

Розділ 2

ТЕХНОЛОГІЯ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ДІАЛОГУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

2.1. Концептуальні засади

Становлення й розвиток життєво активної, гуманістично спрямованої особистості, здатної до самонавчання і саморозвитку, визначається великою кількістю чинників. Особливе місце серед них належить системі педагогічної взаємодії, що створює умови, за яких дитина бере участь у навчальному процесі не як об'єкт навчання, а як свідомий суб'єкт цього процесу. Найважливішим інструментом організації ефективної педагогічної взаємодії, формою особистісно орієнтованого спілкування є навчальний діалог.

Розуміння сутності поняття «навчальний діалог» базується на психологічному розумінні поняття «діалог», започаткованому М. Бахтіним, який уперше розглядає діалог як взаємодію смислових позицій, точок зору, виявляючи, таким чином, його внутрішній, психологічний зміст. За М. Бахтіним, діалог пов'язаний з особливим ставленням співрозмовників один до одного, визнанням і прийняттям іншого як іншого, умінням умістити у свідомості його «голос», не зводячи до власного.

Серед ознак діалогу, що вирізняють його з-поміж інших видів спілкування, є три найбільш загальні: 1) адресованість, або зверненість, висловлювань; 2) реактивний характер реплік; 3) тематична цілеспрямованість діалогу.

Як необхідні слід розглядати такі загальні вимоги до успішного перебігу діалогу: 1) наявність проблеми; 2) певна спільність позицій учасників діалогу; 3) можливість вільного обміну думками й діями.

Дотримуючись загального підходу, діалог можна визначити як рівноправну взаємодію позицій суб'єктів, орієнтовану на одну предметність.

Сучасне розуміння місця і ролі діалогу в навчанні й розвитку дітей ґрунтується на результатах психологічних досліджень у контексті проблеми співвідношення навчання та соціальних взаємодій (Л. Виготський, Дж. Г. Мід, Ж. Піаже, А.-Н. Перре-Клермон та інші). Завдяки цим дослідженням уявлення про навчання як індивідуальний процес змінюються уявленнями про навчання як процес співдії та

спільної діяльності, де на перший план виступає проблема не чого вчити, а як вчити, тобто проблема організації ефективних спільних форм навчальної діяльності.

Розуміння ролі діалогу в навчанні пов'язане також із дослідженнями пізнавальної активності, у яких доведено значущість спілкування дитини з дорослими й однолітками для формування у неї пізнавальної активності як готовності до пізнавальної діяльності (М. Лісіна, В. Лозова, О. Матюшкін, Г. Шукіна та інші).

Навчальний діалог є особливою за змістом формою спільної діяльності учнів і вчителя, взаємодією смислових позицій суб'єктів вивчення щодо визначення, прийняття і розв'язання навчальної задачі, результатом якої є знаходження нового знання як власної точки зору.

Істотними ознаками навчального діалогу є: 1) наявність рівноправних суб'єкт-суб'єктних відносин між учасниками навчального процесу; 2) наявність спільного для всіх учасників діалогу предмета, який має проблемний характер; 3) змістовно впорядкований обмін позиціями, текстами, вираженими у вигляді думок, ідей.

Отже, в істотних ознаках навчального діалогу знаходять своє відбиття як основні риси природного діалогу, вимоги до його успішного перебігу, так і специфіка діалогу в навчанні, зокрема його мета й очікуваний результат.

Організація навчального діалогу розглядається як усвідомлюваний, цілеспрямований і керований учителем процес поступового налагодження співпраці учнів і вчителя, учнів між собою щодо визначення й досягнення навчальної мети.

Організація навчального діалогу передбачає насамперед реалізацію основних принципів діалогу, що найповніше викладені Г. Баллом у шести діалогічних універсалиях, які коротко можна сформулювати так: 1) повага до партнера, його думок і рішень, його волі; 2) прийняття партнера таким, який він є; 3) повага до себе; 4) толерантність як «презумпція прийнятності»; 5) наближення до досягнення зазначеної мети (ефективність); 6) використання потенціалу культури.

Важливість організації навчального діалогу в початковій ланці школи ґрунтується на тому, що молодший шкільний вік є сенситивним для формування в учнів розгорнутої навчальної діяльності, становлення їх як суб'єктів навчання (В. Давидов, О. Дусавицький, С. Максименко, В.

Репкін), а основним інструментом організації ефективної педагогічної взаємодії, яка забезпечує розв'язання цих завдань, є навчальний діалог. Крім того, навчальний діалог, організований відповідно до вікових можливостей учнів шести років, здатен забезпечити для кожної дитини природний перехід від ігрової до навчальної діяльності.

Передумови організації навчального діалогу молодших школярів містяться насамперед у вікових особливостях учнів. Інтуїтивне прийняття дітьми цінності знання, прагнення до взаємодії з однолітками, схильність до зовнішнього наслідування дорослих (у більшості випадків стиль спілкування учителя з дітьми передається дітям) створює передумови для формування у молодших школярів емоційно-ціннісного ставлення до навчальної взаємодії, діалогу. Свідомість учнів цього віку ще не є самостійним регулятором їхньої поведінки та діяльності, однак уже достатньо стійка, щоб забезпечувати активну участь дітей в організації міжособистісної взаємодії. Інтенсивний, хоча й нерівномірний розвиток психічних процесів, перехід від наочно-образного, конкретного мислення до понятійного, науково-теоретичного створюють передумови для сприйняття й розуміння учнями логіки навчального діалогу, формування у них умінь, необхідних для ведення діалогу. Молодшим школярам притаманна більша, порівняно з дошкільниками, довільність та стійкість поведінки. Схильність до збудження, яка пояснює непосидючість учнів цього віку, залишається значною, однак процеси гальмування стають помітнішими і створюють умови для стримування, самоконтролю, що дає можливість школярам опановувати норми співпраці у фронтальному, парному та груповому діалозі.

Розроблена технологія організації навчального діалогу спирається на такі положення:

- формування у молодших школярів розгорнутої навчальної діяльності, уміння вчитися розпочинається з формування вміння співпрацювати з учителем, учити себе з його допомогою, а генетично першим суб'єктом навчальної співпраці є група учнів, які працюють спільно (В. Давидов, О. Дусавицький, Г. Цукерман);

- у початковій школі (за 4—5 років) становлення співпраці проходить шлях від рівня мікрогруп як ініціативних суб'єктів взаємодії з дорослим до формування класу як колективного суб'єкта навчальної діяльності — дитячого навчального співтовариства;

- визначальною складовою уміння учнів співпрацювати у навчанні є їхня здатність ініціювати навчальний діалог і брати в ньому участь;
- участь кожного школяра в повноцінному (розвиненому) навчальному діалозі (підлітковий, старший шкільний вік) можлива за умов цілеспрямованого «виращування» в початковій школі дитячого співтовариства, що прагне до навчального діалогу як способу учіння й здатне його розгортати (на певному рівні). Уявлення про навчальний діалог як спосіб учіння базується на двох теоретичних позиціях. Відповідно до першої, навчання інтерпретується як перетворення власного досвіду дитини за допомогою присвоєння елементів культури (І. Ільясов, М. Коул). Друга позиція описує умови такого перетворення: зміни індивідуальних уявлень дітей відбуваються лише в межах кооперативних відносин учнів між собою й зумовлені не стільки додаванням знань, скільки трансформацією вихідної позиції у результаті співвідношення її з іншими можливими (А.-Н. Перре-Клермон, В. Рубцов);
- відповідною змістовою основою навчального діалогу є ситуації, що містять суперечність, а отже, систематична робота з організації навчального діалогу молодших школярів потребує особливим чином викладеного змісту навчальних предметів — у вигляді низки проблем, навчальних задач;
- можливість виділення та взаємодії смислових позицій учнів і вчителя закладено у змісті навчальних предметів у системі розвивального навчання, оскільки перші поняття, якими має оволодіти учень, є генетично вихідними, загальними (при конкретизації вони розгортаються в систему понять, що описують новий об'єкт). У такому понятті дитині подано нерозвинене ціле, а отже, знімається непереборне розходження між її точкою зору й точкою зору дорослого, який володіє розвиненим системним знанням (Г. Цукерман);
- теоретичний зміст стає основою для природної навчальної комунікативної ситуації, в якій сам предмет дії «втягує» в обговорення, оскільки містить суперечність між практичними діями, які дитина вже виконувала неодноразово, та непридатністю їх для нової конкретної ситуації. «Виходом» з інтелектуального конфлікту є взаємодія з учителем і однолітками, яка передбачає виявлення смислових позицій учасників, зіставлення, порівняння на основі їх розу-

міння, оцінювання позицій з точки зору відповідності аналізованому предмету (О. Дусавицький, Г. Цукерман);

- важливою рисою навчального діалогу як взаємодії смислових позицій є «симетричність» (В. Андрієвська, Г. Балл, О. Киричук, Ю. Машбиць), тобто така його рольова регламентація, за якої можливості учня в ініціативній поведінці й активному впливі на хід діалогу зрівнюються з можливостями вчителя. Симетричним можна вважати діалог, у якому співрозмовники однаково можуть як розпочати, так і закінчити його за власним бажанням, виявляти ініціативу у виборі теми і спрямованості, обстоювати та аргументувати власну позицію;

- установлення та підтримка симетричності діалогу вимагає від учителя особливої діалогічної позиції — амбівалентної, тобто позиції організатора й учасника, яка є установкою на активне відповідне розуміння, що реалізується в спеціальних організаційних зусиллях педагога і дає йому можливість розвивати ідею разом з учнями, встановлюючи стосунки довіри, поваги.

2.2. Суть технології організації навчального діалогу молодших школярів

Організація навчального діалогу молодших школярів є цілісним, динамічним утворенням, що характеризується єдністю мети, змісту, методів і форм.

Педагогічною метою організації навчального діалогу молодших школярів є формування в учнів розгорнутої навчальної діяльності (уміння вчитися) шляхом створення навчального співтовариства, яке вміє ініціювати й вести діалог, та формування цих умінь у його суб'єктів.

Досягнення мети передбачає виконання таких *завдань*:

- формування в учнів позитивного ставлення до навчальної співпраці з учителем та однокласниками;
- формування у школярів розуміння сутності навчальної взаємодії;
- формування в учнів уміння вести навчальний діалог;
- створення умов для виявлення школярами можливостей і меж використання навчального діалогу як способу учіння.

Технологія організації навчального діалогу молодших школярів містить п'ять етапів. Розглянемо їх докладніше.

Проектувальний етап передбачає змістово-методичну підготовку вчителя до організації навчального діалогу учнів, яка здійснюється з дотриманням певної послідовності дій. Підготовча робота вчителя охоплює: визначення доцільності навчального діалогу, його мети, змісту й місця в межах акту навчальної діяльності та стосовно конкретного уроку; конструювання навчальної ситуації, щоб дати змогу учням у спільній діяльності «відкрити» для себе (конкретизувати, оцінити) певний спосіб дії; визначення орієнтовних форм організації навчального діалогу; моделювання можливих варіантів перебігу обговорення.

Визначення доцільності навчального діалогу спирається насамперед на структуру навчальної діяльності, оскільки потреба у навчальному діалозі з'являється в певних її ланках, зокрема в пошуковій і контрольній. Пошукова ланка, змістом якої є прийняття або постановка навчальної задачі, пошук способів її розв'язання, конструювання системи окремих задач, які розв'язуються цим способом, його конкретизація, вимагає організації навчального діалогу у формі дискусії. У контрольній ланці акту навчальної діяльності діалог між учнями організовується для оцінювання дієвості способу, визначення меж його застосування.

Ознакою необхідності навчального діалогу для учня є також неможливість індивідуального виконання ним завдання (недостатність наявних способів). І нова навчальна задача, і дія моделювання вимагають від школярів певних способів дії, яких іще не було в їхньому досвіді. Оскільки способи дії не даються учням у готовому вигляді, необхідно організувати діалог, «занурений у дію», і «відкривати» нові способи.

Таким чином, орієнтиром у визначенні доцільності навчального діалогу на конкретному уроці є тип уроку (особливо доцільний діалог школярів на уроках постановки, розв'язування навчальної задачі, на уроках розв'язування окремих задач та на уроках контролю й оцінювання способу).

У визначенні мети навчального діалогу, його змісту й місця в межах конкретного уроку слід орієнтуватися на три основні завдання діалогу молодших школярів: пошук і оволодіння способом розв'язування навчальної задачі; пошук способів взаємодії; опанування способу дослідження, логіки пошукової діяльності.

Відповідно до завдань переважають такі три типи цілей навчального діалогу:

- виявити різні точки зору, з'ясувати їх підстави, виділити конструктивні гіпотези, «відкрити», сконструювати новий спосіб дії;
- знайти новий спосіб взаємодії, обґрунтувати його ефективність, «обмінятися» досвідом взаємодії, знайденими способами;
- виявити, з'ясувати (відрефлексувати) логіку пошуку, визначити кроки дослідження.

Зміст навчального діалогу певного типу уроку визначається темою і метою обговорення. Наприклад, змістом колективного обговорення на уроці постановки і розв'язування навчально-практичної задачі за темою «Порівняння за масою. Способи порівняння» має стати аналіз результатів порівняння предметів і виявлення нової ознаки предметів — маси; пошук способу фіксації результату порівняння предметів за масою. А змістом навчального діалогу на уроці розв'язування окремих задач за темою «Постановка задачі знаходження добутку багатоцифрових чисел» — визначення задачі, аналіз умов її розв'язування, пошук способу множення багатоцифрових чисел, зіставлення його з відомим учням способом порозрядного виконання дій (додавання, віднімання).

Місце діалогу значною мірою зумовлює структура уроку. Так, урок постановки навчальної задачі містить такі структурні елементи: створення навчальної ситуації (ситуації успіху й ситуації розриву діяння), визначення і формулювання навчальної задачі, підсумкова рефлексія. У структурі уроку розв'язування навчальної задачі виділяються: створення навчальної ситуації, аналіз умов задачі, власне розв'язування задачі (конструювання нового способу дії), підсумкова рефлексія. Урок розв'язування окремих задач має таку структуру: створення навчальної ситуації, визначення окремої задачі, аналіз умов задачі та її розв'язування (конкретизація, уточнення способу), моделювання, контроль і оцінювання способу, підсумкова рефлексія. У структурі уроку контролю виділяються: створення навчальної ситуації, власне контроль способу, підсумкова рефлексія. Навчальний діалог має бути присутній на всіх етапах уроків постановки і розв'язування навчальної задачі й на тих етапах уроків розв'язування окремих задач і уроків контролю, які передбачають колективну роботу (фронтальну або групову).

Наступним кроком підготовки до організації навчального діалогу є конструювання навчальної ситуації, яка на уроці дає змогу учням у спільній діяльності «відкривати» для себе (уточнювати, конкретизувати, оцінювати межі використання) певний спосіб дії. Під навчальною

ситуацією розуміємо таку, що спричинює призупинення дій учнів через появу запитання, яке формулюється як задача. Змістову основу ситуації становить система навчальних задач, розроблена авторами програм розвивального навчання і втілена у підручниках. Учителю конструює навчальні ситуації для організації навчального діалогу щодо розв'язування окремих задач.

Основними елементами такої ситуації є практичне завдання, зміст якого актуалізує певний відомий учням спосіб дії, і практична задача, яка передбачає можливість різних підходів до розв'язання.

Завдання мають стимулювати діалог оцінного характеру й активізувати знання учнів, необхідні для подальшої роботи. Серед практичних задач учні мають виявити, побачити ті, які не розв'язуються відомим способом, що спричинює розрив діяння, у результаті чого школярі визначають, формулюють нову навчальну задачу і розпочинають пошук загального способу її розв'язання.

