

С.М. Дмитрієва,
кандидат психологічних наук, доцент;
Т.В. Марчук,
лаборант;
Н.В. Довгалюк,
лаборант
(Житомирський педуніверситет)

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ДІАЛОГОВОГО НАВЧАННЯ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ВНЗ

У статті аналізуються психологічні аспекти організації діалогового навчання у педагогічному ВНЗ.

На сучасному етапі розбудови незалежної української держави особливо актуальним стає завдання вдосконалення підготовки педагогічних кадрів, що значною мірою визначається якістю їх психологічної підготовки. Проте аналіз практики професійної підготовки майбутніх учителів узагалі та психологічної зокрема свідчить про те, що вона неспроможна забезпечити ефективну діяльність випускників педагогічного ВНЗ в сучасних умовах, коли пріоритетними якостями вчителя є творчість, ініціатива, гуманізм та високий професіоналізм. Тому, психолого-педагогічна наука має визначатись насамперед у стратегії вирішення найактуальніших проблем професійної підготовки вчителя. До таких проблем слід віднести розробку науково обгрунтованої системи формування у студентів педагогічного ВНЗ професійно-творчих здібностей. Необхідність створення сприятливих умов для розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя вимагає докорінної перебудови навчального процесу в педагогічному ВНЗ. Визнано, що основним шляхом перебудови вищої педагогічної школи є перехід від суб'єкт-об'єктної до суб'єкт-суб'єктної педагогічної парадигми, основними принципами якої є співробітництво, співтворчість викладача і студентів, забезпечення самореалізації педагогів та студентів як партнерів у творчому процесі.

Суб'єкт-об'єктній педагогічній парадигмі відповідає репродуктивна стратегія навчання, що передбачає побудову навчального процесу в монологічному режимі [5;35]. Для репродуктивної стратегії навчання характерною є переважна орієнтація на становлення виконавчих, операційно-технічних професійних навичок, а не досягнення смислової сторони майбутньої діяльності, концентрація інтересів більшості студентів на сфері суто навчальних інтересів на шкоду сфері професійній, зниження особистісної значущості завдань професійного становлення. За такої організації навчання суб'єктом діяльності є лише викладач, студенти ж виконують роль об'єкта педагогічного впливу. В навчальному процесі переважає монолог викладача перед студентською аудиторією і майже не використовуються можливості спільної творчої діяльності. При побудові навчального процесу в монологічному режимі викладач виступає носієм незаперечної істини, яку він передає студентам. Діалог за цих умов є лише формою (а не принципом) побудови навчального спілкування і застосовується як конкретний прийом навчання, що сприяє досягненню певних дидактичних цілей. Суб'єкт-об'єктна форма навчання побудована переважно на авторитарному характері взаємодії викладача і студента. Це може призвести до утворення надмірної дистанції між тим, хто навчає, і тим, хто навчається. В такій ситуації дуже важко налагодити колегіальний стиль спілкування, перетворити студентів на співмислителів, співучасників творчого процесу.

Реалізація репродуктивної стратегії навчання, монологічного підходу в системі вищої педагогічної освіти не дає можливості подолати нагромаджені негативні явища: формалізм засвоєння наукових знань, зниження мотивації учіння, блокування творчої активності як викладачів, так і студентів, їх невміння орієнтуватися в нестандартних ситуаціях, шаблонне догматичне мислення й авторитарність у педагогічній діяльності, низьку соціально-психологічну компетентність майбутніх учителів.

Суб'єкт-суб'єктній педагогічній парадигмі відповідає продуктивна стратегія навчання. Одним із шляхів реалізації цієї стратегії навчання у ВНЗ є організація навчального процесу на основі педагогічної співтворчості викладача і студентів. У процесі проведеного нами експериментального дослідження були виділені такі об'єктивні та суб'єктивні фактори успішної реалізації педагогічної співтворчості викладача і студентів при викладанні психологічних дисциплін: оптимальне використання діалогічних форм навчання студентів; введення елементів творчого тренінгу у вузівське навчання; проблематизація навчального процесу на основі творчих навчально-професійних завдань; переважне застосування педагогічних засобів непрямого управління, орієнтованих на оптимальну самореалізацію особистості; застосування групової форми навчання студентів; створення психологічної атмосфери взаємної поваги й рівності учасників навчального процесу; формування відповідної мотивації до співтворчості у партнерів зі спілкування; трансформація психологічної позиції викладача: перетворення його з носія інформації на консультанта й організатора процесу навчання; зміна орієнтації студента з "учнівства" на "партнерство".

