View metadata, citation and similar papers at core.ac.uk
brought to you by CORE
provided by Electronic Archive of the Ukrainian Medical Stomatological Academy

УДК 37.011.31(410):371.331(410)

Романко І. Г.
(Полтава)

ПЕДАГОГІЧНИЙ ДІАЛОГ У ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Nowadays in Great Britain the idea if dialogue has the most significance and it can cause to search the new ways of its realization. The development of communicative system stimulates to find perspective potentials of educational dialogue.

У Великій Британії у наш час в умовах гуманізації та індивідуалізації навчання особливе значення має ідея діалогу, яка може „заразити" та спонукати багатьох до пошуку шляхів її реалізації. Розвиток комунікативної системи дозволив не тільки глибше проникнути в суть явища, але й побачити перспективні можливості навчального діалогу.

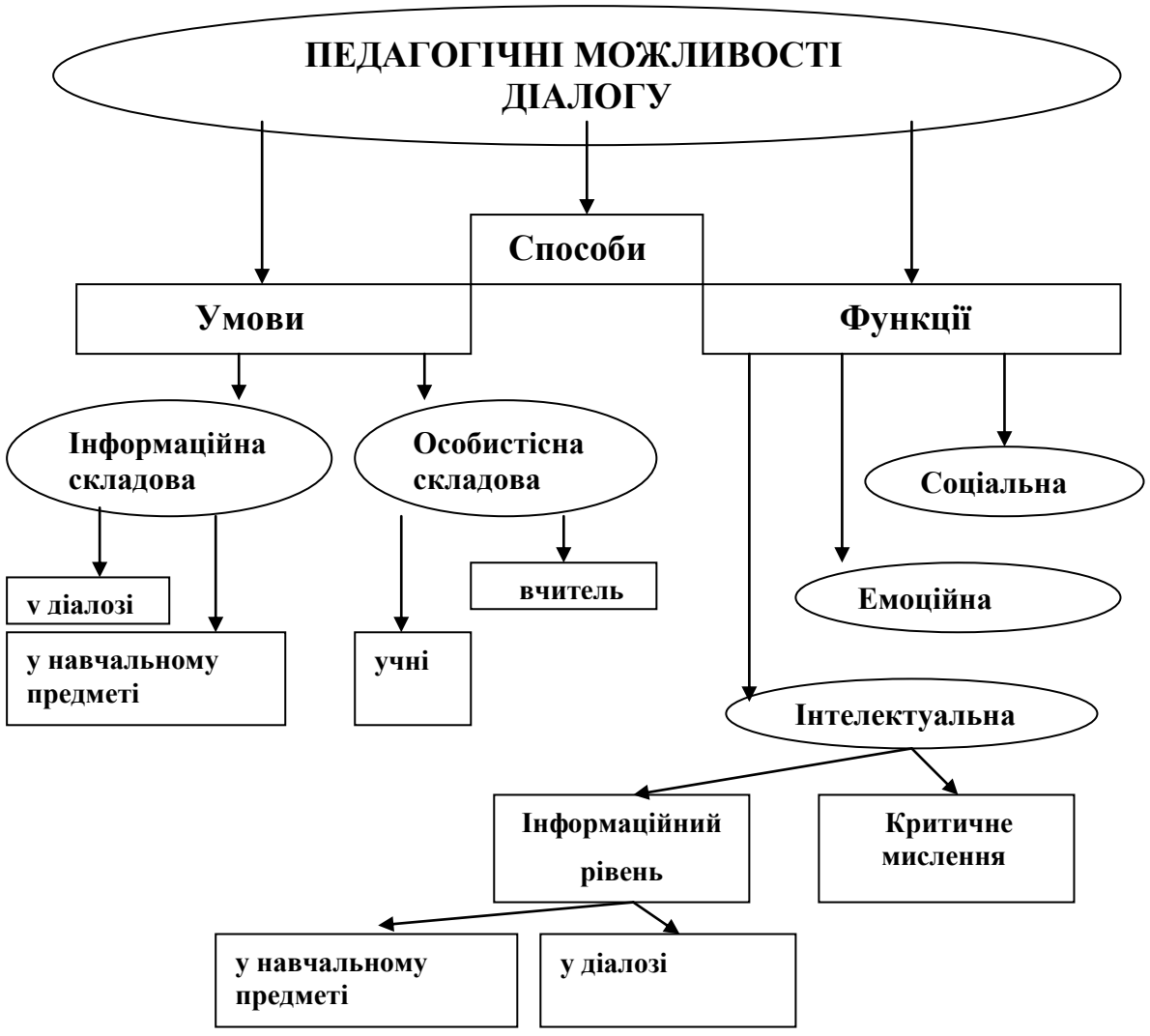
В настоящее время в Великой Британии, в условиях гуманизации и индивидуализации учебного процесса большое значение имеет идея диалога, которая может «заразить» и стимулировать к поиску путей ее реализации. Развитие коммуникативной системе позволило не только проникнуть в смысл явления, но и увидеть перспективные возможности учебного диалога.

