

**ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ДІАЛОГУ В СУЧАСНІЙ ПРАКТИЦІ ПІДГОТОВКИ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ****В. М. Галузяк**

*У статті на основі емпіричного дослідження визначено методи і форми навчального діалогу, які найчастіше використовуються викладачами в сучасній практиці підготовки майбутніх учителів, а також з'ясовано ставлення студентів до різних форм навчального діалогу та його розвивальних можливостей. Виявлено, що викладачі високо оцінюють роль діалогу як засобу організації продуктивної навчальної та міжособистісної взаємодії, формування професійної позиції студентів і розвитку їх професійно важливих особистісних якостей. Водночас діалогічний потенціал вбачається ними здебільшого в методах навчання, які передбачають активний обмін репліками (бесіди, дискусії, диспути тощо). При цьому недостатньо усвідомлюються діалогічні можливості методів навчання, побудованих на основі внутрішнього діалогу (підготовка есе, відповідь авторові, письмове дослідження наукового або художнього педагогічного тексту, фільму тощо). Труднощі, пов'язані з використанням діалогічних методів навчання, на думку викладачів, мають більшою мірою технічний (брак часу, умінь тощо), ніж світоглядний і психологічний характер. З'ясовано, що на вибір прийнятної для студентів комунікативної форми навчання впливає ряд чинників, в якому поряд з особистісними властивостями можна виокремити досвід попереднього навчання, його успішність, наявність емоційного контакту і взаєморозуміння з педагогами. Орієнтація на діалог дає змогу забезпечити активну суб'єктну позицію студентів у навчально-професійній діяльності, предмет якої поступово трансформується з навчального в професійний. Це створює умови для формування у майбутніх учителів професійної позиції як системи ціннісно-сміслових орієнтацій, що стають концептуальною основою майбутньої професійної діяльності.*

**Ключові слова:** діалог, діалогічний підхід, діалогічне навчання, підготовка майбутніх учителів.

**THE USE OF EDUCATIONAL DIALOGUE IN THE MODERN TEACHERS TRAINING****V. Haluziak**

*The article based on empirical research identifies the methods and forms of educational dialogue that are most commonly used by teachers in the current practice of preparing future teachers, as well as clarifies the attitude of students to different forms of educational dialogue and its developmental opportunities. It is revealed that teachers highly value the role of dialogue as a means of organizing productive educational and interpersonal interaction, forming students' professional position and developing their professionally important personal qualities. At the same time, they mostly see the dialog potential in teaching methods that involve the active exchange of cues between subjects (conversations, discussions, debates, etc.). Some contradictions were found between the teachers' need for dialogue with the students and a lack of understanding of the dialogical possibilities of teaching methods based on internal dialogue (essay preparation, response to the author, written research of a scientific or artistic pedagogical text, film, etc.). According to the teachers, the difficulties associated with the use of dialogical teaching methods are more technical (lack of time, ability, etc.) than outlook and psychological. It has been found that the choice of a communication form of communication acceptable to students is influenced by a number of factors in which, along with personal characteristics, one can distinguish the experience of previous learning, its success, the presence of emotional contact and understanding with the teachers. Orientation to the dialogue in training allows to provide active subjective position of students in educational and professional activity, the subject of which is gradually transformed from educational to professional. This creates the conditions for future teachers to develop a professional position as a system of value orientations, which become the conceptual basis of future professional activity.*

**Key words:** dialogue, dialogical approach, dialogical training, preparation of future teachers.

Майбутні вчителі у процесі підготовки повинні не тільки оволодіти професійними знаннями й уміннями, а й досягти певного рівня особистісної зрілості, необхідного для формування конструктивних міжособистісних стосунків з учнями і сприяння їх особистісному становленню. Реалізація цього завдання потребує використання відповідних форм і методів професійної підготовки, які б сприяли особистісно-професійному розвитку студентів, активізували їх смислопошукову діяльність, забезпечували суб'єктну позицію у педагогічному процесі. До таких методів належать, зокрема, діалогічні методи навчання, які актуалізують особистісне ставлення студентів до педагогічних знань, завдяки чому вони набувають особистісного смислу і трансформуються в професійну позицію [8]. Останнім часом все більше дослідників звертають увагу на розвивальний потенціал і можливості ефективного використання діалогічного підходу в професійній підготовці майбутніх педагогів (С. Белова, Л. Бурман, Є. Галицьких, Г. Дьяконов, Л. Зазуліна, С. Золотухіна, І. Колеснікова, О. Крюкова, О. Лисевич, В. Масич, В. Морозов, В. Ніколіна, І. Романко, В. Сериков, А. Смоляр, І. Холковська, Т. Шалавіна та ін.).

