

УДК 378.147

DOI 10.31652/2415-7872-2019-57-71-82

ВИКОРИСТАННЯ ДІАЛОГІЧНИХ МЕТОДІВ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

В. М. Галузяк

orcid.org/0000-0001-7223-3821

Навчальний діалог розглядається як форма конструктивної пізнавальної взаємодії рівноправних суб'єктів, що характеризується відкритістю до альтернативних поглядів, толерантністю, імпровізаційністю, свободою самовираження та спрямованістю на інтеграцію суперечностей і творення нових смислів. Визначено й проаналізовано три групи діалогічних методів навчання, які можуть використовуватися у підготовці майбутніх учителів: методи, побудовані на внутрішньому діалозі (діалогічно орієнтована проблемна лекція, лекція-конференція, твір-міркування, есе, відповідь авторові, письмовий аналіз наукового або художнього педагогічного тексту); методи, побудовані на міжособистісному діалозі (евристична бесіда, бінарна лекція, парна робота студентів); методи, побудовані на полілозі (дискусія, дебати, симпозіуми, творчі, рольові, ділові ігри, драматизації). Методи, що ґрунтуються на внутрішньому діалозі, передбачають взаємодію студентів з науковими і художніми педагогічними текстами як смисловими структурами, особистісну оцінку презентованих у текстах професійних цінностей і смислів, осмислення і засвоєння професійно важливої інформації, аналіз педагогічних суперечностей і способів їх вирішення, співвіднесення педагогічної інформації з власним досвідом і оцінювання її значення для майбутньої професійної діяльності. Методи, в основі яких лежить міжособистісний діалог, забезпечують розвиток у майбутніх учителів культури міжособистісного та професійно-педагогічного спілкування, формування умінь діалогічного спілкування і спільного пізнавального пошуку, формування здатності презентувати і відстоювати свою позицію, конструктивно взаємодіяти з прибічниками альтернативних поглядів. Методи, побудовані на полілозі, забезпечують пізнавально-оцінне сприйняття професійних знань, особистісно-професійне самовизначення щодо пріоритетів і способів організації педагогічної діяльності, формування досвіду особистісного включення в аналіз професійних ситуацій, спільної участі в обговоренні та розв'язанні педагогічних проблем, роботи в команді, розвиток здатності виконувати професійно-ділові ролі. Використання діалогічних методів навчання у підготовці майбутніх учителів створює умови для розвитку їх особистісно-професійної зрілості, формування професійно важливих якостей, становлення професійної позиції та життєвої філософії, формування готовності до діалогічної взаємодії у майбутній професійній діяльності.

Ключові слова: діалог, полілог, діалогічний підхід, діалогічне навчання, методи діалогічного навчання, підготовка майбутніх учителів.

USE OF DIALOGICAL TEACHING METHODS IN THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS

V. Haluziak

The educational dialogue is considered as a form of constructive cognitive interaction of equal subjects, characterized by openness to alternative views, tolerance, improvisation, freedom of expression and the focus on the integration of contradictions and the creation of new meanings. Three groups of dialogical teaching methods that can be used in the preparation of future teachers are defined and analyzed: methods based on internal dialogue (dialogically oriented problem lecture, lecture-conference, essay, answers to the author, written research of scientific or artistic pedagogical text); methods built on interpersonal dialogue (heuristic conversation, binary lecture, pair work of students); methods built on polylogogenesis (discussion, debates, symposiums, creative, role-playing, business games, dramatization). Methods based on internal dialogue include the interaction of students with scientific and artistic pedagogical texts as semantic structures, personal evaluation of professional values and meanings presented in texts, comprehension and assimilation of professionally important information, analysis of pedagogical contradictions and ways of their solution, correlation of pedagogical information from own experience and evaluation of its importance for future professional activity. The methods based on interpersonal dialogue provide the development of future interpersonal and professional-pedagogical communication culture, the formation of dialogic communication skills and cognitive search, the ability to present and defend their position, and constructively interact with supporters of alternative views. Methods built on polylogue provide cognitive and evaluative perception of professional knowledge, personal and professional self-determination in relation to priorities and methods of organizing pedagogical activities, the formation of the experience of personal inclusion in the analysis of professional situations, joint participation in discussing and solving pedagogical problems, teamwork, development of the ability to perform professional and business roles. The use of dialogic teaching methods in the training of future teachers creates conditions for the development of their personal and professional maturity, the formation of professionally important qualities, the development of a professional position and philosophy of life, and the formation of readiness for dialogue interaction in future professional activities.

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

Організація освіти на принципах особистісно орієнтованого підходу вимагає вдосконалення підготовки майбутніх учителів, розвитку їх особистісної зрілості, оскільки особистість, як відомо, виховується особистістю. «У вихованні, – стверджував К. Ушинський, – все повинно ґрунтуватися на особистості вихователя, тому що виховна сила виливається тільки з живого джерела людської особистості. Ніякі статuti і програми, ніякий штучний організм закладу, як би хитро він не був влаштований, не може замінити особистість вихователя...» [21, с. 63]. Тому важливо, щоб майбутні вчителі у процесі професійної підготовки не тільки опанували необхідні знання й уміння, а й досягли певного рівня особистісної зрілості, що виявляється передусім у сформованості власної життєвої та професійної позиції, рефлексії, емпатії, суб'єктності, здатності до саморегуляції та самодетермінації. Реалізація цього завдання потребує використання відповідних методів і форм підготовки, які б сприяли особистісно-професійному становленню майбутніх учителів, активізували їх смислопошукову діяльність, забезпечували суб'єктну позицію у педагогічному процесі. До таких методів належать, зокрема, проблемні, творчо-пошукові, інтерактивні, діалогічні методи навчання, які активізують пізнавальну діяльність студентів, їх особистісно-професійне самовизначення.

Останнім часом все більше дослідників звертають увагу на розвивальний потенціал діалогу як засобу професійної підготовки і стимулювання особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів (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, 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 розглядалася В. Андрієвською, С. Кургановим, О. Матюшкіним, Є. Машбіцем та ін. На значних розвивальних можливостях творчого діалогу акцентується увага в 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. Андрєєвою, О. Бодальовим, А. Добровичем, Л. Крамущенко, В. Ляудіс, О. Ковальовим, Т. Флоренською, А. Харашем і ін. Рефлексивні можливості діалогу в розвитку особистості окреслені Ю. Кулюткіним, І. Семеновим, С. Степановим, Г. Сухобською та ін. Психологічні аспекти внутрішнього діалогу характеризуються в працях В. Дегліна, Г. Кучинського, О. Соколова, Т. Чернігівської та ін.

