

УДК 378.14

Г 15

Галина РАДЧУК

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ
ВПРОВАДЖЕННЯ ОСВІТНЬОГО ДІАЛОГУ
У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС ВИКЛАДАЧАМИ
ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

Стаття присвячена проблемі впровадження освітнього діалогу як активної форми навчання студентів. Емпірично доведено, що викладачі і на особистісному, і на професійному рівнях недостатньо готові до організації занять у формі освітнього діалогу. Наведено опис програми спеціальних семінарів для викладачів у формі освітнього діалогу.

***Ключові слова:** освітній діалог, характеристики освітнього діалогу, діалогічна культура викладачів, програма освітнього діалогу.*

***Постановка проблеми.** Діалог як форма організації спілкування суб'єктів освітнього процесу є для сучасної освіти важливим предметом обговорення й аналізу, оскільки діалог – один з найважливіших елементів гуманітарної парадигми в освіті.*

Для того, щоб досягнути реальні та потенційні можливості діалогу, необхідно зрозуміти його сутнісні характеристики, які наразі активно обговорюються у філософській, психологічній, культурологічній та педагогічній 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 всеохопливий спосіб існування культури і людини в культурі, середовище пошуку смислу цінностей. Однак незважаючи на зростання кількості досліджень, повноцінної теорії діалогу на рівні педагогічної практики поки що не існує.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Інтерес до ідеї діалогу знаходить своє віддзеркалення й у сфері освіти, що свідчить про гуманітарну спрямованість освітніх змін (К.О. Абульхаянова-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. Кларін, 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.

Важливим чинником діалогізації освітнього середовища вищої школи виступає діалогічна культура викладачів. Проте педагогічна практика засвідчує, що однією із серйозних перешкод діалогізації освітнього середовища вищої школи є неготовність викладача до повноцінних діалогічних стосунків. Тут варто ще раз нагадати, що в діалог здатна вступити людина, яка готова до реалізації своєї свободи у взаємодії з іншими людьми. Свобода є і передумовою діалогу, і прикметною рисою його здійснення, і деякою мірою його результатом. Діалог – це спілкування, центроване на процесі, а не на результаті. Співрозмовники не ставлять за мету вплинути один на одного, але при цьому діалог створює оптимальні умови для реального впливу на розвиток особистості, оскільки особистісне зростання обов'язково передбачає свободу самореалізації. Саме ця свобода самоздійснення, свобода стати і бути самим собою відіграє у діалозі провідну роль [1].

У термінах К. Роджерса цей аспект визначається як істинність самовираження, конгруентність. Прийняття власної свободи вимагає певних зусиль, але при цьому людина отримує шанс реалізувати свій потенціал свободи і відповідно перед нею відкривається простір

особистісного зростання [3]. У реальному педагогічному спілкуванні досягнення рівності є дуже непростю проблемою. Особливо у педагогічних ситуаціях, де співрозмовники мають об'єктивні соціально регламентовані ознаки нерівності. К. Роджерс підкреслював, що можливість реалізації гуманістичного підходу у навчанні і вихованні істотно залежить від готовності викладача "поділитися своєю владою" [там само]. Комунікативні права і відповідальність у діалозі покликані зафіксувати межі свободи співбесідників і перейти, таким чином, до невладних стосунків. Це означає перестати ставитися до іншої людини як до речі, до об'єкта і визнати її суб'єктність, поставитися до неї як до особистості [1; 2].

Рівень діалогізації освітнього середовища, на наш погляд, може слугувати мірилом реалізації особистісно-розвивального потенціалу освіти. Концепція діалогу дає змогу краще зрозуміти й альтернативні способи міжособистісної взаємодії (авторитарний, ліберальний, маніпулятивний тощо), окреслити орієнтири і засоби їх діалогізації. Очевидно, що діалог в освіті спрямований передовсім на створення специфічного освітнього діалогічного середовища і м'яке, делікатне управління процесами, що відбуваються в ньому.

