

Галина Радчук
ORCID iD 0000-0002-1886-4179

доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри практичної психології
Тернопільський національний педагогічний
Університет імені Володимира Гнатюка,
вул. М. Кривоноса, 2, 46027 м. Тернопіль, Україна
galyna012345@gmail.com

ОСВІТНІЙ ДІАЛОГ ЯК ІННОВАЦІЙНА ГУМАНІТАРНА ТЕХНОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ У ВНЗ

Стаття присвячена дослідженню сутнісних аспектів діалогу з метою його впровадження в педагогічну практику вищої школи. Обґрунтовується, що освітній діалог може розглядатися як гуманітарна технологія, яка інтегрує культурологічні, аксіологічні, екзистенційні, феноменологічні уявлення про засвоєння знань на ціннісно-смысловому рівні та цілісне професійне становлення особистості в освітньому середовищі вишу. Доводиться, що процес розгортання освітнього діалогу у єдності формального, змістового та ціннісно-смыслового рівнів передбачає розвиток діалогічності викладача, діалогічності студента та діалогізації навчального матеріалу. Визначаються умови реалізації освітнього діалогу у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: діалог; діалогізація навчального змісту; діалогічність викладача; діалогічність студента; освітній діалог.

Вступ. Сучасний етап розвитку вищої професійної освіти у нашій державі може справедливо характеризуватись як етап реформування освіти на засадах гуманітарної парадигми, в якій освіта розглядається як духовно-практична діяльність її безпосередніх учасників, їх спільне проживання «тут-і-тепер». Водночас, аналіз освітнього процесу вищих навчальних закладів показує, що студент, як і раніше, оволодіває лише пізнавально-інформаційним аспектом своєї майбутньої професійної діяльності. Ми вважаємо, що вся складність проблеми у тому, що орієнтація на особистість не може бути забезпечена лише певними логіко-структурними перетвореннями у змісті освіти. Трансформація освіти пов'язана не лише з перетворенням об'єкта (матеріалу), а й суб'єкта, який з ним працює. Становлення особистості майбутнього фахівця у процесі вищої професійної освіти передбачає цілісне перетворення освітнього процесу: не лише зміну змісту та структури навчального матеріалу, але й створення ситуацій професійно-особистісного самовизначення студентів з метою актуалізації смислових переживань та суб'єктного потенціалу загалом.

Саме тому діалог розглядається нами як простір розширення людського ресурсу. Взятий як метод, діалог може розглядатися як адекватна і культурно доцільна інтегративна гуманітарна технологія, що дозволяє знаходити особистісний ресурс, визначаючи можливості конструювання цілісного становлення особистості в освітньому процесі. Водночас, можна констатувати, що ідея діалогу, надзвичайно

актуальна останнім часом, не знаходить проте своєї сутнісної наповненості та методичної оснащеності щодо використання в освітньому середовищі ВНЗ.

Тому, **метою статті** є теоретичний аналіз основних джерел становлення освітнього діалогу як гуманітарної технології, обґрунтування його сутнісних особливостей та виокремлення умов реалізації у педагогічну практику вищих навчальних закладів.

Джерела становлення освітнього діалогу. Для того щоб досягнути реальні та потенційні можливості діалогу необхідно зрозуміти його сутнісні характеристики, які наразі активно обговорюються у філософській, психологічній, культурологічній літературі (М. М. Бахтін, В. С. Біблер, С. Л. Братченко, М. Бубер, Г. В. Дьяконов, З. С. Карпенко, Г. А. Ковальов, О. Б. Орлов, Т. Ф. Плеханова, П. О. Флоренський, Т. О. Флоренська, С. Л. Франк та ін.). Ці дослідження дали змогу визначити діалог як унікальний всеохоплюючий спосіб існування культури і людини в культурі, середовище пошуку смислу цінностей.