У філософських (М. Бахтін, В. Біблер, М. Бубер, М. Каган та ін.) і психологічних дослідженнях (Г. Балл, А. Брушлинський, В. Зінченко, С. Рубінштейн, В. Слободчиков і ін.) обґрунтоване розуміння педагогічного спілкування як діалогу, що акцентує увагу на позиції співпраці, співтворчості, партнерства, обміну особистісним досвідом суб'єктів педагогічної взаємодії. Діалог як особлива форма навчання розглядався В. Андрієвською, С. Кургановим, О. Матюшкіним, Є. Машбіцем та ін. На значних розвивальних можливостях творчого діалогу акцентують увагу прихильники теорії проблемного навчання (А. Алексюк, В. Біблер, В. Вергасов, І. Ільницька, З. Калмикова, В. Кудрявцев, О. Матюшкін, М. Махмутов, В. Оконь, Л. Фрідман, А. Фурман і ін.). Діалог як форма міжособистісного спілкування, взаємовпливу та взаєморозуміння розглядається Г. Андреевою, О. Бодальовим, А. Добровичем, Л. Крамущенко, В. Ляудіс, О. Ковальовим, Т. Флоренською, А. Харашем і ін. Рефлексивні можливості діалогу в розвитку особистості окреслені Ю. Кулюткінім, С. Степановим, Г. Сухобською та ін. Психологічні аспекти внутрішнього діалогу характеризуються в працях В. Дегліна, Г. Кучинського, О. Соколова, Т. Чернігівської та ін.

Ефективність діалогу як засобу особистісного розвитку студентів констатується у багатьох сучасних педагогічних концепціях: особистісно орієнтованої, особистісно розвивальної освіти (Д. Бех, О. Бондаревська, В. Сериков), культурологічного виховання (О. Бондаревська), духовно орієнтованого виховання (Т. Власова), смислодидактики (І. Абакумова). Ідея діалогізації навчання обґрунтовується в онтопарадигмальному підході (М. Боритко), гуманітарно-антропологічному підході (Б. Бім-Бад, В. Горшкова), в теорії і методиці проблемного навчання (І. Лернер, О. Матюшкін, М. Махмутов, В. Оконь), в діалогічній моделі гуманітарної освіти (С. Белова).

Досвід використання діалогу в педагогічному процесі, узагальнений в дослідженнях О. Абрамкіної, С. Белової, Л. Бурман, Т. Дикун, Ю. Ємельянова, Л. Зазуліної, Є. Крюкової, Є. Рябухіної, Г. Селевка, Г. Семенової, свідчить, що за його допомогою можна успішно вирішувати завдання, які складно реалізувати у традиційному навчанні: формувати у студентів вміння партнерського спілкування і науково-пізнавальної взаємодії; розвивати не лише пізнавальні, а й професійні мотиви, інтереси, ціннісні орієнтації, вдосконалювати професійно важливі якості; розвивати діалектичне, системне мислення, що полягає в цілісному розумінні та ціннісному позиціонуванні себе у світі та професії; формувати професійну позицію, цілісне бачення професійної діяльності [4; 5; 7; 9; 13]. Навчальний діалог дає змогу формувати у студентів вміння обмінюватися думками, оцінками, судженнями; розвиває самостійне, критичне, творче мислення; підвищує рівень емоційності навчання, стимулює інтерес до об'єкта вивчення; уможливорює оперативне визначення реакції студентів на актуальні педагогічні проблеми; забезпечує зворотний зв'язок з метою отримання інформації про розуміння студентами складних педагогічних процесів і явищ.

Парадигма діалогу у навчальному процесі є «гуманістичною альтернативою авторитаристським і маніпулятивним підходам у мікро- і макросоціальних стосунках, а також байдужості до партнерів» [3, с. 336]. На переконання Г. Балла, настав час для зміщення «полюсу» педагогічної взаємодії від монологічної до діалогічної, забезпечення варіативності та діалогічності змісту, форм і методів навчання. Водночас у підготовці майбутніх учителів особистісно розвивальний потенціал діалогу поки що використовується далеко не повною мірою. У зв'язку з цим існує потреба у вивченні сучасної практики застосування діалогічних методів навчання в педагогічних закладах вищої освіти, з'ясуванні проблем і труднощів, що виникають під час операціоналізації концептуальних положень діалогічного підходу, їх переведення на мову конкретних дидактичних методів і прийомів.

**Мета нашої статті** полягає у визначенні методів і форм навчального діалогу, які найчастіше використовуються викладачами в сучасній практиці підготовки майбутніх учителів, а також з'ясуванні ставлення викладачів і студентів до різних форм навчального діалогу та його розвивальних можливостей.

У дослідженні взяли участь 16 викладачів загальнопрофесійних дисциплін і 64 студенти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Викладачам було запропоновано відповісти на низку питань, спрямованих на виявлення системи їх професійних цінностей і ставлення до діалогу як засобу особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів.