Мета статті представити теоретичне обґрунтування та методичну розробку особливостей впровадження освітнього діалогу у педагогічну практику вищої школи як активної форми навчання студентів.

Роль викладача у контексті діалогізації освітнього середовища бачиться нам як провідна. Саме він відповідальний не лише за діалогічну організацію навчального процесу, але і за розвиток діалогічної культури студентів. При цьому ми звертаємо увагу на два важливі аспекти, що визначають рівень його діалогічної культури як викладача:

1) якою мірою педагог сам реалізує себе і розвивається як особистість (особистісна готовність);

2) якою мірою він сприяє особистісному зростанню студентів (професійна готовність).

Ці два аспекти взаємопов’язані, другий базується на першому, впливає з нього. Саме здатність викладача допомогти студентам у складному процесі їх професійно-особистісного становлення, його готовність забезпечити необхідні для цього умови і становить суть його здатності як фасилітатора.

Аналіз педагогічної практики свідчить про серйозну деформацію професійної діяльності викладача, що проявляється в орієнтованості на формальні показники діяльності, небажання відмовитися від застарілих стереотипних методів, орієнтацію на монологічність та авторитаризм викладання. Навіть самі студенти настільки звикають до авторитарного стилю спілкування, що, коли викладач намагається встановити з ними партнерські стосунки, вони часто сприймають це як його професійну слабкість.

З метою вивчення й аналізу освітнього середовища щодо відповідності характеристикам освітнього діалогу ми розробили анкети для викладачів та для студентів, які за допомогою семантичної семизначної шкали мали оцінити такі характеристики освітнього процесу, що утворюють біполярні пари:

◆ суб’єкт-суб’єктний, діалогічний характер стосунків викладачів та студентів – маніпулятивний (суб’єкт-об’єктний) характер педагогічних стосунків, домінування викладача;

◆ контекстуальність освітнього процесу як його орієнтованість на особливості внутрішнього світу особистості студента (його досвід, потреби, інтереси) – догматичність, формалізованість освітнього процесу як трансляція знань і норм, котрі підлягають безумовному копіюванню та засвоєнню;

◆ ігровий характер навчально-виховної взаємодії через створення ситуацій імітації, моделювання, імпровізації – ригідність і стереотипність навчальних методів, відсутність можливостей програвання, моделювання навчальних ситуацій;

◆ відкритість як спосіб представлення в освітньому матеріалі відкритих для доповнення, нестійких, невизначених, парадоксальних фактів, які не мають однозначного тлумачення – однозначність, закритість освітнього матеріалу;

◆ експресивність (відкритість щодо внутрішнього світу) суб'єктів освіти (викладачів та студентів) – закритість, стереотипність рольової поведінки як викладачів, так і студентів;

◆ створення умов для актуалізації ціннісно-сислової сфери суб'єктів освіти (як студентів, так і викладачів) у навчальному процесі – відсутність можливостей для осмислення освітнього матеріалу, смислопошукової активності, розвитку ціннісно-сислової сфери;

◆ щире зацікавлення, емпатійне співпереживання та доброзичливість як загальний емоційний фон стосунків між студентами та викладачами – відчуженість та байдуже ставлення до того, що відбувається;

◆ повага до особистості, що базується на дотриманні особистісних кордонів, – відсутність взаємоповаги, постійне порушення особистісних кордонів.

При цьому оцінювання відбувалося з двох позицій:

- 1) бажаності (необхідності) цих характеристик освітнього процесу для ефективної професійної підготовки майбутніх фахівців;
- 2) наявності (присутності) характеристик у реальному освітньому процесі.

У дослідженні брали участь 195 випускників – майбутніх учителів, психологів та соціальних педагогів і 87 викладачів Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка та Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Результати експериментального вивчення (середні значення за семибальною шкалою) розуміння викладачами та студентами необхідності вибудувувати освітній процес з діалогічних позицій і реального стану діалогізації освітнього середовища представлені у табл. 1.

