

просторіччя тощо; 7) використання ігрових і проблемних напрямків пізнавальної діяльності підлітків для самостійного пізнання реального світу; 8) засвоєння нових знань з історії та літератури шляхом ознайомлення з точками зору та оцінками історичних та літературних постатей, влучними народними висловами; 9) уведення в практику навчання авторських понятійних допоміжних словників.

Як бачимо, одним із шляхів підвищення ефективності вивчення літератури на пропедевтичній ланці є збагачення активного словника молодших підлітків, тому чинні програми й підручники, на наш погляд, мають бути забезпечені методичними апаратами, що ґрунтуються на елементах словникової роботи.

### Література

1. Бацевич С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2004. – 344 с.
2. Бичко А., Бичко І. Феномен української інтелігенції. Спроба екзистенціального дослідження. – Дрогобич, 1997. – 118 с.
3. Квіт С. Основи герменевтики // Кур’єр Кривбасу. – 1998. – № 101. – С.139-153.
4. Почепцов Г. Теория коммуникации. – М.: “Рефл-бук”, К.: “Ваклер”, 2003. – 656 с.
5. Хуторской А. Современная дидактика: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2002. – 544с.

*Т.Г.Трофанова*

### АКТУАЛЬНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

*В статтє рассматриваются актуальные аспекты повышения уровня здоровья учащихся, овладения ими навыками и умениями здорового образа жизни.*

*In the article look at actual aspects increase level of health for children and have owning habits and skill of health life.*

Сучасний етап розвитку Української держави характеризується істотними соціальними змінами. Конституцією України визнано життя і здоров’я людини одними із найвищих цінностей.

Аналіз законодавчих документів про освіту, досліджень у галузі соціології, педагогіки, психології, медицини підтверджують, що в сучасних умовах іде спрямований процес створення системи охорони здоров'я школярів, забезпечення їх здорового способу життя, профілактики від залежності наркотичних речовин, попередження захворюваності на СНІД.

Проблема формування здорового способу життя займає важливе місце в наукових дослідженнях. Вони розроблялись з точки зору філософії та соціології (П.П.Бобринський, О.М.Кудрявцева, Ю.П.Лисицин, Л.Я.Рубіна, Є.М.Савельєва, Л.П.Сущенко та ін.), психології (В.К.Вілюкас, Г.І.Петровська, Д.І.Узгадзо), медицини (М.М.Амосов, В.І.Войтенко, Г.Л.Глуханова, І.А.Теребкова та ін.), біології (Г.П.Брехман, С.В.Шмалей та ін.), гігієни (А.В.Ляхович, А.В.Мартиненко, А.Д.Степанов та ін.).

Становлення світогляду і ціннісних орієнтацій особистості в учнівської молоді щодо формування здорового способу життя теоретично і практично розробляли вітчизняні учені-педагоги А.С.Макаренко, В.О.Сухомлинський, К.Д.Ушинський.

Особливий інтерес, науково-практичну значимість мають дослідження з означеної проблеми останніх років вітчизняних науковців: Т.Є.Бойченко, Г.П.Голобородько, С.Г.Кириленко, В.П.Зайцева, В.М.Оржеховської, О.Д.Пилипенка, Н.І.Зелінської, В.С.Язловецького та ін., однак у практику роботи навчальних закладів вони втілюються недостатньо.

Аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить, що до найбільш актуальних і складних проблем формування в учнів свідомого ставлення до свого здоров'я, оволодіння ними основами здорового способу життя, навичками безпечної для здоров'я поведінки, можна віднести теоретико-методологічні засади національного виховання; діяльність педагогічних кадрів, що спрямована на подолання негативних соціальних явищ в учнівському середовищі; організаційні форми соціально-виховного впливу на особистість у співпраці з сім'єю, іншими виховними інститутами.

Фахівці вважають, що формування здорового способу життя – це найдешевший і найефективніший шлях зміцнення здоров'я нації [3,168]. Медики констатують: сьогодні не можна говорити "здорова дитина". Вона "умовно здорова". Наприклад, за даними НАН України абсолютно здорових учнів початкових класів на сьогодні лише 5% (Л.І.Бардін, Б.В.Саргін, В.С.Язловецький). Тривожним є той факт, що за останні 3-4 роки знизилась, помолоділа вікова категорія дітей, що мають шкідливі звички тютюнопаління, вживають наркотики, алкоголь.

Проведений аналіз причин означеного соціального явища ми вбачаємо в тому, що тільки державних заходів недостатньо. Необхідне глибоке розуміння складної проблеми школою, сім'єю, громадськістю, забезпечення їх ґрунтовною науково-методичною технологією організації збереження здоров'я дітей, оволодіння ними навичками та уміннями здорового способу життя, починаючи з дошкільного та молодшого шкільного віку.

Аналіз дозволяє висловити припущення про причини недостатньої ефективності у виховній практиці щодо сформованості здорового способу життя учнівської молоді. Серед них, на нашу думку, є:

- соціально-економічна напруженість, втрата суспільних цінностей, невизначеність значної частини учнівської молоді щодо сенсу життя та відсутність упевненості в завтрашньому дні;
- недостатня розробка новітніх технологій щодо забезпечення сформованості здорового способу життя школярів, починаючи з дошкільного та молодшого шкільного віку;
- недотримання у формуванні здорового способу життя педагогічних принципів послідовності, системності, наступності;
- недостатня підготовка педагогічних кадрів в оволодінні ними ефективною методикою впливу на становлення та розвиток особистості, стан і спосіб життя школярів.

Дослідниками визначено чинники, що впливають на спосіб життя людини: рівень загальної культури людини, її

освіченість; матеріальні умови життя, статеві і вікові особливості; стан здоров'я; екологію; особливості професії та трудової діяльності; особливості сімейних відносин, сімейного виховання; навички людини, можливості задоволення біологічних і соціальних потреб.

При розгляді сутності здоров'я, здорового способу життя суттєву роль відіграє визначення оцінки його ефективності, яку слід пов'язувати перш за все із засобами педагогічної діяльності вихователя. За В.О.Сухомлинським, "турбота про здоров'я – це найважливіша праця вихователя" [7,103].