Відповідаючи на питання «Якими є ціннісні пріоритети Вашої педагогічної діяльності?», викладачі продемонстрували цілісне бачення завдань підготовки майбутнього вчителя. На перше місце вони ставлять формування цілісного світогляду студентів. 87% респондентів вказали на це завдання як пріоритетне у комплексі з орієнтацією на майбутню професійну діяльність і розвиток професійних здібностей студентів. Цікаво, що формування глибоких знань визнається більшістю викладачів важливим, але не основним завданням професійної підготовки студентів. Викладачі пояснюють це тим, що за сучасного розвитку науки обсяг знань суттєво зростає, у зв'язку з чим для майбутнього вчителя важливе вміння працювати з інформацією, керуючись власними життєвими і професійними орієнтирами. При цьому важливу роль відіграють уміння реалізовувати свій ціннісний вибір у професійній діяльності, що зазначили 44% респондентів.

Ми намагалися з'ясувати також, які способи спонукання студентів до професійного саморозвитку використовують викладачі під час занять. Виявилось, що найчастіше з цією метою викладачі застосовують такі способи мотивування: пояснення практичної важливості професійних знань (як отримані знання можуть сприяти вирішенню практичних проблем) (44%); показ цінності здійснюваної діяльності для особистісного зростання студентів (38%); роз'яснення інтелектуальної значущості отримуваних знань, їх місця в культурному розвитку людини і технічному прогресі людства (31%); апеляція до духовної цінності знань (25%); пояснення соціальної значущості професійної діяльності (25%).

Відповідаючи на питання: «Яким чином Ви визначаєте інтелектуальні потреби й інтереси студентів?», більшість викладачів вказали на результати власних спостережень (81%), анкетування і тестування (44%), бесіди з студентами під час занять і позааудиторної роботи (25%). Таким чином, відкритий позиційний діалог у педагогічному середовищі використовується порівняно рідко.

Наступна серія питань спрямовувалася на з'ясування ставлення викладачів до навчального діалогу як засобу особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів. Становлять інтерес відповіді викладачів на питання «Які способи активізації пізнавальної діяльності студентів Ви використовуєте під час занять?». Респонденти вказали як на традиційні способи активізації пізнавальної діяльності, так і на пов'язані з навчальним діалогом. 87% викладачів вважають, що активізація пізнавальної діяльності студентів – необхідна умова підвищення ефективності професійної підготовки. 81% респондентів вбачають вирішення цієї проблеми в організації спільної творчої діяльності викладача і студентів.

Відповідаючи на питання «Як Ви розумієте сутність діалогу в педагогічному процесі?», більшість викладачів зазначили, що діалог полягає в рівноправному спілкуванні, взаєморозумінні, спільній творчості, взаємній повазі, здатності суб'єктів чути і розуміти один одного.

Важливим в опитуванні було питання «Чи вважаєте Ви, що діалогічне спілкування є ефективним засобом особистісно-професійного розвитку студентів?». Відповіді розподілилися таким чином: так, повністю згоден (63%); не зовсім згоден, культурний рівень студентів, їх життєвий досвід значно відрізняється від досвіду викладачів (25%); не зовсім згоден, культурний і професійний рівень викладачів не дозволяє організувати продуктивний діалог (6%); не зовсім згоден, міжособистісне спілкування забирає надто багато часу (6%); не зовсім згоден, у процесі діалогу можна передати занадто малий обсяг навчального матеріалу (0%); не зовсім згоден, традиційна організація занять не передбачає часу для використання діалогічних методів (0%). Таким чином, більшість викладачів погоджується з важливістю діалогічного навчання і не бачить істотних перешкод для використання діалогу в педагогічному процесі.

Ми намагалися також з'ясувати, які методи навчання викладачі вважають найбільш ефективними і чи є серед них методи, що ґрунтуються на діалозі. Виявилось, що практично всі методи навчання вважаються педагогами ефективними в тій або іншій ситуації. На думку викладачів, найяскравіше діалог виражений у таких методах навчання, як евристична бесіда, дискусія, лекція-конференція, бінарна лекція, творча гра, а також парна робота студентів. Відсутня діалогічність, на думку респондентів, у письмових роботах студентів. Загалом спостерігається певна суперечність між потребою викладачів у діалозі з студентами і недостатнім розумінням діалогічних можливостей методів навчання, побудованих на основі внутрішнього діалогу (підготовка есе, відповідь авторів, письмове дослідження наукового або художнього педагогічного тексту, фільму тощо).

Відповідаючи на питання «В чому Ви вбачаєте позитивний ефект від застосування діалогічних методів навчання?», викладачі звернули увагу на розвиток самостійності студентів у виборі власної позиції (81%); свободу самовираження (75%); появу нового смислового й інформаційного навантаження (63%); відкритість світоглядних позицій (38%); спільне прагнення до згоди (31%); психологічну комфортність спілкування (25%). Основні проблеми, пов'язані з використанням діалогічних методів, викладачі вбачають у нерозумінні студентами завдань навчального діалогу (студенти часто сприймають бесіду з педагогом як розвагу, відволікання від основної діяльності); недостатній підготовленості студентів до застосування таких методів (50%); недостатній комунікативній компетентності студентів (44%); відсутності часу на заняттях (31%).