Інтерес до ідеї діалогу знаходить своє віддзеркалення й у сфері освіти, що свідчить про гуманітарну спрямованість освітніх змін (К. О. Абульханова-Славська, О. Г. Асмолов, Г. О. Балл, С. В. Белова, І. Д. Бех, А. О. Вербицький, О. О. Галицьких, О. Є. Гуменюк, В. П. Зінченко, Є. І. Ісаєв, М. В. Камінська, М. В. Кларин, С. В. Кульневич, С. Ю. Курганов, Г. М. Кучинський, С. Д. Максименко, Ю. В. Сенько, В. О. Сластенін, В. І. Слободчиков, А. В. Фурман та ін.). Роль діалогу

у розвитку ціннісно-сислової сфери досліджували О. В. Бондаревська, М. С. Каган, З. С. Карпенко, О. І. Климишин, Г. А. Ковальов, Д. О. Леонтєв, А. В. Серий, А. У. Хараш, Т. О. Флоренська, М. С. Яницький та ін.

Діалог, осмислений нами як особлива онтологія, універсальний простір перетворення особистості, наповнюється розумінням того, що саме цей діалогічний простір є полем актуалізації суб'єктних ресурсів людини. На підставі проаналізованих філософських та психологічних джерел можна виокремити основні принципи, котрі є засадничими щодо організації пізнавальної діяльності у формі діалогу:

- принцип набуття особистісного досвіду через актуалізацію смислових переживань у процесі навчання;
- взаємодія в умовах невизначеності;
- авторство як умова пізнавальної діяльності;
- незавершуваність діалогу як методу пізнання;
- багатоаспектність, альтернативність, багатопозиційність знання;
- принцип відкритості, де кожне нове переосмислення відкриває нові можливості для втілення у нову реальність.

Відтак, зрозуміло, що орієнтація на методологію діалогічного підходу в педагогічній теорії і практиці перебудовує пізнавальне ставлення студента з предметно-когнітивної площини у площину екзистенціально-феноменологічну.

Тому, спираючись на вищенаведені теоретичні розвідки, ми хочемо представити освітній діалог як процесуально-цілісну форму активного навчання, спрямовану перш за все на перетворення внутрішнього досвіду майбутніх фахівців та на-

буття нового. Освітній діалог – це гуманітарна форма навчання, котра виступає зовнішньою спонукою внутрішнього ініціювання особистісно-професійного становлення майбутнього фахівця, розвитку ціннісно-сислової сфери студента.

Саме термін «освітній», а не «навчальний», який інколи зустрічається у педагогічних дослідженнях (С. В. Белова, М. В. Камінська, Т. І. Петракова, В. В. Сериков та ін.) дуже точно відображає сутнісні аспекти тієї освітньої форми, що нами наразі постулюється як теоретично, так і через практичну апробацію. Оскільки навчання розуміється нами лише як засіб для досягнення мети – освіти особистості (навчання – засіб, а освіта – мета). Суть освіти – створення «образу світу і свого власного образу у цьому світі», а не лише засвоєння студентом дидактично перетвореного професійного досвіду. Розуміючи освіту як процес становлення особистості, вважаємо за необхідне ще раз підкреслити, що у нашому розумінні освіта покликана у процесі набуття знань допомогти людині віднайти себе, вибудувати свій власний світ цінностей.

На наш погляд, поняття «освітній діалог» інтегрує у собі три рівні взаємно пов'язані діалогу:

- *формальний* як суб'єкт-суб'єктну форму спілкування суб'єктів освіти;
- *змістовий* як спосіб представлення освітнього матеріалу;
- *особистісно-сисловий* як засіб встановлення ціннісно-сислової єдності суб'єктів освіти.

В узагальненому вигляді можна вказати на такі основні джерела становлення освітнього діалогу як гуманітарної технології, котрі спричинили практичні розвідки у цьому напрямку (див. Табл. 1).

