

Ігор Гаврило,

*старший викладач кафедри романських мов і зарубіжної літератури,
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*

<https://orcid.org/0000-0003-1782-7146>

м. Ужгород, Україна

Тетяна Славич,

*старший викладач кафедри романських мов і зарубіжної літератури,
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*

<https://orcid.org/0000-0002-1928-3237>

м. Ужгород, Україна

Михайло Рошко,

кандидат філологічних наук,

*доцент кафедри романських мов і зарубіжної літератури,
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*

<https://orcid.org/0000-0002-8024-8393>

м. Ужгород, Україна

Проблеми діалогічного аргументованого навчання на уроках зарубіжної літератури

Problems of dialogic argumentative learning at foreign literature lessons

Анотація. Останні дослідження з педагогіки вказують на важливість активної участі студентів у навчальному процесі для ефективного засвоєння знань. Найкращі результати досягаються тоді, коли навчання проводиться у формі діалогу. Такий підхід сприяє ґрунтовному розумінню матеріалу, розвитку критичного мислення та мотивації. Однак у сучасній університетській практиці діалог часто обмежується питаннями фактологічного характеру, які не стимулюють дискусії чи глибокого осмислення. Традиційний сценарій уроку базується на коротких відповідях студентів на запитання викладача, що обмежує дослідницьку атмосферу в аудиторії. Згідно зі схемою «ініціація, відповідь, відгук» (IRF), ініціативи викладача переважно складаються з закритих запитань, що стимулюють короткі відповіді. Альтернативою є розширений діалог (IRFRF), який заохочує студентів до висловлення власних думок, обґрунтувань і критичного аналізу. Основні принципи цього підходу включають колективність, взаємність, підтримку, кумулятивність та цілеспрямованість. У такому навчанні викладач виконує роль модератора, підтримує обговорення і допомагає студентам поглиблювати свої знання. Дослідження показують, що студенти

часто не готові до аргументації через недостатній рівень знань, відсутність навичок або страх висловлювати свої думки. Вони переважно захищають власні позиції і зрідка інтегрують аргументи інших учасників. Участь у дискусії, що базується на розширеному діалозі, сприяє розвитку критичного мислення та концептуального розуміння. Відтак, задля ефективного діалогічного навчання важливо створити такі умови, які сприятимуть зацікавленості студентів: викладачі мають ставити відкриті запитання, що стимулюють висловлення різних точок зору, а також надавати можливості для дискусій у групах. Водночас необхідно враховувати соціальні аспекти, зокрема небажання студентів виступати проти одногрупників або захищати неприйнятну для них позицію. Активна участь студентів у діалозі не лише розвиває їхні навички аргументування, а й сприяє кращому розумінню навчального матеріалу та підвищенню мотивації до навчання.

Ключові слова: дискусія, аргументування, комунікація, епістемні знання, залученість, діалог.

Summary. Recent research in pedagogy indicates the importance of active student participation in the learning process for effective learning. The best results are achieved when learning is conducted through dialogue. This approach contributes to a better understanding the material and developing critical thinking and motivation. However, in modern university practice, dialogue is often limited to factual questions that do not stimulate discussion or profound investigation. The traditional lesson scenario is based on short students' answers to the teacher's questions, which limits the research atmosphere in the classroom. According to the "initiation, response, feedback" (IRF) scheme, the teacher's initiatives mainly consist of closed questions that stimulate short answers. Extended dialogue (IRFRF) is an alternative scheme that encourages students to express their thoughts, justifications and critical analysis. The main principles of this approach include collectivity, reciprocity, support and purposefulness. The teacher is a moderator who supports the discussion and helps students broaden their knowledge. Research shows that students are often unprepared for discussions due to insufficient knowledge, lack of skills or fear of expressing their opinions. They mainly defend their positions but rarely integrate the arguments of other participants. Participation in a discussion based on extended dialogue contributes to developing critical thinking and conceptual understanding. Therefore, it is essential to create conditions that will promote student interest: teachers should ask open questions that stimulate the expression of different points of view and provide opportunities for group discussions. It is necessary to consider social aspects, particularly the reluctance of students to speak out against their classmates or defend an unacceptable position. Active students' participation in the dialogue develops their argumentation skills, contributes to a better understanding of the educational material and increases motivation to study.

