

ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБІНСЬКОГО

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

Автореферат

дисертації на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Вінниця - 2010

Дисертацією є рукопис.

Робота виконана у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського, Міністерство освіти і науки України.

Науковий керівник: кандидат психологічних наук, доцент,
Галузяк Василь Михайлович,
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського,
завідувач кафедри педагогіки, м. Вінниця.

Офіційні опоненти: доктор педагогічних наук, професор,
Курлянд Зінаїда Наумівна,
ДВНЗ “Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського”,
завідувач кафедри педагогіки, м. Одеса;

кандидат педагогічних наук, доцент,
Зарубінська Ірина Борисівна,
ДВНЗ “Київський національний економічний
університет імені Вадима Гетьмана”,
доцент кафедри іноземних мов, м. Київ.

Захист відбудеться «21» грудня 2010 р. о 12 год. на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 05.053.01 у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського за адресою: 21100, м. Вінниця, вул. Острозького, 32, зала засідань вченої ради.

З дисертацією можна ознайомитися у бібліотеці Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (21100, м. Вінниця, вул. Острозького, 32).

Автореферат розіслано «19» листопада 2010 р.

Вчений секретар спеціалізованої вченої ради

А.М. Коломієць

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Актуальність теми дослідження. Інтеграція діалогічних універсалій у концептуальну систему педагогічної науки відображає одну із сучасних тенденцій розвитку теорії і практики освіти – спрямованість на утвердження суб'єкт-суб'єктної парадигми педагогічної взаємодії. На сучасному етапі соціокультурного розвитку діалог становить еталонну модель спілкування на всіх рівнях суспільного життя у глобальному масштабі. Впровадження принципів діалогу у процес взаємодії між суб'єктами педагогічного процесу є завданням школи як соціокультурного інституту. Гуманітарно-культурологічний, соціально-онтологічний і духовно-емоційний зміст феномену діалогу відкриває широкі можливості для розкриття особистісного потенціалу та реалізації екзистенційних потреб суб'єктів педагогічної взаємодії, забезпечення особистісної спрямованості навчально-виховного процесу. Діалогізація педагогічного спілкування об'єктивно пов'язана з необхідністю спеціальної підготовки майбутніх педагогів, що передбачає розвиток відповідних особистісно-професійних якостей, формування комунікативних умінь та актуалізацію ціннісних настанов. У зв'язку з цим виникає потреба в обґрунтуванні теоретичних засад і розробці методичних шляхів формування готовності майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями.

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

Важливе значення у контексті дослідження проблеми діалогізації педагогічних відносин мають праці, в яких визначено психологічні аспекти діалогічного спілкування та теоретичні засади суб'єкт-суб'єктної взаємодії у навчально-виховному процесі (О. Бодальов, С. Братченко, А. Брушлінський, І. Вачков, Р. Вердебер, В. Галузяк, А. Гольдштейн, Г. Дьяконов, В. Кан-Калик, Г. Ковальов, О. Коропецька, Г. Кучинський, О. Леонтьєв, В. Медінцев, А. Мудрик, В. М'ясищев, М. Обозов, Б. Паригін, А. Реан, Л. Савенкова, А. Хараш, Є. Цуканова, І. Янченко та ін.).

З'ясуванню педагогічного змісту діалогічного спілкування, його сутності та функціональних параметрів присвячені праці 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 та ін.

Окремі аспекти готовності вчителя до діалогічної взаємодії з учнями розглядалися у дослідженнях І. Бужиної, І. Булах, Г. Гайсиної, О. Грейліх, О. Гури, Н. Журавльової, Л. Нечаєвої, О. Облецової, Т. Яценко та ін.

Водночас аналіз педагогічної літератури свідчить, що попри значну увагу науковців до діалогу як засобу гуманізації та гуманітаризації педагогічного процесу, проблема підготовки майбутніх педагогів до діалогічного спілкування з учнями поки що залишається відкритою для подальших наукових пошуків. Означений вектор професійної підготовки потребує наукового обґрунтування підходів і шляхів його реалізації, розробки відповідних принципів, методів і 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 незаперечною цінністю діалогічного спілкування для становлення і розвитку особистості вихованців та недостатнім рівнем готовності майбутніх учителів до його організації;
- між необхідністю актуалізації особистісно-розвивальної функції школи і домінуванням консервативних монологічно-директивних форм взаємодії у педагогічному процесі;
- між наявністю внутрішніх психологічних передумов становлення діалогічної спрямованості майбутнього вчителя і недостатньою розробкою та впровадженням відповідних методик, що сприяють її актуалізації й розвитку.

Об'єктивна соціально-практична і культурологічна значущість проблеми діалогізації педагогічних стосунків, 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 №2 від 26.10.2005 р.) і узгоджена в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології АПН України (протокол №10 від 20.12.2005 р.).

Мета дослідження: розробити, теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови 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 сформованості готовності майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями.

