діалогізація мала у нашому експерименті не лише діагностичну функціональність, а також виступала стимулюючим фактором актуалізації механізмів самосвідомості – відображення себе в сконструйованому образі реальності, самостійного здійснення аналітичної рефлексивної функції. До внутрішньої діалогізації також спонукав власне сам діалогічний контекст, створений викладачем у процесі навчально-виховної взаємодії, оскільки позитивна взаємодія спричиняє позитивацію мислення, естетизацію спілкування, а відтак активізує фактор інтернального контролю. Розвиток ендосоціальної діалогічності означає вміння включення Іншого в свій суб'єктивний світ і стимулює прояви толерантності, компромісності та інших атрибутів діалогічної диспозиції. Очевидною є незаперечна зумовленість стилю педагогічного спілкування ступенем внутрішньої діалогічності у взаємодії Я-ідеального і Я-актуального.

З метою актуалізації процесів самоаналізу, визначення індивідуальних "акме" і перспектив росту нами була застосована вправа "Я-реальне versus Я-ідеальне".

Інструкція. Розділіть аркуш паперу на дві колонки. У першу колонку запишіть, які характеристики повинні бути притаманні Вам як учителю, спрямованому на діалогічне спілкування, в другій колонці зазначте, які з цих рис є у Вас.

Обговорення. Який відсоток збігів у переліках ідеальних і реальних рис? Що Ви робите, щоб розвинути у собі якості, яких Вам бракує? Як Вам можуть допомогти одногрупники у розвитку бажаних якостей?

Динаміка розвитку комунікативної культури протягом проходження програми підготовки відстежувалася наприкінці кожного етапу за допомогою індивідуальних листів самооцінювання за когнітивним, праксеологічним і творчим критеріями і за рахунок даних взаємного оцінювання, складання

індивідуального комунікативного портфоліо (“мої акме”, “труднощі, які довелося подолати на шляху до визначеної вершини”, “мій наступний маршрут” тощо).

Суб’єктний аспект даної парадигми підготовки був забезпечений за рахунок організації самостійної когнітивно-пошукової, аналітичної, дослідницької і рефлексивної діяльності студентів, аутогенерування цілей і перспектив росту. У подальшому сутність суб’єктивації полягала в інтегрованому впливі знань і суб’єктних факторів регулювання комунікативної поведінки на процес розвитку операційно-дійових аспектів діалогічного спілкування. Таким чином, важливим аспектом суб’єктивації професійно-комунікативного розвитку була однакова значущість розуміння комунікативних явищ, еталонів діалогічного спілкування і саморегуляції як поведінкового аспекту спілкування, що водночас виступили основними цільовими векторами у процесі підготовки.

Слід зазначити, що деякі складові змістового компоненту нашої методичної моделі – особистісне включення, позиція позаперебування чи безоцінне прийняття – не передбачали виходу на практичний рівень і виступали лише об’єктами дослідження, предметом обговорення і особистої рефлексії, з огляду на неможливість їх відтворення у штучно змодельованій реальності.

У контексті нашого експерименту широко застосовувалася одна з основних передумов суб’єктності – суб’єктного досвіду. Суб’єктний досвід як осередок суб’єктивного минулого і важливий чинник формування світоглядних орієнтацій особистості педагога розглядається у психолого-педагогічній літературі як досвід прожитої поведінки, в якому людина досягає усвідомлення своїх можливостей, в якому фіксуються значущі для неї цінності, формується певна ієрархія переваг, що дозволяє зрозуміти і усвідомити свої потреби та вподобання [53; с. 28]. Це досвід узагальнення, абстрагування, порівняння та інших пізнавальних дій, що у своїй сукупності забезпечують формування суб’єктивної картини світу.

Готовність до розкриття учителем особистісних позицій у діалозі, а також до здійснення взаємодії на основі розуміння і прийняття вимагає досвіду рефлексивного аналізу власної діяльності, поведінки, сутнісного змісту факторів оточуючої дійсності, у тому числі міжособистісної взаємодії, її емоційного фону. Інакше кажучи, суб'єктний досвід – це та частина життєвого досвіду, яка стала особистісним надбанням у раціональній діяльності людини. Суб'єктний досвід в інтраіндивідному аспекті можна розглядати як досвід самопізнання, самоспостереження, рефлексії, саморегуляції, позитивної особистісної трансформації.. Інтеріндивідний, міжособистісний аспект суб'єктного досвіду розглядається у дослідженні М. Єрмолаєвої як досвід звичної активізації (передбачає попередню підготовленість, оперативну адаптацію до мінливих умов діяльності, розрахунок на певний рівень досягнень), операційний досвід (об'єднує конкретні засоби перетворення ситуації і своїх можливостей), досвід співробітництва, який передбачає попередню налаштованість на об'єднання зусиль для досягнення бажаних міжособистісних відносин [102; с. 29].

Окрім залучення суб'єктного досвіду на кожному з етапів підготовки, ми також виокремили завдання, спрямоване на інтегрований розгляд індивідуальної комунікативної емпірії – індивідуально-творчий проект "Моя комунікативна біографія". Студентам пропонувалося здійснити презентацію свого комунікативного досвіду за наступними аспектами:

- *еволюція мого комунікативного стилю (як я спілкувався у дитинстві, у школі, особливості моєї соціалізації);*
- *традиції спілкування у моїй родині, їх вплив на формування мого комунікативного стилю;*
- *інші фактори, що вплинули на мій комунікативний стиль (школа, друзі, кумири, амбіції, релігія тощо);*
- *фактори, що спонукали до формування моїх переконань щодо аспектів спілкування.*

Методичне забезпечення у реалізації суб’єктно-акмеологічної парадигми в ході нашого експерименту склав тренувально-розвивальний комплекс, який вміщував такі типові блоки:

1) підготовчий: система підготовчих вправ;
2) основний: акмеологічний тренінг;
3) заключний: рефлексія, дослідницькі проекти.

Метою застосування підготовчих вправ були розкриття й актуалізація тих суб’єктних характеристик, які являють собою внутрішню форму комунікативної культури і створюють необхідне підґрунтя для безпосередньої реалізації принципів діалогічного спілкування у комунікативній поведінці. До названої групи увійшли вправи на актуалізацію Я-концепції, аутослухання, на розвиток соціальної перцепції, номотетичної й ідіографічної чутливості, позитивного мислення й емпатії. Така логіка послідовності в організації тренувального етапу продиктована необхідністю поступового переходу до діяльнісного аспекту спілкування на суб’єкт-суб’єктній основі через попередній самоаналіз і самоусвідомлення як первинних факторів суб’єктивації, розуміння закономірностей комунікативних процесів і оптимальних способів їх регулювання як дотримання суб’єктного принципу свідомості в організації спілкування.

Програма акмеологічного тренінгу включала наступні етапи: актуалізація Я-концепції (акмеологічно-суб’єктні параметри самоідентифікації і самопізнання), розвиток особистісних передумов діалогічного спілкування (емпатії, рефлексії тощо), підвищення адекватності соціальної перцепції (етико-гносеологічний аспект), тренування умінь вербальної і невербальної підтримки діалогічного спілкування (демонстрація спільності, утримання ціннісного ставлення, внутрішня діалогічність), етико-естетичні параметри емоційного фону діалогічного спілкування (вербалізація почуттів); засоби впливу на соціально-психологічний клімат в учнівському колективі.

Індивідуальні досягнення і планування подальших етапів особистісно-професійного розвитку у сфері діалогічного спілкування фіксувалося в

індивідуальних портфоліо, куди входили дані щодо вихідних особистісно-професійних потенціалів, наявних акме і аспектів, що вимагають корекції й нейтралізації (“що вмію”, “що знаю і розумію”, “чого повинен позбутися”, “чому повинен навчитися (мої подальші вершини)”).

Для формування адекватного образу Я, структурування своїх уявлень про себе учасникам тренінгу був запропонований модифікований варіант техніки “вікно Джохарі” (Дж. Люфт, Г. Інгхем), спрямований на розширення “відкритої зони Я” за рахунок активної міжособистісної взаємодії.

Інструкція: Етап І. У кожен квадрант впишіть дані про свою комунікативну поведінку й особистісні риси, що мають вплив на перебіг спілкування. Квадрант І: що про себе знаю я і водночас знають інші; квадрант ІІ: що мені казали про мене інші, чого я за собою не помічав; квадрант ІІІ: про що знаю я і не знають інші; квадрант IV: деякі факти з мого комунікативного досвіду, які розкрили у мені раніше не усвідомлювані мною риси.

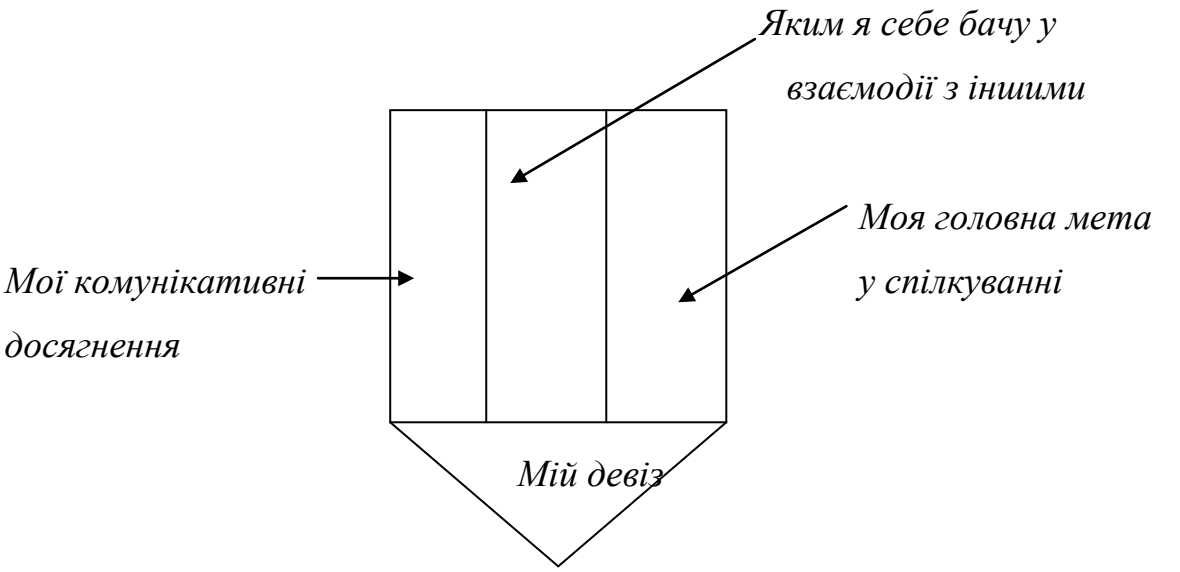
I Відкрита зона	II Сліпа зона
III Невідома зона	IV Прихована зона

Етап ІІ: сформулюйте “сліпу зону” за іншого, відобразивши власне бачення його комунікативних характеристик.

Обговорення: порівняйте результати самоаналізу і взаємних характеристик. Які судження інших про Вас були несподіваними? Чи допомогли Вам інші розширити “відкриту зону”? Що Ви відчували, коли Вас аналізували інші? Як ці почуття характеризують Вашу готовність прийняти судження і критику на свою адресу?

Вправа "Мій герб і девіз".

Інструкція. Сформулюйте у вигляді короткої сентенції Ваш особистий життєвий девіз. У символічній формі зобразіть Ваш особистий герб:



Обговорення: який розділ було найскладніше заповнити? Чи відчули Ви визначеність у своїх диспозиціях і пріоритетах у спілкуванні?

Вправа на аутослухання.

Інструкція. Пригадайте комунікативні ситуації, що відбулися за останні кілька днів. Якими репліками внутрішнього мовлення, внутрішніми емоційними реакціями Ви супроводжували сприйняття співрозмовника? ("Я тобі не вірю", "ну ти й хизуєшся", "як приємно з тобою спілкуватися").

Моделювання ситуацій діалогічного спілкування використовувалося нами як метод підготовки, що забезпечує умови комплексного використання наявних знань щодо предмета професійної діяльності, вдосконалення навичок діалогічного спілкування, більш повного оволодіння засобами діалогічного спілкування і усвідомлення наявних чи можливих труднощів в організації цілісної взаємодії. Переваги даного методу полягають у повній і оптимальній систематизації відношень між компонентами змісту підготовки: система загальної (педагогічної) діяльності, система мовленнєвої діяльності

(комунікації, інтеракції, взаємної перцепції), система структурно-мовленнєвих утворень (діалог, монолог у діалозі, різні типи мовленнєвих висловлювань і повідомлень). Моделювання комунікативних ситуацій здійснювалося за рахунок використання методу ділової гри: як на рівні комунікативних вправ (обумовлені ситуації), так і на рівні підготовки мікро-уроків на основі предметно-зорієнтованого діалогу (відкриті ситуації).

Метод ділової гри як різновид ігрового моделювання був застосований нами як конструювання, імітація потенційно реальних умов педагогічного спілкування, що передбачало як включення студентів у програвання наперед обговорених ситуацій і ситуацій відкритого типу, так і альтернативне позиціонування їх у діагностичній і оцінювальній діяльності. Методичне значення ділової гри полягало у забезпеченні активної суб'єктної позиції учасників, розвитку самостійності і свідомості через необхідність орієнтуватися і приймати рішення з опорою на власне бачення оптимальних стратегій у спілкуванні.

Рольова гра "Антислухання"

Етап І. З'ясуйте, які з описаних нижче симуляцій слухання притаманні вашій комунікативній поведінці. Які з них Вас найбільше дратують? Чому?

- *"Автономне кивання": співрозмовник робить вигляд, що слухає, активно киваючи головою, однак насправді зовсім не вникає в зміст повідомлення;*
- *"монополізація": небажання слухати іншого, прагнення бути почутим самому, ігнорування і перебивання співрозмовника;*
- *"заповнення прогалин": неуважне, вибіркове слухання з подальшим "додумуванням" пропущених частин повідомлення;*
- *"бджола і мед": звичка спрямовувати увагу виключно на ті аспекти повідомлення, які становлять особистий інтерес;*
- *"дарти": слухає, чекаючи, поки інший скаже те, через що його можна буде атакувати;*

- *“втулка”: не зважає на те, на що не хоче реагувати, чи з чим не хоче мати справу; робить вигляд, що не чув, не зрозумів, забув те, що йому сказали.*

Етап 2. Студенти об’єднуються у пари і розподіляють ролі повідомлювача і слухача-симулянта. На основі певних комунікативних ситуацій розігрують псевдо-діалоги.

Етап 3. Рефлексія й обговорення.

Комунікативні вправи тренувального типу були спрямовані на засвоєння способів використання мовленнєвого ресурсу для досягнення діалогічності у спілкуванні, а також на розвиток уміння розпізнавати невербальні повідомлення і виражати діалогічну спрямованість за допомогою паралінгвістичних і екстралінгвістичних засобів експресії. Тематичний зміст тренувальних вправ склали такі аспекти діалогічного спілкування, як: вияв позитивного інтересу, демонстрація спільності (Ми-висловлювання), естетизація мовлення (тактовність, евфемістичність, толерантна критика), прийоми активного слухання і комунікативної підтримки (перефразування, коментар, метависновок тощо); невербальна підтримка діалогічної спрямованості. Призначенням тренувальних вправ було відпрацювання певних прийомів, способів спілкування, елементів поведінки, які в подальшому можуть бути включені в цілісну дію. Обов’язковим аспектом тренування була наявність зворотного зв’язку і самозвіту як засобів об’єктивації власної комунікативної поведінки, виявлення труднощів розуміння і експресії, створення допоміжного фактору оцінювання й іноді корекції форм комунікативної поведінки.

Одним з використаних нами методів рольового моделювання з метою тренування навичок запобігання або усунення дисконгруентності між змістом повідомлюваного (як фактичного, так і емоційного) і його відображенням (так званої комунікативної прогалини), оптимізації міжособистісної взаємодії і позитивної взаємокореляції нами був застосований метод рольової

комунікативної переадресації, запропонований Р. Арендсом, основаного на класифікації комунікативних умінь Р. Шмука (опис поведінки, опис почуттів (уміння повідомлення), перефразування, перевірка враження (уміння прийому повідомлення) [319, с, 394]. Застосування даного методу здійснювалося за наступною послідовністю:

– введення і пояснення чотирьох категорій комунікативних навичок, пред'явлення теми для обговорення (наприклад, індивідуальні особливості комунікативної поведінки);

– поділ студентів на групи по 3 особи в кожній, розподіл ролей ("відправник повідомлення", "отримувач повідомлення", "спостерігач");

– "відправник" починає обговорення, здійснює опис поведінки "отримувача" і власних почуттів, "спостерігач" фіксує моменти вдалого використання навичок повідомлення, а також комунікативні прогалини;

– студенти міняються ролями;

– викладач проводить групове обговорення щодо того, яких комунікативних навичок важче чи легше набути, демонструє, яким чином можна здійснити їх оптимальне використання.

Підготовка мікроуроків на основі предметно-зорієнтованого діалогу являло собою індивідуально-творчий проект, спрямований на віднайдення способів використання можливостей предметного змісту знання в організації активного смислопошукового діалогу. Метою застосування даного різновиду моделювання була апробація засвоєних знань про способи діалогізації взаємодії і практика її самостійної організації у плані відбору навчального матеріалу, його адаптації до умов діалогу, створенні комунікативних ситуацій, планування композиційного складу навчальних груп, способів і прийомів управління навчальною діяльністю. З метою забезпечення зворотного зв'язку і моніторингу індивідуально-особистісних форм організації взаємодії рештою групи здійснювався аналіз проведеного мікроуроку із застосуванням схем-протоколів, що вміщували перелік аналізованих аспектів та їх рівневу

градацію. Обговорення рівня репрезентації діалогічних принципів і способів їх реалізації відбувалося у поєднанні групової оцінки і самооцінювання.

Метою заключного етапу було закріплення оцінювально-рефлексивних навичок, розширення спектру їх застосування, що досягалося за рахунок залучення студентів до експертно-дослідницької діяльності, формулювання власних висновків і аналізу актуального стану розвитку діалогічної культури.

Іншим аспектом заключного етапу була диверсифікація форм педагогічної практики, що полягала в організації годин спілкування, діалогів довіри, під час яких студенти могли б отримати поради учнів щодо педагогічної діяльності, здійснити діалогічний пошук відповідей на питання, що пов’язані з роботою педагога. Вибір даних форм зумовлений міркуванням про те, що професійне самовизначення майбутнього вчителя повинно зумовлюватися не лише здобутими знаннями у сфері психолого-педагогічних наук і власною позицією, а і точкою зору представників тієї субкультури, в якій йому належить функціонувати в майбутньому.

3.3. Аналіз ефективності педагогічного експерименту з формування готовності майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями

Оцінюючи ефективність визначених педагогічних умов та розробленої моделі підготовки студентів до діалогічного спілкування з учнями, ми орієнтувалися на чотири основні показники, які комплексно відображають основні аспекти зазначеної готовності: ціннісно-мотиваційний, когнітивно-гностичний, особистісний і операційно-дійовий. Відповідно до плану дослідно-експериментальної роботи було проведено два діагностичні зрізи: на початку педагогічного експерименту і після його завершення. Діагностика готовності до діалогічного спілкування з учнями студентів експериментальної і контрольної груп здійснювалася за допомогою комплексу методів і методик: спостереження, анкетування, тестування, бесід, експертних оцінок, самооцінювання.

Оскільки в контексті нашого дослідження підготовка майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями здійснювалася як підготовка суб’єкта майбутньої діяльності, то суб’єктна позиція студентів забезпечувалася не лише впродовж формувального експерименту, але й під час аналізу його результатів. На етапі підсумкової діагностики ми не обмежувалися лише зовнішнім експертним аналізом готовності студентів до діалогічного спілкування з учнями: у такому разі ми реалізовували б суб’єкт-об’єктну парадигму професійної підготовки. Дотримуючись суб'єкт-суб'єктного підходу у підготовці студентів до діалогічного спілкування з учнями, ми брали до уваги також і внутрішній план спостереження – аналітико-рефлексивний аналіз студентами власних індивідуально-особистісних трансформацій, які вони спостерігали у собі у процесі і в результаті використання запропонованих нами форм і методів підготовки. Результати самооцінювання студентів дають, на нашу думку, не менш валідний діагностичний матеріал, ніж дані зовнішнього експертного оцінювання.

Нижче подаємо аналіз динаміки рівнів готовності студентів контрольної й експериментальної груп до діалогнічного спілкування з учнями за кожним з визначених нами критеріїв і показників.

З метою визначення результатів формувального експерименту за *ціннісно-мотиваційним* критерієм ми проаналізували динаміку розвитку ціннісних орієнтацій студентів у сфері педагогічного спілкування з учнями. Для цього використовувалася методика Ш. Шварца. Дотримуючись вихідних позицій, на яких ґрунтується вказана методика, ми оцінюємо характер розвитку ціннісно-мотиваційного компонента готовності студентів до діалогічного спілкування як позитивний, якщо на ціннісному полюсі "самовдосконалення-універсалізм" спостерігається підвищення значення емпіричного показника, а на полюсі "самозбереження-самоствердження" – його зниження. Ще одним індикатором ефективності розробленої моделі підготовки ми визначаємо вихід студентів із зон дисонансів у межах даного критерію, виявлених на констатувальному етапі дослідження.

Порівняльний аналіз результатів початкової і підсумкової діагностики свідчить про позитивні зрушення у розвитку ціннісного компонента готовності студентів до діалогічного спілкування з учнями. На діаграмах (рис. 3.5 і 3.6) представлені результати початкової діагностики в експериментальній і контрольній групах: кожній точці, яка позначає студентів (всього 56 осіб), на координатній площині відповідає пара різниць R1 і R2.