Key words: discussion, argumentation, communication, epistemic thinking, engagement, dialogue.

Вступ. Студентське активне навчання та плідна участь у процесі здобуття нових знань широко обговорюється в наукових розвідках

[2]. Загальновідомо, що навчання є найбільш ефективним саме тоді, коли воно проводиться у вигляді діалогу: що більше студенти спілкуються, дискутують, обговорюють, то краще вони запам'ятовують матеріал і, водночас, є вмотивованими до отримання нових знань.

Мета дослідження: дослідити проблеми проведення діалогічного аргументованого навчання на уроках зарубіжної літератури.

Методологія та методи дослідження. Для досягнення мети дослідження та узагальнення його результатів були використані такі методи: 1) теоретичний аналіз наукової літератури;

2) метод спостереження за студентами під час наукових конференцій, дискусій в аудиторіях;

3) метод порівняльного аналізу – для визначення кращої продуктивності серед схем IRFRF та IRF;

4) соціальний та психологічний підходи – для окреслення перепон, які стоять на шляху успішного проведення аргументованого навчання на заняттях;

5) методи узагальнення – для формулювання висновків дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Студентська участь в університетських аудиторіях є дещо обмеженою: викладачі часто задають питання по фактологічному матеріалу, а, відтак, отримують сухі та короткі відповіді студентів. Дана модель навчання не сприяє створенню невимушеної та дослідницької атмосфери в аудиторії і характеризується як така, що центрується на викладачеві, а не на студенті [3]. Типовий сценарій уроку складається з монологу викладача та декількох студентських відповідей, в той час як більшість студентів або мовчазні або не беруть активної участі в процесі навчання [9].

На основі своїх спостережень, Гардман Дж. виділяє наступну схему кооперації між викладачем та студентами: «ініціація, відповідь, відгук» («IRF») [4]. Розвинувши свої дослідження, в складовій «ініціації» вона виділяє відкриті, закриті, контрольні запитання від викладача студентам і навпаки: від студентів викладачу. Компонента «відповідь» характеризується як коротка чи розширена. «Відгук» розглядається нею як «підтвердження», «похвала» «заперечення», «коментування» та «апробація». У її дослідженні закриті питання складали близько 50 відсотків з усієї компоненти ініціації викладача, короткі відповіді становили 86 відсотків студентських відповідей, а підтвердження – близько 52 відсотків складової «відгук». Зауважимо, що чим більше викладач запитує студентів, надає можливостей виступити, приймає та підтримує будь-які варіанти відповідей, тим більше вони активізуються. Дослідження Герон М. підтверджують тезу про те, що викладачі, надають перевагу діалоговим формам

навчання на заняттях, однак, подекуди, відчують певні обмеження [5]. Це особливо стосується критеріїв оцінки студентської участі та процесу викладу нового матеріалу.

У природничих науках IRF схема може бути справді затребуваною та плідною, однак в гуманітарних науках, зокрема на заняттях з історії зарубіжної літератури, такий підхід центрується навколо авторитетності викладача, а не аудиторії слухачів і залишає мало місця для автентичного дослідження ідей. На відміну від даного підходу, розширений діалог, а саме IRFRF схема [8] нам видається більш привабливою позаяк вона більше спрямована на залучення студентів до пошуків, висловлювання власних думок, в той час як роль викладача зводиться до ролі модератора дискусії.

Розширений діалог може розглядатися через призму наступних складових:

- колективність: викладач та студенти спільно виконують навчальні завдання в невеликих групах або обговорюють їх цілим класом;
- взаємність: викладач та студенти уважно слухають один одного, діляться думками та розглядають різні погляди;
- підтримка: студенти висловлюють і обґрунтовують свої ідеї без страху бути правими чи неправими і допомагають один одному в осмисленні сенсів;
- кумулятивність: викладач та студенти спираються на ідеї та досвід один одного;
- цілеспрямованість: дискусії є змістовними з точки зору навчальних цілей [1].

