

MONOLOGISKĀ UN DIALOGISKĀ METODE SOCIĀLO ZINĀTŅU STUDIJU PROCESĀ

Monologic and Dialogic Method in the Process of Social Science Studies

Roberta Steinberga

Riga Technical University, Latvia

Abstract. Higher education, faced with many of today's global challenges, focuses on innovative approaches to the organization of the study process, which will be able to professionally prepare and develop students' thinking. It is important for social science students, especially future social science professionals, to develop a holistic experience. Therefore, the purpose of the article is to analyze monological and dialogic methods in the study process. Studies based on verbal text knowledge transfer develop the working memory of a social science professional, but the ability to navigate and work in real professional situations remains very weak. It is hoped that students will acquire the necessary skills in practice, although in reality the acquired theoretical knowledge exists separately from the specific case and the ability to work with this case. The conclusions show, that it is necessary not only to teach students to work with a large amount of information, but also to highlight the importance of how to apply it in practice and whether it is possible at all. The most important conclusions show, that by using the dialogic method, students delve into various events, they develop an "image" of the topic, a context is formed for knowledge, an understanding of the studied phenomena is gained, and experience is formed. In order to implement the dialogic method, the teacher places significant emphasis on group relations and processes. Ideally, all group processes become study processes. The method of the article is the analysis of theoretical literature.

Keywords: dialogic method, monologic method, study process

Ievads

Introduction

Mūsdienu augstākā izglītība reaģē uz daudziem pasaules globāliem izaicinājumiem un pārmaiņām. Tas īpaši skar sociālo zinātņu studentu profesionālo sagatavošanu un viņu domāšanas attīstību. Mūsdienu izglītība nav vērsta uz informācijas, zināšanu nodošanu, bet studentu spēju pielietot zināšanas,

spēju tās pārvaldīt dažādās profesionālās dzīves jomās, un rast risinājumus nestandarta gadījumos.

Bieži vien studiju procesā atkārtojas viena un tā pati situācija - pedagogs monologa veidā izklāsta visiem pieejamu informāciju, lietojot diezgan formālu zinātnisko valodu, kas dažreiz tiek papildināta ar vizuālo materiālu. Studiju procesa satura izklāsts ir sadalīts pēc tēmām jeb diskursīvs, kas pastāv atsevišķi ne tikai no citiem priekšmetiem, bet arī nesaistītas paliekas tēmas viena studiju priekšmeta ietvaros. Arī pats studiju process ir secīgs, lineārs, jo izriet no pedagoga studiju plāna, kas ierobežo studentiem iekļauties studiju procesa virzībā. Pētījumi parāda, ka dialoga metodes pielietošana studiju nodarbībās ir ierobežota, lielākoties pedagogi uzdod faktoloģiskus jautājumus, bet studenti atbild ar īsām un iegaumētām atbildēm (Lintnera & Šed'ová, 2022, 2). Līdz ar to, pašreizējais studiju stils augstākajā izglītībā, galvenokārt, orientējas uz pedagogu, atstājot maz vietas aktīvai studēšanai un studentu līdzdalībai (Børte et al., 2020; Lintnera & Šed'ová, 2022, 2).

Var spriest, ka augstākās izglītības iestādēs joprojām dominē monoloģiskā metode, kur galvenais uzsvars tiek likts uz informācijas nodošanu. Būtisku lomu ieņem pedagogs kā informācijas sniedzējs un izskaidrotājs. Tāda pieeja ne tikai samazina studentu motivāciju, bet arī neļauj gūt kopā ar zināšanām holistisku pieredzi, kas ir īpaši svarīgi sociālo zinātņu studentiem.

Dialogiskā metodē svarīgu lomu aizņem nevis indivīds, bet visas grupas attiecības, kas nosaka studiju kursa virzību. Students un pedagogs kopā veido studiju notikumus, kontekstus, kas ļauj iegūt pieredzi. Spēcīga motivācija un dziļa iesaistīšanās rodas, jo studenti sajūt saistību ar tēmām un situācijām, kas saskan ar viņu personīgajām vērtībām un interesēm. Dialogiskajā metodē visi iepriekš izolētie kursa priekšmeti savienojas konkrētos studiju notikumos. Tādā veidā veidojas veseluma izpratne, saikne starp abstraktām un konkrētām zināšanām. Tas, savukārt, veido studenta veseluma pieredzi.

Raksta mērķis ir analizēt monoloģisko un dialogisko metodi studiju procesā. Īpaši pievēršot uzmanību dialogiskai metodei kā studiju notikuma teorētiskajam pamatojumam, kas balstās uz četriem pīlāriem (Zolotovickij, 2001): ideja par individualizējošu metodi (H. Rikerts), M. Bubera koncepts par “*Es-Tu*” (M. Bubers), semantiskais trīsstūris (Č. Ogdens un I. Ričards) un trīs sabiedrības izpratnes kritēriji: ārējā sabiedrība, sociometriskā matrica, sociāla realitāte (J. Moreno).

Raksta pētnieciskā metode ir teorētiskās literatūras analīze. Tika izmantotas tādas datubāzes kā Google Scholar, ScienceDirect, SciELO, Springer, Emerald Publishing, ProQuest Ebook Central.

Sociālo zinātņu studentu studiju specifika *Study features of social science students*

Teorijas un prakses attiecības sociālajās zinātnēs principiāli atšķiras no dabaszinātnēm un būtiski nosaka arī pašu studiju procesa organizācijas metožu izmantošanas specifiku.

Galvenā atšķirība ir tāda, ka nav savstarpējās atbilstības: viena prakses teorija var būt saistīta ar daudzām praksēm, viena un tā pati prakse var tikt izskaidrota ar dažādām teorijām. Pēdējo desmit gadu laikā ir parādījušās prakses, kuras nevar izskaidrot ar nevienu teoriju, un teorijas, kuras nevar nedz pierādīt, nedz noraidīt. Arī pats eksperiments visās sociālajās zinātnēs nevar būt “tīrs”.

Tātad, sociālo zinātņu students nevar izvērtēt konkrētu gadījumu, ierobežojoties ar vienu redzējumu, un interpretējot to, pamatojoties uz tikai vienu teorētisku konstrukt, kas izskaidro visas uzvedības cēloņsakarības. Tāds darbs līdzinās duālistiskās pasaules ainai, kas prasa “objektīvu izskaidrošanu”. Cilvēks ir aktīvs subjekts, nevis objekts, un viņa izziņa var būt dialogiska. Saskaņā ar H. Rikertu (Rikkert, 1998), tās ir individualizējošās metodes rezultāts, pacelšanās no vispārējā uz individuālo un unikālo parādību.

Inženiera vai ārsta uzdevums ir pilnīgi pretējs, jo izriet no vispārināšanas pieejas: no konkrētā uz vispārīgo, no konkrētā uz abstrakto, lai šīs vispārīgās zināšanas pielietotu citam konkrētam, atpazīstot šo konkrēto jau izveidotā klasifikācijā. Toties individualizējošā metode prasa vērtību saprašanu un jēgas izskaidrošanu, kas dabaszinātnēs netiek akcentēts. Pēc Rikerta (Rikkert, 1998), sociālo zinātņu profesionālim nevar būt svešu un nepareizu vērtību.