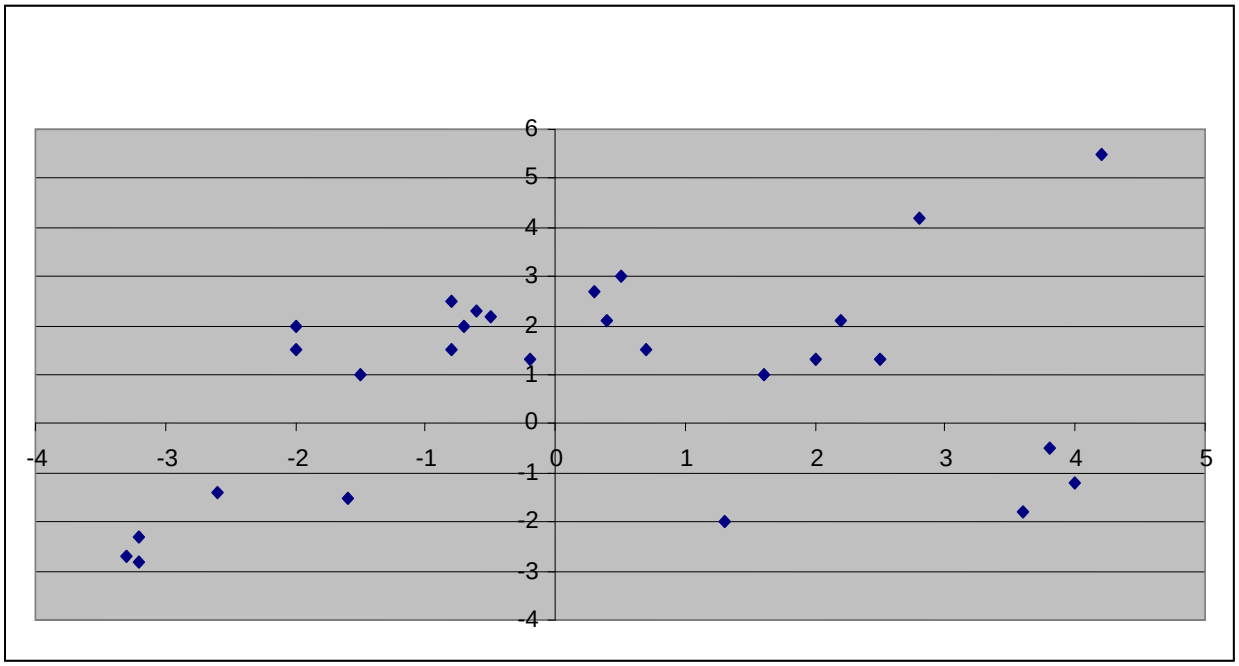


Рис. 3.5. Розподіл ціннісних орієнтацій студентів експериментальної групи у просторі факторів “самовдосконалення-універсалізм” і “самозбереження-самоствердження” (початковий зріз)

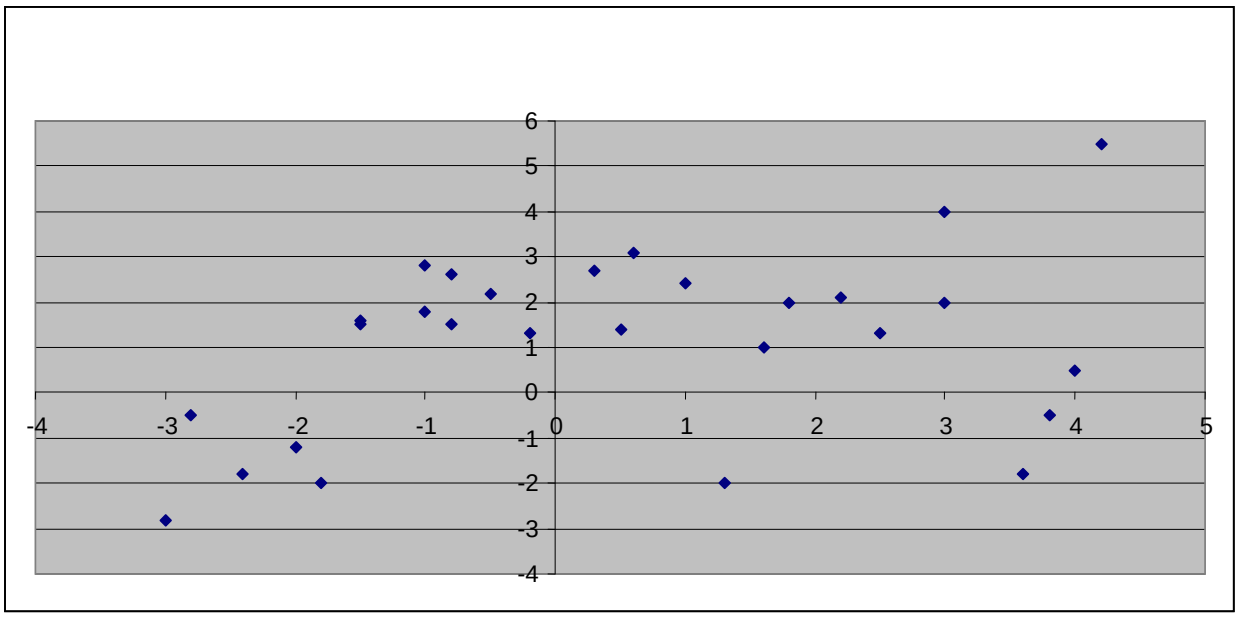


Рис 3.6. Розподіл ціннісних орієнтацій студентів контрольної групи у просторі факторів “самовдосконалення-універсалізм” і “самозбереження-самоствердження” (початковий зріз)

Порівняльний аналіз свідчить про відсутність суттєвих розбіжностей у рівневому розподілі досліджуваних на початку експерименту за ціннісно-мотиваційним критерієм готовності до діалогічного спілкування з учнями. Зокрема, суб'єктний рівень зазначеної готовності за мотиваційно-ціннісним критерієм характерний для 19,2% студентів експериментальної групи і 20,4% – контрольної групи; перехідний – 49,3% – експериментальної групи і 50,3% – контрольної групи; досуб'єктний – 31,5% – експериментальної групи і 29,3% – контрольної групи. У зоні ціннісно-орієнтаційних дисонансів перебувають 39,2% студентів експериментальної групи і 35,7% студенів контрольної групи.

Дані контрольного діагностичного зрізу свідчать про цілий ряд якісних змін у ціннісному компоненті готовності студентів експериментальної групи, а саме про їх повний вихід із зони досуб'єктного рівня і зон дисонансів: усі показники перемістилися у зону перехідного і суб'єктного рівнів (60,8% і 39,3%). Якісний приріст відповідно склав 31,8% і 21,5%.

Діаграма 3.7. наочно демонструє підвищення у студентів експериментальної групи показників рангового ряду на ціннісній вісі "самовдосконалення-універсалізм", значну редукцію виявленої на етапі вхідної діагностики ендосоціальної монологічності і показників цілераціональності та егоцентрації. Це дає підстави констатувати вихід студентів із статичної Я-концепції, позитивні зрушення щодо двох видів внутрішнього застою: ототожнення Я-актуального з Я-ідеальним, що є характерним для майбутніх педагогів з неадекватно завищеною самооцінкою, і ототожнення себе з Я-наявним з усіма його вадами і недоліками, що перешкоджає самовдосконаленню. Вирівнювання у розподілі показників за суміжними ціннісними факторами "самовдосконалення" і "універсалізм" свідчить про те, що у ході експериментальної роботи студентам вдалося досягнути усвідомлення необхідності власного особистісного розвитку для повноцінного функціонування як суб'єкта діалогічного спілкування. Відбулося прийняття студентами цінностей діалогічного спілкування на рівні особистісного смислу і розвитку функціональних аспектів суб'єктності.

Зниження рангових значень у ціннісних факторах “самозбереження” і “самоствердження” свідчить про нейтралізацію захисних механізмів і вихід студентів на готовність до відкритої взаємодії, послаблення егоцентричної домінанти і перехід від спрямованості на статусно-рольове відмежування до відносин симетричного типу.

Одночасне підвищення рангових значень на полюсі “самовдосконалення-універсалізм” і їх зниження на протилежному полюсі свідчить про формування у студентів експериментальної групи універсалізму цінностей як регуляторів діалогічного спілкування з учнями, про їх переорієнтацію з функції контролю на організацію конструктивної міжособистісної взаємодії, перехід від цілераціональності до ціннісної раціональності.

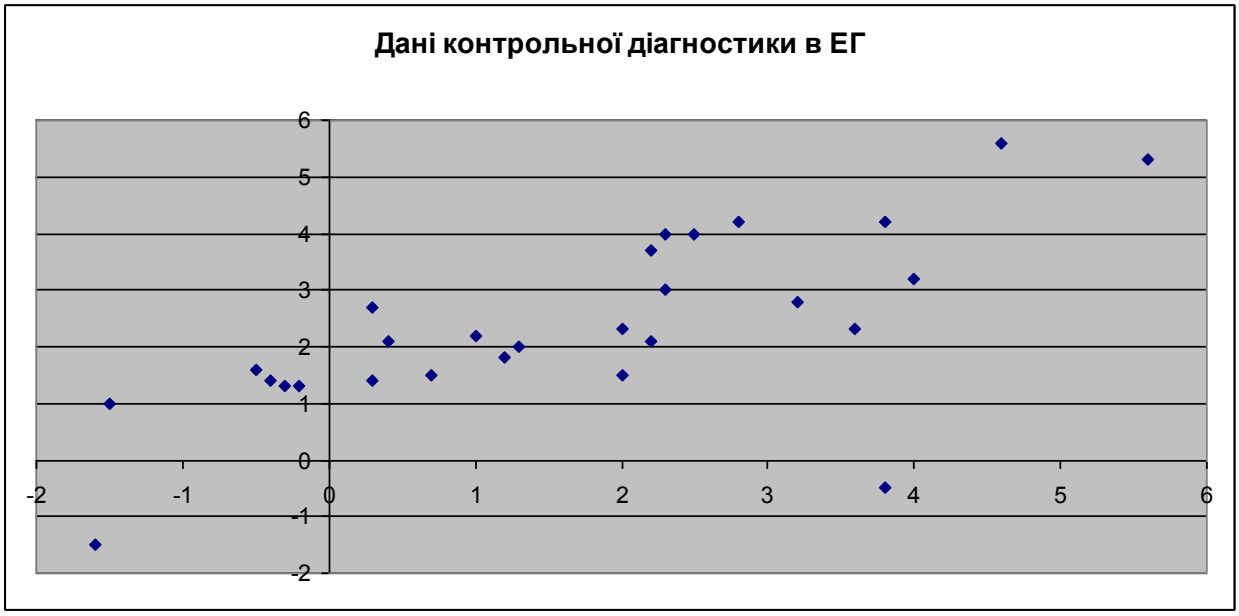


Рис 3.7. Розподіл ціннісних орієнтацій студентів експериментальної групи у просторі факторів “самовдосконалення-універсалізм” і “самозбереження-самоствердження” (кінцевий зріз)

Рівневі показники ціннісної спрямованості у студентів контрольної групи по закінченні періоду формувального експерименту розмістилися наступним чином: суб’єктний рівень – 28,6%, перехідний – 42,9%, досуб’єктний – 10,7%, зона дисонансів – 17,8%.

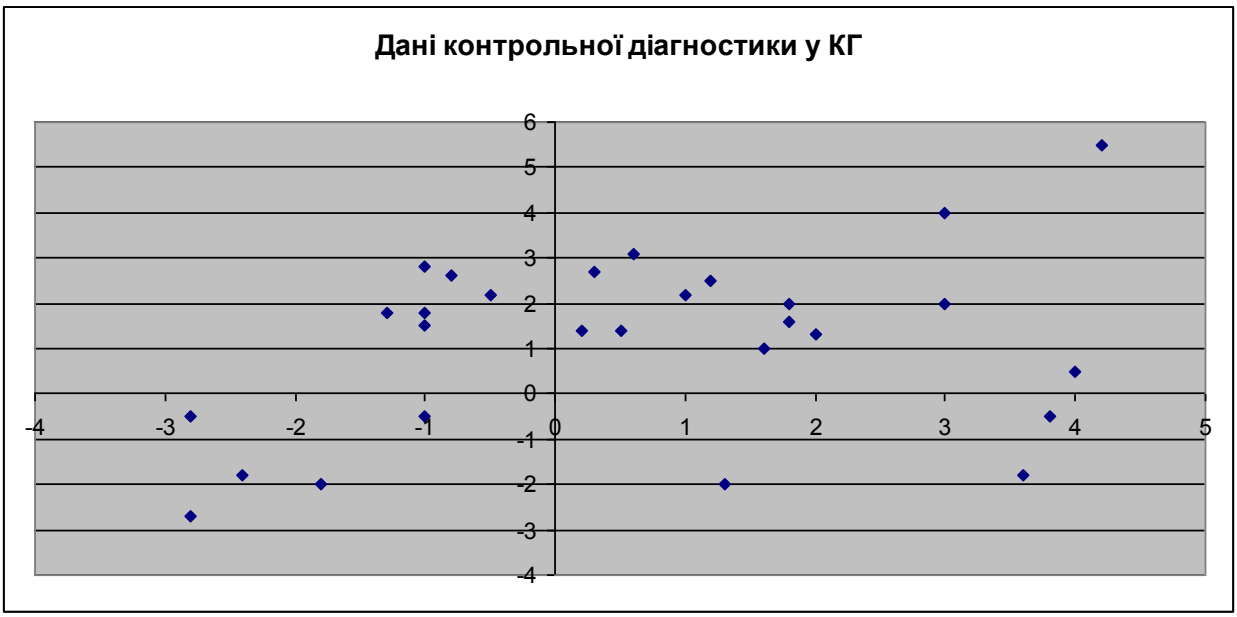


Рис 3.8. Розподіл ціннісних орієнтацій студентів контрольної групи у просторі факторів "самовдосконалення-універсалізм" і "самозбереження-самоствердження" (кінцевий зріз)

Таким чином, спостерігаємо значні якісні зрушення у показниках перехідного і суб'єктного рівнів – 42,9% і 28,6% (приріст складає 3,6% і 14,2%), скоротилися показники і в зоні дисонансів (з 35,7% до 17,8%), показники зони досуб'єктного рівня залишилися однаковими (10,7%). Отже, різниця у якісному прирості на суб'єктному рівні склала 7,3% і на перехідному – 28,2% на користь експериментальної групи.

Викладені результати загалом свідчать про наявність достатньої аксіологічної основи для діалогічної спрямованості педагогічного спілкування студентів обох груп (контрольної і експериментальної), однак виявлена різниця у якісному прирості показників є доказом ефективності розробленої моделі щодо формування ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів у сфері діалогічного спілкування.

Зміни у ціннісному компоненті готовності студентів до діалогічного спілкування зумовлені, на наш погляд, не лише корекцією їх неадекватних ціннісних орієнтацій, що блокують гармонізацію міжособистісної взаємодії, а, передусім, актуалізацією позитивних особистісних характеристик,

вивільненням позитивних особистісних ресурсів, що стимулюють професійне самовдосконалення.

Також ми пов'язуємо позитивні зрушення у ціннісному компоненті готовності студентів до діалогічного спілкування із застосуванням у ході підготовки спеціальних методів актуалізації внутрішнього діалогу, розвитком навичок самодіагностики і самоаналізу, механізмів самоідентифікації, продуктивної Я-концепції й інтернальності. Значною мірою на формування активної суб'єктної позиції у плані взаємодії Я-актуального і Я-ідеального вплинула, за висновками студентів, побудова цільових структур комунікативного аспекту педагогічної діяльності за допомогою індивідуальних акмеограм, проблематизації сфери педагогічного спілкування. Зміст творчих робіт студентів, їх коментарі і висловлювання щодо сутності й особливостей діалогічного спілкування свідчать про зміщення ціннісного акценту з зовнішньо-операційної сторони діалогічного спілкування на внутрішньо-особистісні передумови, що свідчить про усвідомлення необхідності особистісного розвитку для успішної реалізації принципів педагогічного діалогу.

За час проведення формувального експерименту відбулися також значні зміни у розвитку *когнітивно-гносеологічного компонента* готовності студентів експериментальної групи до діалогічного спілкування з учнями. Студенти почали глибше усвідомлювати сутність та особливості діалогічного спілкування, його значення для особистісного розвитку учнів. Якщо до початку експерименту суб'єктний рівень готовності до діалогічного спілкування за когнітивно-гносеологічним критерієм виявляли 17,9% студентів, то під час підсумкового зрізу їх кількість збільшилася до 39,3%, число студентів з перехідним рівнем збільшилося з 48,2% до 55,4%. Водночас суттєво зменшився відсоток студентів з досуб'єктним рівнем – з 33,9% до 5,3% (див. рис. 3.9).

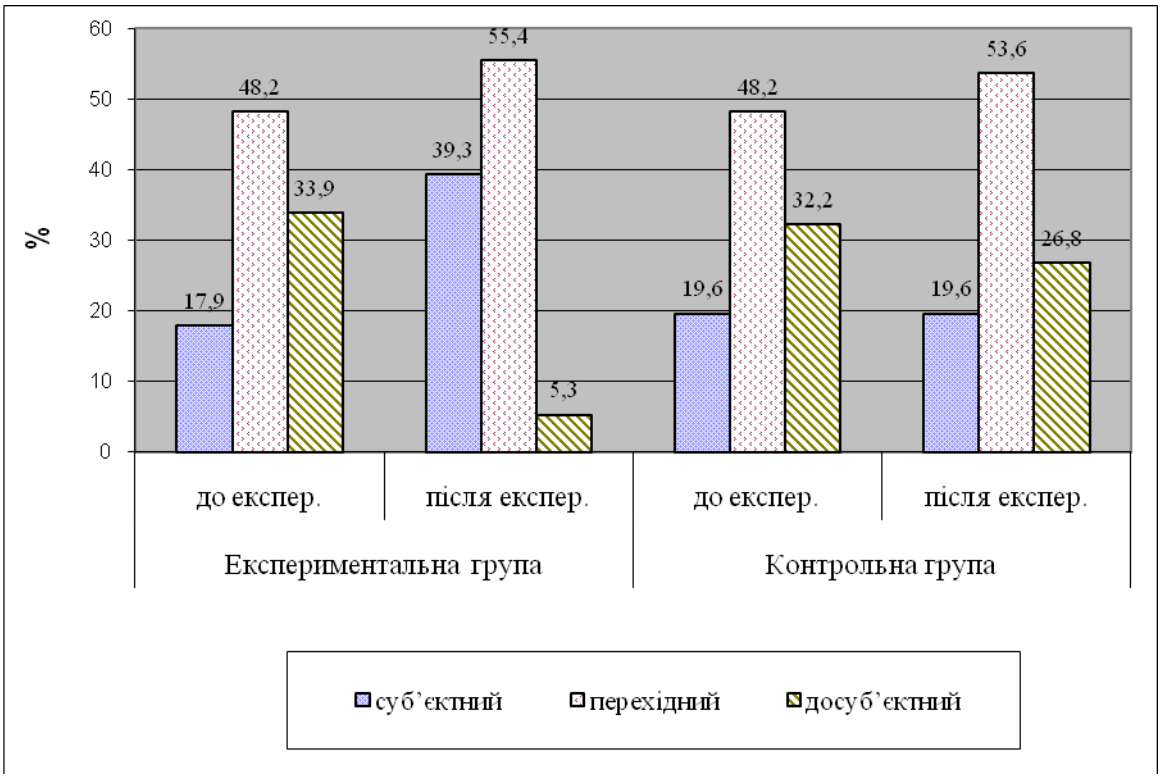


Рис 3.9. Динаміка рівнів готовності до діалогічного спілкування студентів контрольної й експериментальної груп за когнітивно-гносеологічним критерієм (у %).

Динаміка рівнів готовності до діалогічного спілкування студентів контрольної групи за когнітивно-гносеологічним критерієм до і по закінченні експерименту має дещо інший характер: приріст на суб'єктному рівні відсутній, кількість студентів з перехідним рівнем збільшилася з 48,2% до 53,6%, з досуб'єктним – зменшилася з 32,2% до 26,8%. З огляду на отримані дані, немає підстав стверджувати, що традиційна підготовки є неефективною у плані формування у майбутніх учителів когнітивної складової готовності до діалогічного спілкування. Студенти все ж отримують певні знання про сутність та особливості діалогічного спілкування у процесі вивчення педагогіки, методики виховної роботи та основ педагогічної майстерності. Однак відсутність приросту студентів з суб'єктним рівнем і те, що показники досуб'єктного рівня знизилися лише на 5,4%, свідчить про те, що цього недостатньо для формування вищого – суб'єктного – рівня когнітивної готовності майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями.

Контент-аналіз творчих робіт, проектів, а також результатів анкетування студентів експериментальної групи наприкінці формувального експерименту свідчить про формування у них ціннісно-раціональної позиції стосовно діалогізації педагогічного спілкування, трансформацію знань про діалогічне спілкування в ціннісні регулятори педагогічної взаємодії з учнями. Ще одним свідченням когнітивно-ціннісної інтеграції є зафіксоване у ході підсумкової діагностики посилення функціонального навантаження знань: їх використання у процесі обґрунтування практичних дій, у критеріально-оцінювальній функції і в комунікативно-творчій діяльності. У подальшому оперування знаннями у такий спосіб означатиме вироблення свідомого контролю над власною комунікативною поведінкою, формування у студентів когнітивної моделі діалогічного спілкування з учнями.

У процесі бесід з студентами експериментальної групи з'ясувалося, що вони досягли вищого рівня розуміння сутності діалогічного спілкування як якісно своєрідного типу взаємодії з учнями, що має специфічні педагогічні завдання і вимагає застосування адекватних способів і прийомів комунікації. Студенти дають розгорнуту інтерпретацію феноменів і аспектів діалогічного спілкування, спираючись на теоретичну базу і власний досвід.

Важливим показником когнітивно-гносеологічного компонента готовності студентів експериментальної групи до діалогічного спілкування за параметром “знання-розуміння” ми вважаємо розвиток дослідницької позиції і формування пізнавальної потреби по відношенню до себе та до учнів як суб’єктів педагогічної взаємодії. За параметром “мислення-відображення” у студентів спостерігається перехід від конкретно-емпіричного і репродуктивного до синтетично-творчого рівня мислення з характерною для нього цілісністю (поєднання елементів раціонально-логічного та інтуїтивно-образного типів мислення) і синтезом міжпредметних знань, суб’єктного досвіду, підсвідомих і смислових процесів. За рахунок застосування методів активного групового навчання, а також опори на суб’єктний досвід студентів, нам вдалося подолати зафіксовану на початку експерименту інертність і

пасивність у сприйнятті предметного матеріалу, налаштування на виключно репродуктивний рівень зворотної дії. Під час підсумкового зрізу студенти продемонстрували здатність і бажання висувати припущення стосовно тих чи інших аспектів педагогічного діалогу, знаходити оригінальні рішення, формулювати власні судження, комбінувати і прогнозувати можливі варіанти поведінки у діалозі з учнями. Дані зрушення ми не розглядаємо виключно як результат застосування нашої методики, вони є безумовно заснованими на індивідуальному творчому й інтелектуальному потенціалі студентів. У рамках нашого експерименту ми лише прагнули забезпечити якомога повнішу актуалізацію і реалізацію властивих студентам продуктивних мисленнєвих процесів і надати пізнавальним операціям суб’єктних ознак.

Слід також зазначити, що в студентів експериментальної групи відбулася переорієнтація з навчально-предметного аспекту педагогічного цілепокладання на особистісно розвивальний, пов'язаний з формуванням міжособистісних стосунків з учнями. Таке переакцентування відповідним чином розширило критеріальний спектр оцінки майбутніми вчителями ефективності педагогічної діяльності – від загальної характеристики навчально-методичного аспекту до оцінювання рівня успішності комунікативної взаємодії за особистісними показниками. Спостерігається також розвиток здатності студентів виявляти проблеми у діалогічній взаємодії з учнями, аналізувати їх причини та знаходити шляхи усунення.

Свідченням розвитку когнітивного аспекту готовності студентів до діалогічного спілкування є включення проблематики діалогу в коло їх професійних інтересів, розвиток пізнавального інтересу як стосовно комунікативних аспектів педагогічного спілкування, так і щодо власних комунікативних здібностей.

З коментарів студентів експериментальної групи щодо ефективності запропонованої нами моделі підготовки випливає, що експлікація стереотипів і виявлення індивідуально-особистісних факторів, які блокують процес досягнення діалогічності у педагогічному спілкуванні, а також набутий

студентами досвід смислопошукової діяльності, внутрішнього діалогу забезпечили перехід від емпірично-інтуїтивного до наукового рівня розуміння сутності феномена діалогічного спілкування, подолання стереотипності і шаблонності у поглядах студентів. Досягнені ефекти пов'язані також з розширенням і поглибленням уявлень студентів про теоретико-концептуальну основу діалогічного спілкування, актуалізацією їх суб'єктного потенціалу у навчальній діяльності.

Аналізуючи результати формувального експерименту, ми враховували також зміни в *операційно-дійовому* компоненті готовності студентів до діалогічної взаємодії з учнями. Дані дискурс-аналізу комунікативного компонента праксеологічного критерію підтвердили ефективність нашої моделі у плані розвитку навичок вербальної техніки діалогу: по закінченні експерименту 39,3% студентів експериментальної групи продемонстрували вміння організації діалогічного дискурсу на суб'єктному рівні і 60,7% - на перехідному рівні (приріст становить відповідно 35,7% і 28,6%), показники досуб'єктного рівня не були зафіксовані. У контрольних групах приріст склав 7,1% на суб'єктному і 20,7% на перехідному рівнях. Показники досуб'єктного рівня знизилися на 17,8%. Таким чином, різниця у приростi в експериментальній і контрольній групі становить 28,6% і 7,9%.