Діалогічний підхід IRF може складатися з таких етапів:

– Виявлення: діалогічний підхід реалізовується відкритими запитаннями, які спрямовані на донесення різних ідей та альтернативних думок. Автентичні запитання студента потенційно виникають саме під час діалогової взаємодії. Авторитетний підхід переважає тоді, коли викладач шукає правильну відповідь або варіанти відповідей через закриті та/або діагностичні запитання.

– Відповідь студента: характер відповіді студента часто узгоджується з характером поставленого запитання. Тобто, на закриті запитання відповіді студентів часто є короткими та заздалегідь визначеними, тоді як відкриті запитання потенційно залучають студентів до висловлення власних думок.

– Визнання: у діалогічному підході визнання відбувається через нейтральне або підтримуюче визнання, що потенційно приводить до розширеного діалогу та обміну ідеями. При авторитетному підході розпізнавання відповідей студента відбувається в оціночному та/або вказівному тоні.

– Використання: у діалоговому підході викладач використовує реакцію студента, щоб стимулювати його подальше мислення або використовує його ідеї, щоб встановити зв'язки між різними точками зору, наприклад, між повсякденними та науковими поглядами. У авторитетному підході викладач часто використовує відповіді студентів, щоб зробити правильні висновки.

Зазначимо, що обидва діалогічні підходи (IRF та IRFRF) можуть використовуватися для досягнення специфічних навчальних цілей: використовуючи IRF викладачі можуть отримати інформацію про результат навчання студентів і адаптувати свої методи навчання; а IRFRF, відповідно, дає можливість студентам отримати інформацію про свій прогрес у навчанні, щоб акцентувати свою увагу на конкретних знаннях та навичках, які надалі варто розвивати продуктивніше.

Впродовж останніх десятиліть серед освітян стало загальноприйнятим переконання, що студенти мають активно брати участь у комунікації в класі. Навчання, яке стимулює студентів до активної взаємодії у навчальному процесі вважається ефективним та продуктивним. Ідеальним же вважається підхід, при якому викладач ставить складні запитання, що потребують глибокого осмислення, а студенти дають змістовні відповіді, які викладач потім розвиває. Сучасна педагогічна спільнота одностайно визнає, що така участь суттєво впливає як на якість навчання так і на рівень залученості студентів. У цьому випадку навчання не ототожнюється із заучуванням; воно розглядається як участь у спільному дискурсі, де викладач організовує обговорення зі студентами, насичене їхніми аргументами (відоме як діалогічна аргументація). Хоч висловлення доводів є бажаним елементом у навчальній практиці, однак студенти не завжди готові до цього. Вони часто не мають мотивації обговорювати теми навчальної програми, уникають участі в аргументації, а коли беруть участь у дискусії, зазвичай лише висловлюють власні думки і не здатні поєднувати свої аргументи з аргументами своїх колег чи оцінювати їх. Таким чином, впровадження діалогічної аргументації в навчання супроводжується низкою викликів.

Чим вищий рівень участі студентів у діалозі під час відкритої дискусії в аудиторії, тим більша ймовірність того, що їхні висловлювання міститимуть саме ті аргументи, які будуть результатом раціонального процесу міркування. Викладачі, які приділяють більше часу процесу аргументації разом зі студентами, сприяють їхньому ефективнішому навчанню, ніж ті, хто зосереджується переважно на викладанні матеріалу. Завдяки аргументації студенти освоюють базові наукові практики, які передбачають прагнення досягнути суті явищ через критику, оцінювання, обґрунтування та захист своїх

позицій. Аргументація сприяє збільшенню складності знань і покращує концептуальне розуміння студентами навчальної програми. Для того, щоб критично осмислювати інформацію представлену в тексті, студенти повинні вміти самостійно наводити аргументи.