Методом анкетування учнів –восьмикласників – цього складного підліткового віку ми виявили розуміння ними здорового способу життя, питань шкідливого впливу тютюнопаління, наркотиків, алкоголю на організм людини. Серед 60% опитаних (здебільшого дівчата) негативно відносяться до звичок, що породжують нездоровий спосіб життя. І все ж 70% з них палять і вживають спиртні напої. (Жоден учень не вказав на вживання наркотиків).

У половини юних респондентів виявлено суперечності:

- між усвідомленням необхідності розв'язувати проблеми способу життя і нерозумінням особистої ролі в цьому;
- між авторитетом учителів, батьків, друзів, вчинки яких стосовно власного здоров'я не завжди доцільні, і особистою позицією.

Результати вивчення причин існуючих суперечностей свідчать, що студенти, учителі загальноосвітніх закладів усвідомлюють вкрай важливу їх роль у виконанні соціального державного замовлення, однак його виконують в основному педагоги-ентузіасти.

Тому актуальною є потреба у глибокій теоретичній та методичній підготовці студентів до навчання кожного учня "науці здоров'я". А ще в боротьбі за здоров'я вихованців учитель сам має бути прикладом, підтверджувати свою власну позицію, переконання, світогляд.

Характеризуючи професійні риси педагога через його позицію, Л.В.Кондрашова серед професійно значимих якостей

виділяє провідну роль свободи дій і відповідальності педагога, що забезпечує можливість досягнення накреслених цілей і спроектованого результату власної педагогічної діяльності [2,23-24]. За її твердженням, узагальнені професійні знання, погляди, переконання, принципи і готовність діяти в практичних ситуаціях відповідно до них є основними структурними одиницями професійно-педагогічного світогляду [1,12].

Важливою умовою забезпечення результативності у формуванні здорового способу життя учнівської молоді є дотримання учителем таких основних принципів:

- принципу міждисциплінарного підходу, що вимагає точного визначення місця і ролі кожного предмета в загальній системі валеологічної освіти;
- принципу системності і безперервності, що реалізується за умови урахування ступенів навчання(початкової, базової, повної загальної середньої освіти);
- взаємного погодження змісту, форм і методів виховної оздоровчої роботи;
- логіки розвитку провідних ідей і понять, їх постійне вивчення і поглиблення;
- принципу врахування вікових особливостей дітей.

Учений-мислитель, педагог Я.А.Коменський вважав, що формуються в учнів тільки ті поняття, що доступні прийняттю в кожному віці.

У боротьбі за здоровий спосіб життя підростаючого покоління доцільно відновити таку затребувану сьогодні функцію школи як центру виховної роботи з учнями в мікрорайоні, за місцем їх проживання. У цій діяльності школа має всі необхідні засоби. Мова йде, зокрема, про використання можливостей громадськості – представників різних соціальних і професійних груп. Серед них – люди старшого покоління: ветерани війни, праці, громадські активісти. Не всі вони мають професійну підготовку, але володіють моральним впливом на молодь, залучаючи її до традицій народу, соціального досвіду.

Роль школи в системі керівництва виховним процесом за місцем проживання полягає також у посиленні педагогічної

взаємодії з діяльністю всіх інститутів виховання, забезпеченні педагогічної цілеспрямованості змісту, форм, методів формування і спрямування підрастаючого покоління на здоровий спосіб життя.

Школі належить особлива роль у підготовці до спільної виховної діяльності учителів і широкої громадськості через систему практикумів, постійно діючих семінарів, педагогічний всеобуч, створення шкіл педагогічних знань для громадських вихователів, представників активу місцевого самоврядування, керівників дитячих об'єднань, позашкільних закладів, членів батьківських комітетів, комісій сприяння сім'ї і школі.

Підсумовуючи, можна ствердити, що організація навчально-виховної роботи щодо здорового способу життя учнівської молоді має бути спрямована на навчання учнів зберігати здоров'я шляхом зусиль самих вихованців, учителів, батьків, громадськості; валеологічних знань у міжпредметних зв'язках для всіх рівнів освіти.

У тісному зв'язку із становленням особистості вихованця необхідно розглядати і сучасні освітньо-виховні технології, які дозволять створити умови, щоб кожен учень не втратив упевненості в собі, в своїх діях; сформувати почуття відповідальності за власне здоров'я; виявити і усунути причини, які стримують процес розвитку особистості і призводять до нездорового способу життя.

Суттєве значення має методика організації формування здорового способу життя, підготовка для цього нової генерації учительських кадрів, впровадження наявного передового досвіду.

### Література

1. Кондрашова Л.В. Морально - психологічна готовність студента до вчительської діяльності. – К.: Вища школа, 1987. – 53с.
2. Кондрашова Л.В. Формування професійних рис педагога в умовах вищої школи. Педагогіка вищої та середньої школи. Збірник наукових праць (гол. редактор – докт. пед. наук, проф. Буряк В.К. ).- Кривий Ріг: КДПУ, 2005. -№11.- С. 18-29.

3. Національна доктрина розвитку освіти. Указ Президента 17 квітня 2002р. №371/2002. – Освіта України. - №33. – 23 квітня 2002р.
4. Омельченко С. Здоров'я та здоровий спосіб життя людини: погляди, думки, висновки // Рідна школа. –2005. -№7. –С.6-10.
5. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О.М.Пехота, А.З.Зінченко, О.М.Любарська та ін./ За заг. ред. О.М.Пехоти. – К.:А.С.К., 2002. – 255с.
6. Страшко С.В., Животовська Л.А. До питання формування свідомої мотивації на здоровий спосіб життя. Науково-методичний збірник. Випуск 28.-2002. –С.71-76.
7. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. – К.: Рад. школа, 1977. – 283с.
8. Україна на зламі тисячоліть: історичний екскурс, проблеми, тенденції та перспективи (Кол. моногр.). За заг. ред. Г.В.Щокіна.
9. М.Ф. Головатого. –К.,200.-384с.