3. Обґрунтувати педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями та розробити модель їх реалізації.

4. Укласти методичні рекомендації для викладачів педагогічних ВНЗ щодо підготовки студентів до діалогічного спілкування з учнями.

Об’єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх учителів.

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

Гіпотеза дослідження: формування готовності майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями можливе на основі впровадження педагогічної моделі, що забезпечує комплексну 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 педагогічному процесі 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 (О. Бодальов, М. Бургін, Г. Дьяконов, В. Кан-Калик, О. Киричук, Г. Ковальов, Т. Флоренська та ін.); положення культурологічного (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 взаємопов’язаних теоретичних і емпіричних **методів наукового дослідження:**

- *теоретичні* методи: теоретичний аналіз психологічної, педагогічної і філософської літератури для з’ясування сутності діалогічного спілкування, базових принципів і підходів до його організації, структури категорійно-поняттєвої мережі дослідження; інтерпретаційно-аналітичний метод, за

допомогою якого було здійснено концептуальний аналіз джерел з досліджуваної проблеми; логіко-системний аналіз, класифікація і систематизація концепцій діалогу з метою визначення концептуальних засад дослідження; узагальнення педагогічного досвіду у галузі діалогічної педагогічної взаємодії;

- *емпіричні*: методи самооцінювання, дискурс-аналізу, спостереження, експертних оцінок, анкетування, інтерв'ювання, діагностичної бесіди, тестування використовувалися для з'ясування вихідного рівня готовності майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями; формувальний експеримент застосовувався з метою перевірки ефективності обґрунтованих педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями;

- *статистичні* методи застосовувалися 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 проводилася поетапно впродовж 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.) у результаті проведення комплексу діагностичних процедур визначено і проаналізовано стан готовності майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями, з'ясовані 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* (2007-2009 рр.) здійснено емпіричну перевірку робочої гіпотези, педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями.

На *підсумковому етапі* (2009-2010 рр.) 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 зі студентами на засадах гуманітарної методології пізнання; забезпечення суб'єктної позиції студентів у педагогічній взаємодії на основі положень акмеологічної концепції особистісно-професійного розвитку);

- *розроблено* педагогічну модель реалізації педагогічних умов 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, особистісний, операційно-дійовий), показники та рівні (досуб'єктний, перехідний, суб'єктний) готовності майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями;

- *уточнено* сутність поняття “діалогічне педагогічне спілкування”, 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 у 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 (2004-2010 рр.) науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Публікації за темою дослідження. Основні положення та висновки дослідження знайшли відображення у 17 одноосібних публікаціях, з них 12 у наукових фахових виданнях, 1 методичні рекомендації.

Структура дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, списку використаних джерел. Загальний обсяг дисертації становить 255 сторінок, з них 184 сторінки основного тексту. Ілюстративний матеріал подано у 9 таблицях і 19 рисунках. Бібліографія містить 326 найменувань, з них 35 англійською мовою.

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ ДИСЕРТАЦІЇ

У *вступі* обґрунтовано актуальність теми дослідження; визначено його об’єкт, предмет, мету, гіпотезу і завдання; розкрито методи та етапи, наукову новизну і практичне значення дослідження; наведено відомості про апробацію одержаних результатів.

У першому розділі – “**Теоретичні засади діалогічного спілкування у педагогічному процесі**” – здійснено теоретичний аналіз дефінітивної бази дослідження, визначено й охарактеризовано основні підходи до розуміння сутності педагогічного діалогу, з’ясовано зміст, структуру, принципи та функції особистісно-зорієнтованого діалогічного спілкування у контексті педагогічної взаємодії.

У результаті теоретико-методологічного аналізу дефінітивної бази поняття “діалог” визначено три напрями його репрезентації в сучасній

педагогічній теорії. У першому – дидактичному – діалог розглядається як евристичний метод навчання, що забезпечує активізацію пізнавальної діяльності учнів шляхом їх підведення до самостійного формулювання висновків та узагальнень за допомогою підготовленої системи запитань (Я. Бурлака, Л. Бурман, Т. Камінська та ін.). Основу другого напрямку становить ліберально-демократична концепція діалогу (Епікур, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо), що ґрунтується на категорійному ряді “свобода – право – рівність – компроміс”. У педагогічному контексті вона знаходить вияв у розумінні діалогу як системи спеціально організованих інтеракцій, спрямованих на вирішення тих чи інших навчально-виховних завдань, що передбачають рівноправність, партнерський характер взаємодії, взаєморозуміння, обмін поглядами, ідеями, позиціями (Г. Бірюкова, Г. Давидова, Н. Лабунська). Дещо в іншій ціннісно-методологічній площині розглядається сутність педагогічного діалогу в екзистенційно-гуманістичній концепції. За визначенням Б. Братуся, Н. Володько, А. Добровича, В. Рижова, Т. Флоренської, діалогічне спілкування – це вищий, духовний рівень спілкування, що передбачає глибинне особистісне включення в проблеми й інтереси співрозмовника, спільний пошук істини, прагнення до єдності і злагоди, засіб реалізації глибинних потреб дитини у довірі, прийнятті й особистісному контакті. Ґрунтуючись на екзистенційно-гуманістичному тлумаченні педагогічного діалогу, ми розуміємо діалогічне спілкування 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.