На думку Г. Балла, діалогічна переорієнтація освіти відповідає поступово зростаючій ролі діалогу у сучасному світі, коли все менш обґрунтованими виявляються претензії на монополне володіння Істиною в науці, в політиці чи інших сферах суспільного життя [2, с. 79]. Все більшою мірою визнається право особистості на вибір між різними світоглядними позиціями і стилями життєдіяльності, конкуруючі позиції все частіше сприймаються як такі, що не суперечать одна одній, а, діалогічно взаємодіючи, доповнюють і збагачують одна одну.

Досвід діалогічного навчання, узагальнений в дослідженнях О. Абрамкіної, С. Белової, Л. Бурман, Т. Дикун, Ю. Ємельянова, Л. Зазуліної, Є. Крюкової, Є. Рябухіної, Г. Селевка, В. Соколова, свідчить, що за допомогою його форм, методів і засобів можна успішно вирішувати завдання, які важко реалізувати у традиційному навчанні: формувати у студентів вміння партнерського спілкування і науково-пізнавальної взаємодії, індивідуального і групового прийняття рішень; розвивати не лише пізнавальні, але й професійні мотиви, інтереси, ціннісні орієнтації, вдосконалювати професійно важливі якості студентів; розвивати системне мислення, що полягає в цілісному розумінні та ціннісному позиціонуванні себе у світі; формувати цілісне уявлення про професійну діяльність та її комунікативний аспект [1; 5; 6; 14].

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 розвивальні можливості діалогу поки що використовуються далеко не повною мірою. Не в останню чергу це зумовлюється багатоаспектністю феномену діалогу та складністю операціоналізації теоретичних положень діалогічного підходу. Існує потреба в розробці дидактичних технологій і методів, які б відповідали ідеології діалогічного підходу й сприяли розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів.

Мета нашої статті полягає у визначенні сутності діалогічних методів навчання, їх систематизації та з'ясуванні можливостей використання у професійній підготовці студентів педагогічних закладів вищої освіти.

Впровадження діалогічного підходу в освітню практику загалом і професійну підготовку майбутніх учителів, зокрема, значною мірою ускладнюється багатозначністю поняття діалогу. Загалом можна стверджувати про існування чотирьох основних підходів до розуміння сутності діалогу [9]:

- *діалог як форма двосторонньої мовленнєвої взаємодії суб'єктів*, у процесі якої виявляється й уточнюється сутність повідомлення, відбувається збагачення і розвиток інформації;
- *діалог як спільне просування до істини* у процесі обговорення суперечливих питань, розв'язання особистісно значущих проблем; такий діалог проявляється в способах розуміння і взаємодії різних позицій, пошуку шляхів розв'язання суперечностей, збагачення на цій основі картини світу суб'єктів комунікації; при цьому основною характеристикою діалогу виступає не спілкування двох або декількох суб'єктів, а наявність двох або декількох різних смислових позицій, що висловлюються різними суб'єктами (зовнішній діалог) або одним суб'єктом (внутрішній діалог);
- *діалог як спілкування, засноване на особистісному, суб'єкт-суб'єктному характері стосунків* між співрозмовниками: взаємній повазі, довірі, емпатії, доброзичливості, рівноправності, емоційній відкритості, безоцінному прийнятті один одного. Основними атрибутами міжособистісного діалогу є свобода партнерів, їх взаємно визнане рівноправ'я і глибина особистісного контакту, що характеризується взаєморозумінням, емпатією, взаємною довірою. Завдяки цим особливостям діалог забезпечує таку якість міжособистісних стосунків, яка дає змогу кожному учасникові максимально повно проявити себе як особистість;
- *діалог як екзистенціальна подія*, духовний контакт між співрозмовниками, у процесі якого породжуються і розвиваються смисли існування, досягається цілісність особистості, забезпечується повнота її життєдіяльності.

Очевидно, що перераховані підходи до трактування сутності діалогу тісно взаємопов'язані і частково перетинаються, але у кожному з них акцентується увага на певному аспекті цього багатогранного феномену: у першому підході – на лінгвістичній формі діалогу (обмін висловлюваннями – запитаннями і відповідями), у другому – на його змісті (різних позиціях), у третьому – на ставленні його суб'єктів один до одного, у четвертому – на духовному вимірі діалогу як способу досягнення повноти людського буття. На наш погляд, у підготовці майбутніх учителів важливу роль можуть відігравати всі розглянуті виміри діалогу. Діалог як форма двосторонньої мовленнєвої взаємодії викладача і студентів (запитання – відповідь) знаходить вияв передусім у проблемних, інтерактивних методах навчання (евристична бесіда, диспут, дискусія), які забезпечують суб'єктну позицію студентів у навчальному процесі, активізують їх пізнавальну діяльність, сприяють розвитку критичного мислення та формуванню комунікативної компетентності.

Діалог як спільне просування до істини у процесі обговорення різних позицій, підходів має важливе значення у контексті розвитку діалектичного професійного мислення майбутніх учителів, уточнення і поглиблення розуміння ними амбівалентних, внутрішньо суперечливих педагогічних явищ і процесів, однозначна оцінка яких неможлива: спадковість – середовище, формування – саморозвиток, свобода – примус, виховання – самовиховання, соціалізація – індивідуалізація, особистість – колектив, формальна освіта – матеріальна освіта, репродуктивне навчання – проблемне навчання тощо [13]. Діалогізація педагогічної взаємодії передбачає перехід від монологічної до діалогічної стратегії взаємин викладачів зі студентами. За монологічної стратегії викладач діє таким чином, ніби тільки він є повноправним суб'єктом і носієм істини. На відміну від цього, діалогічна стратегія ґрунтується на визнанні суб'єктивної повноцінності та принципової рівноправності суб'єктів педагогічного процесу і в цьому сенсі абстрагується від можливих відмінностей у соціальному статусі викладача і студентів [10, с. 37]. Завдяки осмисленню у процесі діалогу різних педагогічних поглядів, альтернативних концепцій і позицій у майбутніх учителів розвивається діалектичне мислення, формується власна професійна позиція, виникає новий спосіб бачення педагогічної реальності та інтеграції педагогічних суперечностей [8]. Ознайомлення студентів з конкуруючими педагогічними підходами, альтернативними концепціями задає простір внутрішнього діалогу та професійного самовизначення. Такий діалог сприяє глибшому розумінню, емоційному переживанню, рефлексивному аналізу ціннісно-смислових суперечностей і проблем педагогічної діяльності. Процес особистісно-професійного розвитку завдяки цьому набуває варіативного характеру, створюються умови для вироблення студентами індивідуальних підходів до розв'язання педагогічних проблем, становлення індивідуального стилю педагогічної діяльності, формування власної професійної позиції [12, с. 56].

