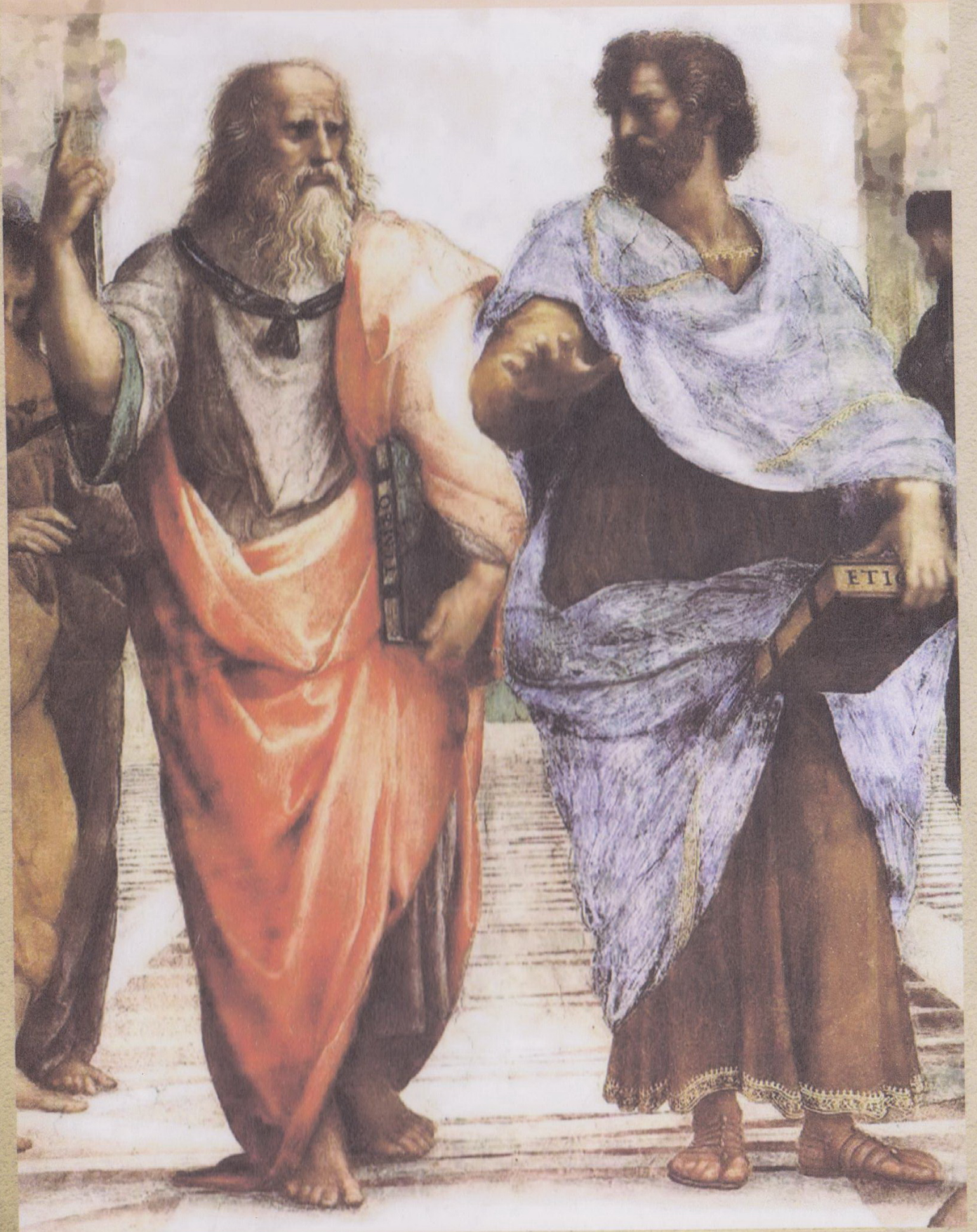


**Духовні цінності в умовах глобальних
цивілізаційних трансформацій**



2.5. Особистісний розвиток майбутніх фахівців у процесі діалогічно-дискусійного професійного спілкування

На сучасному етапі розвитку України соціальне замовлення в галузі освіти потребує нової філософії, найважливішими принципами якої є гуманізація і демократизація суспільних взаємин. Це орієнтує педагогічний процес вищої школи на особистість студента – майбутнього вчителя, формування гуманістичної спрямованості якого передбачає насамперед розвиток його діалогічної свідомості та мислення, діалогічного буття (І. Д. Бех, І. А. Зязюн, О. В. Киричук, Т. І. Кузнецова, З. О. Малькова, О. Г. Мороз, І. О. Савицький та ін.).

