

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА**

**ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГІКИ, ПСИХОЛОГІЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА МЕТОДИКИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

**ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ
ДІАЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
ЗАСОБАМИ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСКУСІЇ**

**Кваліфікаційна робота
Рівень вищої освіти – другий (магістерський)**

Виконала:
студентка 6 курсу 631 груп
спеціальності 013 «Початкова освіта»
ГУЦУЛ ЯНА МИХАЙЛІВНА

Керівник: канд. пед. наук, доц. Піц І. І.

*До захисту допущено
на засіданні кафедри
протокол № 4/1 від 16 листопада 2021 р*

Зав. кафедрою _____ проф. Романюк С. З.

ЗМІСТ

Вступ	3
Розділ 1. Теоретичні аспекти формування культури діалогічної взаємодії молодших школярів	10
1.1. Культура діалогічної взаємодії як наукова проблема	10
1.2. Сутнісна характеристика поняття «культура діалогічної взаємодії» учнів молодшого шкільного віку	16
1.3. Можливості навчальної дискусії у формуванні культури діалогічної взаємодії молодших школярів	26
Висновки до першого розділу	45
Розділ 2. Організаційно-методичне забезпечення формування культури діалогічної взаємодії молодших школярів засобами навчальної дискусії	47
2.1. Критерії та рівні сформованості культури діалогічної взаємодії в учнів початкової школи	47
2.2. Констатувальне дослідження рівнів сформованості культури діалогічної взаємодії у молодших школярів	58
2.3. Система формування культури діалогічної взаємодії молодших школярів в умовах навчальної дискусії	71
2.4. Проектування ситуації включення навчальної дискусії в структуру уроку в Новій українській школі	79
Висновки до другого розділу	90
Висновки	93
Список використаних джерел	97
Додатки	106

ВСТУП

Актуальність дослідження. В ході реформування початкової школи особливо актуальною є проблема діалогічної взаємодії учасників освітнього процесу, що зумовлює потребу у виявленні, науковій розробці та апробації ефективних способів організації взаємодії вчителя й учнів у навчально-виховному процесі.

Останні десятиліття проблема діалогічної взаємодії привертає увагу представників суспільних наук, наук про людину, зокрема психолого-педагогічних. З кожним днем накопичується все більше фактів, які підтверджують важливість врахування «діалогічного чинника» як того вузла питань, який не можна обійти, вирішуючи завдання підвищення ефективності виробництва, розвитку науки, культури.

Фундаментальна роль спілкування в навчальному процесі відзначалася неодноразово. Мовна діяльність при засвоєнні знань допомагає учневі оцінити себе з точки зору партнерів по спілкуванню, тобто правильності, точності, ясності і зрозумілості мови для оточуючих. Таке «відсторонене» ставлення до своєї мовної дії сприяє і усвідомленню власної думки.

Діалог виступає елементарною технологічною одиницею освіти і виховання як специфічна форма обміну духовно-особистісними потенціалами, як спосіб узгодженого взаєморозвитку і взаємної діяльності педагогів і вихованців. Але діалог в даному випадку – не синонім розмови, вербального спілкування, хоча і передбачає це. Під діалогом розуміємо певне комунікативне середовище, що містить в собі механізм становлення і самоосвіти особистості в умовах множинності культур. Розвиток особистості в цьому випадку – своєрідна інтеріоризація діалогу, оскільки на думку вчених, сформулювати свою точку зору неможливо, не відтворивши в ній інші способи розуміння. Адже думка дитини народжується тільки в тому випадку, коли на уроці виникають справжня суперечка, навчальна дискусія, ставляться невирішені проблеми. Тільки наявність іншої, протилежної точки зору

дозволяє дитині вибудувати свою. Ось чому ми розглядаємо навчальну дискусію як засіб для актуалізації потенціалу культури діалогічної взаємодії молодшого школяра.

Дидактика середньої школи визнала необхідність групових форм навчання як такої організації навчального спілкування на уроці, коли вчитель спеціально будує ділове співробітництво школярів, які виконують загальну навчальну роботу. Однак у масовій шкільній практиці навчальна діяльність молодших школярів залишається сферою дитячого життя, в яку не допущено спілкування і співпрацю з однолітками.

Учні початкових класів сприймають як належне те, чому і як їх вчать, ні в якій мірі не претендують на самостійність і незалежність від вчителя. Старанність, наслідування вчителю – характерні ознаки традиційного початкового навчання. А такі важливі структурні елементи вільної навчальної діяльності, як цілепокладання, планування, рефлексія, самооцінка, практично повністю монополізовані вчителем.

Вкорінені в педагогічній практиці монологічність, нерівність, закритість, боязнь непередбачуваності педагогічного процесу досі роблять практику діалогу скрутною і не завжди бажаною для школи. На уроках в початковій школі продовжують панувати фронтальні методи роботи; навчальна взаємодія розгортається тут переважно між учителем і кожним окремим учнем; основні зусилля вчителя спрямовані на організацію індивідуальних дій кожної дитини; діти вчаться поруч, але не разом, не співпрацюючи один з одним.

На основі спостережень за освітнім процесом, можна зробити висновки, що навчання не завжди містить ділове спілкування учнів між собою, а це при організації головної справи школи є однією з основних причин, що призводять до втрати інтересу до навчання. Необхідно побудувати навчальний процес так, щоб на деяких етапах діти контактували не тільки безпосередньо з учителем, а й один з одним. Сьогодні треба вчити діалогу між людьми, вчити співіснувати і взаємодіяти один з одним, не стільки відстоювати свою позицію, скільки сумніватися в ній. На етапі найсерйозніших змін у школі досі

спостерігається недостатня розробленість педагогічного потенціалу колективних форм навчання у формуванні у молодших школярів культури діалогічної взаємодії.

Стан досліджуваної проблеми. Дослідження питань, що входять в проблему діалогічної взаємодії, проводилися в рамках різних наукових напрямків. Проблема діалогічної взаємодії як основного способу організації педагогічного процесу до 90-х років ХХ століття майже не досліджувалася, хоча такий термін і його значення в науковій літературі обговорювалися. Вже у працях Я. А. Коменського, Ж.-Ж. Русо, К. Д. Ушинського, та інших йдеться про необхідність взаємної активності педагога й вихованців у педагогічному процесі.

Про роль учителя в організації навчально-виховного процесу і необхідність пошуку оптимального режиму діяльності школи писали Т. Ващенко, О. Духнович, А. Макаренко, С. Русова, С. Сірополко, В. Сухомлинський та ін.

Накопичено чималий досвід реалізації різних форм діалогу в навчально-виховному процесі. Виявлено сутність навчальної співпраці учнів із учителем та між собою, роль діалогів і дискусій у формуванні в дитини уміння вчитися, визначено діалогічну стратегію взаємодії у навчанні (В. Андрієвська, З. Кисарчук, Г. Ковальов, Б. Ломов, С. Мусатов, В. Онищук, Ю. Полуянов та інші).

Проблема взаємодії у навчально-виховному процесі досліджувалася науковцями в різних аспектах. Так, характер дидактичної взаємодії між вчителем та учнем під час організації самостійної роботи досліджували А. М. Алексюк, А. А. Аюрзанайн, П. І. Підкасистий, педагогічну взаємодію і педагогічне спілкування як взаємодію педагога й учня розглядають О. О. Бодальов, І. О. Зимняя, В. А. Кан-Калик, С. В. Кондратьєва, О. О. Леонтьєв.

Серед сучасних психолого-педагогічних досліджень обґрунтування діалогізації навчально-виховного процесу надається у працях Ш. Амонашвілі,

В. Гриньової, В. Кан-Калика, О. Кіліченко, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Т. Сущенко, та ін.

Проте є сенс говорити про загальне оновлення, яке уможливило вже сьогодні вихід України на якісно інший рівень загального розвитку. Різні аспекти оновлення у педагогіці висвітлюються у працях М. Азімова, Дж. Джонса, В. Докучаєвої, В. Краєвського, В. Чернової та інших.

Діалогізм як принцип освіти, центральний концепт розвивального навчання, та передумова й провідний чинник розвитку когнітивних процесів (передусім діалогічного мислення) проходить червоною ниткою у науковій творчості Г. О. Балла, О. П. Будник, Г. В. Дьяконова, Є. П. Ільїна, Г. М. Кучинського, О. О. Леонтьєва, І. А. Муратової, Л. В. Озадовської, Н. В. Чепелевої, О. П. Чорби, А. В. Фурмана, та інших вітчизняних освітян та психологів.

Сьогодні діалог розглядається як одна з найважливіших категорій концепції особистісно орієнтованої освіти в роботах багатьох науковців. Визначена його роль як чинника, який актуалізує особистісні функції людини, і окреслені технологічні елементи введення в ситуацію діалогу, як спосіб входження в світ культури.

У зв'язку з вирішенням проблеми формування культури діалогічної взаємодії все більш явно виявляються протиріччя між:

- ✓ потребою суспільства в громадянах, готових до співпраці і конструктивного партнерства, і традиційною спрямованістю масового шкільного навчання на виховання слухняного, виконавчого, реактивного учня;
- ✓ діалогічним характером пізнання наукової і соціальної творчості та монологічними методами навчання в масовій шкільній практиці;
- ✓ прагненням частини педагогів до формування у школярів культури діалогічної взаємодії і нерозрбленістю відповідних методик, застосованих в практиці шкільного навчання.

Таким чином, проблема дослідження пов'язана з необхідністю розробки теоретичних підстав організації навчального процесу, в яких навчальна дискусія виступає як засіб формування у молодших школярів культури діалогічної взаємодії.

Виділені протиріччя особливо актуальні в молодшому шкільному віці, коли в учнів проявляються мотиви (соціальні, самовизначення, самовдосконалення, обов'язку і відповідальності, самоконтролю і самооцінки), що роблять цей віковий період сенситивним до розвитку діалогічності як властивості особистості і способу її розвитку в суспільстві.

У різноманітні види групової роботи на уроці особливе місце належить навчальній дискусії в силу її одночасно навчальних і розвиваючих можливостей. Разом з тим саме навчальна дискусія найменш розроблена і, як наслідок цього, найменше застосовується в початковій школі.

Враховуючи потребу сучасного суспільства у формуванні його членів культури діалогічної взаємодії, неготовність шкільної практики до ефективного вирішення даного завдання, а також відсутність необхідного науково-методичного обґрунтування даного процесу в початковій школі, була обрана тема дослідження «Формування культури діалогічної взаємодії молодших школярів засобами навчальної дискусії».

Мета дослідження – дослідження та теоретичне обґрунтування організаційно-методичного забезпечення формування культури діалогічної взаємодії молодших школярів засобами навчальної дискусії.

Завдання дослідження:

- проаналізувати теоретичні засади формування культури діалогічної взаємодії молодших школярів психолого-педагогічній літературі;
- конкретизувати сутність, зміст та специфіку формування культури діалогічної взаємодії дітей молодшого шкільного віку;
- розкрити значення навчальної дискусії у формуванні культури діалогічної взаємодії молодших школярів;
- дослідити рівень сформованості культури діалогічної взаємодії

молодших школярів;

- обґрунтувати організаційно-методичне забезпечення формування культури діалогічної взаємодії молодших школярів засобами навчальної дискусії.

Об'єкт дослідження – проблема формування культури діалогічної взаємодії молодших школярів

Предмет дослідження – організаційно-методичне забезпечення формування культури діалогічної взаємодії учнів початкової школи засобами навчальної дискусії.

Розв'язання завдань дослідження здійснювалося за допомогою таких *методів*: теоретичний аналіз філософської, психологічної та педагогічної літератури з проблеми дослідження, моделювання, вивчення, узагальнення та аналіз педагогічного досвіду, методи психолого-педагогічної діагностики (тестування, бесіда, спостереження), констатувальний експеримент.

Теоретична і практична значущість проблеми дослідження полягає в тому, що виявлена в роботі система вимог до формування культури діалогічної взаємодії (комунікативного контакту, навчальної взаємодії, групового обговорення, співпраці) може служити основою для розробки шляхів формування комунікативного компонента особистісної свободи молодшого школяра. Практична значимість результатів дослідження визначається можливістю широкого використання отриманих результатів і рекомендацій щодо вдосконалення традиційної системи початкової освіти в масовій шкільній практиці; дозволяє вчителю переосмислити традиційну логіку побудови навчання в початковій школі, виділити в ній нові пріоритети і ціннісні орієнтири. Практичну значимість має представлений в дослідженні опис навчальних дискусій, що сприяють розширенню методичного арсеналу вчителя початкових класів.

Структура дослідження. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного з розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (91 позиція) та додатків. Загальний обсяг роботи 119 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ДІАЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

1.1. Культура діалогічної взаємодії як наукова проблема

Оскільки педагогічним засобом можна назвати лише те, що свідомо використовується для досягнення мети, то проблему ефективного застосування навчальної дискусії не представляється можливим вирішити без звернення до дослідження культури діалогічної взаємодії як мети навчально-виховного процесу в початковій школі.

В основі побудови педагогічного процесу завжди лежить те чи інше розуміння природи сформованої якості. Залежно від того, як воно інтерпретується, багато в чому залежить подальший вибір педагогічних засобів і обґрунтування логіки їх розгортання. У зв'язку з цим, призначення першого розділу даного дослідження полягає в тому, щоб уточнити сутнісні характеристики поняття «культура діалогічної взаємодії», виявити його структурний склад, функції в цілісному розвитку особистості, а також особливості формування в молодшому шкільному віці.

Контекстом для розуміння основ взаємодії є філософські уявлення про духовну сутність людини, про діалогічний спосіб її існування в просторі історії та культури. Ці ідеї дають нову якість в осмисленні людського в людині, взаємин людини і реальності, вибудовуючи своєрідну діалогічну картину світу (Богачинська, 2006).

Спираючись на історико-педагогічний аналіз, проведений в дослідженнях В. В. Зайцева, ми встановили, що основною тенденцією в розвитку найбільш відомих педагогічних систем вільного виховання був поступовий перехід до пошуку засобів, що зачіпають перетворення глибинних особистісних структур внутрішньої свободи (механізмів цілепокладання, рефлексії, смислоутворення, особистої відповідальності, вибірконості,

саморегуляції та ін.), що забезпечують автономність особистості і її адекватну взаємодію з навколишнім соціумом (Зайцев, 2015). Взаємодія людини зі світом і людьми дозволяє їй не тільки актуалізувати наявні у неї внутрішні потенціали, а й заповнити їх в структурному, змістовному, ціннісному, смислово-плані. Включення в цей процес уможливорює зіставлення думок, почуттів і вчинків індивіда з їх вираженням у інших людей, що виступає основою його самопізнання, саморегуляції, самореалізації (Федотова, 2008).

За визначенням В. Кемерова, «взаємодія» - поняття для позначення впливу речей один на одного, для відображення взаємозв'язків між різними об'єктами, для характеристики форм людського буття, людської діяльності і пізнання.

У понятті «взаємодія» фіксуються прямі і зворотні впливи речей один на одного, обміни речовиною, енергією та інформацією між різними об'єктами, між організмами і середовищем, форми кооперації людей в різних ситуаціях співпраці. Взаємодія охоплює прямі і опосередковані відносини між об'єктами і системами. У суспільній галузі прикладом взаємодії може бути безпосереднє спілкування між людськими індивідами.

Поняття «взаємодія» є в пізнавальному сенсі вихідним для визначення понять руху, зміни, становлення, розвитку, процесу. Разом з тим конкретизація поняття «взаємодія» здійснюється через ці поняття. Взаємодія знаходить визначеність як передача руху від одних об'єктів до інших, як трансляція повідомлень в людських контактах або як синтез різних людських сил, що породжує нові знання, речі, організаційні структури. В соціальних процесах взаємодія виявляється точкою замикання і розмикання соціальних зв'язків. Інакше кажучи, взаємодія виявляється не вихідним, а повторюваним моментом, що підтримує стійкість соціальних форм. Враховуючи саме цей план розгляду взаємодії, можна говорити вже не про окрему взаємодію, а про їх ряди, послідовності, системи, які забезпечують безперервність складних процесів не тільки в просторі, але і в часі.

Зіставлення категорій «взаємодія», «комунікація» і «спілкування» дозволяє встановити, що поняття «комунікація» передбачає лише інформаційний обмін суб'єктів, тоді як поняття «взаємодія» є більш широким, оскільки не зводиться тільки до інформаційного обміну, а сприяє взаємній зміні суб'єктів взаємодії. Спілкування також відноситься до взаємодії і передбачає не тільки інформаційний обмін пізнавального або афективно-оціночного характеру, а й включення в практичну взаємодію сторін, яке забезпечує планування, здійснення і контроль їх діяльності. Воно також не передбачає обов'язкової зміни суб'єктів як взаємодія. Таким чином, у взаємодії виділяються такі характерні особливості форм людського існування, як взаємна зміна взаємодіючих сторін, їх взаємозв'язок, взаємообумовленість їх саморозвитку.

Так на уроці, коли вчитель пропонує учням завдання намалювати словами картинку до прочитаного твору, він має на увазі інформаційний обмін (комунікацію). У такому обміні немає особистісної участі дитини, оскільки вона лише відтворює інформацію, отриману від вчителя, з підручника або іншої літератури, ніяк не перероблену, не забарвлену особистим ставленням. Навіть стверджуючи будь-яке положення, учень в даному випадку не стверджує свою думку, а посилається на авторитет вчителя або автора навчальної книги.

Інший приклад з практики, коли учням запропонували визначити, що позначає іменник «голова»: предмет, ознака предмета або дія предмета. Саша: «це ознака або дія предмета? Тань, як ти думаєш?». Таня: «здається, це предмет». Саша: «Здається, здається! А де докази?». Таня: «Ось голова. Предмет: можна її помацати». Саша (крутить головою): «...і рухати нею можна. І думати теж. Це дія!». Таня (наполегливо): «Ні, предмет. Ось він» (показує на голову). Саша: «Тоді правильно».

На цьому етапі навчання норми спільної роботи, зокрема необхідність доказу, освоюється як чиста форма спілкування. Діти погоджуються один з одним, і тепер згода передбачає ще й розмову по темі уроку. Але розмова ця

поверхнева, тому що не охоплює логічних протиріч обговорюваного змісту і не передбачає обов'язкової зміни суб'єктів як взаємодія.

Діалогічний характер взаємодії і опосередкованість її соціальністю були визначені М. Бахтіним, згідно з яким сам спосіб взаємодії свідомостей є діалог. Будь-яке зіткнення зі світом культури стає «запитуванням і бесідою», діалогом (Бахтін, 2008).

За визначенням Т. Ліфінцевої (1998), діалог (грец.- бесіда, розмова) - філософський термін, який використовується в сучасних онтологічних теоріях комунікації для позначення особливого рівня комунікативного процесу, на якому відбувається злиття особистостей учасників комунікації. Діалог в своєму класичному вигляді – це вільний обмін думками рівноправних співрозмовників, який будується за законами логіки і виключає примус в сприйнятті чужої думки.

Педагогічний діалог може здійснюватися лише в системі суб'єктних відносин. Тому взаємодія на рівні діалогу передбачає наявність специфічного міжсуб'єктного простору, в якому перетинаються індивідуальні смисли і цінності. У педагогічному процесі такий простір не виникає сам по собі, він формується зусиллями учителя і учня, дорослого і дитини і т.д. У ході справжнього діалогу виникають особливі ціннісно-сміслові відносини, засновані на інтересі до його внутрішнього світу, його потребам та інтересам (Колесникова, 2009).

Знайомити дітей з новими способами і засобами в процесі діалогічної взаємодії рекомендується тільки після того, як вони спробують знайти рішення самостійно. Програми та організація процесу пізнання повинні будуватися так, щоб наштовхувати їх на здогади, давати можливість позначити «зону пошуку» і в ході обговорення припущень знаходити рішення. Для цього добре підходять такі форми роботи з дітьми, як діалоги, дискусії. Діалог дає можливість будувати процес пізнання так, що кожна властивість, яка знову відкривається, дозволяє долати образ світу, що став уже звичним (Зайцев, 2008).

Діалогічність – характеристика навчально-виховного процесу, якої він набуває в новій соціальній педагогічній ситуації. Надати всьому педагогічному процесу діалогічний характер не просто саме тому, що діалог повинен бути присутнім в будь-якій ланці організованої життєдіяльності школяра. Це стає реальним за умови постійного і неухильного навчання слухати і чути інших навколо себе, проявляти інтерес до того, що з ним відбувається і як він вибудовує свої взаємини зі світом (Іванюк, 2017).

З цього видно, що взаємодія стає, по-перше, ціннісно-сисловою взаємодією через взаємопроникнення, по-друге, через діалог в дитині відбувається розвиток здатності стати людиною, яка себе усвідомлює, що і спонукало нас до використання терміна «діалогічна взаємодія». Таким чином, продуктивно буде говорити про діалогічну взаємодію, яка сприяє смисловій взаємодії і ціннісному обміну суб'єктів.

Взаємодія передбачає взаємні впливи один на одного. Ці явища найкращим чином описуються за допомогою категорії «культура», яка опинилася в останні роки в центрі уваги педагогічних досліджень. Багато дослідників вважають виключно важливим повернути освіту і педагогіку в контекст культури як середовища, яке росте і живить особистість.

Слідуючи за міркуваннями В. Зайцева, необхідно відзначити, що на перший план висувається дитина, як потенційний творець і перетворювач культури, а не педагогічно інтерпретована культура, що підлягає засвоєнню дітьми. У навчанні центр ваги поступово переноситься з суб'єкт-об'єктних відносин, між учителем і учнем на діалогові суб'єкт-суб'єктні відносини.

Термін «культура» сьогодні різними авторами характеризується абсолютно по-різному. У повсякденному житті під культурою часто розуміють поведінковий зразок, на який слід було б рівнятися. Деякі визначають культуру, як інтелігентність. Вважається, що культура – це якість особистості людини.

З точки зору теорії, культура – це особливість суспільства, яка відображає наявний рівень розвитку і визначає ставлення людей до інших

людей і до природи. Деякі сприймають культуру, як творчі здібності окремо взятої людини. Інші відносять культуру до характеристики суспільства в цілому.

Також існує точка зору, що культура – це матеріальні і духовні цінності людини. Культура демонструє ступінь розвиненості суспільства в цілому і даної конкретної людини. Культура визначає, як здійснюється творча діяльність, як засвоюються нові знання, зберігаються і передаються іншим людям.

Згідно психологам культура – це досить стійке властивість особистості, яке включає в себе світогляд і аксіологію і демонструє ставлення людини до інших людей і до навколишнього світу.

Хоча культура часто сприймається як властивість окремої людини, культурні цінності, що панують в суспільстві характеризують його стан в цілому. Частиною культури є мораль, яка є не що інше, як норма, прийнята суспільством для побудови відносин між окремими його членами. Мораль повинна бути об'єктивною і мати суспільне значення.

Культура являє собою складне явище, якому важко дати однозначне і вичерпне визначення. Однак більшість з них можна звести до двох основних:

1. Культура – це сукупність виробничих, суспільних і духовних досягнень людей (наприклад: історія культури, національна культура, культура стародавніх греків).

2. Культура – це високий рівень чого-небудь, високий розвиток, вміння (наприклад: культура виробництва, культура голосу у співаків, фізична культура, культура мови).

В обох визначеннях культура розглядається як ознака діяльності. Однак у першому випадку носіями культури є спільності людей і термін «культура» відображає результативний аспект діяльності. У цьому відношенні культуру можна визначити як «колективне програмування думки, яке відрізняє членів однієї групи або категорії людей від іншої» (Кім, 2019).

У другому визначенні носієм культури є окрема особистість, і культура визначає процесуальний аспект діяльності (рівень, високий розвиток, вміння). У цьому розумінні до категорії «культура» наближаються категорії «компетентність», «кваліфікація», «умілість», «досконалість», «професіоналізм». Поняття культури давно стало системоутворюючим в суспільствознавстві. Нам видається, що в категорії «культура діалогічної взаємодії», відображаються одночасно і ціннісно-цільові установки і процесуальні характеристики досліджуваного феномена.

1.2. Сутнісна характеристика поняття «культура діалогічної взаємодії» учнів молодшого шкільного віку

У якості педагогічної мети в роботі з дітьми молодшого шкільного віку представляється доцільним виділити культуру діалогічної взаємодії як орієнтацію на ціннісно-змістовий саморозвиток в процесі взаємодії і операційну готовність до такої взаємодії.

Найкращим чином значення культури діалогічної взаємодії в індивідуально-особистісному розвитку людини, її пізнавальної діяльності та соціальній поведінці виражається у функціях.

Перша функція – комунікативна. Вона прямо впливає з попередніх міркувань про сутність взаємодії і обумовлена розумінням взаємодії суб'єктів на основі обміну інформацією.

По-перше, в комунікативній взаємодії відбувається не простий рух інформації, а активний обмін нею. Особливу роль тут відіграє для кожного учасника спілкування значимість інформації, тому, що люди не просто «обмінюються» значеннями, але як зазначає А. Н. Леонтьєв, прагнуть при цьому виробити загальний зміст.

Таким чином, суть комунікативної функції культури діалогічної взаємодії – не обмежуватися тільки взаємним інформуванням, а орієнтуватися на спільне осягнення предмета. Тому в кожному комунікативному процесі реально представлені в єдності діяльність, спілкування і пізнання.

По-друге, в діалогічному взаємодії обмін інформацією обов'язково передбачає вплив на партнера, тобто за допомогою системи знаків партнери прагнуть змінювати стан учасників комунікативного процесу, в цьому сенсі «знак в спілкуванні подібний знаряддя в праці» (Леонтьєв, 81).

По-третє, комунікативний вплив, як результат обміну інформацією, можливо лише тоді, коли людина, що направляє інформацію (комунікатор), і людина, що приймає її (реципієнт), володіють єдиною або подібною системою кодифікації і декодифікації, «говорять однією мовою», в єдиній системі значень (Андрєєва, 2011).