Традиційно у структурі спілкування, в тому числі педагогічного, виділяють три складові: комунікативну, перцептивну й інтерактивну (Г. Андрєєва, Б. Ломов, І. Риданова та ін.). Зважаючи на наскрізний і визначальний характер впливу особистісних якостей педагога на організацію педагогічної взаємодії, а також важливість результативного аспекту педагогічної взаємодії, ми пропонуємо доповнити загальноприйнятну модель структурної організації діалогічного педагогічного спілкування диспозиційним і процесуально-результативним компонентами. Диспозиційний компонент виявляється у таких якостях вчителя, як спрямованість на формування смислових відносин, особистісна й емоційна відкритість, безоцінне ставлення до вихованців, інтенційність, автентичність, конгруентність, емпатія і толерантність. Процесуально-результативний компонент знаходить вияв у таких ефектах діалогічного спілкування, як: мімесис – феномен наслідування, „зараження” спільною настановою на переживання духовної єдності; розвиток внутрішнього діалогу; формування емоційного міжособистісного поля спілкування, прагнення учасників

педагогічної взаємодії віднайти і зберегти комфортний естетичний тонус у спілкуванні; спільний когнітивно-рефлексивний простір.

Беручи за основу систему діалогічних універсалій Г. Балла, концепцію конгруентного спілкування К. Роджерса, базові поняття екзистенційно-онтологічної концепції діалогу М. Бубера, Т. Флоренської та ідеї психолого-педагогічної концепції діалогічного спілкування Л. Петровської, ми визначаємо такі принципи особистісно-зорієнтованого діалогічного спілкування: принцип взаємодії (взаємне когнітивне, етичне, естетичне, комунікативне координування, єдність і процесуальність взаємовпливів), принцип особистісної рівності (визнання активної ролі дитини у процесі виховання, взаємність виховного і розвивального впливу), принцип позаперебування (бережливо-споглядальна позиція, синтез пізнавального абстрагування і естетичного єднання), принцип домінанти на Іншому (визнання цінності іншого вищою за власні інтереси), принцип емоційної й особистісної відкритості (інтеграція довіри й автентичності, щирість, природність почуттів), принцип особистісного включення (сприйняття дитини як важливої особистісної цінності, щире зацікавлення внутрішнім світом дитини).

Аналіз і узагальнення представлених у психологічній і педагогічній літературі підходів до розуміння сутності діалогу дає підстави виокремити основні функції діалогічного педагогічного спілкування: суб'єкто-формувальну (розвиток суб'єктних властивостей особистості – інтраіндивідної та інтеріндивідної активності, свідомості, відповідальності, творчої свободи), ціннісно-експлікаційну (реалізація ціннісного ставлення до особистості як системотворчого фактору педагогічного спілкування), соціально-інтеграційну (інтеграція кожного учасника взаємодії у спільно створене полісуб'єктне навчально-виховне середовище, утвердження цінності кожної особистості, розвиток групової цілісності), інсентивну (спонування до міжособистісної взаємодії за рахунок забезпечення комфортних психологічних умов спілкування).

Предметно-особистісний характер педагогічного спілкування спричиняє різнорівневу специфікацію діалогу. Предметно-зорієнтоване діалогічне спілкування є різновидом опосередкованої певним предметом суб'єкт-суб'єктної взаємодії, співробітництвом, що здійснюється за діяльнісною парадигмою і є різновидом егалітарного типу взаємодії. Особистісний рівень педагогічного діалогу виявляється в міжособистісних відносинах, організація та підтримка яких становить предмет і головну мету діалогічного спілкування, що відбувається відповідно до таких настанов: безоцінне прийняття дитини, ціннісне ставлення до неї і до процесу спілкування, альтероцентрованість, особистісне включення. Попри певні розбіжності в ціннісному і функціонально-діяльнісному аспектах, вказані рівні

педагогічного діалогу перебувають у відносинах тісного взаємозв'язку і взаємної обумовленості. Забезпечення суб'єктної позиції, комунікативна підтримка учня в навчальному діалозі водночас зумовлює вихід на рівень обміну особистісними смислами, виступає свідченням ціннісного ставлення, альтероцентрованості, опори на потреби вихованця. При цьому завдяки організації ефективного зворотного зв'язку, педагогічній підтримці індивідуального самовираження учня вчитель спирається на його творчий потенціал, суб'єктну позицію, демонструє довіру і повагу до його точки зору, створює оптимальне психологічне підґрунтя для формування особистісного рівня діалогічних відносин. Отже, наявний у педагогічному процесі предметно-комунікативний ресурс надає широкі можливості для розвитку міжособистісного рівня діалогічної взаємодії з учнями на основі діалогізації предметно-зорієнтованого спілкування.