Витоки діалогіки слід шукати у маєвтичних діалогах Платона і Сократа. У ХІХ ст. вона знайшла своє оновлення у вченні Мартина Бубера про суто людський чинник і суто людську властивість утворювати сферу „Між” у процесі спілкування та „взаємопроникнення”, що і стало основою нової гуманістичної філософії. Подальший розвиток діалогіки здійснювався найрізноманітнішими науками: антропософією, соціологією, логікою, лінгвістикою, психологією тощо.

На сьогодні дослідження проблем діалогу та діалогічності надзвичайно різноаспектні. У наукових працях Л. С. Виготського, Ю. М. Лотмана, С. Л. Рубінштейна діалог розглядається як лінгвістична форма спілкування, як соціальний чинник, що визначає характер мислення і свідомості. Діалог як форма навчання аналізується В. В. Андрієвською, С. Ю. Кургановим, Є. І. Машбіцем тощо. Природно, що розвивальні можливості продуктивного (творчого) діалогу використані дидактами в обґрунтуванні теорії проблемного навчання (роботи З. І. Калмикової, О. М. Матюшкіна, М. І. Махмутова, Л. М. Фрідмана та ін.). Крім того, можливості діалогу як форми спілкування, стилю взаємодії, засобу взаємовпливу та взаєморозуміння висвітлюються Г. М. Андрєєвою, О. О. Бодальовим, А. Б. Добровичем, І. А. Зязюном, Г. М. Сагач та ін. Психологічні аспекти діалогізації взаємодії та психологічного впливу обґрунтовуються О. О. Бодальовим, А. Б. Добровичем, О. Г. Ковальовим. Рефлексивні можливості діалогу в становленні та саморозвитку особистості окреслені Ю. Н. Кулюткіною, Л. І. Ломако, І. Н. Семеновим, С. Ю. Степановим, Г. С. Сухобською.

Видатний теоретик мистецтва, літературознавець М. М. Бахтін, підкреслюючи ціннісно-філософське значення такої всеосяж-

ної, складної категорії, як „діалог”, пропонує власну теорію діалогу [2, 3]. Розвиваючи сосюрівську схему „говорящий-слушающий”, М. М. Бахтін наполягає, що найбільш важливим компонентом усілякого розвитку відношень у цій схемі є інформація, яка перебільшує семантичну суму двох мовленнєвих повідомлень. Ці загальні поняття теорії діалогу М. М. Бахтіна можуть бути конкретизовані в практиці професійного спілкування.

Практичне втілення ідей і принципів діалогізації освітнього процесу вимагає перебудови його основних ступенів та ланок, щонайперше системи підготовки педагогічних кадрів. Не зважаючи на значну кількість наукових праць, присвячених діалогізації педагогічного процесу, у розробці цього актуального напрямку досліджень є чимало нерозв'язаних проблем, зокрема застосування діалогічно-дискусійних методів навчання у підготовці майбутнього учителя до професійного спілкування.

Дана стаття спрямована на вирішення завдань: обґрунтування сутності проблеми діалогізації освітнього процесу; висвітлення попередніх результатів досвіду впровадження у практику підготовки студентів розробленої автором моделі діалогово-дискусійної організації професійного спілкування як важливого засобу особистісного розвитку майбутніх фахівців.

З метою обґрунтування значущості діалогово-дискусійного підходу у підготовці майбутнього вчителя до професійного спілкування, з'ясуємо сутність, функції означених понять.

Діалог у навчанні (або навчальний діалог) визначається як своєрідна форма спілкування між учасниками педагогічного процесу за умов навчальної ситуації, під час якої й відбувається інформаційно-смісловий обмін між партнерами та регулюються їхні стосунки [5, 7].