Вирішальною умовою успішного здійснення спільної творчості викладача і студентів є, на нашу думку, організація вузівського навчання на основі діалогу. Психологічною наукою вже доведено, що діалог – це основа творчого мислення, що розвиток діалектичності як системоутворюючого компонента творчого мислення неможливий без діалогу. На думку дослідників, діалог як вирішальна умова спільної творчості стає характерною ознакою нового педагогічного мислення. Творча особистість завжди діалогічна, взаємодіюча. Діалог - це найприродніша форма стосунків викладача зі студентами, що перетворює партнерів зі спілкування на творчу діаду, груповий суб'єкт творчості. Нарешті — це найбільш демократична форма проведення занять, найкоротший шлях до постійного підтримання зворотного зв'язку і найбільш динамічний спосіб одержання нової інформації [3;136]. Саме діалог створює для студентів "зону їх найближчого розвитку" (Л.С.Виготський), формує позитивну навчальну мотивацію, стимулює творчу активність, інтереси. Діалог стає для студента і викладача ВНЗ особистісноформуючим, стимулює їх взаєморозуміння у навчанні.

Діалог передбачає взаємодію, спілкування учасників як індивідуальностей — носіїв унікального особистісного досвіду, тобто діалогові відповідає концепція співрозмовника як особистості, яка стверджує його повноправність і орієнтована на розвиток. Діалог передбачає передусім відносини взаємної поваги, довіри, природності та відкритості. Основним засобом взаємозв'язку в діалозі виступає діалогічне взаєморозуміння як спосіб взаєморозкриття, взаємоутвердження і взаєморозвитку.

У діалозі "Я" обох співрозмовників спирається на взаємне утвердження себе як особистості. Тим самим для партнерів зі спілкування розкриваються необмежені можливості щодо всебічного взаємного розвитку і вдосконалення, більш глибокої орієнтації в ситуації спілкування і кооперації при виконанні завдань спільної творчої діяльності. Діалог не дає змоги партнерам зі спілкування однобічно тлумачити обговорювані ними проблеми, розширює діапазон підходів до роз'яснення і вирішення цих проблем. Саме тому діалог — несприятлива основа для догматичного мислення, натомість він є важливою умовою розвитку діалектичного, гнучкого, творчого мислення учасників педагогічної взаємодії.

Для реалізації вирішальної умови успішної педагогічної співтворчості викладача і студентів, діалогового навчання, ми використали елементи методики творчого тренінгу КАРУС, розробленого В.О. Моляко [1]. Методика творчого тренінгу КАРУС включає в себе систему впливу на творчу діяльність особистості і, разом з тим, стимулює окремі етапи творчого вирішення задачі. Ця система орієнтована на навчання з використанням утруднюючих умов. Серед них виділяються: 1)метод часових обмежень (в його основі лежить вплив фактора часу на інтелектуальну діяльність суб'єкта); 2)метод раптових заборон (його суть у забороні використання певних прийомів розв'язання); 3)метод швидкісного розв'язання (полягає у вільному, не обмеженому інструкціями, процесі роздумів над вирішенням задачі); 4)метод нових варіантів (пов'язаний із вимогою розв'язку задачі різними способами); 5)метод інформаційної недостатності (в його основі — неповна умова задачі); 6)метод інформаційної перенасиченості (включення в умову задачі зайвих відомостей, які не мають значення для її вирішення); 7)метод абсурду (людині пропонується вирішити задачу, яка явно не може бути розв'язаною); 8)метод ситуаційної драматизації (введення додаткових умов, які змінюють хід розв'язання) [2; 73-76].