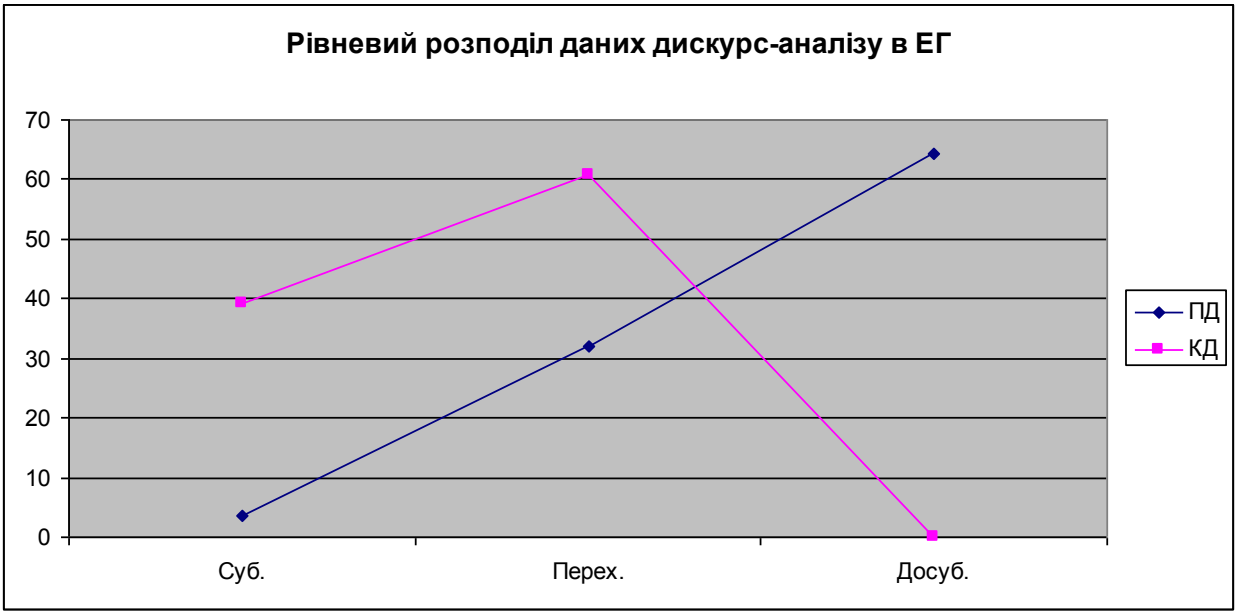


Рис. 3.10. Динаміка рівнів сформованості операційно-дійового компоненту готовності до діалогічного спілкування студентів експериментальної групи (у %).

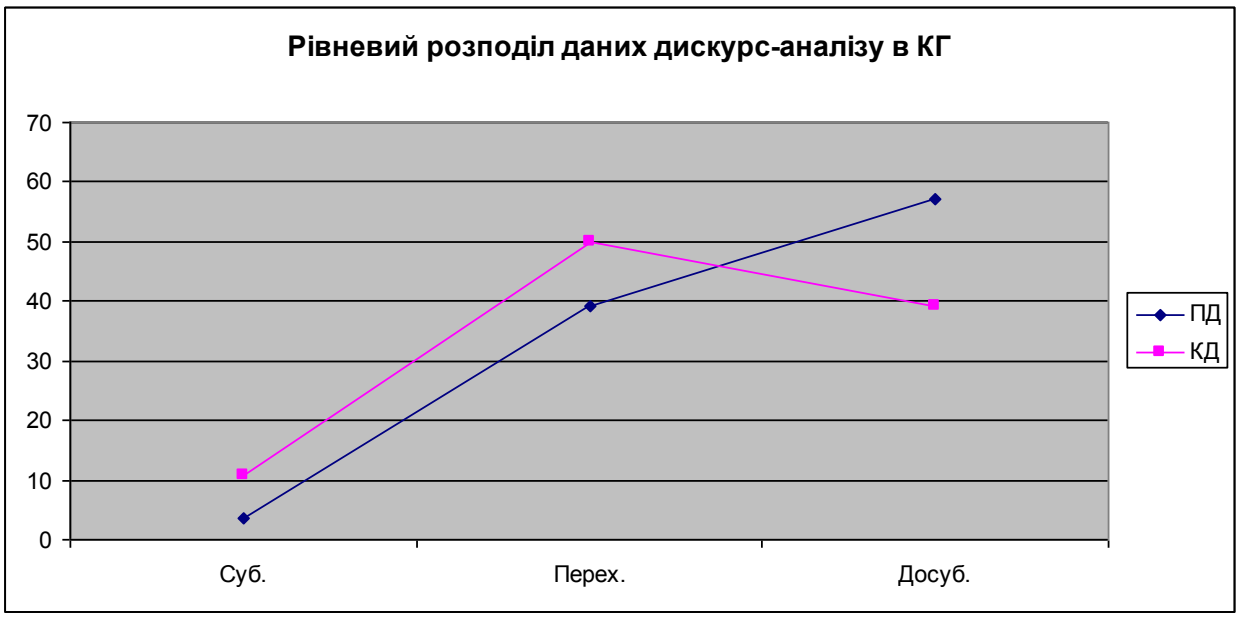


Рис.3.11. Динаміка рівнів сформованості операційно-дійового компонента готовності до діалогічного спілкування студентів контрольної групи (у %).

Експерти відзначили наявність у студентів експериментальної групи альтернативних підходів до стандартних організуючих, контролюючих і дисциплінуючих вербальних дій вчителя, наявність виражених афективно-естетичних маркерів у формулюванні звернень і зворотних комунікативних дій.

Ці зміни ми пов’язуємо із зростанням ціннісної свідомості у педагогічному спілкуванні і цілеспрямованим використанням мовного ресурсу для реалізації діалогічної позиції.

Експертна оцінка рівня сформованості перцептивного й інтерактивного аспектів операційно-дійової готовності майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями здійснювалася на етапі планування, реалізації і рефлексії актуальних взаємодій у процесі проходження студентами педагогічної практики. Для більш об’єктивного аналізу даного компоненту готовності і для відстеження загальної динаміки розвитку інтерсуб’єктних

відносин спостереження здійснювалося впродовж всього терміну педагогічної практики студентами (спеціальність “Українська мова і література та англійська мова”) на уроках гуманітарного циклу (українська література, українська мова, англійська мова).

На етапі планування відзначено, що студенти експериментальної групи, на відміну від студентів контрольних груп, виводять педагогічні завдання із мети загальнокультурного особистісного розвитку дитини як засобами предмета, так і особливою організацією міжособистісної взаємодії, у той час, як студенти контрольної групи пов’язують завдання уроку в основному із успішністю навчальної діяльності. Поряд з формулюванням традиційних цілей уроку студенти експериментальної групи також передбачають завдання соціально-педагогічного плану. На етапі реалізації педагогічної взаємодії виявлено більш стабільну динаміку розвитку міжособистісних відносин з учнями у студентів експериментальної групи.

У таблиці 3.3 подані порівняльні дані експертних оцінок початкового і контрольного зрізів в експериментальних і контрольних групах за праксеологічним критерієм.

Таблиця 3.3.

Динаміка рівнів сформованості складових операційно-дійового компонента готовності до діалогічного спілкування студентів експериментальної і контрольної груп (у %)

Складові операційно-дійового компоненту	Рівні	Група	Етапи	
			ПД	КД
1. Комунікативна	Суб’єктний	Експериментальна	7,1	28,6
		Контрольна	7,1	7,1
	Перехідний	Експериментальна	42,9	64,3
		Контрольна	39,3	50
	Досуб’єктний	Експериментальна	50	7,1
		Контрольна	53,4	42,9

2. Перцептивна	Суб'єктний	Експериментальна	3,6	21,4
		Контрольна	7,1	7,1
	Перехідний	Експериментальна	21,4	64,3
		Контрольна	35,7	39,3
	Досуб'єктний	Експериментальна	75	14,3
		Контрольна	57,2	53,4
3. Інтерактивна	Суб'єктний	Експериментальна	0	28,6
		Контрольна	7,1	7,1
	Перехідний	Експериментальна	14,3	64,3
		Контрольна	17,8	25
	Досуб'єктний	Експериментальна	85,7	7,1
		Контрольна	78,6	71,4

За рівнем сформованості комунікативної складової готовності виявлено приріст у 21,5% на суб'єктному і 21,4% на перехідному рівні в експериментальної групи, що відповідає 0% і 10,7% у контрольної групи і складає різницю приросту в 21,5% і 10,7%. Експертами також зазначено, що помітною особливістю педагогічної тактики студентів, які пройшли курс підготовки до діалогічного спілкування, є стійка спрямованість на утримування і розвиток діалогічних відносин, що зокрема виявляється у застосуванні ними форм педагогічної підтримки і адекватних діалогічній спрямованості засобів самопрезентації. Студенти володіють прийомами швидкого включення у взаємодію, враховують принцип мімесису у побудові бажаного типу взаємодії, і у них, таким чином, домінує операційна напруга (за О.Леонтьєвим), на противагу власне емоційній напрузі, активна регуляція спілкування у напрямку позитивної взаємодії.

У перцептивному аспекті операційно-дійового компоненту готовності до діалогічного спілкування у студентів експериментальної групи спостерігаються вищий якісний приріст показників діалогічної спрямованості:

на суб'єктному рівні він становить 17,8% (проти 0% у контрольної групи) і на перехідному – 42,9% (проти 3,6% у контрольної групи). Отже, в експериментальній групі показники приросту відрізняються від аналогічних у контрольній групі на 17,8% і 39,3% Серед додаткових коментарів експертів зокрема фігурують наступні: у студентів експериментальної групи спостерігається широта комунікативної території (спектру діадних взаємодій), висока чутливість до емоційно-психологічних факторів, їх врахування у побудові відносин, застосування продуктивних сценаріїв комунікативного співробітництва, виражена стійкість позитивної емоційної налаштованості.

В інтерактивному аспекті продемонстровано значно вищий рівень умінь організації когерентної структури комунікативного середовища у студентів експериментальної групи, зацікавленість у регулюванні інтрагрупових процесів. Експерти зазначають, що студенти експериментальної групи цілеспрямовано і свідомо проводять роботу, спрямовану на розширенню індивідуальних комунікативних зон учнів, використовують власні статусні й особистісні ресурси для гармонізації міжсуб'єктної взаємодії й індивідуальних особливостей соціальної поведінки, заохочують учнів до забезпечення взаємної психологічної підтримки, зближення і оптимізації спілкування. Якісний приріст у даному факторі склав 28,6% і 3,6% на суб'єктному рівні і 50,5% і 7,1% на перехідному рівні, що становить різницю в 25% і 43,4%.

На етапі рефлексії у студентів експериментальної групи спостерігається розширення критеріального спектру самооцінювання, відзначено здатність до розгорнутої характеристики актів взаємодії, причин його властивостей і прогнозування подальшого їх розгортання.

Студенти зауважили, що після проходження курсу підготовки усвідомили доцільність і перспективність діалогічного спілкування з учнями, а також необхідність постійного самовдосконалення в особистісному і професійному плані. В індивідуальних акмеограмах спостерігається тенденція до більш критичного самоаналізу у підструктурах здібностей і потенціалу, самоідентифікації. У підструктурах спрямованості (ставлення до діалогічного

спілкування, спрямованість на взаємодію, ставлення до професійної діяльності), характерологічних особливостей і моральних якостей превалює підвищення показників інтернальності, емпатійності, рефлексивності, толерантності, тактовності. У підструктурі професійних характеристик (володіння технікою діалогічного спілкування – комунікативна, перцептивна, інтерактивна складові) студенти констатували більш свідоме власне ставлення до цих сторін педагогічної взаємодії та їх регулювання. Це загалом свідчить про підвищення мотивації саморозвитку і поглиблення інтернальної позиції студентів у професійному становленні.

Під час аналізу результатів формувального експерименту ми враховували також зміни в *особистісному* компоненті готовності студентів до діалогічної взаємодії з учнями. Отримані дані свідчать: якщо на початку експерименту найнижчими показниками були позначені прояви таких особистісно-професійних якостей, як рефлективність, емпатійність й інтернальність (відповідно1,1; 1,8 і 1,2), що відповідало досуб'єктному рівню готовності до діалогічного спілкування, то наприкінці формувального експерименту показники в усіх позиціях вирівнялися до перехідного і суб'єктного рівнів. Результати підсумкової діагностики подаємо в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Динаміка сформованості готовності студентів експериментальної і контрольної групи до діалогічного спілкування за особистісним критерієм (у%)

Рівні	Група	Зрізи	
		1-й зріз	2-й зріз
Суб'єктний	Експериментальна	10,7	28,6
	Контрольна	14,3	25
Перехідний	Експериментальна	39,3	64,3
	Контрольна	39,3	46,4
Досуб'єктний	Експериментальна	50	7,1

	Контрольна	46,4	28,6

Отже, якісний приріст в експериментальній групі становить 17,9% на суб'єктному рівні і 25% на перехідному, а в контрольній групі – 10,7% і 7,1%, відповідно. Така динаміка, на нашу думку, пов'язана з перебудовою диспозиційних параметрів спрямованості спілкування, що в свою чергу є результатом активних інтрасуб'єктних трансформацій.

Загалом, проведений формувальний експеримент підтвердив ефективність розробленої на основі обґрунтованих педагогічних умов моделі формування готовності майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями. У студентів експериментальних груп відбулися статистично достовірні кількісні та якісні зміни, що проявилися в позитивній динаміці загальних рівнів їх готовності до діалогічного спілкування (див. рис. 3.12).

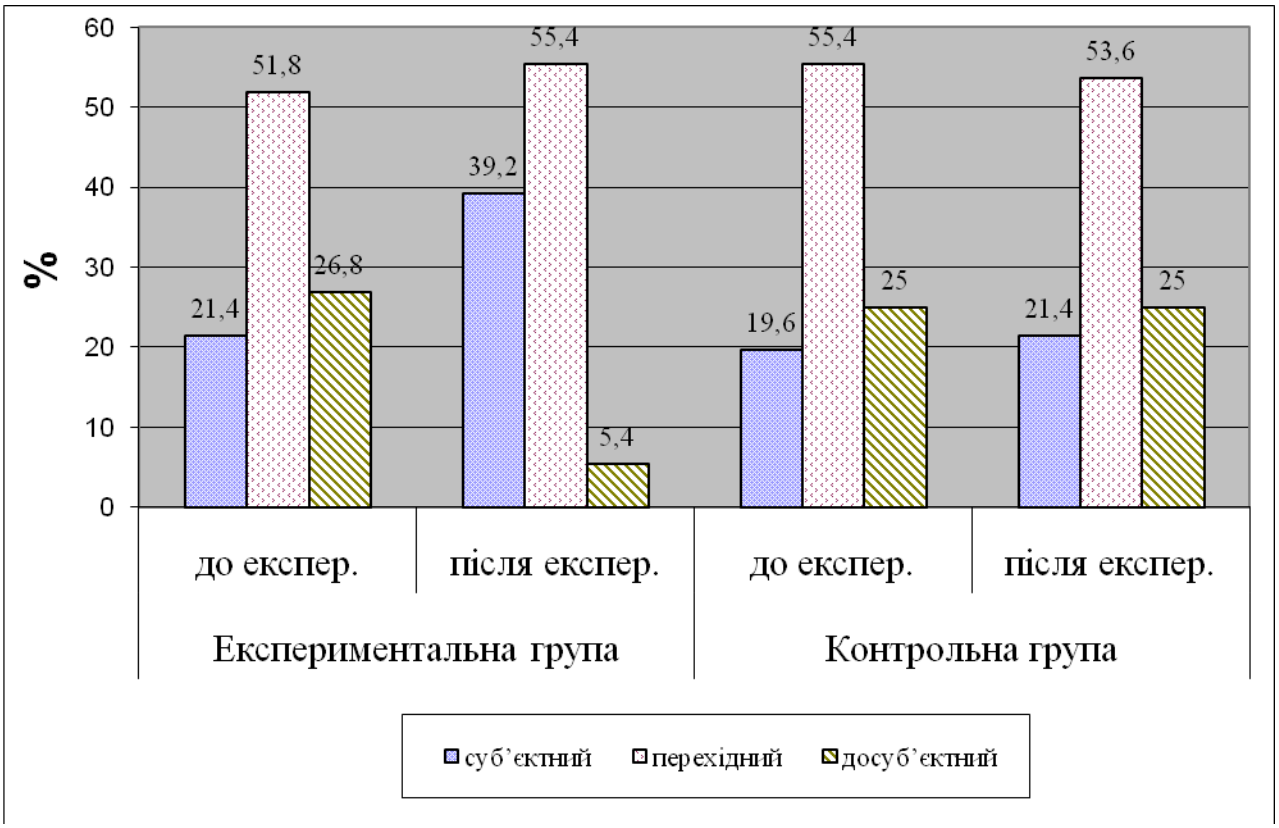


Рис. 3.12. Динаміка рівнів готовності до діалогічного спілкування студентів контрольної й експериментальної груп (у %)

В експериментальній групі суттєво зменшилась кількість студентів з досуб'єктним рівнем готовності до діалогічного спілкування (з 26,8% до 5,4%).

Натомість зросла кількість студентів із суб'єктним рівнем (з 21,4% до 39,2%). Позитивна динаміка спостерігається також у зміні кількості студентів з перехідним рівнем готовності до діалогічного спілкування: перед проведенням формувального експерименту їх було 51,8%, після його завершення – 55,4%.

Привертає увагу те, що за період проведення формувального експерименту практично не змінилася кількість студентів з перехідним рівнем готовності до діалогічного спілкування. Це пояснюється тим, що певна кількість студентів з цим рівнем досягла вищого – суб'єктного рівня. Водночас зменшення їх кількості компенсувалось позитивною динамікою розвитку студентів з досуб'єктним рівнем, які досягли перехідного рівня готовності до діалогічного спілкування з учнями.

Застосування непараметричного критерію Вілкоксона засвідчило, що зміни рівнів готовності до діалогічного спілкування студентів експериментальної групи мають статистично достовірний характер (α=0,05). На відміну від експериментальної, у контрольній групі не сталося суттєвих зрушень у рівнях готовності студентів до діалогічного спілкування з учнями. Кількість студентів з суб'єктним рівнем залишилася практично незмінною (1-й зріз – 19,6%, 2-й зріз – 21,4%). Відсоток студентів з перехідним рівнем зменшився на 0,8% (з 55,4% до 53,6%), з досуб'єктним – залишився без змін (25%). Хоча й спостерігаються певні позитивні тенденції, вони мають незначний характер і не досягають рівня статистичної значущості.

Загалом, проведене дослідження свідчить про позитивний вплив обґрунтованих педагогічних умов на розвиток готовності майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями і підтвердило істинність висунутої гіпотези.

Висновки до третього розділу

1. Зважаючи на необхідність забезпечення оптимального співвідношення між зовнішніми факторами розвитку комунікативної культури і суб’єктно-особистісними параметрами її становлення, а також прагнучи максимально

повно використати комунікативний ресурс аудиторного дискурсу, індивідуально-особистісні потенціали і предметну специфіку гуманітарного знання у формуванні світоглядних й акціональних параметрів готовності до діалогічного спілкування, у нашій моделі підготовки майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями ми інтегрували теоретико-методологічні положення культурологічного, суб'єктного й акмеологічного підходів. Саме ці підходи містять систему знань і орієнтацій, які являють собою інтегрований розгляд процесів розвитку і саморозвитку особистості як суб'єкта професійної діяльності, а також врахувують соціальні параметри його становлення. Взаємодія даних підходів зумовлює визначення таких принципів професійної підготовки до діалогічного спілкування, як принцип ендоспрямованості, принцип культуровідповідності, акмеологічний принцип, принцип афективної стимуляції, принцип інтеграції наукового знання і суб'єктного досвіду, принцип навчально-комунікативного співробітництва, принцип міжпредметної діалогічності, принцип інтеграції навчальної, дослідної, практичної і культурно-естетичної діяльності студентів, принцип гуманітаризації.

2. Як результат формувального етапу нашого дослідження виявлена ефективність професійної підготовки майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями у єдності таких педагогічних умов, як здійснення навчально-предметної взаємодії зі студентами на засадах гуманітарної методології пізнання, організація освітнього середовища як соціальної системи полісуб'єктного типу, побудова методики формування готовності до діалогічного спілкування на основі суб'єктно-акмеологічної парадигми особистісно-професійного розвитку.

3. Навчально-предметну взаємодію зі студентами на засадах гуманітарної методології пізнання доцільно здійснювати на основі діалогізації предметної взаємодії; наслідування герменевтичної моделі пізнання; інтегрування інтуїтивних і раціональних форм когнітивної активності у процесі взаємодії з предметним матеріалом. У своїй сукупності дані

процедури забезпечують реалізацію суб'єктного фактора в аналізі реалій об'єктивної дійсності і стимулюють процес індивідуального смислоутворення.

4. Можливість організації освітнього середовища як соціальної системи полісуб'єктного типу забезпечується шляхом розширення і розгалуження зон взаємодії між суб'єктами підготовки шляхом інтерактивної організації предметно-зорієнтованого діалогу в експериментальній групі; стимулювання розвитку когерентності групи, створення атмосфери довіри, позитивності, взаємної підтримки, експлікації інтрагрупових процесів, реалізація принципів діалогу як базового компонента комунікативного стилю викладача.

5. Суб'єктно-акмеологічна парадигма особистісно-професійного розвитку повинна, за нашими висновками, забезпечуватися шляхом поєднання методів розвитку особистісних й акціональних параметрів суб'єктності з постійним дотриманням ендосоціальної діалогічності і перспективи росту.

6. Результати контрольної діагностики рівня готовності майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями підтвердили ефективність розробленої моделі підготовки студентів. Застосовані нами методи підтвердили свою дієвість у плані ціннісно-світоглядного становлення майбутнього педагога, формування його концептуальної позиції, розвитку і саморозвитку комунікативної культури.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. У результаті теоретико-методологічного аналізу дефінітивної бази поняття “діалог” у педагогічному контексті виявлено, що підходи до трактування сутності діалогічного спілкування, аксіологічного наповнення та процедури реалізації мають за основу різні концептуальні системи. Поняття “діалогічне спілкування” розглядається у педагогіці на трьох рівнях: як евристичний метод у дидактиці, як об’єктивована форма егалітарної демократичної взаємодії у шкільному житті і як спосіб забезпечення реалізації метапотреб дитини у прийнятті і глибинному особистісному контакті. Керуючись висновками науковців щодо статусу діалогу як вищого рівня спілкування і його функціонального потенціалу, ми визначаємо педагогічний діалог як тип відкритої симетричної ціннісно-раціональної міжособистісної взаємодії, що забезпечує досягнення й підтримку смислових відносин суб’єктів педагогічного процесу і стимулює розвиток їхнього духовно-гуманістичного потенціалу. Необхідність ціннісно-раціональної спрямованості і продовження процесу діалогічного спілкування у діалогічних відносинах зумовлює трактування його структури як єдності диспозиційного, операційного і процесуально-результативного компонентів.