Як бачимо, як викладачі, так і студенти здебільшого одностайні в розумінні необхідності діалогізації освітнього середовища. Хоча викладачі загалом вищими балами відзначають значущість діалогічних параметрів для ефективної професійної підготовки майбутніх

фахівців. При цьому найвище оцінюється “повага до особистості, дотримання особистісних кордонів” (6.9 та 6.8 відповідно). Найменш важливими як викладачі, так і студенти вважають “експресивність (вільне вираження почуттів, відсутність маски) суб’єктів освіти” (5.6) та “контекстуальність освітнього процесу як його орієнтованість на особливості внутрішнього світу особистості студента (його досвід, потреби, інтереси)” (6.0).

Таблиця 1

Порівняльна оцінка викладачами та студентами бажаності та наявності діалогічних характеристик освітнього процесу

Назва характеристики	Викладачі		Студенти	
	Оцінка бажаності	Оцінка наявності	Оцінка бажаності	Оцінка наявності
Суб’єкт-суб’єктний характер стосунків	6.8	5.6	6.5	4.1
Контекстуальність освітнього процесу	6.0	2.8	6.0	3.1
Ігровий характер навчально-виховної взаємодії	6.2	4.4	6.4	4.5
Відкритість освітнього матеріалу	6.1	5.2	6.1	4.6
Експресивність суб’єктів освіти	5.6	3.8	5.6	3.3
Актуалізація ціннісно-сміслової сфери суб’єктів освіти	6.6	5.5	6.4	4.3
Емпатійні, доброзичливі стосунки	6.5	5.5	6.6	4.1
Повага до особистості	6.9	5.8	6.8	4.3

Водночас можна стверджувати, що реальна ситуація освітнього процесу істотно відрізняється від бажаної. При цьому критичнішими в оцінюванні усіх освітніх характеристик виявилися студенти. Найнижчі оцінки як у викладачів, так і у студентів отримала така характеристика, як “контекстуальність освітнього процесу як його орієнтованість на особливості внутрішнього світу особистості студента (його досвід, потреби, інтереси)” (2.8 та 3.1 відповідно).

Більшість викладачів вважають, що реальний навчальний процес будується на засадах поваги до особистості та дотриманні особистісних кордонів (5.8), а стосунки між викладачами і студентами мають суб'єкт-суб'єктний характер (5.6).

Студенти ж найчастіше незадоволені формалізованістю освітнього процесу (3.1) та закритістю, стереотипністю рольової поведінки викладачів та студентів (3.3). На відміну від викладачів, студенти вважають, що стосунки викладачів зі студентами часто мають маніпулятивний характер (4.1) та у педагогічному спілкуванні спостерігається відчуженість та байдуже ставлення (4.1). Незадоволені студенти і недостатньою актуалізацією ціннісно-сміслової сфери у навчальному процесі (4.3), а також стосунками з викладачами, які не завжди базуються на взаємоповазі (4.3).

Отже, експериментальне дослідження показало недостатню готовність (на рівні осмислення) суб'єктів освіти до розбудови освітнього діалогу. Якщо ж проаналізувати представленість (з точки зору суб'єктів освіти) діалогічних параметрів у реальному освітньому процесі, то найбільшою перешкодою у діалогізації освітнього простору є догматичність, формалізованість освітнього процесу як трансляція знань і норм, які підлягають безумовному копіюванню та засвоєнню, а також закритість, стереотипність рольової поведінки викладачів і студентів. Тут варто особливо підкреслити, що саме завдяки щирості й відкритості суб'єктів освіти (викладачів та студентів) та контекстуальності освітнього змісту як його орієнтованості на особливості внутрішнього світу особистості студента, створюються як формальні, так і змістові умови для розгортання діалогічного процесу.

Отже, насамперед викладачі, які відповідальні за створення діалогічного освітнього середовища, і на особистісному, і на професійному рівнях недостатньо готові до цього. Тому, на наш погляд, передовсім варто звернути увагу на розвиток у викладачів рефлексивної культури, що є передумовою розвитку культури діалогічної. Адже основним компонентом рефлексивної культури є адекватне ставлення людини до самої себе, а також осмислено-

пізнавальне ставлення до світу, до своєї професійної діяльності, до інших людей як суб'єктів, що лежить в основі готовності до розбудови діалогічних взаємин. У цьому зв'язку надзвичайно важливо створити умови для набуття викладачами досвіду діалогічного спілкування як на формальному, так і на змістовому рівнях.