З усіх методів утруднюючих умов, описаних вище, ми використали: часові обмеження, раптові заборони, метод нових варіантів і метод ситуаційної драматизації.

Метод часових обмежень використовувався у нашому експериментальному навчанні тому, що він не тільки стимулює процес творчого пошуку, але й максимально точно моделює реальну напружену ситуацію педагогічної діяльності, яка вимагає від педагога аналізу і дії.

Необхідність використання методу раптових заборон пов'язана з тим, що він перешкоджає протіканню процесу пошуку рішення у небажаному напрямку (використання педагогічних штампів, шаблонів тощо). Цей метод заважає формуванню стереотипів поведінки у партнерів по спільній діяльності. У нашому навчальному експерименті студентам не дозволялось застосування таких способів педагогічних рішень, як покарання, проведення формальної виховної бесіди, запрошення у школу батьків, залучення адміністрації школи до вирішення складної ситуації тощо.

Метод нових варіантів нами використовувався тоді, коли більшість студентів пропонувала відносно схожі рішення педагогічної задачі. Цей метод застосовувався також у ситуаціях, коли окремі підгрупи студентів "застрягали" на одному й тому ж рішенні. У цьому випадку їм пропонувалось шукати нові варіанти вирішення педагогічної задачі.

Нарешті, метод ситуаційної драматизації дозволяв нам, по-перше, уникати тупикових моментів у процесі вирішення педагогічних ситуацій шляхом включення додаткових даних (іноді — введення нових ролей, персонажів тощо) і, по-друге, змінювати хід вирішення ситуації відповідно до основної мети нашого дослідження.

Оскільки метою експериментального навчання було створення спеціальних умов для успішної педагогічної співтворчості викладача і студентів у реально функціонуючому вузівському навчальному процесі, ми відмовились від "особливих вимог" організації тренінгових груп і провели формуючий експеримент у звичайних академічних групах, згідно розкладу деканатів (раз на тиждень) за програмою спецсемінару "Психологічні основи педагогічної творчості". В експериментальних групах спецсеминар проводився як діалогове навчання з елементами методики творчого тренінгу КАРУС. У контрольних групах застосовувались традиційні форми та методи навчання у ВНЗ.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив виділити систему форм організації діалогового навчання. Це групові дискусії, диспути, бесіди, ігри, насичення елементами діалогу традиційних форм навчання, передусім лекції. При організації лекції у діалоговому режимі ми спирались на виділені А.І.Єремєєвою, Е.І.Киршбаумом, Н.Ю.Посталюк, В.Н.Расторгуєвим принципи діалогізації лекції і використовували розроблений Л.М.Поповим метод "діалогової залученості" [3, 4]. Оскільки лекційний курс з даного спецсемінару складав лише 8 годин, перші дві лекції були проведені як проблемні, дві останні, як "лекції удвох" (за Л.М.Поповим). На перших двох лекціях створювались проблемні ситуації, висувались гіпотези їх розв'язання, здійснювався пошук з одночасним показом звивистих шляхів наближення до істини. Лектор прагнув показати власне бачення проблеми, ставлення до неї, тобто здійснював персоніфікацію тексту лекції, акцентував свою суб'єктивну позицію. Викладач намагався вести лекцію так, щоб його мовлення виступало стимулятором внутрішнього діалогу слухачів, в якому студенти як би відкривали знання для себе і включали їх у власну систему знань.

Після проведення двох проблемних лекцій були визначені студенти, які виявили бажання спробувати себе у ролі співавтора двох наступних лекцій. З ними здійснювалась підготовча робота до проведення "лекції удвох". "Лекція удвох" проходила у вигляді спільно-послідовного викладу думок викладача і його співлектора-студента, які обговорювали одну й ту ж тему. Викладач, як більш досвідчений лектор, був ініціатором і

центром спілкування зі своїм колегою-студентом, постійно включався у розмову з ним, ставив питання, що розглядалися, спрямовував увагу слухачів на багатомірність предмету розмови, тобто здійснював діалогове мовлення.