Ознаками навчальної ситуації, яка стимулює навчальний діалог учнів, є: чітке, лаконічне формулювання завдання, що спонукає до дій («зробити..., порахувати..., знайти...» тощо); неповнота завдань (відсутність окремих даних); відсутність розгорнутої інструкції з виконання.

Розглянемо виділені елементи й ознаки на прикладі навчальної ситуації до теми «Прислівник» (3-й клас). Мета навчального діалогу — оцінити відомий спосіб визначення частин мови у новій ситуації. Для розгортання способу й організації діалогу оцінного характеру складено практичне завдання, яке орієнтує учнів на формальну ознаку частин мови (форму закінчення). У цьому завданні даних для однозначного визначення частин мови недостатньо. Це мають виявити учні і запросити дані у вчителя. Передбачається, що на запит учнів з приводу граматичних значень слів учитель відповідатиме поступово: спочатку доповнить моделі, вказавши категорію числа, і лише після конкретизації запиту («Слово змінюється за часами або за відмінками?», «Чи змінюється слово за родами?») учні зможуть однозначно встановити частину мови. У наступному завданні передбачена можливість для учнів оцінити як «дієвість» способу, так і власне уміння ним користуватися. Завданням учнів було визначити, якими частинами мови є дібрані слова. Власне задачу подано наприкінці завдання: останнє слово — прислівник, а учні

ще не були знайомі з цією частиною мови, що і викликало призупинення успішного діяння і розгортання дискусії.

Наступним кроком є визначення змістової структури діалогу (виділення підтем і мікротем).

Підтеми, що розкривають загальну тему, визначаються за етапами навчальної діяльності (постановка навчальної задачі, її розв'язування, формування способу дії тощо). Визначаються частини предметного змісту, які відповідають підтемам. У кожній підтемі визначаються мікротеми — фрагменти предметного змісту. Визначення підтем і мікротем дає змогу виявляти точки, де відбуваються вузлові повороти у розвитку основної теми і підтем. Крім того, встановлюються догідні зв'язки між частинами діалогу. Учитель формулює метаповідомлення щодо теми діалогу, мети діяльності, обмірковує метаповідомлення, які прояснюють перехід від однієї підтеми до іншої, від однієї мікротеми до іншої і фіксують фази діалогу (введення в тему, кульмінація, завершення).

Відповідно до мети діалогу, його змісту і сконструйованої навчальної ситуації добирається конкретний дидактичний матеріал. Так, діалог оцінного характеру вимагає особливого дидактичного матеріалу. У ньому серед об'єктів (мовних або математичних), способи дії з якими учням відомі, подається зовні схожий, але «новий» з точки зору способу об'єкт. Наприклад, напередодні уроку української мови за темою «Як перевірити орфограму в закінченнях слів, які називають дії» (3-й клас) учні отримали завдання вдома скласти диктант зі словосполучень за темою «Похід». Оскільки передбачалося дібрані словосполучення диктувати товаришам, школярі мали добирати слова з орфограмами, які вони вміють перевіряти. Однак у словосполученнях могли зустрітися й дієслова у певній особовій формі (спосіб перевірки орфограми у закінченнях таких дієслів ще невідомий учням). Учитель планував скористатися такою ситуацією для розгортання навчального діалогу з приводу визначення нової задачі. Щоб ситуація була більш прогнозованою, добиралося кілька відповідних сполучень слів, які вчитель міг запропонувати «від себе» (*мрієш про гори, світить сонце*).

Для організації обговорення за типом дискусії також слід використовувати завдання-«пастки», які будуються так, щоб поділити клас на групи відповідно до різних точок зору, поляризувати його (Г. Цукерман). Варто добирати і складати завдання-«пастки» трьох видів: на вибір між орієнтацією на задачу й на дії вчителя; на розрізнення логіки понять і

життєвої логіки; на точне, правильне використання способу (поняття). Основу цих завдань становлять задачі, які не мають розв'язку, та задачі, в яких даних недостатньо.

Наприклад, завдання, в яких школярі мають дібрати з поданих схему до задачі (виразу, рівняння), модель до слова (речення) у разі, коли відповідного варіанту не було, вимагають від учнів зорієнтуватися на зміст завдання, а не на бажання дослівно виконати інструкцію вчителя.

Під час визначення форми організації навчального діалогу слід керуватися метою діалогу, логікою формування в учнів умінь співпрацювати й особливостями змісту завдання.

Спосіб обговорення в групах має бути заданий у фронтальній роботі, тому колективне обговорення в першому класі організовується найчастіше. Для відпрацювання на початку навчання елементарних правил й етикету взаємодії використовується парна робота. Однак уже в 1-му класі деякі навчально-практичні задачі учні можуть розв'язувати у груповому діалозі.

З 2-го класу основною формою організації навчального діалогу стає групова. Завданням фронтального діалогу є оцінювання способу (виявлення меж його використання), визначення навчальної задачі (переведення практичної задачі у навчальну, тобто перехід від пошуку результату до пошуку способу дії), аналіз умов її розв'язання. Власне пошук способу розв'язання навчальної задачі та його моделювання учні здійснюють у груповому й міжгруповому діалозі.

У 3-му класі фронтальне обговорення набуває характеру міжгрупового: учні виконують певні кроки пошуку в групі, а потім обмінюються міркуваннями, варіантами, обговорюють їх і обирають правильний, зручний, раціональний спосіб.

З огляду на описану логіку формування в учнів умінь співпрацювати під час підготовки до уроку учитель обирає орієнтовні форми організації навчального діалогу. Форми не є обов'язковими, тому що, по-перше, на початку навчання форму задає вчитель, однак діти можуть відмовитися працювати у групі, обрати індивідуальну або парну роботу, й учитель має бути готовий до такої ситуації. По-друге, учні вчать свідомо обирати форму роботи, орієнтуючись на особливості змісту завдання, й у 2—3-му класі вони вже можуть робити це самостійно. Отже, від початку навчання варто планувати кілька варіантів форм організації, що дає змогу задовольняти потреби учнів у підтримці або в самостійності й гнучко

реагувати на ситуацію на уроці, надаючи можливість брати участь в обговоренні групам, парам і окремим учням.

Завершальним кроком підготовки до організації навчального діалогу на проектувальному етапі є моделювання можливих варіантів перебігу обговорення.

Варто моделювати кілька варіантів перебігу обговорення, прогнозуючи можливі версії, гіпотези учнів, які поляризують клас і визначають поле діалогу.

Під час визначення гіпотез слід орієнтуватися на зміст конкретної навчальної задачі: версії мають відтворювати як правильні, так і хибні шляхи пошуку способу її розв'язання. Не намагаючись передбачити всі варіанти, які запропонують учні, необхідно визначити дві-три основні змістовні гіпотези, виходячи з причин їх можливого виникнення: перенесення відомого способу, орієнтація на формальні ознаки, орієнтація на окремі ознаки (а не на їх сукупність).

Визначати коло гіпотез допомагає також ознайомлення з історією відкриття даного наукового знання, оскільки окремі з пропонувананих учнями точок зору повторюватимуть версії, які існували в науці під час дослідження цього питання. Така підготовча робота, по-перше, дає змогу вчителю на уроці швидше визначити підстави висунутих учнями припущень і спрямовувати дітей на виявлення змістовно різних: точок зору. По-друге, у процесі пошуку нового способу мають бути розглянуті всі основні змістовні версії, тому не озвучені учнями гіпотези учитель має можливість запропонувати як власні або від імені учнів іншого класу, з тим щоби школярі виявили їх підстави й обґрунтували хибність.

Таким чином, під час підготовки до організації навчального діалогу учитель моделює не шлях руху до предмету, а ті умови, за яких відбудеться рух до цього предмету. Результатом етапу має стати карта вивчення теми та розробка конкретного уроку, в якому представлено кілька моделей розгортання діалогу.

Метою **мотиваційно-орієнтувального етапу** є стимулювання учнів до обговорення, діалогу та створення умов для орієнтування школярів у ситуації спілкування.

Зміст етапу полягає в організації діалогу учнів щодо можливості застосування загального способу дії й володіння ним. Учитель залучає учнів до обговорення виконання завдання, яке містить певні вже «відкриті», сконструйовані учнями способи дії. Предметом обговорення

стає сам спосіб: принцип, алгоритм, особливості використання. Крім того, учні мають з'ясувати, наскільки вони володіють цим способом, тобто чи вміють ним користуватися швидко, без помилок і за змінених умов. Для цього, крім репродуктивних завдань, пропонуються завдання з «пастками» (умову яких виконати принципово неможливо). Використовується фронтальна форма діалогу, оскільки оцінювання володіння способом учні здійснюють індивідуально.

Організація навчального діалогу вимагає чіткого визначення його цілей і усвідомлення та прийняття їх учнями або спільного з учнями визначення навчальних цілей (постановка навчальної задачі). Учні мають відчувати необхідність взаємодії і діалогу для розв'язання задачі.

Змістом роботи стає створення навчальної ситуації, що стимулює діалог. У навчальній ситуації можна виділити предметно- змістовий і особистісний аспекти. Предметно-змістовий аспект забезпечується вчителем, який конструює навчальну ситуацію і добирає завдання проблемного характеру під час підготовки до організації діалогу. Особистісний аспект виявляється безпосередньо на уроці у ставленні учнів до ситуації. Про ефективність навчальної ситуації свідчать виявлення учнями власне навчального смислу задачі («Навіщо (чому) потрібно робити так, а не інакше? Я хочу в цьому розібратися»; «Навіщо це потрібно мені?», «Що я вже знаю про це?», «Про що мені ще потрібно дізнатися?») та поява потреби розпочати діалог з учителем і однокласниками.

Необхідно занурити учнів у навчальну ситуацію. З цією метою використовується прийом «мотивування дією»: учні спочатку розв'язують (або намагаються розв'язати) задачу, а після цього обговорюють способи розв'язання (або труднощі, запитання і версії). Таким чином, школярі мають власні, особисті варіанти розв'язання і їм цікаво розповісти про них, почути інші версії і порівняти. У разі неможливості індивідуального розв'язання задачі особистісний аспект ситуації проявляється у незадоволенні учнів межею своїх актуальних досягнень і розумінні необхідності об'єднати зусилля.

Учитель має також створити умови для вільного обміну думками з приводу навчального завдання, організовуючи «простір для обговорення», використовуючи прийоми активного шукання і відмовляючись від оцінних суджень.

Для просторової організації обговорення варто використовувати різне розміщення парт (для тривалого групового діалогу — кілька зіставлених парт, для фронтального — розставлені амфітеатром) і виділення в класі певних зон для обговорень у тимчасових групах. Під час фронтального обговорення учителю слід уникати позиції «в центрі», даючи можливість учням звертатися безпосередньо один до одного. Усі висловлені точки зору мають бути рівноцінними для обговорення. Учителю слід вислуховувати думки учнів підкреслено уважно. Замість оцінювання позицій педагог має прагнути разом з учнями з'ясувати їх зміст, уточнити власне розуміння: ставити запитання «на розуміння», пропонувати дітям ставити такі запитання, просити їх переформулювати власні зауваження до однокласника в запитання до нього. Нейтральна позиція вчителя щодо точок зору учнів зумовлює розширення кола школярів, які беруть участь в обговоренні. Учитель обов'язково має емоційно підтримувати дітей, що висловили точку зору, яка відрізняється від думки більшості, особливо якщо таку позицію оголошує одна дитина. Підсумовуючи розмову, педагогу слід акцентувати увагу школярів на тому, що кожна висловлена думка, гіпотеза була корисною для колективного пошуку.

Важливим фактором, який стимулює до спільного розв'язання проблем у діалозі, є занурення учнів у емоційне поле, насичене переживаннями цінності та радості розумового зусилля, безпеки ризику, задоволення від подолання інтелектуальних труднощів, від участі в спільній діяльності (Г. Цукерман). Цьому сприяють акцентування на позитивних моментах роботи, на важливості внеску кожного у спільну справу, збереження авторства ідей, гіпотез. Авторами стають, залежно від ситуації, окремі діти або групи учнів. Ім'я учня вказується поряд із висловленою ним думкою, зафіксованою на дошці, а група обов'язково підписує власну роботу (зазначається назва групи або імена всіх учасників). Авторство зберігає цінність думки кожного і надає змогу учням безпосередньо звертатися один до одного з приводу роботи.

На мотиваційно-орієнтувальному етапі для організації діалогу оцінного характеру використовуються прийоми «запуску» діалогу (стимулювання обговорення): «оціни свої знання» («умію — не умію»), «вкидання» суперечності (завдання-«пастки»), постановка відкритих запитань, акцентування на способі дії (провокаційні запитання), фіксування задачі.

Для стимулювання навчального діалогу учителю варто використовувати метаповідомлення — висловлювання, метою яких є не передані інформації, а інформування учасників спілкування про його цілі, хід, тематику, структуру (В. Антохіна). Зокрема, це запитання і спонукальні речення, які допомагають учням усвідомити суперечність («Чи можете ви виконати завдання? Чому ви так легко впоралися з попереднім? Ви не вмієте...?»); «Яка ваша версія? Як насправді (наприклад, за словником)? Чому?», «Що цікавого ви помітили?») та сформулювати задачу («Чи можемо одразу відповісти на запитання? Про що маємо дізнатися?», «Яким буде наш наступний крок?»).

Отже, формуванню в учнів позитивного ставлення до навчальної взаємодії, навчального діалогу сприяють: акцентування на позитивних моментах співпраці з однолітками; демонстрування цінності спільної роботи; збереження авторства учнів за будь-яким створеним ними інтелектуальним продуктом (гіпотезою, моделлю, способом взаємодії тощо). Прийоми мотивування учнів до навчальної взаємодії, діалогу представлено в таблиці 2.1.

Результатом організації навчального діалогу на цьому етапі є визначення ресурсів, напрямку руху й конкретної мети.

Таблиця 2.1

Прийоми мотивування молодших школярів до навчальної взаємодії, діалогу

Приєм	Зміст реалізації прийому
«Мотивування дією»	Учні спочатку розв'язують (або намагаються розв'язати) задачу, а після цього обговорюють способи розв'язання (або труднощі, запитання і версії)
Використання ігрової форми завдання та персонажів-іграшок	Отримання завдання або ідеї, версії, гіпотези від імені певного персонажа з метою ознайомлення учнів з умовами завдання, занурення у проблему
Створення умов для вільного обміну думками з приводу навчальної задачі	Використання прийому активного слухання; відмова від оцінних суджень; просторова організація обговорення: різне розміщення парт, виділення в класі певних зон для обговорення у тимчасових групах
Занурення учнів у емоційне поле переживань цінності та радості розумового зусилля	Акцентування на позитивних моментах роботи, на важливості внеску кожного у спільну справу, збереження авторства ідей, гіпотез
Дискредитація мотиву престижу, рівність учнів на основі неможливості розв'язання задачі	Пропоновані учням навчальні задачі принципово не можуть бути розв'язані учнями самостійно, а лише у спільній діяльності і діалозі

Використання метаповідомлень (запитань і спонукальних речень)	Усвідомлення суперечності («Чи можете ви виконати завдання? Чому ви так легко впоралися з попереднім? Ви не вмієте...?»; «Яка ваша версія? Як насправді (наприклад, за словником)? Чому?», «Що цікавого ви помітили?»; формулювання задачі («Чи можемо одразу відповісти на запитання? Про що маємо дізнатися?», «Яким буде наш наступний крок?»)
---	---

Метою третього, **дискусійно-пошукового** етапу є організація діалогу у формі дискусії (зануреного в дію обговорення) для аналізу умов навчальної (або окремої) задачі та відкриття загального способу її розв'язання (або його конкретизації, уточнення). Засобами запуску діалогу у формі дискусії є практичні задачі, які зовні схожі на ТІ, що вже вміють розв'язувати діти, але не розв'язуються відомим способом. Зіткнення з такими задачами на тлі успішного освоєння й застосування відомого способу спричинює ситуацію «розриву дії». Виникає ситуація, що сприймається, переживається школярами як проблемна. У цій фазі відкритого незнання розгортається діалог «продуктивного нерозуміння» (М. Камінська). Пошук нового способу дії здійснюється «методом розумних проб» (В. Репкін) у формі діалогу «продуктивної розуміючої дії» (М. Камінська). Завдання учителя полягає у тому, щоб допомогти учням виявити, з'ясувати позиції, скоординувати їх. Керівництво дискусією здійснюється шляхом стимулювання, підтримки і спрямування обговорення. Результатом діалогу на цьому етапі є узгодження позицій, відкриття або конструювання нового способу дії чи доповнення, конкретизація вже відомого.