2. Історико-генетичний аналіз поняття “діалог” дає підстави стверджувати, що побудова концептуально-поняттєвої мережі у педагогічній теорії діалогічного спілкування здійснювалася в рамках трьох основних парадигм: соціологічної, у якій трактування діалогу засноване на ідеї рівноправної партнерської взаємодії, узгодження інтересів сторін з умовою збереження їх ідентичності, віднайдення компромісу (ідея демократизації відносин); філософської, в якій наявність Іншого розглядається як необхідна передумова діалогу і реалізації онтологічної сутності людини (філософія екзистенціалізму); психологічної, в якій діалог розглядається у зв’язку з

пошуком оптимальних стратегій управління психічним розвитком особистості (теорія суб'єктності).

3. Узагальнення результатів психологічних і педагогічних досліджень, а також власного досвіду дослідницької роботи дало змогу визначити критерії (ціннісно-мотиваційний, когнітивно-гносеологічний, особистісний й операційно-дійовий) та відповідні показники сформованості готовності майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями. Показниками ціннісно-мотиваційного критерію є спрямованість на становлення діалогічних відносин у спілкуванні. Когнітивно-гносеологічний критерій готовності характеризується сформованістю концептуально-світоглядної позиції педагога, яка інтегрує знання теоретичних засад діалогічного спілкування і професійно-ціннісні диспозиції. Критерієм особистісного компоненту є сформованість особистісно-професійних якостей (емоційної й когнітивної відкритості, емпатійності, продуктивної інтернальності, диспозиційної толерантності, рефлексивності, автентичності, суб'єктності). Показниками операційно-дійового критерію є сформованість комунікативних, перцептивних й інтерактивних умінь. На основі узагальнення результатів констатувального експерименту і з урахуванням визначених критеріїв та показників виокремлено три рівні готовності студентів до діалогічного спілкування з учнями: досуб'єктний, перехідний і суб'єктний.

4. Аналіз результатів констатувального етапу дослідження дав змогу виявити ряд факторів суб'єктивного й об'єктивного характеру, що спричиняють недостатній рівень готовності майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями: брак інтринсивної і просоціальної мотивації, суб'єктної активності в реалізації потреб росту; недостатня сформованість навичок смислопошукової роботи, відсутність концептуального розуміння значення діалогу у педагогічному спілкуванні, перенесення побутових уявлень про спілкування у сферу професійної взаємодії, стереотипність, флуктуації як у бік монологічного полюсу, так і в напрямку ліберальних форм міжособистісної взаємодії, недостатній розвиток

особистісних передумов діалогічного спілкування. Серед об’єктивних причин недостатньої готовності студентів до діалогічного спілкування ми виділяємо надмірну центрацію на предметній підготовці майбутнього вчителя, недостатнє здійснення культурологічної функції ВНЗ, протиріччя між позитивістськими установками в освіті і необхідністю гуманітаризації професійної підготовки майбутніх учителів.

5. На основі узагальнення результатів психологічних і педагогічних досліджень, а також практики професійної підготовки майбутніх учителів визначено комплекс педагогічних умов формування готовності студентів до діалогічного спілкування з учнями: організація навчально-виховного середовища як соціальної системи полісуб’єктного типу; здійснення навчальної взаємодії зі студентами на засадах гуманітарної методології пізнання; забезпечення суб'єктної позиції студентів у педагогічному процесі на основі акмеологічної концепції особистісно-професійного розвитку. Організація освітнього середовища як соціальної системи полісуб’єктного типу забезпечується розширенням і розгалуженням зон взаємодії між суб’єктами професійної підготовки шляхом інтерактивної організації предметно-зорієнтованого діалогу; стимулювання розвитку когерентності групи, створення атмосфери довіри, взаємної підтримки; реалізації принципів діалогу як базового компонента комунікативного стилю викладача. Організація навчальної взаємодії з студентами на засадах гуманітарної методології пізнання досягається шляхом діалогізації предметної взаємодії, орієнтації на герменевтичну модель пізнавальної діяльності, інтегрування інтуїтивних і раціональних форм пізнання у процесі професійної підготовки. Забезпечення суб'єктної позиції студентів у педагогічній взаємодії можливе за рахунок діалогізації ендосоціуму, індивідуально-особистісної проблематизації змісту навчання, моделювання у педагогічному процесі ситуацій діалогічного спілкування.

6. Аналіз результатів формувального експерименту засвідчив, що реалізація обґрунтованих педагогічних умов сприяє реалізації індивідуально-

особистісного потенціалу студентів, їх переорієнтації на цінності міжособистісного діалогу, розвитку особистісних передумов діалогічної взаємодії. Це знаходить комплексний вияв у позитивній динаміці загальних рівнів готовності студентів до діалогічного спілкування з учнями: в експериментальній групі, на відміну від контрольної, на статистично значущому рівні зменшилась кількість студентів з досуб'єктним рівнем готовності до діалогічного спілкування (з 26,8% до 5,4%), натомість зросла – з перехідним (з 51,8% до 55,4%) і суб'єктним (з 21,4% до 39,2%) рівнями.

Проведене дослідження не претендує на висвітлення всіх аспектів проблеми формування готовності майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями. Подальшого дослідження потребують, на наш погляд, такі аспекти даної проблеми: вивчення і узагальнення зарубіжного досвіду підготовки майбутніх учителів до спілкування з учнями на засадах діалогічного підходу; з'ясування можливостей формування готовності майбутніх учителів до діалогічної взаємодії у процесі вивчення фахових дисциплін; вплив діалогічного стилю педагогічного спілкування на особистісний розвиток учнів; динаміка розвитку готовності до діалогічного спілкування у процесі професійної діяльності вчителя.

ДОДАТКИ

Додаток А

ГЛОСАРІЙ ПОНЯТЬ І ТЕРМІНІВ З ТЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Автентичність (грець. *αὐθεντικός* - істинний) – особистісна якість, що виявляє відкриту позицію щодо своєї істинної сутності, здатність виявляти її у взаємодії з дитиною, прагнення досягти "справжності" у соціальних проявах своєї особистості.

Акмеограма (гр. *akme* – найвищий ступінь, вершина) – система вимог, умов і факторів, які сприяють розвитку професіоналізму конкретних суб'єктів праці. Застосовується як індивідуальний зріз резервів педагога, оцінки його перспектив і потенційних можливостей.

Безоцінне ставлення – прийняття педагогом учня у його особистісній цілісності, при якому факт прийняття залишається незмінним і незалежним від окремих дій учня і їх результатів.

Вікарне заохочення (лат. *vicarius* – замінювати, делегувати) – тип заохочення, за якого учитель застосовує похвалу і педагогічну підтримку щодо певного учня з метою непрямого стимулювання інших учнів до аналогічних дій і досягнень.

Внутрішній ментальний контекст (англ. *perceptual aparatus*) – один із чинників сприймання, через який зовнішні явища, а також поняття фільтруються та інтерпретуються людиною. Включає такі складові, як: механізми уваги, довгострокову пам'ять, афективну пам'ять, асоціації, практичну класифікацію об'єктів та подій, лінгвістичну категоризацію.

Дивергентні запитання (лат. *divergere* – йти у різних напрямках) **–** запитання, пов'язані з формулюванням точки зору, гіпотез, оцінок, тобто залучають суб'єктивний рівень відображення.

Диспозиція (лат. *dispositio* – налаштованість) – готовність, налаштованість педагога на те чи інше сприйняття учня, на певну модель поведінки, дії у певній послідовності.

Дискурс (лат. *discursus* - міркування) – мовленнєва/комунікативна репрезентація контактного навчального спілкування "учитель-учень", представлена експліцитними (вербальні й невербальні засоби) й імпліцитними (поняття, образи, концепти, інтенції, денотати) засобами спілкування.

Дискурс-аналіз – функціональний опис і аналіз текстових одиниць, що позначають вербальну взаємодію у сукупності психологічних, лінгвістичних, прагматичних, соціокультурних та інших факторів з урахуванням деяких паралінгвістичних аспектів (інтонація, кінесика) та поліфункціональності висловлювань.

Дискурсивне мислення - мовленнєве мислення людини, опосередковане минулим досвідом. Являє собою процес зв'язного логічного міркування, у якому кожна думка обумовлена попередньою. Протиставлене інтуїтивному мисленню як безпосередньому відкриттю знання шляхом споглядання (за Е. Кантом). Д.м. може як передувати інтуїтивному мисленню, так і слідувати за ним. У першому випадку воно складає процес формулювання проблеми, в іншому – систематичний доказ істинності нового знання іншим людям.

Домінанта на Іншому – особливий вид децентрації і дестереотипізації у педагогічній взаємодії, необхідна складова особистісно-зорієнтованого педагогічного діалогу. Передбачає уміння цінувати інтереси учня вище за власні, відмежовуючись від упереджень і теорій. Дана домінанта являє собою інтерсуб'єктну спрямованість у спілкуванні, діалогічну зверненість до учня. Також означає здатність сприймати вчинки іншого з його позиції, без проекції себе на іншого.

Егалітарний (фр. *égalitaire* – такий, що робить рівним) **–** такий, що нівелює субординацію між учителем і учнями, урівнює їх статусно-рольові позиції у процесі взаємодії.

Екстернальність – інтернальність (лат. *externus* – зовнішній; *internus* - внутрішній**) –** схильність людини до визначеної форми локуса контролю. Якщо відповідальність з події, що відбуваються в її житті, людина бере на себе, пояснюючи їх своєю поведінкою, характером, спроможностями, то це – інтернальний контроль. Якщо домінує схильність приписувати причини того, що відбувається, зовнішнім чинникам (оточуючим, долі, випадку), то це – екстернальний контроль.

Екстралінгвістичні засоби комунікації – паузи, плач, сміх, темп мовлення.

Екстринсивна (зовнішня) мотивація – мотивація, за якої поведінка визначається фізіологічними потребами й актуальною ситуацією.

Емпатія (грець. *εμ*...- у присутності, під час і *παθοs* – почуття, пристрасть) – пасивно-споглядальне розуміння ставлень, почуттів, психічних станів іншої особи без активного втручання з метою надати дійову допомогу.

Ендосоціум – внутрішній соціум індивіда, в рамках якого відбувається внутрішній діалог (зокрема Я-реального і Я-ідеального).

Ендоспрямованість – спрямованість на розвиток внутрішніх передумов особистісного розвитку.

Ідентифікація – емоційно-когнітивне ототожнення учителя з учнем, уміння розкривати особисті сенси його вчинків, його сприйняття світу і себе у ньому.

Ідіографічна чутливість (др.-греч. *ἴδιος* – своєрідний; *γράφω* – пишу) – здатність впізнавати конкретну людину у ході тривалої взаємодії з нею.

Інсентивний (лат. *incentivus* - той, що налаштовує) – такий, що стимулює, спонукає, надихає, заохочує.

Інтенція (лат. *intentio* - прагнення) – спрямованість свідомості чи мислення на будь-який об’єкт.

Інтенційність – свідома спрямованість на предмет (іншу особистість). У діалогічному спілкуванні позначає діалогічну зверненість до учня.

Інтеракція – міжособистісна взаємодія, що виявляється не лише в обміні інформацією, але й через зусилля людей в організації спільних дій.

Інтернальність (лат. *internus* - *внутрішній*) – особистісна якість, що виявляється у тенденції брати на себе відповідальність за власні дії і погляди на себе як на такого, що має контроль над власною волею.

Інтернальність продуктивна – активна внутрішня позиція, спрямована на самоперетворення. Полягає у поясненні причин власних невдач не зовнішніми факторами чи тим, що певні власні особливості є незмінними і стоять на заваді у досягненні успіху, а недостатністю докладених зусиль або браком відповідних навичок. При цьому учитель готовий до змін у собі і вірить у можливість їх здійснення.

Інтерсуб'єктний підхід – підхід, у рамках якого особистість розуміють як продукт і результат діалогічного спілкування з іншими людьми, тобто як інтерсуб'єктне утворення.

Інтринсивна (внутрішня) мотивація (лат. *intrinsecus* – той, що всередині) – мотивація, за якої потребою стає сама по собі активність, діяльність, що приносить радість і задоволення. Спонука до дії з відсутності зовнішнього підкріплення (покарання чи винагороди).

Когерентність групи (лат. *cohaerens* - зв'язаний) – характеристика учнівського чи студентського колективу, що означає його цілісність як соціальної одиниці, ціннісно-орієнтаційну єдність, гармонійність, узгодженість і організованість взаємодій.

Комунікативна культура – мистецтво соціальної взаємодії, опосередковане педагогічною діяльністю і властивостями особистості педагога. Вона включає не лише володіння мовленням, етику, а й змістовий бік комунікації, уміння вести пояснювальний процес.

Комунікативний акт – цілеспрямована комунікативна дія, що здійснюється за наявності наступних компонентів: 1) адресант – суб'єкт комунікації, адресат – кому спрямоване повідомлення, повідомлення – зміст, що повідомляється, код – засіб передачі повідомлення, канал зв'язку, результат – те, що досягнено у підсумку комунікації.

Комунікація (лат. *communicatio* – повідомляти, передавати) – процес обміну інформацією.

Конвергентні запитання (лат. *convergere* – зв'язувати разом**)**– елемент навчального дискурсу, запитання, що спрямовують когнітивну активність на відтворення інформації про конкретні факти.

Конгруентність (лат. *congruens, -ntis* – такий, що відповідає, узгоджується) – узгодженість інформації, що передається людиною вербальним і невербальним способом, а також несуперечливість його мовлення, переконань і вчинків між собою; у більш широкому значенні – цілісність, самоузгодженість особистості взагалі.

Кооперативне навчання (англ. c*ooperative learning***)** – структурована, систематична навчальна стратегія, за якою малі цілеспрямовано сформовані групи учнів чи студентів (3-5 осіб) разом працюють над спільною метою і створюють спільний продукт. При цьому кожен учень чи студент відповідає за результати своєї роботи, а викладач виступає у ролі консультанта процесу групового навчання.

Мімесис (гр. *μίμησις* – імітувати) – мимовільне уподібнення дитиною себе значущому дорослому, феномен наслідування, переходу, "зараження" спільною духовною настановою на переживання єдності, етики і естетики взаємовідносин. Також виховний метод, оснований на природному інстинкті імітації, що полягає у залученні дитини до спільної діяльності і паралельній демонстрації очікуваних від неї моделей поведінки.

Номотетична чутливість (греч. *omothetiche* – законодавче мистецтво) – здатність застосовувати по відношенню до людини знань про особливості поведінки представників групи, до якої вона відноситься.

Особистісне включення – поняття, введене М. Бубером для позначення безкорисливого, зацікавленого ставлення учителя до учня, що виявляється у щирому бажанні прийняти участь у його житті, перейнятті його інтересами і проблемами, долучення до їх вирішення. Дитина вірить у безкорисливість

учителя і у те, що вона стала частиною його життя, що він бачить у ній особистість і є зацікавленим у її щасті.

Особистісний смисл - (англ. *personal sense, personal meaning*) – індивідуально-специфічна особиста характеристика понять і явищ, усвідомлювана їх значущість для суб'єкта, що визначається їх справжнім місцем і роллю у його життєдіяльності; о.с. визначається тим, у якому зв'язку об'єкт знаходиться з мотивами, потребами і ціннісними орієнтаціями суб'єкта.

Паралінгвістичні засоби комунікації – якість голосу, його діапазон, тональність.

Позиція позаперебування – атрибут педагогічного діалогу, що передбачає споглядально-бережливе ставлення до дитини без нав'язування власних оцінок, суджень і міркувань щодо її особи і вчинків.

Полісуб'єкт - тип групи (класу), що характеризується внутрішньою цілісністю. Це динамічне психологічне утворення, що відображає феномен єдності розвитку внутрішніх змістів реальних суб'єктів, що знаходяться у суб'єкт суб'єктних відносинах і об'єднані спільною творчою діяльністю і виявляє себе у здатності до активності, інтеграції, дієвості, перетворенню зовнішнього світу і себе.

Просоціальна мотивація – мотивація, що є суспільною за своїм характером і пов'язана з усвідомленням суспільного значення діяльності, з почуттям обов'язку, відповідальності перед групою чи суспільством. Учитель ототожнює себе з учнівським колективом, живе його проблемами, інтересами і цілями.

Простір "між" – спільне когнітивно-рефлексивне середовище, створюване учителем і учнями у процесі діалогічного спілкування; за М. Бубером, атрибут "справжнього" діалогу.

Респонсивність (лат. *respondere* – відповідати, обіцяти у відповідь) – характеристика комунікативної поведінки, що полягає у високому ступені зворотної комунікативної активності, здатності, бажанні і готовності реагувати на вербальні і невербальні повідомлення.

Рефлексивність (лат. *reflexio* – вигин, відображення) – особистісна якість, що свідчить про здатність оцінювати свою позицію і роль та позицію учня у взаємодії, уміння здійснювати самоаналіз своїх професійних якостей, на основі чого корегувати процеси адаптації і саморегуляції, осмислення учителем своїх дій і їхніх законів, діяльність самопізнання. Р. є свідченням відповідального ставлення педагога до впливу, який він чинить на вихованця.

Рефреймінг (англ. *reframe* – розглядати, або представляти у новому вигляді) – зміна ходу думок і характеру оцінок з негативного на позитивний.

Самоактуалізація – найбільш повна і вільна реалізація особистістю своїх можливостей. Ототожнюється з такими особистісними проявами, як самовіддача, самовираження, самоствердження, вільне саморозкриття.

Самодетермінація (ст.фр. *déterminacion* – рішучість, встановлення) – здатність виступати причиною своїх внутрішніх змін і зовнішньої активності, актуалізації і реалізації своїх ресурсів.

Саногенне мислення – довільний спосіб мислення, що дозволяє контролювати і попереджати появу негативних емоцій.

Синтетичне мислення – ідеальний тип педагогічного мислення, що характеризується цілісним сприйняттям учня, синтезом раціонального і чуттєвого у сприйнятті дитини є основою безоцінного ставлення.

Смислові відносини – міжособистісний рівень відносин між учителем і учнями, що виявляється у ціннісному ставленні один до одного і у потребі перебування у життєвому просторі один одного.

Соціальна перцепція (лат. *percetio* - сприйняття) – сприйняття, розуміння і оцінка людьми себе, інших людей, що надає можливість більш надійно визначити успішність і перспективи сумісної і узгодженої взаємодії.

Соціальний контракт – частина продуктивної культури школи, безперервний процес діалогу, спрямованого на регулювання відносин взаємодіючих суб’єктів у рамках досягнутих угод і взятих на себе обов’язків. Соціально-педагогічний метод, одна з форм діалогу, застосовуваний у практиці американських учителів. Здійснюється у формі договірного процесу між

учителем і учнями з метою узгодження потреб, інтересів та зобов'язань обох сторін, а також реалізації спільно прийнятих цінностей. Організує спільну діяльність на основі принципів взаємної поваги, відповідальності і довіри.

Суб'єкт – людина на вищому для неї рівні діяльності, спілкування, цілісності, автономності, що володіє свободою вибору і приймає рішення про вчинки на основі моральної свідомості.

Суб'єктність педагога – вищий рівень самоорганізації, що об'єднує у собі такі сутнісно-функціональні властивості, як само детермінація (застосування вольових зусиль у процесі засвоєння знань, умінь і навичок педагогічної взаємодії), самоорганізація (цільова спрямованість на вибір пріоритетних норм і цінностей у педагогічній взаємодії, прагнення до максимально високого рівня розвитку), саморозвиток (власна активність у розширенні власних можливостей і у виробленні оптимального ставлення до взаємодії з учнем).

Сценарний підхід – альтернатива програмно-цільового підходу у педагогічній взаємодії, що передбачає побудову міжособистісних відносин між учителем та учнями за визначеним учителем індивідуальним сценарієм. Передбачає такі дії, як: визначення сценарного поля – того аспекту педагогічної взаємодії, до якого буде застосовано сценарний підхід (корекція взаємовідносин, виховання норм поведінки тощо); діагностика сценарію учня, його загальна характеристика; синхронізація обох сценаріїв в побудова сценарію взаємодії.

Толерантність (лат. *tolerans* - терплячий) – терпимість до чужих думок і особливостей. Прийняття права дитини на власну думку і права на помилку.

Фатична репліка – репліка, що не належить до стандартного навчального дискурсу, не стосується теми уроку і має на меті встановлення контакту, підтримку розмови, реалізацію потреби у спілкуванні.

Ціннісно-раціональна дія – дія, зорієнтована на реалізацію суспільно значущих цінностей і взаємну інтеграцію на їх основі.

Ціле-раціональна дія – дія, що визначається орієнтацією на схему "мета – засіб – результат" і на досягнення компромісу в сфері інтересів.

Я-концепція – відносно стійка і усвідомлена система уявлень людини про самого себе, на основі якої вона будує свою взаємодію з іншими людьми і ставиться до себе. Включає такі компоненти, як: когнітивний – образ своїх якостей, здібностей, соціальної значущості і т.д, емоційний – самоповага, самолюбство, оцінно-вольовий – прагнення підвищити самооцінку.

Я-повідомлення – повідомлення про свої почуття, що також передбачає нейтральний опис поведінки, пояснення причини свого емоційного стану, звернення до учня з проханням про зміни у його поведінці.

Додаток Б

Зразки анкетного матеріалу з дослідження сформованості когнітивно-гносеологічного компоненту готовності до діалогічного спілкування

Відповіді, віднесені до досуб'єктного рівня

АНКЕТА

Прізвище, ім'я, по батькові: Захаренко Галина Сергіївна

1. Як на Вашу думку слід розуміти поняття „діалогічне спілкування" у педагогіці? - це спілкування між двома людьми, які вирішують деякі питання (соціального ге...) характеру.

2. Чи вважаєте Ви діалог доцільним у спілкуванні з учнями? Чому?
Іноді. Не завжди доцільний.

3. Які з Ваших особистих і професійних якостей можуть стати на заваді у спілкуванні з учнями?
Висока обізнаність, яка може заважати спілкуванню на рівних.

4. Назвіть п'ять характеристик сучасного підлітка.
- егоїзм;
- высокомерие;
- сколзкость;
- думают что всезнайки;
- легкомыслие.

5. Які фактори у спілкуванні з учнями викликають у Вас почуття остраху?
У спілкуванні з учнями у мене не виникає почуття страху.

АНКЕТА

Прізвище, ім'я, по батькові: Бондар Аліса Федорівна

1. Як на Вашу думку слід розуміти поняття „діалогічне спілкування" у педагогіці? Діалогічне спілкування - це спілкування між одною людиною та іншою. Або обміном якоюсь інформацією.

2. Чи вважаєте Ви діалог доцільним у спілкуванні з учнями? Чому? Так доцільний, тому що з ним можуть дізнатися цікаве.

3. Які з Ваших особистих і професійних якостей можуть стати на заваді у спілкуванні з учнями? В мене не має таких якостей.

4. Назвіть п'ять характеристик сучасного підлітка.
1 бунтівний
2 драматичний
3 приховання у собі
4. замкнений
5. Непрямий.

5. Які фактори у спілкуванні з учнями викликають у Вас почуття остраху? бунтівливий, замкнутий, приховання у собі, боїзкий.

Відповіді, віднесені до перехідного рівня

АНКЕТА

Прізвище, ім'я, по батькові: Сіромятан Дмитро Валерійович

1. Як на Вашу думку слід розуміти поняття „діалогічне спілкування" у педагогіці? Діалогічне спілкування - це спілкування двох людей, з метою отримання певної інформації, передання досвіду.

2. Чи вважаєте Ви діалог доцільним у спілкуванні з учнями? Чому?
Так я вважаю його доцільним, тому що педагог може передати свій досвід, зацікавити учня до цікавої діяльності, та до предмета, розширює кругозір школярів.
Але деколи, потрібно використовувати прийоми опосередкування.