Tādējādi, sociālo zinātņu studentiem jāveido holistiska, vienota pieredze, jo nākotnes darbs, kas ir saistīts ar cilvēkiem, prasa spēju mijiedarboties ar dažādām realitātēm un to vērtībām, kas, savukārt, stipri atšķiras no dabas un eksakto zinātņu darba specifikas. Šī pieredze var rasties tikai pašas situācijas pārdzīvošanā, nevis tālajā praksē, bet gan šeit un tagad – studiju nodarbībā, iekļaujot gan studentu domas, gan viņu pārdzīvojumus.

Tomēr pedagogs bieži vien turpina izmantot ierasto tradicionālo pieeju: ieviešot formālas definīcijas, un piedāvājot dažādus teorētiskos skatījumus uz konkrētiem fenomeniem. Pedagogs koncentrējas uz pierādījumiem, pastiprina to ar empīriskajiem datiem un vizuālo materiālu. Mazāk uzmanības tiek veltīti grupu procesiem, tāpēc, neraugoties uz augstu studentu motivāciju, studiju process turpina būt monoloģisks. Arī teorijas ilustrācija ar piemēriem no dzīves nav pietiekama, jo liek studentam iegaumēt teoriju, lai iegūtu atbilstošas zināšanas. Bet šīs zināšanas paliek formālas tāpēc, ka students tās nespēj pielietot praksē (Badmaev, 2004, 43).

Pēc būtības, šāda studēšana līdzinās žurnālistiskam skatījumam uz zinātni. Autore pieņem, ka studenti redz milzīga apjoma informāciju, pētījumus un to rezultātus. Tomēr trūkst galvenā aspekta – prasmes izcelt būtisko un apzināties zināšanu pielietošanas robežas, kā arī atzīt šo zināšanu ierobežoto patiesību. Pētījumi liecina, ka studijas nevar aplūkot tikai kā individuālos kognitīvos procesus, kā rezultātā cilvēki ražo informāciju. Studija ir mācīšanās domāt un spriest, esot daļai no konteksta un piedaloties sociālajā praksē (Ligorio & César, 2012, 9).

Pēc autores uzskatiem, mūsdienu sociālo zinātņu students nezina kā pielietot savas teorētiskās zināšanas, jo neatrados problēmsituācijās. Arī praksē iegūtā pieredze netiek izskaidrota, apzināta un tā nav pilnībā pārdzīvota, tā nav spējīga pilnā mērā apvienot visas zināšanas, ko deva universitāte.

Turklāt ar prakses gadījumu modelēšanu vien nepietiek, lai sociālo zinātņu profesionālis spētu veiksmīgi strādāt ar nestandarta prakses situācijām. Nepieciešams pievērst uzmanību studiju procesam, kur studentiem būtu iespēja praktiski izmēģināt reālas dzīves gadījumus. Studijām vajadzētu ne tikai ģenerēt zināšanas, bet arī tās piemērot reālām situācijām, kā tas notiek ikdienā (Laurillard, 2001, 23). Tomēr akadēmiskā izglītība ir vairāk vērsta uz sekundāro jeb apkārtējas pasaules aprakstīšanu.

Mūsdienās sociālo zinātņu studijās ir pieprasītas dažādas metodes: diskusijas metode, stāstu stāstīšanas metode, dramatizācijas metode, deduktīvā un induktīvā metode (Jaganatha, 2023).

Tomēr jaunākie pētījumi un izglītības tendences iezīmē nepieciešamību sociālo zinātņu studentiem piedalīties studiju procesā, kur viņi satiekas ar praktiskām situācijām, kas ir pietuvinātas reālai dzīvei (Sá & Serpa, 2020; Veiga; 2022). Šāda pieeja sniedz studentiem iespēju iegūt praktiskas prasmes un radoši

risināt reālas problēmas, sagatavojot viņus nākotnes profesionālajiem izaicinājumiem. Pētnieki (Ciepliński & Karkut-Rzondtkowska, 2019) uzsver, ka psihodrāmas elementi studiju procesā ļauj pietuvināties reālai dzīves situācijai, tādējādi palīdz psiholoģijas studentiem iegūt pieredzi, attīstīt teorētiskās un praktiskās iemaņas. Toties Moreno pieejas metodes (psihodrāma, sociodrama, sociometrija) ir lieliska pieredzes apguves metode (Nery & Gisler, 2019; Giacomucci, 2021). Mācīšanās darbības ir dabiskāka un vairāk līdzinās ikdienas dzīves notikumiem nekā tradicionālās metodes (Nolte, 2018; Giacomucci, 2021).

Monoloģiskā un dialogiskā metode

Monologic and dialogic method

A. Nesari apgalvo, ka šobrīd izglītības sistēmām visā pasaulē ir raksturīga uz monologa balstīta izglītība, kur no paša studiju sākuma, un tās beigām tiek dzirdēta vienīgi pedagoga idejas un runa (Nesari, 2015). Monologa metode tiek apskatīta kā “autoritārs diskurss” (McKnight, 2002:49), kurš veicina kopīgu un universālu vērtību iedibināšanu, bet ignorē atšķirības, kas pastāv starp dažādiem indivīdiem (Nesari, 2015, 2). Līdz ar to, monoloģiskā studiju metode atspoguļo tradicionālo pedagoģiju, kur pedagogs ieņem centrālo vietu (Hosek & Handsfield, 2019, 6).

Pedagogs, organizējot un vadot studiju procesu, mēģina nodot zināšanas monologa veidā, un var teikt, ieņem apgaismotāja lomu. Studentiem ir ievērojami pasīva loma: tie novēro, klausās, iegaumē, veic darbības pēc piemēra, strādā ar tabulām, ierīcēm, risina tipiskas problēmas utt. (Rozhkov, 2019).

Monoloģiskās metodes studiju procesā studenti netiek mudināti aktīvi iesaistīties studiju procesā, bet, ja pedagogs to pieļauj, tas tiek strikti ierobežots. Studentiem neļauj brīvi uzdot jautājumus, kas pārsniedz lekcijas tēmu, vai izteikt savas domas par tēmas virzību. Pedagogs mēģina aizsargāt savu metodi un saturu no studenta spontanitātes, un no pašas grupas (sk.1.tabulu).

Respektīvi, šādā studiju procesā pastāv viens uzmanības centrs – monologa veidā jeb diskursīvi sniegta pedagoga iepriekš izvēlēta tēma, orientējoties uz jēdzieniska tīkla veidošanu, liekot uzsvaru uz verbālo tekstu, dažreiz papildinot to ar vizuālo materiālu.

Autore pieņem, ka studenti nejūtas pietiekami motivēti iesaistīties tēmas padziļinātā izpētē, jo pedagogam neizdodas efektīvi aktivizēt studentus. Kā

rezultātā studentam nerodas konkrētu jēdzienu, zināšanu konteksti, viņš līdz galam nesaprot kā šīs zināšanas būs nepieciešamas praksē.