Таблиця 1

Культурно-історичні витоки освітнього діалогу як інноваційної гуманітарної технології

Джерело	Сутнісні аспекти
Майєвтичні бесіди Сократа	Особистісно-сислові
Гуманістичні практики групової психотерапевтичної допомоги (К. Роджерс)	Формальні
Активне соціально-психологічне навчання, соціально-психологічні тренінги (Н. В. Кузьміна, Л. А. Петровська, О. С. Прутченков, Т. С. Яценко та ін.)	Формальні
Активні методи навчання (проблемні, дискусійні тощо)	Змістові
Діалогіка (інтегральна діалогіка Д. І. Корнющенка, школа діалогу культур В. С. Біблера, С. Ю. Курганова, культурологічна модель освіти Є. В. Бондаревської, діалогічна концепція гуманітарно-культурної освіти Г. В. Дьяконова, навчальний діалог М. В. Камінської та ін.)	Змістові + Формальні
Досвід просвітницьких тренінгів у рамках неформальної освіти дорослих	Формальні + Змістові

Формально-динамічні особливості освітнього діалогу. Форма освітнього діалогу у значенні суб'єкт-суб'єктного спілкування нагадує соціально-психологічний тренінг (СПТ) та активне соціально-психологічне навчання, що розробляються у

сучасній психології та акмеології (Н. В. Кузьміна, Л. А. Петровська, О. С. Прутченков, Т. С. Яценко та ін. Однак освітній діалог розглядається нами як форма активного навчання, метою якої є засвоєння професійних знань на ціннісно-сисловому рівні,

і водночас як форма спілкування, у якій вирішуються проблеми розвитку особистості, надання їй психологічної підтримки, що дозволяє розвінчувати стереотипи та вирішувати особистісні проблеми учасників, формувати навички соціальної взаємодії. Вирішальне значення такої форми організації навчання у розвитку рефлексивної та смислової сфер особистості майбутнього фахівця забезпечується значною інтенсифікацією навчального процесу, з одного боку, за рахунок інтеграції особистісного та професійного знання, а з іншого, – завдяки самій формі організації занять, адекватній груповій формі психотерапії як моделі особистісного зростання у конкретних умовах соціальної взаємодії, що відкриває широкі можливості для використання динамічних групових процесів. Перш за все – це можливість отримання зворотного зв'язку та підтримки від людей, котрі об'єднані спільними проблемами та переживаннями.

Перш ніж перейти до розгляду сутнісних аспектів освітнього діалогу ми б хотіли розглянути досвід впровадження інтерактивних технологій у межах так званої «неформальної освіти дорослих», котра, на нашу думку, стала серйозним підґрунтям для активізації подібних розробок і для вищої професійної освіти.

Власне тенденція до використання інтерактивних методик у процесі тренінгів, семінарів, круглих столів у рамках так званої «неформальної освіти дорослих» оформилась у кінці минулого століття. На нашу думку, слово «неформальна» у позначенні даної освітньої сфери вказує на певне протистояння традиційній освіті, що реалізується у рамках «формальної» освітньої системи. Основною метою неформальної освіти є навчання людей (незалежно від віку) цінностям та нормам життя в умовах демократії. Дослідники виокремлюють низку вмінь та навичок, котрі вважаються ключовими для формування демократичної моделі поведінки: 1) уміння жити в діалогічному середовищі, розуміння того, що таке діалог і навіщо він потрібен; 2) розвиток здібності критичного мислення; 3) уміння приймати рішення і нести за них відповідальність, прогнозувати наслідки цих рішень; 4) уміння вирішувати проблеми, конфлікти, здійснювати обґрунтований вибір; 5) уміння проектувати і прогнозувати своє майбутнє тощо (Карпиевич Е., Величко В., 2003).

З метою утвердження у суспільстві демократичних норм та цінностей освіта дорослих здійснювалась у межах діяльності громадських об'єднань. При цьому активно використовувался зарубіжний досвід через встановлення партнерських стосунків з аналогічними організаціями інших країн. Зарубіжний досвід став підґрунтям методичної та організаційно-технічної складової освітнього процесу. Описаний досвід неформальної освіти для дорослих має низку переваг:

- усі елементи даної моделі функціонують на основі принципу добровільності, що є важли-

вим чинником, котрий дозволяє зробити процес підвищення кваліфікації не формальним, а реальним та емоційно насиченим;

- змістовий рух у рамках моделі ґрунтується на взаємодії учасників проекту з їх власним досвідом, на базі його переживання і інтерпретації;

- більшість етапів проекту будується «від учасника», тобто його інтереси, запити є пріоритетним, визначає всі інші елементи системи;

- додатковим чинником, що стимулює ефективність описаної моделі, є оптимальне поєднання теоретичного і практичного, коли учасники мають можливість проаналізувати свої професійні проблеми та успіхи та водночас апробувати теоретичні напрацювання на практиці;

- досвід тренерської освітньої діяльності, достатньо специфічної, яку не вчать у вишах.