Діалог, на думку В. Серикова, є не лише засобом, але й метою навчання, джерелом особистісного досвіду, чинником актуалізації смислоутворюючої, рефлексивної, критичної та інших функцій особистості [19]. Діалогічний підхід забезпечує можливості для самовизначення й особистісних проявів студентів у навчальному процесі. Особистісна спрямованість цього підходу означає, що навчання будується з урахуванням життєвого досвіду студентів, особливостей їх світосприйняття та характеру суб'єкт-

суб'єктної взаємодії. Навчання «переломлюється» крізь особистість студента, його мотиви, ціннісні орієнтації, інтереси, вподобання тощо.

Специфіка і цінність навчального діалогу полягає також у тому, що він ніколи не може бути повністю запрограмованим, оскільки відбувається як взаємодія суб'єктів, кожен з яких має власну позицію і свободу самовираження. У зв'язку з цим діалог має власну логіку розвитку, а його результати можуть виявитися несподіваними і непередбачуваними для суб'єктів взаємодії. Характерними рисами продуктивного діалогу є процесуальна незавершеність, свобода думок, оригінальність, імпровізаційність під час обговорення проблем, відсутність шаблонних оцінок і хрестоматійних суджень, які приймаються на віру, без критичного аналізу. На відміну від монологічних методів навчання, які зазвичай характеризуються категоричністю й однозначністю оцінок педагогічних явищ і процесів, діалогічні методи не передбачають прямолінійних і однозначних оцінок, відкриваючи простір для творчої інтеграції та взаємного розвитку суперечливих позицій на основі принципу доповнюваності.

Діалогічний підхід до навчання не можна вважати абсолютно новим у дидактиці. Ідеї щодо важливості суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів і студентів у навчальному процесі висловлювали прибічники теорій проблемного, інтерактивного, контекстного навчання (І. Лернер, А. Матюшкін, М. Махмутов, А. Брушлинський, Ю. Кулюткін, А. Вербицький та ін.). Особливе значення у вищій школі надається методам проблемного навчання, обґрунтована технологія проблемного навчання, що ґрунтується на спільній діяльності викладача і студентів, їх взаємодії у процесі розв'язання навчально-професійних проблем [16]. Інший напрям інтенсифікації навчання, що виник відносно незалежно від теорії проблемного навчання, пов'язаний з так званими активними методами навчання, до яких відносять передусім ділові та імітаційні ігри, аналіз конкретних ситуацій, дискусію, а також методи включення студентів у практичну діяльність [7]. Особливо інтенсивно розробляються ділові ігри і метод аналізу конкретних професійних ситуацій (метод кейсів), імітаційне моделювання. Спільним як для проблемного, так і для активного навчання є діалогічний суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії викладача і студентів.

Діалогічні методи навчання з процесуального погляду можна поділити на три групи: методи, побудовані на внутрішньому діалозі суб'єкта; методи, побудовані на міжособистісному діалозі (спілкуванні двох суб'єктів); методи, побудовані на полілозі (спілкуванні багатьох суб'єктів). Методи, побудовані на основі внутрішнього і міжособистісного діалогу (полілогу), передбачають демонстрацію викладачем у процесі повідомлення теоретичного матеріалу конкуруючих підходів до вирішення педагогічних проблем. Ці методи принципово схожі з методом проблемного викладу [11]. Студенти спочатку подумки стежать за логікою викладу матеріалу, осмислюючи етапи вирішення цілісних проблем, потім беруть участь у реалізації окремих етапів розв'язання поставленої викладачем проблеми, що характерно для евристичного методу, і далі здійснюють пізнавальну діяльність самостійно, актуалізуючи наявні знання, плануючи свої дії і виробляючи в підсумку власний погляд на проблему. Діалогічні методи навчання забезпечують оволодіння студентами дослідницькими вміннями, способами наукового пізнання, розвивають здатність до творчості, самостійної пізнавальної діяльності [15].

До методів, побудованих на внутрішньому діалозі суб'єкта, можна віднести вербальні методи навчання, які розвивають аналітичне мислення, рефлексію, культуру самовираження особистості в тексті: написання есе, проблемна лекція, відповідь авторові, письмове дослідження наукового або художнього педагогічного тексту, фільму тощо. Аналіз особливостей створюваних студентами текстів дає змогу визначити індивідуальну специфіку їх мислення, особливості сприйняття і розуміння педагогічних проблем, зміст культурних і професійних смислів. У процесі внутрішнього діалогу відбувається поступовий перехід студентів від розуміння педагогічних понять до формування особистісних смислів. У цьому процесі можна виокремити декілька етапів:

- 1) актуалізація смислових структур «Я» при входженні суб'єкта в педагогічну проблему;
- 2) вичерпування цих смислів під час апробації різних стереотипів особистого досвіду і шаблонів діяльності;
- 3) переосмислення ситуації і самого себе в ній;
- 4) реалізація нових смислів через реорганізацію особистого досвіду і дієве подолання суперечностей під час вирішення педагогічних проблем [18, с. 39-42].

Інтенсивність смислотвірних процесів зростає під час переходу студентів до емоційно-образного вирішення поставлених викладачем навчальних завдань, які за своїм характером можуть бути стандартними або творчими, художньо-образними або конкретно-науковими.

Методи, що ґрунтуються на внутрішньому діалозі суб'єкта, передбачають роботу з текстом як семіотичною і смисловою структурою. Вони зорієнтовані на реалізацію принципу рефлексивності, індивідуальне осмислення і засвоєння студентами інформації, що стосується різних аспектів педагогічної діяльності. Формування у студентів культури роботи з науковими і художніми педагогічними текстами вимагає їх ретельного підбору. Вони мають бути насичені проблемними моментами, що породжують

діалогічне зіткнення різних педагогічних позицій. Передбачається вихід студента за рамки власне текстів як знакових систем шляхом співвіднесення навчальної інформації з власним досвідом і потребами майбутньої професійної діяльності, в якій вона виконуватиме регулятивну функцію. Завдяки цьому знання набувають для студентів особистісного смислу, забезпечується особистісне включення майбутніх учителів у проблематику педагогічної діяльності.

