

РОЗДІЛ 3

ОСВІТНІЙ ДІАЛОГ В КОНТЕКСТІ ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ТА ПРОВЕДЕННЯ ПРОСВІТНИЦЬКИХ ТРЕНІНГІВ

Галина РАДЧУК

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗРОБКИ ТА РЕАЛІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ У ФОРМІ ОСВІТНЬОГО ДІАЛОГУ

Запровадження освітнього діалогу в педагогічну практику закладу вищої освіти вимагає від викладача певної особистісної і професійної готовності. Зрозуміло, що мова йде про готовність педагога до діалогу як на формальному рівні (суб'єкт-суб'єктного спілкування), так і на змістовому рівні (діалогізація освітнього матеріалу). Тому необхідно створити умови для набуття як першого, так і другого досвіду. Це можна зреалізувати через організацію спеціальних семінарів, де б викладачі мали змогу у діалогічній формі розробити свої курси як освітню програму (проект) у формі освітнього діалогу та отримати необхідний особистісний та професійний досвід діалогічного спілкування.

Насамперед важливо усвідомити, що діалогічна форма навчання передбачає перетворення дій викладача із самодостатніх, монологічно замкнених на рівні професійного покладання цілей і зовнішніх стосовно навчальних дій студента – у спільну зі студентами пізнавальну діяльність.

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

Під програмою освітнього діалогу (ОД) ми розуміємо короткий опис змісту спільної освітньої активності всіх учасників, котра націлена на досягнення конкретного результату. Тут доречно процитувати німецького антрополога О. Больнова: «Педагогіка ... є теорія деякої практики, тобто це така теорія, котра надбудована над випереджаючою її практикою і до неї знову ж звернена... Опис знаходиться на початку будь-якої теорії. Він відкриває нам очі на повноту дійсності. Він приводить до того, що все раніше не осмислене нами стає оформленим і доступним для теорії» [5, с.80].

Розроблена нами програма семінару у формі освітнього діалогу для викладачів складається з трьох блоків:

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

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

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

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

Третій блок умовно можна назвати «делегуванням відповідальності», хоча в ньому не має ні слова про відповідальність. Учасникам пропонується і самим активно впливати на те, що відбувається, за допомогою обміну досвідом, зворотного зв'язку і своєї індивідуальної роботи [1].

Важливим є представлення програми на початку ОД. Оскільки тут присутній аспект актуалізації суб'єктності учасників ОД для того, щоб зробити їх рівноправними партнерами не лише в соціальному, але і в інтелектуальному плані. Для цього можна використати запитання типу:

- 1) Що ви думаєте з приводу програми?
- 2) Чи не хотіли б ви що-небудь змінити?
- 3) Чи зрозуміли ви мету та основні завдання ОД?
- 4) Подумайте і запишіть, будь ласка, ваші очікування від ОД?

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

Надзвичайно важливо зрозуміти, що педагог-організатор відповідає перш за все за створення умов для процесу особистісного та пізнавального просування учасників ОД. У цьому випадку він

багато в дечому виконує функції фасилітатора. Коренем слова «фасилітація» є facile – рухливий, легкий, гнучкий. Дієслівна форма слова facilitate означає полегшувати, спрощувати або дозволяти чомусь легко відбутися. Це означає, що дещо варто не зробити самому, а полегшити таку можливість іншим. Педагог-організатор контролює процес ОД і забезпечує дотримання його правил та процедури. Це дозволяє учасникам зосередитися на цілях та змісті ОД. Він виступає переважно у ролі організатора та співбесідника. Мова йде про створення особливого середовища, котре актуалізує потребу звертання учасників до себе, до свого особистісного досвіду, створення групи, котра самонавчається.

Для того щоб сформулювати мету ОД, можна використати відому у дидактиці таксономію освітніх цілей Б.Блума [4]. Він диференціював освітні цілі на шість основних класів – знання, розуміння, використання, аналіз, синтез, оцінювання (табл. 1). Ця таблиця може допомогти педагогу-організатору сформулювати мету ОД і підказати кроки для досягнення цієї мети.