Коло педагогічних можливостей навчального діалогу дуже велике, тому ми пропонуємо: уявити педагогічні можливості діалогу в освітньому процесі Великої Британії; показати, що відбувається з особою, яка включена в діалог (інтелектуальні, емоційні, соціальні зміни); розглянути найважливіший компонент діалогу – запитання, які виконують багато функцій у навчанні та вихованні у загальноосвітніх навчальних закладах Великої Британії

(спонукальну, підтримуючу, орієнтуючу, стимулюючу, корегуючу, комунікативну), і є необхідною умовою виникнення діалогу, його „початковою гранню”.

Ми визначили зміст поняття „педагогічна можливість” як єдність умов (що необхідно мати), способів (як треба робити) та функцій (що можна отримати в результаті створення даних умов і застосування вказаних способів). У залежності від „умов” групи, для неї будується свій „оптимальний спосіб”, який визначається набором „функцій”, обраних організатором взаємодії (малюнок 2).

Малюнок 2.



Подана частина діалогу розбивається на дві складові: інформаційну та особистісна.

Інформаційна складова включає в себе: єдиний предмет діалогу – його тему; знання про діалог та „правила" його проведення. Як про одну з умов, дослідники також згадують про формулювання проблеми, яка суперечить життєвому досвіду учнів, і про наявність проблеми, рішення якої потребує способів, не відомих суб'єктам раніше.

Кодекс істинного діалогу (правила його проведення) повинен вміщувати принаймні два види норм, які упорядковують процес діалогу та забезпечують його аргументованість, плідність, якісність та етичність. З одного боку, це логічні принципи та регулятиви, з іншого – норми особистісного, психологічного порядку. До нього включаються:

правила комунікації (Д. Халперн) [1]:

– повідомляйте слухачам тільки те, що вони, на вашу думку, хочуть знати;
– не повідомляйте слухачам те, що їм уже відомо;
– змінюйте форму подачі свого повідомлення, враховуючи рівень знань, вік та соціальний статус слухачів;
– говоріть правду (передавайте істинну інформацію);
– подавайте своє повідомлення в простій та доступній формі;
– слідкуйте за манерою своєї мови у контексті повідомлення, якщо хочете щоб вас зрозуміли;

принципи кодексу полеміки (Х. А. Гіро) [3]:

– взаєморозуміння – які припускають, що співрозмовники слідкують за думками один одного та розуміють слова та вирази, які використовуються в одному й тому ж смислі;
– рівноправ'я – які передбачують, що жоден з учасників діалогу не мають якихось переваг перед іншими учасниками;

– демократизму – які забороняють заміну міркувань наказами, погрозами, образами на адресу партнера;
– „рівної безпеки” – передбачає неспричинення психологічної або іншої шкоди партнеру, забороняє образи проти нього: ярлики, грубі слова та вирази, прикрі репліки, зневажливий та насмішкуватий тон можуть вивести партнера зі стану рівноваги, нанести йому моральну травму та навіть фізичну шкоду здоров’ю;
– „децентричної спрямованості” – означає неспричинення шкоди справі, заради якої відбувається взаємодія, тобто сили та час учасників не витрачаються на захист власних егоцентричних інтересів, а спрямовуються на пошук оптимального рішення проблеми;
– „адекватності того, що сприйнято, тому, що сказано” – тобто не - спричинення шкоди сказаному чи прочитаному шляхом перекручування смислу.