З метою активізації внутрішнього діалогу студентам доцільно пропонувати для аналізу полемічні педагогічні тексти, які містять оригінальні ідеї, педагогічні антиномії, парадоксальні висновки, альтернативні погляди, що суперечать загальноприйнятим підходам. Діалог зазвичай розпочинається із зіткнення протилежних позицій: «закони діалогічного жанру вимагають початкового екстремізму думок», які стикаються [4, с. 166]. Наприклад, під час з'ясування сутності виховання та оцінювання різних виховних концепцій студентам можна запропонувати прочитати й проаналізувати статті Л. Толстого «Виховання і освіта», «Кому у кого вчитися писати: нам у селянських дітей чи селянським дітям у нас?», «Про народну освіту», в яких висловлюються парадоксальні погляди про виховання як цілеспрямоване формування особистості за певним зразком: «Виховання є прагненням однієї людини зробити іншу такою ж, як вона сама... Але чи є у нас право робити з інших людей нашу власну подобу? Хіба ми кращі за дітей, щасливіші за них? Чи можемо ми, поклавши руку на серце, сказати, що наше життя хороше, і що ми можемо насильно змусити інших бути такими ж, як ми, мати ті ж смаки, моральні поняття, займатися тими ж справами? Ні, «виховання» як умисне формування людей за відомими зразками – непродуктивне, незаконне і неможливе. Права на виховання не існує»; «Виховання псує, а не виправляє людей»; «Краща система у справі виховання – не мати ніякої системи».

Тексти, в яких пропонуються категоричні оцінки педагогічних явищ, радикально протиставляються педагогічні підходи, висловлюються альтернативні погляди, зазвичай викликають у студентів особливий інтерес, активний протест або підтримку, бажання висловити власне ставлення, погодитися або заперечити, прийняти або відхилити ідеї автора. Вступаючи в діалог з автором тексту, студенти намагаються віднайти аргументи, які підтверджують або спростовують його позицію. При цьому вони спираються на власний життєвий досвід, особистісне бачення і емоційне сприйняття педагогічних реалій. Таким чином внутрішній діалог забезпечує емоційне включення майбутніх учителів в осмислення педагогічних проблем і спонукає до перегляду й уточнення власних позицій.

На внутрішньому діалозі ґрунтується також *діалогічно орієнтована проблемна лекція*, яка дає змогу перед використанням полілогічних методів сформуванню у студентів досвід спілкування з викладачем як із рівноправним співрозмовником. Тематичний зміст такої лекції зазвичай будується на постановці певної педагогічної проблеми і розкритті шляхів її розв'язання. Під час діалогічно орієнтованої проблемної лекції студентам демонструються способи науково-пошукової діяльності, навчальний матеріал подається як суперечливий розвиток наукового знання, як конкуренція ідей, позицій, наукових шкіл або окремих учених в історії педагогічної науки, як їх діалог.

Відмінність діалогічно орієнтованої лекції від звичайної проблемної лекції полягає передусім в емоційній складовій діалогу, що спонукає студентів не лише до активної пізнавальної діяльності, але й до особистісної оцінки педагогічних проблем. Завдання викладача полягають не лише в передачі певної інформації, але й в ознайомленні студентів з об'єктивними суперечностями розвитку педагогічного знання і способами вирішення педагогічних проблем, а також у розкритті власної позиції з піднятої проблеми. Загальний ефект проблемної лекції визначається її змістом, способом організації пізнавальної діяльності і засобами спілкування, які використовує педагог для трансляції своєї професійної позиції студентам.

Смислова канва діалогічно орієнтованої лекції може бути різною: навчальний матеріал може подаватися у вигляді постановки певної педагогічної проблеми, висвітлення альтернативних способів її розв'язання, аналізу історичного розвитку поглядів на ту чи іншу педагогічну проблему тощо. Наприклад, на початку лекції «Зміст освіти» (розділ «Дидактика») студентам можна запропонувати критично проаналізувати афористичні вислови, що ілюструють різні підходи до визначення змісту освіти:

- «Мудрий той, хто знає потрібне, а не багато чого» (Есхіл).
- «Краще знати зайве, ніж нічого не знати» (Сенека).
- «Треба знати все про що-небудь і що-небудь про все» (Генрі Пітер Брум).
- «Освічена людина – та, яка знає, де знайти те, чого вона не знає» (Г. Зіммель).
- «Освіта – те, що залишається, коли все вивчене вже забуто» (М. фон Лауе).

Таке завдання дає змогу студентам усвідомити широкий спектр можливих підходів до визначення змісту освіти, проаналізувати сутність кожного підходу, порівняти їх і сформуванню власну позицію з цього питання.

Залежно від методичного задуму діалогічне спілкування викладача з студентами може будуватися як міжособистісний діалог на певних етапах лекції (де він дидактично доцільний) або як внутрішній діалог, що більш характерно для проблемної лекції. В останньому випадку студенти разом з викладачем ставлять і

подумки вирішують педагогічні проблеми або фіксують питання в конспекті для подальшого з'ясування під час самостійної роботи, консультації з викладачем або обговорення з товаришами на практичних заняттях. Саме активізація мислення, спрямованого на порівняння й аналіз педагогічних альтернатив, суперечливих позицій, дає підстави віднести проблемну лекцію до методів, побудованих на внутрішньому діалозі. Результати мислення студентів під час проблемної лекції відображаються в оригінальному тексті (конспекті), який на відміну від традиційної інформаційної лекції показує розуміння педагогічних проблем, особистісне ставлення до них.