На дискусійно-пошуковому етапі для організації навчального діалогу дискусійного характеру використовуються: виділення позицій (рольове або просторове моделювання ситуації позиційного конфлікту, парафраз, резюмування); зіставлення і протиставлення суджень учнів; фіксування ідей, версій у вигляді схем, моделей, образів (для координування точок зору).

Для підтримки дискусії учнів використовуються різні види запитань: відкриті, які не передбачають короткої однозначної відповіді; дивергентні, які не передбачають єдиної правильної відповіді; оцінні, пов'язані з виробленням учнем власної оцінки того чи іншого явища, власного судження.

Учитель має контролювати організацію діалогу, звертаючи особливу увагу на такі моменти: створення позитивного емоційного фону;

мотивацію учнів на обговорення; надання їм самостійності в обговоренні; усвідомленість дій дітей (за потребою: запит до дорослого, запитання один до одного, звернення до моделі); фіксування здогадок, запитань, припущень, висловлених учнями, для подальшого колективного просування в освоєнні змісту; виділення аспектів організації навчальної співпраці, на які необхідно звернути увагу в певний момент (використання норм навчальної співпраці; особливості роботи груп; характер міжгрупового обговорення тощо).

Забезпечення під час навчання спільної діяльності учнів і вчителя, як взаємодії смислових позицій суб'єктів, передбачає встановлення і підтримку симетричності діалогу.

На рівні уроку симетричність у навчальному діалозі забезпечується особливим розподілом функціональних елементів взаємодії — звернення, спонукання, повідомлення. Учителю слід зосередитися на зверненні і спонуканні (спонукати учнів до спільної дії та до комунікації один з одним: «Обговоріть», «Домовтеся», «Хто думає інакше?», «У кого с запитання до ...?», «Як ми будемо діяти?» тощо). Звернення використовуються певним чином: по-перше, вони оформлюються педагогом як «інформатив» (Г. Кларк, Т. Карлсон), тобто у його твердженні міститься спонукання впізнати прохання (наприклад, твердження «Задача не розв'язується!» спонукає до пошуку причин, містить прохання проаналізувати ситуацію). По-друге, учитель адресує репліку, звертається одразу до кількох учнів («У кого є інші версії? Поділіться»). Такий підхід дає можливість кожному з учнів сприймати репліки учителя як звернення до нього, тобто мати рівні можливості бути адресатом. Одночасно за учнями, крім функцій спонукання та звернення, має зберігатися функція повідомлення.

Особливості розподілу функцій учителя й учнів у різних фазах навчального діалогу висвітлено у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Функції вчителя й учнів у навчальному діалозі

Фаза навчального діалогу	Основне завдання навчального діалогу	Функції	
		Учителя (домінують функції звертання, спонукання)	Учнів (домінують функції інформування, звертання)

Введення у діалог	Створення ситуації відкритого незнання, в якій у школярів виникає потреба у спілкуванні	Спонукає до взаємодії, виявлення суперечності, висловлення гіпотез	Аналізують ситуацію, виявляють суперечність, формують навчальну задачу
Кульмінація	Спрямовання навчальної взаємодії на розв'язання суперечності (виявлення версій, їх фіксація, обговорення, координація)	Координує спільні предметні дії, пропонує матеріал для розумового або реального експериментування з метою перевірки гіпотез	Домовляються один з одним про спільну програму дій щодо розв'язання суперечності, висувують обґрунтовані діями версії, запитання-гіпотези, будують спосіб дії і обґрунтовують його
Завершення	Організація рефлексії обговорення	Спонукає до аналізу логіки колективного пошуку і виявлення особистих здобутків учнів	Аналізують логіку пошуку, виявляють його результати, планують наступні кроки

Таким чином, думки і дії учнів спрямовані на предметні (лінгвістичні або математичні) відношення. Учитель має зосередити увагу на точках зору, позиціях учнів щодо цих відношень та пов'язаних з ними способів дії.

Встановлення симетричності навчального діалогу школярів на рівні циклу навчання в початковій школі відбувається шляхом поступової передачі учням окремих функцій учителя у діалозі.

Діалог, як взаємодія смислових позицій суб'єктів, реалізується у навчанні завдяки діалогічній позиції вчителя — амбівалентній педагогічній позиції, яка характеризується одночасним утриманням у спільній діяльності з учнями двох позицій (організатора й учасника) і взаємопереходами з позиції учасника в позицію організатора. Для забезпечення діалогічної позиції використовуються дві групи прийомів: ті, що забезпечують психологічний комфорт і позиційні переходи, і ті, що забезпечують організацію ситуативних позицій (керівник, учасник, консультант, експерт, фасилітатор) (Л. Балакіна). До першої групи прийомів входять, зокрема, такі: «синхронізація діяльності з учнем», просторове розміщення педагога на одному рівні з учнями, «ширий вияв незнання», «педагог, який радиться». Друга група прийомів: емпатійне слухання; «узагальнення», «резюмування», «аналітичний огляд поля смислів», «констатуюча інтонація»; «дозоване введення інформації», «задоволення інформаційного запиту» учнів («зауваження», «коментар», «відповідь на ситуативне запитання учня», «натяк» тощо);

«демонстрування прихильності», «встановлення особистого контакту», «рольове перевтілення». Так, прийом емпатійного слухання містить таку низку операцій: вислуховування («контакт очей», «кивання», копіювання поз, жестів, міміки; «підтакування», «тримання паузи»; «демонстрування співчуття, інтересу, схвалення»); вербальна активність педагога з надання допомоги у проявленні смислу («прилаштування поряд», відкриті, «намацуючі», «уточнюючі», провокаційні запитання, «пропонування варіантів смислу», «переформулювання запитання», «перепразування смислу», «відстрочена відповідь педагога на запитання»); фіксація виявленого смислу («резюме», «вербальна і (або) графічна фіксація», «констатуєча інтонація»).

Завданням організації навчального діалогу на уроці є формування в учнів низки необхідних для його ведення вмінь, умовно об'єднаних у дві групи: комунікативно-моральні, комунікативно-інтелектуальні.

Мета формування групи комунікативно-моральних умінь — забезпечення культури взаємодії, поведінки в діалозі, культури спілкування. До цієї групи умінь належать такі: чути думку іншого (увага до партнера по спілкуванню, вміння слухати); звертатися один до одного, до вчителя (спрямовувати висловлення); розуміти позицію іншого (ставати на його точку зору); висловлювати аргументовану згоду або незгоду з позицією іншого; дотримуватися правил спільної роботи.

Група комунікативно-інтелектуальних умінь містить умінь, які забезпечують засвоєння нових знань шляхом колективного пошуку, дослідження: ясно, чітко, зрозуміло висловлювати власну думку, точно її формулювати; обґрунтовувати власну позицію, відстоювати її; зіставляти точки зору, виділяти однакові та різні за змістом або бачити (визначати, встановлювати) відмінність позицій; ставити запитання і відповідати на них; конструювати власне висловлення з урахуванням висловленого іншими; утримувати предмет обговорення і логіку руху колективної думки.

Продуктивним чинником формування в учнів початкових класів умінь вести навчальний діалог виступає використання системи навчальних задач, що дає змогу систематично й послідовно організовувати навчальний діалог.

Загальним підходом до формування в учнів комплексу вмінь є перерозподіл у діалозі функцій між учителем та учнями, тобто поступове передання вчителем виконання певних дій учням і привласнення ними

вмінь. Виділені вміння слід формувати у комплексі, акцент на формуванні окремого вміння або їх групи ставиться залежно від теми і мети навчального діалогу. Зауважимо, що склад дій, у яких формуються вміння, не вивчається учнями, а практикується. Формування в учнів умінь вести діалог відбувається під час освоєння учнями способів взаємодії (роботи в парі, групі, колективного обговорення).

Кожна з груп умінь вимагає для їх формування застосування відповідних прийомів і методів. Значну частину прийомів становлять поліфункціональні, які використовуються для формування низки умінь, тому в поданому нижче описі прийоми належать до певного уміння за їх основною функцією.

На думку науковців, визначною рисою діалогу є відкрите, довірче ставлення суб'єктів взаємодії один до одного, яке ґрунтується на установці на взаєморозуміння, інтересі до особистості співрозмовника, стосунках комунікативної співпраці (не зважаючи навіть на протилежність позицій) (Г. Балл, Є. Коротчаєва, А. Мудрик та інші). Реалізація комунікативної співпраці як готовності кожного зі співрозмовників правильно зрозуміти один одного (тобто зрозуміти саме той смисл, який має на увазі інший), прагнення надати необхідну інформацію, допомогти один одному у формулюванні повідомлень під час навчального діалогу потребує формування в учнів групи умінь, умовно названих **комунікативно-моральними**.

З метою формування в учнів **уміння чути думку іншого** учитель має надати зразок, використовуючи прийоми *активного зацікавленого слухання* («підтакування», *відтворення змісту висловленої думки (парафраз), резюмування*), і стимулювати увагу до думки іншого, утримуючись від повторення реплік учнів. Слухати один одного учні також вчать під час роботи в парі, групі.

Важливою складовою здатності ініціювати навчальний діалог і брати в ньому участь є **уміння звертатися один до одного, до вчителя (спрямовувати висловлення)**. На початку навчання діти схильні у фронтальному діалозі апелювати лише до вчителя, повертатися, дивитися на нього, навіть коли звертаються до однокласника. Для утримання спрямованості висловлень використовується *прийом «переадресування висловлень»*. Учитель запитаннями («Ти хочеш заперечити мені? Ти зі мною не згодний?»), репліками («Звернись, будь ласка, до Іванка») і власними *фізичними* діями (відходить убік, займає

позицію поза центром дискусії, «розвертає» дітей один до одного) заохочує звертання учнів один до одного й до нього. Крім того, педагогу слід самому будувати свої звертання, починаючи з імені дитини («Тетяню, мені здається...») і передавати думку дитини як авторську («Сергійко вважає...», «Наталчин висновок пов'язаний із...»).

Крім того, учитель має дотримуватися вимоги говорити в діалозі від свого імені, починаючи висловлення власної думки зі слів: «Я думаю...», «Я вважаю...», «На мій погляд...», «Я згоден (не згоден) з..., тому що...», «Я хочу заперечити (ім'я), тому що...». Педагог має емоційно підтримувати дітей, які чинять так само, і допомагати іншим учням, використовуючи *прийоми коректування і перефразування*. Уточнююче запитання вчителя дає змогу першокласнику перебудувати висловлення. Так, наприклад, фразу учня «Неправильно, так не треба робити» можна попросити уточнити: «*Ти вважаєш, що Це неправильно? Ти зробив би інакше?*» У результаті висловлювання матиме вигляд: «Я вважаю, що ти, (ім'я), зробив неправильно, тому що... Я пропоную зробити так...» Якщо дитині важко оформити думку, учитель перефразовує її висловлення і звертається з проханням оцінити точність, наприклад: «Чи правильно я тебе зрозуміла, що...?» або «Ти хотів сказати, що...?». До цього обов'язково слід залучати інших дітей: «Що мав на увазі Сашко?», «Хто зрозумів думку Тетянки?». Потім учитель звертається до автора: «Ми правильно тебе зрозуміли?», «Ти говорив про це?».

Задля орієнтування учнів один на одного використовується *прийом «змістової паузи»*. Він полягає у тому, що учитель не поспішає відповідати на запитання учнів, оцінювати їхні версії, надаючи їм можливість висловити своє ставлення до версії один одного, доповнити, уточнити тощо.

Крім того, дітей необхідно постійно заохочувати до *висловлення власного ставлення до думки іншого (однокурсників і вчителя)* за допомогою нагадувань («Аліна бажає дізнатися, чи згодні ви з нею»), запитань («Які ще є думки?», «У кого така сама думка?», «Ви згодні?»), подяки («Дякую всім, хто висловив своє ставлення»).

Першокласники по-різному реагують на завдання вчителя, що вимагають роздумів, не мають однозначної відповіді: одні гадають, що дорослий очікує від них самостійності, і пропонують власні думки, інші вважають, що необхідні слухняність та старанність, і намагаються відгадати, що бажає почути учитель. Педагог має емоційно підтримувати

спроби дітей і разом з тим постійно демонструвати, що чекає від них власних міркувань, суджень, здогадок. Учителю необхідно надавати школярам можливість відчутти, побачити особливості навчального спілкування з ним, вчити звертатися до нього за допомогою таких прийомів: послідовність розгляду варіантів від найменш до найбільш прийняттого; «заплутування доказами».

Використання *прийому послідовності розгляду варіантів від найменш до найбільш прийняттого* надає учням можливість перевести увагу з кінцевого результату на спосіб. При цьому учитель стає у позицію «нерозуміючого» і, пропонуючи варіанти, які не підходять, наполягає на кожному з них, наводячи аргументи, — прийом *«заплутування доказами»*. Такий прийом, по-перше, заохочує учнів до участі в обговоренні, по-друге, дає їм змогу зрозуміти, що не варто приймати «на віру» аргументи вчителя, необхідно орієнтуватися на умови завдання й утримувати предмет дії.

Не виконавчого, а вдумливого ставлення до завдань учителя вчать також дискусії, які розгортаються під час розв'язування задач, що не мають розв'язку. Наприклад, учитель просить школярів швидко показати схему слова «кінь», проте відповідної схеми немає серед поданих. Учні «знаходять» або не знаходять потрібну схему й обґрунтовують власні дії.

Основу взаємодії з учителем становить ініціативна дія учня, яка проявляється в умінні ставити *«розумні запитання»*. Означене уміння безпосередньо пов'язане з умінням учня аналізувати причини незнання і формулювати запит до вчителя на інформацію, якої не вистачає. Для навчання розумного запитування учителю слід, зокрема, пропонувати учням один з можливих розв'язків задачі, докладаючись на невизначеність даних. Під час обговорення пропозиції думки учнів класу поляризуються (частина учнів висловлює згоду, а решта — незгоду з думкою вчителя). Учитель може запропонувати з'ясувати причину такого поділу («Чому думки розділилися?»). Відбувається діалог, у якому учні висловлюють власні міркування і виявляють розбіжності у підставах (діти розуміють, що вони по-різному довизначили задачу, і тому кожна з версій правильна). Школярі співвідносять міркування з умовою задачі й роблять висновок про недостатність даних. Учитель пропонує їм сформулювати запитання-запит («Ми не можемо точно відповісти на запитання задачі, тому що нам невідомо...» або «Ми зможемо розв'язати задачу (знайти спосіб), якщо будемо знати...»).