На наш погляд, вищеописаний досвід неформальної освіти має важливе значення для запровадження подібних інновацій у системі вищої освіти.

У процесі як теоретичного дослідження, так і багаторічної апробації у педагогічній практиці, нами виявлено специфічні особливості освітнього діалогу, включеного безпосередньо в навчальний процес.

Перш за все вони проявляються в орієнтації не стільки на внутрішньогрупову комунікацію, скільки на перебудову професійно-особистісної ціннісно-смислової сфери її учасників. Спілкування виступає як засіб, що забезпечує сприймання себе, самопізнання та саморозуміння, відкриття нового у собі і себе у професії через взаємодію з Іншими. На думку О. С. Прутченкова, самосприймання та саморозуміння здійснюється у даному процесі за такими напрямками: 1) сприймання та усвідомлення свого Я через співвіднесення з Іншими, котрі виступають як «модель», зручна для спостереження зі сторони, через ідентифікацію себе з ними; 2) сприймання та усвідомлення себе через сприймання Іншими на основі одержання зворотного зв'язку; 3) сприймання та усвідомлення себе через результати діяльності, оцінку власних дій; 4) сприймання та усвідомлення через спостереження та рефлексію власних станів, що дає розуміння свого внутрішнього світу (Прутченков О. С., 1995).

Створення у групі атмосфери поваги, взаємної підтримки, а також негайний характер зворотного зв'язку, його релевантність потребам кожного стимулюють учасників до самодослідження та інтроспекції. Коли спроба саморозкриття і зміни захоплюється Іншими, то, як наслідок, підсилюється впевненість у собі, що дозволяє не просто засвоїти знання, а перевірити їх на собі. Тому необхідною умовою ефективного освітнього діалогу є зосередження учасників на своєму внутрішньому світі, діалог із собою. Відтак, діалог виступає як спосіб життєдіяльності суб'єктів в освіті.

Отже, діалогічна форма навчання передбачає перетворення дії із самодостатньої, монологічно за-

мкнутої на рівні професійного покладання цілей і зовнішньої стосовно навчальної дії студента у спільну зі студентом пізнавальну діяльність, де взаємно-осмислено, на ціннісно-смысловому рівні, будується спільний зміст освітньої діяльності.

Аналіз існуючих технологій групової взаємодії дозволив виокремити основні умови організації навчання у спільній діяльності, якою є освітній діалог: а) позитивна взаємозалежність учасників, тобто спрямованість на спільне досягнення результатів, розуміння студентами залежності успіху кожного від успіху інших; б) міжособистісна взаємодія, взаємодопомога один одному як умова спільного вирішення навчальних завдань; в) спільне вироблення норм, принципів групової взаємодії та спілкування; г) чітке визначення цілей групи і кожного студента, групова та індивідуальна відповідальність; д) спільна оцінка процесу та результату роботи у процесі групової рефлексії; ж) створення організаційних умов: просторового розміщення груп, що забезпечує діалогічну взаємодію та спілкування учасників; визначення часових рамок кожного етапу спільної діяльності; з) особлива позиція педагога, котрий виступає у ролі менеджера, координатора спільної діяльності, і, що найважливіше, – фасилітатора.

Основна увага викладача звернена на створення та підтримку у групі особливої атмосфери: відкритості та доброзичливості, довіри та глибокої зацікавленості у пізнанні себе та інших. В умовах виникнення подібних стосунків, де соціальна дистанція мінімальна, а відкритість максимальна, здійснюється вихід на рівень персоніфікації: усвідомлення своєрідності та унікальності іншої людини та водночас своєї власної унікальності.

Відтак, важливою особливістю освітнього діалогу є не лише занурення студента у свій внутрішній світ та внутрішній світ іншої людини, але і спільне просування до професійного ціннісно-смыслового знання на основі відкриття «живого» знання у процесі проживання та переживання власних станів, актуалізації життєвого досвіду у процесі спілкування зі своїм внутрішнім світом та внутрішнім світом інших учасників, збагачення духовного досвіду досвідом інших.