Частина питань була присвячена з'ясуванню реальних шляхів використання діалогічних методів навчання під час занять з дисциплін гуманітарного і професійного циклів. Викладачі у своїх відповідях зазначили, що використовують навчальний діалог досить часто, коли це доцільно (81%); застосовують його нечасто (декілька разів у семестр) (19%). Не виявилось викладачів, які використовуються навчальний діалог на кожному занятті, або ж не використовують його взагалі.

Методи, побудовані на діалозі, можуть застосовуватися з різною метою і на різних етапах навчального процесу. На практиці вони використовуються викладачами найчастіше для порівняння різних поглядів на ту чи іншу професійну проблему, реалізації міжпредметних зв'язків, обговорення суперечливих думок різних авторів, науковців (69%). Майже половина викладачів вдаються до діалогу з студентами, коли ті хочуть висловити свою думку з певного питання або виникає необхідність у психологічній розрядці та

налагодженні емоційного контакту з студентською групою. Загалом викладачі розуміють необхідність застосування діалогу під час занять і часто опиняються в ситуаціях, коли він є найбільш доцільним з-поміж інших методів. 44% викладачів використовують діалог у процесі закріплення й оцінювання знань студентів, але для актуалізації опорних знань студентів цей метод використовується порівняно рідко (12%).

Викладачам було запропоновано також відповісти на питання «Що найчастіше слугує основою для діалогу зі студентами під час занять?». На першій позиції виявилось обговорення навчального матеріалу, на другій – історичні аспекти проблем, які розглядаються на заняттях. Однак аналізу різних поглядів на проблеми професійного характеру приділяється порівняно мало уваги. Як правило, знання подаються не у вигляді порівняльного аналізу альтернативних позицій, смислів і думок, а в догматичній формі науково обґрунтованих положень, які не залишають простору для пізнавальної самостійності студентів. Це призводить до того, що ідеям, які виникають у ході заняття, викладачі і студенти не надають важливого значення. Викладачі не вбачають у цьому прояву пізнавальної активності і самостійності студентів, їх цікавить головним чином інформаційна складова обговорення навчального матеріалу, а не емоційно-ціннісна. У підсумку студенти можуть зрозуміти, але не пережити і не присвоїти ідеї, які розглядаються, не виявити у них особистісного смислу.

Аналізуючи умови, які визначають успішність діалогічного спілкування в педагогічному процесі, більшість викладачів ставлять на перше місце інтерес до обговорюваної проблеми. Далі за значущістю слідує: взаємна відкритість викладача і студентів, позитивний емоційний настрій (75%), свобода самовираження і рівність позицій викладача і студентів (69%), інтерес до особистості партнера по спілкуванню (44%), авторитет викладача (38%), інтелектуальні і комунікативні якості суб'єктів діалогу (12%). Характеризуючи ціннісні пріоритети своєї діяльності, викладачі ставлять на перше місце особистісно-професійний розвиток студентів. Розуміючи важливе значення у цьому контексті діалогу, вони водночас орієнтуються передусім на навчальний матеріал і власну оцінку його важливості, часто упускаючи інтереси і можливості студентів. Загалом ідея діалогу в педагогічній діяльності знаходить відгук у багатьох викладачів, які час від часу включають його елементи в навчальний процес, інтуїтивно знаходячи місце для спілкування з студентами під час занять. Проте, реалізуючи традиційні дидактичні завдання, викладачі не достатньо використовують розвивальні можливості навчального діалогу.

Під час дослідження ми намагалися з'ясувати також, як студенти розуміють завдання майбутньої професійної діяльності на початковому етапі підготовки та якого значення вони надають діалогу як методу професійної підготовки. Відповідаючи на питання «У чому Ви вбачаєте смисл здобуття педагогічної освіти?», більшість студентів поставили на перше місце власний розвиток, формування комунікативних умінь, набуття практичних професійних навичок, розвиток здібностей.

Відповіді студентів на питання «Що, на Вашу думку, найчастіше виступає основою діалогу між викладачем і студентами під час занять?» значною мірою збігаються з відповідями викладачів на аналогічне питання. Виявилось, що студенти часто позбавлені можливості висловити свою думку з питань, які прямо не стосуються теми заняття. Ідея спільної творчості, рівноправної співпраці викладача і студентів мало представлена у відповідях респондентів. Для розуміння причин цього важливо проаналізувати труднощі, які виникають під час організації педагогічного діалогу на заняттях. Відповідаючи на це питання, студенти вказали на такі основні чинники, що гальмують спілкування з викладачами: власне небажання спілкуватися, висловлювати свої думки і позиції (63%); відсутність взаєморозуміння між педагогом і студентами (56%); бажання викладача швидше розглянути необхідний матеріал, брак часу на занятті (44%); власна комунікативна некомпетентність (нерозвинені навички усного мовлення, низький рівень комунікативної культури) (31%); суттєва різниця в знаннях, культурному і життєвому досвіді, в системі цінностей викладача і студентів (31%); небажання педагога прислухатися до позиції студентів з професійних і інших питань (25%).