Pēc autora domām, arī pedagoga prezentācijā bieži vien lietotais verbālais teksts neļauj uztvert lekcijas tēmas “tēlu”, jo trūkst vizuālās domāšanas elementa, kas ir jēdzieniskās domāšanas priekšnosacījums (Gal`perin, 1989; Almazova, 2016). Lai gan tieši korekta “tēla” pielietošana palīdz koncentrēt tēmas jēgu un sasaistīt abstraktās zināšanas ar konkrētām zināšanām, kas īpaši ir aktuāli sociālās un humanitārās zinātnēs. Kopumā, monoloģiskā metode ir kritizēta par tās verbālismu un formālismu, norādot uz pastāvošo risku studentiem bez izpratnes apgūt pedagoga izklāstu (Radovic, 2015:5).

Lai gan pētnieki (Radovic, 2015) lēš, ka galvenie pārmetumi monoloģiskai metodei ir saistīti ar nepietiekamu studentu aktivitātes līmeņa nodrošināšanu un iespēju patstāvīgi studēt (Radovic, 2015:5). Autors pieņem, ka aktivitāte nav pats svarīgākais ierobežojums. Pēc būtības, monoloģiskā metode padara studentu par erudītu, kurš zina, kur un kā atrast gatavu informāciju, tomēr viņu apkārtējā pasaule un profesionālā darbība līdzinās milzīgai datubāzei (Laurillard, 2001). Šāds students, kļūstot par pētnieku, no visa spēka cenšas palielināt savu datu bāzi, rakstīt grāmatas, bet vienalga paliek ļoti tāls no reālās prakses (Laurillard, 2001).

Pasaule nav dokuments, bet gan fenomens, kas nepārtraukti attīstās. Jebkuram sociālo zinātņu studentam ir jāpierod pie mainīgām pasaules ainām. Zināšanu prezentēšana, pat ja tā tiek veidota uztverei ērtā formātā, nemāca pielietot zināšanas nestandartos un unikālos apstākļos. Turklāt nemāca apšaubīt iepriekšējās zināšanas un to piemērošanas robežas.

1. tabula. **Monoloģiskā un dialogiskā metode** (autores veidots)

Table 1 Monologic and dialogic method (made by author)

	Monoloģiskā metode	Dialogiskā metode
Aktīvie subjekti	Pedagogs kā “apgaismotājs”, students kā objekts	Abas puses kā darbības subjekti
Par ko atbild?	Par satura izklāstu, studija plāna izpildi, par studentu akadēmiskajiem sasniegumiem	Par tēmas dziļāku virzību Pedagogs atbild par metodes izvēli
Grupās formēšana	Pedagogs atdot visas emocijas grupai un studiju notikumam, tādejādi izdegot	Abas puses parāda kas viņu interesē Emocionālais kontakts no abām pusēm

Uzmanības un mācību notikumu centri	Viens uzmanības fokuss: pedagoga izvēlētā metode un saturs. Pedagogs sargā savu metodi, saturu, plānu no grupas dinamikas un studentu spontanitātes	Daudz uzmanības fokusu: gan pedagoga, gan studentu izvēlētās metodes un saturs. Pedagogs necīnās ar studentiem, bet otrādi – ļauj tiem pašorganizēties
Struktūra	Pamats: teksts, jēdzieniskais tīkls Vizuālais materiāls – ilustrācija tekstā, diskursa papildinošs	Pamats: naratīvs, kurā studentiem rodas jautājumi, zināšanu, tekstu un jēdzienu konteksti

V.Purēns (2015, 33) uzsver, ka vēsturiski dialogiskā metode ir pazīstama kopš seniem laikiem. Sākot no mācīšanās pāros ebreju Toras mācību centros līdz Sokrātiskiem dialogiem sengrieķu filozofiskās skolās. Mūsdienās dialogiskās metodes attīstību ietekmēja daudzi psihologi, sociologi, filozofi. Piemēram, P. Freirs uzsvēra, ka dialogā pedagogs un students apvienojās kopīgai studiju objekta izziņāšanā un pārzināšanā (Freire & Shor, 1987). Zināšanu nodošana ir statiska, toties dialogā notiek dinamiska pietuvināšanās objektam.

Liekts uzsvars arī uz dialogiskas sarunas saistību ar saziņas veicināšanu, balstītu uz autentisku apmaiņu (Lyle, 2008, 225). Tādā veidā tiek pieņemts, ka dialogiskajā metodē pedagogs un students savstarpēji komunicē un apmainās ar informāciju, lai veicinātu izpratni, vai veido ceļu sadarbību zināšanu konstruēšanai (Linell, 2009; Mercer, 1995; Wells, 1999; Wegerif, 2013, 33).

Humānistiskās psiholoģijas veicinātāji ietekmēja dialogiskās metodes attīstību pedagoģijā – Rodžersa (Rogers, 1940) uz cilvēka centrēta teorija, Moreno (Moreno, 1934) psihodrāma, geštalta metode (Perls, Hefferline & Goodman, 1951; Forsyth, 2010), gan arī sociālā psiholoģija. Tajās paveras jauns skatījums – pieredzes un zināšanas veidošana notiek darbībā un mijiedarbībā. Nozīmīgu lomu studiju procesā aizņem grupa, attiecības un dinamikas starp grupas locekļiem.

Tiek uzsvērts (Smith & Clifford, 2010), ka K. Levins (Lewin, 1951) sociālās psiholoģijas un darbības pētījumos (action research) uzskatīja, ka grupa nav tikai indivīdu kopums, bet tā atrodas savstarpējā atkarībā starp indivīdiem un viņu vidi. Grupas dinamika ietekmē katra indivīda apziņu un uzvedību, un, otrādi, katra indivīda uzvedība grupā maina šo dinamiku (Smith & Clifford, 2010). Jau vēlāk Deivids Kolbs (Kolb, 1984) iedvesmojoties no Levina idejām, izveidoja mācīšanās cikla modeli (pieredze, refleksija, konceptualizācija, eksperimentēšana

utt.) un tas tika uzskatīts par pieredzes veidošanās pamatteoriju izglītībā (Smith & Clifford, 2010). Toties darbības teorijas (Rubinshtejn, 1989; Leontiev, 1975) un domāšanas darbības teorijas (Gromyko, 2000, Shedrovickij, 2021) piekritēji akcentē svarīgo refleksijas lomu un tās saistību ar domāšanas attīstību grupā, līdz ar to viss studiju vai mācību process tiek jau iepriekš modelēts pēc studentu un pedagoga vajadzībām. Pēc Klarina tajā īpaši izgaismojas “kognitīvo plaisu” radīšana, kas liek studentam pārvarēt to ar savu domāšanu un refleksiju, attīstot metapriekšmetiskās prasmes kā pamatu priekšmetiskām prasmēm (Klarin, 2016).