У другому розділі – **“Структура та рівні готовності майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями”** – обґрунтовано критерії, показники та визначено рівні сформованості готовності майбутніх учителів до діалогічного спілкування, описана методика і проаналізовано результати констатувального етапу дослідження.

Суб'єктно-акмеологічний характер діалогічного спілкування зумовлює трактування готовності до його здійснення як функціонально-професійного аспекту загальної комунікативної культури педагога, що синтезує у собі ціннісно-мотиваційний, когнітивно-гносеологічний, особистісний та операційно-дійовий компоненти. Ціннісно-мотиваційний компонент готовності виявляється у загальній спрямованості педагога на становлення та підтримку діалогічних відносин з учнями і конкретизується у двох ціннісно-мотиваційних векторах: інтраіндивідуальному (прагнення до самодетермінації, самоорганізації, саморозвитку) й інтеріндивідуальному (альтероцентрованість - зосередженість на інтересах і потребах іншого, орієнтація на універсальні духовні цінності та самоцінність діалогічних стосунків). Когнітивно-гносеологічний компонент готовності до діалогічного спілкування відображається у концептуально-світоглядній позиції майбутнього педагога, що знаходить вираження у двох параметрах: “знання-розуміння” (знання сутності, специфіки та призначення педагогічного діалогу, особливостей його впливу на духовно-суб'єктний розвиток особистості) і “мислення-відображення” (діалогічний стиль мислення, рефлексивні здібності, здатність до самопізнання і децентрованої взаємодії). Особистісний компонент готовності відображає суб'єкт-суб'єктну сутність діалогічного спілкування і має вирішальне значення у його організації. З-поміж цілої низки професійно-особистісних диспозицій педагога найбільш релевантними діалогічній взаємодії є такі якості, як емоційна й когнітивна відкритість, продуктивна інтернальність, емпатійність, диспозиційна толерантність, рефлексивність,

автентичність, суб'єктність. Операційно-дійовий компонент готовності характеризується сформованістю комунікативних, перцептивних й інтерактивних умінь, особливістю яких є забезпечення ціннісної спрямованості педагогічного спілкування за допомогою прийомів комунікативної підтримки, продуктивних сценаріїв взаємодії і підвищення цінності особистості.

Відповідно до змісту вказаних компонентів нами визначено критерії та показники, які дали змогу виокремити три якісно відмінні рівні сформованості готовності студентів до діалогічного спілкування: досуб'єктний, перехідний, суб'єктний.

Досуб'єктний рівень характеризується браком у студентів інтринсивної і просоціальної мотивації педагогічного спілкування, суб'єктної активності, спрямованої на особистісне зростання вихованців. Натомість 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 педагогічного діалогу. Характерними для цього рівня є також такі прояви, як пасивність, директивна стратегія спілкування, мінімізація зворотного зв'язку, загальна спрямованість на предметну взаємодію з учнями без виходу на план особистісних відносин, низька емпатійність, нездатність ідентифікувати себе із співрозмовником, рефлексувати власні комунікативні дії та здійснювати їх корекцію.

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, що домінує над активністю учнів, яким відводиться підпорядкована роль. У студентів з перехідним рівнем внутрішнє прагнення до встановлення позитивних відносин з учнями нерідко поєднується з такими проявами спілкування, як перебивання, ігнорування, симуляція уваги, інтолерантність, пізнавальний егоцентризм. Діалогічний характер предметної взаємодії не завжди підкріплюється відповідними міжособистісними відносинами, які регулюються здебільшого статусно-рольовими нормами.

Для студентів з *суб'єктним рівнем* готовності характерне прийняття цінностей діалогічного спілкування, сформованість особистісно-професійних якостей, наявність власної світоглядної позиції в інтерпретації сенсу діалогічних відносин. Студенти здатні свідомо реалізовувати установку на діалогічне спілкування як екзистенційно значущу взаємодію. Спостерігається ініціативна, незалежна стратегія організації педагогічної взаємодії. Принципи діалогічного спілкування (домінанта на іншому, позиція позаперебування, особистісне включення) реалізуються в усіх 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 діалогічних відносин. Спостерігається наявність тісного емоційного взаємообміну, орієнтація на згуртування учнівського колективу.

Результати констатувального етапу дослідження, в якому взяли участь 392 студенти ВДПУ імені М. Коцюбинського, засвідчили, що лише для 20% з них властивий високий, суб'єктний рівень готовності до діалогічного спілкування з учнями, для 49% - перехідний і для 31% - досуб'єктний. Загалом можна зробити висновок, що традиційна організація професійної підготовки у педагогічних ВНЗ не забезпечує належного рівня готовності багатьох студентів до діалогічної взаємодії з учнями. Вирішення цієї проблеми потребує обґрунтування педагогічних умов формування у майбутніх учителів готовності до діалогічного спілкування з учнями та розробки на їх основі відповідної моделі їх реалізації.