Більшість студентів вибрали по декілька причин, що утруднюють діалог з викладачем, а також вказали на інші бар'єри у спілкуванні з викладачами під час занять (відмінності в темпераменті, характері, віці, вихованні, інтелекті, життєвому досвіді), що свідчить про існування реальної проблеми. Загалом, на думку студентів, викладачі мало використовують діалог як засіб навчання, не визнають його ефективним у реальному навчальному процесі.

Аналізуючи використання діалогічних методів у навчальному процесі, ми намагалися виявити зв'язок між пріоритетами у виборі студентами видів активності під час занять і їх особистісно-професійними характеристиками. Крім того ми прагнули визначити готовність студентів до діалогу в навчальному процесі, а також з'ясувати, як і на якому етапі викладач може з найбільшою ефективністю використати розвивальні можливості діалогічних методів для стимулювання особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів. Відповіді респондентів на питання «Які форми навчання найбільше подобаються Вам як студентам?» розподілилися таким чином: традиційна фронтальна робота на занятті і групова робота визнаються ефективними половиною студентів. Водночас близько половини студентів вважають

фронтальну роботу найменш ефективною. Такі студенти найбільш продуктивною вважають індивідуальну роботу з викладачем (72%) і роботу у складі малої групи (45%).

Однак під час аналізу відповідей студентів на питання «Які методи навчання найбільш цікаві для Вас?» були отримані результати, що дещо відрізняються від попередніх. Більшість респондентів назвали найбільш прийнятними для себе такі методи навчання, як лекція, пояснення викладача (72%); ділові, імітаційні ігри (56%); дискусії, диспути (50%). Найменш привабливими для студентів виявилися конференції, семінари (28%) і письмові роботи (есе, реферати, контрольні роботи) (14%).

Варто зазначити, що, незважаючи на вже наявні базові знання з дидактики (про методи і форми навчання), студенти другого курсу, відповідаючи на питання, орієнтуються не на них, а здебільшого на власний суб'єктивний досвід. Студенти віддають перевагу традиційній лекції, яка насправді вимагає найменшого рівня пізнавальної активності і самостійності, і зводиться переважно до пасивного сприйняття пропонованої викладачем інформації. Далі в студентській ієрархії методи навчання розташовуються у порядку зменшення їх психологічної комфортності. Виконання письмових завдань студенти сприймають не як можливість самовираження, демонстрації своєї позиції, розкриття власних поглядів на ту чи іншу проблему, а як рутинну роботу, що потребує багато часу, самостійності і результат якої пов'язаний з контролем успішності. Отже, на початковому етапі підготовки студенти сприймають себе більшою мірою, як учнів, ніж учителів, що знаходить вияв у ставленні до різних методів навчання.

Ми намагалися з'ясувати зв'язок між відповідями студентів на пропоновані питання, у тому числі щодо ставлення до діалогічних методів навчання, і рівнем сформованості у них професійно важливих особистісних якостей. З цією метою було використано комплекс діагностичних методик: на визначення сформованості комунікативних умінь [14], оцінку здатності до саморозвитку, самоосвіти [1], з'ясування творчого потенціалу [15]. Відповідно до отриманих даних, комунікативна компетентність студентів, які взяли участь в опитуванні, виявилася високою у 44%, середньою – у 50%, низькою – у 6%. Високий рівень сформованості здатності до рефлексії виявлено у 62% респондентів, середня – у 33%, низький – у 5%. Високий рівень творчого потенціалу продемонстрував 51% студентів, середній – 40%, низький – 9%. Отримані дані свідчать, що для більшості студентів властивий середній рівень готовності до різних видів навчального діалогу. Виявилось, що від особистісних якостей частково залежить вибір студентами форм і методів навчання. Наприклад, студенти з високим рівнем сформованості комунікативних якостей і високим творчим потенціалом вважають найцікавішими методами навчання дискусію, ділові ігри, найменш цікавими – письмові роботи і завдання. Проте студенти, для яких цікаві письмові завдання, при середніх комунікативних вміннях демонструють не менший творчий потенціал і здатність до рефлексії.

Прямі залежності між ставленням до навчального діалогу і особистісними якостями студентів як суб'єктів навчання виявлено не було. Будучи потенційно готовими до використання всього спектру методів і форм навчання, майбутні вчителі сприймають і оцінюють їх з позицій свого індивідуального досвіду, сформованого в умовах традиційної дидактичної системи. Вони не знаходять у пропонованих викладачами способах діяльності на заняттях можливості реалізувати себе, проявити свої інтереси й нахили; не бачать бажання викладачів адаптувати навчальний процес до їх індивідуальних особливостей. Значна частина студентів вважає найбільш ефективною індивідуальну роботу з викладачем, яка дозволяє вирішувати проблеми через включення у навчальний процес міжособистісного діалогу.