Kaut arī minētās darbības un domāšanas pieejas ir saistītas ar dialogisko metodi, tomēr tās atšķiras no studiju notikuma, jo liek uzsvaru uz verbālo domāšanu, jēdzieniskā tīkla attīstību. Tomēr raksta autore, balstoties uz pētnieku S. Grīnspara un S. Šankera idejām (Greenspan & Shanker, 2004), uzsver, ka domāšanas attīstība un pieredze veidojas ne tikai caur domāšanas refleksiju, vai refleksiju par paveikto darbību, bet arī tās pārdzīvošanu – doma un jūtas nav atdalītas viens no otras. Grupas afektīvie procesi īpaši pozitīvi ietekmē indivīdu domāšanas attīstību.

Autors (Oudijk, 2007) analizējot Moreno (Moreno, 1955), apgalvo, ka pieredze un zināšanas, pirmkārt, nav refleksīvas, bet gan aktīvas, tas ir spontāni radošs un unikāls process, ko nevar sasniegt tikai ar novērojumiem. Jaunākie pētījumi par studiju procesu liecina, ka Moreno pieeja (Moreno, 1955) apvieno gan kognitīvo mācīšanos, gan emocionālo mācīšanos (Giacomucci, 2021).

Šāds studiju process balstās nevis uz situācijas modelēšanu no pedagoga puses, bet to radoši veido paši studenti, proti, pētāmo situāciju veidos un izvēlēsies studenti, ko arī sauc par studiju notikumu. Volkova parāda, ka notikumu veidošana atspoguļo jauna tipa studiju procesa attiecību tipu, proti, viņu kopīgo radošo darbību (Volkova, 2017). Studiju notikumā tiek iegūta pieredze, kurā ikdienas dzīve tiek savienota ar teorētiskajām zināšanām, veidojot tiltu starp individuālo (subjektīvo) pieredzi un zināšanām (Shparaga, 2001; Volkova, 2011).

Analizējot Zolotovicka darbus, tiek izvirzīti četri svarīgi pīlāri uz kā balstās rakstā analizētā dialogiskā metode studiju notikumā: H. Rikerta ideja par individualizējošu metodi, M. Buberu koncepts par “*Es-Tu*”, Č. Ogdena un I. Ričarda semantiskais trīsstūris un J. Moreno trīs sabiedrības izpratnes kritēriji (Zolotovickij, 2001).

H. Rikerta (Rikkert, 1998) ideja par individualizējošu metodi ir pirmais studiju notikuma pīlārs, un nosaka, kā studenti studiju notikumā apskata un pēta

sociālos fenomenus un situācijas. Rikerta (Rikkert, 1998) filozofija un individualizējošā metode veido pamatu darbam sociālās zinātnēs, jo piedāvā sadalīt zinātņi nevis pēc priekšmeta, bet pēc metodes. Cilvēku un sociālo grupu, sociālo fenomenu izpēte ir sarežģītāka, un prasa mijiedarbību ar fenomenu, tāpēc tiek pētīti unikāli, individuālie notikumi. Rikerts jau iepriekš izdala jēdzienu “daba” un “kultūra”: ja daba pastāv pati par sevi, tad kultūra ir tā, kura veidota ar cilvēku darbību, mērķiem, aktiem un ko nosaka vērtības. Tāpēc sociālo zinātņu metodes praksē pārvar subjekta un objekta attiecības un prasa apzinātu vērtību izpratni. Vērtības nonāk attiecībās ar realitāti, var teikt, strukturē realitāti. Vērtības nav ne fiziskas, ne subjektīvas, tās atrodas aiz subjektīvās, psihiskās cilvēku pasaules aktiem. Subjekta darbības jēga norāda uz vērtību pasauli un ļauj izskaidrot to. Līdz ar to, studentam nav jāinterpretē un jāsaprot realitāti, bet tikai tā jāskaidro, kas, savukārt, ir atkarīgs no tā, kādas vērtības virza un ierobežo viņa izpratni un interpretāciju. Un, dažādi interpretējot vienas un tās pašas realitātes nozīmes, realitāte tiek izskaidrota arvien dziļāk. Realitātes izskaidrošana pilnībā ir atkarīga no vērtību izpratnes un jēgas izskaidrošanas, ko nevar darīt pasīvā veidā, ir nepieciešama aktivitāte, lai varētu izskaidrot notikumus.

Studiju notikumā satiekas dažādas studentu realitātes un veido situācijas patiesību, kas ļauj daudzpusīgi izpētīt fenomenu un iegūt pieredzi. Jāsaka, ka realitāte (*Wirklichkeit*)¹ pastāv ārpus subjekta, tad realitātes - katra subjekta realitāte, pastāv daudz un dažādu, un tās ir viņa darbību rezultāts. Satiekoties ar dažādam realitātēm un meklējot kopīgu valodu, tiek pārvarēta subjektīvā realitāti un veidota situācijas patiesība (*Wirklichkeit*). Studiju notikumā patiesība veidojas no tādām realitātēm, kuras nevar objektīvi izpētīt, un lai to izdarītu ir nepieciešams tajās iekļauties (Zolotovickij, 2001). Veidojot studiju notikumu, studenti saredz, ka starp subjektiem pastāv konflikts, kas pamatojās uz dažādām vērtībām. Nav pareizu vai nepareizu vērtību, bet tiek meklēta kopīga valoda, un šāda valodas meklēšana īstenojās dialogā.

Studiju notikumā studenti īsteno H. Rikerta individualizējošo metodi - satiekas ar pētāmo fenomenu, unikālu parādību un iegūst veseluma pieredzi. Šī veseluma pieredze nevar būt bez dialoga, un tā ir otrā studija notikuma pīlārs.

Pēc R. Zolotovicka (Zolotovickij, 2001) domām, studiju notikums, kas ir balstīts uz Moreno psiholoģiju, ļauj integrēt “*Es*” un “*Tu*” vienā veselumā.

¹ Rikertam ir divas realitātes. Indivīda vai grupas realitāte, kura ir piepildīta ar psihiskiem procesiem un realitāte, patiesība, kas vācu valodā ir “*Wirklichkeit*”, bet atrodas aiz šīm subjektīvām realitātēm. Līdz ar to rakstā tiek izmantoti divi šie vārdi: patiesība vai realitāte.

Tātad, studiju notikumu var apskatīt duāli: “*Es-Tu*” un “*Es-Tas*” modusā. M. Bubers raksta, ka jebkuru pieredzi, pat garīgu, var dot tikai *Tas (It)* (Bubers, 2010). *Tas (It)* ir objektu pasaule (pat ja ar to tiek saprasts cilvēks), un to var saprast kā instrumentālu pieredzes iegūšanu saskarsmē ar cilvēku. *Tas (It)* pasaule var tikt attiecināta uz monologu, tā visu laiku paplašinās, cilvēkam veidojas zināšanas, tomēr tā fragmentē realitāti, fiksē to, toties “*Es-Tu*” dialogā tiek iegūta veseluma pieredze, kurā tiek pārdzīvotas dziļas attiecības ar citu cilvēku un pasauli. “*Es-Tas*” izpratne par pieredzi, zināšanām vai par konkrētu cilvēku ir ierobežota, tā ietverta pašā objektā, toties “*Es-Tu*” modusā tā tiek panākta caur kategoriju “starp” (Ziborova, 2010).