Тому варто мати на увазі, що міжособистісна взаємодія суб'єктів освітнього процесу опосередковується тим професійним змістом освіти, що зараз вивчається, і набуває характеру взаємозв'язку: суб'єкт (викладач) – предмет – суб'єкт (студент). Відтак, повноцінний освітній діалог залежить від трьох складових:

- діалогічності викладача;
- діалогічності навчального матеріалу (як фрагменту змісту освіти, що розглядається);
- діалогічності студента.

Здатність викладача вести діалог із студентами безумовно пов'язана з його особистісними властивостями, стильовими характеристиками діяльності та спілкування, з гуманістичними ціннісними

установками. Найважливіші з них – гуманістична спрямованість його особистості, її спонтанність, відкритість та автентичність. Співпраця зі студентами передбачає розвинену потребу в самопізнанні, самоаналізі та самоактуалізації. Як зауважує О. О. Галицьких, здатність до діалогу викладача з вихованцем, його творчою індивідуальністю, його духовним досвідом, його світом цінностей відображає ефективність діяльності вихователя (Галицьких Е. О., 2004).

Таким чином, мова йде про готовність до діалогу учасників освітнього процесу. Справді, готовність до діалогу – один з універсальних показників становлення індивіда як особистості. Вона передбачає прийняття особистістю діалогу як особливої ситуації спілкування, що вимагає адекватної поведінки, дотримання деяких правил, утримання у свідомості мети діалогу, не вдаючись до буденного в'яснення особистих амбіцій і пріоритетів, не редукуючи усе багатство діалогу до емоційного в'яснення стосунків.

Особливості діалогізації освітнього змісту. Діалогічність змісту освіти також пов'язана з гуманістичними пріоритетами в освіті. У психологічному аспекті гуманітаризація змісту освіти передбачає насичення його новими смислами та цінностями. Відтак, викладач, котрий орієнтований на діалогічну взаємодію зі студентами, перш за все повинен спрямувати свою увагу на зміст навчального матеріалу. Освітній зміст знань варто конструювати як суперечливу логіку наукового пізнання, як процес його поглиблення та проблематизації, перетворювати навчальний матеріал як матеріал для розмірковувань, переосмислення конкретних фактів та теорій, можливість прояву інтелектуальної ініціативи.

В. В. Сериков зазначає, що цілісний зміст освіти складається з дидактично перетвореного соціокультурного досвіду, що існує до і незалежно від процесу навчання у вигляді навчально-програмних матеріалів («освітній стандарт») та особистісного досвіду, що набувається на основі суб'єкт-суб'єктного спілкування та зумовлених ним життєвих ситуацій, котрі протікають у формі переживання, смислотворчості, саморозвитку (Сериков В. В., 1999).

Викладач повинен знати і враховувати зміст суб'єктивного досвіду студента, включати його у зміст освіти та допомагати йому осмислювати цей досвід. Викладач повинен конструювати такі навчальні ситуації, котрі актуалізують смислові переживання, вимагають прояву суб'єктних позицій студентів. Елементом проектування стає не фрагмент змісту освіти, а подія в житті особистості, що дає їй цілісний життєвий досвід, у якому знання – його частина. Оскільки, згідно з культурно-психологічним підходом, найвищі цінності людства повинні ніби знову народитися в досвіді особистості, інакше вони не можуть бути нею адек-

ватно присвоєні, тобто набути для неї особистісного смислу. Роль викладача – допомогти виокремити все те цінне, що міститься в досвіді кожного, узагальнити цей досвід, забезпечити інтеграцію наукових знань та життєвого досвіду студентів.

Ю. В. Шатін, аналізуючи суперечність між предметним представленням знання у змісті освіти та його цілісним розумінням, зазначає, що саме викладач повинен виконувати роль перекладача предметного змісту у деяку цілісність та завершену форму. Власне завдяки йому змінюється основне цілеутворення навчальної діяльності, яке спрямоване не на засвоєння нових предметних елементів, що розміщені у підручниках, а полягає у постійному відновленні втраченої цілісності між предметом та знанням. Відтак, цінність навчального заняття визначається не стільки предметним змістом, скільки організацією та неперервною тривалістю комунікативного процесу (Шатін В. В., 1996).