Для того, щоб простежити динаміку поглядів студентів на використання діалогу у навчанні, ми опитали також студентів старших курсів, які вже здатні з професійного погляду оцінити свої знання й вміння, мають власну позицію стосовно практичних питань і певні пріоритети у професійному спілкуванні. Перша група питань була спрямована на з'ясування того, які завдання ставлять перед собою студенти у майбутній педагогічній діяльності, як вони оцінюють значення навчання у педагогічному ЗВО для власного особистісно-професійного самовизначення.

Порівнюючи бачення студентами смислу здобуття педагогічної освіти на початковому і завершальному етапах підготовки, можна стверджувати, що їхні позиції з цього питання практично не змінилися. Дещо підвищилася оцінка ролі такого чинника, як отримання глибоких знань з обраної спеціальності (на 12%). Знизилася оцінка майбутньої професії як джерела матеріального достатку, оскільки студенти випускних курсів більш критично оцінюють можливості педагогічної діяльності в цьому плані. Водночас аналіз відповідей свідчить про неослабне прагнення студентів до саморозвитку, розширення спектру власних умінь і навичок, формування професійних здібностей. Цей чинник як і раніше посідає перше місце.

Студентам-випускникам було запропоновано питання про ціннісні пріоритети їх майбутньої діяльності. Відповіді студентів свідчать загалом про досить зрілий, осмислений підхід до своєї майбутньої професії. Серед зазначених ними пріоритетів можна виокремити формування світогляду учнів, їх самостійності у вирішенні життєвих проблем, розвиток інтелекту і творчих здібностей.

Основою педагогічного діалогу випускники як і студенти молодших курсів вважають обговорення навчального матеріалу, цікавих фактів з історії, альтернативних наукових поглядів. Але більш зрілий підхід випускників виявився в усвідомленні важливого значення обговорення емоційно насичених ідей, що виникають безпосередньо під час занять. Увага до вивчення думок різних авторів, більш характерна для початкового етапу навчання, навпаки дещо зменшується. Отже, основою діалогу між викладачами і студентами на завершальному етапі підготовки виявляються думки самих студентів з приводу проблем, що вивчаються, їх аналіз, інтерпретація, оцінка. Викладачі, на думку студентів, повинні надавати їм можливість висловити свою думку, продемонструвати свою позицію з певної проблеми. Така зміна в тематиці спілкування не викликає здивування у викладачів. Вони зазначають, що такий стан речей природний, оскільки випускники мають більш зрілий світогляд, сформовані позиції і погляди.

Наступна група питань була спрямована на з'ясування ставлення і практичної готовності майбутніх учителів до застосування діалогу в педагогічному процесі. Оскільки на думку студентів реалізації навчальних завдань сприяє в першу чергу спільна творчість педагога і студентів (70%), а також активність усіх суб'єктів педагогічного процесу (62%), можна припустити, що розуміння старшокурсниками завдань своєї майбутньої діяльності збігається з поглядами викладачів.

Важливе місце в професійній позиції студентів належить їх ставленню до діалогу як продуктивного способу навчання. На питання «Чи згодні Ви з твердженням, що діалог вчителя і учня – ефективний шлях пізнання в процесі навчання?» випускники відповіли практично так само, як викладачі: так, повністю згоден (62%); не зовсім, культурний і професійний рівень учителів не дозволяє організувати продуктивний діалог (11%); не зовсім, культурний рівень учнів, їх життєвий досвід занадто відрізняється від досвіду вчителя (10%); не зовсім, міжособистісне спілкування забирає надто багато часу (6%); не зовсім, у діалозі передається занадто малий обсяг інформації, передбаченої програмою (12%); не зовсім, традиційні варіанти побудови уроків не передбачають часу для використання діалогічних методів (8%). Причому навчальний діалог асоціюється у студентів, передусім, з дискусіями, семінарами і творчими іграми. На відміну від викладачів, студенти-випускники бачать яскраво виражену складову діалогу в такому методі, як проблемна лекція. Загалом слабке розуміння діалогічних можливостей традиційних методів навчання, виявлене в опитуванні викладачів, простежується і в сприйнятті діалогічних методів навчання майбутніми вчителями. Проте у студентів спостерігається більш гармонійна картина, ніж у викладачів, що свідчить про їх готовність до навчального діалогу в різних його проявах.