Л. В. Зазуліна стверджує, що діалогічна форма навчання надає кожному студенту можливість висловитися й викласти свою думку [5]. У діалозі велике значення мають так звані діалогічні відносини (діалогічна реакція персоніфікує всяке висловлювання, на яке реагує). Характерним для діалогу є те, що у двоголосому слові, в репліках діалогу чуже слово, позиція враховуються, на них реагують.

Ознайомлення з науковими доробками М. А. Амінова, Л. С. Виготського, Ю. М. Кулюткіна, С. Л. Рубінштейна, І. М. Семенова, С. Ю. Степанова, Г. С. Сухобської дозволило виділити основні функції навчального діалогу: передача інформації, соціального досвіду, культурної спадщини людства і конкретного оточення адекватни-

ми засобами, в результаті чого й формується певний світогляд; регулювання стосунків, виникнення взаєморозуміння як результату діалогічного спілкування; забезпечення саморегуляції й саморозвитку особистості на основі „діалогу із самим собою”, який реалізує рефлексивну функцію діалогу. Л. В. Зазуліна акцентує увагу й на розвивальній функції діалогу [5].

Розкриваючи функції діалогу, Н. М. Салацька стверджує, що діалог забезпечує формування системи педагогічних відносин, плідних міжособистісних стосунків у колективі; реалізацію можливостей комплексного виховного впливу [11]. Моральний сенс діалогічного спілкування полягає в тому, щоб людина спромоглася самовизначитись, самовиразитись, самореалізуватись, самоствердитись, взаємообогатитись в процесі взаємодії з іншою людиною, яка є вищою цінністю у спілкуванні, тобто вона є „дзеркалом”, у якому людина пізнає саму себе.

Діалогічне спілкування, за визначенням Л. О. Петровської, характеризується рівністю сторін, суб'єктивною позицією учасників, взаємною активністю, за якої кожен не тільки відчуває вплив, але й сам в рівній мірі впливає на іншого взаємним проникненням партнерів у світ почуттів і переживань один одного, готовністю стати на точку зору іншої сторони, прагненням до співучасті, співпереживання [10]. Вона виділяє такі ознаки діалогічного спілкування: відвертість; доброзичливість; спільне бачення суб'єктами взаємодії ситуації; взаємна спрямованість на розв'язання проблеми; рівність психологічних позицій вихователя й вихованців; взаєморозуміння; взаємопроникнення у світ один одного.

Провідна роль в організації діалогічної взаємодії відводиться педагогу. За результатами дослідження С. С. Макаренка, педагог, зорієнтований на монологічні стратегії педагогічної взаємодії, не може розвивати в тих, хто навчається, самостійності, духу змагання, наявність власних переконань, якостей, які необхідні у сучасному соціально-економічному житті [9].

Аналіз сучасних наукових досліджень свідчить, що обґрунтовується актуальність саме „взаємовпливу двох рівноправних суб'єктів – викладача й студента” [6, с. 101]; підготовки якісно нового суб'єкта педагогічного процесу, яким є „вчитель-тьютор”, „вчитель-непредметник” (В. А. Конєв) [8, с. 47], який має працювати не із „знанням-інформацією”, а передусім з „культурною ситуацією”, за якої в студента розвивається „знання-думка” – життєвий стан розуму людини; конкретних технологій гуманізації освіти, в

яких „акцент спрямовується не лише на зміст навчання (це надзвичайно суттєво), а й на формування таких міжособистісних відносин, які забезпечують комфортні умови для розвитку кожної особистості (І. А. Зязюн); „парадигми діалогу” у навчальному процесі – „гуманістичної альтернативи авторитаристським і маніпулятивним підходам у мікро- і макросоціальних стосунках, а також байдужості до партнерів” [1, с. 336]. Тобто, як стверджує Г. О. Балл, настав час зміщення „полюсу” педагогічної взаємодії від монологічної до діалогічної, із багатоваріативністю та діалогічністю змісту, форм навчання і змісту самого мислення. За його даними лише 26,5% обстежених учителів мають високий рівень діалогічного спілкування, а в 9,3% він навіть незадовільний [1, с. 340].