3. Які з Ваших особистих і професійних якостей можуть стати на заваді у спілкуванні з учнями?
- доброта

4. Назвіть п'ять характеристик сучасного підлітка.
- егоїзм
- неврівноваженість
- невідповідальність
- небажання чіпляти труд
- самовпевненість

5. Які фактори у спілкуванні з учнями викликають у Вас почуття остраху?
- Я боязність, що діти не будуть поважати мого вихователя, так як повсякчас вимагають від вчителів зі знанні.

АНКЕТА

Прізвище, ім'я, по батькові: Сніжник Тетяна Борисівна

1. Як на Вашу думку слід розуміти поняття „діалогічне спілкування" у педагогіці? Спілкування - діалог між вчителем и учнем (або учнями). Висловлювання одне одному своїх думок, знань, переконань. Спільне доведення висновку до істини.

2. Чи вважаєте Ви діалог доцільним у спілкуванні з учнями? Чому?
Так. Діалог, на мій погляд, має більш позитивний вплив на учня, діти краще сприймають таку бесіду ніж спроби щось їм нав'язати „чітка мораль"

3. Які з Ваших особистих і професійних якостей можуть стати на заваді у спілкуванні з учнями?

4. Назвіть п'ять характеристик сучасного підлітка.
- доброта
- дружелюбие
- ~~всех~~ разностороннее развитие
- обидчивость
- сила воли

5. Які фактори у спілкуванні з учнями викликають у Вас почуття остраху?
Взаємного непорозуміння, небажання йти на контакт.

Відповіді, віднесені до суб'єктного рівня

АНКЕТА

Прізвище, ім'я, по батькові: Карпенко Світлана Володимирівна

1. Як на Вашу думку слід розуміти поняття „діалогічне спілкування" у педагогіці? "Діалогічне спілкування" у педагогіці слід розуміти як спілкування учня з педагогом, під час якого уч. і пед. вільно спілкуються, розмовляють, і це допомагає п-гу краще вивчити учня, зрозуміти його, більше дізнатись про нього. Таке спілкування допомагає учню. Вчитель відчуває себе поруч з старшим п-м.

2. Чи вважаєте Ви діалог доцільним у спілкуванні з учнями? Чому?
Я вважаю таке спілкування доцільним, тому що під час такої розмови учень може краще себе відкрити, діється свої переживання, думками, і йому потрібно дати пораду, учень сприймає її краще, ніж під час спеціальної бесіди. Крім того, уч. навчиться більше довіряти п-гу.

3. Які з Ваших особистих і професійних якостей можуть стати на заваді у спілкуванні з учнями?
Сором'язливість, смутість

4. Назвіть п'ять характеристик сучасного підлітка.
Активний, допитливий, амбітний, грубий, мало вихований.

5. Які фактори у спілкуванні з учнями викликають у Вас почуття остраху?
Діти недостатньо поважно ставляться до старших, тому їх важко контролювати.

АНКЕТА

Прізвище, ім'я, по батькові: Лукай Тетяна Сергіївна

1. Як на Вашу думку слід розуміти поняття „діалогічне спілкування" у педагогіці? Діалогічне спілкування у педагогіці - це спілкування педагога з учнем, психолога чи соц. педагога з клієнтом. Таке спілкування передбачає вирішення певних проблем клієнта, проведення консультацій; для застосування психолого-педагогічного тлумачення

2. Чи вважаєте Ви діалог доцільним у спілкуванні з учнями? Чому?
Під час діалогу учні мають висловити власні міркування з даного питання, може виникнути дискусія; яка є. Під час діалогу учні мають почати сприймати вчителя як свого помічника, як людину, яка може бути другом.

3. Які з Ваших особистих і професійних якостей можуть стати на заваді у спілкуванні з учнями?
– надмірна вимогливість до дисциплінованості, дотримання інструкцій

4. Назвіть п'ять характеристик сучасного підлітка.
– егоїзм
– низький рівень культури
– самовпевненість
– індивідуалізм

5. Які фактори у спілкуванні з учнями викликають у Вас почуття остраху?
Коли учень не сприймає мене як людину, що бачить свій дефект, вважає, що хочу його нашкодити і вимагає невиправного.

Додаток В

Комплексно-цільова програма формування готовності майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями

(для студентів 4-5 курсів педагогічних закладів освіти)

Вимоги до якості засвоєння майбутніми учителями професійно-педагогічних знань і умінь діалогічного спілкування з учнями

Студенти повинні:

знати:	**вміти:**
- сутність, характерні структурні особливості, функції діалогічного спілкування у контексті педагогічних взаємодій;	- аналізувати феномен діалогічного спілкування на основі власних уявлень, міркувань, комунікативного досвіду; - подати визначення і коментар до ключових понять концепції діалогічного спілкування;
- організаційно-педагогічні умови та особливості реалізації принципів діалогічного спілкування у педагогічному процесі;	- самостійно проектувати шляхи забезпечення діалогічності у педагогічному спілкуванні;
- суспільно-історичні передумови виникнення проблеми діалогічного спілкування у контексті соціальних сподівань;	- визначити місце діалогу серед сучасних тенденцій розвитку системи освіти і суспільно-політичних процесів;

- систему професійних й особистісно-суб’єктних якостей, необхідних для організації діалогічного спілкування у навчально-виховному процесі;	- визначити власний суб’єктно-особистісний потенціал для здійснення діалогічного спілкування; - актуалізувати внутрішній діалог, об’єктивно і критично оцінювати власні індивідуальні особливості та комунікативні звички; - практикувати інтернальну позицію щодо власного Я; - визначити напрямки особистісного саморозвитку і шляхи їх досягнення;
- систему вмінь і навичок, що складають готовність учителя до діалогічного спілкування з учнями.	- свідомо розвивати у собі навички цілісного і синтетичного мислення, синтезувати елементи раціонально-логічного та інтуїтивно-образного типів мислення; - спрямовувати перцептивні дії на утримання саногенності, позитивності у спілкуванні; - визначати, розуміти і враховувати у процесі сприйняття вплив усіх можливих факторів, що зумовлюють таку чи іншу

	поведінку учня; - аналізувати поведінку іншого з педагогічної точки зору; - застосовувати прийоми діалогізації спілкування; - аналізувати і здійснювати експертне оцінювання ситуацій педагогічного спілкування на предмет діалогічності.

ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ

Змістовий модуль 1

Тема: Теоретико-методологічні засади педагогічного діалогу

По закінченню цього модуля Ви будете вміти:

- пояснити сутність, структуру, функції і принципи діалогічного особистісно-зорієнтованого спілкування у педагогічному процесі;
- інтерпретувати історико-філософське підґрунтя концепції педагогічного діалогу;
- визначати шляхи діалогізації навчально-виховного процесу;
- виявляти власну позицію у сфері педагогічного діалогу;
- перелічити і проаналізувати комунікативні уміння, необхідні для здійснення діалогічного спілкування.

План

1. Особистісно-зорієнтоване діалогічне спілкування у педагогічному контексті.

2. Суспільно-історичні чинники спрямованості сучасної системи освіти на становлення і розвиток діалогічної взаємодії у педагогічному процесі.

3. Способи діалогізації педагогічної взаємодії.

Запитання для колективного обговорення та мікросесій

1. У яких контекстах вам зустрічалося поняття “діалог”, що спільне у них?
2. Який аспект професійної підготовки важче засвоїти: методику викладання чи техніку спілкування?
3. Які комунікативні вміння Ви б хотіли перейняти у кожного з Ваших одногрупників?
4. Яка Ваша “комунікативна” філософія?

Зразки завдань та вправ до практичних занять

Завдання 1. Складіть список інтеракцій за попередній день. Вкажіть тип взаємодії (міжособистісна, групова, виступ тощо), місце (зупинка, коридор тощо). Оцініть ступінь ефективності кожної за 10-бальною шкалою. Що на Вашу думку впливало на перебіг взаємодії? Чим зумовлений визначений Вами ступінь ефективності взаємодії? Як би Ви переграли ситуації, якби у Вас була можливість це зробити?

Завдання 2. Проаналізуйте подані комунікативні уміння. Оцініть, наскільки ефективно Ви застосовуєте кожне з них. Далі, здійсніть таке ж оцінювання для Вашого кращого друга, одногрупника, близької людини.
Зовсім неефективно 0, 10, 20, 30, 40, 50, 60, 70, 80, 90, 100 Цілком ефективно

1. Уміння розуміти себе і спілкуватися з собою.
2. Уміння слухати й обробляти інформацію, яку Ви отримуєте.
3. Чутливість до “мовчазних” повідомлень, які ви приймаєте й отримуєте.
4. Уміння відчувати, які слова, вислови, теми можуть викликати негативні почуття у Вашого співрозмовника.
5. Уміння розвивати і підтримувати діалогічні відносини.
6. Уміння не перетворювати конфлікт у ворожнечу.
7. Уміння враховувати погляди, цінності, позиції співрозмовника у процесі спілкування.
8. Бажання використовувати ці уміння на практиці.

Проведіть“громадське опитування” серед своїх одногрупників за наступними пунктами:

- Які з перелічених умінь Ви прагнутимете зберегти?
- Які з них ви спробуєте вдосконалити?
- Які неефективні риси Вашої комунікативної поведінки Вам слід викорінити?
- Які уміння Ви оцінили вище по відношенню до себе, ніж до інших?
- Які уміння інших людей Ви оцінили вище, ніж свої?
- Яким чином дані уміння можуть вплинути на процес діалогічного спілкування. Яким чином може вплинути на нього їх відсутність?

Завдання 3. Розгляньте подані аксіоми спілкування (Р. Арендс). У режимі безперервного письма занотуйте власні міркування щодо кожної. Далі у парах здійсніть обмін ідеями. Здійсніть презентацію ваших висновків решті команд.

Аксіома 1. Неможливо не спілкуватися.
Аксіома 2. Взаємодія має змістовий і міжособистісний характер.
Аксіома 3. Взаємодія визначається тим, як люди акцентують позиції.
Аксіома 4. Повідомлення бувають цифрові і аналогові.
Аксіома 5. Комунікативний обмін є симетричним або комплементарним.

Завдання для індивідуально-творчих проектів

1. Напишіть мікроесе у формі мисленнєвого тексту на тему “Монолог Діалогу”.
2. Підготуйте бліц-повідомлення на тему “Проблеми і перешкоди на шляху до діалогу у сучасній школі”.

Опорна схема індивідуального портфоліо до змістового модуля 1:

Теоретико-методологічні засади педагогічного діалогу	
Чим, на мою думку, особливий педагогічний діалог	
Ідеї щодо організації діалогічного спілкування, які я маю намір застосовувати у власній професійній практиці	

Афоризми, які я візьму за девіз у практиці педагогічного спілкування	
Я намагатимуся завжди…	
Я намагатимуся ніколи…	

Змістовий модуль 2

Тема: Я-концепція. Внутрішній діалог як фактор розвитку культури діалогічного спілкування

По закінченню цього модуля Ви будете вміти:

- формулювати власну Я-концепцію;
- актуалізувати взаємодію Я-реального і Я-ідеального;
- розвивати навички самопізнання і самоаналізу;

План

1. Соціальні ролі і структура Я. Учитель як соціальна роль.
2. Я-концепція і реальне Я.
3. Я-реальне і Я-ідеальне. Внутрішній діалог як передумова становлення вчителя – суб'єкта діалогічного спілкування.
4. Інтернальність як ознака готовності вчителя до діалогічного спілкування.

Запитання для колективного обговорення та мікросесій

1. Що, на Вашу думку, впливає на процес формування образу Я?
2. Які фактори сприяють формуванню позитивної Я-концепції учителя?
3. Чим важливий внутрішній діалог для становлення і розвитку діалогічного спілкування і які шляхи його актуалізації?

4. Між якими рівнями Вашого Я зазвичай відбувається внутрішній діалог?

5. Як пояснити вислів “Формування образу Я неодмінно пов’язане з ефектом Пігмаліона”?. Чи можливо усунути цей ефект? За рахунок чого?

Зразки завдань та вправ до практичних занять

Завдання 1. Усі учасники по черзі задають одному із своїх одногрупників запитання “Хто ти?” Його завдання – відповідати щоразу по-іншому (наприклад: я – оптиміст, я – екстраверт, я – хороший син тощо) .

Завдання 2. Проаналізуйте свої соціальні ролі і визначте, які з них наближені до оптимального рівня, які ні. Чому? Чим зумовлений ступінь його досягнення?

Завдання 3. Інтернальна позиція може бути продуктивною і непродуктивною: продуктивна (оптимістична) інтернальна позиція виявляється у пов’язуванні своїх невдач з нестачею докладених зусиль. Непродуктивна (песимістична) – з нестачею особистісних передумов. Екстернальна – із зовнішніми факторами, що, на нашу думку, не залежать від нас. Проаналізуйте, яку позицію по відношенню до себе найчастіше займаєте Ви: інтернальну продуктивну, інтернальну непродуктивну чи екстернальну?

Завдання 4. Розгляньте подані репліки. Визначте, які з них можуть свідчити про домінування наступних явищ у спілкуванні.

а) Продуктивна інтернальність;

б) Непродуктивна інтернальність;

в) Екстернальний локус контролю;

г) Стан внутрішнього застою.

- Моя звичка запізнюватися часто мене підводить. Потрібно змінюватися.
- Я погано склала тест, бо справді мало працювала.
- Мені нічого не вдалося, бо мені не щастить.
- Я не досягнув мети, бо я цілковитий невдаха.
- Якби не маршрутка, я б не запізнилася.

- Мене цілком влаштовує те, яким я є.
- Я знаю свої недоліки, але кращим я не стану.
- Я неорганізований і навряд чи це колись зміниться.

Завдання для індивідуально-творчих проектів

1. Складіть свою комунікативну автобіографію.
2. Схематично зобразіть систему Ваших соціальних ролей, вкажіть особистісні характеристики, що притаманні Вам як носію тієї чи іншої ролі.

Опорна схема індивідуального портфоліо до змістового модуля 2:

Я-концепція	
Моє Я-ідеальне	
Моє Я-реальне	
Що я хотів/хотіла би змінити у собі	
Чого я повинен/повинна позбутися	
Мої перспективи особистісного росту	

Змістовий модуль 3

Тема: Соціальна перцепція як передумова реалізації принципів діалогічного спілкування.

По закінченні цього модуля Ви будете вміти:

- спрямовувати перцептивні дії на утримання саногенності, позитивності у спілкуванні;
- визначати, розуміти і враховувати у процесі сприйняття вплив усіх можливих факторів, що зумовлюють таку чи іншу поведінку учня;
- аналізувати поведінку іншого з педагогічної точки зору.

План

1. Безоцінне сприйняття як атрибут діалогічної диспозиції.
2. Саногенність спілкування.
3. Педагогічна позиція у спілкуванні.

Запитання для колективного обговорення та мікросесій

1. За якими ознаками Ви визначаєте ставлення до себе інших людей?
2. Яким чином Ви виражаєте своє ставлення до людини, позитивне і негативне?
3. Як впливає Ваше сприйняття людини на процес спілкування з нею?
4. Визначають кілька типів друзів: “зручні” друзі (сусіди, допомогою яких можна скористуватися за певних обставин), друзі за інтересами (відвідувачі Вашого фітнес-клубу), “історичні” друзі, з якими ви близько спілкувалися в певний період Вашого життя (в школі, дитсадку), друзі “по нещастю”, з якими Ви переживали найбільш драматичні події Вашого життя, “кросгенераційні” друзі (люди інших поколінь), близькі друзі. Яким типом діалогу є кожен з них? Як Яким типом друга може бути вчитель, який забезпечує діалогічність у спілкуванні?

Зразки завдань та вправ до практичних занять

1. Вправа на розвиток позитивної перцептивної позиції (техніка рефреймінгу).

В залежності від Вашого ставлення до людини ті чи інші її характеристики людини можуть здаватися Вам відповідно позитивними чи негативними. В парах розіграйте мікродіалоги, один з персонажів яких буде особа, яка здійснює опис людини з негативної точки зору, другий

намагатиметься дібрати до поданих партнером особистісних характеристик їх синоніми з позитивним навантаженням.

Наприклад:

Студент 1: Він страшенно ексцентричний. Дивак якийсь.
Студент 2: Він дуже неординарний. Нестандартно мислить. Мабуть, людина творча.

2. Вправа на розвиток перцептивної чутливості:

На аркушах паперу студенти малюють свій настрій. Викладач по черзі демонструє малюнки, студенти намагаються визначити і подати інтерпретацію малюнку.

3. Вправа на розвиток ідіографічної чутливості і комунікативної спостережливості.

До кожного зі своїх одногрупників студенти добирають три позитивні характеристики, що стосуються його комунікативної поведінки і три негативні. Записують їх на окремих картках. Не вказуючи імені студента, викладач зачитує подані його одногрупниками характеристики. Студенти повинні визначити, про якого студента іде мова.

4. Вправа на розвиток номотетичної чутливості.

Розвиткові здатності розуміти іншого може сприяти ідентифікація себе з ним, а також прагнення врахувати багатофакторність ситуації вчинку.

Студенти пригадують ситуації з їхнього шкільного життя, в яких вони проявили себе не з кращого боку, або ті, в яких вони відчували себе пригніченими.

Парна презентація: один студент наводить приклад ситуації, інший намагається згадати ситуації з власного життя, в яких він теж відчував подібні емоції.

Студенти здійснюють психолого-педагогічний аналіз вчинків і ситуацій (мотиви, особистісні передумови вчинку, роль інших людей або факторів у

розгортанні подій, яка форма педагогічної підтримки допомогла б Вам у той час).

5. Вправа на ідентифікацію.

а) уявіть собі, що ви – один з Ваших одногрупників. Заповніть від його імені наступну анкету:

1. У педагогічному спілкуванні мене приваблює…
2. Якщо я маю бар'єри у спілкуванні, то вони пов'язані з…
3. Я вважаю, що людям подобається у мені…
4. Мені легко спілкуватися з людьми, які…
5. Мені хотілося б, щоб люди…

Завдання для індивідуально-творчих проектів

1. Есе "Моя класифікація учнів як комунікантів".
2. Дослідницький проект "Фактори, що заважають і сприяють розумінню іншого".

Опорна схема індивідуального портфоліо до змістового модуля 3:

Соціальна перцепція як передумова реалізації принципів діалогічного спілкування	
Що мені заважає розуміти іншого?	
Мої висновки щодо проблеми соціальної перцепції	
Цікаві думки моїх одногрупників стосовно даної теми	
Я буду прагнути позбутися від….	

Уміння, які я прагнутиму зберегти і розвинути.	

Змістовий модуль 4

Тема: Техніка діалогу. Організація дискурсу діалогу. Прийоми активного слухання, зворотної дії, педагогічної підтримки.

По закінченні цього модуля Ви будете вміти:

- застосовувати прийоми діалогізації спілкування;
- аналізувати і здійснювати експертне оцінювання ситуацій педагогічного спілкування на предмет діалогічності.

План

1. Безоцінне сприйняття як атрибут діалогічної диспозиції.
2. Саногенність спілкування.
3. Педагогічна позиція у спілкуванні.

Запитання для колективного обговорення та мікросесій

1. У чому полягає антидіалогічність авторитарного й ліберального стилів спілкування?

2. Які антиномічні до принципів діалогу явища можна спостерігати у даних стилях? (Наприклад: позиція позазнаходження – втручання в особистісний простір - байдужість).

3. Американський психолог К. Гембл запропонував концепцію комунікативних прав особистості. Проаналізуйте їх у мікрогрупах, з’ясуйте, які прийоми діалогічного спілкування можуть забезпечити реалізацію даних прав у педагогічному процесі. Один з представників команди повинен здійснити презентацію результатів обговорення.

Комунікативні права особистості:

- *Право на повагу.*
- *Право самостійно здійснювати вибір і приймати рішення.*
- *Право на помилку.*
- *Право висловлювати свою точку зору.*
- *Право казати "ні" без почуття провини.*
- *Право визначати свої пріоритети.*

4. Шум у процесі спілкування – це сукупність факторів, які перешкоджають передавати чи приймати повідомлення. Таким чином, хоча ми звикли думати, що шум – це лише звуковий фон, ми повинні брати до уваги, що шум також створюється фізичним і психологічним дискомфортом, обстановкою, інтелектуальними даними співрозмовників.

Проаналізуйте наступні фактори, що можуть втручатися у перебіг діалогу і визначте, яким чином вони можуть знизити ефективність міжособистісного спілкування, спілкування у малій групі і з великою аудиторією? У чому це виявляється?

1. Гучна сирена.
2. Неприємний запах у кімнаті.
3. Жарке приміщення
4. Упередження.
5. Мрійливість.
6. Комплекси.
7. Жування гумки.
8. Неправильний добір слів.
9. Головний біль.
10. Захисні окуляри від сонця.
11. Телевізор.
12. Відсутність звички посміхатися.

Зразки завдань та вправ до практичних занять

1. **Вправа на тренування прийому “Три “К” (комплімент – критика – комплімент).**

Ваше завдання – висловити критику певних вчинків Вашого співрозмовника, здійснивши її “амортизацію” за допомогою супутніх компліментів до і після критичного зауваження. Даний прийом використовується для утримання ціннісної спрямованості у спілкуванні.

Наприклад:

“Ти склав гарний початок твору, основний текст можна було б дещо змінити,… але все одно, ти молодець – старався.”

Варіант: на етапі критики можна запропонувати своє бачення у певному питанні, або сказати, в якому випадку точка зору співрозмовника була б доречною.

2. **Вправа “Амортизація дошкулянь”.**

Сформулюйте критичне зауваження одному із своїх одногрупників. Студент, якому адресована критика, повинен відреагувати без застосування реплік, спрямованих на захист, виправдання чи зустрічну критику.

Приклади: “Надю, тобі не личить цей колір”. – “Справді? А який личить?”. “Ти повинен чіткіше формулювати свої думки. Тебе важко зрозуміти”. – “Гаразд, я подумаю, як це зробити”.

3. **Вправа на побудову діалогічного дискурсу.**

До обраної Вами теми уроку складіть запитання різних рівнів. На їх основі побудуйте діалогічний дискурс під час проведення мікроуроку.

Приклади специфікації запитань і завдань у діалогічному дискурсі (згідно таксономії рівнів когнітивних операцій Блума-Сандерса)

1. Пригадування	Хто …? Коли…? Що…?

2. Інтерпретація	Передайте своїми словами зміст уривку. Складіть опис графіку.
3. Застосування	Що б сталося, якби…? Як би ти вчинив у подібній ситуації? Як би розв’язав таку проблему? Користуючись цією п’єсою як зразком, напиши власну п’єсу, основану на прочитаному нами оповіданні. Продемонструй… Склади діаграму…
4. Аналіз	Порівняй це оповідання з тим. Протиставте ці дві битви. Які були наслідки цього рішення? Що, на твою думку, спричиняє дану проблему? Чи є дана стаття основана на фактах чи авторській позиції? Який висновок можна зробити з даної інформації?
5. Синтез	Напишіть есе на тему… Проведіть свій власний експеримент. Розробіть стратегію виходу з даної ситуації. Проведіть інструктаж з… Складіть перелік корисних порад для…
6. Оцінка	Оцініть якість… Представте власні міркування щодо… Яке рішення виявилося найбільш дієвим? Розгляньте “за” і “проти” даної ідеї.

4. **Завдання на визначення типів педагогічно-комунікативної підтримки.**

Розгляньте типи педагогічної підтримки. Якими є, на Вашу думку, оптимальні умови їх використання?

Вербальна підтримка:

- *Короткі репліки типу "Так, добре", "Правильно", "Молодець".*
- *Використання ідей учня у формулюванні висновків, коментар, перефразування.*

Невербальна підтримка:

Посмішка, кивок головою, зоровий контакт, запис ідей або відповідей учнів на дошці.