Діалогічно орієнтована лекція може мати різні форми залежно від дидактичних завдань викладача. Це може бути, зокрема, лекція-конференція під час якої студенти письмово ставлять викладачеві запитання з теми заняття. Наприкінці лекції викладач відповідає на поставлені питання. Зміст і форма поставлених студентами запитань слугують для викладача показником рівня розуміння ними педагогічних проблем і міри особистісної включеності в професійно-педагогічну проблематику. Завдяки постановці запитань лекція з деперсоналізованого інформування перетворюється на діалогічний процес, звернутий до кожного студента. Запитання можуть мати проблемний характер і слугувати смисловою зав'язкою для нового заняття. Наприклад, під час проведення лекції-конференції з теми «Фактори розвитку особистості. Роль виховання у становленні особистості» студенти поставили такі запитання: «Чи можна стверджувати, що спадковість визначає потенційні можливості розвитку здібностей людини – своєрідну верхню планку, вище якої людина не зможе стрибнути?»; «Що більшою мірою впливає на розвиток особистості – цілеспрямовані виховні впливи чи численні стихійні впливи соціального середовища?»; «Чи кожна людина може стати видатним вченим, художником, письменником, якщо з раннього дитинства її виховувати і навчати, застосовуючи найдосконаліші методи і засоби?»; «Чому в неблагополучних сім'ях діти далеко не завжди виростають такими ж, як їхні батьки? Адже вони отримують від них через гени відповідну схильність (спадковість) і постійно бачать негативний приклад батьків (середовище)?». Поставлені запитання свідчать про глибoku зацікавленість студентів проблематикою розвитку особистості й інтерес до її обговорення.

На початковому етапі навчання лекція-конференція стимулює творче мислення студентів, виявляє коло їх професійних потреб і інтересів, дає змогу оцінити готовність аудиторії до діалогічного обговорення педагогічних проблем. У середині курсу така лекція спрямована на привертання уваги студентів до вузлових питань, з'ясування міри засвоєння студентами навчального матеріалу, узагальнення і систематизацію знань, корекцію методики викладання. Наприкінці курсу лекція-конференція дає змогу підвести підсумки вивчення теми, визначити перспективи подальшого використання засвоєних знань.

До діалогічних методів навчання, заснованих на внутрішньому діалозі, можна віднести також виконання студентами творчих письмових завдань. *Твір-міркування (есе)* може мати оповідний або описовий характер залежно від предмета аналізу, наприклад: «Педагогіка – наука чи мистецтво?», «Чи кожна людина може стати успішним педагогом? Що таке педагогічний талант, у чому він полягає?», «Виховання – цілеспрямоване формування особистості за певним зразком чи сприяння самоактуалізації особистості?», «Вихователь – «скульптор» чи «садівник»? Яка з цих метафор точніше передає сутність виховання?», «Чи доцільне використання покарань у вихованні дітей? Чи можливе виховання без покарань?».

Під час з'ясування ролі виховання у розвитку особистості студентам можна запропонувати написати есе на основі критичного аналізу поглядів відомих вчених, письменників, педагогів:

- «Виховання може все» (К.А. Гельвецій).
- «Дев'ять десятих людей є такими, як вони є – добрими або злими, корисними або непотрібними, – завдяки вихованню» (Дж. Локк).
- «Виховання може зробити багато що, але воно не всесильне. За допомогою щеплень можна змусити дику яблуню давати садові яблука, але ніяке мистецтво садівника не в змозі примусити її родити жолуді». (В. Белінський).
- «Виховання безсиле, воно нічого не змінює, і той, кому судилося бути злодієм, стає ним у будь-якому випадку, яке б виховання він не отримав, так само незмінно буде прагнути до порядності той, чий органи схильні до цього, яким би злим і підступним не був його наставник, тому що і той і інший живе згідно зі своєю внутрішньою організацією, згідно із заповідями, отриманими від природи, і перший так само не заслуговує покарання, як і другий не гідний винагороди» (Маркіз де Сад).

Осмилення і порівняння суперечливих педагогічних ідей, підходів активізує внутрішній діалог студентів, спонукає їх до визначення власної позиції: що може і чого не може виховання?; чи під силу педагогам за допомогою виховання змінити якості і здібності особистості?; що більшою мірою впливає на розвиток особистості – спадковість чи середовище, стихійна соціалізація чи виховання?

Тексти пишуться студентами індивідуально, але з орієнтацією на інших читачів, на майбутнє обговорення їх змісту під час практичних і семінарських занять. Створені тексти, зазвичай, мають

глибокий особистісний смисл, виражають внутрішнє ставлення студентів, розуміння ними складних педагогічних проблем, активну підтримку або заперечення певних підходів. Внутрішній вибір відображеної в тексті позиції зобов'язує студентів відповідати за написане і одночасно виступає критерієм їх особистісно-професійної зрілості. Недоліки представленої у тексті позиції стають предметом осмислення на етапі рефлексії. Пізніше у процесі розгортання тематичного змісту виражена в тексті позиція студента може стати предметом групової дискусії, ділової гри або ігрового моделювання.

Варто зазначити, що здатність до внутрішнього діалогу формується у студентів тільки за наявності досвіду активної участі в різних формах зовнішнього, міжособистісного діалогу [7, с. 96]. Умови для цього створюються за використання діалогічного і полілогічного спілкування в навчанні, тому методи, побудовані на внутрішньому діалозі, необхідно доповнювати методами міжособистісного діалогу та полілогу.

Методи, побудовані на міжособистісному діалозі, передбачають активність двох суб'єктів, які дотримуються різних позицій з певного питання: евристична бесіда, бінарна лекція, парна робота тощо. Застосування таких методів вимагає чіткого визначення їх завдань і місця в навчальному процесі. Такі методи не варто вважати універсальними, оскільки їхня ефективність значною мірою залежить від базового рівня підготовки і сформованості професійних позицій студентів.

Взаємодіючи з великою аудиторією, викладач може використовувати під час занять діалог двох суб'єктів з коригувальною чи виховною метою або з метою демонстрації певних педагогічних прийомів (наприклад, прийомів діалогічного спілкування).

Важливим засобом управління пізнавальною діяльністю студентів під час міжособистісного діалогу є система заздалегідь підготовлених викладачем інформаційних і проблемних запитань. Інформаційні запитання ставляться з метою актуалізації наявних у студентів знань, необхідних для розуміння сутності тієї чи іншої педагогічної проблеми, ініціювання пізнавальної діяльності, спрямованої на її вирішення. Проблемні запитання вказують на сутність навчальної проблеми і на зону пошуку невідомого в проблемній ситуації. У запитаннях відображається результат попереднього аналізу умов вирішення педагогічної проблеми, зрозуміле відокремлюється від незрозумілого, відоме від невідомого. Нарешті, запитання – це засіб залучення студентів до діалогічного спілкування й управління їх спільною пізнавальною діяльністю, у процесі якої формується особистісне бачення педагогічних явищ і процесів [7, с.109].