Piemēram, students, apgūstot tādus tematus kā “uztvere”, “atmiņa”, “uzmanība”, redz tos atsevišķi, viņš neatrodas tiešā saiknē ar tiem, viņam ir informācija par tiem. Ievērojami mainās studentu domāšana, uzsākoties praksei vai pat piedaloties eksperimentos – studenta izpratne par cilvēku un attiecībām tiek iegūtas jaunās, individuālās niansēs. Tātad, sociālās realitātes (*Wirklichkeit*) pētīšana ir iespējama “*Es-Tu*” modusā jeb tikai dialogā ar grupu, kas ļauj dziļāk un detalizētāk veikt pētījumu un izprast to (Zolotovickij, 2021). Monologā tas nav iespējams, jo atdalīti priekšmeti imitē zinātnisko darbību, bet saskaroties ar reālo profesionālo gadījumu, students sastopas ar plaisu starp teoriju un praksi.

Spēja iekļauties dialogā, tātad, pieņemt citu, notiek caur divu vai vairāku zīmju satikšanos studiju notikumā. Būtiski, ka komunikācijā zīmju sistēma un valoda visefektīvāk darbojas tad, kad nevis teorētiskā ziņā iespējams attiecināt divu (vai vairāku) komunikācijas dalībnieku vārdus, jēgu un nozīmes, bet praktiskā aspektā (semantiskā trīsstūra pragmatika) kā vārdu un nozīmju attiecināšana no vienas puses, un denotātu², no otras puses. Tātad, tā nav stāstīšana, bet fiziska (kustības) un emocionāla rādīšana. Piemēram, sociālo zinātņu studentam ir svarīgi, pētīt unikālo parādību, sociālo realitāti saprast, ka katrs vārds, kas tiek lietots var būt lietots un izskaidrots dažādi. Tomēr, lai iegūtu pieredzi, nevis informāciju, ir nepieciešams būvēt darbības, kas tiek veiktas caur kontekstu, situāciju, un rādot šo situāciju citam. Zolotovickis uzsver, ka tieši caur

² Semantiskais trīsstūris palīdz izskaidrot kā tiek veidoti vārdi un to semantiskās nozīmes. Denotāts ir reāls priekšmets, bet kam cilvēks vārdiski dot netiešu nozīmi (piemēram, priekšmetam vai terminam tiek dotas galvenās pazīmes, nevis tiešs termins), kas, savukārt, ir priekšmeta jēga/nozīme. Pat, ja vārdi tiek lietoti dažādi, vārda priekšmets un nozīme/jēga ir tāda pati, kas nodrošina nozīmju sakritību vienas valodas tekstā ar citu valodu.

cita iekļaušanu darbībā var tikt iegūta tiešā vārdu nozīme (Zolotovickij, 2021, 637).

2. tabula. Attiecības starp neokantisko metodoloģiju, semantisko trīsstūro un trīs sabiedrības kritērijiem pēc Moreno (Zolotivickij, 2001)

Table 2 *The relationship between the neo-Kantian approach, the semantic triangle and the three criteria of society according to Moreno (Zolotivickij, 2001)*

Neokantiskā metodoloģija (Rikkert, 1998)	Realitātes pasaule	Vērtību pasaule	Jēgas pasaule
Semantiskais trīssturis (Ogden & Richards, 1923)	Denotats Referents	Vārds	Nozīme, jēga, koncepts, jēdziens
	Izpausmes plāns		Satura plāns
Trīs sabiedrības kritēriji pēc Moreno (Moreno, 2001)	Sociālās realitāte	Ārējā sabiedrība	Sociometriskā matrica

Neokantiskā metodoloģija un semantika saskaņojas ar J. Moreno trīs sabiedrības kritēriji (skat. 2.tabulu). Ar “ārējo sabiedrību” Moreno saprot nevis abstrakto “sabiedrību”, par ko mēģina paskaidrot sociālo zinātņu studentiem monologa veidā lekcijās, bet tā ir taustāma un redzama, un sastāv no grupām (lielām vai mazām, formālām vai neformālām). Ar sociometrisko matricu³ visas sociometriskās struktūras, kas ir neredzamas makroskopiskai acij, kļūst redzamas sociometriskās analīzes procesā (Moreno, 2001, 198; Zolotivickij, 2001).

Ar “sociālo realitāti” Moreno saprot sociometriskās matricas un ārējās sabiedrības dinamisko sintēzi, un savstarpēju iekļaušanu. Ir skaidrs, ka ne matrica, ne ārējā sabiedrība nav reāla un nevar pastāvēt viena pati, viena ir otras funkcija. Kā dialektiski pretstati tiem kaut kā jāsaplūst vienam ar otru, lai radītu reālu, notikumiem bagātu sabiedriskās dzīves procesu (Moreno, 2001, 198; Zolotivickij, 2001). Tātad, arī Moreno uzsver, ka nav iespējams atdalīti izpētīt sociālo realitāti, sociālo fenomenu, nepievēršot uzmanību attiecību struktūrai starp indivīdiem. Mēģinot analizēt “sabiedrību” vai kaut kādas sabiedriskās grupas bez viņas pašas, bez iedziļināšanās viņas individualitātēs, pētnieks vēl vairāk atdalās no patiesības.

Turpinot tālāk, autors pievērš uzmanību, ka grupas darbība kopīgā pieredzes veidošanā izriet no attiecībām, darbībām, kas balstās uz Moreno sistēmas triādes “spontānitāte-radošums-kultūras konservs⁴” (3.tabula), kurā dažādas zīmju

³ Sociometiskā matrica ir saikņu matrica, ar kuras palīdzību tiek analizētas grupas attiecības.

⁴ Kultūras konservs - radošā darba gala produkts, piemēram, stenogramma.

sistēmas satiekas “Es-Tu” modusā, un, kas saskaņojas ar notikuma iesildīšanās, darbības un dalīšanās (saglabāšana) posmiem, un nosaka notikuma struktūru.

3. tabula. **Moreno sistēmas triādes un notikuma posmi** (Zolotivickij, 2001)

Table 3 Triads and event stages of the Moreno system (Zolotivickij, 2001)

Moreno sistēmas triāde	Spontanitāte	Radošums	Kultūras konservs
Notikuma posmi	Iesildīšanās	Darbība	Saglabāšana

Studiju notikums nevar būt modelēts vai imitēts, un pēc būtības tas ir radošs process, kas notiek darbībā. Grupas darbības sintezē sociometriskos un dramatiskos faktoros dialektiskā pretestībā, kas, savukārt, ļauj izveidot grupas realitāti caur darbību (Zolotivickij, 2001).

Praktisko uzdevumu risināšanai ir svarīgi, ka tā izaug no grupas sociālās organizācijas un struktūras, kā Moreno to sauca “no interakcijas augsnes” starp grupas dalībniekiem (Zolotivickij, 2020). Šeit būtiski uzsvērt, ka nevis cilvēki, bet tēmas⁵ un lomas rada konkrētas situācijas. Tēma kļūst par grupas tēmu, pateicoties atkārtotiem grupas kontaktiem, grupas dalībnieku saskarsmi par tēmu. To sauc par sociometriju, kas nav cilvēku izvēle, bet spontāna tēmu vai lomu izvēle šeit un tagad (Zolotivickij, 2020, 89).