Основний принцип діалогічного навчання – цілеспрямованість – означає, що спілкування має бути узгоджене з освітніми цілями та відповідати вимогам навчальної програми. Діалогічне навчання ґрунтується на відкритих питаннях, які потребують високого рівня когнітивного напруження та заохочують студентів надавати власні обґрунтування замість того, щоб шукати заздалегідь вивчену інформацію у своїй пам'яті. Діалогічне навчання акцентує увагу на підтримці, яка сприймається як специфічна взаємодія між більш досвідченим учасником (викладачем або однолітком) і студентом. Така допомога спонукає студента виконати завдання, яке було б нездійсненним у випадку її відсутності. Метою такої взаємодії є не лише виконання завдання, але й розвиток навичок, необхідних для його вирішення.

Ключові фактори, що впливають на залученість студентів до діалогічної аргументації:

- 1) знання навчальної програми;
- 2) навички аргументації;
- 3) епістемне мислення.

Знання предметної галузі є одним із ключових чинників аргументації в класі, рівень знань із предмета впливає як на кількість аргументів, які студенти висувають в аудиторії, так і на їхню якість. Розуміння наукових аргументів вимагає специфічних знань із теми, що ускладнює сприйняття наукових текстів навіть для тих, хто знайомий із принципами аргументації, оскільки наукові аргументи базуються на складних знаннях.

Другим ключовим фактором є здатність особистості формулювати аргументи. Згідно з дослідженнями D. Kuhn [7], навички аргументації складаються з:

- 1) побудови аргументу;
- 2) обґрунтування аргументу;
- 3) створення контраргументу;
- 4) спростування контраргументу іншої сторони.

Однак аудиторна комунікація рідко коли насичена дискусіями, а можливостей для участі студентів у діалогічній аргументації – небагато. Забезпечення мінімальних практик з метою навчання аргументації може призвести до глибшого опанування навчального матеріалу студентами.

Третім фактором є епістемне мислення, що стосується розуміння знань і процесу їх здобуття. Студенти з нерозвиненими епістем-

ними знаннями зазвичай уникають аргументації, оскільки відчувають невпевненість у своїх можливостях досягти в ній успіху і таким чином уникають когнітивних конфліктів. Це породжує замкнене коло: уникаючи аргументації, їхні епістемні переконання не мають можливості розвиватися далі й вдосконалюватися, в той час як студенти з розвиненими навичками спілкування висувають більшу кількість аргументів і в процесі навчання вчаться викристалізовувати найякісніші з них. Зауважимо, що не всі студенти в класі однаково розвивають епістемне мислення і не завжди практики його розвитку мають довготривалий ефект.

З одного боку, викладачі стараються залучати студентів до діалогів, проте організувати активну участь усіх тридцяти слухачів у формулюванні аргументів під час одного заняття є технічно складним завданням. Водночас, важливо розв'язати проблему зацікавлення матеріалом та інтегрування формалізованого навчання з індивідуальною мотивацією кожного студента, щоб заохотити їх до активної участі в обговоренні.

На початковому етапі студенти вчаться аргументації критично атакуючи задану позицію модератора. Водночас, вони здатні захищати власну точку зору, висуваючи все нові підтверджуючі аргументи. Однак, їхні навички інтегрувати та критично оцінювати як власні аргументи, так і аргументи інших учасників, здаються менш розвиненими. З іншого боку, генерація великої кількості аргументів, за відсутності критичного оцінювання, створює ситуацію, коли сильні та значущі з них залишаються непоміченими. Без втручання викладача або модератора дискусії важливі висловлювання студентів можуть залишитися без уваги і не отримати належного розвитку. Студенти генерують ідеї, що нагадує практику мозкового штурму, але не працюють з ними глибше, що було б більш когнітивно складним і корисним для них [6].

Також важливо враховувати соціальний аспект: студенти можуть неохоче виступати з аргументами проти своїх однокласників. Мовчазними вони залишаються і тоді, коли позиція\точка зору, яку вони мають захищати є неприйнятною для них, що заважає їм висловлювати власну точку зору та не сприяє їхній мотивації. Найчастіше студенти беруть участь у дискусії, висуваючи аргументи для захисту власної позиції, що свідчить про важливість їхньої особистої мотивації в діалозі. Водночас аргументовані відповіді спрямовані у протилежному напрямку: студенти повинні оцінювати аргументи, інтегрувати свої і чужі аргументи, що є більш когнітивно й соціально складним завданням, займає більше часу і знижує їхню залученість.