Таблиця 1

Таксономія освітніх цілей (за Б.Блумом)

| Категорія | Характерні вміння |
|-----------|--|
| Знання | Вивчення і запам'ятовування фактів Знання, дат, подій, місць Знання основних ідей Володіння предметним матеріалом |
| Розуміння | Розуміння інформації Схоплення значень Перенесення знань у новий контекст |

| | |
|---------------------------------|--|
| | Інтерпретація фактів, причин Впорядкування, групування, розпізнавання причин Прогнозування результатів |
| Застосування | Використання інформації Використання методів, концепцій, теорій у нових ситуаціях Вирішення проблеми з використанням нових знань або умінь |
| Аналіз (критичне осмислення) | Бачення моделей Розбивання їх на частини Розпізнавання невидимих значень Визначення компонентів |
| Синтез (критичне осмислення) | Використання старих ідей для створення нових Висновки із даних фактів Пов'язування знань із декількох сфер Формулювання висновків |
| Оцінка (критичне осмислення) | Порівняння і розрізнення ідей Оцінка якості ідей і презентацій Вибір на основі чітких критеріїв Перевірка цінності аргументації |

Коротко розглянемо *програму семінару для викладачів на тему: «Розробка навчальної програми курсу у формі освітнього діалогу»*.

1. Анотація семінару.

Кінцева мета семінару – розробка навчального курсу як цілісної системи актуалізації суб'єктного потенціалу студентів у формі освітнього діалогу. Для досягнення заявленої мети на семінарі були переплетені два блоки – блок розробки програми і блок розуміння необхідності актуалізації суб'єктного потенціалу студентів.

Виходячи з розгляду програми курсу як деякої цілісності, було визначено її елементи і встановлено зв'язки між цими елементами: як мета курсу, його зміст і методи навчання пов'язані з мотивацією, рівнем готовності та інтересами студентів, котрі вивчають даний курс. Передбачається, що даний семінар стане моделлю, в якій буде реалізована концепція освітнього діалогу. Для учасників це стане реальним досвідом використання даної моделі в освітньому процесі вищого навчального закладу.

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

Загалом кожному учаснику потрібно спроектувати модель процесу, у якому поетапно розгортається діалогічний спосіб діяльності викладача.

Структура цього способу має такі етапи:

1) розробка структури освітніх ситуацій;

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

Відтак, під час проведення семінару ми старалися ввести учасників у ситуацію освітнього діалогу, спираючись на такі вузлові моменти:

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

Як будь-який інтерактивний семінар, цей семінар вибудовується на основі активної взаємодії учасників між собою, а тому починається з етапу самопрезентації учасників. Одна їх

частина зацікавлена і подією, і проблемою, інша частина – лише проблемою, третя – подією, а четверта – просто солідарна з ініціаторами та вважає своїм обов'язком приєднатися до неординарної події.

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

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

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

На третій фазі – фазі реалізації – учасники повертались у дійсність і прокладали «стежинки від фантазії до реальності». Далі учасники визначалися стосовно того, якими повинні бути перші кроки і коли кожен буде готовим реалізувати вибудовані поетапно плани. Такий підхід давав кожному викладачу можливість заявити про свій змістовий інтерес, вибрати свій первинний зміст і конструювати його подальше нарощування. У результаті був отриманий той зміст, котрий вдалося вибудувати самим учасникам.

Це дозволяло їм конструювати знання, прислухаючись до себе і співвідносячи своє бачення з баченням інших.

2. Структура семінару.

Структуру семінару представлено у таблиці 2.

Таблиця 2

Структура семінару (ОД) [1]

День перший

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

День другий

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

День третій

| Сесія | Зміст | Освітнє завдання | Методи |
|---------|---|--|--------------------------|
| Сесія 8 | Чи потрібні зміни у програмі курсу (на семінарі)? | Аналіз зворотного зв'язку | Дискусія |
| | Як зробити оцінку зворотнім зв'язком для студентів? | Розуміння оцінки як зворотного зв'язку | Інтерактивна міні-лекція |
| Сесія 9 | Як зробити оцінку зворотним зв'язком для студентів? (продовження) | Аналіз критеріїв різних методів оцінювання | Дискусія |

| | | | |
|----------|--|---|-----------------------------------|
| Сесія 10 | Як зробити програму курсу ефективною? | Оцінка своєї програми за запропонованими критеріями | Рефлексивне коло |
| Сесія 11 | Презентація навчальних програм курсів у формі освітнього діалогу | Аналіз і оцінка своєї програми та програм інших учасників | Презентація зі зворотним зв'язком |
| | Яким був семінар? | Оцінка ефективності семінару | Рефлексивне коло, анкетування |

3. Результати семінару.

Під час усієї роботи на семінарі учасники активно обговорювали свої утруднення у розробці освітніх програм, способи їх вирішення й отримували консультації щодо своїх проєктів.

Окрім того, під час роботи була можливість активного обміну досвідом між педагогами з питань методів діалогізації викладання окремих навчальних дисциплін. Під час занять використовувалися методи зворотного зв'язку від учасників, на основі яких у програму ОД вносились взаємноузгоджені зміни. Для успішної роботи викладачі привозили з собою свої програми курси та інші методичні матеріали, над якими вони планували працювати під час занять. Основний результат реалізації програми – розробка кожним учасником свого курсу у формі освітнього діалогу.