Уміння розуміти позицію іншого передбачає уміння стати на позицію співрозмовника, щоб виявити суть його точки зору, а не звести її до власної. Для формування цього уміння використовуються методи і прийоми, які дають змогу учням опанувати різні позиції у навчанні: *рольові завдання, міркування за іншого, проведення уроків зі старшими учнями.*

Рольові завдання, які учні виконують в групі, вимагають від них дотримання рольової поведінки. В основу сконструйованих завдань покладено гру «Педрада» (Г. Цукерман). Сутність завдань полягає у тому, що учні мають розподілити певні об'єкти (слова, приклади, задачі тощо) в означені групи (наприклад, скласти словникові диктанти для учнів 1-х, 2-х, 5-х класів). При цьому кожен з учасників групи має власну роль (наприклад, учитель першого класу, учитель другого класу, учитель п'ятого класу) і чинить, виходячи з неї: виконуючи завдання, учні по черзі обирають «свої» об'єкти й аргументують вибір (учень, який може перевірити орфограми в певному слові, в позиції «учителя першого класу» має відмовитися від нього, оскільки його «учні» ще не навчилися перевіряти такі орфограми). Для того щоб школярі вчилися ставати на позицію і утримувати її, вони мають виконувати різні ролі (опанувати різні позиції).

Приєм міркування за іншого використовується під час фронтального або міжгрупового діалогу. Після виявлення і фіксування версій учитель пропонує учням відтворити хід думки учня (або групи): «Як міркував (ім'я)?», «Як він дійшов такого висновку?».

Відчути, усвідомити можливість різних поглядів на один предмет учням допомагає складання творів із загальною назвою «Світ очима...», зокрема: «Розмова зошитів», «Розповідь домашніх капців», «Я — сніжинка (листок, квітка, метелик)», «Перша виставка» (розмова цуценяти і «досвідченого» собаки) тощо. Крім того, варто пропонувати учням складати уявні діалоги героїв певних художніх творів.

З метою навчити учнів бачити, приймати і враховувати різні позиції необхідно проводити уроки зі старшими учнями. Так, другокласники можуть попрацювати на уроці математики разом із третьокласниками. Для уроку добирається предметний матеріал, який (хоча й на різному рівні) вивчається в обох класах, наприклад розв'язання задач або рівнянь. Учні, працюючи у різновікових групах, мають орієнтуватися на об'єктивні можливості один одного, узгоджувати різні позиції, домовлятися.

Уміння висловлювати обґрунтовану згоду або незгоду з позицією іншого базується на уміннях зіставляти власну точку зору й інші (зокрема, вчителя) і не погоджуватися з ними безпідставно. Учнів слід вчити висловлювати власне ставлення до думки іншого за допомогою знаків згоди («+») та незгоди («-»). Учитель пропонує порівняти власну версію з висловленою і, перш ніж показати відповідний знак, обміркувати відповіді на два запитання: «З чим я згоден (не згоден)?», «Чому я згоден (незгоден)?».

Для формування означених умінь використовується також один із видів «пасток», який вимагає від учнів вибору між орієнтацією на задачу й на дії вчителя. Учителю навмисне час від часу варто *давати неправильну відповідь або підтримувати неправильні відповіді учнів* і хвалити дітей, які не потрапили у «пастку», розгледіли її і виявили сміливість міркувати самостійно й захищати власну точку зору.

Колективне обговорення під час розв'язання практичних і навчально-практичних задач дає змогу дітям бачити пошук як спільний, а вчителю — надавати зразки організації співпраці, ведення навчального діалогу та демонструвати утримання діалогічної позиції. Оскільки в колективному обговоренні утримувати норми взаємодії дітям допомагає дорослий, для того щоб учні бачили, відчували зв'язок між їх дотриманням і результатом (його якістю, швидкістю отримання тощо), використовується групова робота й обговорення її результатів, у якому увага учнів зосереджується на відношенні «спосіб взаємодії — результат». Парна і групова взаємодії є основними для формування **уміння дотримуватися правил спільної роботи**, освоєння норм співпраці, оскільки вони «розвертають» дітей один на одного, вимагають звертань та узгодження думок і дій.

Дотримуватися прийнятих правил під час колективного, парного і групового обговорення учням допомагає *прийом «мовчазний показ правила»* (О. Дусавицький): всі правила схематично записуються на великому аркуші паперу й у разі порушення правила кимось з учнів або групою вчитель мовчки показує на відповідний знак (пізніше це роблять інші учні).

Налагодженню парного і групового обговорення сприяють такі прийоми: «*акцентування на позитивних моментах і демонстрування зразків взаємодії*» (автор Г. Цукерман), «*обігрування негативних варіантів*» (автор Г. Цукерман), *моделювання бажаних варіантів*

взаємодії. Таким чином, правила використовуються не для спрямування дії, а задля її орієнтування і стають ресурсом діалогу (А. Корбут). Під час конструювання правил школярі мають змогу виявити їх побудову. Норми, правила використовуються «в контексті можливих варіацій» (А. Корбут), а тому робота над ними має тривати протягом усього навчання в початковій школі: їх групують, переформулюють, додають нові, актуальні для учнів класу.

Акцентування уваги учнів на позитивних моментах взаємодії передбачає виділення учнями ознак успішної взаємодії і демонстрування (показ) зразка. Спочатку учні працюють в парі (групі) без попереднього обговорення способу взаємодії, тобто шукаючи такий спосіб самостійно. Під час роботи класу вчитель фіксує вдалі моменти взаємодії учнів (спокійно розподіляли ролі, допомагали один одному, заперечували обґрунтовано, надавали можливість висловлюватися всім тощо). Як правило, пара (група), що взаємодіяла успішно, виконує завдання швидше та (або) з кращим результатом, тому після закінчення роботи обговорюються питання: «Як ви працювали в групі?» та «Що допомогло учням групи (груп) швидко і добре виконати завдання?». Щодо останнього запитання свої міркування спочатку висловлюють учні, які працювали в інших парах (групах), а потім — учасники обговорюваної пари (групи). За знайденим групою вдалим способом роботи зберігається авторство групи (наприклад, спосіб групи «Сонечко»). На наступних уроках учитель може запропонувати учням скористатися способом роботи цієї групи. Таким чином, школярі мають змогу поступово виділити показники успішної взаємодії і побачити різні способи організації спільної роботи. Наступним кроком є демонстрування зразка взаємодії. Перед виконанням завдання учитель разом із учнем (пара) або з кількома учнями (група) показує, як вони його виконуватимуть. Пізніше спосіб роботи демонструють самі школярі. До показу зразка запрошуються не лише учні, які успішно працюють в парі, а й решта школярів (обов'язково за їхнього бажання).

Негативні варіанти взаємодії мають також бути об'єктивованими для учнів як матеріал для аналізу причин їх виникнення і моделювання бажаних варіантів. З метою об'єктивування негативних варіантів використовується прийом розігрування ситуації за допомогою іграшок. Наприклад, сварку, яка виникла між учнями під час вкладання малюнка з частин, учитель показує як спосіб роботи іграшкових мавпочки і зайця.

Школярі обговорюють, як примирити звірят, дають їм поради щодо розподілу роботи. Учитель «дивується», якщо учні впізнають в діях ляльок власні дії («Невже і ви так само діяли?», «Чому ви так вважаєте?»), дякує за чесність і пропонує учням разом із ляльками розіграти, як вони діятимуть тепер.

Для моделювання бажаних варіантів взаємодії учителю слід пропонувати завдання, які передбачають можливість різних варіантів побудови роботи в групі. У результаті їх обговорення в учнів формується уміння обирати потрібний спосіб, орієнтуючись на поставлену задану.

З метою навчити учнів дотримуватися правил співпраці під час групової роботи використовується *прийом введення спостерігачів*. Організуються два варіанти спостереження. У першому варіанті вчитель пропонує групі учнів завдання, а решта учнів спостерігає за їхньою роботою. У другому — працює кілька груп, за кожною з них спостерігає пара учнів. В обох варіантах спостерігачі не мають права залучатися до групового обговорення, однак можуть пошепки обговорювати роботу групи. Учні мають можливість побачити залежність результатів роботи групи від способу, який вона обрала, а також важливість дотримання правил.

Здатність вести навчальний діалог, який є взаємодією учнів і вчителя з приводу виявлення і розв'язання навчальної задачі, передбачає володіння учнями комунікативно-інтелектуальними вміннями — вміннями вести колективний інтелектуальний пошук.

З метою формування у школярів **уміння ясно, зрозуміло висловлювати власну думку, точно її формулювати** використовується *прийом буквального виконання пропозицій*. Суть прийому полягає у тому, що вчитель, не даючи можливості учням виконати дію самостійно, ставить запитання до них про її спосіб (наприклад, як порівняти смужки за довжиною). При цьому він не домислює за учнів, а виконує дії так, як школярі пропонують (наприклад, керуючись пропозицією учнів для порівняння за довжиною накласти смужки одна на одну, накладає одну поперек іншої). Учні змушені уточнювати формулювання, конкретизувати спосіб («Необхідно накласти смужки одна на одну кінчик до кінчика»).

Для формування **уміння обґрунтовувати власну позицію, відстоювати її**, крім описаного вище прийому «заплутування доказами», використовується *прийом «провокаційне запитання (твердження)»*. Таке запитання ґрунтується на врахуванні лише окремих або несуттєвих

ознак поняття. Наприклад, запитання «Невже цю велику смужку можна назвати частиною?» (тема «Частини і ціле», 1-й клас) апелює до несуттєвої ознаки поняття «частина» — розміру. Учні вчать виявляти підстави тверджень, заявляти власну позицію й обґрунтовувати її, спираючись на суттєві ознаки поняття.

Уміння зіставляти точки зору, виділяти однакові та різні за змістом, узгоджувати позиції формується під час виконання спеціальних завдань на аналіз і зіставлення. Використовуються завдання як подані у підручнику, так і сконструйовані вчителем та учнями. Зокрема, використовуються завдання основних чотирьох типів: 1) «Хто правий?» — на порівняння кількох точок зору, поданих як міркування або результат виконання завдання; 2) «Ти згоден?» — на зіставлення поданої точки зору з власною; 3) «Що порівнювали?» — на відновлення порівнюваних об'єктів: схем, формул, креслень тощо; 4) «Закінчи...» — на доповнення (або корекцію) поданих об'єктів, наприклад: подано малюнок фігури, поділеної на кілька частин, і поряд — незавершені схема й формула, необхідно, орієнтуючись на фігуру, домалювати схему і закінчити складання формули, а якщо в них є помилки — виправити їх.

Для того щоб учень зрозумів, що він дійсно знає, необхідно його точку зору протиставити іншим (Г. Цукерман). Побачити різницю позицій учням допомагає *прийом матеріалізації точок зору*: спочатку учитель, а згодом і самі учні фіксують на дошці (або на окремих аркушах паперу) висловлені думки у вигляді малюнків, схем, моделей. У ході обговорення аркуші паперу зі схематично зображеними на них версіями групуються певним чином.

Своєрідним засобом, який дає змогу учням розмежувати, побачити різні думки, є *рольове (просторове) моделювання ситуації позиційного конфлікту*. Учням пропонується визначити своє ставлення до висловленої точки зору і «повідомити» про нього у певний спосіб, наприклад: «підніміть руки (станьте праворуч, зберіться біля дошки тощо) ті, хто згоден (незгоден) з...». Аналогічне просторове розмежування учні використовують щодо результатів роботи кожної групи, зафіксованих на аркушах паперу: під час обговорення аркуші переміщуються і групуються на дошці за подібністю представлених на них позицій.

Учитель фіксує можливість неоднакового розуміння і необхідність з'ясування підстав для порівняння позицій. З цією метою учні вчать

виділяти критерії порівняння. Наприклад, школярі з'ясовують, що для зіставлення задач критерієм є схема, оскільки вона відбиває залежність між величинами. Отже, щоб порівняти точки зору, слід знайти підстави для міркувань: спитати про це автора гіпотези або спробувати встановити його логіку самостійно.

Для навчання учнів узгоджувати думки, орієнтуючись на зміст завдання, використовуються *завдання-пастки*, що дають змогу розрізняти логіку понять та життєву логіку.

Щоб школярі орієнтувалися саме на умову завдання під час узгодження позицій, учитель має обговорювати з ними, як оцінювати версії.

Формування у школярів **уміння конструювати власне висловлення з урахуванням висловленого іншими** передбачає навчання їх уточнювати, доповнювати положення, висунуте іншим. З цією метою учитель пропонує учневі, який висловив думку, поцікавитися міркуваннями тих, хто не погодився (показував знак «-»): «Із чим ти не згоден? Чому?» Перше запитання вимагає *відтворення змісту висловленої думки, версії* та дає змогу визначити, як її зрозумів кожен з учнів. Друге запитання виявляє підстави міркувань учнів. Якщо учень формулює власне висловлення без урахування думок інших, учитель просить його подумати: така точка зору була вже висловлена учнями чи це нова думка — і *переформулювати висловлення* як згоду з думкою іншого. У такому випадку школярі часто не лише висловлюють згоду, а й вчать доповнювати, уточнювати думку («Я згоден з..., що..., але хочу доповнити...»).

Змістовою основою формування **уміння ставити запитання і відповідати на них** є задачі, в яких недостатньо даних, оскільки вони вчать учнів мати власну точку зору і критично ставитися до думок інших. **Стимулюванню ініціативи учнів у постановці запитань** сприяє організація «простору для запитування» у фронтальній, груповій і міжгруповій роботі.

Бажано, щоб учні систематично (з кожної теми) складали власні завдання, які пропонували б однокласникам на уроках або для виконання вдома. Завдання учні мають оформлювати на окремих аркушах, на яких вказують своє ім'я. Таким чином, працюючи із завданням, школярі за потреби можуть звертатися до автора із запитаннями на розуміння або обговорювати з ним спосіб виконання. Крім того, після

виконання будь-якого завдання учнем на дошці учителю варто пропонувати класу поставити запитання щодо роботи. Зауваження слід попросити переформулювати у запитання. Наприклад, після зауваження на кшталт «Сашку, ти неправильно записав слово...» до учнів ставиться запитання: «Які запитання допоможуть Сашкові зрозуміти причину помилки?» З поставлених учнями запитань («Яким способом ти користувався для перевірки орфограми в слові...?», «Як ти виконував завдання?» тощо) Сашко обере те, яке буде для нього корисним. Зміст запитань обговорюється з учнями, виділяються суттєві (щодо способу дії, послідовності виконання завдання тощо) і несуттєві запитання. Після завершення самостійного виконання завдань у зошиті необхідно надати учням можливість поставити один одному запитання в тимчасових групах. Для цього учитель пропонує учням, які вже впоралися із завданням, зібратися для обговорення у визначених місцях класу (максимальна чисельність групи — 5 учнів).

Під час групової роботи учні мають вчитися формулювати навчальний запит — ставити «розумні запитання» вчителю. Учителю слід втручатися в роботу групи лише на прохання учнів, які мають разом дійти висновку про необхідність допомоги, сформулювати запитання і звернутися з ним до вчителя: «Ми не можемо..., оскільки... Нам потрібно знати...». «Розумні запитання», для відповіді на які в учнів на той момент не вистигало знань, разом з висловленими ними гіпотезами слід фіксувати і розміщувати на дошці «Наші запитання, версії, здогадки». На уроках відкриття відповідного способу учні відповідатимуть на ці запитання. Під час міжгрупового обговорення школярі мають формулювати запитання в групі і ставити їх до іншої групи.

З метою навчити учнів ставити запитання використовується також *прийом обговорення домашнього завдання*. Вчитель наголошує на тому, що труднощі, які виникають під час виконання домашньої роботи, можуть і мають бути обговорені в класі. Щоб діти вчилися звертатися по допомогу та формулювати навчальний запит, іноді варто пропонувати їм такі завдання, для виконання яких не вистачає даних (наприклад, ситуація з необхідністю побудови величини за трицифровим числом, коли є лише одна мірка й невідоме відношення між мірками), або ситуації, що не мають однозначного розв'язку. Школярі мають спробувати вдома самостійно розібратися з проблемою, а у разі необхідності з'ясувати, що саме не зрозуміло, і сформулювати запитання.