Вікарна підтримка (визначення позитивних сторін особистості, подання їх у якості прикладу для інших):

"Мені подобається, як Аня конспектує матеріал."

"Нам треба вчитися у Михайла слухати інших."

Ретроспективна підтримка:

"Пам'ятаєте, як Олег блискуче відповідав на іспиті? Я думаю, від допоможе нам розібратися з цією темою."

Селективна підтримка :

Схвалення докладених учнем зусиль, правильного алгоритму дій, хоча відповідь була не вірною.

Символічна нагорода за поведінку:

Можлива у формі балів, зірочок тощо, які видаються учневі за належну поведінку під час уроку.

Класифікуйте наступні приклади педагогічно-комунікативної підтримки за наступними категоріями: а) вербальна підтримка; б) вікарна підтримка; в) ретроспективне схвалення дій; г) часткове схвалення дій; д) символічна винагорода за поведінку.

1. Мені сподобалося, як Саша одразу взявся до роботи над виконанням завдання.
2. Чудова відповідь, Олю!
3. Те, що ти кажеш, важливо, але не дає відповіді на запитання.
4. Я думаю, Іра може відповісти на це запитання, оскільки вона зробила чудову доповідь з цієї теми минулого місяця.
5. Робота Маші справді дуже охайна.
6. Женя сьогодні отримує бал за те, що не викрикував з місця відповідь.
7. Слушне зауваження, Женю!
8. Ти справді старалася, Наталко, але розв'язок, на жаль, невірний.
9. Ти правий, Андрію, що дана хвороба передається комахою, але це не муха.
10. Чудова ідея, Інно! Працюй у цьому напрямку далі.
11. Вчитель записує ідеї учня на дошці.
12. Світлано, чи не могла б ти додати щось до слів Сашка з того матеріалу, що ти вивчала раніше?

5 Завдання на застосування принципів діалогічного у спілкування. Проаналізуйте подані прийоми. У мікрогрупах обговоріть, як дані прийоми реалізують принципи діалогічного спілкування, які супутні педагогічні і психологічні ефекти має їх використання. У парах продемонструйте використання даних технік у діалогах. Теми довільні.

а) Уникання узагальнень, висновків, зосереджуйтеся на конкретних актах поведінки:

"Ти сьогодні монополізуєш в обговоренні."

Замість: "Ти завжди хочеш бути в центрі уваги."

"Мені дуже приємно, що ти похвалив мою презентацію."

Замість: "Ти надто стараєшся, аби зробити приємне."

б) Формулювання Я-повідомлень:

“Мені неприємно, що ти так поводишся.”

Замість: “Ти поводишся негарно.”

в) Перевірка враження:

“У мене таке враження, що тобі сьогодні сумно.”

“Я правий, що ти розчарований через те, що ніхто не прокоментував твої пропозиції?”

г) Комбінування опису поведінки і перевірки почуттів:

“Ти досі не сказала нічого і, здається, почуваєшся ображеною, так?”

“Ти висунув цю пропозицію кілька разів. Тобі неприємно, що ми її проігнорували?”

д) Прийом Франкліна: згода – позитивна оцінка – обґрунтування оцінки – опис умов, при яких таке рішення було б найкращим – власна пропозиція.

“Я думаю, нам потрібно розставити парти у класі так, щоб було зручно для мікросесій.”

“Так, це було б непогано. Тоді б ми не сиділи один до одного спиною. Але це було б добре, якби усі уроки передбачали проведення мікросесій. Може краще розставити їх літерою П?”

6 Завдання на активізацію слухання.

Ряд “шкідливих” комунікативних звичок часто стають на заваді розвитку повноцінного діалогу. Нижче подані ті, які характеризують процес слухання. Розгляньте їх і у парах обговоріть, які з них притаманні Вам. У спілкуванні з якими людьми і в яких ситуаціях вони проявляються?. Проілюструйте прикладами з власного досвіду кожен з поданих комунікативних звичок:

- симуляція уваги (автономне кивання, монополізація розмови, звичка спрямовувати увагу виключно на ті аспекти повідомлення, які становлять особистий інтерес тощо);
- завчасне налаштування на ігнорування через брак інтересу до певної теми;
- критика манери повідомлення.

Які комунікативні засоби Ви б запропонували як протидію до шкідливих звичок у спілкуванні? Проаналізуйте корисні поради для активізації слухання, доповніть їх або висловіть власне бачення запропонованих ідей.

1) ***Підтримуйте зоровий контакт.***
2) ***Зосереджуйте увагу на співрозмовникові.***
3) ***Не перебивайте.***
4) ***Уникайте рухів, які можуть означати, що ви слухаєте неуважно.***
5) ***Заповнюйте паузи власними коментарями, якщо вони доречні.***
6) ***Контролюйте жестикуляцію і міміку.***
7) ***Приймайте до уваги настрій співрозмовника.***
8) ***Виявляйте інтерес та емпатію.***
9) ***Демонструйте бажання вислухати.***

7. **Вправа на перефразування**.

Студенти розміщуються у колі. На вибір пропонується кілька тем для обговорення (навчання вдома, біла брехня, комп'ютерні ігри тощо).
Перший студент починає обговорення, висловлюючи власні міркування щодо обраної теми. Наступний учасник повинен перефразувати отримані міркування попередника. Якщо перефразування є адекватним, цей учасник висловлює власну точку зору. Якщо отримане повідомлення не є перефразованим адекватно, перший учасник повинен уточнити, що саме його наступник відобразив неправильно.

8. Вправа на евфемізацію:

Оцінка якостей чи вчинків людини значним чином залежить від нашого до неї ставлення. Визначною рисою діалогічної спрямованості у педагогічному спілкуванні є підвищення цінності особистості вихованця. У реальних комунікативних ситуаціях спілкування ця ознака діалогу знаходить втілення у позитивних, оптимістичних формулюваннях оцінних ставлень.

До поданих реплік подайте пом'якшений варіант коментаря, судження, оцінки.

1. Він страшний ледар. –
2. Вона не із розумних дітей. –
3. Він любить покомандувати. –
4. Він безпринципний. –
5. Вона надто цікава. –
6. Ви зовсім не орієнтуєтеся у цій темі. –
7. Вона дуже різка. –

8. Він надто пробивний. –
9. Вона взагалі дивна. –

Варіанти відповідей:

1. *Йому треба працювати більше.*
2. *Цей предмет (матеріал) важкий для неї.*
3. *Він завжди стоїть на своєму.*
4. *Він людина широких поглядів.*
5. *Вона досить допитлива.*
6. *Нам слід розібратися з цією темою.*
7. *Вона пряма, відверта.*
8. *Він досить амбітний.*
9. *Вона неординарна особистість.*

Завдання для індивідуально-творчих проектів

1. Підготуйте фрагмент уроку на обрану Вами тему. У плані-проекті вкажіть, які принципи, прийоми діалогічного спілкування Ви намагатиметеся застосувати в процесі уроку?

СХЕМА-ПРОТОКОЛ АНАЛІЗУ УРОКУ

Прізвище, ім’я студента

Тема заняття:		
		Коментар/Порада
Етап підготовки: - Адаптування теми до діалогічних форм роботи - Підбір матеріалу	Так (√) / Ні (-) Так (√) / Ні (-)	_____ _____ _____ _____ _____ _____

- Виділення дискусійних аспектів проблеми для обговорення - Складання запитань - Планування обговорення - Планування складу робочих груп, пар - Підготовка і формулювання чітких інструкцій, власних коментарів, вступного слова тощо	Так (√) / Ні (-) Так (√) / Ні (-) Так (√) / Ні (-) Так (√) / Ні (-) Так (√) / Ні (-)	
Загальний висновок		
Етап проведення: - Швидке включення у взаємодію; - розподіл комунікативної ініціативи; - застосування прийомів активного слухання; - педагогічно-комунікативна	1-5 балів	

підтримка; - етико-естетичні параметри у спілкуванні; - залучення індивідуального досвіду учня; - здійснення опори на його позицію і знання; - динамічність, експресивність; - позитивність; автентичність, відкритість; - авторська інтерпретація тексту предметного знання; - скорочення рольової дистанції; - здійснення синдикативної функції; - мікроклімат на уроці.		
Рекомендації		

Опорна схема індивідуального портфоліо модуля 4

Індивідуальна акмеограма

Дескриптори	Оцінка, програма саморозвитку
- Підструктура здібностей і потенціалу (вихідні особистісні дані, наявність комунікативної обдарованості і таланту, оцінка потенціалу особистості); - підструктура індивідуальності (характеристики образу Я, характеристики самооцінки, характеристики ціннісних орієнтацій, інтереси, оцінки комунікативної самореалізації); - підструктура спрямованості (ставлення до діалогічного спілкування, спрямованість на взаємодію, ставлення до професійної діяльності); - підструктура характерологічних особливостей і моральних якостей (інтернальність, емпатійність, рефлективність, толерантність, тактовність); - підструктура професійних характеристик (володіння технікою діалогічного спілкування – комунікативна, перцептивна, інтерактивна складові); - акмеологічні інваріанти професійності (сила особистості, саморегуляція, вміння приймати і реалізовувати рішення); - додаткові дані; - кінцеві і проміжні цілі особистісно-професійного розвитку.	

МАТЕРІАЛИ ДО ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПОРТФОЛІО

ЗАГАЛЬНИЙ БЛОК

Рекомендації щодо діалогізації спілкування (за матеріалами комунікативного тренінгу проф. Матюгіна)

Завдання: перегляньте наступні рекомендації і визначте, які принципи і прийоми діалогічного спілкування вони допоможуть зреалізувати.

- Зоровий контакт повинен тривати не менше 50% комунікативного часу.
- Контролюй спрямованість погляду (очі в очі, не зверху вниз) і його емоційну якість.

Погляд може бути загрозливим не менше, ніж спрямована на людину рушниця, погляд може образити, як удар, але він також може сяяти добротою і змусити серце радіти (Р. Емерсон).

- Якщо ти говориш 1/3 комунікативного часу, а слухаєш 2/3 – це означає, що ти вмієш викликати співрозмовника на розмову і, швидше за все, вмієш слухати.

Якщо ви прагнете стати хорошим співрозмовником, навчіться передусім добре слухати (Д.Карнегі)

Істина не у вустах, істина у вухах.

- Підтримуй співрозмовника запитаннями.

Навчися розумно запитувати, уважно слухати, спокійно відповідати і припини говорити, коли немає що сказати (Л. Толстой).

- Практикуй добрий гумор, а не іронію.

Гумор –правда в безпечних для життя дозах.

- Демонструй впевненість.

Будь-яка перевага, будь-яка сила є спокійними саме тому, що впевнені у собі (В. Белінський).

- Замінюй оцінку Іншого описом власних почуттів щодо нього.
  Не суди…(Новий Заповіт).

- Відсутність критичного сприйняття не завжди означає відсутність професійності, особливо коли йдеться про сприйняття особистості в цілому.

  Якщо Вам доводиться висловлювати свою думку, уникайте формулювань, які б наближалися до осуду чи критики (Луїза Хей).

- Сприймай поведінку дитини, як інформацію про її причини.

НЕВЕРБАЛЬНІ ЗАСОБИ СПІЛКУВАННЯ

(порівняльний аналіз монологічних та діалогічних форм)

Монолог (захист, домінантність)	Діалог (підтримка, відкритість)
10.Оцінка: - затяжний, фіксований погляд; - хитання головою; - вказівні жести вказівним пальцем. -	1. Опис, пояснення: - Комфортний візуальний контакт; - нахил уперед (назустріч); - вказівні жести розгорнутою долонею.
2. Орієнтування на контроль: - фіксована поза; - поза “руки в боки”; - порушення меж особистого простору.	2. Орієнтування на проблему - комфортна дистанція; - природні жести.
3. Стратегічність - вимушені жести.	3. Спонтанність - жвава жестикуляція; - зміна положення тіла.
4. Нейтральність - монотонний голос; - утримання від зорового контакту; - збереження просторової дистанції.	4. Емпатійність - притишений голос; - зниження тембру голосу; - кивання головою; - нахил уперед; - нахил голови убік.
5. Зверхність - догматичний тон.	5. Рівність - дружній тон.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамкина О. Г. Учебный диалог как средство формирования коммуникативной культуры обучающихся : дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.08 / Абрамкина Ольга Геннадьевна. – Орел, 2003. – 243 с.

2. Аганисьян В. М. Учебный диалог как психологический фактор развития эвристического мышления обучающихся : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Аганисьян Владимир Мигранович: СПб, 1999 – 223 с.

3. Александров Ю. И. Субъективный опыт и культура. Структура и динамика / Ю. И. Александров, Н. Л. Александрова // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2007 – Т. 4. - № 1. – С. 3 – 46.

4. Алексеєнко А. П. Природа духовності: монографія / А. П. Алексеєнко. – Харків: Факт, 2004. – 240 с.

5. Алексєєнко Т. А. Основи педагогічного експерименту і кваліметрії: навч.-мет. посіб. / Т. А. Алексєєнко, В. В. Сушанко. – Чернівці: Рута, 2003. – 41 с.

6. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества / Ш. А. Амонашвили. – К.: Освіта, 1991. – 110 с.

7. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев – М.: Наука, 1977. – 381 с.

8. Андреева Г. М. Социальная психология / Г.М.Андреева – М.: Изд-во МГУ, 1980. - 416 с.

9. Аносов І. П. Психологічні основи педагогічного спілкування: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / І. П. Аносов, С. В. Яремчук, В. В. Молодиченко. – К. : Інститут сучасного підручника, 2007. — 272с.

10. Арват Ф. С. Культура спілкування: Навч.-метод. посібник для вчителів шкіл, студ. пед. вузів, учнів пед. училищ і батьків / Ф. С. Арват, Є. І. Коваленко, С. В. Кириленко, П. М. Щербань. – К.:Інститут змісту і методів навчання, 1997. – 328 с.

11. Асмолов А. Г. О некоторых перспективах исследования смысловых образований личности / А.Г. Асмолов, Б.С.Братусь, Б.Ф. Зейгарник и др. // Вопросы психологии. – 1979. – № 4. – С. 35 – 46.

12. Байматова М. С. Учебная дискуссия как средство формирования культуры диалогического взаимодействия школьников: автореф. дис. на соиск. ст. канд. пед. наук: спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / М.С. Байматова. – Волгоград, 2003. – 20 с.

13. Балабанова Н. В. Социальный диалог. Социальное партнерство. Социальное господство / Н. В. Балабанова, В. И. Жуков. – К.:, 2002. – 189 с.

14. Балабанова Н. В. Соціальний діалог як суспільне явище (соціологічний аспект аналізу): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. соціол. наук: спец. 22.00.07 “Соціологія управління” / Н. В. Балабанова. – Х., 2000. — 17 с.

15. Балл Г. А. Анализ психологических воздействий и его педагогическое значение / Г. А. Балл, М. С. Бургин // Вопросы психологии. – 1994. – № 4 – С. 56 – 66.

16. Балл Г. А. Діалого-культурологічний підхід як напрям гуманітаризації освіти // Психологія – школі: [збірник матеріалів Другого Міжрегіонального науково-практичного семінару (Рівне, 16-18 січ. 1997 р.) / Ред. кол.: Г. О. Балл, В. М. Юрченко] / Г. О. Балл, А. Г. Волинець, С. О. Копилов. – Київ: Наукова думка, 1997. – С. 76 – 82.

17. Балл Г. А. Современный гуманизм и его диалогические универсалии / Г. А. Балл // Гуманітарні науки. – 2001. - № 2. – С. 4 – 10.

18. Барабанщиков В. А. Гуманизм, системность, общение / В. А. Барабанщиков, В. А. Кольцова // Психологический журнал. – 1992. - №3. – С. 6 – 13.

19. Барановська Л. В. Формування культури мови студентів аграрного вузу (на матеріалах навчання з дисциплини "Ділова укр. мова"): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Барановська Лілія Володимирівна. – К., 1995. — 236 с.

20. Барнс Л. Б. Преподавание и метод конкретных ситуаций (конкретные ситуации и дополнительная литература): [Пер. с англ.: под. ред. А.И.Наумова] / Л. Б. Барнс, К. Р. Кристенсен, Э. Дж. Хансен. – М.: Гардарики. – 2000. – 501 с.

21. Бахтин М. М. К методологии литературоведения / М. М. Бахтин. – М.: Контекст, 1975. – 206 с.

22. Бахтин М. М. Человек в мире слова / М. М. Бахтин. – М.: Российский открытый ун-т, 1995. – 140 с.

23. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.

24.Белоусова О. В. Развивающее образование акмеологического типа / А. В. Белоусова // Педагогика. – 2008. – № 3. – С. 12 – 17.

25. Березюк О. С. Моделювання педагогічних ситуацій як засіб підготовки майбутнього вчителя до спілкування з учнями: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / О. С. Березюк. – К., 1995. — 183 с.

26. Бермус А. Г. Гуманитарная методология в образовании: истоки, контексты, опыт / А.Г.Бермус // Педагогика. – 2008. – №6. – С. 15 – 22.

27. Бернс Р. Развитие Я-концепция и воспитание / Р. Бернс – М.: Прогресс, 1986. - 423 с.

28. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2-х кн. – Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: навч.-метод. видання. – К., 2003.

29. Бех І. Д. Законопростір сучасного виховного процессу / І. Д. Бех // Вища освіта України. – 2004. - № 1. – С. 10 -13.

30. Бех І. Д. Спілкування як загальна психологічна основа виховання особистості / І. Д. Бех // Ін-т проблем виховання АПН України. Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах: зб. наук. праць / ред.кол.: О. В. Сухомлинська, І. Д. Бех, В. М. Оржеховська. – К.: Пед. думка, 2000. – Книга 1. – С. 10 – 17.

31. Библер В. С. Мышление как творчество / В. С. Библер – М.: Политиздат, 1975. - 399 с.

32. Библер В. С. Нравственность. Культура. Современность / В. С. Библер. – М.: Знание, 1990. – 64 с.

33. Библер В. С. От наукоучения к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век / В. С. Библер – М.: Политиздат, 1990. – 413 с.

34. Бирюкова Г. М. Специфика диалогических отношений в образовательном процессе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://anthropology.ru/ru/texts/biryukova/educdial_33.html

35. Блінова О. Є. Відкритість як мотиваційна готовність молодих учителів до педагогічного спілкування / О. Є. Блінова // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 1 – 2. – С. 97 – 99.

36. Богданова М. К. Педагогічні засади формування особистісного зорієнтованого спілкування майбутніх учителів: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / М. К. Богданова. – О., 2000. – 20 с.

37. Бодалев А. А. Личность и общение. Изб. Труды / А. А. Бодалев. – М.: Педагогика, 1983. – 272 с.

38. Бодалев А. А. О взаимосвязи общения и отношения / А. А. Бодалев // Вопросы психологи. – 1994. – № 1. – С. 122 – 127.

39. Бондарчук О. І. Експертна психологія: курс лекцій / О. І. Бондарчук. – К.: МАУП, 2003. – 120 с.

40. Бордовский В. А. Методы педагогических исследований / В. А. Бордовский. – СПб: 2001. – 169 с.

41. Борисова И. Н. Режимы диалоговедения и динамические типы разговорного диалога / И. Н. Борисова // Известия Уральского гос. ун-та. – 2002. – № 24. – С. 245 – 261.

42. Братченко С. Л. Межличностный диалог и его основные атрибуты // Психология с человеческим лицом/ С. Л. Братченко. – М.: 1997. – С. 201-222.

43. Братченко С. Л. Развитие у студентов направленности на диалогическое общение: дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Братченко Сергей Леонидович. – Л., 1987. – 268 с.

44. Брушлинский А. В. Проблема субъекта в психологической науке / А.В. Брушлинский // Психологический журнал. – 1991. – Том 12. – №6. – С. 3 – 11.

45. Бубер М. Диалог // М. Бубер. Два образа веры [пер. с нем. М.И.Левиной]. – М.: Республика, 1995. – С.158-232.

46. Бубер М. Проблема человека. // М. Бубер. Два образа веры [пер. с нем. М.И.Левиной]. – М.: Республика, 1995. – С.93 – 124.

47. Бубер М. Я и Ты / М. Бубер. – М.: Высш. школа, 1993. – с.

48. Бужина І. В. Гуманістична взаємодія з учнями як складова професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів / І. В. Бужина // Наука і освіта. – 2000. - №4. – С. 7-11.

49. Булах І. С. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів: навч.-метод.посібник / І. С. Булах, Л. В. Долинська. — К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2002. – 116 с.

50. Буркова Л. В. Педагогічні інновації та їх діагностична експертиза: теоретичний аспект / Л. В. Буркова. – К.: Наук. світ, 1999. – 37 с.

51. Буфеев С. Православное понимание личности / С. Буфеев // Развитие личности. – 2004. – № 2. – С. 97 – 109.

52. Буш Г. Я. Диалогика и творчество / Буш Г. Я. – Рига: Авотс, 1985. – 313с.

53. Ваньков А. Б. Психолого-педагогические условия развития субъектности будущего педагога: дисс…канд. псих. наук: 19.00.07. / Ваньков Алексей Борисович. – Тула, 2006 – 211 с.

54. Василишина Т. В. Емпатія як фактор ефективності педагогічного спілкування: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Василишина Таїса Василівна. – К., 2000. – 235 арк.

55. Вачков И. Полисубъектное взаимодействие учителей и учащихся / И. Вачков И. Гриншпун И. // Развитие личности. – 2002. – №3. – С. 147 –161.

56. Вердербер Р. Психология общения / Р. Вердербер, К. Вердербер. – СПб: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. – 320 с. – (Серия “Главный учебник”).

57. Власенко В. В. Вчителі-учні: психологія взаємних оцінних ставлень / В. В. Власенко. – К.: НПУ, 1995. – 154 с.

58. Власенко Л. В. Соціально-психологічний супровід академічної групи як засіб розвитку культури спілкування студентів: дис... канд. психол. наук: 19.00.05 / Власенко Людмила Василівна. – К., 2005. — 196 с.

59. Володько Н. В. Диалогическое общение как фактор преодоления дезадаптации ребенка к школе: дисс….канд. псих. наук: 19.00.07 / Володько Наталия Валерьевна. – Н.Новгород, 1999. – 188 с.

60. Выготский Л. С. Конкретная психология человека / Л. С.Выготский // Вестник МГУ. Сер.14, Психология. – 1986. - № 1. - С.52-65.

61. Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6 т. / Л. С.Выготский – М.: Педагогика, 1982-1984. - Т. 1-6.

62. Гайсина Г. И. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования : дис... док. пед. наук : 13.00.08 / Гайсина Гузель Иншаровна. – Москва, 2002. – 366 с.

63. Галузяк В. М. Мотиваційно-ціннісні детермінанти індивідуального стилю педагогічного спілкування: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Галузяк Василь Михайлович. – К., 1998. – 199 с.

64. Галузяк В. М. Мотиваційно-ціннісні детермінанти індивідуального стилю педагогічного спілкування / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського / гол. ред. М. І. Сметанський. – Вінниця: 1999. – Вип.1. – С.96 – 103 (Серія “Педагогіка і психологія”).

65. Галузяк В. М. Проблема личностной референтности педагога / В.М.Галузяк, Н.И.Сметанский // Педагогика. – 1998. – №3. – С.18-25.

66. Галян О. І. Співвідношення імперативності та діалогічності у стильовій характеристиці діяльності вчителя: автореф. дис...на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07 “Вікова та педагогічна психологія” / О. І. Галян— К., 1999. — 19с.

67. Гапійук І. М. Педагогічні умови емоційної взаємодії "викладач-студент" у процесі навчання у класичному університеті : дис... канд. наук: 13.00.04 / Гапійук Інна Миколаївна – О.,2003. – 254 с.