*В.В.Почуєва*

### **НАВЧАННЯ ОСНОВ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ В ВИЩІЙ ШКОЛІ США**

*В статті розглядається проблема навчання основам педагогічного спілкування в вищій школі США як фактор професійного становлення майбутнього спеціаліста за допомогою навчання в групах інтенсивного спілкування, створення лабораторій педагогічного тренінгу та педагогічного наставництва.*

*The article deals with the problem of training in basics of pedagogical communication at USA higher colleges as a factor of professional development of the future specialist by means of training in intensive communication groups, creating laboratories of pedagogical guidance and pedagogical tutorship.*

Діяльність викладача вищої школи має високу соціальну значущість і займає одне з центральних місць у державотворенні, формуванні духовної культури суспільства.

Викладач в процесі навчання здійснює багатогранну комунікативну діяльність, виступаючи і як джерело інформації, і, використовуючи американський термін, як «фасилітатор» колективної і індивідуальної навчальної діяльності, тобто людина, яка забезпечує максимально сприятливі умови для ефективного навчання, і як член певної групи, який буде взаємостосунки зі своїми партнерами по спілкуванню.

Успішна реалізація цих функцій, природно, залежить від ступеня розвиненості у викладача навичок спілкування. Причому спілкування виступає в даному випадку не тільки як життєво важлива форма взаємодії членів даної групи, але і як професійно необхідна якість викладача. От чому навчання основ педагогічного спілкування набуває такого важливого значення в процесі професійно-особистісного становлення майбутнього фахівця.

Вважаємо, що спілкування займає особливе місце в роботі викладача, оскільки він має комунікативну професію. Педагогічне спілкування – це система прийомів соціально-психологічної взаємодії педагога і студентів, змістом якої є обмін інформацією, пізнання один одного, організація і стимулювання діяльності студентів, корекція взаємин у колективі, обмін ролями і т.п.; можна сказати, що це є особливий вид творчості.

У практиці підготовки педагогічних кадрів в американських коледжах склалося декілька напрямів навчання техніки педагогічного спілкування, складових серцевини так званого професійно-педагогічного тренінгу. Серед них навчання в групах інтенсивного спілкування, створення лабораторій педагогічного тренінгу, педагогічне наставництво тощо [1].

Кожний з цих напрямів має на меті формування цілком конкретного професійного навичку або ряду навичок майбутнього викладача. Так, в групах інтенсивного спілкування ставиться задача розвитку комунікативних навичків в системі буденної, неформальної взаємодії: долаються соціально-



психологічні чинники, стримуючі розвиток особистості в процесі спілкування (скутість, сором'язливість, невпевненість і т.п.), здійснюється корекція у формуванні і розвитку низки важливих для спілкування особистих якостей (мова, дикція, логіка виступу); за допомогою так званого зворотного зв'язку створюються умови для визнання самостійності особистості, для виявлення і врахування в подальшій діяльності індивідуальних особливостей того або іншого студента.

У лабораторії педагогічного тренінгу здійснюється перехід комунікативної ситуації з сфери неформального спілкування в професійну. З навчальною метою імітується процес навчання, відтворюються, як правило, стандартні педагогічні ситуації і відпрацьовуються навички рішення студентом в ролі викладача незліченної безлічі виникаючих при цьому комунікативних задач. Ситуації можуть бути як досить вузькі, типу «зробити зауваження», так і більш широкі, типу «пояснити новий матеріал» або «пояснити студенту неприпустимість його поведінки». Навички спілкування професіоналізуються, тобто вибір засобів спілкування – комунікативна задача – підкоряється рішенню більш загальної педагогічної задачі. Процес цей на практиці здійснюється не просто. Багато викладачів-початківців, як правило, не усвідомлюють комунікативну задачу як необхідний елемент педагогічного процесу: вони розуміють і знають, що треба сказати в тій або іншій ситуації, але затрудняються в тому, як це зробити.

У рамках педагогічного тренінгу практикується мікрвикладання, що означає створення маломасштабної ситуації з усіма компонентами навчання. Наприклад, студенти дають 10-15-хвилинні уроки у своєї або іншої групі; уроки записують на відеокамеру, після чого переглядають і обговорюють. Подібні прийоми навчання повинні готувати до активних і самостійних педагогічних дій.

Педагогічне наставництво здійснюється в руслі тьюторства, тобто індивідуального консультування студента тим або іншим викладачем, як правило, вищого педагогічного рангу – професором. А оскільки право вибору професора як

наставника належить студенту, то вже в самій основі наставництва закладена умова максимально ефективної дії особи викладача на особу студента в плані вибору педагогічного ідеалу. До речі, як свідчить практика, будь-який педагогічний прийом по-різному сприймається студентами залежно від того, який викладач його застосовує – улюблений і авторитетний чи ні. Оптимальне педагогічне спілкування спрямоване на створення сприятливого, здорового психологічного клімату, на оптимізацію навчальної діяльності і стосунків між педагогом і студентом та в студентському колективі.

У даній статті хотілося б особливо виділити новий, цікавий, на наш погляд, напрямок професійно-педагогічної підготовки студентів і викладачів-початківців – це формування у них умінь і навичок педагогічного спостереження і аналізу безпосередньої взаємодії викладача і студентів під час педагогічної практики.

Не можна не згодитися з американськими педагогами і психологами, які розробляють методiku аналізу, в тому, що шлях до професійного самовдосконалення викладача-початківця йде через вивчення природи, структури і законів педагогічного спілкування в процесі спостереження і аналізу.

Серед великого числа розроблених в педагогіці США методик аналізу процесу навчання виберемо лише три, які являють для нас особливий інтерес, оскільки об'єктом спостереження є спілкування викладача і студентів, зміст якого складає обмін інформацією, а також організація взаємостосунків за допомогою комунікативних засобів, тобто педагогічне спілкування. Це методика аналізу взаємодії Н.Флендерса, методика ОСКАР Д.Мідлі і методика оцінки професійних навиків викладання Ф.Мак-Дональда.