Отже, діалогічна взаємодія потребує спеціальної підготовки, формування в майбутніх учителів „готовності до діалогічної взаємодії”. Л. В. Зазуліна намагається вирішити дане питання шляхом впровадження дидактико-діалогічної моделі підготовки вчителя до створення „діалогічного простору”, що передбачає такі напрямки його діяльності: діалогізацію змісту навчального курсу через інтеграцію, поліфонізм, багатоаспектність, плюралізм подачі навчального матеріалу; забезпечення діалогічної взаємодії учасників педагогічного процесу; створення синергічних тимчасових або постійних навчальних колективів; запровадження системи проблемно-діалогічного навчання; організацію цілеспрямованої рефлексії (діалогу з собою) як засобу самовдосконалення [5]. Отримані автором висновки щодо характеристик „діалогічного простору” ми використовували у своєму дослідженні.

Важливе значення у підготовці майбутніх вчителів до професійного спілкування науковці надають дискусійним методам навчання. У педагогічному словнику С. У. Гончаренка наводяться такі визначення цих понять: диспут (від лат. *dispute* – міркую, сперечаюся) – спір на наукову, літературну чи іншу тему, що відбувається перед аудиторією [4, с. 92]; дискусія (лат. *discussion* – розгляд) – широке публічне обговорення якогось спірного питання [4, с. 91]. Ці методи створюють умови для висловлення власних поглядів і переконань, поставлення їх з позиціями опонентів, обстоювання власної думки.

Як наголошує С. Б. Коваль, діалогічно-дискусійне „очищення наукової істини” під час аудиторного заняття захоплює студентів, сприяє розвитку комунікативності, „відкриттю” їх духовних цінностей та наукових істин шляхом стимулювання рефлексії власних емоційно-диспозиційних реакцій на зміст матеріалу, що вивчається [7].

Цікавими є висновки В. В. Ягупова, який, акцентуючи на ефективності дискусії у формуванні освіченої особистості військовослужбовця, виділив такі її особливості: забезпечення можливості рівноправної, зацікавленої та активної участі майбутніх фахівців в аналізі теоретичних положень, вірогідних рішень, в аналізі їх правильності й обґрунтованості. Дискусія створює специфічне психологічне тло, яке виникає під час спілкування різноінформованих партнерів – членів навчальної групи; формує у студентів уміння стисло і точно викладати свої думки під час виступів, активно відстоювати власні погляди, аргументовано заперечувати, спростовувати хибну позицію опонента; забезпечує творче співробітництво; розвиває почуття гідності, відповідальності за власні дії та думки й толерантності до інших [13].

Діалог (дискусія) передбачає багатопланову взаємодію у навчальній діяльності: „викладач-студент”, „студент-студент”. Дослідження Т. Л. Шепеленко показали, що у викладачів з домінуванням на заняттях монологічного спілкування кількість контактів у системі „викладач-студент” в 3 рази більша, ніж кількість контактів у системі „студент-студент” (відповідно 77,1% і 22,9%). При організації занять у діалоговому режимі кількість контактів в системі „викладач-студент”, „студент-студент” становить відповідно 21,2% і 78,8% [12, с. 159-160].

Ураховуючи вищезазначені теоретичні положення, з метою розкриття значущості організації процесу професійного спілкування як засобу особистісного розвитку майбутніх фахівців нами (під час викладання курсу „Основи педагогічної майстерності”) було впроваджено діалогічно-дискусійні методи та форми навчання (лекції-діалоги, диспути, дискусії, полілоги, „мозкова атака” та ін.). Наш вибір обумовлений, перш за все, результатами дослідження, проведеного серед студентів різних факультетів Дніпропетровського національного університету. Нами з’ясовано, що майбутні педагоги, на жаль, в абсолютній більшості не володіють навичками педагогічного спілкування, не можуть “відірватися” від заготовленого заздалегідь тексту, тяжіють до фразеологізмів, штампів, юнацького аргю, до вжитку слів-паразитів, до надмірного використання вступних слів і фраз, не вміють використовувати значний арсенал засобів підсилення комунікативного впливу.

Так, за нашими даними, із 128 студентів 2-3-х курсів біолого-екологічного факультету та факультету психології університету лише 14% демонструють високий рівень мовної культури, здатність

до змістовного й ефективного публічного спілкування. Значна частина майбутніх педагогів (43%) віднесена нами до середнього рівня і потребує певної уваги та зусиль для розвитку їх мовних здібностей. Решта (це понад 43%) студентів має надзвичайно низьку мовну культуру, у них відсутні навички спілкування. Такий стан диктує необхідність своєчасного виявлення рівня культури спілкування студентів молодших курсів, його корекції й розвитку протягом всього періоду навчання в університеті.