По-четверте, комунікативний процес базується на основі спільності діяльності та обміну знаннями та ідеями з приводу цієї діяльності. Це передбачає, що досягнуте взаєморозуміння реалізується в нових спільних спробах розвинути далі діяльність, організувати її.

Прикладом прояву цієї функції культури діалогічної взаємодії можуть служити ситуації, коли на уроках літературного читання проводиться аналіз досліджуваних творів. По-перше, в процесі обговорення завжди відбувається обмін інформацією між учнями. У зв'язку з цим увага зверталася на те, щоб діти уважно слухали однокласників, шанобливо ставилися до висловлюваних суджень, ясно і чітко викладали свою точку зору. По-друге, це переробка інформації, що вимагає від його учасників вміння обговорювати проблему, підбирати і викладати аргументи «за» і «проти». По-третє, – поведінка. Вона передбачає певний ступінь емоційної залученості у вирішення проблеми, що стоїть перед класом, вміння тактовно за змістом, стилем і тоном викладати свої погляди, терпимо ставитися до висловлюваних ідей і суджень інших.

Друга функція культури діалогічної взаємодії, полягає в тому, що вона є джерелом очікувань, задає напрямок розвитку особистості і основних її сторін. Цю функцію можна назвати смислотворюючою.

Особистісний сенс – це особливе, упереджене ставлення особистості до життєвих цінностей, що є стійким регулятором її життєдіяльності і поведінки. Сенс – це те, заради чого людина живе. Смыслову одиницею життя може бути мета, мотив, потреба, почуття, позиція і т.д. Людина не вигадує сенс, а знаходить, виявляє, вибирає його серед цінностей життя і культури. Однак, тільки після того, як ці цінності переживаються людиною, сенс їх стає її надбанням.

Сенс, як вважають Є. Бондаревська і С. Кульневич, останнім часом стає найважливішим поняттям гуманістичної педагогіки. У зв'язку з цим вони бачать завдання освіти в тому, щоб відкрити дитині світ цінностей, ввести її в простір культури, де існують цінності.

У молодшому шкільному віці закладається фундамент моральної поведінки, відбувається засвоєння моральних норм і правил поведінки, починають формуватися ціннісні орієнтації. Крім власного, особистісного досвіду діти намагаються аналізувати досвід інших людей. Все частіше моральні вчинки здійснюються ними за власною ініціативою.

Особистісний досвід, згідно концепції В. Зайцева, як компонент змісту освіти, може бути представлений тільки в діяльній формі. Особистісна складова будь-якої діяльності реалізується в її суб'єктному початку, виявленні її сенсу і потрібної значущості. Найбільш цінною, в даному випадку виступає форма діалогу, яка реалізується у взаємоцінному спілкуванні учасників освітнього процесу.

У практиці роботи школи розвитку цих якостей в учнів більшою мірою сприяє використання на уроках фактів дійсності, до яких учні мають пряме або непряме відношення. Урок стає активною розвиваючою силою, якщо через нього проходить життя, все те головне, що дає зміст для розвитку особистості, для взаємодії учнів класу, є приводом для боротьби думок, відстоювання своїх

поглядів. При цьому вдосконалюється найважливіше в педагогічному процесі – взаємодія молодших школярів: передача один одному накопичених духовних цінностей (пізнавального досвіду, рис характеру), формування звичок, життєвих норм, звичаїв, стилю поведінки, зародження і розвиток особистих і колективних перспектив.

Таким чином смислоутворююча функція культури діалогічної взаємодії забезпечує вироблення системи життєвих цілей, засвоєння моральних норм і правил поведінки, формування ціннісних орієнтацій.

Багато досліджень підтверджують, що саме початкова школа формує у дитини не тільки первинну функціональну грамотність (вміння читати, писати, рахувати), а й закладає основи її особистісного саморозвитку (Зайцев, 2008), самоствердження, коли учень пред'являє себе іншим, стверджуючи тим самим свою особистісну свободу. У зв'язку з цим третю функцію можна назвати функцією самоствердження.

Ситуація соціального розвитку ставить дітей в умови, при яких вони повинні розгорнуто обґрунтовувати справедливість своїх висловлювань, дій і вчинків. На цій основі у молодших школярів формується здатність як би з боку розглядати і оцінювати власні думки і дії (Гребенюк, 2014).

В ході дослідження нами було встановлено, що функція самоствердження в молодшому шкільному віці забезпечується за рахунок освоєння досвіду вільної діяльності учнів, який розглядається нами як складова частина більш широкого особистісного досвіду.

Так, взаємозв'язок творів, усних оповідань, бесід, сприйняття готових текстів з вчинками героїв починається на уроці. Слова, що доходять до серця, яскравий текст, переконлива бесіда, коротка полеміка, власний твір створюють передумови для майбутніх вчинків. Молодші школярі переживають внутрішнє осмислення моральних норм, ідеалів, які викликають бажання діяти разом з ними.

Таким чином, функція самоствердження забезпечується за рахунок освоєння досвіду вільної діяльності учнів, формує здатність з боку розглядати

і оцінювати власні думки і дії, закладає основи особистісного саморозвитку, самоствердження, коли учень пред'являє себе іншим, стверджуючи свою особистісну свободу.

Особливої уваги заслуговує четверта функція культури діалогічної взаємодії – функція стійкості (стабілізації) і тісно пов'язана з нею вибірковість, коли всі явища навколишнього світу набувають статус по відношенню до сформованого ідеалу, погодившись з тим, як вони сприяють або заважають здійсненню ідеалу.

Активність суб'єкта в процесі пізнання певним чином пов'язана з вибірковістю його відображення властивостей об'єкта. Цілісність системи – це не стільки результат попереднього розвитку, скільки здатність зберігати такий стан в процесі постійного руху, зміни і розвитку. Досягнувши певної стабілізації, цілісність системи починає детермінувати подальший її розвиток (Станкевич, 2007). Про виняткову важливість даної функції в стійкості поведінки, виділенні бажаних областей діяльності, інтересів, виборчих прагнень до певного спілкування з оточуючими говорить Т. Е. Конникова (1968).

Діти з високим рівнем стійкості культури діалогічної взаємодії здатні не тільки оскаржувати думку вчителя, висловлюючи свою точку зору, але і витримувати напругу логічного конфлікту (протиріччя), закладеного в досліджуваному понятті, вслухатися в аргументацію вчителя, ставлячи питання, що їх цікавлять.

Функція стійкості (стабілізації) забезпечує суб'єктивну особистісну значимість тих чи інших цінностей, активність сприйняття і інтеріоризації соціального досвіду, структурування особистісного досвіду, стійкість поведінки та індивідуальність розвитку особистості.

З функцією стійкості тісно пов'язана ще одна, п'ята функція – мотивації, яка характеризується цілями і цільовими установками. Мета – невід'ємний компонент мотивації. Мета – не просто передбачуваний результат діяльності, а бажаний її результат, те, до чого людина прагне, здійснюючи діяльність.

У молодшого школяра провідна діяльність – навчальна, тому правильно буде говорити про мотивацію навчання. Активним у навчанні є той, хто усвідомлює потребу в знаннях, у кого сформовані мотиви навчальної діяльності, розвинене вміння ставити цілі і домагатися їх. Значущими для нашого дослідження представляються також висновки В. В. Зайцева про позицію педагога, що сприяє гармонійному розвитку мотиваційної сфери, створює умови для формування відносин учнів до культури, загальнолюдських цінностей, взаємодії з людьми, до себе, і світу в цілому. Отже, сутність мотивації вчення полягає в змісті цілей, потреб, мотивів, в характері зв'язків і відносин між ними.

У контексті даної роботи для нас представляють певний інтерес цілі мотивації афіліації, під якою розуміється прагнення до спілкування, пізнання, співпраці, потреба в самоствердженні, які спонукають молодших школярів вступати в пізнавальне спілкування в навчальній діяльності.

Відносини між людьми побудовані на основі афіліації, в описаних їх якостях, як правило, взаємні. Партнери по спілкуванню, що володіють такими мотивами, не розглядають один одного як засіб задоволення особистих потреб, не прагнуть до домінування один над одним, а розраховують на рівноправне співробітництво. В результаті задоволення мотиву афіліації між людьми складаються довірчі, відкриті взаємини, засновані на симпатіях і взаємодопомоги (Немов, 2004).

Наприклад, в ході нашого дослідження, ми спостерігали, як діти обмінюються зошитами для взаємоперевірки. Виявляється, що помилки однолітка дитина помічає набагато легше, ніж помилки дорослого. Спочатку він критично оцінює дії інших дітей, дорослих, а потім і свої власні. Таким чином, спілкування з однолітками допомагає дітям сформувати критичність до думок, слів, вчинків інших людей. Це розвиває вміння бачити позицію іншої людини, мати власну позицію, точку зору, відрізнити її від чужої і захищати її.

Таким чином, функція мотивації проявляється в змісті цілей, потреб і мотивів, в характері зв'язків і відносин між ними. А цілі мотивації афіліації забезпечують прагнення до спілкування, пізнання, співпраці, потреба в самоствердженні, які спонукають молодших школярів вступати в пізнавальне спілкування в навчальній діяльності.

Аналіз функцій допомагає виявити зміст і структуру культури діалогічної взаємодії молодшого школяра. Сислоутворююча функція цієї взаємодії допомагає відразу ж виявити в його структурі ціннісно-смиловий компонент, який і забезпечує реалізацію даної функції діалогічної взаємодії.

Зрозуміти категорію сенсу (змісту) можна лише в контексті суб'єктності індивіда в культурі, яка пред'являє йому цінності, значення, норми, знання. Все це набуває особистісний сенс лише завдяки активній діяльності людської свідомості. Сенси можуть бути лише вироблені, виявлені в результаті самостійного пошуку, як наслідок внутрішньої роботи, завдяки власним духовним шуканням, активності індивіда.

Сенси не даються людині довільно, вона повинна відповідально оволодівати ними (Франкл, 1990), інакше особистість втрачає свою суб'єктність, свою автономію і або хоче того ж, чого й інші (конформізм), або робить те, що інші хочуть від неї (тоталітаризм). Не маючи духовного стержня, людина виявляється не в змозі у важкі періоди життя зібрати свої сили, щоб протистояти ударам долі і труднощам життя.

Цінності тільки тоді стають сислами, коли «прожиті» особистістю. Осмислюючи (тобто наділяючи власними сислами) ці цінності, людина набуває незалежність, стійкість, свою якісну визначеність, неповторність, суб'єктність (Бондаревська, Кульневич, 1999).

Дитина, у якої сформовані ціннісно-смилові орієнтації, співвідносить себе з однокласниками, багато в чому орієнтуючись на ті оцінки, які дає йому і учням учитель. Спостерігаючи і порівнюючи свої і чужі вчинки, поведінку, молодший школяр усвідомлює і оцінює себе та інших, отримуючи можливість орієнтуватися в житті і знаходити в ній своє місце. У ситуації навчальної

діяльності молодший школяр іноді погоджується з точкою зору однокласників, незважаючи на те, що вони менш компетентні в питанні, ніж джерело, з якого була почерпнута інформація. У спілкуванні з вчителями і батьками, все, що молодший школяр дізнається про себе, він розглядає, оцінює, приймає або відкидає цінності, властиві сім'ї, одноліткам, дорослим.

Таким чином, ціннісно-смісловий компонент культури діалогічної взаємодії проявляється в тому, що у всіх видах практичної діяльності, в соціальному і духовному житті людина діє, тобто реалізує і стверджує себе, як суб'єкт. Саме цей компонент сприяє гармонізації особистості, її цілісності.

Реалізацію комунікативної функції забезпечує процесуальний компонент культури діалогічної взаємодії, який включає в себе здібності, вчинки, вміння учнів в різних видах діяльності і спілкування. За рахунок цього компонента людина реалізує себе як істота суспільна і індивідуальність. Визначальними, домінуючими в змісті цього компонента є здібності, якими називаються особливості, що мають відношення до успішності виконання однієї чи декількох діяльностей, і не зводяться до наявних навичок, умінь або знань, але пояснюють легкість і швидкість придбання цих знань і навичок (Охріменко, 2015).

У молодшому шкільному віці важливою особливістю є наслідування дорослих, однолітків, героїв кінофільмів. Ця якість дуже допомагає дітям у навчанні та сприяє якнайшвидшому оволодінню вміннями та навичками (Гребенюк, 2000). Очевидно, що процесуальний компонент культури діалогічної взаємодії молодшого школяра включає в себе здатність до прогнозування і передбачення результату. Досягнення проблеми завжди являє собою процес досягнення інтелектуальної мети, відповіді на поставлене питання.

Таким чином, процесуальний компонент забезпечує у молодших школярів реалізацію розумових здібностей, де досить чітко проявляються індивідуальні особливості окремих психічних функцій.

Оскільки ціннісно-смысловий і процесуальний компоненти взаємодіють між собою в структурі розглянутого феномена, то їх єдність, як нам видається, забезпечує функцію самоствердження: ціннісно-смысловий компонент забезпечує спонукання до утвердження себе, а процесуальний забезпечує реалізацію цих потенціалів.

Функція мотивації забезпечується також єдністю ціннісно-смыслового компонента та іншого, який ми називаємо емоційно-афективним.

У філософських і соціально-етичних дослідженнях емоції розглядаються як компонент, що забезпечує єдність раціонального і емоційного в процесі морального виховання цілісності, як необхідний компонент і психологічний механізм в процесі формування моральних якостей людини, як феномен міжособистісного спілкування, суспільного настрою, навіювання.

Те, що ні розум, ні волю не можна розглядати поза емоцій, відзначають і психологи (А. Буров, Д. Джолейман, Є. Яковлева). Останнім часом стверджується думка про важливість ролі емоцій у всіх сферах людських проявів. Характеристика емоцій як своєрідних оцінок дійсності або одержуваної інформації про неї – загально-визнана точка зору вітчизняних психологів і фізіологів. В оціночній функції емоції – переживання значущості, цінності (або «нецінності») якогось явища. Ця цінність визначається ставленням до потреб особистості. Більш того, без наявності потреби цінність взагалі не існує (Симонов, 2000).

Без емоційно-ціннісного ставлення неможлива внутрішній зв'язок людини зі світом. Саме через емоції відбувається переробка цінностей в смисли діяльності і життя людини. Отже, емоції – той канал, по якому педагог може проникати в смислову сферу дитини (Бориско, 2000).

Таким чином, емоційно-афективний компонент забезпечує єдність раціонального і емоційного в процесі формування моральних якостей людини, міжособистісне спілкування, переробку цінностей в смисли діяльності і життя людини.

Оскільки ми розглядаємо діалогічну взаємодію в аспекті культури, то емоційно-афективний компонент забезпечує реалізацію функції стійкості особистості дитини в його соціальній поведінці взагалі і в діалогічній взаємодії, зокрема.

Так, дуже часто можна спостерігати наступне: як дитина – товариська, рухлива і дуже розсіяна, енергійно готова взятися за будь-яке завдання, але не має можливості впоратися з ним самостійно, постійно звертається за допомогою до вчителя. Однак, виконуючи завдання в групі з трьох-чотирьох осіб, стає уважною, зосереджено вникає в інструкції, намагаючись виконати їх правильно, не відстаючи від інших.

Аналіз ролі кожного з компонентів в реалізації функцій діалогічної взаємодії показує провідне значення першого (ціннісно-сміслового) компонента в структурі розглянутої властивості. При провідній ролі ціннісно-сміслового компонента процесуальний компонент набуває більше осмисленості, передбачуваності і довільності, тобто дитина, може керувати своєю взаємодією, освоюючи спосіб саморегуляції і діалогічної взаємодії.

Наведені дані дозволяють зробити висновок про те, що емоційність дитини також визначається, в першу чергу, її цінностями і смислами. Втім, ціннісно-смісловий компонент спочатку передбачався як ведучий, системоутворюючий в діалогічному взаємодії, як і у всякій діяльності взагалі, оскільки мета завжди є провідним елементом діяльності.

Виділені компоненти дозволяють остаточно визначитися в розумінні культури діалогічної взаємодії молодшого школяра.

Отже, культура діалогічної взаємодії буде розумітися як орієнтація на пізнання, усвідомлення і перетворення суб'єкта в процесі його активної взаємодії з оточуючими. У змісті культури діалогічної взаємодії молодшого школяра виділяються ціннісно-смісловий, процесуальний і емоційно-афективний компоненти. Ціннісно-смісловий компонент характеризує усвідомлені і прийняті людиною загальні смисли його життя і дозволяє йому усвідомлювати, оцінювати і вдосконалити себе. Процесуальний компонент

визначає характер культури діалогічної взаємодії і пов'язаний з реалізацією інтелектуальних здібностей дитини. А емоційно-афективний забезпечує реалізацію стійкості особистості в її соціальній поведінці взагалі і в діалогічній взаємодії зокрема.

Їх єдність забезпечує реалізацію функцій культури діалогічної взаємодії: комунікативної, смислоутворюючої, функції самоствердження, стійкості (стабілізації) і мотивації.

Однак, розуміння культури діалогічної взаємодії не як стану, а як динамічної характеристики дитини приводить нас до необхідності розгляду процесу її становлення в молодшому шкільному віці.

1.3. Можливості навчальної дискусії у формуванні культури діалогічної взаємодії молодших школярів

У логіці нашого дослідження розглянемо визначення педагогічного засобу, яке нас цікавить. Дискусія:

1) спосіб організації спільної діяльності з метою інтенсифікації процесу прийняття рішення в групі;

2) метод навчання, що підвищує інтенсивність і ефективність навчального процесу за рахунок активного включення учнів в колективний пошук істини;

3) психотерапевтичний прийом впливу на позиції і установки суб'єкта в спеціально створеній дискусійній групі (Ткаченко, 2016)

Г. А. Цукерман визначає дискусію як обговорення якогось спірного питання для з'ясування різних точок зору. Навчальна дискусія, на думку науковця, – це засіб виявлення, поляризації окремих сторін протиріччя в точках зору, думках учасників дискусії з метою подальшої координації різних точок зору для спільної узгодженої дії. Зауважимо: у дискусії мають бути

виявлені різні точки зору, а не єдино правильна. Отже, дискусія — це спільна дія, суб'єктом (творцем, автором якого є мала група дітей або цілий клас (велика група), але не окремих учень (Цукерман, 2000).

Дискусія як специфічний метод психологічного дослідження був розроблений в 30-х рр.ХХ ст. Ж. Піаже, який показав, як в ході дискусії з однолітками дитина звільняється від егоцентричної манери мислення і вчиться ставати на точку зору іншої людини. Важливу роль у розвитку методу дискусії зіграли дослідження К. Левіна, який виявив вплив групових обговорень на зміну соціальних установок.

Дискусія є методом активної взаємодії партнерів по спілкуванню і завжди спрямована на змістовне вирішення протиріч, що лежать в основі досліджуваних понять. Предметом дискусії можуть бути і міжособистісні відносини учасників групи. У цьому випадку групові взаємини виступають в якості навчальної моделі, за допомогою якої учні засвоюють можливості самовизначення і розуміння один одного. Дискусійні методи сприяють усвідомленню кожним учасником власної точки зору, розвитку ініціативи, комунікативних якостей, вміння користуватися своїм інтелектом, а також забезпечують емоційну, особистісну зацікавленість дитини в процесі пізнання, коли вчення стає пізнавальним процесом, тобто пошуковий. Завдяки цим особливостям дискусія стимулює розвиток емоційно-афективної складової культури діалогічної взаємодії. Емоційна включеність кожного учня в роботу, співпереживання процесу пошуку істини з учителем і однокласниками, радість з приводу виходу на інший рівень розуміння проблеми, а також особиста участь у вирішенні кожного завдання надзвичайно небайдуже для розвитку кожної дитини в ході дискусійного навчання. В результаті дитина проявляє живу зацікавленість, захопленість, задоволення від занять, невимушеність поведінки під час спільної роботи, легкість звернення один до одного.

Навчальна дискусія в дослідженнях Н. Фоміної, Г. Цукерман, та ін. розглядається як спосіб організації обговорення матеріалу, заснований на

обміні думками з певної проблеми. Розглядаючи навчальну дискусію в контексті навчальної діяльності дитини, ми виділяємо тут її стимулюючі можливості щодо розвитку процесуальної складової культури діалогічної взаємодії, реалізація якої забезпечується комунікацією – передача інформації, обмін інформацією між учасниками педагогічного процесу. Ефективність комунікації залежить від впливу процесуальної складової через ряд умов. Перш за все, важливо забезпечити позитивну мотивацію при передачі інформації, її розуміння і прийняття учнями, привернути увагу, викликати інтерес до обговорюваної проблеми. З цією метою на уроках використовуються цікаві факти, проблемні ситуації, історичні довідки, уривки з художньої та науково-популярної літератури.

Розвиток процесуальної складової культури діалогічного взаємодії забезпечується поперемінним обміном раціональною та емоційною інформацією, переходом ініціативи в спілкуванні від вчителя до учнів і назад. У змісті процесуальна складова орієнтована на вирішення навчально-виховних цілей і передбачає виявлення в бесіді, дискусії, дебатах, на засіданні круглого столу ставлення школярів до обговорюваної проблеми, до людей, до світу, сприяє прояву особистісної позиції, створює атмосферу взаєморозуміння, довіри, відвертості, дозволяє педагогу вносити корективи в свої дії. У процесі навчальної дискусії педагог ставить питання, відповідає, направляє свою думку, погоджується або заперечує, управляє спілкуванням.

Таким чином, навчальна дискусія стає ситуацією, підбираючи параметри (поєднання умов) якої можна використовувати її як засіб управління ходом процесу формування культури діалогічної взаємодії.

Ситуація – засіб, тонкий об'єкт педагогічного управління. У ній безліч подій і фактів, які взаємодіють, створюючи своєрідний простір розвитку.

Розвиваючий потенціал ситуації найбільшою мірою розкривається, коли «учень сам обирає собі спосіб пізнання і шукає варіанти вирішення проблеми, тобто коли дитина готова до цілеспрямованої поведінки в ситуації, в якій для вирішення певної задачі необхідний відбір і використання певного досвіду.

Тоді учень усвідомлює, що існує не єдине абсолютно вірне рішення або доказ проблеми, а достатня кількість підходів і альтернатив; можна знайти оптимальне, а не єдине рішення та ін. є єдиний шлях добування істини» (Симонов, 2000). А умовою виникнення цього є проблемна ситуація. Якщо діалог виникає за відсутності такої ситуації, то таке спілкування називають псевдодіалогом. Тому предмет діалогу повинен бути таким, щоб існувала принципова можливість його розгляду з альтернативних точок зору.

Як і будь-яка педагогічна ситуація, навчальна дискусія може виконувати ряд функцій, виділених в дослідженні Е.А.Крюкової:

- спонукальну, тобто забезпечує вироблення і прийняття цілей майбутньої діяльності;
- активізуючу, стимулюючу розвиток особистості учня;
- смислоутворюючу, перетворює об'єктивне значення в особистісний сенс через оцінювання, означення, осмислення, рефлексію;
- динамічну, регулюючу темп, спрямованість, час процесу розвитку особистості (Черв'якова, 2019).

Спонукальна функція в контексті нашого дослідження виступає як передумова, настрій до діяльності, формує позитивну установку на спільні дії. При цьому педагог не пропонує мету учням, а спільно з ними її визначає, прагне до того, щоб мета діяльності була зрозуміла і прийнята ними. У механізмі процесу формування культури діалогічної взаємодії важливо не пропонувати учням готові форми і методи роботи, а визначити їх у творчому пошуку, спільними зусиллями вчителя і учнів. Спілкування у співпраці впорядковує дії педагога і учнів, стимулює, координує процес діяльності, створює емоційну атмосферу. Діалогічна взаємодія, проникаючи в діяльність, збагачує суб'єктів, що беруть участь в ній.

Активізуюча функція навчальної дискусії реалізується через вплив на формування і зміцнення пізнавальних інтересів учнів, підтримання можливостей учнів в самостійному пошуку. Створення доброзичливої обстановки на уроці надає стимулюючу дію на інтерес, розвиток особистості

учня. У процесі формування культури діалогічної взаємодії педагогу необхідно враховувати емоційний стан учнів, своє ставлення до них, проявляти живий інтерес до обміну інформацією.

Смислоутворююча функція дає дитині досвід групової, інтелектуальної діяльності, стає джерелом поведінкових звичок і навичок спілкування, інтелектуальної взаємодії. Групові, інтелектуальні зусилля сприяють розвитку у молодших школярів дискусійних умінь: Слухати, відтворювати почуте, співвідносити зі своїми уявленнями, висловлювати незгоду, ставити питання, оцінювати головне, доповнювати, приймати логіку оратора. Усвідомлення мети роботи і осмислення об'єкта вивчення на уроці дозволяє учням об'єктивно аналізувати свої думки, переживання, дії, відносини з людьми, тобто спонукає до рефлексії.

Динамічна функція навчальної дискусії в процесі формування культури діалогічної взаємодії виявляється в створенні сприятливої атмосфери на уроці, підтримці клімату в класі, як стійкої системи відносин, ефективного впливу на формування ставлення учнів до цінностей. Взаємодіючи з учнями, педагог забезпечує динаміку клімату в групі дітей в потрібному напрямку, а також створює умови для того, щоб діти проявляли свою активність в навчальній діяльності.

Ситуація як сукупність зовнішніх умов становлення суб'єктності пов'язана з внутрішніми спонукальними силами (факторами саморозвитку) через рефлексію. Б. Ананьєв приходять до висновку, що рефлексивні властивості найбільш інтимно пов'язані з цілями життя і діяльності, ціннісними орієнтаціями, установками, виконуючи функцію саморегулювання і контролю розвитку, сприяючи утворенню і стабілізації єдності особистості. Д. Дьюї пояснював це поняття як оцінку підстави власного переконання.