З метою апробації освітнього діалогу як форми активного навчання ми розробили та апробували освітній проєкт на тему: «Сімейне виховання». Обсяг вибірки 118 осіб [1; 2].

Перш ніж представити цю освітню програму, хочемо обґрунтувати, чому саме на прикладі проблеми сімейного виховання ми реалізували наші теоретичні розвідки.

Як зазначалося раніше, психологи і педагоги, які розвивають концепцію особистісно орієнтованої освіти, одностайні в тому, що освіта – це не формування особистості із наперед заданими властивостями, а створення умов для повноцінного прояву і, відповідно, розвитку особистісних якостей дитини. Проте, можна констатувати той факт, що ставлення до особистості у практиці сімейного виховання відповідає панівній у суспільстві парадигмі: особистість і до сьогодні розглядається як те, що потрібно «формувати». Справді, якщо в освіті ще помітні деякі прогресивні зміни, то у сфері сімейного виховання панують традиційні стереотипи. Однак доведено, що гармонізація сімейних стосунків є ефективним чинником профілактики негативних явищ у молодіжному середовищі. Відтак, зрозуміло, що без радикальної перебудови традиційного сімейного виховання не варто очікувати серйозних успіхів у сфері становлення повноцінної особистості: самостійної, відповідальної, впевненої у собі, ініціативної, творчої, з чіткими моральними настановами.

Ми переконані в тому, що найважче подолати стереотипи старого мислення у сімейному вихованні, які дуже живучі завдяки міжпоколінній трансмісії. Коротко зупинимось на найтипівіших стереотипах, які домінують у сімейному вихованні.

Найбільш поширеним є ототожнення виховання з маніпулюванням дитиною, її поведінкою. Відповідно до цього стереотипу, виховання – це корекція поведінки дитини діями батьків. Насправді, дитина це не шматок глини, з якого виліпиш усе, що захочеш. Дитина – особистість, яка здатна відчувати, переживати, сприймати, розмірковувати, хотіти, і, спираючись на

свій унікальний досвід, мати свою власну точку зору та вибирати, як їй поводитися у тих чи інших ситуаціях. Надзвичайно важливо зрозуміти, як дитина бачить свою сім'ю, себе, як інтерпретує те, що відбувається. Саме її особистісне ставлення є результатом внутрішньої активності дитини і має для неї певний сенс, який не завжди є очевидним зі сторони, але саме ставлення, а не зовнішні обставини визначають поведінку дитини, є основою розвитку її особистості. Ми вважаємо, що почуття і переживання дитини є тим компасом, який допоможе досягнути бажаної мети у вихованні.

Тому становлення особистості дитини у сім'ї – це взаємний процес, у якому батьки, виховуючи своїх дітей, і самі виховуються. Дитина – це вільна (а, отже, автономна) особистість; виховання – це перш за все самовиховання батьків.

Ще одним стереотипним уявленням про сімейне виховання є переконання батьків про те, що ця сфера добре контролюється і усвідомлюється ними. Кожен із батьків схильний думати, що добре розуміє і себе, і свою дитину. Ми впевнені, що можна контролювати і достатньо добре усвідомлювати свої дії та вчинки, але справжні переживання не лише дітей, але й батьків практично не контролюються та усвідомлюються достатньо погано і часто спотворено. Потрібна особлива праця на рівні внутрішнього і зовнішнього діалогу. Виховання передбачає вміння слухати.

Наступний стереотип стосується батьківської самопожертви. Виховання ж, на нашу думку, передбачає повноцінну суб'єкт-суб'єктну взаємодію, яка базується на врахуванні потреб та інтересів як дітей, так і батьків, їхніх особистісних кордонів, толерантності у стосунках. Повноцінне виховання неможливе без

справжньої рівності, захищеності інтересів не лише дітей, але й батьків.

Один із стереотипів пов'язаний з негативним ставленням традиційного сімейного виховання до так званої словесної педагогіки як неефективної. Справжнє виховання передбачає культуру мовлення на рівні внутрішнього Я, з використанням «Я – висловаювань», організацію розгорнутого діалогічного спілкування.

Традиційно батьки вважають, що процес формування впевненої у собі, відповідальної, самостійної особистості повинен ґрунтуватися на постійному критичному оцінюванні, систематичному контролі її діяльності з обов'язковою вказівкою на помилки, проблеми, упущення, порівняння з кращими зразками, учнями тощо. Насправді, процес становлення позитивної Я-концепції особистості дитини базується на трьох основних видах особистісного досвіду, які необхідні для становлення Я, а саме:

- увага і повага до неї;
- справедливе ставлення з боку інших;
- визнання ними її цінності.