За діалогічно-дискусійного підходу до організації навчального процесу під час вивчення курсу „Основи педагогічної майстерності”, на кожному занятті переважала багатоаспектність, поліфонізм висвітлення матеріалу, ознайомлення з різними поглядами, підходами; організовувалася діяльність, яка сприяла розвитку студентів: постійний діалог (дискусія, диспут), розв’язування задач, вирішення морально-педагогічних ситуацій, аналіз явищ і процесів, їх оцінювання. Семінарсько-практичні заняття включали залежно від їх мети і змісту створення комплексу педагогічних умов, передбачали: „поняттєву розминку”; підготовку повідомлень за результатами самостійного наукового пошуку або вивчення практичного педагогічного досвіду; проведення ділових, рольових, інтерактивних ігор (в основі - діалогічна взаємодія студентів, створення синергічних тимчасових або постійних навчальних колективів); фрагментарне або повністю самостійне проведення студентами занять; аналіз і оцінювання проведеного заняття експертами.

Провідна діалогічно-дискусійна форма організації навчання надавала кожному студенту можливість висловитися й викласти свою думку, спонукала до співроздумів, співпереживань. Позиція рівноправних учасників вирішення проблеми сприяла формуванню в студентів професійно важливих якостей, культури поведінки, готовності до професійного спілкування. Ми прагнули, щоб кожен студент почувався комфортно на заняттях, відчував успіх і задоволення від діяльності, позитивні емоції, прямим навіюванням вселяли впевненість у власні здібності.

Усвідомлювали, що коли предмет навчальної діяльності виступає засобом спілкування, засобом спільної, захоплюючої роботи тих, хто навчається, тоді знання з цього предмета виявляються міцними. Під час викладання курсу „Основи педагогічної майстерності” ми, перш за все, прагнули залучити весь колектив студентів до вивчення теоретичного матеріалу. Намагалися, щоб підготовка до кожного заняття мала колективний творчий характер і жоден студент не за-

лишався без певного завдання, не був пасивним слухачем і спостерігачем. Для цього вся група була розділена на мікрогрупи (4-5 чоловік), кожна з яких, готуючи весь матеріал, особливо ретельно, глибоко розкривала окремий його аспект. Доповнюючи виступи одного, студенти самі (під непомітним для них керівництвом і контролем педагога) розкривали зміст того чи іншого питання, що сприяло більш глибокому й міцному його засвоєнню, підвищенню інтересу до досліджуваного, формуванню культури професійного спілкування.

Наведемо приклад методу „Акваріум” (сприяє розвитку навичок ведення дискусії), сутність якого полягає у поділі студентів на двічотири групи для виконання певного завдання. Гра проходить таким чином: одна з груп сідає в центрі аудиторії, утворивши внутрішнє коло; учасники цієї групи починають обговорювати запропоновану проблему, а всі інші спостерігають за обговоренням. На цю роботу відводять 3-5 хвилин, після чого група займає свої місця, а викладач пропонує аудиторії відповісти на запитання: „Чи погоджуєтесь ви з думкою групи? Чи достатньо вона аргументована? Який з аргументів більш переконливий?”. Після цього місце в „Акваріумі” займає інша група, яка обговорює наступну ситуацію. Всі групи по черзі мають побувати в „Акваріумі”, а результати їх роботи мають бути обговорені в аудиторії.

Ми пам’ятали слушні зауваження науковців про важливість створення атмосфери взаєморозуміння, довіри й підтримки під час проведення аудиторних занять. Це реалізовувалося через заміну висловлень, що засуджують, тими, що описують, переорієнтацією контролюючої поведінки на спільне вирішення проблем й дозволяло учасникам контролювати й виправляти свою неадекватну поведінку.