Відповідаючи на питання «У чому, на Ваш погляд, полягають причини, які утруднюють використання методів навчання, заснованих на діалозі?», випускники повинні були поставити себе на місце викладачів. Основним чинником, що гальмує використання діалогу на заняттях, вони визначили бажання педагога швидше розглянути необхідний матеріал, брак часу на занятті (81%). Але небажання самих студентів спілкуватися, висловлювати свої думки, відстоювати свої позиції, на думку випускників, теж є серйозною причиною, що знижує ефективність використання викладачами діалогічних методів навчання (54%). Відсутність взаєморозуміння між педагогом і студентами відзначили 46% респондентів. На власну комунікативну некомпетентність, відсутність культури спілкування, мовленнєвих навичок, а також недостатню ерудованість звернули увагу 42% респондентів. Стільки ж випускників вказують на відсутність у студентському середовищі чітких позицій з професійних і інших проблем, що розглядаються під час навчання. 38% респондентів стикалися з небажанням викладача прислухатися до позиції студента, а 22% вбачають труднощі діалогу між викладачем і студентами в загальних ціннісних розбіжностях між ними.

Порівняння відповідей студентів початкового і завершального етапів підготовки свідчить, що за період навчання позиція студентів дещо змінюється. Якщо на початку навчання викладачі мають незаперечний авторитет і студенти основною трудностю діалогу вважають власне небажання спілкуватися, відсутність взаєморозуміння з педагогами, то ближче до закінчення навчання вони починають краще розуміти методичні труднощі і проблеми викладачів. При цьому їх самооцінка комунікативної некомпетентності і культурного рівня практично не змінюється. Тобто студенти не відзначають підвищення рівня сформованості у себе комунікативних умінь і навичок, хоча вони є важливою складовою професійної компетентності майбутнього вчителя. Цей висновок підтверджується аналізом комунікативних, рефлексивних і творчих якостей студентів випускного курсу, які за час навчання практично не змінюються. Згідно з триманими даними, високий рівень комунікативної компетентності характерний для 33% випускників, середній – для 63%, низький – для 4%. Високий рівень здатності до рефлексії виявлено у 52% випускників, середній – у 41%, низький – у 7%. Для більшості випускників характерний високий рівень творчого потенціалу (52%), середній – для 42%, низький – для 6%. Отримані результати свідчать, що випускники недостатньо використовують можливості навчання у ЗВО для самовдосконалення, зосереджуючи основні зусилля на засвоєнні визначених програмою професійних знань і умінь та формальному аспекті педагогічної освіти, хоча готовність до позиційного діалогу у них така ж висока, як і на початковому етапі підготовки.

Водночас, говорячи про умови, які сприяли б плідному діалогу в навчальному процесі, випускники демонструють розуміння проблеми нарівні з викладачами. Більшість вважає, що ефективність діалогу викладача і студентів залежить від комплексу умов, основною з яких є інтерес до обговорюваної проблеми (91%). Далі називаються такі умови, як взаємна відкритість викладачів і студентів (68%); свобода самовираження учасників діалогу (59%); позитивний емоційний настрій (55%). Рівність позицій викладача і студентів відзначили 52% респондентів, інтелектуальний розвиток студентів – 48%. Комунікативні якості педагога і студентів значущі для 44% студентів, стимулююча обстановка – для 40%. На інтерес до особистості партнера по спілкуванню і авторитет педагога вказали 36% респондентів, гнучке мислення суб'єктів – 20%.

Серед форм навчання, що є найбільш ефективними, випускники, як і другокурсники, виокремлюють індивідуальну і групову роботу. Фронтальна робота вважається найменш ефективною. Проте аналіз відповідей випускників щодо особистих уподобань у виборі методів навчання свідчить, що до кінця навчання зростає їх інтерес до діалогічних методів, які вимагають більшої активності і самостійності від суб'єктів навчання. Дискусія, диспут виявилися на першому місці (64%), далі – ділова, рольова, імітаційна гра (60%); конференція, семінар (47%); лекція, пояснення викладача (35%); есе, виконання письмових завдань (11%). Студенти вже не схильні до пасивного сприйняття пропонованої педагогом інформації, натомість готові виявляти власне розуміння проблем, відстоювати свої позиції. Аналіз відповідей на обидва блоки анкети свідчить про наявність певної суперечності між бажанням студентів налагодити продуктивний діалог з викладачами і реальною можливістю це зробити, відсутністю процесуальної готовності до здійснення діалогічного спілкування в необхідному обсязі.

**Висновки.** Узагальнюючи отримані результати, можна стверджувати, що як викладачі, так і студенти вбачають сенс здобуття педагогічної освіти не лише в набутті певного обсягу професійних знань і умінь, але й у становленні власної професійної позиції та формуванні особистісних якостей, необхідних для професійної та життєвої самореалізації. У реалізації цього завдання високо оцінюється роль діалогу як засобу організації продуктивної навчальної та міжособистісної взаємодії суб'єктів педагогічного процесу.