Насамперед рефлексія:

- 1) роздум, самостереження, самопізнання;
- 2) у філософії – форма теоретичної діяльності людини, спрямована на осмислення своїх власних дій і їх законів.

Рефлексія – роздум про свій внутрішній стан, самоаналіз.

У психології рефлексія визначається як процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів, як фундаментальна здатність свідомої істоти бути у ставленні до власної свідомості, мислення, умов і способів здійснення життєдіяльності (С. Рубінштейн, Д. Ельконін). Рефлексія в соціальній психології виступає у формі усвідомлення чинним суб'єктом – особою або спільністю – того, як вони насправді сприймаються і оцінюються іншими індивідами або спільностями. Рефлексія – це не просто знання або розуміння суб'єктом самого себе, а й з'ясування того, як інші знають і розуміють «рефлексуючого», його особистісні особливості, емоційні реакції і когнітивні (пов'язані з пізнанням) уявлення.

Таким чином, в розумінні рефлексії можна виділити три процеси: звернення назад, самопізнання суб'єктом свого внутрішнього світу і осмислення індивідом соціальної дійсності.

І. Семенов розуміє рефлексію як переосмислення і перебудову суб'єктом змісту свого досвіду, які відображають проблемні конфліктні ситуації і породжують дієве ставлення його як цілісного «Я» до власної поведінки і спілкування, до здійснюваної діяльності, її кооперантів, соціокультурного оточення. В цьому відношенні побудова суб'єктом власної індивідуальності відбувається за допомогою постійної рефлексії способів дієвого самовизначення і само-побудови в контексті сформованих в культурі ідеалів і цінностей.

Педагогічна ситуація як спосіб трансляції культури в цьому відношенні надає дитині вибір, а педагог – підтримку і педагогічний супровід у виборі і прийнятті (переживанні) цінностей. В результаті самовизначення людина (дитина) вибудовує систему смислів, смислове поле або внутрішній, суб'єктивний простір саморозвитку. У моделюванні цього процесу виявляється необхідність розуміння виховної ситуації як ситуації рефлексивного самосвідомості.

У контексті нашого дослідження можна стверджувати, що дискусія, яка сприяє рефлексії, стає стимулом розвитку ціннісно-сміслового компонента культури діалогічної взаємодії молодшого школяра, актуалізує смислоутворення і самоствердження дитини в навчальному процесі.

Певними можливостями в цьому відношенні володіє така форма організації навчальної діяльності молодших школярів, коли учні об'єднані загальними навчальними цілями, але кожен з них виконує свою певну роль в цій роботі. Така форма організації навчальної роботи учнів отримала в літературі назву спільної (або колективно-розподіленої) діяльності (Зайцев, 2006).

Побудова навчальної діяльності як співпраці дітей, спеціально організованої вчителем, сприяє розвитку в учнів рефлексивних компонентів формованих навчальних дій. Багатоплановий, різнобічний характер децентрації навчальної дії, постійний розгляд проблеми з різних позицій повинні сприяти не тільки розвитку у дітей рефлексії на свої дії, а й взаємної зміни суб'єктів в процесі діалогічної взаємодії (Орлова, 2017).

Зіставляючи категорії «ситуація» і «діяльність», ми виявляємо два підходи. При першому з них (найбільш поширеному) ситуація розглядається як сукупність зовнішніх по відношенню до діяльності умов, обставин, що детермінують той чи інший характер діяльності, це певний етап життєвого шляху людини, відображення циклу сплетінь всієї системи її діяльності, поведінки і спілкування, це одиниця аналізу способу життя людини. Логічна функція цього поняття полягає в об'єднанні в єдину концептуальну схему безпосередніх умов і форм життєдіяльності конкретних людей. Іншими словами, ситуації дозволяють розкрити життєдіяльність людини у всій її цілісності, різнобічності і гармонійності і тим самим створити умови для формування особистості школяра. Ситуацію, що розуміється таким чином, можна конструювати як частину навчально-виховного процесу.

Ідею використання ситуацій вільного вибору на уроках, розвиває в своїх дослідженнях В. В. Зайцев, розглядаючи їх як вдале доповнення до

традиційних форм організації навчального процесу в початковій школі. Обґрунтований ним прийом, сприяє розвитку в учнів таких важливих навчальних умінь як цілепокладання, рефлексія, контроль і оцінка результатів власної діяльності.

Динамічний розгляд діяльності розкриває другий підхід в розумінні ситуації як поєднання різних дій в їх взаємозалежності один до одного. Таким чином, ситуація стає структурною одиницею самої діяльності, елементом її змісту (Бориско, 2001). Індивідуальні властивості людини і соціальне середовище занурені в діяльність, і їх перетворення, що впливають на розвиток особистості, невід'ємні в житті особистості від перетворень самої діяльності. Ця єдність, на думку М. М. Бориска, виражається категорією «ситуація діяльності».

Навчальна діяльність у зовнішньому плані – це зміна обставин, тобто оперування свідомістю. У внутрішньому плані – це зміна самого себе. У виробництві, навіть якщо воно прямо і свідомо спрямоване лише на речовинно-енергетичний та інформаційний результат, люди завжди відтворюють і самих себе іншими, ніж вони увійшли в цей процес: вони створюють нові сили і нові уявлення, нові способи спілкування, нові потреби і нову мову. Таким чином, діяльність як цілісний процес тісно пов'язана зі спілкуванням. За своєю суттю діяльність і є саме соціально спадкоємна активність, що адресує себе іншим людям і поколінням. Як видно, зміст діяльності, а тим більше, навчальної діяльності – це зміна не тільки предмета діяльності, а й самого себе, тобто в контексті нашого дослідження це і є формування культури діалогічної взаємодії.

Таким чином, в нашому дослідженні виявляється недостатність розуміння ситуації лише як сукупності умов діяльності, нам видається більш плідним другий аспект розгляду ситуації навчальної дискусії – як ситуації навчальної діяльності, змістом якої є самозміна дитини, тобто формування культури діалогічної взаємодії. *Тому навчальна дискусія розглядається нами як форма організації навчальної діяльності.*

Форма визначається найчастіше як зовнішній обрис, зовнішній вигляд, контури предмета і в цьому відношенні найчастіше використовується в педагогічних дослідженнях і педагогічній практиці, тобто форма розглядається як зовнішнє по відношенню до змісту, як організаційна форма навчання, тобто зовнішнє вираження методу. Але у філософському розумінні у співвідношенні з категорією «зміст», коли зміст – визначальна сторона цілого, сукупність його частин; форма – спосіб існування і вираження змісту.

Форма як філософська категорія – спосіб існування і вираження змісту. Вона вживається також в значенні внутрішньої організації змісту, але значення це більш властиво категорії структури. Форма, фіксуючи різноманітні модифікації змісту, способи його існування і прояви, також володіє певною структурою.

У нашому дослідженні навчальна дискусія є формою організації навчальної діяльності, яку ми розуміємо як визначеність внутрішньої структури цієї навчальної діяльності, що характеризується емоційною залученістю, особистісною зацікавленістю дитини в процесі і результаті навчально-пізнавальної діяльності, а також колективному пошуку істини. Процесуальна складова культури діалогічної взаємодії спрямована не тільки і не стільки на передачу засвоєння знань, скільки на самозміну, саморозвиток в процесі цієї діяльності, результатом якої є ціннісно-смісловий розвиток дитини, що отримує своє вираження в іншому більш високому рівні сформованості культури діалогічної взаємодії.

Таким чином, навчальна дискусія — визначена як форма організації навчальної діяльності, змістом якої є рівноправне обговорення навчальної задачі з метою вирішення логічного протиріччя в процесі зіставлення і взаємної зміни позицій її учасників.

Завдяки цьому навчальна дискусія стає засобом формування культури діалогічної взаємодії молодших школярів.

Розуміючи навчальну дискусію як ситуацію навчальної діяльності, внутрішню її організацію і як якісну визначеність, ми вважаємо за можливе застосувати виділені В. М.Мазяр етапи розвитку ситуації:

- спільне орієнтування в особистісно значущій предметній області;
- визначення проблеми, що цікавить суб'єктів діалогу;
- розгляд проблеми в контексті значущих для дитини життєвих цінностей як одного з аспектів її «особистісної картини світу»;
- використання засвоєних знань і способів як засобу між-суб'єктного спілкування та інструменту самоствердження в очах партнера;
- самопізнання через актуалізацію та обґрунтування власних думок.

Ефективність діалогічного спілкування, як зазначає автор, залежить від включення в зміст уроку проблем, підібраних з урахуванням рівноправної взаємодії суб'єктів діалогу; співвідношення змісту, способу, ритму, характеру спілкування, готовності вчителя до діалогу, вибору їм оптимального варіанту проблемно-пошукового стилю педагогічного спілкування, готовності учнів до діалогу, організації обговорення проблеми, вміння актуалізувати накопичений ними життєвий і пізнавальний досвід, а також діяти в ситуації вільного вибору. Так, В. В. Зайцев (2008), розглядає вільний вибір школярами цілей діяльності та засобів їх досягнення в якості необхідної умови формування особистості. Створення ситуацій вільного вибору, може служити одним із засобів розвитку у молодших школярів здатності до вільної постановки навчальних цілей. Таку роботу, вважає він, можна успішно проводити в процесі навчання вже в початкових класах.

Важливим кроком у проведенні навчальної дискусії є перший тип – ситуація звернення на предмет дискусії (предметна діяльність). У такій ситуації молодші школярі навчаються бачити проблеми в найпростіших і звичних речах і формулювати їх в ході діалогічної взаємодії. Це дозволяє вчителю конкретизувати процес проведення навчальної дискусії і побачити майбутню картину її протікання. У процесі такої роботи актуалізується комунікативна функція культури діалогічної взаємодії, що забезпечує

реалізацію педагогічних цілей діяльності. Матеріал, що готується до уроку, повинен бути подумки представлений вчителем в ситуації навчальної дискусії як майбутньої діалогічної взаємодії і продуманий по можливості в декількох варіантах. Ефективність ситуації навчальної дискусії з метою формування у молодших школярів культури діалогічної взаємодії багато в чому залежить від здатності педагога залучити учнів до участі в ній і вміло керувати процесом обговорення матеріалу: ставити питання, стимулюючи висловлювання учнів, допомагати формулювати висновки.

Велике значення в навчальному процесі має ситуація зверненості на партнера – це третій тип.

Сучасні соціально-психологічні дослідження показують, що учень може по-різному проявляти себе в процедурі спілкування: по-перше, може бути ініціатором діалогічної взаємодії, по-друге, суб'єктом спілкування, по-третє, активним або пасивним партнером взаємодії. У процесі розвитку навчальної дискусії на уроці молодший школяр прислухається до позицій інших учасників взаємодії, аналізуючи свою точку зору, відстоюючи свої погляди на обговорювану проблему.

Уміння учнів спільно працювати: розподіляти між собою обсяг і послідовність навчальної роботи, обґрунтовувати правильність або доводити помилковість різних варіантів вирішення завдань, приходити на допомогу товаришеві в разі виникнення у нього труднощів і т.д. є також ефективним засобом вирішення виховних завдань (Зайцев, 2006).

Спільні дії учнів будуються на основі повної рівноправності партнерів, що є істотним стимулом для проведення навчальної дискусії, вільного спору, спонукає дітей до осмисленого і самостійного пошуку вирішення проблеми. Тут актуалізуються і вдосконалюються завдання смислоутворюючої функції культури діалогічної взаємодії в педагогічному процесі – це взаємодія молодших школярів, ініціатива і передача один одному накопичених духовних цінностей, розвиток особистих перспектив.

У ситуації зверненості на партнера велика частина дій молодших школярів в процесі навчальної дискусії адресована одноліткам по спільній роботі. Ігри та завдання, що виявляють різні точки зору дітей на одну і ту ж проблему, сприяють формуванню рефлексивних відносин спільно працюючих дітей. Тому обговорення дискусійних проблем на уроці буде протікати найбільш ефективно, якщо вчитель побудує навчальне співробітництво дітей з урахуванням їх природної схильності до кооперації і рівноправної взаємодії один з одним.

Слід зазначити, що плідність четвертого типу ситуацій забезпечується ґрунтовністю попередніх, які багато в чому готують його – це ситуації зверненості на спосіб дії (самодіяльність) в ситуації навчальної дискусії. Тут в ході діалогічної взаємодії важливим є не тільки проблемне питання, яке активізує розумову діяльність молодших школярів, а й створення тієї пошукової ситуації, яка поступово налаштовувала б учнів на роздуми. Осмислення специфіки спілкування в процесі навчальної дискусії розвиває мислення дитини і готує підґрунтя для здійснення повноцінної діалогічної взаємодії. Одночасно свідомість молодшого школяра ще не стає самостійним регулятором поведінки, але вона вже досить стійка для того, щоб діяльно брати участь в організації обговорення матеріалу. У ситуації такого типу актуалізується функція стійкості (стабілізації), яка забезпечує наявність стійкої потреби дітей в систематичному спілкуванні з однолітками в ситуації самодіяльності і полягає саме в тому, щоб учні стали співучасниками діалогічної взаємодії в процесі навчальної дискусії. У цьому сенсі діалог, за визначенням Н. М. Бориска, це особливий рівень спілкування, на якому досягається відома свобода від стереотипів при оцінці «іншого»; це особливий вид спілкування, для якого характерно відношення до «іншого», як до рівноцінної особистості і прагнення до досягнення взаєморозуміння (2001).

Ситуація зверненості на спосіб дії виводить молодшого школяра на новий щабель діалогічної взаємодії, коли дитина готова використовувати вже відомий їй спосіб дії і спробувати самостійно вирішити виникаючі протиріччя,

володіючи ініціативою в побудові навчального співробітництва і рефлексивної здатністю. У такій ситуації вчитель повинен допомогти дитині побачити самій джерело помилки за допомогою навчальної дискусії, яка вимагає від неї вибору власної точки зору, правильного вирішення обговорюваних питань, сумнівів, критичності і підготовки до ведення навчальної дискусії.

Метою створення п'ятого типу дискусій є актуалізація потенціалу культури діалогічної взаємодії в ситуації, що породжує навчальну дискусію. Робота на уроці здійснюється на основі рівності позицій педагога і учня. Створюючи разом з дітьми гіпотези і розкриваючи для себе внутрішній світ учнів, вчитель поступово формує діалогічне мислення дітей. Застосування навчальної дискусії на уроці дозволяє педагогу ставити навчальну проблему і уважно вислуховувати можливі варіанти вирішення її, запропоновані учнями. У процесі такого вільного спілкування і виникає справжня суперечка різних логік і форм мислення дітей. Подібна організація навчального процесу допомагає учням відстоювати свою позицію, а також сумніватися в ній. Таким чином, ситуація, що породжує навчальну дискусію, характеризується вмінням молодших школярів розгорнути полеміку, виявити протиріччя різних точок зору, вирішити логічні і понятійні конфлікти.

У логіці нашого дослідження в ситуації такого типу актуалізується функція мотивації афіліації, яка забезпечує рівноправне співробітництво, потребу в самоствердженні, пізнавальне спілкування молодших школярів у навчальній діяльності. В результаті спільної діяльності між учителем і учнями складаються довірчі, відкриті взаємини, які розвивають вміння бачити свою позицію, критично оцінювати позицію партнерів по спілкуванню, а також відрізнити і захищати свою точку зору. Доцільність використання навчальної дискусії значною мірою сприяє самостійності мислення учнів, вмінню аргументувати і доводити свою думку.

Таким чином, організація навчальної діяльності молодших школярів за способом її побудови полягає в тому, щоб вчити дітей координувати питання

і відповідь, бачити в різних відповідях не помилку, а різні думки і домовлятися, узгоджувати свої точки зору (Цукерман, 2000).

Дискусія є одним з важливих засобів вирішення психолого-педагогічних проблем. До позитивних властивостей методу дискусії відносяться кумулятивний ефект від одночасного використання навчального і терапевтичного факторів групової взаємодії, а також демократичність, обумовлена поділом відповідальності.

Учитель, виконуючи функцію організатора дискусії, створює умови для того, щоб діти самі ставили, вирішували і перевіряли рішення конкретних завдань, усіма доступними педагогу засобами, розширюючи сферу навчальної самостійності дітей, намагаючись створити атмосферу інтелектуальної рівноправності – необхідна умова вільного обміну думками.

При такій організації навчальної діяльності відбувається інтеграція раніше отриманих знань з тими, які засвоюються в ході навчальної дискусії, а також повторення раніше вивченого матеріалу. Якісне зростання інтелектуальної активності спостерігається, коли вчитель створює умови для інтелектуальної рівноправності учнів у процесі ведення навчальної дискусії, як необхідна умова вільного обміну думками.

Реалізація логіки розгортання навчальної дискусії молодших школярів на практиці показує, що в процесі організації обговорення матеріалу учні стикаються з характерними труднощами, успішне подолання яких і сприяє становленню і формуванню культури діалогічної взаємодії. Серед характерних труднощів молодших школярів виявлені – діалогічні, ініціативні, орієнтовні, особистісні, міжособистісні.

Діалогічні труднощі першого типу пов'язані з процесуальною складовою культури діалогічної взаємодії, що виражається в недостатній розвиненості комунікативної функції: спілкування має надмірно емоційний характер, слабо розвинена здатність до аналізу і логіки розумового процесу, молодшим школярам необхідні підтримка, допомога, схвалення з боку педагога і однокласників.

Для подолання діалогічних труднощів учням необхідно повернутися до незрозумілої проблеми, відтворити різні точки зору і виробити свою думку з обговорюваного питання за допомогою вчителя або однокласників. Організуючи спільну роботу в групах, педагогу потрібно скооперувати учнів таким чином, щоб діти, які були відсутні на попередньому занятті і які потребують допомоги, змогли отримати її від однокласників і висловитися в ситуації навчальної дискусії на уроці. Молодші школярі поступово привчаються бути готовими вислухати думку сусіда до кінця, довести свою правоту, але намагатися при цьому виробити загальну думку по заданій проблемі для уникнення конфліктів в спільній роботі.

Другу групу склали ініціативні труднощі, що включені до ціннісно-сислової і процесуальної складової культури діалогічної взаємодії, які виражаються в недостатній розвиненості функції самоствердження: дитина часто наслідує інших учнів, в ситуації самостійного прояву ініціативи губиться і не знає, як їй вчинити, потребує допомоги однокласників і вчителя.

Для подолання ініціативних труднощів вчителю важливо організувати роботу в групі і запропонувати учням виконати завдання удвох. У цій ситуації виникає ініціатива перевірки один одного. Діти вже не прагнуть швидше вийти до дошки, а намагаються ґрунтовно обміркувати завдання, щоб уникнути помилок. У такій ситуації школярі, які не володіють ініціативою і контролем, можуть навчитися цьому один у одного, якщо їх робота буде організована вчителем в парі або групі.

Третю групу складають орієнтовні труднощі ситуації навчальної дискусії, які пов'язані з ціннісно-сисловою складовою культури діалогічної взаємодії, які виражаються в нерозвиненості смислоутворюючої функції: низький рівень розуміння навчального завдання, поверхневий інтерес до завдань уроку, прояв невпевненості в можливості подолання помилкових відповідей, а також відповідей на незадані питання.

Для подолання цих труднощів вчителю принципово важливо з перших днів формування культури діалогічної взаємодії допомогти учням правильно

використовувати орієнтири, які візуально сприймаються, вловити різницю значення і звучання слова, а головне: показати, що за різними відповідями дітей стоять їх різні точки зору. Таким чином, з'ясування позицій всіх учасників взаємодії дозволить виявити причини виниклих труднощів, протиставити наявні точки зору і знайти правильне рішення навчальної задачі.

Четверту групу складають особистісні труднощі, які легко виявити в ситуації пропонованого завдання, в учнів з низькою культурою діалогічної взаємодії. Зазвичай такі школярі відмовляються від завдання або не можуть виконати його правильно. Ситуація тривалого неуспіху учнів проявляється в їх пасивності, на уроці вони ведуть себе якомога непомітніше, не можуть сформулювати свою думку, а якщо і висловлюють її, то при найменшому сумніві плутаються і збиваються, відмовляючись відповідати далі. Виходячи до дошки, відповідають неохоче, намагаючись швидше сісти на своє місце. Як ми бачимо, в цій ситуації спостерігаються особистісні труднощі, пов'язані з емоційно-афективною складовою культури діалогічної взаємодії, яка виражається в недостатній розвиненості функції стійкості (стабілізації): відмовляються від пропонованого вчителем завдання, не здатні висловити свою думку, а при найменшому сумніві дитина відчуває замішання і не знає, як їй діяти. Це призводить до зниження позицій дитини, що не сприяє утвердженню його індивідуальності. Зазвичай в ситуації особистісних труднощів перебувають слабкі учні.

Досвід показує, що для подолання особистісних труднощів необхідно організувати групову роботу учнів на уроці, в ході якої навчальна активність таких дітей зростала б: з'явилася зацікавленість при виконанні завдання, школярі стали б брати участь в групових обговореннях. Щоб учні не боялися помилятися, задавати питання, заперечувати, були наполегливими, відстоювали свою точку зору. Необхідно заохочувати та хвалити таких учнів.

У процесі спільної роботи в групі слабкі учні поступово освоюються, долають впевненості у своїх силах і разом з іншими дітьми включаються в навчальну дискусію. Сильні учні часто виявляють байдужість до результатів

своєї роботи, заздалегідь впевнені в правильному її виконанні, для них вже не так важливо визнання їх успіхів. Такі діти, як правило, ставлять перед собою інші цілі: виконати завдання індивідуально і без помилок. А слабкі діти, навпаки, дуже уважно стежать за своїми успіхами, вважаючи за краще і надалі працювати в групі.

П'яту групу складають міжособистісні труднощі. Для подолання міжособистісних труднощів учитель спонукає учнів розширювати свій кругозір, отримати нову інформацію, щоб надалі навчальна дискусія відрізнялася якісними показниками в умовах групової роботи. А конфлікти між дітьми, що виникають на початку групової роботи можуть служити в подальшому сильним засобом виховання: діти вчаться будувати свої взаємини, спілкуватися, розуміти іншу людину, виробляючи в спільній роботі терпимість, увагу, вміння побачити власні недоліки і долати їх.

Аналіз досліджень і власної практичної діяльності, наведений у цьому параграфі, дає можливість як висновок привести класифікацію типів ситуацій навчальної дискусії, типових труднощів молодших школярів і переважного характеру педагогічної підтримки формування культури діалогічної взаємодії. Ці дані ми узагальнили в таблиці 1.

Класифікація ситуацій навчальної дискусії, труднощів і прийомів педагогічної підтримки у формуванні культури діалогічної взаємодії молодших школярів

	Ситуація навчальної дискусії	Типові труднощі молодших школярів	Прийоми педагогічної підтримки
1.	Ситуація звернення на предмет дискусії (предметна діяльність). Молодші школярі вчать ся бачити проблеми і формулювати їх в ході діалогічного взаємодії	Діалогічний. учні не встигають стежити за висловлюваннями однокласників, обдумуючи власну відповідь. Не всі мають можливість висловитися з обговорюваного питання. Спілкування має емоційний характер, а це призводить до сварок	Стимулювати школярів до участі в навчальній дискусії, до того, щоб вони вчилися узгоджувати свої думки, розуміти один одного. Повернутися до незрозумілої проблеми, відтворити різні точки зору і виробити свою думку. Сकोоперувати учнів для результативної взаємодопомоги на уроці
2.	Співпраця в групі. Розвивається здатність дітей вступати в навчальне співробітництво з педагогом і однолітками. Самостійне виконання обов'язків у процесі спільної діяльності	Ініціативний. Дитина часто наслідує інших учнів, а в ситуації самостійного прояву ініціативи втрачається і не знає, як їй вчинити. Спостерігається неузгодженість дій у спільній роботі	Надання допомоги з боку однокласників і вчителя в процесі спільної діяльності. Організувати роботу в парах або групах з подальшою перевіркою завдання один у одного
3.	Ситуація зверненості на партнера (співробітництво). В	Орієнтовний. Учні часто підміняють одну навчальну задачу	Привчати дітей усвідомлювати і виділяти ту систему

	ході навчальної дискусії на уроці молодший школяр прислухається до позицій інших учасників взаємодії, аналізуючи свою точку зору, відстоюючи свої погляди на обговорювану проблему	іншою, виявляють невпевненість в можливості подолання помилково виконаних завдань і відповідей, а також відповідей на незадані питання	умов, на яку необхідно спиратися при виконанні і вирішенні поставленого завдання, враховуючи важливість орієнтовної основи. Знаходити правильне рішення навчальної задачі
4.	Ситуація зверненості на спосіб дії (самодіяльність). Створення пошукової ситуації, яка налаштовує учнів на роздуми	Особистісні. Слабкі учні в ситуації пропонованого завдання не можуть виконати його правильно, висловити свою думку, при найменших сумнівах відчують невпевненість, відмовляючись відповідати, проявляють пасивність на уроці	Організувати групову роботу на уроці, залучаючи хлопців до участі в групових обговореннях, в процесі яких учитель і однокласники допомагають дитині побачити самому джерело помилки і знайти правильне рішення
5.	Ситуація, яка породжує навчальну дискусію. Робота здійснюється на основі рівності позицій педагога та учнів.	Міжособистісний. Недостатнє прагнення учнів до пізнавального спілкування. школярі не завжди володіють знаннями необхідними для виходу з труднощів. Під час роботи між ними іноді виникає несправедливість і грубість.	Спонукає учнів до розширення кругозору за допомогою додаткової літератури. Забезпечувати рівноправне, пізнавальне співробітництво в навчальній діяльності. Для уникнення конфліктів на уроці

			вчити дітей будувати свої взаємини, бачити власні недоліки і долати їх.
--	--	--	---

Однак у класі одночасно перебувають діти з різним рівнем розвитку культури діалогічної взаємодії, що призводить до необхідності визначити доцільність логіки роботи вчителя з таким змішаним складом класного колективу. На виявлення дидактичних умов, що сприяють подоланню виділених груп труднощів учнів у процесі формування культури діалогічної взаємодії, була спрямована наша подальша дослідно-експериментальна робота.