Для розвитку в студентів уміння слухати співрозмовника ми ознайомили їх з деякими прийомами слухання: надання співрозмовнику можливості сказати усе, що він хоче; підкреслення значимості думки партнера; виявлення зацікавленості до проблем партнера; підкреслення солідарності з партнером; роз’яснювальні відповіді: “Спробуйте уточнити думку співрозмовника за допомогою роз’яснювальних відповідей”; перефразовування: “Дайте знати співрозмовнику, що Ви його розумієте, використовуючи у відповідях основні моменти його повідомлення” тощо.

Після цього було проведено вправління на розвиток уміння слухати. Так, один зі співрозмовників (той, хто говорить) займає стосовно свого партнера “підлегле” становище. Той, хто слухає, застосовує:

ючи прийоми слухання, намагається допомогти партнеру висловити його думки й почуття, краще зрозуміти їх. Під час виконання вправ відпрацьовувалися ситуації: невпевнений у собі учитель хоче відповісти на запитання керівника навчального закладу. Керівник допомагає йому сформулювати свої думки; учитель бажає поділитися враженнями від першого дня роботи в школі; учитель намагається розповісти колезі про складні міжособистісні відносини, що склалися між учнями керованого ним класу.

Після виконання вправ студентам було запропоновано відповісти на запитання: „Чи досягли Ви кращого розуміння думок і почуттів партнера, застосовуючи прийоми слухання?“, „ЧидопомоглиВашіприйомиговоритиспіврозмовникувільніше?“, „Чи зіткнулися Ви з ситуаціями, аналогічними цим?“, „Чи ображались Ви на людину, яка не хотіла Вас вислухати?“. Обговорюючи дані ситуації, студенти аналізували свою поведінку, говорили про свої думки, почуття, відчуття під час роботи.

Реалізація діалогічно-дискусійного підходу у навчанні висуває певні вимоги до викладача вищої школи. Він має займати в діалозі позицію співрозмовника, який, будучи джерелом інформації і лідером спілкування, не просто визнавав право кожного студента як партнера в спілкуванні, але й був зацікавлений у тому, щоб майбутній педагог зберіг самостійність у судженнях. Значущості набувають такі вміння викладача вузу: реалізовувати суб'єкт-суб'єктні стосунки, забезпечуючи двобічну активність у взаємодії; цілеспрямовано передавати ініціативу співрозмовникові, викликати його спонтанні реакції; забезпечувати єдність співрозмовників, знаходячи спільне поле взаємодії й створюючи почуття “ми”; орієнтуватися на відповіді співрозмовника, продовжувати його думки, а не відкидати їх; доцільно застосовувати поради, активізуючи прагнення студента їх одержати. У процесі діалогу є можливість непомітно й ненав'язливо формувати етичне в поведінці й спілкуванні студентів, розвивати їх смак до слова, жесту, міміки, інтонації.

Вдаючись до діалогічної форми комунікативного впливу, викладач має володіти технологією її організації, яка передбачає: уявлення комунікативної ситуації (де відбувається діалог, хто партнер у діалозі, яка мета діалогу, тобто у того, хто вступає в діалог, виникає потреба щось з'ясувати, повідомити, переконати, до чогось спонукати). Мотив зумовлює найрізноманітніші вияви спілкування: запитання – відповідь, прохання – згода (або відмова), пропозиція – згода (незгода) тощо. Зорієнтувавшись у комунікативній ситуації, учас-



Рис. 1. Схема комунікативної ситуації

ник діалогу планує своє висловлення: обмірковує його тему, основну думку, форму і стиль. Комунікативну ситуацію можна подати у вигляді схеми (рис. 1).

Діалог здійснюється за умови безпосереднього контакту співрозмовників, кожен з яких по чергово то слухає (сприймає), то говорить. Зберігаючи у внутрішньому мовленні початок розмови (зміст попередніх реплік), кожен співрозмовник знову-таки у внутрішньому мовленні планує „сміслові згустки” наступної репліки, намічаючи основну тезу спілкування і логічно просуваючись до бажаної мети. Діалог – ланцюгом реплік, які породжуються у процесі комунікації двох або декількох осіб. Репліка-стимул спонукає співрозмовника до відповіді або дії, а репліка-реакція лунає у відповідь.