Mainot vai meklējot sižetus, izmainās arī sociometriskie statusi, kas ļauj katrā subjektā atrast jaunas, slēptās lomas jau zināmās lomās vai zināmos tēlos, varoņos. Tātad, process vienlaikus iet gan dziļi subjektā (un pēc tam iegūst psihodramatisku nokrāsu), gan ārpus subjekta (un tad iegūst sociodramatisku nokrāsu), taču kopumā tas patur prātā abus izpētes virzienus un tos sintezē (Zolotivickij, 2001, 109). Tāpēc tas vienmēr var savienot daļu un veselumu, piemēram, indivīdu un ģimeni vai grupu.

Piemēram, studenti un pedagogs var izspēlēt konkrētu starppersonu konfliktu (piem., starp vīru un sievieti), kur par ārējo grupu kļūst ģimene un darba vieta. Pateicoties Moreno paņēmienam – dublēšanai, šis ārējais mainās, jo atklājas sarunu zemteksts, situācijas ēnas puse, kas, savukārt, provocē subjekta radošumu izvēlēties jaunas lomas. Sociometrija palīdz atrast lomu vai nu pretēju savai lomai, vai antagonista lomu grupā (ne vienmēr simbolisku), redzot kuru subjekts (persona vai grupa), var veikt lomu maiņu un tādējādi panākt pilnīgu

⁵ Moreno pieeja ir aktuālās individuālās, grupas, problēmas (piemēram, konflikti).

izpratni par cita pozīciju, rezultātā pietuvoties realitātei un jaunai integrācijai (Zolotovickij, 2001, 110).

Tātad, lomas ļauj izjust citu (Fonseca, 2004), toties dublēšanas metode izskaidro katra subjekta vārdu un darbības jēgu, nozīmi. Zīmju sistēma ir dialogiskās metodes studiju procesa sastāvdaļa (Zolotovickij, 2001): tās satiekoties vienai ar otru, darbībā veido izpratni par savām realitātēm un, jo vairāk tajās ir lomu, jo daudzpusīgāk un dziļāk tiek pētīta sociālā realitāte.

Izspēlējot studiju notikumu par pētāmo fenomenu, sociālo realitāti, studenti būs ne tikai novērotāji, bet paša notikuma veidotāji, jo notikuma struktūra ir atkarīga no grupas struktūras. Jo vairāk daudzveidīguma studenti ieviesīs notikumā, jo konkrētais gadījums pietuvināsies reālai situācijai un veidos darbības tēlu, jeb uz savas pieredzes iegūtu risinājumu, piemēram, kā strādāt ar šo gadījumu, kādas zināšanas ir nepieciešamas.

Autore pieņem, ka studenti, kā pētnieki, izmantojot šo pieeju, apzināti izvēlas notikumus, cilvēkus un jomas, kurus viņi pētīs. Pētniekam un pedagogam jāspēj koncentrēt grupas dzīvi, palīdzot noteikt notikuma sižetus un to attīstību, sekojot grupai. Tādējādi, studenti iegūst dziļas zināšanas par konkrētiem cilvēkiem un notikumiem, integrējot zināšanas un iegūstot notikuma pieredzi (Gershoni, 2003).

Pedagogam vairs nav nepieciešams pievērsties zināšanu demonstrēšanai, studentu erudīcijai, un aizsargāt studija materiālu no studentiem, jo grupas un grupas attiecības kļūst par resursu un, pateicoties tiem, studenti ātrāk veidos savus uzskatus un attīstīs domāšanu. Grupas attiecības veicinās studiju procesu un, ideālā variantā, visi procesi kļūs par attīstošiem.

Dialogiskās metodes studiju notikuma veidošana prasa visas grupas radošumu, līdz ar to tajā tiek vērsta uzmanība grupas attiecībām un spontanitātei (Moreno, 2004), kas saskaņojās ar Moreno sistēmas triādes (3. tabula). Tomēr spontanitāte tiek sagaidīta ne tikai no pašiem studentiem, bet arī no pedagoga. Pedagogam ir nepieciešams zināt kā strādāt ar savu un grupas spontanitāti, grupas attiecībām (Zolotovickij, 2001), jo bez tām būs grūti izveidot studijas notikumu. Papildu tam, pateicoties prasmei strādāt ar grupu, studenti uzņemsies lielāku atbildību par savu studiju procesu un attīstību, samazināsies pedagoga atbildība, kas, savukārt, palīdzēs pedagogam izvairīties no izdegšanas.

Moreno pieeja (Moreno, 2004) attiecas uz darbības metodēm, tāpēc studiju notikuma organizācija sākas nevis no zināšanām, kas ir raksturīgs monologam,

bet no metodes un grupas procesa un attiecībām. Pedagoģa metodes izvēle ir atkarīga no: 1) satura struktūras, 2) pedagoģa pieredzes, gatavības izmēģināt studentu spontanitāti un aktivitāti, 3) studentu individualitātes, 4) grupas struktūras, kuru vai nu var definēt kā grupu, vai var tikt izmantotas grupas attiecības.

Šajā rakstā autore pieņem, ka nodarbība nav tas pats, kas studiju notikums, jo visa studiju procesa komponenti - grupas attiecības, attiecību struktūra, pedagoģa un studenta motivācija un pieredze, studentu dzīves konteksti ir studiju notikuma kopums. Visas šīs sastāvdaļas kopā var atrisināt studiju un attīstības uzdevumus.

Sadarbības modeļa studiju procesā komponenti (Šteinberga & Špona, 2017) atbilst studiju notikumam, kas iekļauj sevī gan subjektīvas, gan objektīvas sastāvdaļas. Piemēram, uz objektīviem attiecas studiju notikuma metode, kas nosaka satura struktūru, toties pie subjektīviem - pedagoģa pieredze, studentu motivācija.

Analizējot reālo studiju procesu, autore novēro, ka monoloģiskā metodē vizuālais materiāls bieži eksistē atsevišķi no studiju priekšmeta ieceres un studentu dzīves konteksta. Turpretim dialogiskajā (1.tabula), tās kļūst par daļu no grupas un studiju procesa, palīdzot koncentrēt jēgu un ļaujot izveidot lekcijas tēmas tēlu, gan arī iesildīt studentus. Dialogiskajā metodes studiju notikuma procesa organizāciju (3.tabula) var apskatīt pēc sekojošiem posmiem:

Pirmais posms – iesildīšanās, kas ļauj atrast visai grupai visdziļākos motīvus. Iesildīšanās ir interešu, motīvu mērs. Tieši šis posms ieslēdz grupas attiecības.

Uzsākot darbu ar grupu, pedagoģs var izmantot vizuālo materiālu, kas kļūst par tēlu rindu, un šajās rindās visi var ievietot ainas, kas atspoguļos tās pārejas un savienojumus, kas veido zināšanu struktūru.