У третьому розділі – **“Експериментальне дослідження педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями”** – обґрунтовано педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями, представлено відповідну педагогічну модель, розкрито методику організації та проведення формувального експерименту, проаналізовано його результати.

Зважаючи на необхідність забезпечення оптимального співвідношення між зовнішніми факторами розвитку готовності майбутніх учителів до діалогічного спілкування і суб'єктно-особистісними параметрами її становлення, а також прагнучи максимально повно використати комунікативний ресурс навчальної взаємодії та індивідуально-особистісний потенціал студентів, у розробленій моделі підготовки ми інтегрували теоретико-методологічні положення культурологічного, суб'єктного й акмеологічного підходів.

На основі вказаних підходів визначено принципи професійної підготовки студентів до діалогічного спілкування з учнями: 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 гуманітаризації, принцип інтеграції навчальної, дослідницької, практичної і культурно-естетичної діяльності студентів.

Орієнтуючись на концептуальні положення культурологічного, суб'єктного й акмеологічного підходів, враховуючи результати аналізу

психолого-педагогічної літератури та констатувального етапу дослідження, ми визначили комплекс педагогічних умов підготовки майбутніх учителів 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 положень акмеологічної концепції особистісно-професійного розвитку.

Перевірка ефективності визначених педагогічних умов здійснювалася у процесі викладання курсу “Основи педагогічної майстерності”, на практичних заняттях з англійської мови під час опрацювання тематичного матеріалу, пов'язаного з педагогічною проблематикою, а також під час проходження студентами педагогічної практики. З метою проведення формувального етапу експерименту із загальної кількості студентів, які брали участь на констатувальному етапі, було відібрано контрольну й експериментальну групи, максимально схожі за вихідними показниками готовності до діалогічного спілкування. 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.

Педагогічний експеримент засвідчив, що формування готовності студентів до діалогічного спілкування з учнями можливе за умови організації навчально-виховного середовища як соціальної системи полісуб'єктного типу за такими напрямками: розширення і розгалуження зон взаємодії між суб'єктами підготовки шляхом інтерактивної організації предметно-зорієнтованого діалогу; стимулювання розвитку когерентності студентської групи, створення атмосфери довіри і взаємної підтримки; реалізація принципів діалогу як базового компонента комунікативного стилю викладача.

У процесі формувального експерименту було доведено, що з метою формування готовності майбутніх учителів до діалогічного спілкування навчальний процес доцільно здійснювати на засадах гуманітарної методології пізнання, яка забезпечує реалізацію суб'єктного потенціалу студентів та передбачає: діалогізацію навчальної взаємодії; орієнтацію на герменевтичну модель пізнання; інтегрування інтуїтивних і раціональних форм пізнавальної діяльності у процесі засвоєння предметного матеріалу.

Під час дослідно-експериментальної роботи діалогізація навчальної взаємодії здійснювалася шляхом постановки запитань, що поглиблюють розуміння студентами теоретичних засад діалогічного спілкування; рефлексії концептуальних положень педагогічного діалогу у загальнокультурологічному контексті, зокрема, його потенціалу як

альтернативи індивідуалістичній ізольованості й колективістичній експансії на особистість.

Реалізація герменевтичної моделі пізнання передбачала включення студентів в емоційно-ціннісне переживання предмету знання, протиставлення цінностей і контрцінностей культури діалогу, поступове проходження всіх актів розуміння сутності діалогічного спілкування: від інтерпретації (початкового приписування поняттю смислу і значення) до конверсії (якісної видозміни смислу і значення, їх радикального перетворення).

Як свідчить проведене дослідження, важливою педагогічною умовою підготовки майбутніх учителів до діалогічного спілкування є забезпечення їх суб'єктної позиції у педагогічному процесі на основі положень акмеологічної концепції особистісно-професійного розвитку, що передбачає організацію самостійної когнітивно-пошукової, аналітичної, дослідницької та рефлексивної діяльності студентів, самостійне генерування ними цілей і перспектив росту, розвиток внутрішнього діалогу. У процесі дослідно-експериментальної роботи вказана педагогічна умова реалізовувалася шляхом проведення акмеологічного тренінгу, залучення студентів до експертно-дослідницької діяльності. Розроблена нами програма акмеологічного тренінгу містила три етапи: підготовчий, основний і заключний. Підготовчий етап передбачав усвідомлення студентами власних особистісних особливостей й корекцію професійної самосвідомості, містив систему підготовчих вправ на актуалізацію Я-концепції, аутослухання. Основний етап був спрямований 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. На цьому етапі застосовувалися вправи на вияв позитивного інтересу, демонстрацію спільності (Мі-висловлювання), естетизацію мовлення (тактовність, евфемістичність, толерантна критика), відпрацьовувалися прийоми активного слухання і комунікативної підтримки (перефразування, коментар, метависновки тощо). На заключному етапі відбувалося усвідомлення студентами себе як суб'єктів професійно орієнтованого діалогічного спілкування, вивільнення творчого потенціалу, визначення ними індивідуальних проблемних зон і перспектив подальшого професійно-комунікативного самовдосконалення. Важлива увага надавалася залученню студентів до експертно-дослідницької діяльності, яка передбачала вивчення й аналіз актуального стану готовності до діалогічного спілкування та сприяла формуванню оцінювально-рефлексивних умінь. На цьому етапі також широко застосовувалося навчальне моделювання, у ході якого студенти готували мікроуроки на основі предметно-зорієнтованого