Діалог виступає тут як спосіб життєдіяльності суб'єктів освіти. Стирається принципова межа між змістовим і процесуальним аспектами навчання: процес стає джерелом особистісного досвіду. Відтак, взаємодія суб'єктів освіти набуває рис міжособистісного спілкування. При цьому викладач виступає як особистість, а не як функціонер, оскільки його внутрішній особистісний світ стає частиною змісту освіти.

Аналізуючи питання діалогічності студента, хочемо підкреслити, що проблема діалогічної культури студентів стоїть в сучасній освіті дуже гостро. Ця проблема тісно пов'язана з пануванням традиційної монологічної освіти, з розвитком в учнів орієнтації на зовнішній контроль. Науковцями підкреслюється необхідність формування в освітньому процесі діалогічної культури студентів (С. В. Белова, О. О. Галицьких, Ю. В. Сенько, В. В. Сериков та ін.). На наш погляд, розвиток діалогічності студента варто розуміти як рух від уміння слухати та розуміти інші точки зору, до уміння вступати в діалог, відстоювати свою точку зору, і, що дуже важливо, навчитися сумніватися в своїй точці зору та бути відкритим для безлічі поглядів інших людей. У дослідженні С. В. Белової виокремлено три групи студентів: 1) ті, які формально беруть участь у діалозі (тобто імітують свою участь у ньому); 2) ті, у яких домінує прагнення захистити власну позицію і тому вони критично налаштовані на «інші» позиції; 3) нарешті, група студентів, яка справді поводить себе «діалогічно», тобто прагне збагатити, а іноді й переглянути власну позицію, вийшовши за межі звичної життєвої ситуації (Белова С. В., 1995).

Ю. В. Сенько стверджує, що у діалозі відбувається самовизначення, саморозвиток і викладача, і студента, виникають стосунки нового типу: стосунки співпраці у досягненні спільної мети і співтворчості (Сенько Ю. В., 2000). Співбуття двох (і більше) індивідів, занурених у процес вищої

професійної освіти, створює унікальні можливості становлення особистості професіонала.

Діалогічні стосунки у процесі навчання неминуче приводять до зміни соціальних ролей викладача і студента та становлення таких суб'єктних позицій, коли викладач не стільки вчить, скільки створює умови для самоактуалізації особистості студента, здійснюючи смислопокладання в освітній процес. Суб'єктна позиція студента пов'язана з актуалізацією смислопошукової діяльності в освітніх ситуаціях.

Усе це сприяє становленню нових смислових структур, котрі раціоналізуються та емоційно проживаються та переживаються учасниками процесу, подією наповнюються та осмислюються. У цій ситуації і педагог, і студент починають взаємодіяти у єдиній самоорганізованій системі, що спрямована на спільний пошук щодо досягнення освітнього змісту. Змінюється сам характер навчання – це вже не трансляція знань, а «когерентне індукування смислорозуміння світу учителем і учнем» (Савичева Н. Г., 2007, с. 20).

Висновки. Таким чином, діалог є для сучасної освіти важливим предметом обговорення та аналізу, оскільки це один з найважливіших елементів гуманітарної парадигми в освіті. Однак не зважаючи на зростання кількості досліджень, повноцінної теорії діалогу на рівні педагогічної практики поки що не існує. Представлена нами форма навчання – освітній діалог – інтегрує культурологічні, аксіологічні, екзистенційні, феноменологічні уявлення про засвоєння знань на ціннісно-смисловому рівні та цілісне професійне становлення особистості в освітньому середовищі вишу.