Урок розпочинається з розмови про труднощі, які виникли. Свідченням того, що є предмет для обговорення, слугують записи на дошці. У 1—2-му класі перед початком уроку вчитель запитує дітей Про проблеми, що виникли вдома, та пропонує зафіксувати їх на Дошці (це може бути знак питання з підписом, модель із запитанням, запис завдання зі знаком питання, запис власного варіанту розв'язування, у правильності якого учень невпевнений, тощо). У 3-му класі школярі це вже мають робити самостійно, без нагадувань. Зауважимо, що така робота стимулює обговорення варіантів виконання завдання перед уроком. Учні, які відчують потребу в допомозі, мають змогу звернутися до однокласників і попросити пояснити, як вони виконували завдання. Проте, якщо діти не можуть домовитися щодо розв'язання завдання, всі варіанти виносяться на дошку, і під кожним підписуються імена тих, хто обрав означений спосіб. Це дає змогу розпочати урок з аргументів на користь власного варіанту та запитань на розуміння. Обговорення спрямовується ми те, щоб у результаті учні не лише вийшли на правильний спосіб (способи) або визначили з кількох раціональний, а й сформулювали власні проблеми, їх причини та шляхи розв'язання («Знову помилився у..., це тому, що...»; «Зрозумів: ще треба вправлятися у...»).

Невід'ємною складовою здатності учнів ініціювати діалог і брати в ньому участі, є *уміння утримувати предмет обговорення і логіку руху колективної думки*.

Змістом навчального діалогу має бути не лише навчально-практична задача, а й логіка пошуку, навчальні дії, виконання яких дозволяє її розв'язувати. Отже, «утримувати предмет діалогу» означає утримувати навчальну задачу та усвідомлено рухатися до її розв'язку, виконуючи навчальні дії планування, аналізу умов задачі, моделювання, контролю й оцінювання. Послідовність роботи з формування уміння утримувати предмет діалогу є такою: створення ситуацій, у яких в учнів виникає потреба утримувати предмет обговорення; стимулювання й підхоплення ініціативи учнів щодо конструювання й використання відповідних засобів (моделей, схем, малюнків, метафор).

Перший крок на шляху навчання учнів утримувати предмет діалогу — використання завдань з «пастками», які розрізняють орієнтацію на задачу та орієнтацію на вчителя. Так, учитель може запропонувати: «Знайдіть серед намальованих предметів ті, у назвах яких є звук [с].

Покажіть їх». При цьому на малюнках зображені риба, дім, кіт, рушник, тобто вимогу педагога виконати неможливо. Проте учні, які орієнтуються на вчителя (а він сказав, що «треба знайти й показати»), покажуть будь-який малюнок, щоб виконати завдання педагога. Разом з тим учні, які орієнтуються на задачу, відмовляться від її виконання: «Слів зі звуком [с] тут немає». Учителю слід обіграти цю ситуацію: «здивуватися» і «суворо» з'ясувати, чому учні не виконують завдання («Може, завдання складне? Може, ви не вмієте визначати звуки в слові?»). Таким чином учні отримують можливість побачити, що підставою для розв'язання задачі є насамперед її умова, на неї і слід орієнтуватися. З цією ж метою використовується *прийом «неправильна відповідь»* (неправильний варіант розв'язання видається за правильний). Наприклад, учитель наповнює водою пляшку (таку, щоб звужувалася від дна до шийки), закорковує її і пропонує учням подивитися, скільки у ній води, а потім перевертає пляшку догори дном і стверджує, що води в ній побільшало, об'єм води змінився. Учні мають утримати предмет обговорення — об'єм води в пляшці, зорієнтуватися на умову задачі і спростувати «думку» вчителя: воду з пляшки не виливали і її не доливали, а отже, її об'єм не змінився.

Під час колективного обговорення під керівництвом учителя учні засвоюють послідовність роботи із задачею, логіку колективного пошуку: аналіз умов, висування припущень, їх перевірка та обговорення, координація й узгодження позицій, рефлексія. Необхідно постійно надавати зразок утримання предмета діалогу, учити точно формулювати і схематично фіксувати задачу, звертатися під час обговорення до моделей, схем, допомагати учням резюмувати, підбивати попередній підсумок («Яку задачу ми розв'язуємо? Які версії у нас є? Що будемо робити далі?»), підтримувати учнів, які помічають відхилення від теми обговорення. Самостійно спільно утримувати предмет обговорення, його рух учні вчать під час роботи в групі.

Для навчання учнів утримувати логіку руху колективної думки на уроках розв'язування ключових навчально-практичних задач використовується *прийом «відтворення» на дошці ходу обговорення* (прийом Л. Айдарової). Дошку необхідно поділити на три частини: на лівій фіксується за допомогою моделі відомий спосіб, на центральній — задача, яка виникла, і хід її розв'язання, на правій — новий, «відкритий» або уточнений, спосіб.

Фіксувати та утримувати логіку руху колективної думки учням допомагають *образи, метафори*. Молодшим школярам важко висловити логіку дослідження в термінах, проте вони можуть і знаходять метафори, які описують загальний рух: «Що з нами відбувалося?» Учитель має підхоплювати такі оцінки просування, обговорювати зі школярами не тільки змістовий аспект, а й емоційний: чи було важко, яке завдання розв'язували, хто допоміг, що допомогло, який момент був напруженим.

Спочатку образи пропонує вчитель, пізніше учні самостійно знаходять аналогії, продукуватимуть метафори, які стануть для них зручними засобами втримання логіки руху. Наприклад, образ «шляху» («доріжки», «стежинки») дає учням змогу відчути («побачити») рух колективної думки до визначеної мети та себе як активного учасника пошуку. Ще одним продуктивним образом є «сходинки зростання». Відтворені у вигляді драбинки, намальованої на великому аркуші паперу, сходинки допомагають учням відстежувати колективний рух: школярі наприкінці уроку фіксують на них відкриття та нові запитання.

Розвиток описаних умінь, що належать до здатності ініціювати навчальний діалог і вести його, має відбуватися шляхом розширення сфер їх застосування, тобто через розширення діапазону завдань, ресурсів і способів їх використання. Описані методи та прийоми формування в учнів умінь ведення навчального діалогу представлено у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Методи та прийоми формування у молодших школярів умінь ведення навчального діалогу

Групи умінь	Уміння	Методи і прийоми формування
	Уміння чути думку іншого	<ul style="list-style-type: none"> • Надання зразка слухання: прийоми активного зацікавленого слухання («підтакування», відтворення змісту висловленої думки (парафраз), резюмування); • стимулювання уваги до думки іншого (утримання від повторення реплік учнів); • прийом «спільне творення»
	Уміння звертатися один до одного, до вчителя (спрямовувати висловлення)	<ul style="list-style-type: none"> • Утримання спрямованості висловлень: прийом «переадресування висловлень», прийоми коректування і перефразування; • орієнтування учнів один на одного: прийом «змістової паузи»; • заохочення до висловлення власного ставлення до думки іншого (однокласників і вчителя): прийом послідовності розгляду варіантів від найменш до найбільш прийняттого, прийом «заплутування доказами»; • прийом «чарівна паличка»

Комунікативно-моральні	Уміння розуміти позицію іншого	Опанування різних позицій у навчанні: рольові завдання, міркування за іншого, проведення уроків зі старшими учнями
	Уміння висловлювати обґрунтовану згоду або незгоду з позицією іншого	Використання задач-«пасток», які вимагають від учнів вибору між орієнтацією на задачу й на дії вчителя: прийом «неправильна відповідь» (учитель давав неправильну відповідь або підтримував неправильні відповіді учнів)
	Уміння дотримуватися правил спільної роботи	Налагодження фронтального, парного і групового обговорення: прийом «мовчазний показ правила», акцентування на позитивних моментах і демонстрування зразків взаємодії, обігрування негативних варіантів, моделювання бажаних варіантів взаємодії, використання персонажів-іграшок
Комунікативно-інтелектуальні	Уміння ясно, зрозуміло висловлювати власну думку, точно її формулювати	Прийом буквального виконання пропозицій (учитель пропонує учням розповісти, як треба діяти, і виконує пропозиції саме так, як вони висловлені (не доповнюючи їх))
	Уміння обґрунтовувати власну позицію, відстоювати її	Прийом «заплутування доказами», прийом «провокаційне запитання (твердження)»
	Уміння зіставляти точки зору, виділяти однакові та різні за змістом, узгоджувати позиції	<ul style="list-style-type: none"> • Виконання спеціальних завдань на аналіз і зіставлення: «Хто правий?», «Ти згоден?», «Що порівнювали?», «Закінчи...»; • рольове (просторове) моделювання ситуації позиційного конфлікту; • використання задач-«пасток», які розрізняють логіку понять і життєву логіку; • прийом «спільне творення»

На четвертому, **рефлексивно-підсумковому** етапі організовується навчальний діалог у формі рефлексивного обговорення-огляду, предметом якого є логіка, результати пошуку та власне діалог як метод, що забезпечує просування у змісті, як спосіб учіння. Метою цього етапу організації навчального діалогу є навчання учнів рефлексії обговорення, діалогу.

Основним прийомом стає огляд логіки пошуку наприкінці уроку, під час якого учні вчать визначати, по-перше, цілеспрямованість руху колективної думки щодо отримання результату, по-друге, колективний та індивідуальні здобутки (як розширилася, збільшилася «територія» кожного, як кожен зріс). Для проведення підсумкової рефлексії використовуються запитання трьох видів. «Емоційні» запитання дають змогу дізнатися про почуття учнів під час обговорення («Що сподобалося? Що було важливим для тебе в діалозі? Познач свій настрій відповідним кольором (наприклад, зафарбуй пелюстку квітки)» тощо). Змістові запитання допомагають відстежити логіку спільного пошуку («Чи

відповіли ми на запитання, яке поставили (розв'язали задачу)? Що нам вдалося? Що ми поки не змогли зробити? Чому? Що ми будемо робити на наступному уроці?»). Запитання організаційного характеру дають змогу відрефлексувати особливості взаємодії, діалогу («Чи відхилялися ми від теми? Чи брав кожен з нас участь в обговоренні?»)

Мета завершального, **контрольно-корекційного** етапу — аналіз учителем методів, форм, засобів і результатів організації діалогу учнів, планування і проведення корекційної роботи.

На цьому етапі зіставляється результат із задумом, учитель відповідає на запитання про те, чи вдалося реалізувати задум; аналізує конкретні результати організації навчального діалогу, виявляє досягнення, вдалі моменти, недоліки, прорахунки. Корекційна робота проводиться у двох напрямках: коригування (внесення уточнень, змін) моделей, проектів організації діалогу на наступних уроках та корекційна робота з учнями в межах інших уроків і в позаурочний час.

Рефлексія проводиться за допомогою картки самоаналізу організації навчального діалогу, яка містить подані нижче запитання.

1. Чи вийшло розв'язати поставлені завдання?

2. Чи виникла під час діалогу незапланована ситуація? Якщо так, то чому? Як я на неї відреагував? Які позитивні й негативні результати виникнення цієї ситуації?

3. Які позитивні моменти взаємодії необхідно відтворити на наступному уроці?

4. Які завдання в освоєнні способів взаємодії, у формуванні в учнів уміння вести діалог потрібно поставити на найближчі уроки, виходячи з підсумків даного уроку?

У таблиці 2.4 (с. 97—98) подано типові труднощі вчителя під час організації навчального діалогу та способи їх подолання.

Змістом цього етапу є також проведення корекційної роботи, необхідність, причини і зміст якої визначає вчитель. Основні ситуації, в яких виникає необхідність корекційної роботи, та її зміст представлено в таблиці 2.5 (с. 98).

Зміст діяльності учителя й учнів на кожному з етапів описаної технології представлено на рис. 2.1 (с. 99).

Описана технологія забезпечує організацію навчального діалогу як у межах акту навчальної діяльності (від постановки навчальної задачі до контролю й оцінки нового способу), так і в межах окремого уроку.

Відсутність одного з етапів, тобто порушення цілісності технології, призводить до зниження ефективності навчального діалогу. Лише здійснення вчителем і учнями повного циклу організації навчального діалогу забезпечує досягнення головної мети: оволодіння учнями вміннями ініціювати і вести змістовний навчальний діалог.

Таблиця 2.4.

Типові труднощі в організації навчального діалогу

Опис ситуації	Причини	Прийоми корекції
Учитель не використав момент, де можна було організувати діалог	Під час роботи, що дає змогу учням зрозуміти позиції один одного, учитель виконує переважно роль «тлумача», «пояснювача»	Переключатися на позицію організатора учнівської діяльності з розуміння (наприклад, замість пояснення помилки, якої припустилася група, запропонувати іншим групам: «Поставте запитання групі так, щоб учні зрозуміли власну неточність»). Використовувати «паузи очікування» (не менше 5 с)
Учитель зосереджує увагу учнів на собі; учні орієнтуються лише на вчителя, його думку	Учитель інформує учнів, його репліки переважно виконують функцію повідомлення	Замінювати репліки-повідомлення репліками-спонуканнями та репліками-звертаннями. Наприклад, замість повідомлення «Тобто ти говориш про...» варто звернутися до учнів і спонукати їх до з'ясування думки іншого: «Чому Сашко так вважає? Про що він говорить? Хто зрозумів думку Сашка?» Замість того щоб перевіряти роботу, виконану на дошці, та виправляти помилки, учитель координує роботу класу з перевірки роботи: учні звіряють роботи, ставлять запитання та приходять до висновків щодо правильності-неправильності виконання
	Учитель часто використовує оцінні репліки та (або) висловлює власну оцінку перед оцінкою дітей («Добре. Чудово! Ви згодні?»)	Уникати оцінювання дій і реплік учнів, надаючи перевагу реплікам, які спонукують до само- та взаємооцінювання
	Учитель зорієнтовує учнів на пояснення йому («Доведіть мені»)	Переадресовувати репліки учнів один одному; використовувати репліки, які спонукують інших учнів висловитися, тобто створювати ситуації пояснення школярів один одному («Які ще є думки? Чому такі одностаїнні? Який секрет знаєте?»)

	Учитель повторює репліки учнів	Уникати повторювань за учнями; пропонувати учням встановити не почуте (наприклад, замість повторення завдання звернутися до учнів із запитанням: «Яким було завдання?»)
	Учитель першим ставить учням запитання (до того, як учні поставлять їх один одному)	Спонукає учнів до постановки запитань («Які є запитання? У кого виникли...? Що хочете спитати у...?»), ставити запитання в останню чергу

Таблиця 2.5.