Висновки до першого розділу

На основні аналізу психолого-педагогічної літератури, культура діалогічної взаємодії молодшого школяра розуміється нами як орієнтація на пізнання, усвідомлення і перетворення суб'єкта в процесі його активної взаємодії з оточуючими. Вона найбільш яскраво проявляється у функціях щодо забезпечення особистісно розвиваючого потенціалу навчання: комунікативної, смислоутворюючої, самоствердження, стійкості (стабілізації), мотивації.

Структура культури діалогічної взаємодії молодшого школяра розкривається трьома компонентами: ціннісно-смісловим, процесуальним, емоційно-афективним. Ціннісно-смісловий компонент знаходить прояв у всіх видах практичної діяльності, соціального і духовного життя молодшого школяра, де він реалізує і стверджує себе як суб'єкт. Процесуальний компонент забезпечує у молодших школярів реалізацію інтелектуальної активності або пасивності, де чітко проявляються їх індивідуальні особливості. Емоційно-афективний компонент забезпечує реалізацію

стійкості особистості дитини в його соціальній поведінці і діалогічній взаємодії.

У нашому дослідженні було реалізовано процес застосування навчальної дискусії як системи взаємопов'язаних типів ситуацій, вимог, етапів, які сліднують один за одним у певній послідовності. Логіка діяльності вчителя підпорядкована вирішенню в навчальній дискусії існуючих понятійних протиріч як засобу формування культури діалогічної взаємодії молодших школярів.

Основу моделі використання навчальної дискусії як засобу формування культури діалогічної взаємодії становить система вимог:

- комунікативного контакту – провідна вимога нашої концепції, яка передбачає створення умов для обміну інформацією, регулює взаємодію партнерів по спілкуванню, створює, активізує і координує діяльність групи в процесі обговорення проблеми;
- навчальної взаємодії – забезпечує інтелектуальну активність молодших школярів, прояв інтересу і встановлення контактів між партнерами по спілкуванню;
- групового обговорення – робить позитивний вплив на результат навчальної діяльності молодших школярів, регулює їх міжособистісну взаємодію і розвиток рефлексії;
- співпраця є фундаментальною в нашому дослідженні, що забезпечує функціонування попередніх вимог. Вона є продуктивним засобом формування у молодших школярів навчальної самостійності, ініціативи, згуртованості, відповідальності групи за кожну дитину перед класом, інтенсивного підвищення активності молодших школярів в процесі навчальної дискусії. Зміст допомоги вчителя визначається причинами виниклих труднощів (діалогічних, ініціативних, орієнтовних, особистісних і міжособистісних) в процесі спільної діяльності.

РОЗДІЛ 2

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ДІАЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСКУСІЇ

2.1. Критерії та рівні сформованості культури діалогічної взаємодії в учнів початкової школи

Особливе значення має дослідження формування культури діалогічної взаємодії в молодшому шкільному віці, який в педагогіці прийнято визначати віковим проміжком від 7 до 10 років. Він збігається з навчанням в початкових класах загальноосвітніх установ. Характерна риса цього періоду полягає в тому, що в цьому віці дошкільник стає школярем. Це перехідний період, коли дитина поєднує в собі риси дошкільного дитинства з особливостями школяра. Ці якості уживаються в її поведінці і свідомості у вигляді складних і часом суперечливих поєднань. Як і будь-який перехідний стан, даний вік багатий прихованими можливостями розвитку, які важливо своєчасно вловлювати і підтримувати.

У молодшого школяра інтенсивно росте і добре забезпечується кров'ю м'яз серця, тому воно порівняно витривало. У зв'язку з цим поведінка дитини стає більш довольною і стійкою. Завдяки великому діаметру сонних артерій головний мозок отримує достатньо крові, що є важливою умовою його працездатності. Вага головного мозку помітно збільшується після семи років. Особливо збільшуються лобові частки, що грають велику роль у формуванні вищих і найбільш складних функцій психічної діяльності людини. Змінюється взаємовідношення процесів збудження і гальмування. Гальмування (основа стримування, самоконтролю) стає більш помітним, ніж у дошкільнят. Однак схильність до збудження ще дуже велика, звідси - непосидючість молодших школярів.

Психофізіологічна основа, закладена в дошкільному віці, дозволяє молодшому школяреві звернутися до накопичення фактів про світ. Він стверджує себе в навколишньому предметному середовищі. На основі протиріччя – прагнення до діалогічної взаємодії і невміння її здійснити – у дитини виникає провідна для цього віку духовна пізнавальна потреба, різноманітні, пізнавальні прагнення та інтереси. Стан збиральництва фактів, відчуття себе в предметному світі – це нормальна умова формування культури діалогічної взаємодії. У зв'язку з активною роботою психіки розвивається мислення дитини, і створюються передумови для здійснення повноцінного діалогічного процесу.

Свідомість молодшого школяра ще не стає самостійним регулятором поведінки і діяльності, розвитку духовних потреб. Але вона вже досить стійка для того, щоб діяльно брати участь в організації міжособистісної взаємодії. Це дозволяє спиратися на свідомість самої дитини, яка продовжує залишатися предметом і результатом виховання (Немов, 2005). Інтуїтивне прийняття дитиною цінності знання дозволяє формувати у дітей цього віку ціннісно-сміслового компонента культури діалогічної взаємодії, а також справжні пізнавальні інтереси як основу навчальної діяльності (Давидов, 1998)

У молодшому шкільному віці закладається фундамент моральної поведінки, відбувається засвоєння моральних норм і правил поведінки, починає формуватися суспільна спрямованість особистості (Крутецький, 2016), яка впливає на процес становлення людини як особистості і як індивідуальності, здатної самостійно і вільно осмислювати навколишню дійсність і приймати рішення. Як зазначає В.В.Зайцев, вільний вибір діяльності, як особистісна якість, орієнтована на певні моральні цінності, закладається в шкільні роки. Таким чином, ціннісно-смісловий компонент проявляється у всіх видах життя і діяльності молодшого школяра, який поступово реалізує, стверджує себе як суб'єкт і сприяє формуванню гармонійно розвиненої і цілісної особистості.

Особливостями інтелектуальної сфери молодших школярів є інтенсивний, але нерівномірний розвиток психічних процесів. Учні цього віку поки ще не вміють проводити цілеспрямований аналіз того, за чим спостерігають, виділити головне, істотне в сприйнятому. У цей період відбувається перехід від наочно образного, конкретного до понятійного, науково-теоретичного мислення. Поступово розвивається і вдосконалюється відтворююча уява, вона стає більш реалістичною і керованою. Тому саме процесуальний компонент культури діалогічної взаємодії забезпечує у молодших школярів реалізацію і розвиток розумових здібностей, де досить яскраво проявляються вікові особливості окремих психічних функцій.

Дітям цього віку притаманний тривалий, стійкий, радісний, бадьорий настрій. Це – вікова норма емоційного життя. Але у деяких з них спостерігаються негативні афективні стани, пов'язані з розбіжністю завищеного рівня домагань і скромними результатами навчальної роботи (Гребенюк, 2000). Як показали дослідження Л.С.Славіної (2006), прояв схильності до гострих афективних станів, пояснюється, на думку дослідника, розбіжністю між домаганнями дитини і можливістю задовольнити їх.

Разом з тим можливості усвідомлення молодшими школярами своїх почуттів і їх розуміння обмежені. Як показують дослідження, семирічна дитина часто не вміє правильно сприймати вираз гніву, страху і жаху. Недосконалість в сприйнятті і розумінні почуттів тягне за собою чисто зовнішнє наслідування дорослим у вираженні почуттів. Так, в більшості випадків доброзичливий або недоброзичливий стиль спілкування з людьми передається і дитині (Матюхіна). Таким чином, в молодшому шкільному віці під впливом навчання і виховання відбуваються серйозні зрушення в психічному розвитку дітей, а емоційно-афективний компонент цього розвитку забезпечує поступове прагнення до реалізації регулювання і стійкості особистості дитини в її соціальній поведінці і діалогічній взаємодії.

Успішне функціонування компонентів культури діалогічної взаємодії молодшого школяра тісно взаємопов'язане між собою і дозволяє нам зробити

наступні висновки: психолого-педагогічні фактори формування культури діалогічної взаємодії молодшого школяра включають в себе формування відповідної свідомості, відносин і поведінки. Процесу становлення людини як особистості і як індивідуальності сприяє ціннісно-смысловий компонент, який проявляється у всіх видах практичної діяльності, соціального і духовного життя, де дитина реалізує і стверджує себе як суб'єкт. Ми виділяємо його як потужний фактор, пов'язаний з розвитком спрямованості свідомості молодшого школяра (усвідомлення цінностей і смислів), який сприяє якнайшвидшому оволодінню вміннями і навичками. Очевидно, що ціннісно-смысловий компонент є переважаючим в процесі навчання і виховання молодших школярів, за рахунок чого у них і забезпечується реалізація і розвиток розумових здібностей (інтелекту), пов'язаних з процесуальним компонентом культури діалогічної взаємодії.

Дані положення дають підстави для висновку про те, що, по-перше, особливості культури діалогічної взаємодії молодшого школяра визначаються, перш за все, тематичною спрямованістю інформації та її двостороннім характером, який базується на спільній навчальній діяльності, обміні знаннями та ідеями з приводу цієї діяльності (комунікативна функція). По-друге, культура діалогічної взаємодії забезпечує в молодшому шкільному віці смислоутворення в процесі навчання і виховання, вироблення системи життєвих цілей, засвоєння моральних норм і правил поведінки, формування ціннісних орієнтацій (смыслоутворююча функція). По-третє, ситуація соціального розвитку допомагає дітям розгорнуто обґрунтовувати справедливість своїх висловлювань, дій, вчинків, формуючи у молодших школярів вміння як би з боку розглядати і оцінювати власні думки і дії (функція самоствердження). По-четверте, культура діалогічної взаємодії молодшого школяра забезпечує суб'єктивну особистісну значимість різних цінностей, активність сприйняття і інтеріоризацію соціального досвіду, стійкість поведінки і індивідуальність у розвитку особистості (функція стійкості (стабілізації)). По-п'яте, в процесі навчання мотиваційна сфера

молодшого школяра являє собою систему цілей, потреб і мотивів, яка формується і розвивається протягом усього життя, спонукаючи молодшого школяра опановувати знаннями, способами пізнання (доводити, міркувати, аргументувати свою думку, переконувати), свідомо ставитися до вчення, розвивати прагнення самостійно вступати в пізнавальне спілкування: робити висновки, класифікувати знання, задавати питання, обговорювати матеріал (функція мотивації).

У найбільш загальному визначенні процес – це те, що розгортається в часі як закономірна зміна різних станів, послідовність яких визначена їх внутрішньою структурою і тими можливими переходами (перетвореннями, перетворення), які містяться в цій структурі як її інтенція.

У контексті нашого дослідження видається плідною процедура виділення стадій, розроблена Дзюбко Л.В., який виділяє три стадії, як рівні у напрямку розвитку процесу від менш до більш стійкої і розвиненої форми переконаності: думка, погляд і переконання. При розкритті їх змісту автор спирається на висновки С. Л. Рубінштейна, який показав, що конкретною одиницею психічного є цілісний акт відображення об'єкта суб'єктом. Таке відображення включає єдність двох протилежних компонентів – знання і відносини, інтелектуального і «афективного». Результат цієї єдності автор бачить у відповідному характері діяльності.

Єдність ціннісно-сислового і емоційно-афективного компонентів (виражається в оформленні, структурованості мотивації діалогічної взаємодії), що сприяє збагаченню і зростанням стійкості процесуального компонента представляється нам достатньою підставою для виділення трьох рівнів культури діалогічної взаємодії молодшого школяра.

Низький рівень – емоційний, специфіка якого обумовлена емоційно-афективною стадією розвитку молодшого школяра. Зазвичай такі діти не можуть стримувати своїх емоцій. Часто проявляється імпульсивність поведінки. Усвідомленість у висловлюваннях і поведінці носить ситуативний

характер. Зміст у судженнях малостійкий, неусвідомлений і не диференційований в цінності.

У вченні переважають мотиви уникнення неприємностей, покарання, дитина намагається пояснити свої невдачі зовнішніми причинами. У неї проявляється незадоволеність собою, невпевненість в собі, нестійкий інтерес до зовнішніх результатів навчання. Знання таких школярів зазвичай поверхневі і безсистемні, мало пов'язані з практичним життям, засвоюються в готовому вигляді, слабо розвинена здатність до аналізу і логіки розумового процесу, а розумова діяльність визначається впливом будь-якого стимулу.

У ціннісно-смысловому відношенні молодший школяр відрізняється посередньою цікавістю і поверхневим інтересом до навчальної діяльності. У його свідомості зміст ще не оформлений в цінності, а збуджений випадковими зовнішніми ефектами інтерес не здатний довгий час підтримувати увагу дитини, мобілізувати її волю, перетворитися в стійку рушійну силу пізнавальної діяльності. Тут поверхнєве ставлення до навчально-пізнавального процесу проявляється як короткочасний психічний стан пізнавальної спрямованості.

У техніці комунікативного процесу слабо розвинений зворотний зв'язок, а саме спілкування нерідко має надмірно емоційний характер. Зміст спілкування на цьому рівні є одноманітним, цілі його не диференціюються, засоби спілкування залишаються недосконалими.

На цьому рівні молодші школярі обмежуються простим накопиченням фактів. Найскладніше таким дітям самовизначитися в сферах людських відносин, смислів і цінностей. У них простежується низький рівень свідомості і розуміння проблем. Це поєднується з недоступністю для молодшого школяра розуміння більш складних навчальних і світоглядних положень.

Однією з причин низького рівня самоствердження учнів є стримуючий вплив навчально-виховного процесу на становлення особистісної сфери дітей. Досвід соціально корисної поведінки дитиною не усвідомлюється, а формується на несвідомому рівні через наслідування і не використовується в

життєвих ситуаціях. Ситуація вільного вибору приводить її в замішання: вона не знає як їй діяти. Це веде до зниження позицій, що сприяють утвердженню дитини як індивідуальності, а також розвитку особистісної свободи.

Особистість молодшого школяра в істотних для спілкування з людьми проявах, як правило, не буває стійкою. У таких ситуаціях партнерам важко взаємодіяти і домагатися взаєморозуміння. Поведінка і особистісні прояви таких учнів зазвичай бувають нестійкими, їх важко спрогнозувати і передбачити.

Зазвичай це учні із заниженими самооцінками, прийняте ними рішення не доводиться до кінця, поставлена мета не досягається. В результаті формується і закріплюється мотив уникнення невдачі, який в цій ситуації не є стимулом до досягнення успіхів, а низькі позначки викликають у молодших школярів тривожність, занепокоєння, пов'язані з розвитком і функціонуванням цього мотиву. Такі школярі не користуються авторитетом в дитячому колективі, у них відсутні вміння зіставляти намічвані цілі зі своїми можливостями, що є однією з причин негативного ставлення до навчання.

Однак приклад однокласників, використання знань з предметів, що цікавлять їх, придбання навичок самостійної діяльності (без допомоги дорослих), а також усвідомлення важливості навчально-виховного процесу призводить до якісної зміни рівня культури діалогічної взаємодії.

Середній рівень – процесуальний. Тут у молодших школярів починає спостерігатися все більша стриманість в прояві почуттів. Їм вже необхідно управляти своїми почуттями, виконуючи повсякденні шкільні обов'язки. Підвищується стійкість емоційних станів. У процесі діалогічної взаємодії молодші школярі висловлюють зацікавленість і виявляють співчуття до співрозмовника.

У них виражено позитивне, але іноді аморфне, ситуативне ставлення до вчення. Така дитина не до кінця впевнений в собі, в своїх здібностях. Йому періодично необхідні контроль, підтримка, допомога, схвалення з боку вчителя і дорослих. Навчальна діяльність молодших школярів

характеризується більш сильними і стійкими стимулами, що утворюють і поглиблюють внутрішній інтерес. Тут формується ціннісно-сміслові ставлення до пізнавальної діяльності. У молодшого школяра смисли поступово оформляються в цінності, виділяються значущі сфери цієї взаємодії. Це веде до формування стійкості ціннісно-сміслових утворень, які стають регулятором поведінки молодшого школяра. Учні поступово навчаються усвідомлювати і приймати суспільні цінності, які з часом стають їх особистісними переконаннями, ідеалами, цілями.

Серед комунікативних емоцій цього рівня виділяють бажання ділитися думками, переживаннями, проявляють почуття симпатії і розташування до учасників спілкування і т.д. Діалогічна взаємодія виступає тут як більш стійка особистісна освіта, пов'язана з спрямованістю особистості. Учні поступово стають не просто присутніми, а співучасниками діалогічної взаємодії. У них розвивається потреба в систематичному спілкуванні з однолітками у найрізноманітніших сферах.

Розумінню молодших школярів цього рівня цілком доступні деякі істотні зв'язки і залежності. Вони здатні за допомогою вчителя проаналізувати предмети і явища реальної дійсності, встановлювати доступні їх розумінню закономірності в діалогічній взаємодії з педагогом, робити висновки і узагальнення. Це означає подальше заглиблення в сутність явищ: спочатку за допомогою вчителя, а потім самостійно.

Прагнення до самоствердження в навчально-пізнавальному процесі виступає тут як стійке особистісне утворення, пов'язане з усвідомленням його вибірковості і поведінки. У молодших школярів цього рівня формуються основи особистісної свободи, утвердження себе як суб'єкта.

У формуванні стійкості учні відрізняються найбільшою посидючістю при виконанні завдань і нормальною регуляцією природно рухової активності. Такі діти прагнуть зосереджуватися і підтримувати увагу на навчальних завданнях тривалий час, хоча ще багато хто з них часто втомлюються і втомлюються. Однак певне зовнішнє нагадування допомагає молодшим

школярам контролювати свою поведінку, менше відволікатися на уроці. З'являється бажання не тільки щось зробити, але і вміння реалізувати наявні наміри. Це поступово призводить до становлення особистості і підвищення стійкості її позитивної спрямованості.

Мотиваційна основа навчальної діяльності молодших школярів- послідовність мотиваційних станів, які дитина намагається підтримувати безперервно і стабільно. Діти прагнуть зосередити свою увагу на навчальній ситуації, Переключити на неї свої інтереси, цілі, мотиви і загальмувати спонукання, відволікаючи від уроку. Вони вчаться визначати важливість і послідовність цілей на уроці, можуть самостійно намітити систему проміжних цілей, поставлених учителем. Так поступово в учнів складається система мотивів, що дозволяє підпорядковувати приватні спонукання більш значущим, стійким цілям і намірам, а також забезпечувати підтримку і розвиток позитивної мотивації навчання в молодшому шкільному віці.

Однак накопичення практичного досвіду навчально-пізнавальної діяльності, прагнення досягти позитивних результатів у навчанні призводять до переходу молодшого школяра на наступний, якісно відмінний від попереднього рівень культури діалогічної взаємодії.

Високий рівень – ціннісно-смісловий, специфіка якого характеризується обдуманістю в судженнях і діях молодшого школяра. На цьому рівні спостерігається посилення стриманості і усвідомленості в прояві емоцій, підвищується стійкість емоційних станів. Такі діти є врівноваженими.

Високим рівнем розумового розвитку є встановлення взаємозв'язку між різними поняттями. Учні з високим інтелектуальним розвитком не тільки легко опановують прийомами абстрагування і узагальнення, а й виявляють здатність самостійно виробляти нові прийоми. У такого учня розвинена здатність до прогнозування і передбачення результату.

Вища форма вираження ціннісно-сміслових відносин у дітей молодшого шкільного віку – справжній, глибокий інтерес до вчення. Він завжди проявляється як результат поглиблення пізнавальної роботи в

діалогічній взаємодії і взаємовизначений обмін смислами на комунікативному рівні. Вищою формою прояву ціннісно-сміслового ставлення до навчально-пізнавальної діяльності є результат творчих, вольових зусиль молодшого школяра в процесі навчання і виховання.

Позицією учасників комунікативного процесу цього рівня є активний обмін інформацією. Між учасниками в процесі діалогічної взаємодії відбувається спільне осягнення предмета. Такий обмін інформацією обов'язково передбачає вплив партнерів один на одного з метою зміни їх поведінки, а спостережливість в діалогічній взаємодії сприяє передбаченню реакції співрозмовника. Цінності і смисли, що орієнтують молодшого школяра на саморозвиток дають можливість формування творчої індивідуальності, культури діалогічної взаємодії, постійного самовдосконалення, а також здатності до особистісної участі в утвердженні життєвих принципів.

У них формується вміння розглядати і оцінювати власні думки і дії з боку. Тут створюються сприятливі умови для формування утвердження себе як суб'єкта, здатного до планування діалогічної взаємодії. Це і становить, а також стверджує особистісну свободу молодшого школяра. Ситуація вільного вибору, створена на уроці, виводить учнів на більш високий рівень довільності і вибірковості поведінки. Колективна діяльність, в процесі якої дитина відчуває себе спокійно, врівноважено, дозволяє їй обмірковувати сказане, знаходити докази, аргументувати свою позицію. Тому самоствердження дітей цього рівня забезпечується особистим, життєвим досвідом дитини і рівнем її розумової діяльності.

Навчально-пізнавальна мотивація таких дітей підпорядкована соціальній. Тому молодші школярі прагнуть до пізнання, щоб бути корисними суспільству. Мотивація, пов'язана зі змістом вчення, задовольняє потребу школяра в нових враженнях, нових знаннях, дозволяє виконувати певні дії, бути виконавцем, перебувати в творчому пошуку.

Для них характерні адекватна самооцінка і високий (цілком реальний) рівень домагань. Молодші школярі усвідомлюють свої здібності, можливості

і це є основою віри в їх успіхи, зміцнюючи мотиви, і роблячи їх стійкими. У процесі діалогічної взаємодії формується суспільний мотив: прагнення до взаємодопомоги, почуття особистої відповідальності не тільки за свій успіх, але і за успіх класу в цілому.

Виділені рівні діалогічної взаємодії, які є своєрідними образними, якісними ступенями на шляху її розвитку як процесу і дозволяють побачити динаміку її становлення.

Рівні розвитку культури діалогічної взаємодії у молодших школярів служать критерієм ступеня ефективності педагогічного процесу, спрямованого на її формування.

При цьому ми виділили критерії та показники рівнів культури діалогічної взаємодії (див.табл. 2). Під критеріями ми розуміємо особисту ознаку, що визначає характер культури діалогічної взаємодії. Показники – це зовнішні прояви, що характеризують досліджувану властивість.

Таблиця 2

Критерії та показники культури діалогічної взаємодії молодших школярів

	<i>Компоненти</i>	<i>Критерії</i>	<i>Показники прояву</i>
	Ціннісно-смисловий і процесуальний	Сформованість ціннісних орієнтацій, осмисленість діяльності	У всіх видах практичної діяльності Реалізація та утвердження себе як суб'єкта. Реалізація розумових здібностей, здатність до прогнозування і передбачення результату
	Ціннісно-смисловий	Системність цінностей і смислів	Вироблення системи життєвих цілей, засвоєння моральних норм і правил поведінки, формування ціннісних орієнтацій
	Процесуальний	Комунікативні вміння та їх сформованість	Впевненість у виборі партнера по спілкуванню. Ініціатива у взаємодії, інтерес, захопленість у діалогічній взаємодії

	Емоційно-афективний	Ставлення до навчальної діяльності	Особливості емоційних станів, поведінки, характер діяльності
	Ціннісно-смысловий і емоційно-афективний	Мотивація навчання	Активність в навчанні, вибір мікрогруп для виконання завдання, допитливість, розвиненість вміння ставити цілі, усвідомлення вимог і мотивів навчання

2.2. Констатувальне дослідження рівнів сформованості культури діалогічної взаємодії у молодших школярів

При проведенні діагностики ми дотримувалися ряду правил:

1. Педагогічний характер діагностики – це не просто отримання деяких відомостей про особу, а й стимулювання її розвитку.
2. Доступність, тобто елементарні методи і методики, які не потребують тривалої і громіздкою обробки.
3. Використання «експертної оцінки» для підвищення об'єктивності даних діагностики.
4. Облік вікових особливостей учнів, тобто використання методів і методик, спрямованих на вивчення дітей молодшого шкільного віку.

На першому етапі з метою перевірки дедуктивної гіпотези про зміст і рівні розвитку культури діалогічної взаємодії молодшого школяра використовувалися:

- 1) спостереження за учнями на уроках;
- 2) діагностична бесіда;
- 4) інтерв'ю;
- 5) аналіз продуктів діяльності учнів, їх творчих робіт.

Уточнити зміст, прояви та оптимальні умови культури діалогічної взаємодії на різних рівнях нам допомогли спостереження за учнями на уроках і проведені бесіди з молодшими школярами і педагогами.

Спостереження проводилися в процесі навчальної діяльності, при цьому в якості показників використовувалися:

- ступінь включеності в діяльність, організована педагогом;
- особливості поведінки дитини (зберігати підвищену увагу протягом тривалого часу, бути досить посидючим, проявляти рухову активність, сприймати і запам'ятовувати навчальний матеріал);
- характер її діяльності (навчальні дії, контроль, саморегуляція, закріплення на практиці отриманих теоретичних знань, розширення сфери і змісту спілкування з оточуючими, колективні форми роботи, розвиваючі групові та колективні ігри);
- особливості емоційних станів;
- оціночні судження (морально-оціночні судження про норми моралі, про дії однолітків і дорослих, про характер вчинків, оцінює поведінку на основі усвідомлення і критики загальнолюдських, моральних цінностей).