Ефективним діалогічним методом навчання є *евристична бесіда*, яка суттєво активізує пізнавальну діяльність студентів, стимулює їх пошукову активність і розвиває творчий потенціал. Викладач тут не повідомляє готові знання, а шляхом продуманої постановки навідних питань (які не містять прямої відповіді) допомагає студентам на основі наявних знань та особистого життєвого досвіду самостійно дійти до певних висновків і формулювання закономірностей. Наприклад, під час ознайомлення студентів з різними моделями виховання (директивною, маніпулятивною, сприяння), можна запропонувати їм відповісти на питання: чи можна вважати якусь з цих моделей найкращою?; чи можлива ситуація, коли найбільш доцільною виявиться директивна (маніпулятивна) модель виховання?; чи повинен вихователь постійно дотримуватися якоїсь одної моделі виховання?; в якому порядку доцільно змінювати моделі виховання?; чи існує певний зв'язок між педагогічною доцільністю тієї чи іншої моделі виховання і рівнем особистісної зрілості вихованців?; чи можна розглядати директивну, маніпулятивну і сприяючу моделі виховання як послідовні етапи загальної виховної стратегії педагога?

Відповідаючи на ці питання, студенти можуть самостійно прийти до висновку, що універсальної, ефективною за будь-яких обставин моделі виховання не існує, що директивну, маніпулятивну і модель виховання-сприяння слід розглядати не як альтернативні, серед яких є кращі і гірші, а як послідовні етапи єдиної педагогічної стратегії, яка відповідає етапам особистісного становлення вихованців. Кожен підхід має певні переваги і обмеження, а також сферу своєї придатності, яка визначається передусім рівнем особистісної зрілості вихованців: чим вищий цей рівень, тим менш директивним і більш вільним повинно ставати виховання аж до повної відмови від цілеспрямованих впливів на розвиток особистості. Скеровуючи пізнавальний пошук студентів за допомогою продуманої постановки запитань, можна допомогти їм зрозуміти важливість поступової зміни виховних підходів у напрямі від зовнішнього управління і цілеспрямованого формування до розвитку в дітей здатності до самоуправління, необхідність поступового розширення свободи вихованців, надання їм більших можливостей для вияву власної ініціативи й самостійності, підготовки до вільного відповідального вибору. Внаслідок евристичної бесіди студенти можуть прийти до парадоксального висновку, що кінцевою метою виховання є власне заперечення – досягнення такого рівня особистісної зрілості вихованців, коли необхідність у зовнішньому управлінні їх поведінкою й розвитком зникає, виховання стає непотрібним, оскільки особистість стає здатною до самоуправління, відповідального самовизначення і самодетермінації.

Евристична бесіда максимально активізує мислення студентів, допомагає діагностувати засвоєні ними знання, сприяє формуванню у них особистісного ставлення до педагогічних проблем, виробленню власної

професійної позиції. Під час евристичної бесіди можуть застосовуватися різні типи діалогу: мотиваційний, самореалізаційний, смислотворчий, духовний [5]. За місцем у навчальному процесі евристична бесіда може бути вступною, розвивальною, аналітичною, синтезуючою або закріплюючою, контролюючо-корекційною.

У контексті особистісно-професійного становлення майбутніх учителів досить ефективним методом навчання, що ґрунтується на міжособистісному діалозі, є *лекція двох викладачів*. Під час такої лекції в аудиторії можуть моделюватися реальні професійні ситуації, обговорюватися актуальні педагогічні проблеми в діалозі двох фахівців (представників різних наукових шкіл, педагогічних підходів, теоретиків і практиків, прихильників і критиків певних педагогічних ідей, концепцій, технологій тощо). Важливо, щоб викладачі під час такого діалогу демонстрували культуру педагогічного спілкування і спільного пошуку, залучали до спілкування студентів, давали їм змогу ставити питання, висловлювати свої позиції, власне ставлення до того, що відбувається.

У процесі лекції двох викладачів актуалізуються наявні у студентів знання, життєвий досвід, необхідний для розуміння навчальної проблеми і участі в спільній пізнавальній діяльності, створюються проблемні ситуації, висуваються гіпотези щодо їх вирішення, розгортається система аргументів або контраргументів, обґрунтовується кінцевий варіант спільного рішення. Наявність двох джерел персоніфікованої інформації спонукає студентів порівнювати різні погляди, робити вибір між альтернативами, формувати власну позицію, визначати своє ставлення до різних педагогічних проблем. Водночас майбутні учителі отримують наочне уявлення про культуру педагогічного спілкування, способи ведення конструктивного діалогу, спільного пошуку і прийняття рішень [7, с. 112-113].

Безпосередній досвід діалогічного спілкування студенти можуть набутися у процесі *парної навчальної діяльності*, яка є різновидом міжособистісного діалогу. Організація парної роботи готує студентів до спільної діяльності на подальших етапах навчання (групової, колективної). Завдяки близькості інтелектуальних і особистісних позицій студентів їх навчальний діалог нерідко буває більш результативним, а смисловий обмін – більш інтенсивним і продуктивним, ніж діалог з викладачем.

До окремої групи діалогічних методів можна віднести *методи навчання, побудовані на основі полілогу*: дискусії, диспути, дебати, симпозиуми, «мозковий штурм», ділові ігри, драматизації. Вони сприяють розвитку аналітичного мислення студентів, культури усного мовлення, формують уміння педагогічно доцільної самопрезентації і відстоювання власної позиції, активізують особистісно-професійне самовизначення майбутніх учителів, забезпечують формування нових смислів і розвиток професійно важливих якостей, стимулюють подальший саморозвиток студентів [17].

Педагогічні завдання набувають динамічного розгортання в спільних колективних формах пізнавальної діяльності суб'єктів освітнього процесу, при цьому включається механізм полілогу, завдяки якому всі суб'єкти взаємодії набувають досвіду спільного вирішення проблем. Формування не лише професійно-педагогічної, але й соціальної компетентності студентів здійснюється шляхом їх взаємодії в інтерактивних групах, що моделюють майбутнє професійне середовище [7, с. 70].