Otrais posms – darbība. Darbība ir spēle, iedziļināšanās, pārdzīvošana, saskarsme, sadursme, lomu izvietošana darbībā (Zolotovickij, 2020). Tā pārnes dalībnieku spontanitāti radošumā un parāda notikumu kopumā.

Trešais posms – saglabāšana. Pēc lomas izspēlēšanas, grupa dalās ar savu pieredzi un emocijām, radot dziļāku izpratni. Pedagoģs, organizējot grupas domāšanu, veicina studentu plurālismu - ne tikai attiecībā uz viedokļiem un pozīcijām, bet arī attiecībā uz dažādiem domāšanas veidiem un kritisko skatījumu uz zinātnes aksiomātiskajiem pamatiem. Studenti redzēs, ka studiju temati “atmiņa”, “uzmanība”, “uztvere” īstenojas konkrētā studiju notikuma gadījumā.

Visbeidzot, daudzas lekciju tēmas veido naratīvi, kas agrāk pastāvēja izolēti, taču tagad veido veselumu, iesaistot studentu tēmās un situācijas dziļākā izpratnē un izpētē. Tas, savukārt, palīdz iegūt zināšanas un pieredzi par konkrētiem gadījumiem, ka arī viss studijas process balstās uz tēmām, kas patiešām motivē studentus un ir nozīmīgas.

Secinājumi **Conclusions**

Šī raksta mērķis bija analizēt studiju procesa monoloģisko un dialogisko metodi.

Dialogiskā metode kā studiju notikuma teorētiskais pamatojums balstās uz četriem pīlāriem: ideja par individualizējošu metodi (H. Rikerts), M. Bubera koncepts par “*Es-Tu*” (M. Bubers), semantiskais trīsstūris (Č. Ogdens un I. Ričards) un trīs sabiedrības izpratnes kritēriji: ārējā sabiedrība, sociometriskā matrica, sociāla realitāte (J. Moreno).

Tiek secināts, ka monoloģiskā metode ierobežo sociālo zinātņu studentiem izpratnes veidošanu par to, kā atsevišķi priekšmeti un to teorijas darbojas praksē. Tā sniedz vēsturisku ieskatu, kā attīstījās zinātne, papildina zināšanas, bet neiemāca šīs zināšanas pielietot un neveido veselumu.

Dialogiskā metode palīdz studentiem iegūt pieredzi par pētāmiem sociāliem fenomeniem. Pedagoģs, aktivizējot studentu spontanitāti un radošumu, ļauj pašiem studentiem virzīt studiju procesu, rada iespējas izvēlēties konkrētas tēmas un veidot studiju notikumus. Tādā veidā veidojas zināšanām un jēdzieniem konteksti. Studentam veidojas izpratne kā konkrētas teorētiskās zināšanas darbojas dažādos prakses gadījumos. Papildus tam, studentiem attīstās kritiskā domāšana un radošums. Studenti radīsies daudz lielāka studiju motivācija, nekā monoloģiskā metodē.

Tiek secināts, ka studentu iespēja iekļauties studiju procesā atvieglo pedagoga darbu, jo viņi būs atbildīgi par studiju procesu virzību. Pedagoģam vairs nevajadzēs visu savu spēku atdot satura sagatavošanai, studentu uzmanības nodrošināšanai, un aizsargāt savu plānu un metodi no pašiem studentiem.

Pedagoģs, strādājot ar grupas attiecībām, savu un grupas spontanitāti, ir spējīgs iepriekš no studijas procesa izolētas tēmas padarīt par studiju notikumu, padarot studijas par veselumu.

Summary

The purpose of this article was to analyze the monologic and dialogic method of the study process. The dialogic method as the theoretical foundation of the study event is based on four pillars: the idea of an individualizing method (H. Rickerts), M. Buber's concept of "*I-Thou*" (M. Buber), the semantic triangle (C. Ogden and I. Richard) and three criteria for understanding society: external society, sociometric matrix, social reality (J. Moreno). It is concluded, that the monological method limits social science students' understanding of how individual subjects and their theories work in practice. It provides a historical insight into how science developed, adds knowledge, but does not teach how to apply this knowledge and does not form a whole. The dialogical method can help students gain experience about the studied social phenomena. By activating students' spontaneity and creativity, the teacher allows the students themselves to direct the study process, creates opportunities to choose specific topics and create study events.

In this way, creating "contexts" for knowledge, concepts. The student develops an understanding of how specific theoretical knowledge works in various practical situations. In addition, students develop critical thinking and creativity. Students will show much greater study motivation than in the monologic method. It is concluded, that the possibility of students to be included in the study process facilitates the work of the teacher, because they will be responsible for the progress of the study process. The teacher will no longer have to devote all his energy to preparing the content, keeping the students' attention, and protecting his plan and method from the students themselves. The teacher, working with group relations, his own and the group's spontaneity, is able to turn a previously isolated topic from the study process into a study event, making studies a whole.

Literatūra

References

- Almazova, O. (2016). *Sovershenstvovanie nagljadno-obraznogo myshlenija detejstarshego doshkol'nogo vozrasta s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija posredstvom igroterapii*. M: Ekaterinburg.
- Badmaev, B. (2004). *Metodika prepodavanija psihologii: ucheb. posobie*. M: VLADOS.
- Baim, C., Burmeister, J., & Maciel, M. (Eds.). (2007). *Psychodrama: Advances in theory and practice*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Bubers, M. (2010). *Es un tu*. Rīga: Zvaigzne ABC.

- Ciepliński, K. M. & Karkut-Rzondtkowska, J. (2019). Significant events during a psychodrama and action methods based experiential group training for psychology students. *Zeitschrift Für Psychodrama Und Soziometrie*, 18(1), 153–165. DOI:10.1007/s11620-019-00480-w
- Gal`perin, P.J. (1989). *Formirovanie umstvennyh dejstvij. Hrestomatija po obshhej psihologii: Psihologija myshlenija*. M: P.J. Gal`perin.
- Gershoni, J. (2003). *Psychodrama in the 21st Century: Clinical and Educational Applications*. Springer Publishing Company, Incorporated, 9 - 230.
- Giacomucci, S. (2021). *Social Work, Sociometry, and Psychodrama : Experiential Approaches for Group Therapists, Community Leaders, and Social Workers*. Springer Singapore Pte. Limited.
- Greenspan, S. & Shanker, S. (2004). *The first idea: how symbols, language, and intelligence evolved from our primate ancestors to modern humans*. Published by Da Capo Press.
- Gromyko, J.V. (2000). *Mysledejatel'nostnaja pedagogika (Teoretiko-praktičeskoe rukovodstvo po osvoeniju vysših obrazcov pedagogičeskogo iskusstva)*. Minsk: Tehnoprind.
- Fonseca, J. (2004). *Contemporary Psychodrama (1st ed.)*. Taylor and Francis.
- Forsyth, D. (2010). *Social Psychological Foundations of Clinical Psychology*. Edited by James E. Maddux and June Price. Tangney. New York: Guilford Press, 497-513.
- Hosek, V. & Handsfield, L. (2019). Monological Practices, Authoritative Discourses and the Missing "C" in Digital Communities. *Faculty Publications - College of Education*. 17. Pieejams: <https://ir.library.illinoisstate.edu/fped/17>
- Jaganathan, P. (2023). Methods of Teaching Social Science. *International Journal of Creative Research Thoughts (IJCRT)*. Pieejams: <https://ijcrt.org/papers/IJCRT2306757.pdf>
- Klarin, M. (2016). Instrument innovacionnogo obrazovanija: organizacionno-dejatel'nostnaja pedagogika. *Neprerывnoe obrazovanie: XXI vek.*, 1 (13).
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Laurillard, D. (2001). *Rethinking University Teaching: A Conversational Framework for the Effective Use of Learning Technologies*. Taylor & Francis Group.
- Leontiev, A.N. (1975). *Dejatelnost. Soznanie. Lichnost*. M.: Politizdat. E.E.Sokolova.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science: Selected theoretical papers*. New York: Harper.
- Ligorio, B. & César, M. (2012). *Interplays Between Dialogical Learning and Dialogical Self*. Information Age Publishing, Incorporated.
- Ligorio, B. & César, M. (2012). Dialogical Learning and Dialogical Self Two Stories and Many Interplays. In B. Ligario, M. César (Ed.), *Interplays Between Dialogical Learning and Dialogical Self* (9-11). Information Age Publishing, Incorporated.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind and world dialogically: Interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte, NC: Information Age.
- Lintnera, T. & Šed'ová, K. (2022). Aiming for active student participation in online university lessons: a case study of two teachers during emergency remote teaching. *Studia paedagogica*, 27(2).