Корекційна робота з організації навчального діалогу

Опис ситуації	Причини	Прийоми корекції
Учні обговорювали власні позиції із з'ясуванням стосунків, навчальне завдання не ставало предметом обговорення і дій	Не зрозуміли завдання	Фіксування завдань (схематично, у зрозумілій учням формі); періодичне нагадування предмета обговорення («Яку задачу ми розв'язуємо? Що шукаємо?»). Дотримання правила: на початку роботи в групі учні мають обов'язково повторити завдання, яке виконуватиметься
	Не дотримуються норм співпраці	Організація «акваріуму» (одна група працює, інші спостерігають за її роботою, а потім обговорюють); обговорення правил взаємодії, надання позитивних зразків, обігрування негативних ситуацій
В обговоренні брали участь лише кілька учнів	Задача нецікава учням	Продумування вчителем «інтриги» уроку, ретельний добір і застосування прийомів емоційного занурення учнів у проблему
	Учні недостатньо володіють відомими способами дій	Виявлення рівня володіння учнями способами дій, необхідних для постановки і розв'язання нової задачі; стимулювання діалогу щодо рефлексії цих способів дій
Обговорення було невпорядкованим	Учні не чують один одного (не мають мотиву слухати).	Впорядкуванню діалогу допомагають репліки вчителя: «Хто вважає так само? У кого інша думка? Чому?» (Щоб приєднатися до думки або не погодитися з нею, треба її почути, отже, діти починають прислухатися один до
	Учні не утримують предмет діалогу	Використання різних прийомів фіксування предмета обговорення; навчання учнів фіксувати його

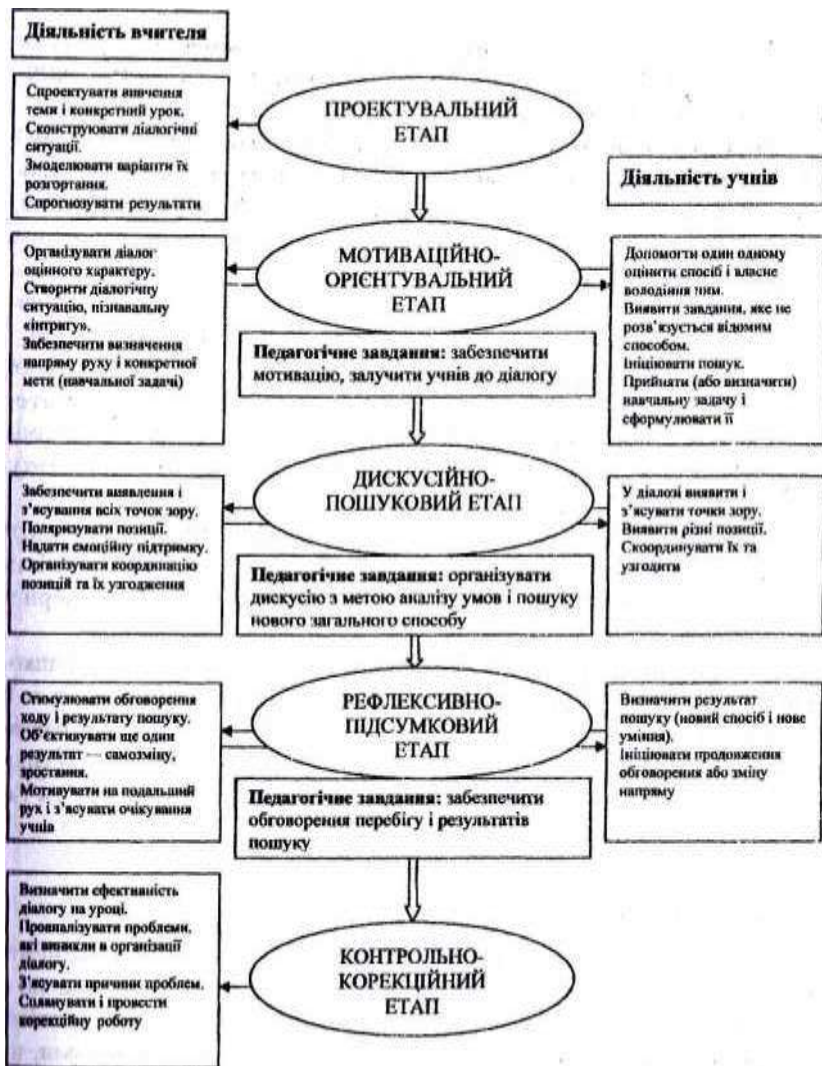


Рис.2.1. Зміст діяльності учнів і вчителя на кожному з етапів організації навчального діалогу

Ефективність розробленої технології визначається за критеріями і показниками, які характеризують досягнення мети (формування в учнів уміння вчитися шляхом створення навчального співтовариства, яке вміє

ініціювати й вести навчальний діалог, та оволодіння цими вміннями його суб'єктами, привласнення учнями діалогу як способу учіння).

Привласнення діалогу навчальним співтовариством (класом) встановлюється за рівнем самостійності колективу учнів у ініціюванні та участі в навчальному діалозі (високий, достатній, середній, низький); за рівнем згуртованості колективу та соціометричним статусом учнів у навчанні.

Про привласнення діалогу як способу учіння його суб'єктами (учнями) свідчить їхній індивідуальний розвиток за такими критеріями:

* сформованість емоційно-ціннісного ставлення до навчальної взаємодії, що визначається за такими показниками: характер інтересів; рівень тривожності у спілкуванні; ставлення до співпраці з однокласниками (до групової та парної роботи, до діалогу на уроках); характер ціннісних орієнтирів учнів;

• сформованість здатності ініціювати навчальний діалог і брати в ньому участь, яка визначається за такими показниками: здатність виявляти суперечності точок зору; ініціативність у навчанні; зверненість на іншого (Г. Цукерман).

Ефективність організації навчального діалогу молодших школярів, якщо забезпечені визначені умови, встановлюється також за її впливом на якість навчання, зокрема на формування в учнів навчальної діяльності, яка в початковій школі визначається за рівнем сформованості в учнів певних компонентів навчальної діяльності, а саме дій аналізу, планування та рефлексії.

2.3. З досвіду роботи

Прагнення до діалогу дає змогу першокласникам взаємодіяти між собою і з учителем, бути в навчанні співавторами. Частка такого співавторства має поступово не лише збільшуватися, а й якісно змінюватися в міру оволодіння учнями необхідними вміннями, що вимагає поступової зміни завдань, засобів і форм організації навчального діалогу молодших школярів. За такого підходу протягом навчання у початковій школі учні мають можливість привласнити діалог як спосіб учіння.

Специфіку реалізації технології організації навчального діалогу молодших школярів від 1-го до 4-го класу представлено у таблиці 2.6.

Реалізація технології організації навчального діалогу в різних класах початкової школи

Етапи	Зміст роботи	Класи		
		1-й	2-й	3-4-й
Проектувальний	Змістово-методична підготовка вчителя	Визначення доцільності навчального діалогу на уроці, його мети, змісту й місця в межах уроку; конструювання навчальної ситуації, що дає змогу учням у спільній діяльності «відкрити» (конкретизувати, оцінити) певний спосіб дії; визначення орієнтовних форм організації навчального діалогу; моделювання можливих варіантів перебігу обговорення		
Мотиваційно-орієнтувальний	Мотивація до участі в діалозі, орієнтування у змісті спілкування	Створення ситуацій, у яких виникає потреба в навчальній взаємодії з учителем і однокласниками, бажання об'єднати зусилля для виконання завдання	Формування позитивного ставлення до навчальної взаємодії, діалогу	
			Залучення учнів до активної участі у відновленні колективного руху в предметному змісті	Навчання утримувати логіку колективного руху від задачі до задачі. Формування навчальних очікувань
Дискусійно-пошуковий	Формування в учнів комплексу вмінь вести навчальний діалог для його використання як способу учіння	Виділення окремих умінь, усвідомлення необхідності їх опанування (аналіз того, як спілкуємося). Підведення учнів до практичного розуміння сутності навчальної взаємодії з учителем і однокласниками, формування комплексу вмінь		Застосування комплексу вмінь як способу учіння. Виявлення меж застосування діалогу
Рефлексивно-підсумковий	Рефлексія навчального діалогу учнями	Рефлексивний підсумок уроку	Проведення учнями Рефлексії	Написання і обговорення рефлексивних творів
Контрольно-корекційний	Аналіз вчителем способів і результатів організації навчального діалогу	Відповідь на запитання про те, чи вдалося реалізувати задум; аналіз конкретних результатів організації навчального діалогу, виявлення досягнень, вдалих моментів, недоліків, прорахунків; внесення необхідних уточнень, змін у моделі, проекти організації діалогу на наступних уроках. Проведення корекційної роботи.		

Розглянемо докладніше особливості реалізації технології щодо кожного з етапів організації навчального діалогу молодших школярів.

Мотиваційно-орієнтувальний етап

Формування в учнів позитивного ставлення до навчальної взаємодії, діалогу забезпечується використанням специфічних форм і методів мотиваційно-підготовчої роботи протягом навчання, що зумовлено поступовим зростанням ступеня самостійності колективу учнів у цілепокладанні (визначенні або прийнятті задач), умінні утримувати мету обговорення; розвитком в учнів пізнавального інтересу.

У 1-му класі роботу в цьому напрямі слід зосередити на тому, щоб викликати в учнів бажання працювати спільно, об'єднувати зусилля для розв'язання задачі. Провідним завданням учителя є створення ситуацій, у яких в учнів виникає потреба в навчальній взаємодії з учителем і однокласниками.

Використовуються два основні види ситуацій, які вимагають від учнів взаємодії один з одним. Суть першої полягає в тому, що кожен школяр має лише частину цілого, яке необхідно створити (фрагмент малюнка; модель окремих елів, з яких складатимуть речення; модель звука, слова тощо). У ситуації другого виду завдання або завелике за обсягом, або вимагає виконання значної кількості операцій, і учні можуть виконати його швидше, якщо розподілять частини між собою. В обох випадках пошук способу дії вимагає від учнів пошуку способу взаємодії. Під час виконання завдань (не лише предметної їх частини, а й організаційної) учні набувають досвіду взаємодії, що створює умови для успішного діяння у складніших ситуаціях: в оцінюванні дій іншого (однокласника, однолітка з іншого класу (школи), казкового персонажа) і спільному розв'язуванні навчально-практичних задач.

Оскільки у свідомості шестирічних першокласників починає складатися ієрархія мотивів та одним з основних стає мотив встановлення та збереження гарних стосунків з дорослими й іншими дітьми (В, Мухіна), зокрема емоційного контакту з учителем, педагог має підтримувати цю потребу учнів і разом з тим об'єктивувати для них необхідність їхньої неімітаційної, пошукової поведінки, орієнтувати школярів на взаємодію з ним як з дорослим, за допомогою якого вони вчать себе.

На основі спостережень під час першого тижня навчання можна виявити три основні групи шестирічних першокласників. Учні, налаштовані на співпрацю (перша група), ідуть на контакт, бажають висловитися, відповісти на запитання вчителя або ж поставити своє. Діти, які налаштовані на спілкування (друга група), охоче спілкуються на будь-

які теми, часто переводячи навчальне обговорення в русло бесіди на інші теми. Повільніше освоюються в новій ситуації діти третьої групи, які відчують труднощі в спілкуванні (тривожні, егоцентричні).

Налаштувати всіх учнів на спішування, діалог допомагає атмосфера довіри й взаємоповаги, створенню якої сприяють, зокрема, такі дії учителя: підтримка позиції «Я-гарний», притаманної шестирічній дитині у ставленні до себе, через уникання оцінювання особистостей дітей, висловлення свого ставлення лише до дій та їх результатів; шанобливе ставлення до будь-якої думки школяра (зацікавлене її вислуховування, підтримка учня мімікою, жестами); допомога учням у висловленні власної точки зору, підтримка спроб аргументовано її «захистити»; підкреслення важливості внеску кожного у спільну роботу;

Таким чином, учні, які беруть активну участь у фронтальному обговоренні — «група-лідер» (О. Дусавицький), «група прориву» (Г. Цукерман), — поступово власним прикладом залучають до обговорення інших школярів.

Групова робота передбачає виконання кожним учнем різних ролей (організатор, контролер, виконавці — діяч, оформлювач, слухач). Отже, учні мають змогу випробовувати себе у різних ролях і обирати в конкретній ситуації ту, яка відповідає їхнім можливостям, особливостям характеру. Разом з тим варто проводити диференційовану роботу з кожною з виділених груп учнів. Так, егоцентричним учням пропонуються переважно такі ролі: «уважний слухач» (вислуховувати всіх і розповідати про думки, які висловлювалися), «дружелюбний організатор» (стежити за дотриманням правил обговорення: говорити по черзі, надавати слово всім, критикувати лише ідеї, доходити згоди або представляти кілька варіантів, стежити за часом і гучністю обговорення, обирати доповідача). Тривожним у спілкуванні, невпевненим у собі учням пропонується побути «доброзичливим слухачем», «успішним діячем» (виконує практичні дії за інструкцією групи), «доповідачем». Учні, налаштовані на спілкування, можуть виконувати ролі «доповідача», «контролера» (перевіряє правильність виконання дій, стежить за дотриманням теми обговорення), «оформлювана» (записує ідеї і оформлює відповідь групи на аркуші паперу або на дошці). Учням, налаштованим на співпрацю, вчитель пропонує ролі «доброзичливого помічника», «організатора», таким чином забезпечуючи зразок надання допомоги, ведення обговорення.

Враховуючи той факт, що у шестирічних учнів переважає мимовільна увага і їм важко зосередитися на одноманітній і малопривабливій для них діяльності, однак вони здатні достатньо довгий час утримувати увагу на тих об'єктах, які їм цікаві, навчальні ситуації варто створювати на основі ігрових за формою завдань та використовувати персонажі-іграшки, що сприяє насамперед емоційному включенню учнів у розв'язання проблеми. Крім пропонованих авторами підручників Незнайка та Пишинетака, варто скористатися знайомими учням з курсу «Вступ до шкільного життя» іграшками, які уособлюють риси визначених груп учнів (мавпеня — дошкільний тип, спрямований на спілкування, іноді егоцентричний; левеня — навчальний тип, спрямований на виконання навчального завдання; зайченя — псевдо-навчальний, займає виконавську позицію, схильний до копіювання за зразком, тривожний). Учитель може пропонувати завдання або ідеї, версії, гіпотези від імені певного персонажа. Важливо, що персонажі-іграшки, ігрові ситуації використовуються лише для ознайомлення учнів з умовами завдання, занурення у проблему. Завдання для учнів формулюється так: «А що *ви* робитимете у такій ситуації? Як *ми* будемо розв'язувати задачу?», тобто обговорення спрямовується на пропозиції та дії учнів (а не персонажа).

У 2-му класі навчальна ситуація створюється як за допомогою практичних завдань, так і за допомогою загальної моделі руху в предметному змісті — «Сходинок знань». На початку уроку учням пропонується озвучити зміст відповідної сходинок, відновити його або визначити («На яку сходинку ми зійшли на попередньому уроці?», «Про що «розповідають» ці знаки на сходинці?», «Якою буде наступна сходинка?»). Як правило, прийом використовується до або після перевірки виконання домашнього завдання.

У 3—4-му класах мету діалогу — рух від задачі до задачі — переважно утримують учні, а отже, вони вже зацікавлені у продовженні обговорення на наступних уроках. Тема обговорення визначається школярами наприкінці попереднього уроку («На наступному уроці необхідно розглянути (обговорити, відповісти на запитання тощо)...») і фіксується у знаковій формі. Наступний урок розпочинається з визначення учнями мети пошуку й обговорення.

Дискусійно-пошуковий етап

Специфіку роботи з формування у школярів 6—9-річного віку умінь вести навчальний діалог зумовлює поступове опанування ними умінь, а

отже, зростання самостійності учнів під час діалогу протягом навчання у початковій школі.

Від 1-го до 4-го класу формування комплексу вмінь вести навчальний діалог здійснюється у такій логіці: виділення окремих умінь; усвідомлення необхідності їх опанувати (аналіз того, як спілкуємося); відпрацювання вмінь (1—2-й класи); застосування комплексу вмінь як способу учіння (3—4-й класи). Відбуваючись водночас із засвоєнням знань, формування вмінь здійснюється не стихійно, а цілеспрямовано в умовах спеціально організованої діяльності.