Спостереження дозволили нам виявити емоційне ставлення учнів до форм роботи, пропонованих учителем; визначити, як швидко включаються діти в роботу на уроці, як відбувається взаємодія учнів на зміні, при проведенні позакласних занять, як протікає співпраця з однокласниками в процесі виконання навчальних завдань, творчих видів діяльності, позаурочних заходів; встановити особливості емоційних станів. Важливо було з'ясувати, як змінюється поведінка учнів залежно від пропонованих форм роботи.

В ході дослідно-експериментального методу «включеного спостереження», тобто взаємодії з дітьми в ролі вчителя, ми з'ясували, що найбільш повільно включаються в роботу учні низького рівня культури діалогічної взаємодії, тому що в ході пояснення вчителя не до кінця вникають в сенс завдання через неможливість сприйняття його з першого разу. Тому в процесі його виконання вдаються до додаткових питань вчителю і потребують

повторного роз'яснення матеріалу завдання з його боку. Поза уроків взаємодія однокласників відбувається серед всіх дітей, яка полягає в їх міжособистісному спілкуванні, але в обговоренні виконаних на уроці завдань і позаурочних заходів беруть участь в основному учні з середнім і високим рівнем культури діалогічної взаємодії, тому що діти низького рівня, навіть не проявляють інтерес до цього, займають пасивну позицію і беруть участь в обговореннях дуже рідко.

Для заповнення і уточнення результатів спостережень використовувався метод бесіди, що доповнює інші діагностичні методики. Бесіда проводилася в різних варіантах: іноді, коли клас займався самостійною роботою ми підходили до дитини і з'ясовували її інтереси, мотиви, потреби, а також консультували її і коригували поведінку, підказували як можна успішніше працювати на уроці. Спостереження дозволило нам спочатку розбити дітей на групи за рівнем формування культури діалогічної взаємодії. З учнями низького рівня культури діалогічної взаємодії проводилася бесіда-пояснення, тому що вони дуже рідко вступають в діалог, намагаючись тільки слухати вчителя. Учні середнього рівня відразу виправляли свої помилки і з'ясовували незрозуміле в завданні. А молодші школярі високого рівня вступали з учителем в діалог, доводячи свою точку зору або висловлюючи свою думку по темі бесіди.

Для того щоб уточнити приналежність дитини до однієї з цих груп ми використовували інтерв'ю, як різновид методу бесіди, із заздалегідь наміченими питаннями, що задаються в певній послідовності, яка визначалася виділеними критеріями і показниками культури діалогічної взаємодії. Отримані дані використовувалися при аналізі і трактуванні діагностичних результатів.

В окремих випадках бесіди використовувалися для уточнення питань при виконанні перевірочних робіт і колективних завдань в парах, трійках, мікрогрупах. Отримані дані використовувалися в цьому випадку для уточнення діагностичних методик.

Велике значення для конкретизації опису культури діалогічної взаємодії молодших школярів мав аналіз продуктів їх діяльності, творчих робіт, творів. Прикладом такого аналізу може служити твір на тему «Парк восени», який ми запропонували учням 3-го класу написати вдома, а зачитати і обговорити на уроці. При перевірці творів було виявлено, що всі роботи учнів відповідали заданій темі. Повнота розкриття теми твору і фактична правильність викладу матеріалу спостерігалася у дітей середнього і високого рівнів культури діалогічної взаємодії. У багатьох роботах увагу вчителя привернули точність і яскравість опису природи, відповідні спостереженням учнів. Висока орфографічна правильність написання твору спостерігалася у дітей високого рівня культури діалогічної взаємодії. Учні середнього рівня допустили в творі або дрібні недоліки (помарки, виправлення), або поодинокі помилки, які є результатом їх неуважності. А іншим учням довелося працювати над виправленням помилок і «редагувати» текст.

Метод «експертної оцінки» полягав у тому, що кожного випробуваного експерт повинен віднести до одного з рівнів формування культури діалогічної взаємодії. При цьому порівняння відбувалося з раніше наведеними описами змодельованих рівнів культури діалогічної взаємодії. Експертами були педагоги, що працюють в цих класах, а також вчитель мистецтва, фізкультури, вихователь групи продовженого дня, бібліотекар. Отримані дані нами були проаналізовані.

Як варіант цієї методики був проведений педагогічний консиліум, де педагоги дали учням повні і розгорнуті характеристики.

При розробці комплексу діагностичних методик, ми частково спиралися на вже відомі методики вивчення особистості учня.

Констатувальне дослідження з використанням діагностичних методик проводилося в Чернівецькому ЗОШ № 31.

Комплекс діагностичних методик включав в себе як методики, спрямовані на вивчення культури діалогічної взаємодії, так і методики вивчення її окремих компонентів.

Відповідно до даних завдань були використані діагностичні методики, проведені в ході констатуючого експерименту.

Учитель постійно має справу з проявом різного рівня самостійності і осмисленості діяльності учнів. тому, нами була запропонована методика прояву осмисленості діяльності молодших школярів при вирішенні навчальних завдань (підготовка доповіді, творів, рішення нового завдання), спрямована на діагностику ціннісно-сислового і процесуального компонентів (див.додаток А).

Одному учневі досить отримати нове завдання або поставити перед ним проблему, а рішення він здійснює самостійно. Наприклад, при підготовці доповіді, творів деякі учні самостійно підбирали літературу і формулювали власні думки. Такі учні зазвичай віддають перевагу складним завданням. Якщо вони звертається до вчителя, то їх запитання, як правило, спрямовані на з'ясування причинно-наслідкових зв'язків, сутності явищ. Це свідчить про високий рівень розвитку осмисленості діяльності учня при вирішенні навчальних завдань. Такий рівень ми спостерігали у 25% школярів.

Середній рівень характеризувався тим, що учні вирішували навчальну задачу, коли їх давалася схема, інструкція, також вони справлялися із завданнями при незначній допомозі вчителя, підказці під час аналізу умови завдання, вибирали завдання середньої складності, задавали питання, взяті з книг, а в деяких випадках формулювали їх самостійно. Такий рівень прояву осмисленості діяльності молодших школярів при вирішенні навчальних завдань ми спостерігали у 40% респондентів.

Низький рівень осмисленості діяльності учнів при вирішенні навчальних завдань проявлявся в тому, що учні вважали за краще найбільш легке завдання (а якщо можна було його не брати, то з легкістю відмовлялися від нього).

Таким учням потрібна була систематична допомога, завдання вони виконували за зразком, питань, як правило, не задавали, а якщо і ставили їх перед учителем, то вони були пов'язані з особливостями їх уваги і пам'яті, а не

мислення. Такому такі учні, а їх була 35%, потребували систематичного керівництва.

Описана методика дозволила нам досить повно простежити осмисленість діяльності учнів при вирішенні навчальних завдань, що представлено нами у діаграмі 2.

Діаграма 2



Запропонована нами методика виявлення системності цінностей, смислів і оціночних суджень дітей була спрямована на діагностику ціннісно-смиислового компонента (див.додаток Б).

Системність цінностей, смислів і оціночних суджень може перебувати в учнів на початковій стадії розвитку – це низький рівень. На основі результатів спостережень, нами було виявлено 25% таких учнів. Такі школярі тільки висловлюють правильні думки, а підтвердити їх аргументами не можуть, свою думку висловлюють важко, а якщо вона і є, то легко відмовляються від неї, не виконують своїх обіцянок. Власної оцінки фактам, подіям, діям і вчинкам дати не можуть. Поведінка таких учнів залежить від ситуації.

Найбільшою силою володіє середній рівень системності цінностей, смислів і оціночних суджень, коли молодші школярі можуть довести, обґрунтованість, істинність своїх суджень, погоджуючись і спираючись на думку інших, виробляють власну думку за допомогою вчителя і однокласників. Такі судження можуть надалі стати принципами поведінки. Серед досліджуваних учнів таких було 45%.

Високим рівнем розвитку цінностей, смислів і суджень наділені 30% респондентів, зокрема слова таких учнів не розходилися з їх справами і вчинками. Такі учні давали власну оцінку і підтверджували оціночні судження переконливими аргументами, відстоювали свою думку обґрунтовано і втілювали в реальність свої переконання в будь-яких ситуаціях.

Результати дослідження за даним компонентом представлені нами у діаграмі 3.



Оскільки ціннісно-смысловий компонент культури діалогічної взаємодії є провідним і системоутворюючим в контексті нашого дослідження, то ці міркування переконують нас в необхідності використання описаної вище діагностичної методики з виявлення системності цінностей, смислів і оціночних суджень у молодших школярів, хоча ми і усвідомлюємо її дещо обмежені можливості для отримання гранично достовірних результатів.

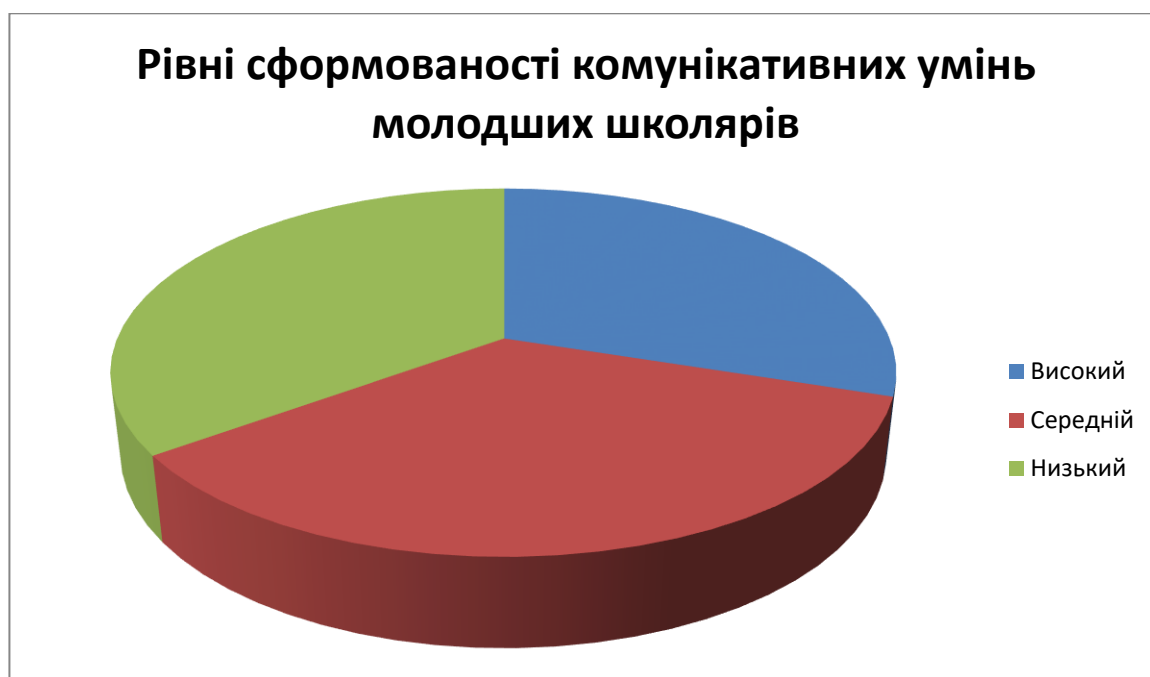
Методика виявлення сформованості комунікативних умінь молодших школярів в ході організованого спілкування на уроках, була спрямована на діагностику процесуального компонента.

У процесі навчальної, трудової, громадської, ігрової та інших видів діяльності учні вступали у певні взаємини з іншими людьми. Ставлення до інших займає центральне місце в характеристиці особистості учня, тому що в ньому відображаються основні тенденції і установки особистості (ідеали, переконання і т.д.), які закріпилися або закріплюються в якості стрижневих особливостей особистості, рис характеру.

У даній діагностичній методиці ми виявляли, як проявляють себе молодші школярі в процесі організованого спілкування на уроці. В результаті

спостережень ми встановили, що учнів у класі можна розділити на три рівні культури діалогічної взаємодії. Низький рівень проявлявся у школярів (35%), які слухають вчителя не уважно і часто відволікалися, не вникали в процес обговорення на уроці, не могли послідовно викладати свої думки. До середнього рівня нами було віднесено дітей (35%), які намагалися на уроці слухати вчителя уважно, зрозуміти думки, інтереси інших дітей, говорити про свою точку зору. Високим рівнем культури діалогічної взаємодії володіють молодші школярі (таких було 30%) готові висловити свою точку зору з обговорюваного питання, сперечатися, впевнено аргументувати свою думку партнерам по спілкуванню, проявляти ініціативу у взаємодії і співпраці з однокласниками. Результати по даному компоненту представлені у діаграмі 4.

Діаграма 4



Методика вивчення ставлення учня до навчальної діяльності, його інтересів, спрямована на діагностику емоційно-афективного компонента.

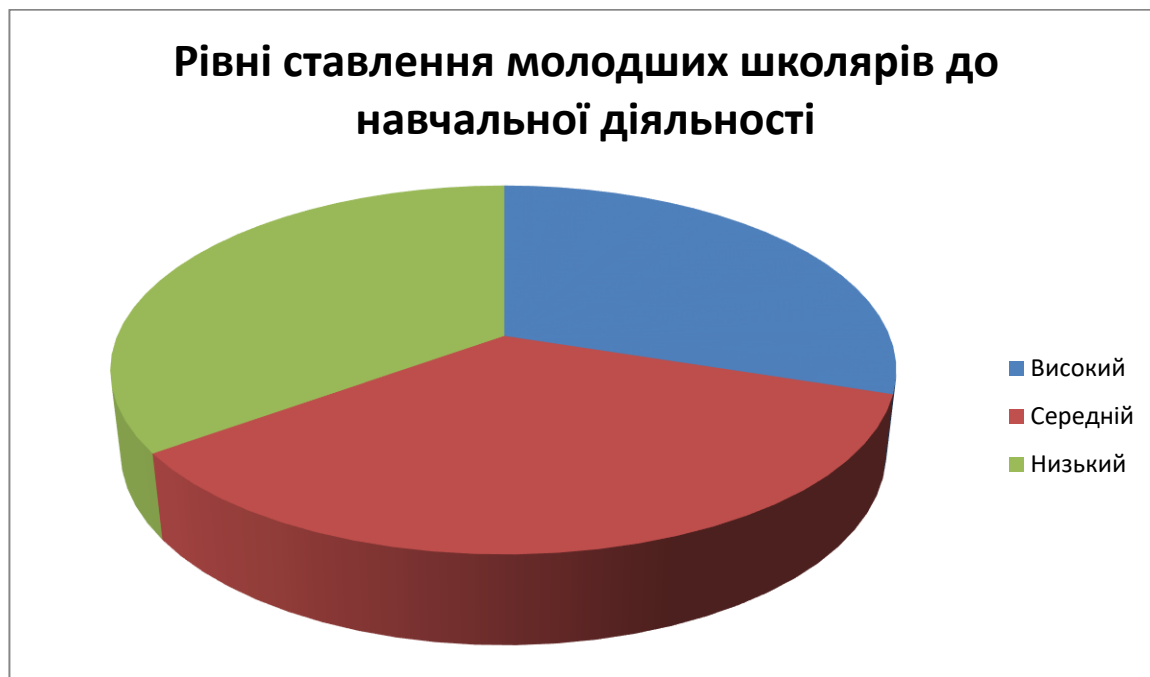
Доповнені дані в розумінні специфіки виявлених рівнів культури діалогічної взаємодії ми отримали в результаті вивчення ставлення молодших школярів до навчальної діяльності (діаграма 6).

У процесі дослідження нами були виявлені учні (25%), здатні за власною ініціативою включатися в роботу, завжди уважно слухати вчителя, виконувати завдання, а також доводити свою точку зору на уроці, сперечатися з обговорюваного питання з однокласниками проявляти високий рівень ставлення до навчальної діяльності, активності, самостійності та ін.

Щодо учнів із проявом середнього рівня ставлення до навчальної діяльності (50%), то такі школярів включалися в роботу, як за власною ініціативою, так і на прохання, намагаючись виконувати завдання в міру можливості самостійно. Іноді звертаючись за допомогою до вчителя, діти задавали питання, доповнювали відповіді товаришів у співпраці з ними, намагалися обґрунтувати свою думку, висловлювати свою точку зору на уроці.

Проте, були і такі молодші школярі (25%), які тільки з примусу включалися в роботу, питань не задавали, пояснення вчителя слухали тільки на його вимогу і не прагнули висловитися на уроці, довести свою точку зору, не виявляли інтересу до предмету спору, а це говорить про негативне ставлення учня до окремих предметів або до вчення взагалі, тобто про низький рівень ставлення до навчальної діяльності.

Помічено, що майже всі учні виконували домашні завдання з власної ініціативи.



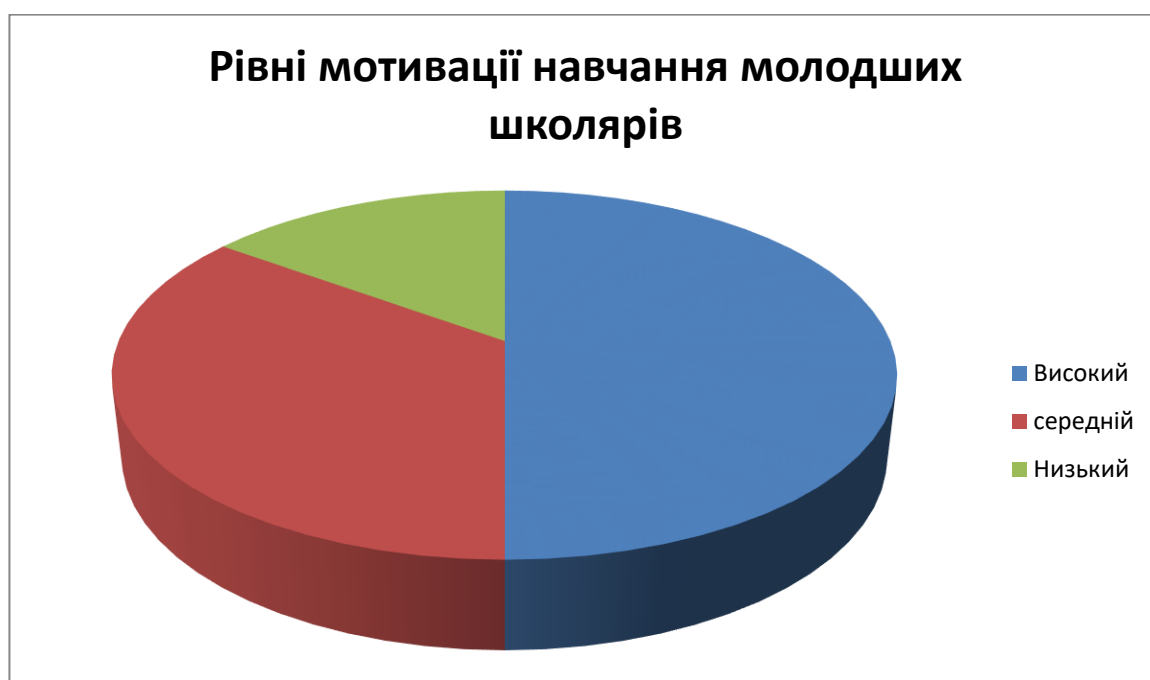
Дослідження виявлення провідних мотивів вчення, спрямоване на діагностику ціннісно-сміслового і емоційно-афективного компонентів, базувалося на опитуванні учнів (див.додаток В).

За підсумками виконання цього завдання провідними мотивами навчання можна вважати ті, які будуть оцінені учнями більш високо. Якщо дитина керувалася переконаннями в необхідності знань, прагненням до самоствердження, вказувала на мотиви, пов'язані з навчальною діяльністю (подобається дізнаватися нове, думати і т.д.), то навчальний процес приваблює її – це високий рівень мотивації (35% респондентів). При наявності інтересу процес навчання для учня виявляється легким і захоплюючим, а вчителю не потрібно примушувати його.

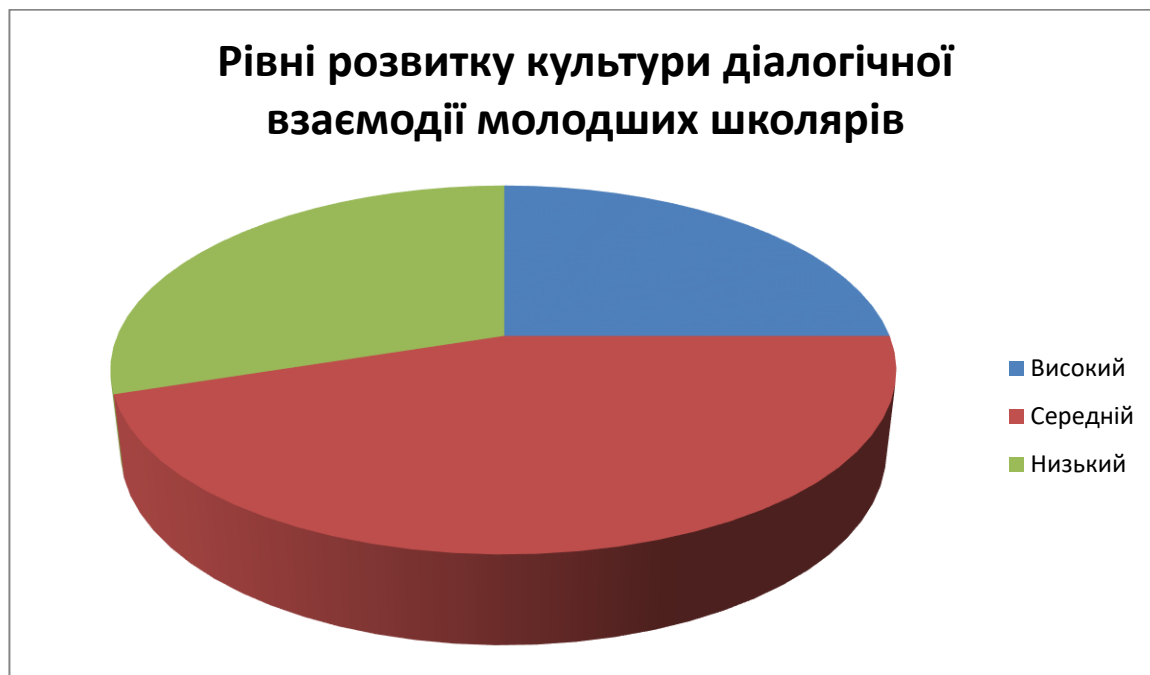
Для молодших школярів, яких ми віднесли до середнього рівня (45% досліджуваних), мотиви, пов'язані з навчальною діяльністю відігравали менш важливу роль. І тим не менше учні цього рівня намагалися проявляти інтерес до процесу навчання, що дозволило їм розкрити свої здібності і отримати задоволення від розумової напруги на уроці.

При низькому рівні мотивації (20% респондентів) слід звернути увагу на те, що діти абсолютно не вказують на мотиви, пов'язані з навчальною діяльністю, тому що вони не мають для них ніякого значення. В даному випадку сам навчальний процес мало приваблює їх, а значить, постійно створюється ситуація, коли таким учням треба проявляти вольові зусилля, щоб змусити себе вчитися. А повна відсутність навчальних інтересів є причиною байдужого і негативного ставлення учня до навчання.

Діаграма 7



У результаті наших спостережень та опитування учнів початкової школи, а також враховуючи середнє арифметичне показників культури діалогічної взаємодії, ми дійшли висновку, що 30% респондентів володіють низьким рівнем культури діалогічної взаємодії, 45% – середнім рівнем, лише 25% – високим (діаграма 8).



Таким чином, ми отримали картину факторів формування культури діалогічної взаємодії, які найбільш яскраво проявляються в монографічних характеристиках окремих учнів (див. додаток Д).

Аналіз експериментальних даних показує, що окремі елементи опису культури діалогічної взаємодії молодшого школяра можуть варіюватися в межах одного рівня, не виходячи, однак, за межі якісної визначеності.

Результати попередніх етапів дослідження дозволили нам сформулювати ряд вимог, що регулюють діяльність вчителя в контексті формування культури діалогічної взаємодії молодших школярів.

Організація допомоги учням для подолання діалогічних труднощів у процесі формування культури діалогічної взаємодії виявила необхідність використання в роботі вчителя вимоги навчальної взаємодії, яку ми розуміємо як прояв співпраці у формі спільної, спрямованої на досягнення загального результату діяльності і спілкування.

Тут важливо уточнити, що в логіці нашого дослідження навчальна взаємодія проявляється, перш за все – в інтелектуальній активності молодших школярів: вступ і обмін інформацією, висунення гіпотез, формування своєї

точки зору, обговорення заданої проблеми, а також прояв поведінкової активності учнів і встановлення зв'язків між партнерами по спілкуванню, що необхідно для подолання ініціативних і орієнтовних труднощів.

На нашу думку, саме використання дискусії на уроках, як методу навчання, є дієвим у розвитку культури діалогічної взаємодії учнів початкової школи.

2.3. Система формування культури діалогічної взаємодії молодших школярів в умовах навчальної дискусії

Цілісність педагогічного процесу складається з єдності навчальної та виховної сторін. Для цього навчальна дискусія повинна реалізовуватися в тріаді завдань, що стоять перед навчанням в цілому:

- ✓ конкретно-пізнавальної, пов'язаної з необхідністю зрозуміти, усвідомити і вирішити конкретну навчальну, проблемну ситуацію;
- ✓ комунікативно-розвиваючої, де в процесі спільного пізнання виробляються вміння і навички різнопланового спілкування учнів;
- ✓ соціально-орієнтованої, виховує якості, необхідні для адекватної соціалізації індивіда. У поєднанні з поставленими перед освітою завданнями навчальна дискусія повинна виконувати не тільки конкретно-пізнавальну, але також комунікативно-розвиваючу і, що дуже важливо, соціально-орієнтаційну задачу. Саме реалізація всіх названих завдань робить навчальний діалог ефективним засобом навчання і виховання.