В основу методики аналізу Н.Флендерса лягло висунення автором характеру міжособистісних відносин між викладачем і студентами як головного чинника, що визначає ефективність процесу навчання. Вербальний аспект цих відносин – єдиний, на думку Н.Флендерса, зовнішній параметр, що піддається вивченню і вимірюванню, – став об'єктом аналізу автора даної методики.

Згідно категоріальному апарату методики Н.Флендерса, мова як викладача, так і студентів підрозділяється на стимули і реакції. Стимули, вживані викладачем, включають його вислови з метою безпосередньої, прямої дії на студента. Це може бути, на думку автора, лекція, тобто виклад фактів або точок зору, своїх ідей, думок; прямі вказівки викладача щодо дій студента; оцінка їх знань з позицій авторитету; питання викладача. До реакцій викладача Н.Флендерс відносить мовні вислови, які є, з одного боку, відповіддю на попередні вислови студентів, а, з другого боку, стимулом до їх подальшої мовленнєвої діяльності. До них відносяться фрази викладача, що свідчать про сприймання емоційного настрою групи; похвала і заохочення дій студентів; сприйняття і розвиток ідей та пропозицій студентів. Це, на думку автора, форми непрямого впливу викладача на студентів [2].

Н.Флендерс виходить з гіпотези про те, що непряма дія викладача на студента частіше робить позитивний вплив на результати процесу навчання, ніж дія пряма. Як основна мета розробленої ним методики аналізу взаємодії Н.Флендерс висуває отримання найповнішої інформації про послідовність подій, що відбуваються в ході процесу навчання. Ця інформація важлива перш за все, на думку автора, для самого викладача з тим, щоб він мав ясне уявлення про свої власні поведінкові акти і їх наслідки, тобто відповідні поведінкові акти студентів. Як мету для студента-спостерігача Н.Флендерс указує на необхідність розкрити для себе закони, які пояснюють зміни, що відбуваються в послідовності етапів навчання, пояснюють різницю результатів навчання, до яких приходять різні викладачі [2].

Методика аналізу взаємодії Н.Флендерса загальновідома. Вона полягає в тому, що присутні на заняттях спостерігачі кожні три хвилини роблять відмітку про дію викладача або студента, що відбувається в цей час, в кодифікованій системі десяти категорій: крім семи категорій, які характеризують мову викладача, ще дві характеризують мову студентів і одна – мовчання або шум. На підставі одержаних даних складається матриця, визначається відсотковий вміст

мови викладача і студентів в загальному об'ємі їх спілкування на занятті. В результаті статистичної обробки даних співвідношення різних форм впливу викладача на студентів і їх відповідних реакцій спостерігач, вслід за Н.Флендерсом, переконується в тому, що пряма дія викладача часто значно пригнічує ініціативу студентів, веде до обмеження їх свободи і не впливає помітно позитивно на результати навчання, тим часом непряма дія викладача підвищує ініціативу студентів, надає їм певну свободу, заохочує їх самостійність і приводить до більш високих результатів в навчанні.

Важливість педагогічної взаємодії, що проводиться таким чином, полягає також в тому, що студенти-спостерігачі самостійно виявляють деякі комунікативні діади, тобто встановлюють факти кореляції деяких категорій методики Н.Флендерса і як наслідок цієї кореляції збільшення знань у студентів. Так, майбутні викладачі звичайно дивуються з фактичних даних і похідних з них висновків щодо того, що, наприклад, великий обсяг мови викладача не сприяє збільшенню знань студентів; не сприяє цьому і великий обсяг спонтанної мови студентів, оскільки вони або відхиляються від теми, або виказують те, що вже відоме іншим. Часто вказівки викладача і його критичні зауваження на адресу студентів викликають негативну установку у того або іншого студента стосовно викладача і процесу навчання в цілому і т.д. [2].

Методика аналізу педагогічної взаємодії Н.Флендерса є основною в системі професійно-педагогічного тренінгу, що організований в педагогічних коледжах США; основною, але не єдиною. Деякі американські педагоги-дослідники критикують методику Н.Флендерса, вказуючи на недостатню кількість виділених автором категорій, які, на їх думку, не охоплюють всього різноманіття комунікативних актів викладачів і студентів. В цьому напрямі і ведуться пошуки нових методів дослідження явищ педагогічної дійсності. Серед цих методів заслуговує уваги методика Дональда Мідлі, відома під назвою process-descriptive/процесо-описувальна або ОСКАР.

Методика ОСКАР була створена шляхом індуктивної побудови тих або інших положень на основі детального опису

процесу навчання, який спостерігається. Поняття об'єкта спостереження залишилося незмінним в методиці Д.Мідлі і означає комунікативну діяльність викладача і студентів. Дещо інша термінологія у Д.Мідлі: всі стверджувальні і питальні вислови діляться дослідником на вхідні/entry і вихідні/exit. Вислови, що починають, ініціюють комунікативну взаємодію викладача і студентів, – це вхідні вислови. Вихідні – це реакції у відповідь на вхідні вислови; тобто ствердження і питання, що підтримують комунікативну взаємодію. Крім двох основних категорій є другорядні, які представляють різні варіації основних, наприклад, підтримуючі вислови, що означають одночасно позитивну реакцію і стимул з боку викладача або негативно-критикуючі вислови, які викликають негативну реакцію і відсутність стимулу до подальшої мовленнєвої дії. Є також підрозділ висловів на такі, що мають відношення до теми занять і не мають.

Методика аналізу Д.Мідлі полягає в «фотографуванні» ходу занять. Її значення полягає в практичному використуванні: якщо в ході заняття виникають деякі проблеми, наприклад, явна відсутність інтересу у студентів або нерозуміння ними матеріалу, то аналіз всього ходу педагогічного спілкування, передуючого виникненню даної проблеми, виявляє, як вважає автор методики, конкретні мовні вислови викладача, які послужили тому причиною [3].

При всій суб'єктивності і крайньому емпіризмі методики Д.Мідлі деякі результати її вживання виявилися цікавими і практично значущими для викладачів-початківців. Це торкається, перш за все, класифікації стилів спілкування викладача і, що дуже важливо, впливу того або іншого стилю спілкування на характер взаємостосунків викладача і студентів.