Одним із найбільш ефективних полілогічних методів є навчальна *дискусія*, яка моделює живе спілкування в професійній діяльності і забезпечує вироблення професійної позиції майбутніх учителів у процесі групового обговорення проблемних питань педагогічної теорії і практики. У дискусійному спілкуванні студенти критично оцінюють теоретичні положення педагогіки, вчать використовувати їх як засіб регуляції майбутньої професійної діяльності, виробляють і коригують власні професійно-світоглядні позиції. Для дискусійного обговорення доцільно обирати педагогічні проблеми, які не мають однозначного вирішення і з приводу яких висловлюються різні, часто суперечливі, погляди.

Так, наприклад, під час вивчення принципів виховання студентам можна запропонувати порівняти два вислови щодо доцільності або недоцільності врахування індивідуальних особливостей учнів у процесі виховання:

- «Своєрідність людей не варто цінувати занадто високо. Навпаки, думка, що наставник повинен старанно вивчати індивідуальність кожного учня, узгоджуватися з нею і розвивати її, є цілком порожньою і ні на чому не заснованою. Для цього він не має часу. Своєрідність дітей допустима в сімейному колі, але в школі починається життя за встановленим порядком, за єдиними для всіх правилами. Тут слід піклуватися про те, щоб діти відвикали від своєї оригінальності, щоб вони вміли і хотіли виконувати загальні правила і засвоювали результати загальної освіти» (Г. Гегель).

- «Вимога індивідуалізації виховних прийомів становить загальну вимогу педагогіки і поширюється рішуче на будь-яку дитину. Звідси перед педагогом постають два завдання: по-перше, індивідуального вивчення всіх особливих властивостей кожного окремого вихованця, а по-друге, індивідуального пристосування всіх прийомів виховання і впливу соціального середовища на кожного з них. Стригти всіх під одну гребінку – найбільша помилка педагогіки, і основна її передумова неодмінно вимагає індивідуалізації: свідомого і точного визначення індивідуальних завдань виховання для кожного учня» (Л. Виготський).

Студенти критично аналізують обидві позиції, що дає змогу виробити власний погляд на проблему врахування індивідуальних особливостей дітей у вихованні.

Дискусія організовується як процес діалогічного спілкування учасників, під час якого відбувається формування досвіду участі в груповому обговоренні та вирішенні педагогічних проблем, розвивається теоретико-практичне мислення майбутніх фахівців. Такий метод сприяє особистісно-професійному самовизначенню студентів, оскільки передбачає рівність суб'єктів, вільну демонстрацію ними власних поглядів і ставлення до обговорюваної проблеми [17]. Проте вільна дискусія вимагає високої культури міжособистісного спілкування учасників, чітких дій організатора, створення емоційно комфортної атмосфери в аудиторії. Форми проведення дискусії можуть бути різними (вільна дискусія, ток-шоу, дебати, симпозіум, «мозковий штурм» тощо) залежно від конкретної аудиторії, її інтересів, потреб, професійної зрілості, а також завдань, які ставить перед собою викладач. Це може бути, зокрема, покрокова дискусія або метод «лабіринту», прогресивна дискусія, дискусія-змагання, «методика клініки», «методика естафети» тощо [17].

До полілогічних методів навчання належать також *рольові і творчі ігри*, спрямовані на формування у студентів уміння приймати і ефективно виконувати різні соціальні ролі (вчителя, вихователя, керівника предметного гуртка, класного керівника, директора школи, завуча тощо), навчання продуктивної співпраці, участі у виробленні колективних позицій. Ігри дають змогу моделювати реальну діяльність майбутніх учителів у спеціально створених педагогічних ситуаціях. Особливою мірою це стосується *ділової гри*, яка імітує предметний і соціальний зміст професійної діяльності, завдяки чому сприяє формуванню комунікативно-діяльнісного аспекту професійної позиції майбутніх учителів. Студенти набувають умінь конструктивної соціальної взаємодії, компетентної поведінки, засвоюють професійно-ціннісні установки. Професійно орієнтована гра дозволяє бачити професійну ситуацію як ціле, наочно представляє складові педагогічної діяльності і умови її функціонування, забезпечує психологічно комфортне особистісне включення студентів у процес навчання [20]. В ігровому процесі діалогічна структура рольового спілкування розширює спектр мотивів навчальної діяльності студентів (зовнішніх і внутрішніх, соціальних і професійних, результативних і процесуальних, досягнення і самоствердження), формує їх готовність до роботи в команді та спільного пошуку рішень. Завдяки цьому групова ігрова взаємодія виступає ефективним засобом засвоєння нових, емоційно насичених знань, що мають цінність як колективний продукт творчих зусиль кожного учасника гри [7, с.138].

Для організації професійно орієнтованих ігор доцільно використовувати конкретні педагогічні ситуації, що містять протиріччя, надлишкові або неправильні дані, взаємовиключні альтернативи, вимагають знайти відсутню інформацію тощо. Прикладами можуть слугувати такі ігри, як «Батьківські збори» (студенти виступають у ролі вчителів, батьків, дітей, адміністрації школи), «Придумай питання» (студенти вчаться ставити питання з приводу запропонованої викладачем педагогічної проблеми), «Дебати» (студенти дискутують на запропоновану тему, вирішуючи певну педагогічну проблему).

Завдяки проблемності педагогічного змісту, емоційному та інтелектуальному розкріпаченню студентів гра як полілогічний метод моделювання професійної діяльності виступає ефективним засобом вияву і одночасно формування професійної позиції майбутніх учителів. Професійно орієнтовані ігри стимулюють пізнавально-оцінне сприйняття студентами педагогічних знань; заповнюють пропуски в наявній інформації за рахунок комплексного «бачення» мікропроблем, що виникають у процесі гри; розширюють діапазон професійного мислення студента (він бачить причини можливих невдач у педагогічній діяльності, розуміє, які наслідки вони спричиняють, накопичує досвід професійно-рольової поведінки); розвивають педагогічну уяву, здатність передбачати можливий розвиток ситуацій у динаміці гри; формують здатність до соціально-психологічного орієнтування в ситуаціях педагогічної діяльності, прогнозування можливих реакцій суб'єктів гри [7, с. 140-141].