При організації семінарських занять зі спецкурсу "Психологічні основи педагогічної творчості" необхідно було суттєво підвищити рівень активності студентів у навчальному процесі. Важливою умовою активізації педагогічної співтворчості у навчанні є залучення студентів до управління власною учбовою діяльністю. Спираючись на виділені у роботах В. Я. Якуніна етапи управління педагогічною системою, ми прагнули до поступового "делегування" студентам повноважень щодо управління учінням у межах навчальних занять.

Важливо підкреслити, що підвищення творчої активності студентів на семінарських заняттях досягалось, передусім, шляхом організації діалогового навчання, яке мало проблемний характер. Основним засобом проблематизації змістовної сторони семінарських занять було використання творчих учбово-професійних задач у напружених педагогічних ситуаціях. Ми вважаємо, що саме аналіз і вирішення таких задач, де відтворюються реальні змістовні протиріччя педагогічної діяльності, дозволяє зробити навчання дійсно глибоким, діалектичним і перетворити його із пасивного засвоєння інформації в активний творчий процес відкриття нового, в спосіб розвитку і саморозвитку його учасників.

У процесі навчання акцентувалась увага на аналізі помилок учасників спілкування при обговоренні певних проблем. Помилки розглядалися нами, по-перше, як нормальне, природне, більше того, неминуче у сфері співтворчості явище, по-друге, як важливий і необхідний елемент навчання. Доцільність такого підходу до помилок у процесі навчання підтверджується у роботах О.Л.Братченка, Н.Ю.Посталюк, Ю.Сенько. Помилки не виправлялись, не оцінювались відповідним балом, а тактовно аналізувались з різних позицій, із точки зору їх наслідків, впливу на кожного з учасників творчої взаємодії, обговорювались можливі альтернативи та їх переваги чи недоліки. Підлягали обговоренню як помилки студентів, так і викладача.

Робота на семінарських заняттях проводилась за певними етапами. На першому етапі академічна група ділилась на три, відносно рівні за чисельністю, підгрупи. Першій підгрупі пропонувалось швидко формулювати питання з раніше вивченої теми і ставити їх в усній формі іншій підгрупі. Учасники другої підгрупи мали швидко і, по можливості, правильно відповідати на поставлені запитання. Студенти ж третьої підгрупи виконували функції експертів, які аналізували та оцінювали дії всіх учасників навчального процесу. Роль викладача полягала у включенні всіх студентів групи у діалог, спонуканні їх до активності і стимулюванні змагання підгруп. Слід підкреслити, що на кожному етапі заняття викладач виступав як активний учасник процесу обговорення проблем. Проте, міра його допомоги студентам у вирішенні учбових завдань зменшувалась з кожним етапом навчання, натомість зростав вклад у спільне обговорення співробітництва самих студентів.

На другому етапі кожного семінарського заняття пропонувались напружені педагогічні ситуації. Студентська група поділялась на малі групи (тріади), одна з яких — експерти. Кожна з тріад мала після обговорення педагогічно-напруженої ситуації виробити свій варіант розуміння останньої та шляхів її розв'язання.

Роль викладача на другому етапі заняття полягала в тому, що при вирішенні тріадами педагогічно-напружених задач, він спонукав ініціативу студентів щодо відбору найбільш оптимальних рішень та їх обґрунтування.

На третьому етапі заняття обговорювались варіанти вирішення творчих учбово-професійних задач методом групової дискусії і творчої рольової гри. Дискусія і творча рольова гра включали три основні стадії: підготовка до дискусії (гри), її проведення, підбиття підсумків. Пошук шляхів вирішення напружених педагогічних ситуацій у процесі творчої рольової гри здійснювався з використанням методів утруднюючих умов, а також із застосуванням методів оптимізації спільної творчості (методів "мозкової атаки", евристичних питань, синектики тощо).