Д.Мідлі виділяє три стилі спілкування викладача в ході навчання: упевнений, спокійний і нервовий. Д.Мідлі належить першість не у висуненні термінології, а в конкретному, ґрунтовному описі прояву цих стилів в процесі педагогічної взаємодії [3].

Так, занадто упевнений стиль спілкування, в деяких інших класифікаціях авторитарний, часто виражається в

командному, нетерпимому до заперечень авторитаризмові викладача, що служить причиною деякої пригніченості в комунікативній діяльності студентів. У них розвивається відчуття невпевненості, пасивності в процесі спілкування. В крайніх випадках взаємовідношення викладача і студентів характеризуються агресивністю.

Спокійний стиль спілкування, «демократичний», характеризується позитивним емоційним станом всіх учасників процесу навчання. Викладач частіше використовує форми непрямого впливу на студентів. У результаті, їх взаємодія супроводжується хорошою працездатністю, відчуттям задоволення і досягнутих успіхів.

Третій стиль спілкування викладача – нервовий – не зустрічається в такому формулюванні дослідників; частіше використовується термін «ліберальний»; проте характеристики цих стилів дуже схожі. Такий викладач відрізняється непослідовністю, суперечністю своїх висловів; його думки непередбачувані; його спілкування утруднено не тільки із студентами, але і з людьми взагалі. В навчальній ситуації комунікативна поведінка цього викладача призводить до нервового напруження студентів; нерідкі прояви гніву і злості [3].

На думку Д.Мідлі, нагляд за комунікативною діяльністю викладача, визначення стилю його спілкування сприяють не тільки накопиченню студентами-спостерігачами необхідних педагогічних знань, але і стимулюють у них самоаналіз. Надалі висновки того або іншого студента щодо свого стилю спілкування одержують оцінку в лабораторії педагогічного тренінгу і, якщо необхідно, майбутній викладач може вносити відповідні корективи.

Порівняння методик Н.Флендерса і Д.Мідлі свідчить про загальне для авторів прагнення створити єдину базу для педагогічного нагляду і аналізу комунікативної діяльності в процесі навчання: пропонується єдина термінологія, яка не всеосяжна, але дає можливість із загальних позицій характеризувати педагогічні явища, які спостерігаються; встановлюється певна методика спостереження за навчальним

процесом; вибирається предмет спостереження – комунікативна діяльність учасників навчального процесу. Автори не претендують на повний, комплексний аналіз процесу навчання, ефективність створених ними методик полягає в їх цілеспрямованості.

З великого числа методик організації професійно-педагогічного тренінгу зупинимося ще на одній, на методиці оцінки професійних навичок викладання Ф.Мак-Дональда. До неї слід віднестися критично. З одного боку, ця методика сприяє розвитку одного конкретного навичку в педагогічному спілкуванні – навичку заохочення; з другого боку, як буде показано нижче, її відрізняє крайня абсолютизація значення одного з можливих педагогічних впливів викладача на студента.

За Ф.Мак-Дональдом, кожного разу, коли студент бере активну участь в навчальному процесі, будь то виступ, питання або відповідь на питання, викладач повинен заохочувати цю дію; заохочення повинне бути обов'язково позитивним і повинне слідувати безпосередньо за заохоченою дією студента [4]. Дії викладача щодо заохочення студентів розглядаються автором поза змістом навчання. Як зазначає Ф.Мак-Дональд, заохочувати слід не правильність, а сам факт участі студентів в ході навчального процесу.

Той набір засобів, які перебувають у розпорядженні викладача для похвали, винагороди студентів, одержав назву професійних інструментів спілкування/ professional instruments of communication і, на думку одного з прихильників цієї методики, Д.Берлінера, це є універсальні навички і уміння, до оволодіння яких повинен прагнути кожний викладач [5].

Суть методики Ф.Мак-Дональда полягає у виявленні в процесі спостереження за діяльністю викладача вербальних засобів, які він вживає для підкріплення тих або інших реакцій студентів, в накопиченні навичок і умінь заохочення. Заохочення, поза сумнівом, є одним з найважливіших професійно значимих педагогічних умінь, оскільки прямим, безпосереднім чином впливає на характер взаємостосунків, які складаються у викладача і студентів. Уміле вживання заохочення стимулює мислення, уяву студентів, викликає у них

відчуття успіху і створює потребу в пошуковій діяльності, формує загальний позитивний емоційний тонус навчального процесу. Перетворити формування цього навичку в ході професійно-педагогічної підготовки в усвідомлений і цілеспрямований процес – задача, яку ставить і вирішує методика Ф.Мак-Дональда.

Отже, розвиток навичок педагогічного спостереження і аналізу комунікативної діяльності викладача і студентів є напрямом організації професійно-педагогічної підготовки студентів педагогічних коледжів США, що активно розробляється. Результати спостереження і аналізу педагогічної діяльності нагромаджуються у вигляді особисто відібраних прийомів і засобів мовленнєвої поведінки і узагальнюються у вигляді вже конкретних навичок комунікативної діяльності. Сформовані навички апробуються студентами в процесі власної педагогічної діяльності спочатку під керівництвом викладача, а потім самостійно. Таким чином здійснюється навчання педагогічного спілкування, яке разом з методичним багажем і знанням змісту предмета складає професійно-педагогічну підготовку майбутнього американського викладача.

Слід підкреслити, що культура педагогічного спілкування вміщує вміння слухати, ставити запитання, аналізувати відповідь, зрозуміти іншого, бути уважним, спостережливим, встановлювати контакт, бачити і розуміти реакцію аудиторії, передавати своє ставлення до того, про що йде мова, зацікавити, захопити поясненням, орієнтуватися в обстановці. Кожен з викладачів створює свій стиль спілкування. Для педагогів будь-якої моделі взаємодії важлива емоційно-естетична виразність, вміння подати себе та створити обстановку власного самовираження і самоствердження. Для викладача з високою культурою спілкування характерними є: оптимальність вимог, педагогічний оптимізм, емоційний відгук, формування колективних форм стосунків у навчально-виховному процесі, створення атмосфери доброзичливості. Однак, якою б привабливою не була модель взаємин викладача і студентів, вона завжди динамічна. З огляду на це хороший педагог завжди прагне до неперервності своєї освіти та



професійної підготовки, він постійно аналізує свою діяльність, ідентифікує досягнутий рівень взаємодії зі студентами, добирає і використовує нові здобутки педагогічної науки і передового досвіду, переймає найкраще від своїх колег. Підвищення кваліфікації викладачів передбачено федеральними програмами, а також на рівні окремих штатів і навчальних закладів США. Уряд США виділяє стипендії для педагогів, що займаються науковими дослідженнями.