Для оптимальної побудови взаємодії з дітьми вчитель має сприймати та розуміти їх особистості. Успіх у пізнанні учня визначає успіх педагогічного процесу в цілому й діалогу, як однієї з його форм. Діалог учителя з учнями припускає відображення внутрішнього світу людей, які спілкуються, основується на соціально-психологічній інтерпретації, за допомогою чого учитель пізнає духовний світ учнів.

Для організації уроку-діалогу пропонується три методичних прийоми (С. А. Дуглас) [2]: навчальна задача задається в суперечці з співрозмовником, що дратує, який висловлює сумнів („сократичне розгойдування”) в емпіричних знаннях учнів, змушуючи їх мислити „від себе”; учитель особливу увагу звертає на дитячі гіпотези, запитання, у яких формується їхнє особисте відношення до предмету, власна позиція; звернення до експерименту над власною думкою, над мисленням своїх співрозмовників-опонентів.

Одним з найбільш багатих з точки зору різноманіття запропонованих способів (описано 7) і прийомів (описано 5) взаємодії являється дослідження

Дж. Лоріллард [4,128-149], пов’язане з розглядом діалогу як однієї з організаційних форм заняття в поліцентричній освітній технології. Він вважає, що „мистецтво” ведення діалогу не природжене і йому треба навчати, діти мають потребу в тому, щоб їм указали стратегічні напрями розвитку діалогу, в орієнтованій схемі. Орієнтири пропонуються як для використання при першому досліді залучення учнів до діалогу, так і для більш обізнаних у діалозі; для організації пошукового діалогу та підтриманні згасаючого і т. д. Виділяються характерні риси, які вказують на необхідність зупинки діалогу: усвідомлення цілого; брак об’єму знань із даної теми; потреба в індивідуальних міркуваннях; досягнення критичного рівня емоційної насиченості; відсутність зверненості один до одного; неконтактність одного з учасників; небажання йти на зближення позицій; задоволення від розмови, яка відбувається; досягнення запланованого рівня зближення позицій; час, відведений на діалог на уроці тощо. Для завершення діалогу необхідно дещо підсумувати: вирішення проблеми (і з цим рішенням згодні всі учасники); фіксація направленості пошуку проблеми, отриманих висновків та запитань, які ще слід вирішити в новому діалозі; констатація запитань, з яких вдалося з’ясувати позицію співрозмовника, але не вдалося її прийняти; добрий емоційний настрій, доступність і зрозумілість шляхів, здатних привести до вирішення проблеми, бажання перейти до внутрішнього діалогу; розуміння проблеми й бажання її подальшого вирішення і т. д.

Діалог, окрім його учасників, визначається темою розмови, метою, яка стоїть перед обома суб'єктами, і структурою; залежно від цього як спосіб конструктивної взаємодії може бути обраний діалог на рівних або діалог з ведучою роллю одного з учасників.

Література

1. Clarkson-Smith L., Halpern D.F. Can age related deficits in spatial memory beattenuated through the use of verbal coding? Experimental Aging Research, N9, 1983. —P. 174-184.
2. Douglas S. A. Tutoring as interaction/ Ablex Publishing Corporation, Norwood, Oxford, 1991. – P. 123-147.
3. Giroux, H. A. Theory and Resistance in Education. A pedagogy for the opposition, London: Heinemann, 1983. – 419 p.
4. Laurillard, D. Rethinking university teaching. A framework for the effective use of technology. London: Routledge. 1993. – P. 370.