68. Гапоненко Л. Розвиток рефлексії як психологічного механізму корекції професійної поведінки в педагогічному спілкуванні / Л.Гапоненко // Рідна школа. – 2002. – №4. – С. 14 – 16.

69. Гаспарович Е. О. Личностно-ориентированный диалог как средство формирования субъект-субъектных отношений младших подростков на уроках музыки : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Гаспарович Елена Олеговна. – Екатеринбург, 2002 – 157 с.

70. Геворкян М. М. Формирование готовности студентов к межнациональному поликультурному диалогу в процессе музыкально-педагогического образования: дисс…канд. пед. наук: 13.00.01. / Геворкян Майрануш Маратович – Воронеж, 2006. – 206 с.

71. Гиршман М. М. Избранные статьи. (Диалогическое мышление) / М. М. Гиршман. – Дон.: 1996. – 160 с.

72. Глазкова І. Я. Навчальний діалог у професійній діяльності майбутнього вчителя: монографія / І. Я. Глазкова. – Донецьк : Юго-Восток, 2007. — 187 с.

73. Глазунова Т. В. Навчання писемного спілкування англійською мовою із застосуванням “діалог-журналу” (II курс мовного педагогічного вузу): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02 “ Теорія та методика навчання іноземних мов: германські та романські мови ” / Т. В. Глазунова — К., 1997. — 19с.

74. Голубева О. Ю. Развитие характеристик духовной личности в условиях специально организованной деятельности: дисс…канд. пед. наук: 19.00.13 / Голубева Ольга Юрьевна. – Казань, 2005. – 246 с.

75. Гольдштейн А. Тренінг умінь спілкування. Як допомогти проблемним підліткам [пер. з англ. В. Хомика] / А. Гольдштейн. – К.: Либідь, 2003. – 520 с.

76. Грейліх О. О. Підготовка майбутніх учителів до міжособистісної професійної взаємодії: дис….канд. псих. наук: 19.00.07 / Грейліх Ольга Олександрівна. – К., 2000. – 162 с.

77. Гуманістична психологія: антологія: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів: У 3-х томах / [упорядн. і наук. ред. Р. Трач, Г. Балл]. – К.: Університетське видавництво “Пульсари”, 2001.

78. Гусев А. Г. Диалог как средство формирования у педагогов умений самоанализа профессиональной деятельности: дисс. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Гусев Аркадий Геннадиевич. – Великий Новгород, 2002. – 144 с.

79. Гура О. І. Педагогічні умови формування професійних комунікативних якостей соціального педагога: дис….канд. пед. наук: 13.00.05 / О. І. Гура. – Х., 2000. – 229 с.

80. Гуревич Р. С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах: дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Гуревич Роман Семенович. – К., 1998. – 415 с.

81. Давыдов Ю. Н. У истоков социальной философии М. М. Бахтина / Ю.Н.Давыдов // Социологические исследования. – 1986. – № 2. – С. 170-181.

82. Даутова О. Б. Диалог как принцип образования [Электронный ресурс] / О.Б.Даутова, Н. Л. Лапина. – Режим доступа: http://anthropology.ru/ru/texts/dautova/educdial_35.html

83. Деркач А. А. Акмеология: учебное пособие / А. Деркач, В. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с. – (Серия “Учебное пособие”).

84. Джеджера К. В. Формування культури спілкування майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей у вищих навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / К. В. Джеджера – К., 2007. — 21с.

85. Диалог культур – культура диалога: сб. науч. ст. / [сост. Н. А. Бакиш; отв. ред. А. М. Зверев] – М.: РГГУ, 2002. – 421 с.

86. Диалог о диалоге: межвузовский сборник научных трудов/ [отв. ред. Ю. П. Зотов]. – Саранск: Изд-во Мордовского ун-та, 1991. – 144 с.

87. Диалог поколений / [сост. Т. М. Кононыгина]. – Орел: Изд-во НП “Ред-я газеты “Орловская правда”, 2001. – 111 с.

88. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: Книга для вчителя: [навч.посібник / В. В.Андрієвська, Г. О.Балл, А. Г.Волинець та ін.; за заг.ред. Г. О.Балла, О. В.Киричука, Р. М.Шамелашвілі]. – К.: ІЗМН, 1997. – 136 с.

89. Дикун Т. П. Учебный диалог как средство формирования личностно ориентированного знания: дисс. канд. пед. наук: 13.00.01 / Дикун Тамара Петровна. – Оренбург, 1999. – 213 с.

90. Дильтей В. Описательная психология / В.Дилтей. – М.: Русский книжник, 1924. - 118 с.

91. Диса О. В. Внутрішній діалог як механізм творчого мислення: дис. …канд. психол. наук: 19.00.01 / Диса Олена Вікторівна. – Запоріжжя, 2004. — 181 с.

92. Довженко О. О. Проблема спілкування учителя з учнем у педагогічній теорії та практиці України другої половини XIX - початку XX ст.: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / О. О. Довженко. – Х., 2004. – 24 с.

93. Дорский А. Ю. Эстетика богочеловеческого диалога в творческом наследии Вячеслава Иванова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://anthropology.ru/ru/texts/dorsky/educdial_06.html

94. Доценко Е. Л. Манипуляция: психологическое определения понятия / Е. Л. Доценко // Психологический журнал. – 1993. - № 4. – Т. 4. – С. 32 – 43.

95. Дусь Н. А.. Формування культури педагогічного спілкування у студентів гуманітарно-педагогічного коледжу: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Дусь Наталія Анатоліївна. – Вінниця, 2008. — 297 с.

96. Дьяконов Г.В. Активные методы группового обучения: диалогический поход: [учебно-методическое пособие для преподавателей и студентов психологических факультетов университетов] / Г. В. Дьяконов, И.А.Добрянский. – Киров.: ИМЭКС ЛТД, 2004. – 189 с.

97. Дьяконов Г. В. Діалогічні дослідження батьківсько-дитячих відносин / Г. В. Дьяконов // Соціальна психологія. – 2007. - № 6. – С.133 – 145.

98. Дьяконов Г. В. Основы диалогического подхода в психологической науке и практике: науч.монография / Г. В. Дьяконов. – Кировоград: РИО КГПУ им. В.Винниченко, 2007. – 847 с.

99. Дьяченко В. К. Сотрудничество в обучении. О коллективном способе учебной работы: Книга для учителя / В. К. Дьяченко. – М.: Просвещение, 1991. – 192 с.

100. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск: Изд-во БГУ им. В. И. Ленина, 1976. – 174 с.

101. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. – Д.: Изд-во ЛГУ, 1985. - 168 с.

102. Ермолаева, М. В. Психолого-педагогические средства познавательного развития дошкольников: учебное пособие / М. В. Ермолаева, И. Г. Ерофеева. – Москва : Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж: ПО "МОДЭК", 2006. – 328 с.

103. Жуков Ю. М. Эффективность делового общения / Ю. М. Жуков. – М.: Знание, 1988. – 113 с.

104. Журавлева Н. Н. Подготовка преподавателей высшей школы к диалогическому общению со студентами: дисс. канд. пед. наук: 13.00.08 / Журавлева Наталья Николаевна. – Кострома, 2003. – 176 с.

105. Загвоздкин В. Мимесис – забытая категория педагогики / В. Загвоздкин // Развитие личности. – 2002. – № 3. – С. 67 – 91.

106. Зажирко М. П. Глибиннопсихологічні передумови активізації процесу спілкування (акмеологічний підхід): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / М. П. Зажирко – К., 1998. – 16 с.

107. Занюк С. С. Психологія мотивації: навч. посібник / С. С. Занюк – К.: Либідь, 2002. –в 304 с.

108. Зарецкая И. И. Коммуникативная культура педагога и руководителя / И. И. Зарецкая. – М.: Сентябрь, 2002. – 160 с.

109. Зарічна О. В. Аналіз концептуальних засад теорії діалогу у педагогіці / О. В. Зарічна // Професіоналізм педагогіа в контексті Європейського вибору України: Зб. Статей. – Ялта, 2007 р. – Ч.1. – Ялта: РВВКГУ. – 2007 р. – С. 70-73.

110.Зарічна О.В. Внутрішній діалог як детермінанта соціальної активності педагога / О. В. Зарічна // Педагогічне мислення в контексті теоретико-методичної спадщини А.С.Макаренка і сучасної педагогіки. Тези доповідей на Всеукраїнській науково-практичній конференції "Педагогічне мислення в контексті теоретико-методичної спадщини А.С.Макаренка і сучасної педагогіки" (27-28 березня 2008 року, м.Рівне) – Рівне: РДГУ, 2008. – С.63-64.

111.Зарічна О.В. До проблеми структуризації змісту виховного діалогу як духовно-екзистенційної взаємодії / О.В.Зарічна // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: – Збірник наукових праць. – Вип.. 10. Т.1. – Кам'янець-Подільський:, 2007р. – с.194-200.

112. Зарічна О.В. Інтерактивна гра як спосіб впровадження ідей співробітництва в структуру міжособистісних взаємин у дитячому колективі / О.В.Зарічна // Теоретико-практичні реалії сучасного виховання дітей та учнівської молоді: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції . – Київ, 2005. – С. 34- 41.

113. Зарічна О.В. Когнітивна складова готовності майбутнього педагога до діалогічного спілкування з учнями / О.В.Зарічна // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського / гол. ред. М.І.Сметанський. – Вінниця: Державна картографічна фабрика, 2008. – Вип. 22. –С.204-209. – (Серія "Педагогіка і психологія").

114. Зарічна О. В. Операційно-дійовий аспект діалогічного спілкування у контексті комунікативної культури майбутнього педагога / О. В. Зарічна // Роль педагогічної етики у професійній підготовці сучасного вчителя: збірник

матеріалів всеукраїнської науково-методичної конференції, 15-16 травня 2008 р., Київ / редкол.: В. О. Огнев'юк, Л. Л. Хоружа та ін. – К.: КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2008. – С. 180 – 183.

115. Зарічна О. В. Особистісно-ціннісний компонент готовності педагога до діалогічного спілкування з учнями / О. В. Зарічна Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського / гол. ред. М. І.Сметанський. – Вінниця: ТОВ Фірма "Планер", 2008. – Вип. 23. – С. 101 – 105. – (Серія "Педагогіка і психологія").

116. Зарічна О. В. Педагогічний діалог: спроба відстеження генеалогії поняття / О. В.Зарічна // Наука і сучасність: збірник наукових праць Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, 2007. – С.41-49.

117. Зарічна О. В. Педагогічний діалог як умова розвитку суб'єктності вчителя / О. В. Зарічна // Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, Ялта, 25-28 вересня 2006 р. – Зб. Статей: Ч. 1. – Ялта: РВВ КГУ. – 2006. – С. 53-56.

118. Зарічна О. В. Принципи і педагогічні умови формування готовності майбутніх педагогів до діалогічного спілкування з учнями // Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції "Теоретико-практичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді". – Вип. 12. – Ін-т проблем виховання. - Київ, - 2008. – С. 334-341.

119. Зарічна О. В. Соціальний контракт у педагогіці: функціональні та психологічні аспекти / О. В.Зарічна // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: [збірник наукових праць / редкол.: Зязюн І.А. (гол. ред.), Н. Г. Ничкало, Р. С. Гуревич та ін.] – Київ-Вінниця: ТОВ фірма "Планер", 2005. – Випуск 7. – С.15 – 19.

120. Зарічна О. В. Стратегія співробітництва у світлі педагогічної думки США / О. В.Зарічна // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського / гол. ред. М. І.Сметанський. –

Вінниця: ТД “Едельвейс”, 2004. – Вип. 12. – С.96 – 98 (Серія “Педагогіка і психологія”).

121. Зарічна О. В. Суб’єктність учителя в діалогічній взаємодії з учнями / О. В.Зарічна // Проблеми сучасної педагогічної освіти: зб.статей: Вип.11. Ч. 1. – Ялта: РВВ КГУ, 2006. – С.226-230. – (Серія “Педагогіка і психологія”).

122. Зарічна О. В. Фактор мімесису у педагогічному діалозі / О. В.Зарічна // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського / гол. ред. М.І.Сметанський. – Вінниця: Державна картографічна фабрика, 2006. – Вип. 14. – С.131231. – (Серія “Педагогіка і психологія”).

123. Зарічна О. В. Феноменологічні ознаки співробітництва у педагогічному процесі / О. В.Зарічна // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського / гол. ред. М. І.Сметанський. – Вінниця: Діло, 2005. – Вип. 13. – С.191 – 192. – (Серія “Педагогіка і психологія”).

124. Зарічна О. В. Формування готовності майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями в процесі професійної підготовки / О.В.Зарічна // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського / гол. ред. В.І.Шахов. – Вінниця: ТОВ фірма “ПЛАНЕР”, 2009. – Вип. 29. – С.112 – 118. – (Серія “Педагогіка і психологія”).

125. Зарічна О. В. Формування готовності майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями в процесі професійної підготовки: Методичні рекомендації / О. В. Зарічна. – Вінниця, ВДПУ, 2009. – 56 с.

126. Зеньковский В. Проблемы воспитания в свете християнской антропологии / В. Зеньковский. – М. : Изд-во Свято-Владимир. Братства, 1993. – 216 с.

127. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. – М.: Издательская корпорация “Логос”, 1999. - 384 с.

128. Зинченко В. П. Проблема объективного метода в психологии / В. П. Зинченко, М. К. Мамардашвили // Вопросы философии. – 1977. – № 7. – С.109 –125.

129. Измагурова В. Л. Внутренний диалог как механизм развития сознания: дисс. ... канд. психолог. наук: 19.00.01 / Измагурова Виктория Леонидовна. - Москва, 2006. – 193 с.

130. Ильин И. А. Аксиомы религиозного опыта / И. А. Ильин // Журнал Московской патриархии. – 1993. – 1993. – № 11. – С. 97 – 99.

131. История педагогики: учебник для аспирантов / под ред. Н. Д. Никандрова. – М.: Гардарики, 2007. – 413 с.

132. Каган М.С. О педагогическом аспекте теории диалога [Электронный ресурс] / М.С.Каган. – Режим доступа: http://anthropology.ru/ru/texts/kagan/educdial_26.html

133. Каминская М. В. Методика экспертной оценки диалогического взаимодействия учителя и ученика на уроке развивающего образования / М. В. Каминская. – М.: Изд-во “Про-Пресс”, 2004. – 88 с.

134. Кан-Калик В. А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования / В. А. Кан-Калик, Г. А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1985 – № 4. – С. 9 – I6.

135. Клонингер С. Теории личности: познание человека: 3-е изд. / С. Клонингер. – СПб: Питер, 2003. – 720 с. – (Серия “Мастера психологии”).

136. Ковалев Г. А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия / Г.А.Ковалев // Вопросы психологии. –1987. – № 3. – С.41-49.

137. Коваленко Є. І. Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія: навчальний посібник / Є. І. Коваленко, Н. І. Бєлкіна. – К.: Центр навч. літ-ри, 2006. – 664 с.

138. Коваль С. Б. Психологічні чинники розвивальної комунікативної ситуації у вищих закладах освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / С. Б. Коваль – Івано-Франківськ, 2001. — 19 с.

139. Когнитивная психология: учебник для вузов / [под. ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова]. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 261 с.

140. Колесов Д. Инициативное и шаблонное поведение / Д. Колесов // Развитие личности. – 2004. – № 1. – С. 62 – 70.

141. Колесов Д. Стереотипизация и категоризація / Д. Колесов // Развитие личности. – 2002. – № 4 – С.12-21.

142. Колотілова Н. А. Діалог: логіко-філософський аналіз: дис. канд. філос. наук: 09.00.06 / Колотілова Наталія Андріївна. – К., 1999. – 176 с.

143. Комарова І. І. Формування у майбутніх учителів культури педагогічного спілкування: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Комарова Інна Іванівна. – Вінниця, 2000. – 189 с.

144. Комісаров В. О. Формування соціально-культурного простору середнього навчально-виховного закладу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.01 "Історія педагогіки, теорія педагогіки"/ В. О. Комісаров. – К., 2003. — 20 с.

145. Кондратьев М. Ю. Взаимосвязь авторитета личности и авторитета роли учителя / М. Ю. Кондратьев // Вопросы психологи. – 1987. – № 2. – С. 99 – 103.

146. Кондратюк О. Співпраця у навчанні. Досвід американських колег / О. Кондратюк // Початкова освіта. – 2003. – № 6. – С. 4 – 5.

147. Конопкин О. А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития / О. А. Конопкин // Вопросы психологи. – 2000. – № 2. – С. 128 – 135.

148. Копьев А.Ф. Диалогический подход в консультировании и вопросы психологической клиники / А.Ф.Копьев // Московский психотерапевтический журнал. – 1992. – №1. – С.31-48.

149. Кордунова Н. О. Психологічні особливості становлення духовних цінностей старшокласників у процесі спілкування: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. психол. наук: 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" /Н. О. Кордунова. – К., 2000. – 20с.

150. Коропецька О. М. Психолого-педагогічні умови ефективності міжособистісного спілкування вчителя і підлітка: автореф. дис. … канд. псих. наук: спец. 19.00.07 / Коропецька Олеся Михайлівна. – К., 1997. – 16 с.

151. Костикова Л. П. Диалоговый подход к культуре и межкультурному образованию / Л. П. Костикова // Педагогика. – 2008. – № 6. – С. 28 -35.

152. Коць М. О. Майбутній учитель: готовність до професійного спілкування: навч. посіб. для студ. пед., психол. спец. вищих закладів освіти / М. О. Коць. – Луцьк : Редакційно-видавничий відділ "Вежа", 1999. – 164с.

153. Красноголова І. Б. Формування мотивів учіння студентів у процесі викладання англійської мови: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Красноголова Ірина Борисівна. – Вінниця, 1998. – 215 с.

154. Кулюткин Ю. Н. Диалог как предмет педагогической рефлексии / Ю. Н. Кулюткин. – Спб: СпецЛит, 2001. – 75 с.

155. Культура педагогічного спілкування: методичні рекомендації / [О. М. Єремчук (уклад.)] — Чернівці : ЧНУ, 2001. — 16с.

156. Культура педагогічного спілкування як фактор гуманітаризації сучасної освіти: матеріали межрегіон. наук. конф. (березень 1996 р.) / Сумський держ. педагогічний ін-т ім. А.С.Макаренка / М. Лазарєв (відп.ред.). – Суми, 1996. – 285с.

157. Купер К. Индивидуальные различия / К. Купер [пер. с англ. Г. Матюшкиной; под. ред. И. В. Равич-Щербо]. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 527 с.

158. Курганов С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге: Книга для учителя / С. Ю. Курганов. – М.: Просвещение, 1989. – 127 с.

159. Курлянд З. Н. Формирование и развитие профессиональной устойчивости учителя: дисс. … д-ра пед. наук: 13.00.01 / Курлянд Зинаида Наумовна. – О., 1992. – 353 с.

160. Курлянд З. Н. Становлення позитивної Я-концепції майбутнього вчителя / З. Н. Курлянд, О. А. Галіцан, С. С. Єрмакова, Є. А. Іванченко, Т. М.

Узун. – Південний науковий центр АПН України. – О. : ПНЦ АПН України; М. П. Черкасов, 2005. – 143с.

161. Кучинский Г. М. Диалог и мышление / Г. М.Кучинский – Минск: Изд-во БГУ, 1983. – 190 с.

162. Лабунская Н. А. Студент в диалоге с преподавателем [Электронный ресурс] / Н. А. Лабунская. – Режим доступа: http://anthropology.ru/ru/texts/labunsk/educdial_44.html

163. Лангер С. Философия в новом ключе : исследование символики разума, ритуала и искусства / С. Лангер. - М. : Республика, 2000. – 258 с.

164. Лебедев О. Е. Культурологические основы образовательных стандартов современной школы / О. Е. Лебедев // Педагогика. – 2008. – № 2. – С. 110 – 114.

165. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / А.А. Леонтьев. – М.: Знание, 1979. - 48 с.

166. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.

167. Ленгле А. Жить аутентично: как, несмотря ни на что, стать самим собой / А. Ленгле; [пер. з англ. С. Кривцовой] // Развитие личности. – 2005. – № 1. – С. 127 – 149.

168. Либин А. В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских, американских традиций: 2 изд., перераб. / А.В. Либин – М.: Смысл, Per Se, 2000. – 549 с.

169. Ліненко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї / А. Ф. Ліненко – АПН України; Південноукраїнський педагогічний ун-т ім. К.Д.Ушинського. – О. : ОКФА, 1995. – 80с.

170. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.

171. Лихачев А. Е. Воспитание и духовность / А. Е. Лихачев // Педагогика. – 2001. - № 3. – С. 33 – 36.

172. Локарєва Г. В. Педагогічне спілкування: наук.-метод. посіб. / Г. В. Локарєва, Л. І. Міщик, О. О. Почерніна. – Запорізький держ. ун-т. Кафедра педагогіки та психології. – Запоріжжя, 2000. – 154 с.

173. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов – М.: Наука, 1984. – 444 с.

174. Лукьяненко М. А. Межличностный диалог в учебном процессе как технология развития мотивационно-смысловой сферы младших школьников : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Лукьяненко Марина Алексеевна. – Ростов н/Д, 2005. – 163 с.

175. Максименко С. Д. Технологія спілкування: Комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування: Посіб. / С. Д. Максименко, М. М. Заброцький – К. : Главник, 2005. – 112с.

176. Матвеева Е. И. Диалог на уроке как средство индивидуальности подростка: дисс. канд. пед. наук: 13.00.01 / Матвеева Елена Ивановна. – Ярославль, 1999. – 235 с.

177. Матвієнко О. В. Розвиток систем середньої освіти в країнах Європейського Союзу: порівняльний аналіз: дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Матвієнко Ольга Василівна. – К., 2005. – 494 с.

178. Матюшкин А.М. Актуальные проблемы психологии в высшей школе / А.М.Матюшкин. – М.: Знание, 1977. – 44 с.

179. Мєдінцев В. О. Внутрішній соціум індивіда: суб'єктно-діалогічний підхід / В. О. Мєдінцев // Соціальна психологія. – 2007. – № 6. – С. 17 – 31.

180. Мєдінцев В. О. Деякі теоретичні джерела діалогічного підходу у психології / В. О. Медінцев // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. - № 9 – 10. – С. 107 – 109.

181. Мединцев В. А. Диалогический поход в психологии музики / В. А. Мединцев // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 5 – С. 117 – 120.

182. Мирончук Н. М. Формування культури міжособистісних взаємин старших підлітків у позаурочній діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня

канд. пед. наук: 13.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Н. М. Мирончук. – К., 2007. – 20 с.

183. Мінасян А. Сучасні моделі освіти / А. Мінасян // Психологія і суспільство. – 2004. – №1. – С. 113 – 118.

184. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников / А.В. Мудрик – М.: Педагогика, 1984. – 112 с.

185. Мухамеджанова Н. С. Гуманитаризация как диалогизация образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://24text.info/index.php?open=wbMFh&size=5

186. Мухина В. Реальность социального пространства / В. Мухина // Развитие личности. – 2006. – № 2. – С. 10 – 23.

187. Мясищев В.Н. О взаимосвязи общения, отношения и отражения как проблеме общей и социальной психологии / В.Н.Мясищев // Социально-психологические и лингвистические характеристики общения и развития контактов между людьми: Тезисы симпозиума. – Л., 1970. – С.114-115.

188. Немов Р. С. Психология. Кн. 2 / Р. С. Немов. – М.: ВЛАДОС ИМПЭ им. Грибоедова, 2001. – 606 с.