У цьому відношенні викликає інтерес досвід Японії, де відповідно до офіційного порядку, викладачу слід регулярно змінювати місце праці. Це робиться з метою тримати викладачів у постійній професійній формі, стимулювати їх до удосконалювання майстерності.

Професіоналізм спілкування – це готовність і уміння використовувати системні знання у взаємодії зі студентами. Йдеться про те, що виховують студентів не тільки знання, а й сама особистість викладача. Викладач повинен розуміти, що ефективність діяльності педагога і студента залежить від взаєморозуміння між ними. Взаєморозуміння передбачає єдність вихідних цілей учасників спільної діяльності. Обов'язковою нормою професійної поведінки викладача є дотримання педагогічної етики, прагнення формувати людські стосунки зі студентами і між ними. В основі моральної норми професійної поведінки викладача має бути повага до особистості студента і, водночас, максимальна вимогливість до нього. Професіоналізм спілкування передбачає його позитивну позицію стосовно студента. Відомо, що підвищення ефективності якості праці у всіх сферах виробництва залежить від мікроклімату в колективах, від настрою кожної людини. У сфері спілкування викладача зі студентами важливу роль відіграє психологічно активний стан або педагогічний оптимізм. Мажор викладача залежить від індивідуальних особливостей особистості, отже, набуває у кожному випадку своїх особистісних форм вираження. Ідея, однак, залишається незмінною: гуманність, коректність, компетентність, витончений вплив, динамічність, готовність до дії.

Оптимальне педагогічне спілкування створює найкращі умови для розвитку мотивації студентів, творчого характеру діяльності, формування особистості, забезпечує сприятливий психологічний клімат, попереджує створення психологічних бар'єрів, дозволяє максимально використовувати у навчальному процесі особистісні та професійні якості викладача.

### Література

1. Allwright R.L. Importance Interaction in Classroom Language Learning. London, Modern English Publications, 1994. – 110 p.
2. Flanders N. Analysing Teaching Behavior. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1990. – 190 p.
3. Medley D., Schluck Z., Ames N. Assessing Learning Environment in Classroom. Princeton, NJ: Educational Testing Service, 1996. – 270 p.
4. McDonald F., Allen D. Training Effects Feedback and Modelling Procedures on Teaching Performance. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1999. – 160 p.
5. Berliner D. Microtesting and Technical Skills Teaching Approach to Teacher Training. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1992. – 210 p.

*Г.М.Педосюк*

### **ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ДІАЛОГІЧНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ УЧНІВ ІНШОМОВНОМУ СПІЛКУВАННЮ**

*В статье показаны результаты использования учебного диалога в процессе изучения иностранных языков учащимися старших классов общеобразовательных школ. Автор дает таблицы, которые демонстрируют эффективность использования учебного диалога, что в целом подтверждает гипотезу исследования.*

*The article shows the results of the use of the educational dialogue while studying foreign languages by senior pupils at comprehensive schools. The author gives some tables to demonstrate the effectiveness of the educational dialogue, which in the whole confirms the hypothesis of the research.*

В статті показані результати використання учебного діалога в процесі вивчення іноземних мов учнями старших класів загальноосвітніх шкіл. Автор дає таблиці, які демонструють ефективність використання учебного діалога, що в цілому підтверджує гіпотезу дослідження.

Потреба суспільства в якійсій освіті підвищує вимоги до сучасного навчання в практиці загальноосвітньої школи. Школа повинна стати центром гуманізації суспільно-економічних відносин, формування нових життєвих установок підростаючої особистості. У зв'язку із стійкою тенденцією демократизації навчального процесу значну роль у його структурі відіграють різні за характером відносини в системі "вчитель - учні". В одних ситуаціях окремі учень і класний колектив можуть виступати об'єктами педагогічної дії, в інших – обидві сторони (вчитель та учні) виступають активними суб'єктами дидактичної взаємодії, співпраці та співтворчості.

Від характеру відносин у системі "вчитель-учні" багато в чому залежить якість знань учнів з гуманітарних дисциплін. Останнім часом велику практичну значущість набуває особистісно орієнтований характер відносин у навчальному процесі, що передбачає й діалогічний підхід до організації навчального процесу, оскільки він містить у своїй основі великі можливості для розвитку самостійності, ініціативи, самодіяльності й творчості учнів.

Діалогічний підхід, виступаючи сутнісною характеристикою діалогічного навчання, передбачає таку організацію навчального процесу, коли і вчитель, і учні активні, діяльні, а їхні відносини будуються на взаємній повазі й взаємній відповідальності за виконання своїх навчальних ролей.

Проблема діалогу не нова. Вже з давніх часів мають місце різні підходи до використання діалогу в спілкуванні, підготовці людини до життя, до самостійної діяльності. Діалог як спосіб взаємодії, спілкування, духовного єднання й самоствердження особистості цікавив Сократа, Платона, Арістотеля, Теофаста. М.Бубер, Ф.Шлейермахер, К.Ясперс бачили в діалозі засіб самопізнання, духовного прояснення людини. Діалог як форма

спілкування та взаєморозуміння людей розглядається В.С.Біблером, А.В.Петровським, Ю.Сенько, М.Ярошевським. Ідея діалогічного підходу до навчання отримала розвиток у дослідженнях З.Абасова, Г.А.Ковальова, Л.В.Кондрашової, А.М.Матюшкіна, Ю.М.Кулюткіна та ін. Однак в науковій та методичній роботі недостатньо обґрунтовані функції навчального діалогу в здійсненні особистісно орієнтованого навчання учнів гуманітарним дисциплінам. Виникає проблема в дослідженні навчального діалогу як засобу дидактичної взаємодії в системі "вчитель - учень".