Для викладача надзвичайно важливо усвідомити, що діалогічна форма навчання передбачає перетворення дій викладача із самодостатніх, монологічно замкнених на рівні професійного покладання цілей і зовнішніх стосовно навчальних дій студента – на спільну зі студентами пізнавальну діяльність. Зрозуміло, що йдеться про готовність педагога до діалогу як на формальному (суб'єкт-суб'єктного спілкування), так і на змістовому рівні (діалогізація освітнього матеріалу). Тому необхідно створити умови для набуття і першого, і другого досвіду. Це можна зреалізувати через організацію спеціальних семінарів, де б викладачі мали змогу у діалогічній формі розробити свої навчальні дисципліни як освітню програму (проект) у формі освітнього діалогу та отримати необхідний особистісний та професійний досвід діалогічного спілкування.

Наводимо схематичний опис досвіду організації подібних семінарів, апробований нами (обсяг вибірки 27 осіб).

Під програмою освітнього діалогу (ОД) ми розуміємо короткий опис змісту спільної освітньої активності всіх учасників, яка націлена на досягнення конкретного результату. Розроблена нами програма семінару у формі освітнього діалогу для викладачів складається з трьох блоків:

- *анотація ОД*, де міститься основна ідея освітнього діалогу;
- *структура ОД*, яка задає часові і змістові рамки, а також визначає освітні завдання кожного етапу та способу їх досягнення;
- *можливі результати ОД*, що описані через процес роботи його учасників.

Кожен із трьох блоків в ідеалі повинен виконати свої функції – зорієнтувати учасників у тому, що буде відбуватися під час ОД і допомагає на першому етапі встановлювати контакт між учасниками.

Так, наприклад, перший блок – анотація навчальної дисципліни – виконує представницьку функцію програми: описує розуміння викладачем цілей роботи, задає тон ОД, допомагає учасникам побачити ступінь своєї підготовленості до участі в ОД, роз'яснює роль методів ОД.

Другий блок – структура ОД – розподіляє час, конкретизує навчальні завдання, задає зміст і способи роботи з ним.

Третій блок умовно можна назвати “делегуванням відповідальності”, хоча в ньому немає ні слова про відповідальність. Учасникам пропонується і самим активно впливати на те, що відбувається, за допомогою обміну досвідом, зворотного зв'язку і своєї індивідуальної роботи.

Важливим є представлення програми на початку ОД. Оскільки тут присутній аспект актуалізації суб'єктності учасників ОД для того, щоб зробити їх рівноправними партнерами не лише в соціальному, але і в інтелектуальному плані. Для цього можна використати запитання типу: 1. Що ви думаєте з приводу програми? 2. Чи не хотіли б ви що-небудь змінити? 3. Чи зрозуміли ви мету та основні завдання ОД? 4. Обґрунтуйте, будь ласка, ваші очікування від ОД?

Коли навчальна дисципліна, для якої розробляється програма ОД, передбачає значну кількість аудиторного навантаження, то можна знайомство з проектом ОД зробити у кілька етапів. Це дасть змогу учасникам усвідомити, осмислити і прийняти як загальну концепцію ОД, так і її окремі частини, зробити власний вибір і нести відповідальність за нього. Ось ці етапи: 1) письмова фіксація питань по тексту обґрунтування; 2) обговорення прочитаного тексту у парах і четвірках; 3) використання методу “порожній стілець” для обговорення кардинальних моментів програми; 4) відповіді на поставлені питання; 5) внесення змін до програми ОД.