У процесі дискусії чи гри виникали труднощі: стикалися стереотипи студентів оцінювати і діяти на основі однієї (власної) позиції з реальною багатозначністю ситуацій. За цієї умови когнітивна проблема переростала у когнітивний конфлікт, а то й — у міжособистісний конфлікт. У випадку переростання когнітивного конфлікту у міжособистісний викладач прагнув провести в максимально коректній формі аналіз конфлікту на ранніх стадіях, зокрема, на рівні конфліктної ситуації. Функція викладача полягала також в оцінюванні колективного обговорення та ініціюванні запропонованих студентами варіантів вирішення педагогічної ситуації. Викладач створював сприятливі умови для розвитку комунікативних умінь студентів, їх активності, надаючи останнім роль фасилітатора (ведучого дискусії).

На завершальному етапі семінарського заняття студенти-експерти аналізували і оцінювали дії як окремих учасників навчального процесу (включаючи викладача), так і тріад. Отже, основна функція експертів полягала у здійсненні зворотнього зв'язку стосовно позицій та конкретних дій партнерів по спілкуванню. Після оцінки експертів всі учасники семінару обговорювали і підбивали підсумки спільної творчої діяльності.

Таким чином, методика експериментального навчання характеризується певними особливостями. Однією з основних особливостей даної методики є організація діалогового навчання з елементами творчого тренінгу. При організації лекції реалізовувались два рівні залученості у діалог: 1) проблемний виклад матеріалу лектором (проблемна лекція); 2) спільно-послідовний виклад думок викладачем і його співлектором-студентом ("лекція удвох"). На семінарських заняттях реалізовувались такі рівні діалогової залученості: 1) полемічне спілкування (організація групових дискусій); 2) ділове спілкування одностороннє (організація творчих рольових ігор і використання методів оптимізації спільної творчості).

Особливостями нашої методики є також проблематизація змістовної сторони навчального процесу через використання творчих учбово-професійних задач у напружених педагогічних ситуаціях та запровадження групових форм організації учбової діяльності (тріад, підгруп експертів).

Успіх реалізації методичних засобів визначався, передусім, особистістю викладача, діяльність якого, на нашу думку, слід вважати специфічною особливістю описаної нами методики експериментального навчання. Важливою якістю викладача, яка сприяла ефективності протікання педагогічної співтворчості зі студентами, було його творче ставлення до організації навчання. Фактично кожне нове заняття у експериментальних групах проходило за своїм сценарієм, щоразу спільними зусиллями викладача і студентів вибудовувалась нова технологія проведення заняття. Викладач забезпечував психологічну атмосферу взаємної поваги і моральної рівності всіх учасників навчального процесу. Для створення такої атмосфери викладач займає відповідну позицію у навчанні. Остання характеризується тим, що головним завданням викладача стає не передача знань, а організація учбово-творчої діяльності студентів, яка змінює характер взаємодії "викладач-студент", трансформує її у план міжособистісних стосунків.

Завдяки названним вище особливостям методичних засобів та адекватній процедурі їх застосування, нам вдалося досягти передбачуваного результату експериментального дослідження проблеми педагогічної співтворчості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Моляко В.А. Психология конструкторской деятельности. – М.: Машиностроение, 1983. – 134с.
2. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач. – К.: Радянська школа, 1983. – 94 с.
3. Попов Л.М. Психология самостоятельного творчества студентов. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1990. – С. 135-152.
4. Посталюк Н.Ю. Педагогика сотрудничества: путь к успеху. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1992. – 106 с.
5. Сенько Ю. Диалог в обучении // Вестник высш. шк. – 1991. – №5. – с.35-40.

Матеріал надійшов до редакції 24.09.03 р.

Дмитрієва С.М., Марчук Т.В., Довгалюк Н.В. Психологические аспекты организации диалогового обучения в педвузе.

В статье анализируются психологические аспекты организации диалогового обучения в педвузе.

Dmitrieva S.M., Marchook T.V., Dovgalyuk N.V. Psychological aspects of organization of dialogical studies in higher educational institution.

The article considers psychological aspects of the organization of dialogical studies in higher educational institution.