Саме тому в основу нашого дослідження було покладено припущення про те, що ефективність навчального діалогу в процесі вивчення учнями гуманітарних дисциплін можлива, якщо забезпечити особистісну спрямованість навчання, стійкість позитивної навчальної мотивації учнів, чіткість мети та задач діалогічної взаємодії вчителя та учнів у навчальному процесі, структурування навчальної інформації у формі комунікативної ситуації та різноманітність видів навчального діалогу.

Після завершення програми дослідного діалогічного навчання учнів іноземній мові проводився діагностичний зріз з метою визначення її результативності. Ми спробували за допомогою діагностичної методики визначити, наскільки підтвердилася гіпотеза дослідження. Діяльність учнів оцінювалася за наступними параметрами:

- успішне виконання діагностичних завдань
- адекватне використання вербальних і невербальних засобів у навчальному діалозі
- володіння стратегією й тактикою іншомовного спілкування в діалогічній взаємодії учнів та вчителя на уроці
- використання етичних засобів, які відображають стиль спілкування в комунікативних діалогічних ситуаціях
- кількість мовленевих помилок, зроблених учнями в навчальному діалозі.

Пізнавальна діяльність старшокласників організовувалася в різноманітних формах діалогічного навчання за допомогою імітаційно-ігрових і проблемно-ситуаційних

методів. Отримані дані в ході формувального експерименту й після закінчення його дозволяють говорити про позитивні результати навчального діалогу в підготовці старшокласників до іншомовного спілкування. Результативність навчального діалогу в підготовці старшокласників до іншомовного спілкування багато в чому залежить від наявності позитивної мотивації навчання. У ході дослідного навчання шляхом реалізації сукупності дидактичних умов (створення освітнього середовища, додання особистісної спрямованості урокам іноземної мови, реалізація діалогічної взаємодії, співпраці та співтворчості в системі відносин учитель – учень, різноманітність видів навчального діалогу) ми коректували характер та динаміку навчальних мотивів старшокласників у позитивний бік. Контрольні зрізи, проведені після завершення дослідної програми, показали значне зростання інтересу учнів до навчального діалогу як засобу оволодіння іноземною мовою. Спостереження зафіксували помітну трансформацію пізнавальної активності й самостійності, потреби старшокласників в іншомовному спілкуванні.

Дані, отримані за допомогою діагностичної шкали, свідчать про значне зростання числа учнів експериментальних класів з високим та достатнім рівнем позитивної навчальної мотивації. Число учнів з низькою мотивацією значно зменшилося. Динаміка змін представлена в табл. 1

З табл. 1 видно позитивну динаміку мотивації вивчення старшокласниками іноземної мови. Значно виросла пізнавальна активність та самостійність учнів у процесі діалогічного навчання. Якщо на початку дослідного навчання високий рівень пізнавальної активності був властивий тільки 11% учням та самостійності 3%, то за наслідками підсумкового зрізу їх число збільшилося (відповідно до 20% та 8%). Значно скоротилося число учнів з низьким рівнем вияву цих особистісних якостей (відповідно з 66% та 33% на початок експерименту до 9% та 17% після його закінчення). Дані, зібрані після завершення дослідного навчання, відображають позитивну динаміку потреби старшокласників в іншомовному спілкуванні. Якщо на початок формувального експерименту тільки 8% учнів

характеризувалися високим рівнем потреби в іншомовному спілкуванні, то після його закінчення число їх зросло до 12%. Значно знизилося число старшокласників з низьким рівнем потреби в іншомовному спілкуванні з 41% до 29% за наслідками підсумкового зрізу.

Таблиця 1

**Динаміка навчальної мотивації учнів у процесі дослідного навчання, %**

Показники	Рівні					
	Високий		Середній		Низький	
	До початку	Після закінчення	До початку	Після закінчення	До початку	Після закінчення
Позитивне ставлення до вивчення іноземної мови	10,2	40,0	58,1	47,9	31,7	12,1
Пізнавальна активність	11,0	20,0	23,0	71,0	66,0	9,0
Пізнавальна самостійність	3,0	8,0	64,0	75,0	33,0	17,0
Потреба в іншомовному спілкуванні	8,0	12,0	51,0	59,0	41,0	29,0
Всього	8,0	20,0	49,0	63,3	43,0	16,7

Отримані дані підтверджують стійке зростання мотивації учнів з низького рівня, який на початок експерименту був властивий для 43% учнів, до високого рівня, досягнення його до 20% після завершення дослідної програми. 63,3% учнів досягли середнього рівня й лише 16,7% учнів властивий низький рівень. Змінилося ставлення старшокласників й до навчального діалогу, що підтверджує позитивна динаміка їх пізнавальної активності та самостійності на уроках іноземної мови.

Зіставлення результатів підсумкового зрізу та зрізу на початок формувального експерименту дозволяє говорити про динаміку ставлення учнів експериментальних класів до іноземної мови в позитивний бік. Дані відображені в табл. 2

Таблиця 2

**Динаміка ставлення до іноземної мови учнів контрольних та експериментальних класів %**

Характер відношення	Всі респонденти		Контрольні класи, 300 учн.		Експериментальні класи, 298 учн.	
	На початок 600учн.	Після закінчення 598учн.	На початок 300учн.	Після закінчення 300учн.	а початок 00учн.	Після закінчення 298учн.
Позитивне	69 учн., 11,5%	167 учн. 27,9%	39 учн. 13,0%	47 учн. 15,7%	30 учн. 10,0%	120 учн. 40,3%
Байдуже	352 учн. 58,7%	332 учн. 55,5%	178 учн. 59,3%	190 учн. 63,3%	174 учн. 58,0%	142 учн. 47,6%
Негативне	179 учн. 29,8%	99 учн. 16,6%	83учн. 27,7%	63 учн. 21,0%	96учн. 32,0%	36 учн. 12,1%