Методи навчання, які використовуються у педагогічних закладах вищої освіти, можна представити у вигляді своєрідного континууму, на одному полюсі якого монолог (традиційна інформаційна лекція), в середині – різні варіанти міжособистісної взаємодії викладача і студентів (диспут, дискусія, ділова гра тощо), а на протилежному полюсі – діалог (полілог), що розгортається на рівні професійних смислів. Вибір того чи іншого методу навчання залежить від особливостей навчального матеріалу, здатності студентів до конструктивного діалогу та готовності викладача до творчої діалогічної навчальної взаємодії. Варто зазначити, що сутність діалогічного навчання полягає не в абсолютизації діалогу як форми комунікації, а в тому, щоб з урахуванням конкретних обставин забезпечувати оптимальне поєднання монологу і різних видів діалогу для організації ефективної взаємодії суб'єктів педагогічного процесу. Монологічний спосіб викладу знань на перших етапах освоєння змісту навчального предмета не лише можливий, але й бажаний, оскільки саме монолог дає змогу за обмежений час передати відносно значний обсяг інформації, яка не потребує доказів: систему основних визначень, термінів, понять і фактів.

Варто зазначити, що діалог студента з іншими суб'єктами освітнього простору (викладачем, товаришами, авторами навчальних і художніх текстів, ученими-теоретиками і практиками) має місце практично в кожному методі навчання. Вступивши в діалог з автором педагогічного знання (у посібнику, педагогічному творі, есе), з викладачем, однокурсниками (у дискусії, дебатах, бесідах), студенти постають перед необхідністю висловити свою позицію, повідомити Іншому про себе як про суб'єкта професійної діяльності, розкрити свої професійні пріоритети і ціннісні орієнтації. При цьому вони отримують уявлення про ставлення до педагогічних проблем інших суб'єктів взаємодії, аналізують альтернативні педагогічні підходи та способи вирішення професійних проблем, визначаються у власних професійно-ціннісних пріоритетах. Різні види навчального діалогу активізують індивідуальне осмислення і колективне обговорення студентами педагогічних явищ і процесів, що стимулює їх особистісно-професійне самовизначення та сприяє формуванню професійної ідентичності.

Отже, з метою активізації особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів можна використовувати три групи діалогічних методів навчання: методи, побудовані на внутрішньому діалозі (діалогічно орієнтована проблемна лекція, лекція-конференція, твір-міркування, есе, відповідь авторові, письмовий аналіз наукового або художнього педагогічного тексту); методи, побудовані на міжособистісному діалозі (евристична бесіда, бінарна лекція, парна робота студентів); методи, побудовані на полілозі (дискусія, дебати, симпозіуми, творчі, рольові, ділові ігри, драматизації). Всі зазначені методи мають суттєвий розвивальний потенціал і водночас характеризуються певними особливостями.

Методи, що ґрунтуються на внутрішньому діалозі, передбачають взаємодію студентів з науковими і художніми педагогічними текстами як смисловими структурами, особистісну оцінку презентованих у текстах професійних цінностей і смислів, осмислення і засвоєння професійно важливої інформації, аналіз педагогічних суперечностей і способів їх вирішення, співвіднесення педагогічної інформації з власним досвідом і оцінювання її значення для майбутньої професійної діяльності.

Методи, в основі яких лежить міжособистісний діалог, забезпечують розвиток у майбутніх учителів культури міжособистісного та професійно-педагогічного спілкування, формування умінь діалогічного спілкування і спільного пізнавального пошуку, формування здатності презентувати і відстоювати свою позицію, конструктивно взаємодіяти з прибічниками альтернативних поглядів.

Методи, побудовані на полілозі, забезпечують пізнавально-оцінне сприйняття професійних знань, особистісно-професійне самовизначення щодо пріоритетів і способів організації педагогічної діяльності, формування досвіду особистісного включення в аналіз професійних ситуацій, спільної участі в обговоренні та розв'язанні педагогічних проблем, роботи в команді, розвиток здатності виконувати професійно-ділові ролі.

Навчальний діалог як засіб особистісно орієнтованого навчання, в якому органічно поєднуються самостійна смислопошукова діяльність студентів із засвоєнням нормативних професійних знань, побудований на принципах проблемності і персоналізованості, активізує особистісно-професійне самовизначення майбутніх учителів, сприяє розвитку їх суб'єктності, формуванню професійно-ціннісних орієнтацій і становленню власної професійної позиції.

Література

1. Абрамкина О.Г. Учебный диалог как средство формирования коммуникативной культуры обучающихся: Дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / О.Г. Абрамкина. – Орел, 2003. – 243с.
2. Балл Г.А. Психология в рациогуманистической 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. Баткин Л. М. Итальянское Возрождение в поисках индивидуальности / Л.М. Баткин. – М.: Наука, 1989. – 448 с.
5. Белова С.В. Диалог – основа профессии педагога: Учеб.-метод. пособие / С.В. Белова. – М.: Академия, 2002. – 146 с.
6. 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 ; Тернопільський національний педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Т., 2008. – 21 с.
7. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий.– М.: Высш. шк., 1991.– 204 с.
8. Галузьяк В. М. Діалектичне мислення як критерій особистісно-професійної зрілості педагога / В. М. Галузьяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 52. – Вінниця, 2017. – С. 48-56.
9. Галузьяк В. М. Діалог як засіб особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів / В. М. Галузьяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 56. – Вінниця, 2018. – С. 224-234.

10. Галузяк В. М. Образовательная среда как фактор личностного развития будущих учителей / В.М. Галузяк // Человек и общество: на рубеже тысячелетий: материалы международной научной конференции / под общей ред. проф. О.И. Кирикова. – Выпуск 56. – Москва: Наука: информ; Воронеж: ВГПУ, 2013. – С. 28-41.
11. Галузяк В. М. Педагогіка: Навчальний посібник. 5-е вид., випр. і доп. / В. М. Галузяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. – 400 с.
12. 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.
13. Галузяк В. М. Характеристики зрілого педагогічного мислення / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 51. – Вінниця, 2017. – С. 43-50.
14. 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.
15. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
16. Махмутов М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории / М.И. Махмутов.– М.: Педагогика, 1975.– 367 с.
17. Селевко Г.К. Дискуссия как эффективный метод познания / Г.К. Селевко // Школьные технологии. – 2004. – №5. – С.106-114.
18. Семенов И.Н. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии личности / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1983. – №2. – С. 35-42.
19. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование: поиск новой парадигмы / В.В. Сериков.– М., 1998.– 289 с.
20. Трайнев В.А. Деловые игры в учебном процессе: Методология разработки и практика проведения / В.А. Трайнев. – М.: Дашков и К, 2002. – 359 с.
21. Ушинский К. Д. Три элемента школы / К. Д. Ушинский // Собр. соч. : в 11 т. Т. 2. – М.–Л., 1948. – С. 42–68.
22. 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.