діалогу. Це давало змогу апробувати засвоєні знання про способи діалогізації педагогічної взаємодії, попрактикуватися в самостійному відборі навчального матеріалу, його адаптації до умов діалогічного спілкування, створенні комунікативних ситуацій, плануванні способів і прийомів управління навчальною діяльністю учнів в умовах діалогічної взаємодії.

Індивідуальні досягнення студентів і планування подальших етапів особистісно-професійного розвитку у сфері діалогічного спілкування здійснювалося в індивідуальних портфоліо, які містили дані щодо вихідного особистісно-професійного потенціалу, проблеми і недоліки, що вимагають корекції й нейтралізації (“що вмію”, “що знаю і розумію”, “чого повинен позбутися”, “чого повинен навчитися (мої подальші вершини)”).

Проведений формувальний експеримент підтвердив ефективність розробленої моделі реалізації педагогічних умов 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 рівнів їхньої готовності до діалогічного спілкування (див. рис. 1).

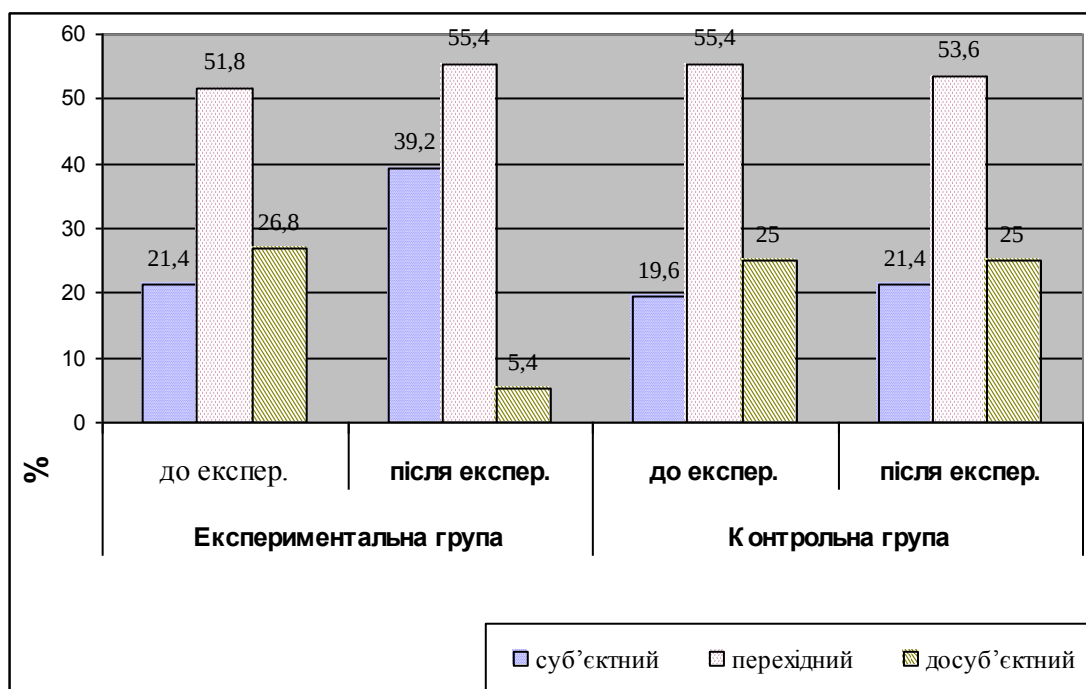


Рис. 1. Динаміка рівнів готовності до діалогічного спілкування студентів контрольної й експериментальної груп (у %).

В експериментальній групі суттєво зменшилася 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 їхньої кількості компенсувалось позитивною динамікою розвитку студентів з досуб'єктним рівнем, які досягли перехідного рівня готовності до діалогічного спілкування.