Дослідження в рамках даних напрямків містять загальні принципи, а також опис окремих методів, прийомів організації навчальної дискусії молодших школярів. Однак проблема організації дискусії молодших школярів досліджена недостатньо.

Результати анкетування вчителів початкових класів свідчать про наступне. Розуміючи важливість дискусії для навчання і виховання учнів, педагоги звужують її функції, знижують значимість використання навчальної дискусії в повній мірі, і процес навчання залишається монологічним по суті. Крім того, 90% вчителів зазначають труднощі щодо організації саме навчальної дискусії учнів, зокрема у змісті предмета дискусії з дітьми (40%), залученні всіх школярів до обговорення (30%), наданні на обговорення проблеми (13%). Висновки, зроблені на основі анкетування, підтверджують дані, отримані під час відвідування та аналізу уроків вчителів початкових класів.

Значною мірою така ситуація пояснюється недостатньою розробкою дидактичних умов, що забезпечують організацію навчальної дискусії молодших школярів. Особливо актуальною ця проблема є для практики розвиваючого навчання: зміст, представлений системою наукових понять, вимагає для його освоєння організації дискусій. Ігнорування дидактичних умов організації дискусії призводить до заміни навчальної дискусії діалогом або поясненням вчителя. В обох випадках навчальна діяльність учнів істотно деформується або виявляється взагалі неможливою.

Аналіз наукової літератури, навчальних програм і підручників, практики вчителів початкової школи дозволив розглядати навчальну дискусію як особливу за змістом форму спільної діяльності учнів і вчителя, взаємодію смислових позицій суб'єктів навчання з визначення, прийняття і вирішення навчального завдання, результатом чого є знаходження нового знання як власної точки зору. Поняття «організація дискусії» розглядається як усвідомлений, цілеспрямований і керований учителем процес поступового налагодження співпраці учнів між собою і вчителя, спрямоване на досягнення навчальної мети.

У процесі дискусії в учнів розвиваються різні групи умінь: *комунікативно-моральні уміння* (серед яких уміння чути думку іншого, звертатися один до одного, розуміти позицію іншого, висловлювати аргументовану згоду, дотримуватися правил спільної роботи); *комунікативно-*

інтелектуальна група умінь молодших школярів (уміння ясно, зрозуміло висловлювати власну думку, обґрунтовувати свою позицію, відстоювати її, зіставляти точки зору, задавати питання і відповідати на них, конструювати власне висловлювання з урахуванням висловленого іншими, уміння утримувати в розумі предмет обговорення і логіку розвитку колективної думки).

Розробка та наукове обґрунтування технології організації навчальної дискусії учнів молодшого шкільного віку містить наступні етапи:

- ✓ проєктувальний (підготовка вчителя до дискусії),
- ✓ мотиваційно-орієнтовний (мотивація учнів до участі в дискусії, орієнтація в умовах спільної діяльності),
- ✓ дискусійно-пошуковий (здійснення дискусії для аналізу умов навчальної задачі та відкриття загального способу її вирішення),
- ✓ рефлексивно-підсумковий (обговорення-огляд логіки пошуку і індивідуальних досягнень),
- ✓ контрольнo-корекційний (визначення ефективності дискусії на уроці, аналіз проблем, планування і проведення корекційної роботи).

В цілому організація навчальної дискусії в початкових класах сприятиме розвитку в учнів умінь чути думку іншого, звертатися один до одного, розуміти і приймати позицію іншого, висловлювати аргументовану згоду/незгоду, вміння задавати питання і відповідати на них, вміння конструювати власне висловлювання з урахуванням висловленого іншими і т.д. Організація навчально-виховного процесу на основі виділених умов буде також сприяти розвитку культури діалогічної взаємодії молодших школярів в цілому.

Навчальні дисципліни в школі покликані сформувати у дітей світогляд, під яким розуміється система поглядів на об'єктивний світ і місце людини в ньому. Поряд з системою поглядів, світогляд включає переконання, ідеали, цінності, життєві принципи – одним словом все те, що визначає розвиток особистості.

Процес формування світогляду в рамках школи має низку недоліків, найважливішими з яких є наступні:

- ✓ існуючі заняття спрямовані лише на отримання інформації в різних галузях;
- ✓ в існуючій системі навчання відсутній широкий обмін думками, і це не сприяє виробленню вміння відстоювати свою позицію з якої-небудь проблеми.

Це не сприяє формуванню переконань і принципів.

Вирішення цих проблем можливе в рамках організації занять у формі дискусії. Існують різні форми організації дискусії:

- «виробнича нарада»;
- мозкові штурми;
- опитування (бесіда, інтерв'ю);
- диспут (публічний спір на будь-яку тему при наявності основних доповідачів);
- дебати (дебати, обмін думками, вироблення аргументів і контраргументів);
- дискусія в акваріумі (клас ділиться на дві групи-одні безпосередньо беруть участь в обговоренні питання, а інші стежать за дотриманням правил обговорення) та ін. (див.додаток Е).

У правильно організованій дискусії відбувається не тільки обмін інформацією, поряд з цим учасники можуть відстоювати свою позицію, спростовувати чужу думку, коригувати свою і чужу точку зору. Таким чином, створюється нова інформація, можливі інноваційні рішення, формуються знання. У зв'язку з цим виникає проблема оволодіння прийомами доведення, що дозволяє обґрунтувати істинність однієї думки за допомогою вже відомих положень. Логічний доказ, механізм якого будується на трьох взаємопов'язаних між собою елементах (теза, довід, спосіб доказу), стає також елементом дискусії.

Ми виділяємо три основні фази проведення дискусії:

- ✓ підготовча (в цій фазі розглядаються варіанти різних питань, тим, що цікавлять школяра, їх дискусивність, школярі пропонують можливі варіанти тем, їх формулювання, якщо в оформленні кінцевого результату з'являються труднощі, вчитель може допомогти оформити остаточний варіант теми);
- ✓ розгортання реальної дискусії (також сюди можливе включення різних елементів перерахованих вище форм);
- ✓ оформлення результату, виявлення проблеми (на цьому етапі відбувається оформлення і формулювання проблеми, дискусія закінчується).

Перший крок в організації дискусії – формулювання теми. Для цього повинні бути виявлені ідеї або проблеми, які становлять інтерес для учасників дискусії.

По-друге, дуже важливо, щоб тема була добре сформульована. Вона повинна бути актуальною для учасників, зачіпати їх проблеми. Дуже важливо, щоб тема не задавалася ззовні, а школярі самі пропонували те, про що хотіли б поговорити. Це передбачає формування самостійності і незалежності у визначенні життєвих цілей і прийняття рішень.

Тема повинна провокувати інтерес, давати однакові можливості учасникам дискусії в поданні своїх думок, мати чітке формулювання, стимулювати дослідницьку роботу.

Проведення дискусії має здійснюватися за заздалегідь підготовленими правилами. Дуже важливо попередньо виробити правила ведення дискусії. Найкраще, якщо це стане предметом обговорення в класі, а не буде запропоновано вчителем в готовому вигляді. Основні правила ведення дискусії запропоновані нами в додатку Є.

При проведенні дискусії можна ставити такі цілі як розвиток толерантності та шанобливого ставлення до різних поглядів, партнерського спілкування та вміння працювати в команді.

В ході дискусії, який би з її видів не вибрав учитель, школярі можуть набути:

- ✓ певних знань (залежно від теми дискусії можуть бути підготовлені статистичні відомості, запропоновано ознайомитися з матеріалами періодичного друку, звернено увагу на історичні аспекти, а також виявлено коло соціально-політичних або інших проблем з можливими підходами до їх вирішення),
- ✓ вміння та навички (комунікативні, висловлювання власної думки, аргументації своєї позиції, аналізу ситуації, виділення найбільш важливого, виступу, знаходження контраргументів у суперечці, цивілізованого ведення дискусії),
- ✓ особистісні якості (взаємодопомога, терпимість до інших позицій і думок – толерантність, вміння слухати товаришів, повагу їх поглядів, вільне вираження власної позиції, протистояння тиску оточуючих).

Разом з тим, при організації дискусії вчитель може зіткнутися з рядом деяких труднощів, серед яких: слабкі навички розмовної мови в учнів, змагальний ухил і прагнення неодмінно перемогти в суперечці, нетерпимість до інших думок і поглядів, надмірна емоційність, формальність обговорення проблеми, недостатність знань по заявленій темі, крайнощі в думках – нігілізм або повна відсутність критичності, невміння розподілити час, домінування окремих учнів в ході дискусії. Допомогти вирішити або трохи згладити ці проблеми, направивши учасника в потрібне русло, може ведучий, роль якого може взяти на себе вчитель.

Роль ведучого в дискусії дуже важлива, оскільки багато в ході дискусії, та й в кінцевому результаті залежить від особистості людини, яка виконує цю роль. Головне, що чітко повинен уявляти собі ведучий – це обговорювана тема. Важливі такі якості ведучого, як гнучкість в поведінці і здатність адаптуватися до аудиторії. Він повинен бути нейтральним і неупередженим, щоб допомогти учасникам дискусії досягти спільної мети. Повноваження ведучого дуже вагомі. Контролюючи процес, він контролює результат.

Ця роль є необхідною не тільки тому, що в учасників дискусії можуть виникнути проблеми, а й тому, що завжди існує небезпека безплідної суперечки, нескінченної балаканини, безлічі монологів замість діалогу, втрати теми, нудьги. Завдання ведучого – направляти хід дискусії. Для цього недостатньо скласти список виступаючих і надавати їм по черзі слово. Ведучий повинен робити набагато більше:

- ✓ дбати про дотримання правил дискусії, які кожному учаснику по можливості лунають задалегідь;
- ✓ вибудовувати дискусію і стежити за дотриманням теми;
- ✓ задавати додаткові питання, якщо щось залишилося неясним, щоб хід дискусії не порушувався;
- ✓ знімати зайві загострення в ході дискусії;
- ✓ повторювати або узагальнювати аргументи, якщо це представляється йому необхідним;
- ✓ стимулювати живу дискусію, викликати учасників на виступи, якщо раптом настає тиша;
- ✓ допомагати підбивати підсумки в кінці кожного етапу дискусії і допомагати оформити кінцевий результат (проблему).

Для того, щоб початок, а потім і продовження самої дискусії було успішним, вчитель повинен:

- зосередити учасників на конкретно обговорюваному питанні;
- встановити черговість виступів, якщо з'являється відразу багато бажаних висловитися;
- стримувати учасників, не даючи говорити всім одночасно;
- у разі необхідності запропонувати ще раз прочитати обговорюване питання: не допускати, щоб учасники переключилися з обговорюваної теми, поки вона не буде вичерпана повністю;
- стежити за тим, щоб кожен з присутніх мав можливість висловитися, щоб ніхто не піддавався особистим нападкам і не експлуатував увагу учасників;

- не повинен сам відповідати на питання, що стосуються змісту обговорення, можна використовувати прийом «бумеранга»: адресувати ці питання всім дискутантам;
- не повинен ділитися своїми міркуваннями, і давати оцінку думкам інших;
- втручатися і більш жорстко керувати дискусією, коли атмосфера загострюється або обговорення зайшло в глухий кут.

Взаємодія в навчальній дискусії будується не просто на почергових висловлюваннях, питаннях і відповідях, а на змістовно спрямованій самоорганізації учасників, – тобто зверненні учнів один до одного і до вчителя для поглибленого і різнобічного обговорення самих ідей, точок зору, проблеми. Важливою рисою дискусії є особливі організаційні зусилля з боку вчителя, які передбачають його діалогічну особистісну позицію, а також задається педагогом тон в дотриманні правил обговорення з боку самих учнів.

Навчальна дискусія розвиває пізнавальні інтереси і мислення (логіку, доказовість, рефлексію), формує комунікативні здібності, підвищує активність і творчість учнів. Дискусія допомагає впорядкувати, систематизувати навчальну інформацію, закріплює її.

Разом з тим слід відзначити і слабкі сторони дискусії-невеликий обсяг нової інформації, необхідність високого рівня самоорганізації учнів, велика підготовча робота.

2.4. Проектування ситуації включення навчальної дискусії в структуру уроку в Новій українській школі

У логіці нашого дослідження головною вимогою є вимога комунікативного контакту, причому комунікацію ми розглядаємо як процес встановлення і розвитку контактів між учнями у спільній діяльності, обмін інформацією, сприйняття і розуміння партнерів по спілкуванню.

Спілкування ми розуміємо як взаємодію людей, змістом якої є взаємне пізнання і обмін інформацією за допомогою різних відносин, сприятливих для процесу спільної діяльності.

Не виникає сумнівів, що для подолання діалогічних труднощів необхідно, щоб всі сторони комунікативного контакту протікали одночасно: обмін інформацією, регуляція взаємодії партнерів по спілкуванню і рефлексія. Діалогічна взаємодія в процесі уроку спрямована не тільки на організацію засвоєння отриманих знань, а й на формування творчих умінь вступати в діалог з однокласниками, з метою обговорення проблеми і прийняття групового рішення.

Долати діалогічні труднощі допомагає створена вчителем така атмосфера в класі, де кожен учень активно працює, набуваючи знання і вміння, беручи участь в обговоренні проблеми. Спостереження на уроках показали, що в процесі навчальної дискусії «сильні» учні, вловивши суть, пропонували вирішення поставленої проблеми, а «слабкі», отримуючи допомогу однокласників, намагалися висловити свою точку зору, відстоюючи її під час групової роботи на уроці.

Організація допомоги учням для подолання діалогічних труднощів у процесі формування культури діалогічної взаємодії виявила необхідність використання в роботі вчителя вимоги навчальної взаємодії, яку ми розуміємо як прояв співпраці у формі спільної, спрямованої на досягнення загального результату діяльності і спілкування.

Тут важливо уточнити, що в логіці нашого дослідження навчальна взаємодія проявляється, перш за все – в інтелектуальній активності молодших школярів: вступ і обмін інформацією, висунення гіпотез, формування своєї точки зору, обговорення заданої проблеми, а також прояв поведінкової активності учнів і встановлення зв'язків між партнерами по спілкуванню, що необхідно для подолання ініціативних і орієнтовних труднощів.

Однією з найважливіших характеристик співпраці учнів в процесі навчання є його автономність від діяльності педагога. Спостереження показали, що зауваження та оцінки вчителя молодший школяр сприймає тривожно і неспокійно, часто це змушує дитину хвилюватися на уроці. Однак відгуки з боку однокласників сприймаються ними більш спокійно: «ти тут помилився. Треба діяти за завданням». Ця фраза, що виходить від однокласника, означає для дитини лише те, що він хороший учень, але йому потрібно бути уважним при виконанні завдання. В ході такої роботи на уроці реалізовується вимога навчальної взаємодії, за допомогою якої учні долають ініціативні та орієнтовні труднощі.

У процесі педагогічної практики ми застосовували навчальну взаємодію в різних формах спільної діяльності: ділові та рольові ігри, робота в парах, трійках, групах. Одним з показників навчальної взаємодії є розумова дія партнерів по спілкуванню в процесі розгляду заданої проблеми, спрямованої на її вирішення в ході навчальної дискусії. Навчальна взаємодія зумовлена спільністю інтелектуальної діяльності партнерів, тобто. активізує функції смислоутворення і самоствердження, що дозволяє розвивати ціннісно-смыслову і процесуальну складові, тобто стимулювати формування культури діалогічної взаємодії молодших школярів кожного рівня.

Організація діяльності, спрямованої на подолання ініціативних та орієнтовних труднощів у ситуації навчальної дискусії, показала необхідність ще однієї вимоги в контексті формування культури діалогічної взаємодії молодших школярів — вимоги групового обговорення, яке ми розуміємо як

позитивний вплив на результат навчальної діяльності учнів, регулювання їх міжособистісної взаємодії і розвиток рефлексії.

Наш досвід показав, що, коли клас включається в групову роботу, то між учнями виникає реальна співпраця, поділ навчальних обов'язків, узгодження точок зору, обмін думками і результатами навчальної діяльності, проявляється взаємодопомога, взаємоконтроль, взаємооцінка, а це є найбільш ефективним засобом для подолання особистісних труднощів.

Групова робота характеризується, перш за все, посиленням ролі особистої участі в обговоренні заданої проблеми, близькістю поглядів, думок і ціннісних орієнтацій, що дозволяють молодшому школяреві відчувати себе емоційно комфортно і стійко в освітньому процесі. При такій формі організації навчальної діяльності зростає групова згуртованість учнів, знижується рівень тривожності, долається непевненість в своїх силах, підвищується самооцінка і ефективність навчальної активності молодших школярів на уроці.

Застосовуючи організацію групової роботи на уроці, ми мали можливість найбільш ефективно використовувати її в навчальному процесі. Слабким дітям роз'яснювалося, що їм необхідно брати участь в груповому обговоренні, щоб подолати в собі сором і боязкість, а також пам'ятати, що будь-яка точка зору, навіть на перший погляд і невдала, може містити підказку до проблеми. У такій ситуації ми намагалися уважно спостерігати за навчальним взаємодією молодших школярів. Для ефективного протікання цієї діяльності необхідно було знаходити і виділяти найбільш вдалі, а в деяких випадках і конфліктні спільні дії молодших школярів в групах. Враховуючи можливості дітей, і їх взаємні симпатії один до одного, на наше прохання, деякі групи, які побудували свою роботу найбільш вдало, демонстрували її всьому класу. Також в класі вислуховувалися думки дітей про вдалі моменти в роботі групи і про те, що б їм хотілося повторити і використовувати у власній роботі. Коментуючи стиль групової роботи, ми акцентували увагу дітей на більш продуктивних її особливостях, щоб вони могли використовувати це у

своїй діяльності. Так поступово створювалися умови для застосування найбільш вдалих способів взаємодії учнів на уроці.

Спостереження на уроках показали, що учням в класі краще пропонувати кілька варіантів співпраці, дозволяючи кожній групі використовувати найбільш зручну форму спільної діяльності.

В результаті такої діяльності учні можуть використовувати і кілька варіантів спільної роботи. Допомога вчителя тут виражається в тому, що він фіксує найбільш прийнятні стилі роботи, виносить їх для загального ознайомлення, обговорення, а також знаходження більш вдалих і оптимальних способів спільної діяльності.

В результаті нашого дослідної роботи ми виявили, що особливо сприятливий вплив групова робота має на поведінку і ставлення слабких учнів до навчальної діяльності. Тепер їх поведінка і активність на уроці значно відрізнялася від спостережуваної раніше: ця робота допомогла їм набутися впевненості в собі і повірити в свої сили, між учнями встановлювалися доброзичливі взаємини.

Про згуртованість – важливу характеристику роботи групи, можна було судити по зниженню числа помилок в зошитах учнів і відсутності особистих конфліктів між ними, прояві бажання і можливості допомогти один одному і брати активну участь у виробленні спільного вирішення проблеми.

Вимога групового обговорення дозволила нам актуалізувати і зміцнити функцію стійкості культури діалогічної взаємодії в процесі спільної діяльності. Оцінюючи спільну дію як специфічну навчальну ситуацію, ми розуміємо, що вона повинна відповідати вимогам: спільності мети, виконання індивідуальної дії кожним учасником, координованості всіма всіх і всього, отримання загального результату. Це веде до розвитку емоційноафективної складової, що дає можливість молодшим школярам зміни якісного стану культури діалогічної взаємодії. В результаті виявилася необхідність застосування вимоги співпраці, дотримання якої дозволило активізувати навчально-пізнавальну мотивацію молодших школярів.

Під співпрацею ми розуміємо спільну діяльність її учасників в навчальному процесі, в результаті якої змінюються відносини між вчителем і учнями, що перетворюються в рівноправні, що виражається в зміні їх ціннісних орієнтацій, навчальної взаємодії, інтенсивного формування рефлексії, цілей діяльності. А це є найбільш ефективним способом для подолання міжособистісних труднощів.

Значення цієї форми організації навчання настільки велике, що існує тенденція розглядати весь педагогічний процес як педагогіку співпраці.

Користь навчального співробітництва для виховання терпимості, стриманості і коректності по відношенню до однолітків особливо наочно проявляється у формуванні груп дітей з різними темпами роботи. У такій групі швидкий і непосидючий учень призначається контролером за діями свого повільного товариша. Корисно буває об'єднати разом дітей впертих, які звикли наполягати на своїй думці. Саме зіткнення між ними допоможуть дітям побачити свої недоліки, тренувати свою волю і стриманість, а також придбати необхідний досвід терпимості. Подібні конфлікти можна перетворити і в сильний засіб виховання.

В ході дослідно-експериментальної роботи з'ясувалося, що на формування навчальної самостійності молодшого школяра великий вплив робить співпраця з однолітками, здатними протиставити свою думку під час загальнокласної або групової дискусії. При такій формі навчання відносини дітей носять безпосередній характер суперечок один з одним. Спостереження на уроках показали, що послідовне навчання співпраці є важливим і ефективним засобом формування у молодших школярів навчальної самостійності, ініціативи, групової солідарності, згуртованості, відповідальності групи за кожну дитину перед класом, що підвищує ефективність уроку в цілому, а також підсилює його виховний вплив.

Реалізуючи виявлену систему вимог на практиці, можна зробити висновок, що навчальне співробітництво з однолітками, особливо важливе для початкової школи, має стати обов'язковою формою організації навчання в

контексті формування культури діалогічної взаємодії молодших школярів. Інший не менш важливий висновок нашої дослідноекспериментальної роботи полягав у тому, що на різних етапах роботи з дітьми зміщуються і акценти у вимогах до вчителя.

У процесі педагогічної практики на своїх уроках ми намагалися відпрацьовувати способи створення ситуацій навчальної дискусії для формування у молодших школярів культури діалогічної взаємодії.

Спершу метою нашої роботи було активізувати і стимулювати висловлювання учнів, позначити тему і мету навчальної дискусії.

Тому на цьому етапі навчальної дискусії нам необхідно було домагатися того, щоб діти відступилися від образу вчителя як єдиного носія істини, з яким завжди потрібно погоджуватися. Важливо було дати можливість дітям розвивати здатність критично мислити.

Таким чином, ми проектували на уроках виникнення ситуації навчальної дискусії і намагалися керувати нею, надаючи молодшим школярам можливість заперечувати вчителю, висуваючи свої ідеї. Незважаючи на складність такої ситуації на уроці ми пояснювали учням, що по відношенню до досліджуваних фактів існують різні точки зору, однією з яких є позиція автора підручника. А учні повинні були спробувати сформулювати свої уявлення з даної проблеми, по можливості відстояти свою думку і спробувати розкрити її. Одночасно до такої роботи залучалися учні, які мають інше трактування даної проблеми і можливість спростувати висунуту думку, розглянувши інші підходи до неї.

На даному етапі роботи велика роль на уроці відводилася нам, оскільки нам необхідно було послідовно за допомогою навідних питань, направляти думку дітей в потрібне русло, намагаючись робити це якомога непомітніше, щоб не заглушити перші спроби дитячої самостійності. Активізуючи пізнавальну діяльність учнів, ми підводили їх до самостійного складання таблиць, виведенню нових правил на уроці, тобто. поступово змінювали якісний склад процесуальної складової культури діалогічної взаємодії.

Найбільш ефективним методичним прийомом на цьому етапі організації навчальної дискусії є такий, коли вчитель сам висловлював помилкову, але обґрунтовану точку зору, викладаючи проблему у вигляді деякого протиріччя, а також показуючи її значимість.

Деякі учні в такій ситуації відчують діалогічні труднощі, тому що не всі мають можливість взяти участь в обговоренні: соромляться, боязні, залишаються непорозуміннями. На цьому етапі роботи дитині необхідні підтримка, допомога, схвалення з боку вчителя і однокласників. Учитель повинен налаштовувати школярів діяти сміливіше на уроці і використовувати можливість участі в обговоренні проблеми.

Наступним кроком роботи є навчити молодших школярів змістовно спілкуватися в ситуації загальнокласного обговорення і домогтися оволодіння правилами ведення навчальної дискусії.

Ця робота спрямована на формування всіх компонентів культури діалогічної взаємодії в комплексі: ціннісно-сміслового, процесуального та емоційно-афективного. Правила ведення навчальної дискусії складені були нами таким чином, що це дозволяло поступово розвивати у молодших школярів всі функції культури діалогічної взаємодії. Яскравим прикладом застосування правил навчальної дискусії є використання комунікативної і смислообразуючої функцій, які передбачені нами у всіх положеннях, і дозволяють учням не тільки вступати в діалогічну взаємодію один з одним, а й осмислювати майбутнє обговорення. Широко використовувалися нами також і розвиток функцій мотивації, самоствердження і стійкості, які допомагали хлопцям виховувати стриманість, стимулювати їх до досягнення цілей діяльності та утвердження своєї особистісної свободи в процесі знаходження вирішення проблеми.

Культура поведінки повинна засвоюватися молодшими школярами не тільки на уроці, а й в інших життєвих ситуаціях. У процесі нашої практичної діяльності ми регулярно вводили на уроках дискусійні моменти, і це дозволяло

стимулювати учнів вдумливо підходити до різних точок зору однолітків і, проявляючи до них інтерес, відчувати потребу в співрозмовнику.

Успішне застосування на уроках дискусійних ситуацій призвело до значного підвищення інтересу до них, який виражався, в самостійному пошуку учнями дискусійних питань і спроб придумати їх, стимулюючи формування культури діалогічної взаємодії.