189. Нечаєва Л. В. Підготовка студентів педагогічних інститутів до взаємодії з учнями: дис….канд. пед. наук: 13.00.04 / Нечаєва Л В. – Харків, 1991.

190. Носенко Е. Емоційний інтелект як соціально значуща інтегральна властивість особистості / Е. Носенко // Психологія і суспільство. – 2004. – №4. – С. 95 – 110.

191. Облецова О. Г. Подготовка будущих учителей к диалогическому взаимодействию с учащимися в условиях педагогического коледжа: дис… канд. пед. наук: 13.00.08 / Облецова Ольга Григориевна. – Новосибирск, 2003. – 214 с.

192. Обозов Н. Н. Межличностные отношения / Н. Н.Обозов. – Л.: ЛГУ, 1979. – 150 с.

193. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: підручник: У 2-х кн.. Кн. 1: Соціальна психологія особистості і спілкування / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К.: Либідь, 2004. – 576 с.

194. Орлов А. Б. Проблемы перестройки психологической подготовки учителя / А. Б. Орлов // Вопросы психологи. – 1988. – № 1. – С. 16 – 26.

195. Остин Дж. Л. Слово как действие [пер. с англ. А. А. Медниковой] // Новое в зарубежной линглистике: Вып. 17. Теория речевых актов / Дж. Л. Остин. – М.: Прогресс, 1989. – С. 22 – 129.

196. Павлова Н.П. Интерактивный аспект дискурса: подходы к исследованию / Н. П. Павлова // Психологический журнал. – 2005. – Том 26. – №4. – С. 66 – 76.

197. Панкратов А. В. Духовное воспитание в свете современного естествознания / А. В. Панкратов // Педагогика. – 2000. - № 7. – С. 23 – 29.

198. Паринова Т. К. Способы демократического взаимодействия учителя и учеников / Т.К. Паринова, Н. В. Якса // Демократическая школа. – 2003. – №4. – С. 38 – 41.

199. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории / Б. Д. Парыгин. – М.: Мысль, 1971. – 348 с.

200. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / [Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И., Шиянов Е. Н.] – М.: Школа-пресс, 1997. – 512 с.

201. Педагогічна соціологія: навч.-метод. посіб / В. Болгаріна та ін. – Тернопіль: Підручники і посібники, 1998. – 144 с.

202. Педагогічна майстерність: [підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна]. – К.: Вища шк., 2004. – 422 с.

203. Педагогічне спілкування у діяльності вчителя: навч.-метод. посіб. / [Киричок І. І. (уклад.), Кучерявець В. Г. (уклад.)]. – Ніжин : НДУ ім. М.Гоголя, 2008. – 391 с.

204. Перепелицина О. А. Діалог у контексті без/основності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. канд. філос. наук: спец. 09.00.03 “Соціальна філософія та філософія історії”. – Х., 2004. – 21 с.

205. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1989. –216 с.

206. Петровская Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Л. А. Петровская. – М.: МГУ, 1982. –168 с.

207. Петровская Л. А. Воспитание как общение-диалог / Л. А. Петровская, А. С. Спиваковская // Вопросы психологии. – 1983. – №2. – С. 85-89.

208. Петровский А. В. Проблема личности с позиций социальной психологии / А. В. Петровский // Вопросы психологии. – 1984. – №4. - С. 14-29.

209. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование: социально-философское исследование / С. И. Подмазин. – Запорожье: Просвіта, 2000. – 250 с.

210. Пономарева О. И. Развитие содержания образования студентов педагогических учебных заведений США (60-80 гг. XX ст.): дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Пономарева Ольга Игоревна – Х., 1996. – 152 с.

211. Прокопов Д. Є. Г.С.Сковорода: діалог і одкровення / Д. Є. Прокопов – К.: ТОВ "Міжнародна фінансова агенція", 1998. — 22 с.

212.Радзиховский Л. А. Проблема диалогизма сознания в трудах М.М.Бахтина / Л. А. Радзиховский // Вопросы психологии. – 1985. – №6. – С. 103-116.

213. Рамендик Д. М. Тренинг личностного роста: учебное пособие / Д. М. Рамендик. – М.: ФОРУМ ИНФРА-М, 2007. – 176 с. – (Профессиональное образование).

214. Реан А. А. Социальная педагогическая психология: учебное пособ. для студ. и асп. вузов РФ / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб.: Питер, 1999. – 416 с.

215. Рембач О. О. Формування культури ділового спілкування майбутніх міжнародників- аналітиків у вищих навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Рембач Ольга Олександрівна. – Кіровоград, 2005 – 204 с.

216. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л.Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.

217. Рыданова И. И. Основы педагогики общения / И. И.Рыданова. – Минск: Беларуская навука, 1998. – 319 с.

218. Рыжов В. В. Духовно-ориентированный диалог и диалогическая личность // Гуманизм и духовность в образовании / В. В. Рыжов. Нижний Новгород: НГЛУ, 1999. – С. 65-66.

219. Рябцева С. Л. Диалог за партой: кн. для учителя / С. Л. Рябцева. – М.: 1989. – 96 с.

220. Савенкова Л. О. Професійне спілкування майбутніх викладачів як об'єкт психолого-педагогічного управління: наукова монографія / Л. О. Савенкова. – К.: КНЕУ, 2005. – 212 с.

221.Савина Н. Н. Диалогическое общение как фактор развития нравственного потенциала будущего учителя: дисс. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Савина Нина Николаевна. – Оренбург, 2001. – 189 с.

222.Салацька Н. М. Діалог як основа педагогічного спілкування / Н. М. Салацька // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: [збірник наукових праць / ред. кол.: Т. І. Сущенко (відпов. ред.) та ін.]. – Київ – Запоріжжя. – 2002. – Вип. 23. – С. 148 – 150.

223.Сафонова З. Г. Беседа-диалог – средство формирования сознания / З.Г.Сафонова. – Оренбург: ОГПИ, 1988. – 21 с.

224.Семенюк-Іванюк Л. Ю. Синтетичне мислення як компонент професійної підготовки учителя // Педагогічне мислення в контексті теоретико-методичної спадщини А. С. Макаренка і сучасної педагогіки: тези доповідей на Всеукраїнській науково-практичній конференції, 27-28 бер., 2008 р., Рівне. – Рівне: РДГУ, 2008. – С. 163 – 166.

225.Сенько Ю. В. Педагогическая технология в герменевтическом круге / Ю. В. Сенько // Педагогика. – 2005. – № 6. – С.15 – 23.

226.Сенько Ю. В. Педагогический процесс как гуманитарный феномен / Ю. В. Сенько // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 11 – 17.

227.Сериков В. Когда тебя понимают / В. Сериков // Педагогика. – 2008. – № 7. – С. 115 -119.

228.Серых А. Субъектность педагога как условие формирования психологической готовности к взаимодействию с виктимными детьми / А. Серых // Развитие личности. – 2006. – № 1. – С. 155 – 161.

229.Серьожнікова Р. К. Основи психології і педагогіки: навч. посібник / Р. К. Серьожнікова, Н. Д. Пархоменко, Л. С. Яковицька. – К.: Центр навч. літ-ри, 2003. – 243 с.

230.Сидорин А. Диалог в воспитании: к постановке проблемы / А. Сидорин // Педагогика. – 1996. – №2. – С.48-53.

231.Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введ. в психологию субъективности: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-пресс, 1995. – 384 с.

232.Слуцкий В. И. Философия образования М. Бубера / В. И. Слуцкий // Педагогика. – 2000. – № 8 . – С. 94 – 100.

233.Смирнов Л. Контрценности и природа человека / Л. Смирнов // Развитие личности. – 2006. – № 1. – С. 62 – 69.

234.Современная социальная психология на Западе / Г. М. Андреева, Н. Н. Богомолова., Л. А. Петровская; науч. ред. Г. М.Андреевой. – М.: Изд-во МГУ, 1978. -271 с.

235.Соломадин И. М. Диалог в педагогике: проблемы организации и исследования (с точки зрения учителя истории) // Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы / Под общ. ред. В.С.Библера. – Кемерово: Алеф, 1993. – С. 330 – 350.

236.Степихова В. В. Диалог как форма рефлексивной деятельности педагога: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://anthropology.ru/ru/texts/stepikhova_va/educdial_42.html

237.Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский – К.: Радянська школа, 1971. — 244с. – (Педагогическая библиотека).

238.Сухомлинский В. А. Сто советов учителю / В. В. Сухомлинский. – К.: Рад. Школа, 1979. – 123 с.

239.Сучасний вчитель як суб'єкт педагогічної комунікації / [за ред. С. О. Мусатова]. – К.: Наукова думка, 2003. – 96 с.

240.Сушик Н. С. Педагогічна технологія формування гуманістично-професійних якостей майбутніх фахівців: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / Н. С. Сушик. – Івано-Франківськ, 1996. – 23с.

241.Татенко В. О. Психологические стратегии и технологии актуализации субъектного потенциала человека / В. О. Татенко // Психологія на перетині тисячоліть: зб. наук праць учасників V Костюків. читань у 3 т.: Т. 3. – К.: Гнозис, 1998. – С. 308 – 314.

242.Татенко В. О. Субъект психической активности: поиск новой парадигмы / В. О. Татенко // Психологический журнал. – 1995. - Том 16. - № 3. – С. 23 – 34.

243.Темина С. Ю. Воспитание развивающейся личности: стоки, искания, функционально-ролевые позиции / С. Ю. Темина. – М.-Воронеж, 2001. – 106 с.

244.Терлецька Л. Технологія самоаналізу / Л. Терлецька. – К.: Главник, 2005. – 96 с. – (Серія "Психологічний інструментарій")

245.Ткаченко О.Л. Значення діалогових технологій у навчальному процесі / О.Л. Ткаченко, С.І. Малишева // Педагогічні науки: збірник наукових праць. – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2002. – С. 460-466.

246.Ткаченко О. Л. Особливості комунікативного діалогу в навчальному процесі / О. Л. Ткаченко // Педагогічні науки: збірник наукових праць. – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2001. – С. 67-72.

247.Ткачова Н. О. Організація суб'єкт-суб'єктних відносин між педагогом і вихованцями // Гуманізація навчально-виховного процесу: [збірник наукових праць / за заг. ред. В. І. Сипченка]. – Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2005. – 174 с.

248.Тллашев Х. Х. Общепедагогические и дидактические идеи ученых – энциклопедистов Ближнего и Среднего Востока эпохи средневековья /

Х. Х. Тллашев; под ред. Л. И. Пискунова, Г. П. Матвиевской. – Ташкент: Фанб, 1989. – 146 с.

249.Тоба М. В. Психологічні детермінанти діалогового педагогічного спілкування: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. псих. наук: спец. 19.00.07 “Педагогіка та вікова психологія” / М. В. Тоба – К., 1999. – 16 с.

250.Троицкий С. А. Механика диалога: [Электронный ресурс]. – Режим доступа:http://anthropology.ru/ru/texts/troitsky_sa/educdial_11.html

251.Троцко Г.В. Педагогічне спілкування: вчитель – учень (історичний аспект) / Г. В. Троцко, О. О. Довженко. – Х.: ХНПУ, 2005. – 208 с.

252.Трусов В.П. Психология межличностного оценивания / В.П.Трусов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1984. – 44 с.

253.Тюнников Ю. Сценарный подход в педагогическом взаимодействии / Ю.Тюнников, М.Мазниченко // Педагогическая техника. – 2004. – №2. – С.87-98.

254.Український педагогічний словник [уклад. С. Гончаренко]. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.

255.Українська педагогіка в персоналіях: у 2-х кн. Кн.2: навч посіб./ [за ред. О. В. Сухомлинської]. – К.: Либідь, 2005. – 552 с.

256. Унтілова Е. А. Формування еталонів ефективної педагогічної взаємодії у процесі підвищення кваліфікації вчителів: дис….канд. пед. наук: 13.00.0. – Одеса, 2004. – 234 с.

257. Ухтомский А. А. Доминанта / А.А.Ухтомский. – СПб: Питер, 2002. – 448 с.

258. Ушакова В. В. Педагогические условия формирования обобщенных конструктивных умений у будущих педагогов профессионального обучения: На примере изучения дисциплин общепрофессионального цикла в вузе: дисс. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Ушакова Вероника Валерьевна. – Челябинск, 2003. – 248 с.

259. Ушинский К. Д. Воспитание человека: избранное / К. Д. Ушинский. – Москва : РГБ, 2007. – 378 с.

260. Федорова Н. В. Діалогічна організації гуманістично орієнтованої педагогічної взаємодії / Н.В. Федорова // Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. – Рівне: РДГУ, 2004. – Вип.29. – С.145-148.

261. Филипчук В. С. Спілкування як соціально-педагогічна взаємодія: навч.-довідковий посіб. / В. С. Филипчук. – Чернівці : Рута, 2001. – 96с.

262. Флоренская Т. А. Диалог в практической психологи: наука о душе / Т. А. Флоренская – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 208 с.

263. Флоренская Т. А. Диалогические принципы в психологии / Т. А. Флоренская // Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации: сборник научных трудов / под ред. А. А. Бодалева. – М.: Изд. АПН СССР, 1987. – С.27-36.

264. Флоренский П. А. Христианство и культура / П. А. Флоренский. – М.: ООО “Издательство АСТ”, Харьков: “Фолио”, 2001. – с. 672.

265. Франкл В. Э. Доктор и душа / А. А. Бореев (пер.с англ.) / В. Э. Франкл. – СПб.: Ювента, 1997. – 288 с.

266. Фромм Э. Искусство любить: Исследование природы любви: Пер. с англ. / Э.Фромм. – М.: Педагогика, 1990. – 160 с.

267. Хайдеґґер М. Время картины мира [пер. с нем. В. В. Бибихина] // Время и бытие: статьи и выступления / М. Хайдеггер. – М.: Республика, 1993. – С. 41 – 62.

268. Хараш А. У. “Другой” и его функции в развитии “Я” / А. У. Хараш // Общение и развитие психики / под ред. А. А.Бодалева. - М.: Изд-во НИИ ОПП АПН СССР, 1986. - с. 31-46.

269. Христофоров С. В. Диалог как условие развития опыта общественной жизни студента [Электронный ресурс] / С. В. Христофоров. – Режим доступа: http://anthropology.ru/ru/texts/khristofor/educdial_36.html

270. Хофман Ф. Мудрость воспитания. Педагогия. Педагогика : (Очерки развития педагогической теории). / Ф. Хофман; [Пер. с нем] – М.: Педагогика, 1979. – 158 с.

271. Цимбалюк І. Педагогічне спілкування: цілі та цінності / І. Цимбалюк // Управління освітою. – 2003. - № 7. – С. 8 – 12.

272. Цуканова Е. В. Психологические трудности межличностного общения / Е. В. Цуканова. – К.: Вища школа, 1985. – 158 с.

273. Цукерман Г. А. От умения сотрудничать к умению учить себя / Г.А. Цукерман // Психологическая наука и образование. – 1996. – №2. – С. 27-42.

274. Чернявская А. Умение слушать и понимать собеседника / А. Чернявская // Педагогическая техника. – №2. – 2005. – С.85 – 87.

275. Чихачев В. П. Диалог с коллективным собеседником / В. П. Чихачев. – М.: Знание, 1981. – 64 с.

276. Чорба О. П. Діалог: соціокомунікативні та дискурсивні аспекти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук: 09.00.03 “Соціальна філософія та філософія історії” / О. П. Чорба. – О., 2007. – 16с.

277. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник / В. Б. Шапар. – Х.: Прапор, 2004. – 640 с.

278. Шахов В. І. Теоретико-методологічні основи базової педагогічної освіти майбутніх учителів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Шахов Володимир Іванович. – Вінниця, 2008. – 532 с.

279. Шеин С. А. Диалог как основа педагогического общения / С.А.Шеин // Вопросы психологии. – 1991. – №1. – С. 45-52.

280. Шейнов В. П. Скрытое управление человеком (Психология манипулирования) / В. П. Шейнов. – М.: ООО “Изд-во АСТ”, Мн.: Харвест, 2001. – 848 с. – (Библиотека практического психолога).

281. Шемшурина М. А. Диалогическое взаимодействие на уроках этики как средство нравственного воспитания: дисс. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Шемшурина М. А . – М.: 2000. – 133 с.

282.Шеховская Н. Л. К. Д. Ушинский и Н. А. Бердяев: духовность как нравственная основа личности / Н. Л. Шеховская // Педагогика. – 2002. – № 5. – С. 77 – 82.

283. Шрагіна Л. І. Конструювання вербального образу як творчий процес: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Л. В. Шрагіна. – К., 1999. – 16с.

284. Шулигіна Р. А. Формування культури спілкування старшокласників у виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів: дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Шулигіна Раїса Андріївна. – К., 2007. – 225 с.

285. Шубина Е. В. Практика творческого диалога между педагогом и студентом [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://anthropology.ru/ru/texts/shubina/educdial_45.html

286. Юрківський Є. Діалогічна взаємодія як засіб попередження і зниження конфліктності у педагогічному процесі / Є. Юрківський // Психологія: збірник наукових праць / ред. кол. О. Г. Мороз, Н. В. Гузій (відпов.ред.) та ін. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2002. – Вип. 15. – С. 193–201.

287. Якунин В. А. Психология управления учебно-познавательной деятельностью студентов / В. А. Якунин. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1986. – 44 с.

288. Янченко И. В. Формирование диалогического общения в психотерапевтическом процессе : На примере разновозрастных групп семейной логопсихотерапии : дисс. ... кандидата психологических наук: 19.00.13 / Янченко Ирина Владимировна. – Ростов-на-Дону, 2006. – 207 с.

289. Яусс Х. Р. К проблеме диалогического понимания / Х. Р. Яусс // Вопросы философии. – 1994. – №12. – С.4-6.

290. Яценко Т. С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению к учащимися / Т. С. Яценко. – К.: Освіта, 1993. – 290 с.

291. Arends, Richard I. Learning to Teach / Richard I.Arends. – 4th ed. – Boston: The McGraw-Hill Companies, 1998. – 562 p.

292. Bloom, B. S. Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I; Cognitive Domain / B. S. Bloom, M. D. Engelhart, E.J.Furst, W.H.Hill, D.Krathwohl. – New York: Longman, 1974. – 205 p.

293. Burbules, N. C. Theory and research on teaching as dialogue / N. C. Burbules, B. C. Bruce // Handbook of Research on Teaching, 4th Edition. – Virginia

Richardson, ed. (Washington, D. C: American Educational Research Association, 2001). – P. 1102 - 1121.

294. Curwin, R. The Discipline Book: a Complete Guide to School and Classroom Management / R. Curwin, A. Mendler. – Reston, VA: Reston Publishing Co., 1980. – 245 p.

295. Dewey, J. Democracy and Education / J. Dewey. – New York: Macmillan, 1916. – 384 p.

296. Gamble, T. K. Communication Works / T. K. Gamble, M. Gamble. – New York: Random House, 1984. – 440 p.

297. Gardner, H. Multiple Intelligences: the Theory in Practice / H. Gardner. – New York: Basic Books, 1993. – 304 p.

298. Glasser, W. Reality Therapy: A New Approach to Psychiatry / W. Glasser. – New York: Harper and Row, 1975. – 192 p.

299. Glasser, W. Schools without Failure / W. Glasser. – New York: Harper and Row, 1969. – 236 p.

300.Glasser, W. The Quality School: Managing Students without Coercion / W.Glasser. – New York: Harper and Row, 1990. – 336 p.

301.Good, T. L. Teaching effect: a Process-Product Study in Fourth-Grade Mathematics Classrooms / T. L. Good, and D. A. Grouws // Journal of Teacher Education. – 1977. – Vol. 16. – №1. – P. 49-54.

302.Handbook of Interpersonal Communication / Ed. M. L. Knapp, G. R. Miller. – L., Delhi, Beverly Hills: SAGE, 1985. – 786 p.

303.Hargreaves, A. Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age (Professional Development and Practice Series) / A. Hargreaves. – New York: Teachers College Press, Columbia University, 1994. – 256 p.

304.Hymowitz, K. S. Ready or Not: Why Treating Children as Small Adults Endangers Their Future and Ours / K. S. Hymowitz. – New York: The Free Press, 1999. – 292 p.

305.Hunter M. C. Mastery teaching / M. C. Hunter/ - El Segundo, Calif.: TIP Publications, 1982. – 176 p.

306.Johnson, D. Reducing School Violence through Conflict Resolution / D.Johnson, R. Johnson. – Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1995. – 119 p.

307.Kouzes, J. The Leadership Challenge / J. Kouzes, B. Posner. – San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

308.Luft, Joseph. Group Processes: An Introduction to Group Dynamics / Joseph Luft. – 2nd ed. – Palo Alto, Calif.: Mayfield Publishing Company, 1970. – 122 p.

309.Magnusson, D. A Holistic View of Personality: A Model Revisited / D. Magnusson, B. Torestad // Annual Review of Psychology. – 1993. – V.44. – P. 427 – 452.

310.Malamah-Thomas A. Classroom Interaction / A. Malamah-Thomas. – Oxford: Oxford University Press, 1987. -

311.Maslow, A. H. Motivation and Personality / A. H. Maslow. – 2nd ed. – New York: Harper and Row, 1970. – 293 p.

312.Mayer, R. E. Aids to Prose Comprehension / R. E. Mayer // Educational Psychologist. – 1984. – № 19. – P. 30-42.

313.McTighe, J. Cueing Thinking in the Classroom: The Promise of Theory-Embedded Tools / J. McTighe, F. T. Lyman // Educational leadership – 1988. – №45. – P.18-24.

314.Moore, Kenneth D. Classroom Teaching Skills / Kenneth D. Moore. – 4th ed. – Boston: The McGraw-Hill Companies, 1998. – 354 p.

315.Payne, James. Applications. Communication: for Personal and Professional Contexts / James Payne. – Topeca: Clark Publishing, Inc., 2001. – 526 p.

316.Posner, G. J. Course Design: A Guide to Curriculum Development for Teachers / G. J. Posner, A. N. Rudnitsky. – New York: Longman, 1986. – 312p.

317.Powell, R. Classroom Management / R. Powell, H. J. McLaughlin. - , Merrill, Ohio: Merrill Prentice Hall, 2001. – 462 p.

318.Richards Jack C. Professional Development for Language Teachers: Strategies For Teacher Learning / Jack C. Richards, Thomas S. C. Farrell. – Cambridge: Cambridge University Press, 2005. – 212p.

319.Schmuck, R. A. Group Processes in the Classroom / R. A.Schmuck, P. A.Schmuck. – Dubuque, Iowa: Wm. C. Brown, 1971. – 352 p.

320.Schwarts S. H., Identifying Culture Specifics in the Content and Structure of Values / S. H. Schwarts, L. Sagiv // Journal of Cross-Cultural Psychology. – 1995. – Vol.26(1). – P. 92 – 116.

321.Snowman, J. Psychology Applied to Teaching / J. Snowman, R. Biehler. – 10th ed. – Boston; New York: Houghton Mifflin, 2003. – 588 p.

322.Thelen, H. A. Education and the Human Quest / H. A.Thelen. – New York: Harper and Row, 1960. – 224 p.

323.Thelen, H. A. Dynamics of Groups at Work / H. A.Thelen. – Chicago: University of Chicago Press, 1954. – 619 p.

324.The Philosophy of Martin Buber / ed. by P. A. Schlipp and M.Friedmann La Salle. – London, 1967.

325. Tobin, K. Windows into Science Classrooms: Problems Associated with Higher-Level Cognitive Learning / K. Tobin, J. Kahle, B. Fraser. – New York: Falmer Press, 1990. – 246 p.

326. Zizioulas J. Being as Communion. Studies in Personhood and the Church / J. Zizioulas – St Vladimirs Seminary Press, 1997. – 269 p.