Викладач вузу має володіти певною сукупністю методичних прийомів для проведення дискусії: мати певний запас знань, які мож-

на додатково ставити на обговорення, щоб не давати дискусії згаснути; намагатись за допомогою цих запитань і певної емоційної поведінки забезпечити всебічний аналіз проблеми, не допускати переходу дискусії на другорядні проблеми, або перетворення дискусії на діалог кількох найбільш активних студентів або окремих студентів і педагога, забезпечити широку й активну участь у ній усіх студентів групи; не випускати з поля зору хибні судження студентів щодо предмета дискусії та залучати майбутніх педагогів до їх обговорення і знаходження правильної відповіді, слідкувати за тим, щоб предметом аналізу було певне судження, а не сам студент, який його висунув, порівнювати різні погляди та залучати студентів до їх активного і всебічного аналізу. Лише на закінчення дискусії педагог повинен зробити загальні висновки, проаналізувати й узагальнити результати колективного обговорення, підвести студентів до конструктивного висновку, який має теоретичне й практичне значення, оцінити внесок кожного учасника в перебіг дискусії, поставити завдання на самостійне вивчення.

Практика доводить, що у сумісній діалогово-дискусійній діяльності студентів та викладача не тільки розвиваються потенційні творчі можливості майбутніх фахівців, але й сам викладач стає відкритим для нового досвіду. Зміна психологічної позиції педагога призводить до зміни статусу студента. Вони стають партнерами, мають право на критику та помилки, на власне ставлення до діяльності.

За результатами дослідження встановлено, що студенти стали більш вільно аргументувати, порівнювати, узагальнювати факти, явища, процеси, аналізувати власну діяльність, підводити підсумки своєї роботи повно й ґрунтовно.

Виявлено позитивні зрушення у рівнях сформованості комунікативних умінь: оперативно вирішувати проблеми, легко вступати в контакти; їм стали притаманні такі риси, як ввічливість і шанобливість у стосунках, значно зменшилась кількість зауважень стосовно педагогічно-некоректної поведінки. Констатовано позитивні зміни у розвитку вмінь педагогічної техніки: більш виразними, доцільними і виправданими стали жести, міміка, пантоміміка; майбутні викладачі навчилися більш вдало керувати своїми емоціями, знімати напругу; зросла культура професійного спілкування, яку характеризують: змістовність, логічність, точність, стислість, емоційна виразність, образність, барвистість мови; фонетична виразність, інтонаційна розмаїтість, чітка дикція, розмірений темп мовлення, правильне використання логічних наголосів та психоло-

гічних пауз, взаємовідповідність між змістом і тоном, між словами, жестами та мімікою. Все це, безумовно, дає підставу говорити про значний особистісний розвиток майбутніх фахівців у процесі діалогічно-дискусійного професійного спілкування.

Бібліографічні посилання:

1. Балл Г. О. Парадигма діалогу і проблема прилучення до наукової культури //Професійна освіта: педагогіка і психологія: Польсько-український щорічник. – Ченстохова; К., 1999. – С.335-347.
2. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. – М., 1975.
3. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. – М., 1963.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376с.
5. Зазуліна Л. В. Діалогізація дидактичного процесу в курсовій підготовці педагогічних кадрів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2000. – 19с.
6. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії: Навч. посіб. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302с.
7. Коваль С. Б. Психологічні чинники розвивальної комунікативної ситуації у вищих навчальних закладах освіти: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07/ Прикарпат. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ, 2001. – 20с.
8. Конев В. А. Культура и архитектура педагогического пространства //Вопросы философии. – 1996. – №10. – С.46-57.
9. Макаренко С. С. Психологічні умови розвитку комунікативної компетентності учителя: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 /Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2001. – 18 с.
10. Петровская Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 245с.
11. Салацька Н. М. Сутність діалогу як методу навчання та виховання //Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. пр. /Редкол.: Т. І. Сущенко та ін. – Київ-Запоріжжя: ТОВ „Фінвей”, 2002. – Вип. 22. – С.75-77.
12. Шепеленко Т. Л. Діалогове навчання як умова формування ко-

мунікативної компетентності студентів економічного університету //Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. пр. /Редкол.: Т.І.Сущенко та ін. – Київ-Запоріжжя: ТОВ „Фінвей”, 2002. – Вип. 22. – С.158-163.

13. Ягунов В. В. Неімітаційні активні методи навчання //Вісник Дніпропетровського університету: Педагогіка і психологія. – 2000. – Вип. 5. – С.78-85.