Надзвичайно важливо зрозуміти, що педагог-організатор відповідає насамперед за створення умов для процесу особистісного та пізнавального просування учасників ОД. У цьому випадку він багато в чому виконує функції фасилітатора. Коренем слова “фасилітація” є *facile* – рухливий, легкий, гнучкий. Дієслівна форма

слова *facilitate* означає полегшувати, спрощувати або дозволяти чомусь легко відбутися. Це означає, що дещо варто не зробити самому, а полегшити таку можливість іншим. Педагог-організатор контролює процес ОД і забезпечує дотримання його правил та процедури. Це створює можливість учасникам зосередитися на цілях та змісті ОД. Педагог у цьому випадку є переважно організатором та співбесідником. Йдеться про створення особливого середовища, яке актуалізує потребу звертання учасників до себе, до свого особистісного досвіду, створення групи, що самонавчається.

Коротко розглянемо *програму семінару для викладачів на тему: “Розробка навчальної програми дисципліни у формі освітнього діалогу”*.

1. Анотація семінару

Кінцева мета семінару – розробка навчальної дисципліни як цілісної системи актуалізації суб’єктного потенціалу студентів у формі освітнього діалогу. Для досягнення заявленої мети на семінарі були переплетені два блоки – блок розробки програми і блок розуміння необхідності актуалізації суб’єктного потенціалу студентів. Виходячи з розгляду програми навчальної дисципліни як деякої цілісності, було визначено її елементи і встановлено зв’язки між цими елементами: як мета навчальної дисципліни, її зміст і методи навчання пов’язані з мотивацією, рівнем готовності та інтересами студентів, які вивчають її. Передбачається, що цей семінар стане моделлю, в якій буде реалізована концепція освітнього діалогу. Для учасників це стане реальним досвідом використання цієї моделі в освітньому процесі вищого навчального закладу.

В індивідуальній та груповій роботі під час семінару кожен учасник може попрацювати над: 1) постановкою мети своєї навчальної дисципліни і способами донесення цієї мети до студентів; 2) вибором адекватного змісту навчальної дисципліни як для поставлених цілей, так і для рівня готовності студентів; 3) визначенням методів навчання, завдяки яким будуть досягнуті цілі; 4) способом отримання зворотного зв’язку для студентів (і від студентів) з питання успішності вивчення навчальної дисципліни.

Загалом кожному учасникові потрібно спроектувати модель процесу, у якому поетапно розгортається діалогічний спосіб діяльності викладача. Структура цього способу має такі етапи:

- 1) розробка структури освітніх ситуацій;
- 2) проектна розробка спільних дій викладача та студентів на занятті;
- 3) власне сама участь в освітньому діалозі;
- 4) коригування структури освітніх ситуацій за результатами ОД.

Відтак, під час проведення освітньої програми ми прагнули ввести учасників у ситуацію освітнього діалогу, спираючись на такі вузлові моменти:

- вивчення готовності студентів до діалогічного спілкування – базових знань, комунікативного досвіду, установки на обґрунтування своєї думки і сприймання інших точок зору;
- пошук опорних мотивів та життєвих контекстів, тобто тих питань і проблем, які хвилюють студентів, завдяки яким може ефективно формуватися особистісний смисл матеріалу, що вивчається;
- перетворення навчального матеріалу на систему освітніх ситуацій;
- продумування різних варіантів розвитку сюжетних ліній освітнього діалогу;
- проектування способів взаємодії учасників діалогу, їх ролей та умов прийняття учасниками;
- гіпотетичне виявлення зон імпровізацій, тобто таких освітніх ситуацій, для яких важливо наперед передбачити поведінку його учасників.

Як будь-який інтерактивний семінар, цей вибудовується на основі активної взаємодії учасників між собою, а тому починається з етапу самопрезентації учасників. Одна їх частина зацікавлена і подією, і проблемою, інша – лише проблемою, третя – подією, а четверта – просто солідарна з ініціаторами та вважає своїм обов'язком приєднатися до неординарної події.

На початку учасники знайомляться з логікою розгортання основної теми семінару: 1 – фаза критики, 2 – фаза фантазії, 3 – фаза реалізації.