Визнаючи ефективність діалогу як способу пізнання нового і вияву власних позицій, учасники дослідження відзначають недостатнє його застосування в реальній практиці професійної підготовки, звертають увагу на тематичну і процесуальну вузькість навчальних діалогів. При всьому своєму різноманітті традиційні форми і методи навчання визнаються зручними і звичними, але не особливо ефективними у контексті формування професійної позиції майбутніх учителів. У викладачів не виникає сумнівів щодо важливості застосування діалогічних методів у навчальному процесі. Але діалогічний потенціал вбачається ними здебільшого в методах, які мають яскраво виражену форму комунікативного обміну: бесідах, дискусіях, диспутах тощо. Причому труднощі, пов'язані з використанням діалогічних методів, на думку викладачів, мають більшою мірою технічний (брак часу, умінь тощо), ніж світоглядний і психологічний характер. Аналіз комунікативних, рефлексивних і творчих здібностей студентів свідчить про їх готовність до здійснення навчального діалогу. Водночас має місце суперечність між усвідомленням викладачами важливості навчального діалогу і недостатніми знаннями про його можливості та процесуальні особливості. З'ясовано, що викладачі, будучи обізнаними з методичною системою закладу вищої освіти і заявляючи про орієнтацію у виборі форм і методів навчання на потреби студентів, у своїй практичній діяльності найчастіше використовують традиційне поєднання форм і методів, приділяючи мало уваги реальним потребам і нахилам студентів. Спостерігається певна суперечність між декларованою викладачами орієнтацією на принципи особистісного підходу і недостатньою сформованістю умінь діагностувати і враховувати особистісні потреби та нахили студентів у педагогічному процесі.

Більшість студентів з інтересом ставляться до пропозицій викладачів урізноманітнити спільну діяльність і виявляють потенційну готовність до діалогу вже на початку навчання. Однак викладачі не пропонують їм варіативних форм спільної діяльності саме тоді, коли позиційний професійно-смісловий обмін був би найбільш ефективним. Складається ситуація, коли у студентів потреба в діалозі вже є, а досвіду конструктивного діалогічного спілкування не вистачає.

З'ясовано також, що на вибір прийнятної для студентів комунікативної форми професійного навчання впливає цілий ряд чинників, в якому поряд з особистісними властивостями можна виокремити досвід попереднього навчання, його успішність або неуспішність, наявність або відсутність взаєморозуміння з педагогами. Отже, особистісний досвід і ставлення до педагогічної діяльності є суттєвими передумовами формування професійної позиції студентів і обов'язково повинні враховуватися викладачами під час організації навчального діалогу, спрямованого на особистісно-професійний розвиток майбутніх учителів.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у з'ясуванні психолого-педагогічних умов ефективного застосування методів навчання, побудованих на основі діалогу, в процесі розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів.

### Література

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Андреев // Основы педагогики творчества. – Казань: КГУ, 1988. – 236с.
2. Балл Г.А. Психология в раціоналістической перспективе: Избранные работы / Г.А. Балл.– К.: Изд-во «Основа», 2006.– 408 с.
3. Балл Г.О. Парадигма діалогу і проблема прилучення до наукової культури / Г.О. Балл //Професійна освіта: педагогіка і психологія: Польсько-український щорічник. – Ченстохова; К., 1999. – С. 335-347.
4. Белова С.В. Диалог – основа професії педагога: Учеб.-метод. пособие / С.В. Белова. – М.: Академия, 2002. – 146 с.
5. Бурман Л. В. Педагогічні умови формування діалогічних умінь у студентів вищих навчальних педагогічних закладів : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Бурман Людмила Володимирівна. – Т., 2008. – 21 с.
6. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий.– М.: Высш. шк., 1991.– 204 с.
7. Галузяк В. М. Діалектичне мислення як критерій особистісно-професійної зрілості педагога / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 52. – Вінниця, 2017. – С. 48-56.
8. Галузяк В. М. Діалог як засіб особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 56. – Вінниця, 2018. – С. 224-234.
9. Галузяк В. М. Педагогічна підтримка розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.] – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. – С. 40-80.
10. Галузяк В. М. Реалізація принципів діалогічного навчання у підготовці майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Вінниця, 29-30 листопада 2018 р.). – Вінниця: «Твори», 2018. – С. 12-20.
11. Галузяк В.М. Використання діалогічних методів у підготовці майбутніх учителів / В.М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. – 2019. – Випуск 57. – С. 71-82.
12. Галузяк В.М. Діалогізація педагогічного процесу як умова розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів // Професійне становлення особистості майбутнього вчителя / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.] – Вінниця: «Твори», 2018. – С. 19-53.
13. Зазуліна Л. В. Діалогізація дидактичного процесу в курсовій підготовці педагогічних кадрів : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Зазуліна Людмила Василівна. – К., 2000. – 19 с.
14. Психологические тесты / Под ред. А.А. Карелина: В 2 т. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 248с.
15. Творческий потенциал (тест). Кафедра управления трудом и персоналом РГУ нефти и газа им. И.М. Губкина [Электронный ресурс]. Режим доступа: [www.kutp.gubkin.ru/testtv.htm](http://www.kutp.gubkin.ru/testtv.htm)
16. Холковська І.Л. Партнерство як інноваційна форма діалогічної взаємодії викладача і студентів – майбутніх менеджерів / І.Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 55.– Вінниця, 2018. – С. 134-141.