Відповідно за таких умов відбувається внутрішній процес становлення структури Я:

- увага і повага до самої себе;
- справедливе ставлення до самої себе;
- визнання власної самоцінності.

Саме ці здатності необхідні для того, щоб людина стала автономною, автентичною і продуктивною.

Вищеназвані та інші стереотипи унеможливають реалізацію особистісно орієнтованих підходів у практиці сімейного виховання.

Тому ми вбачаємо нагальну необхідність впровадження інноваційних форм навчання майбутніх педагогів з метою зміни ціннісно-сміслових настанов у сфері сімейного виховання, розвитку діалогу як найбільш ефективного механізму розгортання особистісного потенціалу дитини.

Виходячи з вищезначених концептуальних засад, ми розробили й апробували у педагогічній практиці освітній діалог, спрямований перш за все на перетворення особистісного досвіду майбутніх педагогів, психологів, соціальних працівників, батьків і майбутніх батьків та набуття нового у царині сімейного виховання.

Освітній діалог розглядається нами як процесуально-цілісна форма активного навчання, метою якої є засвоєння педагогічних знань на ціннісно-смісловому рівні, а також форма спілкування, у якій вирішуються проблеми розвитку особистості, надання їй психологічної підтримки.

Розроблена нами освітня програма отримала назву: «*Діалог як умова становлення повноцінної особистості дитини в сім'ї*» [2; 3].

Тут діалог виконує двоєдине завдання:

- як умова становлення повноцінної особистості дитини;
- як ефективна форма навчання майбутніх фахівців гуманітарної сфери та батьків інноваційних підходів у сфері сімейного виховання.

Для досягнення ціннісно-сміислової єдності, перетворення навчання у подію ми діалогізували як освітній матеріал (рівень змістового діалогу), так і сам процес початкової взаємодії суб'єктів освіти (рівень формального діалогу).

Своє діалогічне бачення даної проблеми для розгортання сюжету освітнього діалогу ми вибудовували на засадах тих параметрів, котрі були нами виокремлені вище: 1) контекстуальність як здатність викладача здійснювати процедуру врахування життєвої ситуації студента; 2) відкритість як спосіб представлення в освітньому матеріалі відкритих для доповнення, нестійких, парадоксальних (феноменальних) фактів, які не мають однозначного тлумачення; 3) смислотворчі характеристики педагогічного мовлення: висловлювання як відповідь і як запитання; 4) метафоричність навчально-виховного матеріалу як механізм активізації синкретичного емоційного захоплення цілісної ситуації (в єдності асоціативних, інтуїтивних, логічних зв'язків) і актуалізації смислового переживання особистості; 5) ігрові форми навчальної взаємодії з притаманною для гри свободою, змагальністю, імпровізаційністю, що дозволяють особистості певним чином реалізувати свої потенції, створюючи власний світ, особливий розвивальний простір. Ключова роль у сюжетній побудові діалогу належала освітнім ситуаціям, про які говорилося вище.

Реалізуючи даний підхід, ми використовували різні інтерактивні методи та форми, які допомагають організувати і розгорнути суб'єкт-суб'єктну взаємодію між учасниками освітньої програми (на рівні формального діалогу), залучити до процесу навчання цілісну особистість, а саме: рольові ігри; групові дискусії; наративні оповіді; творчі завдання; мозкову атаку; інтерактивні міні-лекції; колажі; рефлексивні коментарі; повчальні історії, яскраві метафори, казкові розповіді; психогімнастичні, ігрові вправи тощо. Як бачимо, активно використовувались як

психотерапевтичні техніки, так і трансформувались інноваційні інтерактивні педагогічні методи.

Окрім того, освітній діалог має достатньо великим діагностичним потенціалом, що забезпечує не лише самопізнання та саморозуміння, фіксування студентами професійного зростання, але й відстеження викладачем динаміки становлення професійно-особистісного самовизначення. Особливу роль виконували у даному процесі нарративні техніки, такі як «Самоопис», «Вірш про себе», «Спогади дитинства», «Мій професійний світ» тощо, що містять ретроспективний та перспективний аналіз процесу усвідомлення та осмислення своїх внутрішніх станів, життєвих цілей та смислів. Нарративні методи використовувалися нами і як спосіб роботи із самосвідомістю, і як методики, що дозволяють простежити просування студентів у процесі їхнього професійно-особистісного становлення.