На етапі критики учасники аналізували ситуацію з діалогізацією освітнього середовища у вищих навчальних закладах України. Для цього було сформульовано питання: “Що заважає діалогізації вищої професійної освіти в Україні?” Кожному учасникові пропонується на трьох карточках трьома різними способами відповісти на поставлене запитання. Усі за чергою зачитують свої відповіді і спільними зусиллями карточки групуються. Потім кожен учасник може вибрати найцікавішу для нього проблему для розробки. Так формуються малі групи, у яких кожен учасник є зацікавленим щодо розгляду способів розв’язання актуального для нього питання.

На другому етапі – фазі фантазії – учасникам малих груп було запропоновано пофантазувати щодо можливих варіантів розв’язання цієї проблеми, роботу над якою вони вибрали. На цьому етапі фасилітатор пропонує не обмежувати власну фантазію, не критикувати пропозиції, а висловлювати будь-які ідеї, що приходять в голову (метод мозкового штурму). Найцікавіші, на думку групи, ідеї пропонувалось оформляти у вигляді малюнків, які потім презентувалися представникам інших груп.

На третій фазі – фазі реалізації – учасники повертались у дійсність і прокладали “стежинки від фантазії до реальності”. Далі учасники визначалися стосовно того, якими мають бути перші кроки і коли кожен буде готовим реалізувати вибудовані поетапно плани. Такий підхід давав кожному викладачу можливість заявити про свій змістовий інтерес, вибрати свій первинний зміст і конструювати його подальше нарощування. У результаті був отриманий той зміст, який вдалося вибудувати самим учасникам. Це дало їм змогу конструювати знання, прислухаючись до себе і співвідносячи своє бачення з баченням інших.

2. Структура семінару

Структуру семінару представлено у табл. 2.

Таблиця 2

Структура семінару (ОД)**День перший**

Сесія	Зміст	Освітнє завдання	Методи
Сесія 1	Про що семінар	Занурення в тему семінару	Інтерв'ю в парах Інтерактивна гра
Сесія 2	З чого складається навчальна програма дисципліни	Аналіз досвіду учасників з розробки програми	Дискусія
		Розробка моделі програми	Обговорення
Сесія 3	Як зробити студентів співучасниками у процесі освіти	Пошук способів роботи студентів з програмою	Інтерактивна міні-лекція Рольова гра
	Що добре і чого не вистачає на семінарі	Зворотній зв'язок	Рефлексивні коментарі

День другий

Сесія	Зміст	Освітнє завдання	Методи
Сесія 4	Як поставити завдання вивчення дисципліни, що відповідають очікуваним результатам	Розуміння різних завдань навчальної дисципліни	Інтерактивні міні-лекції
		Постановка мети своєї навчальної дисципліни	Індивідуальна робота
Сесія 5	Як вибрати зміст навчальної дисципліни?	Розуміння і використання критеріїв вибору змісту навчальної дисципліни	Робота у малих групах
Сесія 6	Як вибрати методи, адекватні завданням і змісту навчальної дисципліни?	Розуміння залежності досягнення цілі від вибраного методу	Інтерактивна гра
Сесія 7	Як вибрати методи, адекватні завданням і змісту навчальної дисципліни? (продовження)	Аналіз і синтез сконструйованих освітніх ситуацій	Презентація учасниками результатів
	Що повинно бути на семінарі завтра, щоб він був для мене максимально корисним?	Зворотний зв'язок	Рефлексивне коло

День третій

Сесія	Зміст	Освітнє завдання	Методи
Сесія 8	Чи потрібні зміни у програмі навчальної дисципліни (на семінарі)?	Аналіз зворотного зв'язку	Дискусія