Мета організації навчального діалогу в 1—2-му класах — підведення учнів до практичного розуміння сутності навчальної взаємодії з учителем і однокласниками, формування визначеного комплексу умінь.

Змістовою основою діалогу є перехід від конкретно-практичної задачі (пошук результату) до навчально-практичної (на пошук способу дії). Теоретичний, а отже, внутрішньо діалогічний зміст стає основою для природної навчальної комунікативної ситуації, в якій сам предмет дій «втягує» в обговорення. Цьому сприяє і проблемний характер ситуації: виконання практичних дій, які дитина вже виконувала неодноразово, зіткнення з новим поглядом на них (збагачення предметної дії) або з непридатністю їх для конкретної ситуації, викликають інтелектуальний конфлікт, «виходом» з якого є взаємодія з учителем і однолітками. Обговорення організовується з метою допомогти учням зосередити увагу на способі: оцінити вже відомий їм спосіб, проаналізувати умови задачі й виявити новий спосіб. Оскільки виявлення способу не під силу одній дитині (і це мають відчувати учні), воно вимагає об'єднання зусиль школярів. Учитель пропонує висловлювати власні міркування, порівнювати їх і виділяти різні точки зору, пояснювати власну думку. Такі дії вимагають від учнів звернень один до одного і до вчителя.

Отже, уже в перших колективних обговореннях мають відтворюватися основні риси навчального діалогу як способу колективного пошуку, способу учіння.

Перебіг фронтального обговорення будується таким чином, щоб надати зразок організації колективного навчального діалогу. Основною функцією вчителя у навчальному діалозі є розуміння і поєднання у єдине ціле усіх висловлених думок, організація взаєморозуміння між учнями.

Під час фронтальної дискусії учні вчать звертатися один до одного, висловлювати свою думку і ставлення до думки іншого. Дії

педагога мають спрямовувати учнів на спільне з ним утримання предмету обговорення та логіки розгортання діалогу. Бажання учнів висловитися, наявність великої кількості думок, гіпотез із приводу розв'язування задачі ускладнює їх порівняння, аналіз, що викликає в учнів потребу фіксувати предмет обговорення. Основним засобом фіксування предмету обговорення є моделі, схеми. Моделі, які учні конструюють спільно з учителем, мають на меті відтворити, зафіксувати суттєве відношення (між величинами, між формою і значенням слова), виявлення якого й було предметом обговорення.

Важливим завданням організації навчального діалогу є спільне конструювання учнями й учителем норм співпраці (правил) і їх відпрацювання. Етикет спільної роботи, елементарні правила взаємодії в парі, групі (повернутися до співрозмовника, подивитися на нього, привітатися, посміхнутися, говорити пошепки, доброзичливо, подякувати за роботу) учні починають освоювати на заняттях курсу «Вступ до шкільного життя» на позанавчальному матеріалі. Також діти ознайомлюються з деякими правилами і знаками, які регулюють взаємодію з учителем. Під час уроків на навчальному матеріалі триває обговорення з учнями нюансів взаємодії, до вже відомих мають додаватися нові.

Робота зі встановлення правил співпраці відбувається в такій послідовності: створення (або використання) практичних ситуацій, що викликають у дітей потребу у співорганізації дій (реплік), а отже, й у конструюванні правил співпраці; проведення спеціальних занять зі створення правил і їх колективного прийняття (фіксація пропозицій учнів, робота в групах, обговорення правил, їх переформулювання у позитиві та моделювання); навчання учнів під час колективного, парного і групового обговорення дотримуватися прийнятих правил.

Робота з формування у шестирічних першокласників комунікативно-моральних і комунікативно-інтелектуальних умінь, потрібних для ведення навчального діалогу, має певні особливості.

Оскільки основним типом мислення 6-річної дитини є образне мислення, широко використовуються прийоми та засоби, що допомагають «унаочнити» суттєві моменти навчальної взаємодії у діалозі: рольове та просторове моделювання — для розуміння різниці позицій учнів; малюнки, схеми, образи, сюжети — для утримання предмету обговорення і логіки руху колективної думки.

Особливістю віку є те, що «дитині набагато легше дається правильне оцінювання її однолітків, ніж самооцінювання» (В. Мухіна). Разом з тим спостереження свідчать, що часто шестирічки емоційно важко переживають власні промахи, проте виявляють ініціативу у критиці однолітків. Тому на початку навчання Для налагодження парного і групового обговорення переважно використовуються ігрові персонажі, які втілюють риси учнів певного типу (спрямованих на виконання завдання, на спілкування, на гру). За допомогою іграшок моделюються ситуації позитивної (бажаної) взаємодії та розігруються (на основі реальних, що відбуваються в класі) негативні варіанти, які обговорюються та коректуються: діти вчаться оцінювати дії іграшок (а не їх «особистості»), висловлювати поради, побажання (а не вимоги) та демонструвати, як можна працювати разом та спілкуватися.

Для формування у школярів уміння слухати один одного, узгоджувати власні дії і висловлення використовується також *прийом «спільне творення»*: учні, працюючи індивідуально, створюють колективний продукт (малюнок, розповідь тощо). Наприклад, група працює на одному великому аркуші паперу, учитель пропонує учням (усім одночасно) намалювати певний предмет за поданою темою. Наступний крок — складання групою текстів до малюнка: школярі висловлюються по черзі, кожен складає речення про свій предмет, але з урахуванням вже сказаного, так, щоб вийшла зв'язна розповідь.

Учити першокласників звертатися один до одного, адресувати репліки допомагає *прийом «чарівна паличка»*: предмет, що виконує функцію «чарівної палички», передається від учня, який запитує, учню, який відповідає. Заздалегідь домовляються про певні правила: під час передавання подивитися один на одного, посміхнутися, назвати ім'я того, хто передав, подякувати тощо.

Елементарні правила взаємодії відпрацьовуються в парі. Перехід до роботи в малих групах відбувається тоді, коли учні починають змістовно розгортати критерій «дружно», серед пропонованих учнями критеріїв з'являються такі: «домовлялися», «слухали один одного», «ставили запитання», «обговорювали».

Розуміння й дотримання правил передбачає вміння учнів діяти злагоджено, разом, якого, як свідчать спостереження, бракує у шестирічок. З метою навчити дітей діяти спільно, спочатку у найпростіших ситуаціях одночасної дії, слід використовувати хороше декламування

(читання) по групах та усім класом, синхронне письмо вдвох (третій учень — спостерігач, прийом Є. Шулешка), синхронне письмо під диктовку вчителя або одного з учнів. Крім того, на уроці та в позаурочний час учитель має організовувати ігри типу «Ниточка-голочка» або «Змійка», що передбачають одночасну дію, злагоджену для досягнення загальної мети. Так, у грі «Ниточка-голочка» група учнів ланцюжком («ниточка») пересувається, точно повторюючи рухи ведучого («голочки»). Головне для учасників — не розірвати ланцюжка. Для цього ведучий (його роль учні виконують по черзі) має обрати зручний для всіх темп і траєкторію руху. Учні-спостерігачі оцінюють, наскільки одночасними є рухи, обговорюються причини успіху команди або труднощі, які виникають під час гри. Задати ритм руху допомагає віршик (пісня, речитатив — наприклад, таблиця додавання), який учні промовляють хором під час руху. Пізніше гру варто ускладнити: ведучий загадує букву (цифру) і викликає 5—7 учнів до дошки. Викликані беруться за руки і рухаються за ведучим, який хороводом-змією прописує загадане. Учасники хороводу і глядачі мають відгадати букву (цифру). З тією ж метою використовується гра «Луна», за умовами якої учні відповідають на звуки ведучого (учителя або однокласника) дружньою луною, наприклад оплеском, кількома оплесками у певному ритмі, словами під час читання тощо.

Деяко іншої злагодженості вимагають ігри типу «Живе слово (речення)» та «Друкарська машинка»: учні мають не просто повторити дії ведучого, а скоординувати власні дії для отримання потрібного результату. Кожен з учнів групи отримує певний знак (моделі, звука, букви, певної частини мови тощо), група має швидко скласти певне слово або речення. Обговорюються способи взаємодії, які допомагали або заважали діяти швидко і злагоджено, учні діляться один з одним власними «секретами» успішного виконання завдання. Учитель пропонує усім групам виконати завдання способом певної групи, а потім оцінити його.

Діяти спільно і дотримуючись певних правил школярі також вчаться під час ігор типу «Брейн-ринг». Варто надати учням можливість самостійно колективом обрати тему гри, об'єднатися у групи, кожна з яких добре кілька запитань (учитель допомагає школярам відібрати найцікавіші, такі, що вимагають міркувань, а не просто знання фактів). Під час гри кожна з груп по черзі ставить свої запитання, а решта — відповідають на них. Правила гри учні поступово уточнюють, записують

на плакаті і самі стежать за їх дотриманням. Одним з правил має стати постійна зміна складу груп, що зменшить вплив змагальності між групами і зосередить учнів на вмінні домовитися, підхопити і розвинути ідею іншого, швидко і спільно реагувати.

У 2-му класі під час групової роботи, пов'язаної з розв'язанням власне навчальних задач, відпрацьовуються правила співпраці. З метою навчитися застосовувати набуті вміння в нових умовах використовується *метод різновікової співпраці учнів*. Другокласники, яких навчають п'ятикласники, відкривають для себе одночасне існування різних точок зору, вчаться дотримуватися правил спільної роботи.

Створення умов для використання учнями навчального діалогу як способу учіння й виявлення меж його використання є основним завданням роботи у 3—4-му класах. Змістовою основою діалогу стають навчально-дослідницькі, навчально-теоретичні задачі. Предметом навчального діалогу є колективне (в групі, класом) визначення мети (задачі), планування, аналіз умов її розв'язування, власне розв'язування, моделювання способу. Під час розв'язування задач школярі переходять до аналізу поняття як системи, що розвивається. Основною формою взаємодії є міжгруповий діалог. Навчальний діалог стає для дітей «інструментом» співпраці з учителем та іншими дітьми, тобто способом учіння. Становлення діалогу як способу учіння означає не лише оволодіння школярами «технікою» ведення діалогу, а й виникнення в них бажання його використовувати, ініціативу у співпраці, що, у свою чергу, передбачає розуміння меж застосування даного способу.

До цього моменту учні вже мають розуміти правила ведення навчального діалогу, набути певного досвіду ведення діалогу в групі та фронтально. Проявити власні вміння самостійно вести навчальний діалог вони матимуть можливість під час підготовки і проведення уроків розв'язування конкретно-практичних задач, оскільки урок саме цього типу учні в змозі не тільки спланувати, а й забезпечити змістом (придумати, дібрати завдання) кожний його етап.

Послідовність роботи є такою: складання плану завтрашнього уроку в груповому діалозі; складання загального плану (на основі групових) у ході фронтального обговорення; добір кожною групою двох завдань на наступний урок (для класної і домашньої роботи); вибір учня (представника групи), який проводитиме фрагмент уроку. Групи не лише добирають завдання, а й готуються до проведення змістової рефлексії

фрагмента уроку. Для цього третьокласники продумують запитання, які їм можуть поставити однокласники, визначають коло запитань для проведення рефлексії і формулюють відповіді на них.

Свідченням освоєння співпраці у формі навчального діалогу як «інструменту», способу учіння є вміння учнів відрізнати в межах кожного уроку ті ситуації, які потребують взаємодії, діалогу, від тих, де необхідні дії за зразком. З цією метою після оголошення (або формулювання школярами) завдання учням слід пропонувати визначитися з організаційною формою його виконання. Школярі оголошують свій вибір і колективно обговорюють його підстави. Поступово мають скластися орієнтири вибору: якщо невідомий (або незрозумілий) спосіб дії, варто його пошукати (обговорити) в групі (або фронтально); якщо необхідно навчитися користуватися без помилок відомим (зрозумілим) способом (відпрацювати алгоритм), потрібна робота в парі; якщо спосіб відомий і необхідно навчитися його застосовувати правильно і швидко, потрібна самостійна робота.

За описаної роботи в учнів спостерігається інтерес до позицій однокласників, зацікавленість у висловленні різних точок зору, що зумовлено спільною роботою над розв'язуванням задачі. Результатом такої роботи стає розуміння, оволодіння способом, тобто особистісне, «живе» знання кожного. Продовження роботи у 5-му класі дає школярам змогу виявити ресурс діалогу та використовувати його як засіб не лише у звичних навчальних ситуаціях (аналіз задачі, пошук розв'язку, створення моделей; організація роботи в групі, парі), а й у позанавчальних — для розв'язання міжособистісних конфліктів, під час організації та проведення колективних справ.

Самостійність п'ятикласників у веденні навчального діалогу виявляється і в розширенні меж його використання. Навчальний діалог використовується учнями для визначення навчальної мети, планування, аналізу умов, моделювання, розв'язання навчально-теоретичних задач. Самостійність виявляється як на рівні колективного і групових суб'єктів, так і на рівні окремих учнів. Учні виявляють можливості навчального діалогу й опановують новий рівень колективного обговорення — фронтальний діалог — як партнерську розмову учителя й груп або окремих учнів під час рефлексії способу навчання, поточного та перспективного планування, співпраці з молодшими учнями (другокласниками).

Рефлексивно-підсумковий етап

Застосування прийому огляду логіки пошуку, що є основним на рефлексивно-підсумковому етапі, має певну специфіку, зважаючи на вік учнів та рівень сформованості у них умінь вести діалог.

Так, у 1-му класі на етапі підсумку учні складають і програють в нарах або колективно діалог з батьками («Що спитають?», «Що будете відповідати?»). Притаманна першокласникам, особливо шестирічним, спрямованість на процес, що є ознакою ігрової діяльності, вимагає систематичної роботи з навчання їх виділяти навчальний результат діалогу (відкриття нового знання або його уточнення). З цією метою, крім описаних вище прийомів («рольове (просторове) моделювання ситуації позиційного конфлікту», «відтворення на Дошці ходу обговорення» та «сходинки зростання»), використовуються додаткові засоби для фіксації як просування, так і отриманого навчального результату, а саме: карти (наприклад, карга «Міста букв», яке учні поступово «заселяють новими мешканцями»), схеми (маршрути мандрівок «Країною математики», «Країною мови»),

З 2-го класу учні вчать самостійно проводити рефлексію обговорення: виділяють запитання для підсумку, складають його план, по черзі проводять рефлексію.

Починаючи з 3-го класу застосовується ще один прийом рефлексії ходу навчального діалогу — написання й обговорення творів за змістом уроку (С. Курганов). Домашнє завдання такого типу варто давати після яскравих, емоційно насичених уроків визначення й розв'язування навчальної або окремої задачі. Структура саме цих уроків (полярність позицій, гострота, напруженість навчальної дискусії) дає змогу учням відстежити логіку руху колективної думки. Фактично пункти плану твору збігаються з основними етапами уроку, фазами навчального діалогу (зав'язка, кульмінація, розв'язка). Так, перший пункт — «Спочатку ми міркували так...» — відповідає зав'язці діалогу під час ситуації успіху. Другий пункт плану («Потім ми зіткнулися з проблемою...») пов'язаний із ситуацією розриву, де діалог вступає у фазу кульмінації. Третій пункт («Ми робили (спостерігали)...») передбачає опис діалогу, в якому аналізуються умови задачі. Потім слід описати розв'язку діалогу на етапі розв'язування задані («Ми побачили (зрозуміли)... Отже...»). Останній пункт плану відповідає підсумковому етапу уроку й обговоренню-огляду, під час якого визначався зміст подальшої роботи («Тепер ми будемо...»).