Підсумовуючи вищесказане, можна стверджувати, що процес розгортання освітнього процесу як діалогічного у єдності формального, змістового та ціннісно-смислового рівнів передбачає реалізацію наступних умов: 1) розвиток готовності до діалогу викладачів як на особистісному, так і на професійному рівнях; 2) становлення діалогічної культури студентів; 3) розвиток процесів самосвідомості та рефлексії у студентів; 4) оволодіння студентами способами організації спільної діяльності; 5) становлення суб'єктних позицій студентів в освітньому процесі; 6) моделювання стосунків співпраці, кооперації, спільної творчої діяльності, котрі виступають як зразок, еталон майбутнього професійного партнерського спілкування; 7) створення освітніх ситуацій, максимально наближених до життєвої ситуації студента у процесі особистісно значущої навчальної співпраці; 8) наближення змісту навчальної діяльності студентів до майбутньої професійної.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у розробці формально-динамічних та змістових особливостей представлення окремих психологічних дисциплін у формі освітнього діалогу.

Література

1. Белова С. В. Функции учебного диалога в усвоении ценностно-смыслового содержания гуманитарных предметов: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / С. В. Белова. – Волгоград, 1995. – 18 с.
2. Галицких Е.О. Диалог в образовании как способ становления толерантности: Учебно-методическое пособие / Е. О. Галицких. – М.: Академический проект, 2004. – 240 с.
3. Дьяконов Г. В. Основы диалогического подхода в психологической науке и практике: Монография / Г. В. Дьяконов. – Кировоград: РИО КГПУ им. В. Винниченко, 2007. – 847 с.
4. Козина Л. М. Межкультурный диалог как педагогическое средство воспитания поликультурности / Л. М. Козина // Образование и наука. – 2014. – С. 79-92, DOI: 10.17853/1994-5639-2014-3-79-92.
5. Профессиональная кухня тренера (из опыта неформального образования в третьем секторе) / [Отв. ред. Е. Карпиевич, В. Величко]. – СПб.: «Невский простор», 2003. – 256 с.
6. Прутченков А. С. Трудное восхождение к себе. Методические разработки и сценарии занятий социально-психологических тренингов / А. С. Прутченков. – М.: Роспедагенство, 1995. – 140 с.
7. Савичева Н. Г. Образовательно-воспитательное пространство как синергичная коммуникация / Н. Г. Савичева // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс-Традиция, 2007. – С. 557-565.
8. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Ю. В. Сенько. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 240 с.
9. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М., 1999. – 272 с.
10. Шатин Ю. В. Феноменология образования и коммуникативная стратегия обучения / Ю. В. Шатин // Дискурс. – 1996. – № 1. – С. 23-29.
11. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання: Навчальний посібник / Т. С. Яценко. – Київ: Вища школа, 2004. – 679 с.

References

1. Belova S. V. (1995). Funktsii uchebnogo dialoha v usvoenii tsennostno-smyslovoho sodержaniya humanitarnykh predmetov [Functions of educational dialogues in acquisition of value and sense content of humanitarian subjects]: Extended abstract of candidate's thesis. Volgograd, 18 (rus).
2. Halitskikh E. O. (2004). Dyaloh v obrazovanii kak sposob stanovleniya tolerantnosti [Dialogue in education as a means for tolerance development]. M.: Akademicheskii proekt, 240 (rus).
3. D'yakonov H. V. (2007). Osnovy dialogicheskogo podkhoda v psikhologicheskoy nauke i praktike [Foundations of dialogical approach in psychological science and practice]. Kirovohrad: RYO V. Vynnychenko KHPU, 847 (rus).
4. Kozina L. M. (2014). Mezhhul'turnyy dialoh kak pedahohicheskoe sredstvo vospitaniya polykul'turnosti [Intercultural dialogue as a pedagogical means for education of multiculturalism]. Education and Science, 79-92, DOI: 10.17853/1994-5639-2014-3-79-92 (rus).
5. Professional'naya kukhnia trenera (iz opyta neformal'noho obrazovaniya v tret'em sektore) [Professional trainer's kitchen (from the experience of informal education in the third sector)] (2003). E. Karpievich, V. Velichko (Ed.). SPb.: «Nevskyy prostor», 256 (rus).
6. Prutchenkov A. S. (1995). Trudnoe voskhozhdenie k sebe. Metodicheskie razrabotki i tsenarii zaniaty sotsyal'no-psikhologicheskikh treningov [Difficult ascent to self. Methodological aids and scenarios for social psychological training]. M.: Rospedagenstvo, 140 (rus).
7. Savicheva N. H. (2007). Obrazovatel'no-vospytatel'noe prostranstvo kak synerhiynaya kommunikatsiya [Educational environment as synergetic communication]. M.: Progres-Traditsiya, 557-565 (rus).
8. Sen'ko Yu. V. (2000). Gumanitarnye osnovy pedagogicheskogo obrazovaniya: Kurs lektsiy [Humanitarian basics of pedagogical education: Lectures]. M.: Priniting center «Akademia», 240 (rus).
9. Serikov V. V. (1999). Obrazovanie i lichnost. Teoriya i praktika proektirovaniya pedagogicheskikh sistem [Education and personality. Theory and practice of pedagogical system design]. M., 272 (rus).
10. Shatin Yu. V. (1996). Fenomenologiya obrazovaniya i kommunykativnaya strategiya obucheniya [Phenomenology of education and communication strategy of learning]. Dyskurs, 1, 23-29 (rus).
11. Yatsenko T. S. (2004). Teoriya i praktyka grupovoyi psikhokorektsiyi: Aktyvne sotsialno-psykhologichne navchannya [Theory and practice of group psychocorrection: Active social and psychological training]. K.: Vyshcha shkola, 679 (ukr).