З табл.2 бачимо динаміку позитивного ставлення учнів контрольних та експериментальних класів до іноземної мови як навчального предмету. На початок дослідного навчання позитивне ставлення до “іноземної мови” складало всього 11,5% у всіх опитаних старшокласників (відповідно в контрольних класах – 13,0%, експериментальних класах – 10,0%). Підсумковий зріз після закінчення формувального експерименту показав, що в експериментальних класах значно зросло з 10,0% до 40,3% число учнів, які змінили своє ставлення до цього предмета в позитивний бік. Незначні зміни в позитивний бік з 13,0% до 15,7% спостерігаються в контрольних класах. В експериментальних класах число учнів байдужих до вивчення іноземної мови знизилося з 58,0% до 47,6%, в контрольних класах спостерігалось їх збільшення з 59,3% до 63,3%. Але в той же час значно знизилося число старшокласників, які вважають “іноземну мову” зайвим предметом, без якого в житті цілком

можна обійтися. Число негативно налаштованих на вивчення іноземної мови скоротилося в контрольних класах з 27,7% до 21%, в експериментальних – з 32,0% до 12,1%.

Отримані результати дозволяють говорити про ефективність програми дослідного навчання в плані корекції ставлення старшокласників до іноземної мови в позитивний бік.

Як було встановлено в ході констатувального експерименту, результативність діалогічного навчання визначається ступенем готовності учнів до творчої діяльності. У процесі традиційного навчання в основному переважає репродуктивний характер пізнавальної діяльності старшокласників. У ході програми формувального експерименту створювалися умови для активізації творчої, пізнавальної діяльності учнів у діалогічній формі.

За наслідками підсумкового зрізу виявлено, що діалог при вивченні іноземної мови позитивно впливав на творчий характер пізнавальної діяльності старшокласників. Отримані дані відображені в табл. 3

Таблиця 3

### Характер пізнавальної діяльності учнів на етапі формувального експерименту %

Характер завдань	До експерименту 600 учн.				Після експерименту 598 учн.			
	КК		ЕК		КК		ЕК	
	10 кл.	11 кл.	10 кл.	11 кл.	10 кл.	11 кл.	10 кл.	11 кл.
Репродуктивний	68,4	65,1	67,2	65,4	64,2	63,2	20,8	20,9
Рефлексивний	21,7	20,7	22,8	21,3	25,7	20,7	36,4	39,0
Креативний	9,9	14,2	10,0	13,3	10,1	16,1	42,8	40,1

У контрольних класах динаміка змін у бік рефлексивних та творчих завдань незначна. Кількість учнів, які успішно виконали завдання репродуктивного характеру, в контрольних класах скоротилася з 68,4% до 64,2% десятикласників та з 67,2%



до 63,2% одинадцятикласників. В експериментальних класах репродуктивні завдання склали після завершення дослідного навчання 20,8% (10кл.) та 20,9% (11кл.) проти 67,2% та 65,4% на початок формувального експерименту. Позитивна динаміка властива й для рефлексивних завдань. Учні експериментальних класів вдало справилися з виконанням завдань: 36,4% (10кл.) та 39,0% (11кл.) проти 22,8% та 21,3% на початок експерименту. Значно виріс інтерес учнів до творчих завдань. В експериментальних класах вибір творчих завдань склав в 10кл. – 42,8% та в 11кл. – 40,1% проти 10,0% (10кл.) та 13,3% (11кл.) на початок експерименту.

Якісний аналіз виконання старшокласниками контрольних робіт показав, що вони висловлювали особисту думку, мотивували свою позицію, способи вирішення навчальної проблеми, доказово й обґрунтовано викладали свою точку зору. Учні в ході реалізації дослідної програми набули умінь та здатності в звичайному бачити незвичайне, входити до рефлексивної позиції при оцінці чужих думок та дій, бачити суперечності, спірні питання в ході навчального діалогу. Причому було помічено зростання рівня мовленнєвої діалогічної компетенції. У ході виконання контрольних завдань учні виявили здатність висловлюватися зв'язно, логічно, створювати нові мовленнєві моделі, конструювати мовленнєві зврати.

Діалогічна робота в ситуаціях сприяла вдосконаленню культури іншомовного спілкування, творчого підходу до пошуку виходу з комунікативних ситуацій. Навчальний діалог на уроках іноземної мови забезпечував умови для оволодіння методикою іншомовного спілкування. Виступаючи в ролі рівноправних партнерів, учні набували досвіду іншомовної комунікації. Словниковий запас іншомовної лексики вони вчилися реалізовувати в конкретних діалогічних ситуаціях, що у свою чергу збагачувало не тільки їхнє мовлення, але й міміку, жести, розвивало уміння діяти в комунікативних ситуаціях. У процесі формувального експерименту учні накопичували досвід зі структурування навчальної інформації у формі діалогу, діалогічної взаємодії в системі відносин “учитель - учні”.

Діалог дозволяє учням оперувати інтегрованими знаннями комунікативних ситуацій, оволодіти механізмом спілкування, коректувати свої дії, образ думки, мовленнєву культуру на уроках іноземної мови.

Як показали результати, в ході дослідного навчання використання діалогу на уроках іноземної мови є організованим й цілеспрямованим засобом розвитку потреби в самовираженні, самоорганізації, самозатвердженні кожного учня.

При використанні навчального діалогу механізм управління пізнавальною діяльністю учнів є досить складним. При діалогічному навчанні немає звичайних стереотипних дій, немає стабільної програми, немає стандартних прийомів та способів виконання навчальних завдань. Не можна навчити учнів діяти за якимсь шаблоном або стандартом. Участь у діалогічних комунікативних ситуаціях дає можливість старшокласникам оволодіти методикою іншомовного спілкування.

Все сказане дозволяє стверджувати, що результативність діалогічного навчання забезпечується такими принципами його організації, які ламають стереотипи, що склалися, й активізують позицію учасників навчального діалогу, визначають конкретні їхні позиції, додаючи навчальному процесові творчої та особистісної спрямованості.