Найбільш ефективними на цьому етапі були ситуації співпраці в групі, де молодші школярі вчилися змістовно спілкуватися в процесі загальнокласного обговорення, а також знайомилися і поступово опановували правила ведення навчальної дискусії. У практичній діяльності на уроці ми помітили, що у молодших школярів виникають ініціативні та орієнтовні труднощі, для подолання яких ми керувалися вимогою навчальної взаємодії. Навчальна взаємодія як провідна вимога цього етапу обумовлено спільністю інтелектуальної діяльності партнерів, що дозволяє вчителю зміцнювати в молодших школярах почуття самостійності, розглядати точку зору однокласника і координувати його навчальні дії зі своїми. Для цього вчитель організовує роботу в парах, трійках, групах, зосереджуючи увагу дитини на змісті завдання і виділенні тієї системи умов, на які треба спиратися при вирішенні навчальної задачі.

Так молодшим школярам низького рівня надавалася підтримка при виступі, що активізує навіть самих пасивних учнів, а педагогу потрібно домагатися того, щоб в обговоренні брали участь всі учні. Розумінню молодших школярів середнього рівня було доступно висвітлити всі аспекти проблеми і зібрати при цьому якомога більше пропозицій. Спільна діяльність школярів високого рівня дозволила провести аналіз власних думок і триматися в контексті теми, не допускаючи відхилень від неї.

Після того як ми відзначили у молодших школярів значне підвищення інтересу до дискусійних ситуацій - це істотно вплинуло на формування культури діалогічної взаємодії, що виразилося в максимальній самовіддачі на уроці, націленості на обговорення проблеми і знаходженні власного рішення

в процесі колективного пошуку істини, зосередженій увазі і дисциплінованій поведінці на уроках.

Наступний етап роботи передбачає створення на уроці пізнавальної дискусійного середовища з метою формування у дітей за допомогою навчальної дискусії стійкої потреби для спільного пошуку істини і активного включення учнів в процес обговорення проблеми.

Досвід педагогічної діяльності підказав нам, що навчальні дискусії найкращим чином сприяють створенню пізнавального середовища на уроці. Молодші школярі з великим інтересом складають усні та письмові оповідання, твори, беручи участь потім в їх обговоренні. За своєю змістовною значимістю навчальні дискусії відіграють важливу роль у шкільному житті дітей: поступово учні звикають підтримувати високий рівень активності, висловлюючи свою думку, обговорюючи, сперечаючись і обґрунтовуючи свою позицію за допомогою аргументів, підтримуючи теплу, дружню обстановку і дотримуючись правил ведення дискусії. Доброзичлива атмосфера в класі позитивно налаштовує молодших школярів, які опановують вміннями відстоювати свою точку зору, висловлювати критичні зауваження на адресу однокласників, що змістовно збагачує їх навчальну діяльність. Для стимулювання і розвитку пізнавальної дискусійного середовища добре зарекомендував себе метод спільного обговорення проблеми.

Таке обговорення на даному етапі можна організували наступним чином. Ознайомившись з усним повідомленням або письмовою роботою однокласника, учні аналізують її під керівництвом вчителя і висловлюють свої рекомендації та побажання. Зазвичай спочатку відзначаються позитивні моменти в роботі, а потім висловлюються критичні зауваження, побажання, поради, вираз надії на подальший більш високий результат діяльності. Все це поступово призводить учнів до конкретизації своїх суджень.

Так поступово на уроках створюється атмосфера навчальної дискусії, і в такій ситуації молодші школярі прагнуть скоординувати думки всіх учасників обговорення. Сенс створення навчальної дискусії полягає у тому, щоб діти

з змогли дати однокласнику доброзичливі критичні зауваження, висловити побажання, як удосконалити роботу, виходячи з шанобливого ставлення до нього.

Метою наступного етапу роботи вчителя є формування рівноправної позиції вчителя та учнів у процесі обговорення проблеми.

На етапі створення рівноправного діалогу між партнерами, кожна дитина повинна охоплена очікуванням: дізнатися на уроці щось цікаве, захоплююче.

Участь у спільному обговоренні нарівні з учителем дозволяє дитині не тільки відчувати, як серйозно розцінюється його точка зору, думка, а й утвердитися серед однокласників, бачачи, як учні потребують її.

Таке включення молодших школярів в навчальну дискусію на рівних з педагогом дозволяє їм доводити свою точку зору більш досвідченому опоненту, який дотримується іншої думки, але з ним, як і з однолітками, можна сміливо сперечатися.

Одним із прийомів рівноправного обговорення є опитування однокласника. Суть цього прийому зводиться до наступного: учень, який виявив бажання бути опитаним щодо пройденому матеріалу має можливість ретельно підготуватися до нього і сам призначити дату опитування. Решта школярів за цей час підбирали питання і завдання, щоб використовувати їх на уроці. Вчитель стежить за збереженням ділової та доброзичливої обстановки під час заняття. Якщо дитина, відповідаючи на питання, плутається і відчуває себе невпевнено, то однокласники самі роз'яснюють їх. Наприкінці учні оцінюють відповіді товариша, даючи йому корисні рекомендації. У процесі навчання використовується і зворотний варіант такого обговорення, коли дитина, що знаходиться в ролі вчителя, ставить питання всьому класу, а потім аналізує відповіді дітей як самостійно, так і за допомогою однокласників, які висловили інші точки зору.

Результати таких обговорень, вмiла постановка питань, узагальнення думок підкреслюють важливість різноманiтностi пропозицiй, прийомiв i

підходів в дискусіях для знаходження і зіставлення різних точок зору на виявлення правильного вирішення проблеми.

Використання прийому рівноправного обговорення актуалізує ціннісно-смісловий і емоційно-афективний компоненти культури діалогічної взаємодії, а також прагнення молодших школярів до самоосвіти, використання додаткової літератури, розширення кругозору. Створюючи умови рівноправного обговорення на уроці, учні, змінюючи звичну форму спілкування з педагогом, змінюють себе, стверджуючи тим самим свою особистісну свободу і незалежність своїх суджень.

Провідною вимогою цього етапу є вимога співпраці, дотримання якої дозволяє активізувати пізнавальну мотивацію молодших школярів, а також стає ефективним засобом формування навчальної самостійності, ініціативи, групової солідарності, підвищивши якість уроку в цілому, і посиливши його виховний вплив.

Найбільш універсальними є ситуації навчальної дискусії, коли вчитель сам висловлює помилкову точку зору, викладаючи проблему у вигляді деякого протиріччя, дискусійної ситуації, обговорення усних і письмових робіт учнів, рівноправне з учителем обговорення проблеми.

Все вищесказане пояснюється висунутими нами вимогами навчальної дискусії: комунікативного контакту, навчальної взаємодії, групового обговорення та співпраці для формування культури діалогічної взаємодії молодших школярів. Тісно взаємопов'язані між собою вимоги утворюють структуру роботи вчителя і задають логіку його педагогічної діяльності.

Використання дискусійних прийомів навчання дозволяє домогтися того, щоб у кожної дитини залишилося почуття задоволення від участі в навчальній дискусії, придбання і збагачення життєвого досвіду в навчанні і спілкуванні з оточуючими. Таким чином, діалогічна взаємодія стає і умовою, і процесом індивідуально-особистісного зростання молодших школярів.

Висновки до другого розділу

У результаті дослідження нами були обґрунтовані рівні розвитку культури діалогічної взаємодії. Вони визначаються критеріями, якими є сформованість ціннісних орієнтацій і осмисленість діяльності, системність цінностей і смислів, комунікативні вміння, ставлення до навчальної діяльності, мотивація навчання.

Моделюючи процес формування культури діалогічного взаємодії молодшого школяра, ми розглядаємо його через опис послідовності рівнів: емоційний (імпульсивність поведінки, в навчанні переважають мотиви уникнення неприємностей; поверхневий інтерес до вчення, занижена самооцінка, прийняте рішення не доводиться до кінця), процесуальний (підвищується стійкість емоційних станів; виражено позитивне ставлення до вчення, але дитина не завжди впевнена в собі; потреба в систематичному спілкуванні з однолітками; найбільша посидючість при виконанні завдань і нормальна регуляція природно рухової активності; прагнуть зосередити свою увагу на навчальній ситуації, переключити на неї свої інтереси, цілі, мотиви і загальмувати спонукання, відволікаючи від уроку); ціннісно-смісловий (стриманість і усвідомленість в прояві емоцій, врівноваженість; здатність до абстрагування і узагальнення, справжній інтерес до вчення як результат поглиблення пізнавальної роботи в діалогічній взаємодії; формування творчої індивідуальності, вміння розглядати і оцінювати власні думки і дії з боку; адекватна самооцінка і високий рівень домагань. Виділені рівні культури діалогічної взаємодії дозволяють побачити динаміку її становлення, характеризуються зміною структури змісту і функцій культури діалогічної взаємодії молодшого школяра.

Проведене дослідження дозволило встановити, що в якості провідних факторів, за результатами діагностичного експерименту виділяються: мотивація обов'язку і відповідальності, пізнавальна активність; стійкість ціннісно-сміслових утворень, пошукові вміння; усвідомленість знань, творчий пошук, інтелектуальна ініціатива. Розроблена теоретична модель розвитку культури діалогічної взаємодії, а також обґрунтовані в

діагностичному експерименті фактори її розвитку, дозволили виділити провідні дидактичні умови формування культури діалогічної взаємодії: використання цікавої інформації, створення на уроці ситуації пошуку, створення проблемної ситуації, дослідна та творча робота, які найбільш успішно моделюються в ситуації навчальної дискусії.

Послідовне вдосконалення педагогічної діяльності і весь процес застосування навчальної дискусії як засобу формування культури діалогічної взаємодії поділяється на кілька етапів.

На першому етапі вирішується завдання активізації і стимулювання висловлювань учнів, позначення теми і мети навчальної дискусії. Серед засобів першого етапу переважало використовуються ситуації навчальної дискусії, які допомагають усвідомити учням своє право не погоджуватися з учителем і стимулюють дітей сміливо заперечувати педагогу, висуваючи свою думку. У цей період молодшими школярами освоюється можливість сформулювати свої уявлення з даної проблеми, відстояти свою думку і спробувати розкрити її.

На другому етапі основним завданням є навчити молодших школярів змістовно спілкуватися в ситуації загальногрупового обговорення та оволодіти правилами ведення навчальної дискусії. Цьому служать дискусійні моменти, які дозволяють стимулювати учнів вдумливо підходити до різних точок зору однолітків, і проявляючи до них інтерес відчувати потребу в співрозмовнику.

На третьому етапі здійснюється створення на уроці пізнавального дискусійного середовища, з метою формування у молодших школярів за допомогою навчальної дискусії сталої потреби для спільного пошуку істини, активного включення в процес обговорення проблеми. У рамках цього етапу учні можуть складала усні та письмові оповідання, твори, беручи участь потім в їх обговоренні. Протягом цієї роботи молодші школярі звикають підтримувати високий рівень активності, обґрунтовуючи свою позицію за допомогою аргументів, підтримуючи дискусійну обстановку, і дотримуючись

правил ведення дискусії. Протягом цього етапу у дітей відбуваються певні зміни у формуванні культури діалогічної взаємодії як цілісної якості особистості.

Четвертий етап спрямований на формування рівноправної позиції вчителя і учнів в процесі обговорення проблеми. Провідним засобом цього етапу є організація спільної діяльності учнів на уроках. Групи для спільної роботи складаються спочатку з двох, а потім з трьох-чотирьох учасників. Ця робота будується на основі спільної діяльності в процесі засвоєння навчального матеріалу. Участь у спільному обговоренні з учителем дозволяє молодшим школярам не тільки долати навчальні труднощі, а й утвердитися в очах однокласників. В результаті цієї роботи до кінця етапу можна досягнути практично безконфліктного взаєморозуміння у спільній роботі учнів на уроці. Діти вчатья прислухатися до думки однокласників, поважати їх точку зору, погоджувати її в ході дискусії і стверджувати свою особистісну свободу.

Отримані результати дають підставу розглядати описаний у другому розділі варіант застосування навчальної дискусії для побудови педагогічного процесу як ефективний засіб формування культури діалогічної взаємодії молодших школярів.

ВИСНОВКИ

У процесі дослідження ми дійшли до таких висновків.

1. Процес демократизації, що розгорнувся в даний час, зачіпає всі сфери життя нашого суспільства, зокрема сфери навчання і виховання підростаючого покоління. Перед школою поставлено важливе завдання – виховання вільної, діалогічно мислячої особистості.

У цих умовах значно зростає актуальність такої проблеми, як організація застосування навчальної дискусії як засобу формування у молодших школярів культури діалогічної взаємодії. Однак аналіз стану шкільної практики показує, що вирішення цієї проблеми пов'язане з необхідністю науково-методичного обґрунтування даного процесу в початковій школі.

Враховуючи це соціальне замовлення, в даному дослідженні теоретично обґрунтовано особливості застосування навчальної дискусії для побудови педагогічного процесу як засобу формування культури діалогічної взаємодії молодших школярів.

2. Теоретичне обґрунтування логіки процесу формування культури діалогічної взаємодії передбачає розкриття сутності цього явища, виявлення його особливостей, рівнів розвитку, розробку комплексу діагностичних методик.

3. Культура діалогічної взаємодії розуміється нами як орієнтація на пізнання, усвідомлення і перетворення суб'єкта в процесі його активної взаємодії з оточуючими. Спираючись на ряд методологічних ідей, розроблених останнім часом у філософії, психології, педагогіці, були виділені функції культури діалогічної взаємодії, які відображають вплив і внесок досліджуваної якості на розвиток особистості в цілому: комунікативна, смислоутворююча, функція самоствердження, стійкості (стабілізації), мотивації. У структурі культури діалогічної взаємодії були виділені компоненти: ціннісно-смісловий (сприяє гармонізації особистості, її цілісності, що виявляється у всіх видах практичної діяльності; в соціальному і

духовному житті, де людина діє, тобто. реалізує себе як суб'єкт), процесуальний (забезпечує у молодших школярів реалізацію розумових здібностей, де досить чітко проявляються індивідуальні особливості окремих психічних функцій), емоційно-афективний (забезпечує реалізацію стійкості особистості дитини в його соціальній поведінці взагалі і діалогічній взаємодії, зокрема).

4. Запропонований комплекс діагностичних методик дозволив виявити особливості формування та рівні розвитку культури діалогічної взаємодії молодших школярів. Нами було виділено три рівні формування культури діалогічної взаємодії: низький - емоційний, середній — процесуальний, високий – ціннісно-смысловий. На цій основі були поставлені цілі та розроблені прийоми застосування навчальної дискусії для побудови процесу формування культури діалогічної взаємодії у молодших школярів.

Формування культури діалогічної взаємодії у молодших школярів, певною мірою зумовлене, потенційною можливістю учнів діяти вільно. У зв'язку з цим застосування навчальної дискусії в освітньому процесі передбачає створення таких умов, які стимулюють учнів на пошук нових способів взаємодії і побудови навчального співробітництва з однолітками.

5. Констатувальний експеримент дозволив виявити провідні дидактичні умови формування культури діалогічної взаємодії молодшого школяра на різних рівнях її розвитку: ситуація успіху, постійне зіставлення своєї та іншої (в тому числі і вчителя) точки зору; різноманітність пропонованих завдань, що містять інтелектуальний конфлікт (спір), дозволяється груповою дискусією; вільний, рівноправний обмін думками, орієнтування в обговоренні, дотримання правил навчальної дискусії.

6. Таким чином, навчальна дискусія-визначена як форма організації навчальної діяльності, змістом якої є рівноправне обговорення навчальної задачі з метою вирішення логічного протиріччя в процесі зіставлення і взаємної зміни позицій її учасників.

Завдяки цьому навчальна дискусія стає засобом формування культури діалогічної взаємодії.

7. На підставі рівнів розвитку культури діалогічної взаємодії молодших школярів, можна вибудувати логіку діяльності учня в процесі навчальної дискусії як ступені розвитку ситуації: ситуація звернення на предмет дискусії (предметна діяльність); співпраці в групі; ситуація зверненості на партнера (співдіяльність); зверненості на спосіб дії (самодіяльність); ситуація, що породжує навчальну дискусію.

Основу застосування навчальної дискусії як засобу формування культури діалогічної взаємодії становить система вимог, яка відображає і регулює діяльність педагога, визначаючи характер і форми його взаємодії і співпраці з учнями, тобто логіку його педагогічної діяльності.

8. Провідною системоутворюючою вимогою діяльності вчителя є вимога комунікативного контакту, що дозволяє наочно представити всю систему педагогічної взаємодії на уроці, яка регулюється характером допомоги вчителя в залежності від труднощів, які виникають у молодших школярів. Вимога навчальної взаємодії забезпечує реалізацію спільної, інтелектуальної діяльності партнерів за спілкуванням, а також поведінкову активність молодших школярів. Використання вимоги групового обговорення стимулює позитивний вплив на результат навчальної діяльності учнів, регулює їх міжособистісну взаємодію і розвиток рефлексії. Основою нашого дослідження є вимога співпраці, яка сприяє формуванню у молодших школярів навчальної самостійності, інтенсивному підвищенню активності кожного учасника навчальної дискусії, прояву ініціативи та групової солідарності.

9. Послідовне вдосконалення педагогічної діяльності і весь процес застосування навчальної дискусії як засобу формування культури діалогічної взаємодії розподіляється на чотири етапи: від стимулювання висловлювань учнів через засвоєння умінь спілкування і розвиток потреби у спільному

пошуку істини до рівноправної ціннісно-сміслової взаємодії в ситуаціях навчальної діяльності.

Проведене дослідження дозволить надалі вдосконалювати як навчально-виховний процес в цілому, так і окремі його компоненти. Питання, порушені в роботі, сприятимуть більш глибокому вивченню впливу навчальної дискусії на формування культури діалогічної взаємодії молодших школярів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абасов З. Диалог в учебном процессе. Народное образование. 2003. № 3. С. 22–28.
2. Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников: Экспериментально-педагогическое исследование. - М.: Педагогика, 1984. 296 с.
3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. 339с.
4. Андреева Г. М. Социальная психология. Учеб. для высш. учеб. заведений. -
5. Байматова М. С. Учебная дискуссия как средство формирования культуры диалогического взаимодействия младших школьников : дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.01. Волгоград, 2013. 150 с.
6. Барабаш О., Мартинюк Л. Особливості діалогічної взаємодії на рівні «вчитель-учень» в умовах розвивального навчання, 2016. № 1 (85). С. 134–137.
7. Бастун М.В. Моделювання освітнього середовища в контексті діалогу культур. URL: http://lib.iitta.gov.ua/7272/1/Bastun_9.pdf [Дата звернення 15 грудня 2018].
8. Басюк Н. А. Комунікативна культура педагога вищої школи як головний аспект педагогічного спілкування. Магістр медсестринства: український науково-практичний журнал, 2014. № 11. С. 51-56. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/20252/1/Basjuk1.pdf> [Дата звернення 03 вересня 2019].
9. Бахтин М. М. К философии поступка. Философия и социология науки и техники: Ежегодник. М., 1986. С. 82-160.
- 10.Бахтин М. М. О полифоничности романов Достоевского. Диалог. Карнавал. Хронотоп. 2008. № 4. С. 5–13.
- 11.Белова С. В. Функции учебного диалога в усвоении старшеклассниками ценностно-смыслового содержания гуманитарных предметов. Автореф.

- дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 1995. 19 с.
12. Берков В. Ф., Яскевич Я. С. Культура диалога : учебное пособие. Минск : Новое знание, 2002. 152 с.
 13. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век. Москва : Политиздат, 1991. 413 с.
 14. Богачинская Ю. С. О диалогическом подходе в воспитании // Гуманизация образования и проблемы развития личности: Сб. науч. ст. Волгоград: Перемена, 2000. С. 71 - 80.
 15. Богачинская Ю. С. О назначении диалога в обучении педагогическим дисциплинам // Обучение студентов педагогике. Аспект технологий: Сб. науч. ст. - Волгоград: Перемена, 1996. С. 15-18.
 16. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: Личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов н/Д., 2015. 560 с.
 17. Борытко Н. М. Педагогическая ситуация в структуре воспитательного процесса. Педагогические проблемы становления субъектности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования: Сб. науч. и метод. тр. / Под ред. Н. К. Сергеева, Н. М. Борытко. Волгоград: Изд-во ВГИПКРО, 2001. Вып. 3. С. 14-21.
 18. Вольфовська Т. Комунікативна компетентність молоді як одна з передумов досягнення життєвої мети. Шлях освіти. 2019. № 3. С. 13-16.
 19. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376с.
 20. Гребенюк О. С., Гребенюк Т. Б. Основы педагогики индивидуальности: Учеб. Пособие. Калининград, ун-т. Калининград, 2014. 572 с.
 21. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. - М.: Педагогика, 1986. 240с.
 22. Давыдов В. В., Эльконин Д. Б., Маркова А. К. Основные вопросы современной психологии детей младшего школьного возраста. Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. М., 1978. С. 186-205.

23. Державний стандарт початкової освіти. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartupochatkovoyi-osviti> [Дата звернення 04 червня 2019].
24. Дзюбко Л.В., Бучма В.В. Психологічна безпека взаємодії в системі «вчитель-учень» в умовах Нової української школи. Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми: матеріали II Всеукраїнської конференції з міжнародною участю (21 квітня 2019 року, м.Київ) / міжнародна видавнича платформа “Fundamental And Applied Researches In Practice Of Leading Scientific Schools”. С. 55-64. Режим доступу: <https://fdotadotr.wordpress.com/психологічні-виміри/> https://fdotadotr.files.wordpress.com/2019/06/d09cd0b0d182d0b5d180d196d0b0d0bbd0b8_d094d180d183d0ba.pdf
25. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. К.: Академвидав, 2004.
26. Дьяченко В. К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1991. 192 с.
27. Зайцев В. В. Использование ситуации свободного выбора. Нач. шк. № 5. С. 22-24.
28. Зайцев В. В. Один из приемов постановки учебной задачи II Нач. шк. 2008. №5. С. 39-41.
29. Зверева Е. А. Роль учебного диалога в работе с художественным текстом в начальной школе : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Москва, 2019. 19 с.
30. Іванюк Г. Підготовка вчителя початкової школи до діалогічного навчання в контексті розбудови Нової української школи. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал / Міністерство освіти і науки України, Сумський державний університет імені А. С. Макаренка; редкол.: А. А. Сбруєва, М. А. Бойченко, О. Є. Антонова [та ін.]. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. № 6 (70). С. 252–262.

31. Киричук В. О., Миронова Л. М., Єнотаєва Л. Є. Комуникативна компетентність у спілкуванні вчителя з обдарованою дитиною: дидакт. посіб.; НАПН України, Ін-т обдарованої дитини. К.: Інформаційні системи, 2010. 158 с.
32. Кім Л. Діалогічне навчання для дитячого розвитку. URL: http://psychologis.com.ua/dialogicheskoe_obuchenie_dlya_detskogo_razvitiya.htm [Дата звернення 28 січня 2019].
33. Колесникова И. А. Педагогический диалог. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. СПб, 2009. С. 219-228.
34. Комарова І. І. Формування у майбутніх учителів культури педагогічного спілкування: Автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопільський державний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2015. 19 с.
35. Конникова Т. Е. Формирование общественной направленности личности школьника как педагогическая проблема. О нравственном воспитании школьника: Учен. записки Ленингр. пед. ин-та им.
36. Концепція нової школи України. URL: http://stepnezosh.ucoz.ua/load/konceptsiya_novoji_shkoli_ukrajini/1-1-0-11. (дата звернення: 20.09.2019).
37. Копіца О.І. Формування умінь діалогічної взаємодії майбутніх учителів та інтерактивні технології навчання [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://social-science.com.ua/article/264>
38. Корніяк О.М. Психологія комунікативної культури школяра: Монографія. К. Міленіум, 2006 336 с.
39. Крутецкий В. А. Психология: Учеб. для учащихся пед. училищ. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Просвещение, 1986. 336 с.
40. Крюкова Е. А. Теоретические основы проектирования и применения личностно-развивающих педагогических средств: Автореф. дис.... д-ра пед. наук. - Волгоград. 2010. - 41 с.
41. Куликова Л. Н. Общение как фактор взаимосвязанного развития личности школьника и детского сообщества. Личность в воспитательной системе

- учебного заведения. Хабаровск: Изд-во ХГПИ, 1993. С. 44-47.
42. Курганов С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 2009. 127 с.
43. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. - 4-е изд. М., 1981. 584 с.
44. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. Педагогика. 1980. №3. С. 6-12.
45. Лифинцева Т. П. Диалог. Современный философский словарь /Под общей ред. В. Е. Кемерова. 2-е изд., испр. и доп. 1998. С. 244 - 247.
46. М.: Аспект Пресс, 2006. - 376 с.
47. Мазурік О. О. Комунікативні вміння у структурі діалогічної взаємодії між майбутнім учителем та учнями початкових класів [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://boOk.net/index.php?p=achapter&bid=8678&chapter=1>
48. Мазурік О.О. Діалогічна взаємодія вчителів іноземної мови та учнів початкових класів як науково-педагогічна проблема [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://library.udpu.org.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2008/2008_2_15.pdf
49. Мазяр В.М. Особливості організації діалогічної взаємодії на уроках в сучасній школі [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://social-science.com.ua/article/264>
50. Максименко І. Г. Діалогове навчання як умова гуманізації педагогічної діяльності. Педагогіка вищої та середньої школи, 2012. Вип. 35. С. 230–236.
51. Масич В. Розвиток діалогового навчання в сучасній педагогіці. URL: http://www.rusnauka.com/9_EISN_2007/Pedagogica/21408.doc.htm [Дата звернення 18 вересня 2018].
52. Москалик Н. Ф. Формування інформаційно-комунікаційного середовища. Гілея: науковий вісник. 2015. Вип. 92. С. 183–188.
53. Мусатов С.О. Психологія педагогічної комунікації: Теоретико-методологічний аналіз: Монографія. Рівне: Ліста-м, 2016. 176 с.
54. Немов Р. С. Психология: Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 2 кн. Кн. 1. Общие основы психологии. - М.: Просвещение: Владос, 1994.