Застосування непараметричного критерію Вілкоксона засвідчило, що зміни рівнів готовності до діалогічного спілкування студентів експериментальної групи мають статистично достовірний характер ($\alpha=0,05$). На відміну від експериментальної, в 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 підтвердило істинність висунутої гіпотези і засвідчило позитивний вплив обґрунтованих педагогічних умов на розвиток готовності майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями. Результати теоретичного й експериментального дослідження дали підстави для формулювання таких **висновків**:

1. У результаті теоретико-методологічного аналізу дефінітивної бази поняття “діалог” у педагогічному контексті виявлено, що в основі представлених у педагогічній літературі підходів до трактування сутності діалогічного спілкування лежать різні концептуальні системи. Поняття “діалогічне спілкування” розглядається у педагогіці у трьох контекстах: як евристичний метод у дидактиці, як об'єктивована форма егалітарної демократичної взаємодії у шкільному житті і як спосіб забезпечення реалізації базових потреб дитини у прийнятті і глибинному особистісному контакті. Керуючись висновками науковців щодо статусу діалогу як вищого рівня спілкування, ми визначаємо діалогічне спілкування 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.

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, в 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: загальна спрямованість на становлення та підтримку діалогічних відносин з учнями, прагнення до самодетермінації, самоорганізації та саморозвитку, альтероцентрованість - зосередженість на інтересах і потребах іншого, орієнтація на універсальні духовні цінності та самоцінність діалогічних стосунків. Когнітивно-гносеологічний критерій готовності характеризується сформованістю концептуально-світоглядної позиції педагога, яка реалізується у двох параметрах: "знання-розуміння" і "мислення-відображення". Особистісний критерій конкретизується у таких показниках, як: емоційна і когнітивна відкритість, емпатійність, продуктивна інтернальність, диспозиційна толерантність, рефлексивність, автентичність, суб'єктність. Операційно-дійовий критерій виявляється у сформованості комунікативних, перцептивних й інтерактивних умінь діалогічної взаємодії. Урахування визначених критеріїв та показників дало змогу виокремити три рівні готовності студентів до діалогічного спілкування з учнями: досуб'єктний, перехідний і суб'єктний.

4. На констатувальному етапі дослідження виявлено 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 концентрацію на предметній підготовці майбутнього вчителя, недостатнє здійснення культурологічної функції ВНЗ, суперечність між позитивістськими установками в освіті і необхідністю гуманітаризації професійної підготовки майбутніх учителів.

5. На основі положень культурологічного, суб'єктного й акмеологічного підходів, а також узагальнення результатів психологічних і педагогічних досліджень і 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 положень акмеологічної концепції особистісно-професійного розвитку. Обґрунтовані умови покладено в основу розробленої педагогічної моделі, яка містить цільовий, концептуальний, змістовно-процесуальний і результативний блоки. Як свідчить проведене дослідження, організацію освітнього середовища як соціальної системи полісуб'єктного типу доцільно здійснювати шляхом розширення зон взаємодії між суб'єктами професійної підготовки; створення атмосфери довіри, взаємної підтримки; реалізації принципів діалогу у комунікативному стилі викладача. Здійснення навчальної взаємодії зі 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. Суб'єктна позиція студентів у педагогічній взаємодії забезпечується шляхом активізації внутрішнього діалогу, індивідуально-особистісної проблематизації змісту навчання, моделювання у педагогічному процесі ситуацій діалогічного спілкування.

6. Аналіз результатів формувального експерименту засвідчив, що впровадження обґрунтованих педагогічних умов та розробленої моделі сприяє реалізації індивідуально-особистісного потенціалу студентів, їх переорієнтації на цінності міжособистісного діалогу, розвитку особистісних передумов діалогічної взаємодії з учнями. 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 становлення готовності до діалогічного спілкування у процесі професійної діяльності вчителя.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

1. Статті у наукових фахових виданнях

1. 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, 2007 р. – С. 194-200.
2. 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. – Київ, 2005. – С. 34- 41.
3. 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.
4. 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.
5. 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.
6. Зарічна О. В. Принципи і педагогічні умови формування готовності майбутніх педагогів до діалогічного спілкування з учнями // Теоретико-практичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – Вип. 12. Т. 2. – Київ, 2008. – С. 334-341.
7. 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.
8. 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.
9. 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.
- 10.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.131-231.
- 11.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.
- 12.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.

2. Методичні рекомендації

- 13.Зарічна О. В. Формування готовності майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями в процесі професійної підготовки: Методичні рекомендації / О. В.Зарічна. – Вінниця, ВДПУ, 2010. – 56 с.

3. Інші матеріали

- 14.Зарічна О. В. Аналіз концептуальних засад теорії діалогу у педагогіці / О. В. Зарічна // Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України: Зб. статей. – Ялта, 2007 р. – Ч.1. – Ялта: РВВ КГУ. – 2007 р. – С. 70-73.
- 15.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.
- 16.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 / ред. кол.: В. О. Огнев’юк, Л. Л. Хоружа та ін. – К.: КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2008. – С. 180-183.

- 17.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.