	Як зробити оцінку зворотнім зв'язком для студентів?	Розуміння оцінки як зворотного зв'язку	Інтерактивна міні-лекція
Сесія 9	Як зробити оцінку зворотним зв'язком для студентів? (продовження)	Аналіз критеріїв різних методів оцінювання	Дискусія
Сесія 10	Як зробити програму навчальної дисципліни ефективною?	Оцінка своєї програми за запропонованими критеріями	Рефлексивне коло
Сесія 11	Презентація навчальних програм у формі освітнього діалогу	Аналіз і оцінка своєї програми та програм інших учасників	Презентація зі зворотним зв'язком
	Яким був семінар?	Оцінка ефективності семінару	Рефлексивне коло, анкетування

3. Результати семінару

Під час усієї роботи на семінарі учасники активно обговорювали свої труднощі у розробці освітніх програм, мали можливість активного обміну досвідом з питань діалогізації викладання окремих навчальних дисциплін. Під час занять використовувалися методи зворотного зв'язку від учасників, на основі яких до програми ОД вносились взаємоузгоджені зміни. Для успішної роботи викладачі приносили з собою свої програми навчальних дисциплін та інші методичні матеріали, над якими вони планували працювати під час занять. Основний результат реалізації програми – розробка кожним учасником своєї навчальної дисципліни у формі ОД.

Висновки. Діалог є максимально адекватним середовищем становлення особистості майбутнього фахівця. Впровадження освітнього діалогу як активної форми навчання передбачає високий рівень діалогічної культури викладачів. Однак викладачі, які відповідальні за створення діалогічного освітнього середовища, і на особистісному, і на професійному рівнях не достатньо готові до цього. Підвищити рівень професійної готовності до організації освітнього діалогу можна через організацію спеціальних семінарів, де б викладачі мали змогу у діалогічній формі розробити свої навчальні дисципліни як освітню програму (проект) у формі освітнього діалогу та отримати необхідний особистісний і професійний досвід діалогічного спілкування.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у вивченні особливостей становлення у викладачів особистісної готовності на рівні фасилітації до діалогізації освітнього середовища вишу.

Література

1. Братченко С.Л. Межличностный диалог и его основные атрибуты / С.Л. Братченко // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – М. : Смысл, 1997. – С. 201 – 222.
2. Галицких Е.О. Диалог в образовании как способ становления толерантности : учебно-методическое пособие / Е.О. Галицких. – М. : Академический проект, 2004. – 240 с.
3. Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс, Д. Фрейберг. – М. : Смысл, 2002. – 527 с.

References

1. Bratchenko S.L. Mezhlchnostnyj dialog i ego osnovnye atributy / S.L. Bratchenko // Psihologija s chelovecheskim licom: gumanisticheskaja perspektiva v postsovetskoj psihologii / pod red. D.A. Leont'eva, V.G. Shhur. – М. : Smysl, 1997. – S. 201 – 222.
2. Galickih E.O. Dialog v obrazovanii kak sposob stanovlenija tolerantnosti : uchebno-metodicheskoe posobie / E.O. Galickih. – М. : Akademicheskij proekt, 2004. – 240 s.
3. Rodzhers K. Svoboda uchit'sja / K. Rodzhers, D. Frejberg. – М. : Smysl, 2002. – 527 s.

Радчук Галина. Психолого-педагогические основы внедрения образовательного диалога в учебный процесс преподавателями высших учебных заведений. Статья посвящена проблеме внедрения образовательного диалога как активной формы обучения студентов. Эмпирически доказано, что преподаватели и на личностном, и на профессиональном уровне недостаточно готовы к организации занятий в форме образовательного диалога. Приведено описание программы специальных семинаров для преподавателей в форме образовательного диалога.

Ключевые слова: образовательный диалог, характеристики образовательного диалога, диалогическая культура преподавателей, программа образовательного диалога.

Radchuk Halyna. Psychological and pedagogical factors of educational dialogue implementation in the learning process by educators in higher educational institutions. The article deals with the issue of educational dialogue implementation as an active form of teaching. Empirical research shows that educators are not fully prepared on personal and professional levels to organize courses in the form of educational dialogue. The article provides descriptions of specific training seminars for educators in the form of educational dialogue.

Keywords: educational dialogue, characteristics of educational dialogue, dialogue culture of educators, program of educational dialogue.