Така форма організації спільної діяльності студентів щодо створення ціннісно-сислової моделі майбутнього фахівця на основі індивідуальних моделей, самооцінки включених у неї професійно значущих знань, вмінь та якостей особистості виступає засобом розвитку професійно-особистісної перспективи, у процесі якої осмислюється роль кожного предмета у професійно-особистісному становленні фахівця, поточнюються навчальні перспективи студентів і формується позитивне ставлення до предметів, значення яких студентами раніше недостатньо усвідомлювалося.

Власне вищезначені теоретичні та методичні аспекти освітнього діалогу лягли в основу побудови освітньої програми «Діалог як умова становлення повноцінної особистості дитини в

сім'ї», яка складається з цілої низки окремих тематичних модулів. У нашому контексті модулі – це відносно самостійні одиниці («цеглинки»), з яких вибудовується оригінальна конструкція конкретної освітньої програми.

Логіка програми полягає у наступному: кожен модуль, реалізуючи свою мету, допомагає учасникам як батькам чи майбутнім батькам поступово усвідомити свій суб'єктний потенціал, далі – усвідомлювати цю суб'єктність як серцевину повноцінної особистості у дітях і поступово, долаючи стереотипи, відпрацьовувати навички повноцінного діалогу з дітьми. Для досягнення мети у кожному модулі використовуються різні інтерактивні форми (рольові ігри, міні-лекції, робота у малих групах, творчі завдання тощо). Тематичні модулі взаємно доповнюють один одного і кожен з них вносить свій вклад у реалізацію основних завдань освітньої програми.

Освітня програма курсу «Сімейне виховання» складається з послідовної низки таких модулів:

1. Концептуальні засади (усвідомлення концептуальних засад освітньої програми та основних шляхів сімейного виховання).

2. Світ дитини: особливості становлення (розвиток цілісного бачення становлення особистості дитини; засвоєння знань про вікові особливості її психічного розвитку, актуалізація дитячих спогадів, особистісна інтерпретація становлення особистості дитини).

3. Спілкування з дитиною (розширення знань про механізми і особливості комунікативної взаємодії з дітьми, розвиток комунікативних умінь і навичок).

4. Самооцінка дитини (усвідомлення центральних механізмів особистісного розвитку, розвиток уміння конструювання

сприятливих умов для становлення стрижневих особистісних властивостей, розвиток навичок самоаналізу і рефлексії).

5. Особистісний простір у сім'ї (розширення знань про психологічні кордони особистості, відпрацювання навичок асертивної поведінки у різних життєвих ситуаціях).

6. Усвідомлення дитиною наслідків негативної поведінки (усвідомлення і критичне осмислення стійких стереотипних установок у сімейному вихованні, відпрацювання навичок конструктивної взаємодії у ситуаціях негативної поведінки дітей).

7. Емоції та поведінка дитини (розширення і збагачення знань щодо ролі емоційної сфери у становленні особистості дитини, відпрацювання вмінь емпатійного реагування на дитячу поведінку).

8. Діалогічна взаємодія в сімейних конфліктах (конструювання оптимальних умов для вирішення конфліктних сімейних ситуацій, відпрацювання вмінь конструктивної (діалогічної) взаємодії у таких ситуаціях).

9. Підсумки (узагальнення результатів навчання, побудова реальних планів утілення ціннісних настанов та одержаних знань та умінь у життя) [3].

Після проведення даної освітньої програми зі студентами для того, щоб простежити, наскільки діалогічне середовище, змодельоване в освітній програмі, виступило спонукою для зовнішнього ініціювання внутрішніх ціннісно-смыслових процесів особистості кожного учасника, ми використали принцип побудови методики ситуативної самоактуалізації особистості Т. Д. Дубовицької, попередньо її модифікувавши відповідно до наших завдань [1]. Метою проведення цієї методики стало вивчення рівня самоактуалізації, що переживається особистістю у різних

контекстах (ситуаціях). Вона включає 14 пар характеристик особистості, що відображають стан самоактуалізації людини у відповідності з описом самуактуалізованої особистості за А.Маслоу (таблиця 3).