Висновки з дослідження

1. **Ефективність діалогу в навчанні:** Навчання, організоване у формі діалогу, є значно ефективнішим ніж традиційна лекційна подача матеріалу. Дискусії, обговорення та взаємодія між студентами й викладачами сприяють кращому засвоєнню знань і підвищенню мотивації до навчання.

2. Порівняння моделей IRF та IRFRF:

– **Модель IRF** (ініціація, відповідь, відгук) здебільшого орієнтована на викладача, але дозволяє адаптувати навчання до потреб студентів.

– **Модель IRFRF** (розширений діалог) сприяє більш глибокій взаємодії, залучаючи студентів до аналізу ідей, формування власних думок і обговорення альтернативних поглядів.

3. **Переваги розширеного діалогу:** Використання IRFRF-моделі забезпечує:

- колективність (спільне виконання завдань);
- взаємність (обмін думками й поглядами);
- підтримку (висловлення ідей без страху);
- кумулятивність (побудову нових знань на основі вже наявних);
- цілеспрямованість (змістовність і відповідність навчальним цілям).

4. **Значення аргументації:** Аргументація є важливою складовою діалогового навчання, яка дозволяє студентам не лише засвоювати нові знання, але й розвивати критичне мислення, вміння формулювати й оцінювати аргументи.

5. Ключові фактори залученості студентів:

- Знання предмету є базовою передумовою для участі у дискусіях.
- Навички аргументації включають побудову, обґрунтування, створення контраргументів та їх спростування.
- Епістемне мислення допомагає студентам усвідомити природу знань і процес їх здобуття, сприяючи активнішій участі в дискусіях.

6. Виклики діалогічного навчання:

– Технічні труднощі організації активної участі великої кількості студентів.

– Низька мотивація студентів до обговорення навчальних тем.

– Недостатній розвиток навичок інтегрування та оцінювання аргументів.

– Соціальні аспекти, такі як страх суперечити однокласникам або відстоювати неприйнятну позицію.

7. Рекомендації для викладачів:

– Створювати умови для безпечного висловлення думок.

– Ставити відкриті запитання, що стимулюють до глибокого осмислення.

– Підтримувати мотивацію студентів через інтеграцію їхніх особистих інтересів у навчальний процес.

– Модерувати дискусії, допомагаючи студентам оцінювати й розвивати аргументи.

Таким чином, перехід до діалогічних методів навчання, які заохочують активну участь студентів, сприяє підвищенню якості навчання, розвитку критичного мислення та здатності до аргументованої комунікації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Alexander R. Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk. *Dialogos*. 2006. 57 p.
2. Baber H. Determinants of students' perceived learning outcome and satisfaction in online learning during the pandemic of COVID-19. *Journal of Education and e-Learning Research*. 2020. № 7(3). P. 285–292.
3. Børte K., Nesje K., Lillejord S. Barriers to student active learning in higher education. *Teaching in Higher Education*. 2020. P. 1–19.
4. Hardman J. Tutor-student interaction in seminar teaching: Implications for professional development. *Active Learning in Higher Education*. 2016. № 17 (1). P. 63–76. <https://doi.org/10.1177/1469787415616728>
5. Heron M. Dialogic stance in higher education seminars. *Language and Education*. 2018. № 32 (2). P. 112–126.
6. Gronostay D. Argument, counterargument, and integration? Patterns of argument reappraisal in controversial classroom discussions. *Journal of Social Science Education*. 2016. № 15 (2). P. 42–56.
7. Kuhn D. The skills of argument. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1991. 324 p
8. Lemke J. L. Talking science: Language, learning and values. Bloomsbury Academic. 1990. 261 p.
9. Wood A. K., Galloway R. K., Sinclair C., Hardy J. Teacher–student discourse in active learning lectures: case studies from undergraduate physics. *Teaching in Higher Education*. 2018. № 23 (7). P. 818–834.