- 576с.
- 55.Немов Р.С. Психология: Учеб. для студентов выс. пед. учеб. завед: В 3кн. Кн. 1. Общие основы психологии. 2-е изд. М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. 576с.
- 56.Немов Р.С. Психология:Учеб. для студентов высш. учеб. заведений. Кн. Психология образования. М.: Просвещение: ВЛАДОС, 496 с.
- 57.Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL:
<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/novaukrainska-shkola-compressed.pdf> [Дата звернення 16 жовтня 2018].
- 58.Нова українська школа: poradnik для вчителя / за заг. ред. Бібік Н. М. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
- 59.Орлова В.А. Діалогічна взаємодія як передумова розвитку творчості в навчальному процесі [Електронний ресурс] . – В.А.Орлова . – Режим доступу : <http://bibl.com.ua/pshologiya/24764/index.html>
- 60.Охріменко Л. Діалогічні методи навчання в початковій школі. Початкова школа. 2015. №1. С. 29–32.
- 61.Песняева Н. А. Учебный диалог как средство развития речевой деятельности младших школьников : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Москва, 2004. 214с.
- 62.Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання. К. : Освіта,2016
- 63.Пометун О.І. Сущенко І.М. Навчаємо мислити критично.- Д.: ЛІРА,2016
- 64.Пометун О.І. Сущенко І.М. Путівник з розвитку критичного мислення в учнів початкової школи. К,2017
- 65.Пометун О.І., Пилипчатіна Л.М. Основи критичного мислення. К.: Освіта, 2016
- 66.Проблеми удосконалення навчально-виховного процесу у сучасній школі [Електронний ресурс] . – Режим доступу : http://old.zippo.net.ua/index.php?page_id=213

67. Психолого-педагогічні особливості взаємодії вчителя та учня [Електронний ресурс] . – Режим доступу : <http://nadoest.com/tipi-rozuminnyavchitelyami-psihologiyi-uchnya-ta-viyavi-u-ped>
68. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1976. - 424 с.
69. Савченко С.В. Педагогіка партнерства у проекті Концепції «Нової української школи». [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.slideshare.net/ippo-kubg/ss-67119769>.
70. Сериков, В. В. Личностный подход в образовании: поиск новой парадигмы : монография. URL: http://www.bim-bad.ru/docs/serikov_education_of_personality.pdf (дата звернення: 20.05.2019).
71. Симонов В. М. Дидактические основы естественнонаучного образования: гуманитарная парадигма. Волгоград: Перемена, 2000. 295с.
72. Сиротенко Г.О. Сучасний урок: інтерактивні технології. Х.: Основа, 2003.
73. Славина Л. С. Дети с аффективным поведением. М., 1966. С.138-148.
74. Станкевич Л. П. Проблемы целостности личности (гносеологический аспект): Моногр. М.: Высш. шк., 1987. 134 с.
75. Степихова В.А. Диалог как форма рефлексивной деятельности педагога [Электронный ресурс]. Диалог в образовании. Серия «Symposium», вып. 22 / Сборник материалов конференции Санкт-Петербург: Санкт-Петербургское философское общество, 2019. – Режим доступа: <http://anthropology.ru>
76. Сухомлинський В.О. Духовний світ школяра. Вибрані твори: у 5-ти т. К.: Рад. шк., 1979. Т. 1. С. 221-419.
77. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. Вибрані твори: у 5-ти т. К.: Рад. шк., 1976. Т. 3. С. 1-301.
78. Сухомлинський В.О. Сто порад учителям. Вибрані твори: у 5-ти т. К.: Рад. шк., 1976. Т. 2. 670 с.
79. Сухомлинський В.О. Щоб у серці жила Батьківщина. К. : Рад. школа, 1965. 80с.

- 80.Сущенко Т.І. Концепція розвитку післядипломної педагогічної освіти. Післядипломна освіта в Україні. 2019. № 2. С. 23–27.
- 81.Технології інтерактивного навчання на уроках рідної мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://asyan.org/potr/2.%20%283.%20М.%20№3%29%20Методика%20читання.%20Уроки%20класного%20читанняf/part-7.html>
- 82.Тимченко И.И. Формирование коммуникативной культуры студентов в процес се изучения предметов гуманитарного цикла: Дис. ... канд.. пед. Наук: 13.00.04/Киевский национальный лингвистический университет. К., 2014. 213с.
- 83.Ткаченко Л. П. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до діалогічної взаємодії в навчально-виховному процесі. Педагогіка та психологія. 2016. Вип. 52. С. 210-218. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_ped_2016_52_25
- 84.Федотова Е. Л. Педагогическое взаимодействие как фактор личностного саморазвития учащихся и учителя: Дис. ... д-ра пед. наук, 2008. 345 с.
- 85.Фомін К. Діалогічне навчання як ефективна форма стимулювання пізнавальних інтересів учнів із соціально вразливих груп. Тези доповідей IV Всеукраїнської з міжнародною участю науково-практичної конференції «Теоретичні, методичні та практичні проблеми соціальної роботи» 19 квітня 2019 року. Івано-Франківськ: НАІР. С. 169–172.
- 86.Фомін К. Компоненти підготовки майбутніх учителів до діалогічного навчання з учнями молодшого шкільного віку. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. Умань, 2017. Вип. 57. С. 35–57.
- 87.Фомін К.В. Підготовка вчителя початкової школи до діалогічного навчання учнів як педагогічна проблема. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології / гол. ред. А. А. Сбруєв. Суми: Вид-во Сум ДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. № 9 (43). С. 291–299.
- 88.Цукерман Г. А. Как младшие школьники учатся учиться? Рига: ПЦ «Эксперимент», 2000. 224 с.

- 89.Цукерман Г. А., Фокина Н. Э. Поведение младших школьников в коллективной учебной работе. Вопр. психологии. 2003. № 4. С 46-53.
- 90.Черв'якова Н. І. Педагогіка партнерства як основа формування інноваційного освітнього середовища нової української школи. Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2019. Ч. II. № 1 (324), С. 287–294.
- 91.Яценко С. Л. Наступність дошкільної та початкової освіти крізь призму концепції Нової української школи. Молодь і ринок. Вип. № 9 (164). 2018. С. 76-80. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2018_9_16

ДОДАТКИ

Додаток А

Прояв осмисленості діяльності молодших школярів при вирішенні навчальних завдань

1. Як вирішує учень навчальну задачу:
 - самостійно не вирішує, а чекає допомоги від хлопців або вчителя;
 - вирішує, якщо дається схема, інструкція, креслення;
 - вирішує при незначній підказці під час аналізу умови завдання;
 - самостійно, але не оригінально;
 - самостійно і різними способами.
2. Яке навчальне завдання виконує учень:
 - якщо можна, то взагалі не бере;
 - легкий;
 - середньої труднощі;
 - важкий.
3. Які питання задає учень:
 - питань взагалі не задає;
 - питання, взяті з книги;
 - питання на уточнення фактів;
 - питання, спрямовані на з'ясування сутності предмета.

Додаток Б

Виявлення системності цінностей, смислів і оціночних суджень

1. Чи дає власну оцінку?
 - фактам;
 - подіям;
 - діям і вчинкам.
2. Чи підтверджує учень свої оціночні судження?
 - переконливими аргументами;
 - погоджується, спираючись на думку інших;
 - не наводить аргументів.
3. Чи відстоює учень своє?
 - думка обґрунтована;
 - виробляє власну думку за допомогою вчителя і однокласників;
 - легко відмовляється від нього.
4. Який ступінь відповідності слів, справ і вчинків учня?
 - виконує завжди;
 - іноді важко;
 - легко відмовляється.

Додаток В

Виявлення сформованості комунікативних умінь молодших школярів в ході організованого спілкування на уроці

1. Не слухає і часто відволікається.
2. Слухає не уважно.
3. Слухає уважно, намагається зрозуміти думки, інтереси.
4. Намагається говорити про свою точку зору.
5. Висловлює свою думку з обговорюваного питання, сперечається.
6. Впевнено аргументує свою точку зору партнерам по спілкуванню.
7. Проявляє ініціативу у взаємодії та співпраці з однокласниками.

Бесіда з метою виявлення провідних мотивів навчання

Інструкція учневі: «вкажи, що спонукає тебе вчитися: (зазначені причини оціни по 5-бальній системі, наприклад, має важливе значення - 5; менш важливе - 4; ніякого значення не має - 0)».

1. Намагаюся уникнути неприємностей.
2. Розумію вчення як свій обов'язок.
3. Хочу отримувати хороші оцінки.
4. Люблю думати, мислити, міркувати.
5. Хочу зайняти гідне місце серед товаришів.
6. Подобається дізнаватися нове.
7. Не хочу мати погані позначки.
8. Хочу бути кращим учнем.
9. Люблю наукові знання.
10. Хочу добре підготуватися до трудової діяльності.
11. Люблю виконувати складні роботи.
12. Приємно отримувати схвалення.
13. Хочу бути культурною і розвиненою людиною.
14. Хочу продовжити освіту.

Додаток Д

Монографічні характеристики окремих учнів (представників різних рівнів)

Діма Олійник – типовий представник низького (емоційного) рівня культури діалогічної взаємодії, учень 2 класу. Перш за все, його приваблює зовнішня сторона навчання: йому подобається відвідувати школу, тому що він став учнем, складати в портфель підручники, слухати пояснення вчителя, піднімати руку, як це роблять інші діти. Діма знає, що в школу ходити треба, тому що так говорить мама, але самостійно хлопчик не усвідомлює важливості навчання у своєму житті.

У навчальній діяльності Діма воліє виконувати легкі завдання, доступні його розумінню і включається в роботу тільки тоді, коли вчитель звертає на нього увагу. Зустрівшись з певними труднощами у виконанні завдань, хлопчик завжди вдається до допомоги вчителя. При відповідях він часто втрачається, не може правильно висловити свою думку, побудувати пропозицію, а нерідко забуває про те, що хотів сказати або просто не знає правильної відповіді.

Активність в навчанні, як правило, супроводжується тільки зовнішніми ознаками. Будь-яке завдання, що вимагає ретельного обдумування, швидко стомлює його. Діма починає неспокійно вести себе на уроці, у нього пропадає інтерес до предмету.

Хлопчик дуже імпульсивний, його увага на уроці швидко перемикається від одного об'єкта до іншого. У підсумку йому не вистачає часу доробити роботу до кінця. Часто виявляється, що впоратися із завданням він не може, і тому легко від нього відмовляється, тому знання Дмитра є поверхневими і безсистемними. Але нестандартна подача матеріалу вчителем (урок-казка, урок-гра) здатна повернути інтерес Діми і за допомогою педагога подолати труднощі при виконанні завдання.

У спілкуванні з однокласниками активний, але частіше, ніж інші діти повертає до себе увагу мімікою і жестами, тому що словниковий запас хлопчика бідний. В умовах організованого спілкування на уроці намагається відповідати і виконувати завдання, звертаючись за допомогою до однокласників. Причому нерідко поспішає, намагаючись зробити роботу швидше за всіх. У навчальній взаємодії з однолітками його стимулює бажання виділитися, не бути гірше, ніж інші. А буває і так, що в ігровій діяльності Діма є лідером серед інших дітей.

Віктор Середюк – типовий представник середнього (процесуального) рівня розвитку культури діалогічної взаємодії. На відміну від Діми він вважає, що навчання це важлива справа в його житті. У нього спостерігається позитивне ставлення до навчання. Поступово формуються такі почуття як задоволення, допитливість, захоплення. Для Віті має велике значення думка однокласників про його розумові здібності.

На уроках Віктор проявляє активність, тому що усвідомлює сенс майбутньої діяльності. У нього виникає бажання включитися в навчальний процес і це приносить йому задоволення. Хоча у хлопчика іноді ще проявляється слабкість процесів цілеутворення в невмінні підпорядкувати себе виконанню завдання на тривалий час. Але разом з тим він проявляє завзятість, пов'язану з бажанням досягнути сенс досліджуваного, встановити зв'язки між явищами, оволодіти способами застосування знань без допомоги вчителя. Вітя багато читає, проявляє інтерес до досліджуваних предметів і відчуває потребу знати більше, ніж дається в підручнику. Тому на уроках підкріплює свої відповіді матеріалом з додаткової літератури.

У спілкуванні з однокласниками займає активну позицію, намагаючись не тільки застосовувати свої знання на уроках, а й допомагати друзям після занять. В умовах організованої взаємодії на уроці Вітя вчиться взаєморозумінню, вмінню узгоджувати свою і чужу точки зору. В результаті у нього виникає здатність критично мислити.

Знання Віктора усвідомлені і міцні, він здатний самостійно їх застосовувати, хоча в деяких випадках звертається за допомогою до вчителя. Внаслідок самостійної пізнавальної діяльності в його висловлюваннях присутні обґрунтованість, науковість, усвідомлення мети завдання і сутності змісту питання. Однак всі цілі, яких він домагається, ставляться перед ним вчителями, батьками, а не ним самим. Його інтелектуальний розвиток вдосконалюється від безпосереднього до абстрактного, понятійного мислення.

Вітя є старанним, акуратним дисциплінованим учнем. Його позитивні спонукання підкріплюються емоційним задоволенням від процесу і результату роботи.

Створення на уроці ситуації пошуку декількох варіантів вирішення завдання («інтелектуальна атака») включає його в діалогічну взаємодію з педагогом, де дотримується певна послідовність: від максимальної допомоги йому вчителем у вирішенні навчальних завдань до поступового наростання власної активності Віктора. Дії вчителя щодо стимулювання самостійної пізнавальної діяльності хлопчика сприяють розвитку і формуванню у нього культури діалогічної взаємодії.

В ігровій діяльності часто буває лідером серед хлопців, проявляючи при цьому не тільки вміння спільної дії, але і докази своєї точки зору.

Наталя Проконець – типовий представник високого (ціннісно-смыслового) рівня розвитку культури діалогічної взаємодії. Їй подобається дізнаватися нове, вона захоплена багатьма предметами. Навчання Наталя вважає важливою справою свого життя. Дівчинка дуже допитлива, відчуває впевненість в собі, проявляючи справжній інтерес до навчальної діяльності. На уроках працює захоплено з високою активністю.

Знання Наталі глибокі і усвідомлені. Її висловлювання являють собою обґрунтовану обізнаність у питанні, прагнення знайти правильне рішення і самостійно з ним впоратися. У творах і творчих роботах прагне використовувати знання, отримані шляхом читання додаткової літератури.

Вона здатна самостійно, без допомоги вчителя, поставити перед собою мету, а потім домагатися її. Це важкий процес, але саме наявність даного феномена характеризує якісний прояв її інтелектуальної активності. У процесі навчальної роботи Наталя усвідомлено прагне досягти результату за короткий час, самостійно визначаючи характер своєї діяльності.

Учениця користується авторитетом серед однолітків і намагається допомагати в навчанні однокласникам. До цього її спонукає не тільки бажання поділитися своїми знаннями, а й обговорити завдання глибоко і всебічно, так, що кожен учасник обговорення виробляє власну думку. В умовах організованого навчального співробітництва Наталя, пояснюючи і доводячи свою точку зору, піднімає цей процес до рівня навчальної дискусії, виявляючи при цьому гідну повагу і розуміння по відношенню до точки зору інших дітей. Наталя згуртовує навколо себе дітей у всіх шкільних заходах, а також є визнаним лідером в ігровій діяльності.

Додаток Е

Види дискусій

Круглий стіл-бесіда, в якій на рівних бере участь невеликі групи учнів (5 осіб), які послідовно обговорюють поставлені питання;

Засідання експертної групи, перший варіант. Зазвичай 4-6 учасників, із заздалегідь призначеним головою, які обговорюють намічену проблему, а потім викладаються свої позиції всьому класу. У процесі дискусії інший клас є мовчазним учасником, не маючи право вступити в обговорення. Дана форма нагадує телевізійні "Ток-шоу" і ефективна тільки в разі вибору актуальної для всіх теми;

Засідання експертної групи, другий варіант. Клас розбивається на мікрогрупи на підготовчому етапі, кожна мікрогрупа самостійно обговорює поставлену проблему і вибирає експерта, який представлятиме думку групи. На основному етапі обговорення відбувається між експертами-представниками груп. Групи не мають права втручатися в обговорення, але можуть, у разі необхідності, взяти «тайм-аут» і відкликати експерта для консультацій.

Форум-Обговорення, схоже з першим варіантом «засідання експертної групи», в ході якого ця група вступає в обмін думками з «аудиторією» (класом);

Мозковий штурм проводиться в два етапи. На першому етапі клас, розбившись на мікрогрупи, висуває ідеї для вирішення поставленої проблеми. Етап триває від 15 хвилин до 1 години. Діє суворе правило: «ідеї висловлюються, фіксуються, але не обговорюються». На другому етапі відбувається обговорення висунутих ідей. При цьому група, яка висловлювала ідеї, сама їх не обговорює. Для цього або кожна група посилає представника зі списком ідей в сусідню групу, або заздалегідь формується група експертів, яка не працює на першому етапі.

Симпозіум - більш формалізоване в порівнянні з попереднім обговорення, в ході якого учасники виступають з повідомленнями (рефератами), що представляють їх точки зору, після чого відповідають на питання «аудиторії» (класу). Симпозіум ефективний для узагальнюючого уроку. Для того щоб всі учні виступили, зазвичай організовується кілька симпозіумів протягом року;

Дебати – явно формалізоване обговорення, побудоване на основі заздалегідь фіксованих виступів учасників-представників двох протистоять, змагаються команд (груп), – і спростувань. Варіантом цього виду обговорень є так звані "парламентські дебати", що відтворюють процедуру обговорення

питань у британському парламенті. У них обговорення починається з виступу представників від кожної зі сторін, після чого трибуна надається для питань і коментарів учасників по черзі від кожної сторони;

Судове засідання-обговорення, що імітує судовий розгляд (слухання справи).

Перехресна дискусія є одним з методів технології розвитку критичного мислення. Для організації перехресної дискусії необхідна тема, яка об'єднує дві протилежні точки зору. На першому етапі кожен з учнів індивідуально пише по три-п'ять аргументів на підтримку кожної з точок зору. Аргументи узагальнюються в мікрогрупах, і кожна мікрогрупа представляє список з п'яти аргументів на користь однієї точки зору і п'яти аргументів на користь другої точки зору. Складається загальний список аргументів. Після цього клас ділиться на дві групи – в першу групу входять ті учні, яким ближче перша точка зору, в другу – ті, кому ближче друга точка зору. Кожна група ранжує свої аргументи за ступенем важливості. Дискусія між групами відбувається в перехресному режимі: перша група висловлює свій перший аргумент-друга група його спростовує-друга група висловлює свій перший аргумент-перша група його спростовує і т. д.

Навчальний спір-діалог. Для даної форми також необхідна тема з двома протилежними точками зору. На підготовчому етапі клас ділиться на четвірки, в кожній четвірці визначаються дві пари: одна буде відстоювати першу точку зору, інша – другу. Після цього клас готується до дискусії – читає літературу по темі, підбирає приклади і т.д. на основному етапі клас відразу сідає по четвірках і одночасно відбуваються дискусії між парами в четвірках. Коли дискусії майже закінчені, вчитель дає завдання парам помінятися ролями-ті, хто відстоював першу точку зору, повинні відстоювати другу і навпаки. При цьому аргументи, які вже висловлені протилежною парою, повторюватися не повинні. Дискусія триває.

Додаток Є

Правила ведення дискусій

1. Не допускати випадів проти особистості.
2. Висловлюватися чітко, коротко і по темі обговорення.
3. Дати висловитися всім бажаючим, шанобливо ставитися до будь-якої точки зору.
4. Уважно слухати один одного, не говорити одночасно.
5. Постаратися проаналізувати різні точки зору.
6. Не допускати зайву емоційність.
7. Не повторюватися, просувати дискусію далі через висунення нових ідей, повідомлення нової інформації.

Додаток Ж

Фрагменти уроків з використанням дискусійних методів

Стратегії дискусії:

1. Т-схема – це багатоцільовий графічний організатор для запису аргументів з обговорення бінарного запитання (так - ні, за - проти).
2. Дискусійна шкала Елвермана – це стратегія використання графічної схеми для організації дискусії в класі.;
3. Шкала ставлень «ТАК - НІ» – це стратегія, яка допомагає з'ясувати ставлення учнів до певної проблеми та організувати дискусію в класі.

Приклад використання стратегії «Шкала ставлення «ТАК - НІ» на уроці в 1 класі» (фрагмент уроку).

Тема: «Зима чарівниця»

1. Об'єднання в групи.

- Зараз ми з вами об'єднаємось в 3 групи. Витягніть з чарівної скриньки картки. (Сніжинка, куртка, пальто, шуба)

- Що зайве? Чому?

- Що ви можете розповісти про ці предмети? Яка сніжинка? Яким одним словом можна об'єднати слова куртка, пальто, шуба? Який...?

2. Робота в групах.

- Сьогодні до нас в гості завітала хуртовина. Вона чомусь вважає, що зима - найкраща пора року. Ви поміркуйте в групі і наведіть аргументи. Потім ваші роздуми запишемо в таблицю. Розпочнемо з першої групи. Інша- нові аргументи.

3. Аргументи дітей. Запис в дискусійну таблицю.

<i>Зима - найкраща пора року.</i>	
Так	Ні
Катаємося на санчатах	Скорочується день
Граємо в сніжки	Йде часто сніг
Ходимо на ковзанку	Небо пасмурне
З неба падають чарівні сніжинки	Стає дуже холодно

- Хто не згодний і хоче ще доповнити?

4. Підсумок дискусії.

- Хуртовина почула всі ваші міркування. А зараз ми ще й проголосуємо і дізнаємось вашу думку. Чи справді зима, найкраща?

- Запис результатів в дискусійну шкалу.

Стратегія «Читання з позначками» (система «Допомога»).

Час від часу, читаючи якийсь твір, як дорослі так і школярі роблять у книгах помітки, виділяють певну інформацію з метою кращого запам'ятовування, щоб звернути увагу ще раз на певний фрагмент.

Мета стратегії заключається в стимуляції оцінювальної діяльності учнів у процесі сприйняття та обдумування інформації під час читання, та відображають своє ставлення за допомогою відповідних позначок:

V — я знав це (відома інформація);

- це суперечить тому, що я знаю;

+ — я не знав цього (нова інформація);

? — у мене з'явилося запитання стосовно цієї інформації («я хочу про це запитати»).

Для учнів 1 – 2 класів можна використати одну або дві позначки (принаймні на початку роботи за даною стратегією).

Фрагмент уроку. Робота над текстом «Весняне різнобарв'я» з використанням стратегії «Читання з позначками».

Алгоритм роботи:

1. *Читання тексту вчителем;*

Весняне різнобарв'я

Стелиться вранці долами легкий туман, неначе невгамовний серпанок. Дні стоять блакитні, сонячні. Повітря бадьорить, чарує, бентежить... Це веслує з вирію весна. Все живе відчуло на собі її ніжний подих. Ясноока чарівниця посилає на землю своїх дітей – стрімкі та веселі промені.

Земля вкрилася духмяним і різнобарвним килимом. Яке чудове весняне цвітіння! Тягнеться до сонця ніжний первоцвіт. Пробудилася від сну і розкрила свої пухнасті пелюстки сон-трава. Посміхаються довгожданій весні ряс і калюжниця. Вплітає свій гул у райдужний святковий передзвін маленька бджілка. Вона переможно несе у вулик свій перший здобуток, квітковий нектар, під супровід чудових пташиних пісень, дивного передзвону весняних квітів. Райдужні килими квітів – це чарівна картина весни-матінки

2. *Ознайомлення учнів з умовними позначками, якими вони мають позначати прочитане*

Умовні позначки:

V — я знав це (відома інформація);

+ — я не знав цього (нова інформація);

? — у мене з'явилося запитання стосовно цієї інформації («я хочу про це запитати»).

3. *Розміщення плакату з позначками на видному місці;*

4. Пояснення учням завдання (оцінюванню має підлягати не кожне слово, а ціле речення);

5. Демонстрація прикладу ставлення позначок у тексті:

V	Весняне різнобарв'я
+	Стелиться вранці долами легкий туман, неначе невгамовний серпанок. Дні стоять блакитні, сонячні. Повітря бадьорить, чарує, бентежить...
?	Це веслує з вірію весна. Все живе відчуло на собі її ніжний подих. Ясноока чарівниця посилає на землю своїх дітей – стрімкі та веселі промені.

6. Визначення часових меж;

7. Самостійне читання тексту учнями, створення таблиці позначок:

V — я знав це (відома інформація)	+ — я не знав цього (нова інформація)	? — у мене з'явилося запитання стосовно цієї інформації

Стратегія «Мікрофон»

Ця технологія є різновидом загальногрупового обговорення певної проблеми, яка дає можливість кожному сказати щось швидко, відповідаючи почергово. Цей метод можна використовувати як на етапі актуалізації та коригування знань учнів, так і під час узагальнення матеріалу. Ця технологія дозволяє кожному дуже швидко відповісти на поставлені питання або висловити свою думку чи позицію.

Перед класом ставиться запитання. Учням дають невелику вказівку, що виконує роль мікрофона, якого вони будуть передавати одне одному, по черзі беручи слово. Говорити може тільки той, хто тримає мікрофон. Учні повинні говорити швидко й лаконічно. Якщо учень не має що сказати, він передає слово іншому. Важливо не обговорювати і не критикувати чужі відповіді. На завершення вчитель або учень, який добре володіє цією темою, підбиває підсумки.