Таблиця 3

Характеристики ситуативної самоктуалізації особистості

| | | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|---|--|
| 1. | Життєрадісний | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Переживає розчарування, легко засмучується |
| 2. | Вимушений підкорятися обставинам, нерішучий | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Здатний протидіяти обставинам, рішучий |
| 3. | Іронічний (незадоволений тим, що відбувається) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Натхненний |
| 4. | Активний, діяльний | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Пасивний, пригнічений |
| 5. | Природний, невимушений | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Напружений |
| 6. | Задоволений собою, своїми справами | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Незадоволений собою, самокритичний |
| 7. | Відірваний від важливих справ, переживає розчарування | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Причетний до спільної справи, значущої для багатьох, досягає високих результатів |
| 8. | Незадоволений тим, що відбувається | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Захоплений тим, що відбувається |
| 9. | Прагне до змін, впливає на те, що відбувається | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Вимушений пристосовуватися до того, що відбувається |
| 10. | Вирішує важливі проблеми, приймає важливі рішення, відкриває нове для себе | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Байдужий, пасивний, уникає проблем |
| 11. | Залежний у прийнятті рішень (у своїх діях) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Вільний (незалежний) у прийнятті рішень (у своїх діях) |
| 12. | Добивається успіхів у справах, у досягненні поставлених цілей | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Вимушений боротися з неприємностями, проблемами, має труднощі у досягненні поставлених цілей |
| 13. | Переживає неприємні почуття (легко засмучується) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Переживає позитивні емоції, піднесення |
| 14. | Не проявляє (через обставини) себе, свої здібності | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Проявляє себе, свої здібності |

Учасники освітнього діалогу повинні були оцінити себе (від 1 до 5 балів) за запропонованими параметрами, відповідаючи на запитання: 1) «Який я взагалі (частіше всього)?» (загальна ситуативна самоактуалізація); 2) «Який я на заняттях під час освітньої програми?» (ситуативна самоактуалізація в конкретних освітніх ситуаціях) [1].

Відтак, за допомогою цієї методики ми намагалися виявити, якою мірою наша освітня програма, створюючи діалогічне середовище, сприяє становленню особистості, актуалізує її суб'єктний потенціал. Розподіл емпіричних показників ситуативної самоактуалізації представлено у таблиці 4.

Таблиця 4

**Показники ситуативної самоактуалізації учасників освітньої програми
(обсяг вибірки 118 осіб)**

| Показники | Загальна самоактуалізація | Ситуативна самоактуалізація під час семінару |
|--------------------------------|----------------------------------|---|
| Мінімальний бал | 37 | 43 |
| Максимальний бал | 64 | 70 |
| Середнє значення | 50.3 | 56.5 |
| Медіана | 52 | 56 |
| Середнє квадратичне відхилення | 7.1 | 4.2 |

Представлені результати свідчать про високі показники самоактуалізації особистості у середовищі, змодельованому засобами освітнього діалогу. Відмінності між емпіричними даними самоактуалізації загальної («Який я взагалі?») та під час занять («Який я на заняттях?») є статистично значущими (за критерієм Стьюдента – $t=2.59$ на рівні $p<0.01$).

Достовірні висновки про ефективність психолого-педагогічної програми гармонізації аксіогенезу студентів було зроблено завдяки порівнянню показників самоактуалізації особистості студентів у середовищі, змодельованому засобами освітнього діалогу (експериментальна група) та на звичайних заняттях (контрольна група).

Водночас результати діагностичного зрізу в контрольній групі за параметрами інтегративного критерію, яким у нашому дослідженні виступає ситуативна самоактуалізація, засвідчують значущі відмінності між загальною самоактуалізацією студентів (ЗС) та їхньою самоактуалізацією на заняттях (ССО) за більшістю показників у бік їх істотного зниження в навчальних ситуаціях (таблиця 5).

Найчастіше на заняттях вони вимушені підкорятися обставинам, нерішучі, пасивні, пригнічені, байдужі, уникають проблем, залежні у прийнятті рішень, не проявляють себе, свої здібності.

Результати дослідження емпіричних показників за параметрами ситуативної самоактуалізації в експериментальній групі показали фактично протилежну картину – спостерігається значуще підвищення більшості показників ситуативної самоактуалізації на заняттях, котрі проводилися у формі освітнього діалогу (таблиця 5).

Як відзначають самі учасники, у процесі занять під час проведення освітньої програми у формі освітнього діалогу вони «переживають позитивні емоції, піднесення», «захоплені тим, що відбувається», «почувають себе природно, невимушено», «вирішують

важливі проблеми, приймають важливі рішення, відкривають нове для себе», «причетні до спільної справи, значущої для багатьох».