Проте не слід обмежувати учнів рамками плану. Завдання виконується за бажанням. Кожен школяр під час опису уроку має рухатися у власній логіці, що надасть учителю можливість здійснювати поточну діагностику. Твори можна умовно поділити на три групи. До першої увійдуть ті, в яких детально викладено хід обговорення й спосіб дії. До другої — твори, в яких розкрито спосіб дії, але відсутній детальний опис його пошуку. Творам третьої групи притаманний неповний опис нового способу дії. Наступний урок розпочинається з обговорення творів («Що побачив твій товариш?», «Що побачив ти?», «В якому творі, на твою думку, найточніше передано зміст діалогу на уроці?»). Спочатку, можливо, такі твори писатимуть лише кілька учнів, але необхідно поступово залучити до цієї роботи більшість школярів класу.

Впровадження технології організації навчального діалогу у процес навчання молодших школярів сприяє позитивним змінам у сформованості:

- навчальних співтовариств, суб'єкти яких прагнуть і здатні використовувати навчальний діалог як спосіб учіння;
- емоційно-ціннісного ставлення учнів до навчальної взаємодії: до закінчення початкової школи в учнів формується позитивне ставлення до навчальної взаємодії з однокласниками і вчителем, що поєднується з чітким розрізненням тих ситуацій, у яких доцільно звертатися до вчителя, однокласника, та тих, у яких краще працювати самостійно. Класи характеризуються значно вищим рівнем згуртованості, вищими показниками соціометричного статусу учнів у навчанні. У більшості учнів формуються широкі пізнавальні інтереси. Основними ціннісними орієнтирами учнів у навчальній діяльності є уміння, важливі для опанування теоретичних знань у навчальному діалозі (слухати інших, аналізувати сказане іншими, виділяти головне, працювати разом з іншими, оцінювати власні рішення та їх результати), що свідчить про привласнення учнями уміння ініціювати та вести навчальний діалог на емоційно-ціннісному рівні;

- здатності учнів ініціювати навчальний діалог і брати в ньому участь: школярі прагнуть і вміють розпочинати діалог, звертаючись до вчителя з пропозицією уточнити ті чи інші умови задачі, вміють виявляти суперечність точок зору, встановлювати її причину й аргументовано спростовувати хибне твердження; в учнів формуються комунікативно-моральні та комунікативно-інтелектуальні уміння, необхідні для ведення діалогу.

Крім того, спостерігається позитивний вплив розробленої технології організації навчального діалогу молодших школярів на формування в них окремих компонентів навчальної діяльності, зокрема дій аналізу, планування та рефлексії: більшість учнів уявляють результат своїх дій, планують шляхи досягнення мети; виконують перетворення умов завдання, виділяючи суттєву залежність даних, знаходять узагальнюючий спосіб розв'язання задачі; у них сформована змістова рефлексія, що передбачає орієнтацію на спільність способів розв'язання задач.

Понятійний апарат

Діалог — рівноправна взаємодія позицій суб'єктів, орієнтована на одну предметність.

Діалогічна позиція вчителя — амбівалентна педагогічна позиція, яка характеризується одночасним утриманням у спільній діяльності з учнями двох позицій (організатора й учасника) і взаємопереходами з позиції учасника в позицію організатора.

Елементи навчальної ситуації — практичне завдання, зміст якого актуалізує певний відомий учням спосіб дії, практична задача, яка передбачає можливість різних підходів до розв'язання.

Завдання-«пасти» — завдання, умову яких виконати принципово неможливо (вони дають змогу розрізнати логіку понять та життєву логіку, орієнтацію на задачу та орієнтацію на вчителя тощо).

Комунікативна співпраця — готовність кожного зі співрозмовників правильно зрозуміти один одного (тобто зрозуміти саме той смисл, який має на увазі інший), прагнення надати необхідну інформацію, допомогти один одному у формулюванні повідомлень.

Комунікативно-інтелектуальні уміння — група умінь, які забезпечують засвоєння нових знань шляхом колективного пошуку, дослідження.

Комунікативно-моральні уміння — група умінь, що забезпечують культуру взаємодії, поведінки в діалозі, культуру спілкування.

Метаповідомлення — висловлювання, метою яких є не передання інформації, а інформування учасників спілкування про його цілі, хід, тематику, структуру (В. Антохіна).

Навчальна ситуація — ситуація, що спричинює призупинення дій учнів через появу запитання, яке формулюється як задача.

Навчальний діалог — особлива за змістом форма спільної діяльності учнів і вчителя, взаємодія смислових позицій суб'єктів навчання щодо визначення, прийняття і розв'язання навчальної задачі, результатом якої є знаходження нового знання як власної точки зору.

Ознаки навчальної ситуації, яка стимулює навчальний діалог учнів: чітке, лаконічне формулювання завдання, що спонукає до дій («зробити..., порахувати..., знайти...» тощо); неповнота завдань (відсутність окремих даних); відсутність розгорнутої інструкції з виконання.

Організація навчального діалогу — усвідомлюваний, цілеспрямований і керований учителем процес поступового налагодження співпраці учнів і вчителя, учнів між собою щодо визначення й досягнення навчальної мети.

Симетричність діалогу — співвідношення активності й ініціативи учасників, за якого обидва партнери однаково можуть виявляти ініціативу у виборі теми й напряду, активно впливати на перебіг діалогу (аргументувати й відстоювати власну позицію), регулювати його режим (розпочинати діалог, зупиняти його, виходити з нього), грати роль лідера.

Технологія організації навчального діалогу — сукупність методів і прийомів організації навчального діалогу, спрямованих на досягнення визначеної педагогічної мети.

Запитання для обговорення і перевірки

1. Дайте визначення навчального діалогу молодших школярів, назвіть його істотні ознаки.
2. Який взаємозв'язок понять «діалог» і «навчальний діалог»?
3. У чому полягає сутність технології організації навчального діалогу молодших школярів?
4. Назвіть та розкрийте показники ефективності організації навчального діалогу молодших школярів.
5. Схарактеризуйте особливості реалізації технології організації навчального діалогу в різних класах початкової школи.

6. Чи потрібно вчителю готуватися до діалогу на уроці? У чому полягає ця підготовка?

7. Аналіз шкільної практики свідчить, що вчителі рідко організують навчальний діалог. Як ви гадаєте, чому?

8. У яких ситуаціях, на вашу думку, метод навчального діалогу буде найефективнішим?

9. Що, на ваш погляд, свідчить про вдалу організацію навчального діалогу на уроці?

10. Що вміє учень, який уміє вести навчальний діалог?

11. Яка роль учителя в навчальному діалозі? У чому полягає керівництво вчителя у навчальному діалозі?

12. Якими вміннями має володіти вчитель, який організовує навчальний діалог? (*Перелічіть уміння, ранжуючи їх так: 1 — най- «ажливіше, 2 — менш важливе і т. д.*).

13. Проаналізуйте поданий нижче фрагмент уроку математики у 3-му класі «Ділення як дія, зворотна множенню» (з посібника: Урок в розвивающем обучении: кн. для учителя / [А. К. Дусавицкий, Е. М. Кондратюк, И. Н. Толмачева, З. И. Шилкунова]. — М.: Вита-Пресс, 2008. — С. 125). Визначте, який з методів використовує вчитель — бесіду або навчальний діалог. Обґрунтуйте власну думку.

Учитель: Молодці! Чудово працюєте зі схемами! А задачу зможете розв'язати?

Діти: Зможемо!

— Спробуємо!

— Дивлячись яку!

— Мабуть, так!

Учитель: У чотирьох кішок народилися кошенята. Скільки кошенят народилося?

Діти (*замислилися, посміхнулися*): Спіймати нас хочете!

— Її не можна розв'язати!

Учитель: Миколо, поясни, у чому проблема.

Микола: Це задача, у якій не вистачає даних. Її неможна розв'язати, поки не доповниш.

Діти *показують згоду знаком «+»*.

Учитель: А якого даного тут бракує?

Діти: Частини, даного про кількість кошенят у кожній кішки.

Учитель: Можете доповнити так, щоб задачу можна було розв'язати?

Андрій: А як ви хочете, щоб вона розв'язувалася?

Учитель (*робить вигляд, що не розуміє*): Про що мене запитує Андрій? Що він має на увазі?

Ілона: Ви хочете, щоб задача розв'язувалася додаванням чи множенням?

Діти показують згоду із запитанням знаком «+».

Учитель: А це має значення?

Юрко: Якщо ви оберете додавання, то частини мають бути різні, і тоді вийде так, що у кожної кішки народилася різна кількість кошенят. А якщо ви оберете множення, то тоді частини мають бути однакові, а отже, у всіх кішок буде однакова кількість кошенят.

Діти показують згоду знаком «+».

Учитель: Дякую, я зрозуміла. Тоді я обираю множення. Можете доповнити?

Діти: Так.

Влада: У чотирьох кішок народилися кошенята, по п'ять кошенят у кожної кішки. Скільки кошенят народилося?

Діти показують згоду знаком «+».

14. Об'єднайтеся в групи. Оберіть навчальний предмет, клас, тему уроку та змодельуйте навчальний діалог учителя й учнів на цьому уроці. Запишіть можливий сценарій розгортання діалогу (репліки вчителя та учнів). Обміняйтеся сценаріями з іншою групою. Проаналізуйте, якими прийомами скористався «вчитель» для організації навчального діалогу учнів.

15. Під час практики спробуйте проаналізувати, за допомогою яких прийомів ви організуєте навчальний діалог школярів. Які проблеми виникають у вас під час підготовки (організації) навчального діалогу на уроках?

Література

1. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества / Ш. А. Амонашвили. — К.: Освита, 1991. — 111 с.
2. Антохина В. А. Подготовка будущих учителей к педагогической деятельности диалогического типа / В. А. Антохина // Начальная школа плюс До и После. — 2005. — № 4. — С. 1—4.
3. Байматова М. С. Учебная дискуссия как средство формирования культуры диалогического взаимодействия младших школьников: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / М. С. Байматова. — Волгоград, 2003. — 22 с.
4. Балакина Л. Л. Педагогические приемы организации диалога на уроке: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / Л. Л. Балакина. — Томск, 2000. — 25 с.
5. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта: соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти / Г. О. Балл. — Рівне: Ліста-М, 2003. — 128 с.
6. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского / М. М. Бахтин. — М.: Советская Россия, 1979. — 320 с.
7. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. — М.: Искусство, 1979. — 424 с.
8. Буш Г. Я. Диалогика и творчество / Г. Я. Буш. — Рига: Авотс, 1985, — 320 с.
9. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: [навч. посіб.] / Н. П. Волкова. — К.: Академія, 2006. — 256 с.
10. Гильбух Ю. З. Психологические предпосылки сотрудничества учителя и учащихся / Ю. З. Гильбух // Советская педагогика. — 1990. — № 5. — С. 81—87.
11. Глазкова І. Я. Підготовка майбутнього вчителя до організації навчального діалогу в професійній діяльності: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук: спец. 13.0d.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. Я. Глазкова. — Х., 2004. — 25 с.
12. Горшкова В. В. Межсубъектная педагогика: тенденции развития / В. В. Горшкова. — СПб.; Комсомольск-на-Амуре: Институт образования взрослых РАО; Комсомольский-на-Амуре государственный педагогический университет, 2001. — 238 с.
13. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. б. Давыдов. — М.: Интор, 1996. — 544 с.
- Демидова А. П. Формирование новых понятий у учащихся начальной школы средствами диалоговой технологии: автореф. дис. На соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и

образования» / А. П. Демидова. — Ижевск, 2004. — 24 с.

14. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: кн. для вчителя / [Аццрїєвська В. В., Балл Г. О., Волинець А. Г. та ін.] ; за ред. Г. О. Балла, О. В. Киричука, Р. М. Шамелашвілі. — К.: ІЗМН, 1997. — 136 с.

15. Дусавицкий А. К. Развитие личности в учебной деятельности / А. К. Дусавицкий. — М.: Дом педагогики, 1996. — 208 с.

16. Каминская М. В. Педагогический диалог в современной деятельности учителя / М. В. Каминская. — М.: Смысл, 2003. — 284 с.

17. Кисарчук З. Г. Влияние особенностей диалога младших школьников на эффективность их совместной деятельности: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / З. Г. Кисарчук. — К, 1985. — 24 с.

18. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических процессах / М. В. Кларин. — М.: Арена, 1994. — 221 с.

19. Кларк Г. Г. Слушающие и речевой акт / Г. Г. Кларк, Т. Б. Карлсон // Новое в зарубежной лингвистике. — М.: Прогресс, 1986. — Вып. 17. Теория речевых актов. — С. 294—299.

20. Кондратюк Е. М. Учимся сравнивать: сб. учебных заданий и упражнений по математике для 1 кл.: [программа обучения по системе Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова] / Е. М. Кондратюк, И. Н. Толмачева. — М.: Дом педагогики, 1999. — 64 с.

21. Корбут А. М. К процедуре коммуникативного поворота образования / А. М. Корбут // «Коммуникативный поворот» современного образования: сб. науч. статей. — Мн.: ПроPILEI, 2004. — С. 24—48.

22. Кукарцева М. А. Организация позиции учителя в диалоге: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / М. А. Кукарцева. — Томск, 2004. — 20 с.

23. Курганов С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге / С. Ю. Курганов. — М.: Просвещение, 1989. — 127 с.

24. Кучинский Г. М. Диалог и мышление / Г. М. Кучинский. — Мн.: Изд-во БГУ им. В. И. Ленина, 1983. — 190 с.

25. Лисина М. И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками / М. И. Лисина // Вопросы психологии. — № 4. — 1982. — С. 19—35.

26. Лозова В. І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / В. І. Лозова. — Х.: ОВС, 2000. — 164 с.

27. Машбиц Е. И. Диалог в обучающей системе / Е. И. Машбиц, В. В.

28. Андриевская, Е. Ю. Комиссарова. — К., 1989. — 182 с.

29. Мудрик А. В. Общение школьников / А. В. Мудрик. — М.: Знание,

1987. — 80 с.

30. Мухина В. С. Шестилетний ребенок в школе / В. С. Мухина. — М.: Просвещение, 1986. — 144 с.

31. Перре-Клермон А.-Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей / А.-Н. Перре-Клермон ; пер. с фр. — М.: Педагогика, 1991. — 248 с.

32. Песняева Н. А. Учебный диалог как средство развития речевой деятельности младших школьников; автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук; спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Н. А. Песняева. — М., 2004. — 24 с.

33. Репкин В. В. Развивающее обучение: теория и практика: статьи / В. В. Репкин, Н. В. Репкина. — Томск: Пеленг, 1997. — 288 с.

34. Роджерс К. Межличностные отношения в фасилитации учения [Электронный ресурс] / К. Роджерс. — Режим доступа к журн: <http://altruism.ru/sengine.cgi/5/7/8/2/4>

35. Рубцов В. В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения / В. В. Рубцов. — М.: Педагогика, 1987. — 160 с.

36. Урок в развивающем обучении: кн. для учителя / [А. К. Дуса-ицкий, Е. М. Кондратьев, И. Н. Толмачева, З. И. Шилкунова]. — М.: Вита-Пресс, 2008. — 288 с.

37. Цукерман Г. А. Как младшие школьники учатся учиться? / Г. А. Цукерман. — М.; Рига: ПЦ «Эксперимент», 2000. — 224 с.

38. Цукерман Г. А. Опыт типологического анализа младших Школьников как субъектов учебной деятельности / Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. — 1999. — № 6. — С. 3—18.

39. Эльконин Д. Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии обучения и воспитания. — К.: Изд-во НИИ психологии УССР, 1961. — С. 41—46.

40. Эмирбекова Т. Э. Развитие культуры диалога младших школьников: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук; спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Т. Э. Эмирбекова. — Ростов-на-Дону, 2007. — 17 с.