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ДИАЛОГ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ГУМАНИТАРНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ВУЗЕ

Радчук Галина, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой практической психологии, Тернопольский национальный педагогический университет имени Владимира Гнатюка, ул. М. Кривоноса, 2, 46027
г. Тернополь, Украина, galyna012345@gmail.com

Статья посвящена исследованию сущностных аспектов диалога с целью его внедрения в педагогическую практику высшей школы. Обосновывается, что образовательный диалог может рассматриваться как гуманитарная технология, которая интегрирует культурологические, аксиологические, экзистенционные, феноменологические представления об усвоении знаний на ценностно-смысловом уровне и целостное профессиональное становление личности в образовательной среде вуза. Доказывается, что процесс развертывания образовательного диалога в единстве формального, содержательного и ценностно-смыслового уровней предполагает развитие диалогичности преподавателя, диалогичности студентов и диалогизацию учебного материала. Определяются условия реализации образовательного диалога в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: диалог; диалогизация учебного материала; диалогичность преподавателя; диалогичность студента; образовательный диалог.

EDUCATIONAL DIALOGUE AS AN INNOVATIVE AND HUMANITARIAN TECHNOLOGY FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PERSONALITY IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Radchuk Halyna, Doctor of Psychology, Professor, Head of Practical Psychology Department, Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogic University,
2 Kryvonosa Str., 46027 Ternopil, Ukraine, galyna012345@gmail.com

The article investigates the essential aspects of a dialogue with a purpose of further implementation it in higher education teaching practice. The author argues that educational dialogues can be regarded as a humanitarian technology that integrates cultural, axiological, existential, phenomenological ideas about learning on value-semantic level and coherent professional development of an individual in university environment. Educational dialogue is analyzed as a form of active learning, which aims at mastering of professional knowledge at a value-semantic level, and also as a form of communication, which provides environment for personality development, giving it psychological support, and social interaction skills.

It is proven that the deployment of educational dialogue at formal, content and value-semantic levels involves development of teacher and student capabilities for conducting a dialogue, and training material that is suitable for teaching in a dialogue format.

The author identifies the following conditions for implementation of educational dialogue in higher education
1) development of readiness for a dialogue in teachers both on personal and professional levels; 2) formation of dialogue culture in students; 3) development of self-reflection processes in students; 4) student mastering the skills for organizing joint activities; 5) formation of subjective student positions in educational process; 6) modeling of cooperation and joint creative activities, that serve as a model of future professional partner communication; 7) creating educational situations as close to the life situations as possible within the process of meaningful learning cooperation; 8) bringing training content closer to the realities of future profession.

Keywords: dialogic training content; dialogue; educational dialogue; student dialogue capacities; teacher dialogue capacities.

Стаття надійшла до редакції 23.02.2017

Прийнято до друку 23.03.2017