Таблиця 5

Відмінності в показниках загальної самоактуалізації (ЗС) та ситуативної самоактуалізації в освітніх ситуаціях (ССО) в контрольній та експериментальній групах (за t-критерієм Стьюдента)

| Параметр | Контрольна група (n=103) | | | | | Експериментальна група (n=107) | | | | | | |
|--|--------------------------|----------|-------|----------|-----------|--------------------------------|-----------|----------|------------|-----------|----------|------|
| | ЗС | | t- | | ССО | | ЗСС | | t-критерій | ССО | | |
| | \bar{x} | σ | | критерій | \bar{x} | σ | \bar{x} | σ | | \bar{x} | σ | |
| Життєрадісний, оптимістичний | 4,17 | 0,15 | -1,01 | | 3,99 | 0,17 | 4,20 | 0,19 | +3,59 | ** | 4,96 | 0,17 |
| Упевнений у собі, рішучий | 3,87 | 0,43 | -6,34 | *** | 2,27 | 0,13 | 3,87 | 0,43 | +1,34 | | 4,17 | 0,11 |
| Натхненний, задоволений | 3,59 | 0,14 | -3,26 | ** | 2,99 | 0,14 | 3,70 | 0,14 | +5,26 | *** | 4,87 | 0,15 |
| Активний, діяльний | 3,77 | 0,10 | -4,99 | *** | 2,60 | 0,14 | 3,59 | 0,09 | +6,92 | *** | 4,80 | 0,13 |
| Природний, невимушений | 4,55 | 0,12 | -1,07 | | 4,34 | 0,12 | 4,66 | 0,13 | +1,93 | | 4,95 | 0,12 |
| Задоволений собою, своїми справами | 4,19 | 0,20 | +0,18 | | 4,28 | 0,12 | 4,21 | 0,21 | +2,08 | * | 4,64 | 0,13 |
| Причетний до спільної значущої справи | 3,81 | 0,11 | -3,64 | *** | 3,09 | 0,14 | 3,89 | 0,13 | +4,84 | *** | 4,88 | 0,13 |
| Захоплений тим, що відбувається | 4,12 | 0,09 | -1,92 | | 3,91 | 0,12 | 4,15 | 0,09 | +3,32 | ** | 4,81 | 0,12 |
| Прагне до змін, впливає на те, що відбувається | 4,32 | 0,07 | -3,65 | *** | 3,58 | 0,11 | 4,23 | 0,37 | +2,36 | * | 4,68 | 0,16 |
| Відкриває нове для себе | 3,95 | 0,08 | -3,14 | ** | 3,27 | 0,10 | 3,86 | 0,28 | +4,89 | *** | 4,87 | 0,08 |
| Незалежний у прийнятті рішень (у своїх діях) | 4,15 | 0,08 | -5,90 | *** | 2,75 | 0,10 | 4,08 | 0,07 | +1,20 | | 4,25 | 0,17 |
| Добивається успіхів, досягає цілей | 3,98 | 0,09 | -2,29 | * | 3,52 | 0,08 | 3,78 | 0,19 | +2,79 | ** | 4,42 | 0,45 |

| | | | | | | | | | | | | |
|--|------|------|-------|-----|------|------|------|------|-------|-----|------|------|
| Переживає позитивні емоції, піднесення | 4,15 | 0,08 | -3,50 | ** | 3,35 | 0,10 | 4,01 | 0,07 | +4,93 | *** | 4,95 | 0,12 |
| Проявляє себе, свої здібності | 3,98 | 0,09 | -5,19 | *** | 2,82 | 0,08 | 3,79 | 0,19 | +4,14 | *** | 4,52 | 0,28 |

* – відмінності значущі при $p < 0,05$, ** – при $p < 0,01$, *** – при $p < 0,001$.

У контексті нашого дослідження для оцінки ефективності розвивальної програми важливо здійснити ґрунтовний якісний аналіз отриманих результатів. Для цього ми використали підхід Д. Кіркпатрика [1].

Дана методика містить чотири кроки оцінювання результатів просвітницьких програм:

- 1) *реакція* – наскільки навчання виявилось корисним, цікавим;
- 2) *засвоєння* – які зміни відбулися з ними під час навчання (які знання, уміння та настанови були набуті учасниками);
- 3) *поведінка* – як у результаті навчання змінилася поведінка учасників щодо відповідної проблеми;
- 4) *ефект (результат)* – які зміни особистості відбулися у процесі навчання.

Особливості аналізу ефективності нашої програми за методикою оцінки Д.Кіркпатрика відображені в таблиці 6.

Таблиця 6

**Оцінка ефективності освітнього діалогу за методикою
Д. Кірпатрика**

| Рівень оцінки | Тип результату | Способи та методи оцінки |
|---------------|-------------------|---|
| 1. Реакція | Реакція учасників | Зворотній зв'язок від учасників протягом усього |