АНОТАЦІЇ

Зарічна О. В. Формування готовності майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями у процесі професійної підготовки. – Рукопис.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04. – теорія та методика професійної освіти. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, 2010.

У дисертації представлені результати теоретико-методологічного аналізу сучасних підходів до здійснення діалогічного спілкування у педагогічному контексті, розмежовано основні концептуальні парадигми діалогу. Визначено сутність, критерії та рівні готовності майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями. З'ясовано можливості використання суб'єктного, акмеологічного й культурологічного підходів у розвитку культури діалогу у студентів. Обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічні умови та модель формування готовності майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями.

Ключові слова: діалог, діалогічне спілкування, педагогічне спілкування, готовність до діалогічного спілкування, професійна підготовка вчителя.

Заричная Е. В. Формирование готовности будущих учителей к диалогическому общению с учащимися в процессе профессиональной подготовки. – Рукопись.

Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.04. – теория и методика профессионального образования. – Винницкий государственный педагогический университет имени Михаила Коцюбинского, Винница, 2010.

В диссертации проанализированы основные концептуальные системы, определяющие сущность диалогического общения, принципы и пути его реализации в педагогическом контексте. Определены критерии и уровни готовности будущих учителей к диалогическому общению с учащимися. Предложена и обоснована модель подготовки, определены и экспериментально проверены педагогические условия развития культуры диалогического общения, среди которых организация учебно-воспитательной среды как социальной системы полисубъектного типа; реализация учебного взаимодействия со студентами на основе гуманитарной методологии

познания, обеспечение субъектной позиции студентов в педагогическом процессе на основе акмеологической концепции личностно-профессионального развития.

Ключевые слова: диалог, диалогическое общение, педагогическое общение, готовность к диалогическому общению, профессиональная подготовка учителя.

Zarichna, O. V. Formation of future teachers' preparedness for dialogic communication with pupils in the process of professional education. – Manuscript.

This thesis is to present a research for the degree of Candidate of Pedagogic Sciences, speciality 13.00.04. – Theory and Methods of Professional Education. – Vinnytsia State Teacher Training University, Vinnytsia, 2010.

This thesis presents a consideration of the problem of dialogic communication skills in future teachers, their development and improvement in the process of professional education.

In view of the uprising pursuit of dialogic policies in education as well as in all spheres of social intercourse dialogic communication competence is regarded as one of the pivotal teaching competences and thus an important issue in teacher students' skill building. A methodological analysis of the pedagogic conception of dialogue, necessitated by the complicated genealogy of the term and conducted in the context of this study, exposed the existence of two basically divergent approaches incorporated in the system of pedagogic views: the approach stemming from theories related to the liberal and democratic dialogic paradigm and the one originating from existential philosophic trends. The functional parameters inherent in the pedagogical process condition an understanding of pedagogic dialogue as a personality-centered type of communication thereby distinguished from the liberal and democratic paradigm. Supplementary issues addressed include the principles and functions of dialogic communication, methods of enhancing inner communicative dispositions in the development of dialogic skills. A special focus is made on the comprehensive potentials of instructional classroom intercourse in the development of personality-centered pedagogic dialogue.

With regard to the essential parameters of dialogical communication elaborated within the frame of this study there have been defined a set of indicators of students' preparedness for dialogic communication with pupils grouped into those referring to the axiological, cognitive, personality and skill-related domains. In compliance with these criteria there have been introduced, substantiated and experimentally validated three strategies in the formation of dialogic communication competence in pedagogic students in the process of professional education. These include the organization of educational environment as a social system of the polysubject type, construction of subject matter communication on

the basis of the humanitarian methodology of cognition, ensuring the subjective position of students in the pedagogic process on the basis of the acmeologic conception of personal and professional development. Subsequently, each of the strategies has been elaborated in terms of methods, tools and devices to be employed in the process of skill building. The methods presumed to be effective are those enabling interactive forms of object-based discussion, enhancing group coherence, mutual trust and understanding, hermeneutic methods of cognition, integration of intuitive and rational forms of learning, stimulation of inner dialogue, simulation activities and individual case study.

As a result of the research there have been elucidated the objective and subjective causes of the deficiencies in the professional communication competence in teacher students exposed in the course of initial diagnostic surveys, observations and questionnaire analysis as well as in the process of the experimental training course. Possible solutions suggested are the creation of a unified university communication policy based upon the principles of dialogue, actualization of the humanitarian potential of pedagogy-related courses, the introduction of the subject matter of dialogic communication into theoretical and practical training, implementation of alternative forms of pre-service teacher training.

Key words: dialogue, dialogic communication, pedagogic communication, preparedness for dialogic communication, professional teacher training.

Підписано до друку 04.11.2010. Формат 60х90/16
Папір друкарський. Ум. друк. арк. 0,9. Обл.-вид. арк. 0,9.
Тираж 100 прим. Зам. № 142

Редакційно-видавничий відділ
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
21100, м. Вінниця, вул. Острозького, 32