- Lyle, S. (2008). Dialogic Teaching: Discussing Theoretical Contexts and Reviewing Evidence from Classroom Practice. *Language and Education*, 22, 3, 222 — 240. DOI: 10.1080/09500780802152499
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Moreno, J.L. (1934). *Who shall survive? A new approach to the problem of human interrelations*. Washington, DC: Nervous and Mental Disease Publishing.
- Moreno, J.L. (1955) *Preludes to my Autobiography: Introduction to Who Shall Survive*, Beacon, NY: Beacon House.
- Moreno, J.L.(2001). *Sociometrija. Jeksperimental'nyj metod i nauka ob obshhestve*. Moskva: Akademicheskij Proekt.
- Moreno, J.L.(2004). *Sociometrija. Jeksperimental'nyj metod i nauka ob obshhestve*. Moskva: Akademicheskij Proekt.
- McKnight, D. (2002). Teaching without Existence: Didacticism as Monological Discourse. *Journal of Thought*, 37(2), 45–62.
- Nery, M. D. P. & Gisler, J. V. T. (2019). Sociodrama: An active method in research, teaching and educational intervention. In S. Giacomucci (Ed.), *Social Work, Sociometry, and Psychodrama : Experiential Approaches for Group Therapists, Community Leaders, and Social Workers* (390-410). Springer Singapore Pte. Limited.
- Nesari, A. (2015). Dialogism versus Monologism: A Bakhtinian Approach to Teaching. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 205, 642–647.
- Nolte, J. (2018) Psychodrama and creativity in education. In S. Burgoyne (Ed.), *Creativity in theatre. Creativity theory and action in education* (390-400). Cham, Switzerland: Springer Publishing.
- Ogden, C. K. & Richards, I. A. (1923). *The Meaning of Meaning*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Oudijk, R. (2007). A postmodern approach to psychodrama theory. In C. Baim, J. Burmeister, M. Maciel (Ed.), *Psychodrama Advances in Theory and Practice* (139-150). London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Perls, F., Hefferline, R., & Goodman, P. (1951). *Gestalt therapy: Excitement and growth in the human personality*. New York: Julian Press.
- Purēns, V. (2015). *Pusaudžu izziņas intereses veidošanās dialogiskajā vēstures mācību procesā*. Rīga: Rīgas pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija.
- Radovic, V. (2015). *Monologic method in primary education teaching – a new didactic grounding*. Doctoral dissertation. Belgrade University.
- Rikkert, G. (1998). *Nauki o prirode i nauki o kul'ture*. M.: Respublika.
- Rogers, C.R. (1940). The processes of therapy. *Journal of Consulting Psychology*, 4, 161-164.
- Rozhkov, M. (2019). *Pedagogika. Tom 1. Obshhie osnovy pedagogiki. Teorija obuchenija*. M.: Izdatel'stvo Jurajt.
- Rubinshtejn, S.L. (1989). *Osnovy obshhej psihologii : v 2-h t. Akad. ped. nauk SSSR. M. : Pedagogika*.

- Sá, M.J. & Serpa, S. (2020). *Higher Education in Times of Change, 1st ed.* Services for Science and Education: Stockport, UK.
- Shedrovickij, G.P. (2021). *Kritika pedagogičeskogo razuma. Raboty 1985-2004 godov.* I:Rosspjen.
- Shor, I. & Freire, P. (1987). What is the “Dialogical Method” of Teaching? *Journal of Education, 169*(3), 11–31. DOI:10.1177/002205748716900303
- Shparaga, O. (2001). Fenomenologiya opihta: opiht kak “pochva i gorizont” poznaniyao *Logos №2* (28).
- Smith, E. & Clifford, E. (2010). *Sourcebook of Experiential Education: Key Thinkers and Their Contributions.* Taylor & Francis Group.
- Šteinberga, A. & Špona, A. (2017). Action Approach in Promoting the Development of the Learner’s Personality. *Signum Temporis, 9*(1): 63–70
- Veiga, S. (2022). Developing Transversal Competencies in the Sociodramatic Space: Narrative of a Curricular Experience in Higher Education. *Education Sciences, 12*(2), 125. DOI: 0.3390/educsci12020125
- Volkova, N.V. (2011). Educational event as the form of innovative experience. *Bijsk.*
- Volkova, N.V. (2017). Technology of educational events designing. *The Education and science journal, 184-200.* DOI: 10.17853/1994-5639-2017-4-184-200
- Wegerif, R. (2013). Learning to Think as Becoming Dialogue An Ontologic-Dialogic Account of Learning and Teaching Thinking. In B. Ligorio, M. César. *Interplays Between Dialogical Learning and Dialogical Self* (33). USA: Information Age Publishing Inc.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ziborova, D. (2010). *Filosofija dialoga Martina Bubera.* Pieejams: https://risu.ua/darya-ziborova-filosofiya-dialoga-martina-bubera_n41361
- Zolotovickij, R. (2001). *Triedinaja sistema Moreno i perspektivy nashego dvizhenija.* M.:Moskovskaja psihodramaticheskaja konferencija - Biblioteka.
- Zolotovickij, R. (2007). *Sociometrija Ja.L. Moreno.* Metodologija i istorija psihologii, no. 2, pp. 107-121.
- Zolotovickij, R. (2020). *Ponimat' Moreno.* MORENO ZU VERSTEHEN Moskau-Heidelberg.
- Zolotovickij, R. (2021). *Lojalnost' i kompetentnost': dru'ja ili vrugi? Instrumenty raboty s otnoshenijami v organizacii.* 2 toma.