| | | |
|----------------------|--|---|
| | Думка учасників щодо важливості та актуальності ОД, рівень зацікавленості | семінару (обговорення по завершенні вправ, підсумкова рефлексія заняття) |
| 2. Засвоєння | Засвоєння учасниками нової інформації, сформованість нових уявлень, умінь Будь-які зміни в контексті змісту ОД, які сприяють ефективній роботі (конкретні знання, позитивна мотивація, подолання стійких стереотипів мислення, підвищення рівня довіри, розвиток емоційно-почуттєвої сфери, підвищення рівня взаєморозуміння, співпраці в групі, здатність до самопрезентації, відкритості, вміння висловлювати свою думку) Сформованість комунікативних навичок: активного слухання, емпатійного реагування, передачі інформації на вербальному та невербальному рівнях, розвиток умінь експресивного спілкування, конструктивного вирішення конфліктів | Самоаналіз, самооцінка учасників ОД, їх думки та коментарі, наведені та викладені в усних та письмових фіксаціях Спостереження викладача під час навчання, аналіз змін учасників ОД до завершення навчання Вправи та прийоми в процесі та в кінці ОД, що дають змогу відстежити засвоєння та використання набутого змісту (групові та індивідуальні, письмові та усні, у вигляді рольових ігор, модельованих ситуацій тощо) |
| 3. Поведінка | Зміни поведінки учасників у процесі вирішення конкретних педагогічних ситуацій | Спостереження за учасниками в процесі ОД, анкетування та інтерв'ю |
| 4. Ефект (результат) | Як змінилося самоставлення, ставлення до виховання, до дітей, до в сім'ї, життєві орієнтири та ціннісні настанови | Самоаналіз, рефлексивні коментарі в процесі виконання творчих завдань та вправ на самопізнання, використання проективної методика незакінчених речень |

Методика передбачає послідовність в оцінюванні рівнів, кожен наступний етап оцінки можливо здійснити тільки у випадку проходження попереднього. У процесі ОД ми мали можливість простежити усі чотири рівні із запропонованої моделі. Додатково для якісної оцінки ефективності програми ми використовували тест

незакінчених речень, який дозволив конкретніше відстежити особистісні зміни (ставлення, думки, орієнтації) після реалізації програми. Результати підсумкового аналізу довели ефективність даної освітньої технології. ОД сприяв саморозкриттю учасників, спонукав до вільного самовираження. Обговорюючи ті зміни, які з ними відбулися, самі учасники підтвердили, неабиякий позитивний ефект освітнього діалогу.

Оцінка ефективності освітнього діалогу в експериментальній групі (за якісними параметрами методики Д. Кірпатрика) засвідчила, що ціннісно орієнтаційний простір освітнього діалогу не лише створює умови для ситуативної самоактуалізації учасників, але й підвищує їхню самоповагу, когнітивну гнучкість та емоційну розкутість, поглиблює самопізнання, актуалізуючи смислові переживання, сприяє формуванню цільного ядра гуманістичних цінностей. Значення такої форми організації навчання для становлення особистості майбутнього фахівця полягає в інтенсифікації навчального процесу, з одного боку, за рахунок інтеграції психологічного та професійного знання, а з іншого, – завдяки самій формі організації занять, адекватній груповій психотерапії як моделі особистісного зростання.

Відтак, освітній діалог дозволяє вирішувати в єдності завдання особистісного та професійного становлення не лише через зміст освіти, але й моделювання тих гуманістичних (суб'єкт-суб'єктних) стосунків, до яких майбутні фахівці будуть звертатися у своїй професійній практиці. Як показали наші дослідження, використання освітнього діалогу забезпечує, з одного боку, включення студентів у контекст професійної діяльності, а, з іншого,

– включення ситуацій професійної діяльності у контекст їхніх життєвих ситуацій.

Література

1. Радчук Г. К. Аксіопсихологія вищої школи. Монографія. Тернопіль, ТНПУ ім. В.Гнатюка, 2014. 380 с.
2. Радчук Г. К. Теоретичні та методичні засади створення освітнього тренінгу для студентів на тему: «Діалог як умова становлення повно цінної особистості дитини в сім'ї». *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова*. Серія №12. Психологічні науки. Зб. наукових праць. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. №17 (41), част. II. С. 123-130.
3. Радчук Г. К., Тіунова О. В. Сімейне виховання: освітній тренінг для батьків. Тернопіль: «Лілея», 2008. 114 с.
4. Bloom B. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals/ Handbook I, cognitive domain. New York; Toronto: Longmans, Green. URL. <http://coun.uvic.ca/learn/program/hdouts/bloom.html> <http://surl.li/iugmd>.
5. Bollnow O. Zwischen Philosophie und Pedagogik: Vortrage und Aufsätze. Aachen, 1988. 211 p.

Галина Гончаровська

ДІАЛОГІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО КОНСУЛЬТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СОЦІАЛЬНІЙ СФЕРІ

На сьогоднішній день етап розвитку України характеризується як перехідний і складний у всіх його аспектах: економічному,