

9. Shakirjanova K. T., Soliyev I. R., Latibova L. V., Olimov M. S., Baratov A. M., Akmanov B. O., Saydkulov Z. V. Pedagogical technologies and interactive methods as a factor increasing special knowledge of students. 2020. Vol 7, Issue 6.

**Ольга СЛОБОДЯНЮК**

### **КОНЦЕПЦІЯ ОСВІТНЬОГО ДІАЛОГУ ЯК ГУМАНІТАРНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ**

Важливе місце у пошуках світоглядних орієнтирів сучасної людини належить освіті. Суспільство наповнюється новими цінностями, у відповідності до реалій буття, а освіта виступає середовищем їх трансляції та прийняття до кожної людини. Кардинальні зміни і перетворення, які при цьому супроводжують цей процес, спонукають сучасних науковців звернути увагу на пошук якісно нових технологій, що забезпечать вирішення проблем освіти.

На відміну від традиційної освіти, з переважання інструментальності, технологічності та спрямованості на результат, основне завдання сучасної освіти – «...допомогти людині у діалозі з іншими культурами, іншими людьми, почути їх, осмислити і відчувати їхні цінності, прислухатися до власного внутрішнього голосу, усвідомити себе, сенс свого існування та визначити своє місце в культурі, а, отже, у житті» [8, с.53].

Сучасний освітній простір інтенсивно реструктурується завдяки впровадженню у діяльність закладів вищої освіти інноваційних методів навчання та нових форм взаємодії викладачів і студентів. Новий підхід ґрунтується на тому, що і викладачі, і

студенти є активними «суб'єктами» освітнього процесу: викладач при цьому виступає в ролі «суб'єкта організації освітнього процесу», а студент в ролі «суб'єкта навчально-професійної діяльності».

Саме одним з таких методів, є активний процес діалогізації освітнього середовища, що сприяє створенню якісно нового простору взаємодії між викладачем і студентом, а також реалізації професійно-особистісного потенціалу майбутніх фахівців.

Донедавна, основним інструментом організації суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії, формою особистісно орієнтованої освіти був навчальний діалог. Дослідження низки науковців дозволили визначити діалог як унікальний спосіб існування культури, середовище становлення ціннісно-сміслової сфери, спосіб реалізації евристичних методів, як особистісне й духовно-розвивальне спілкування, як духовний акт, як поле свідомо-рефлексивної активності (К. Абульханова-Славська, Г. Балл, С. Белова, І. Бех, О. Бондаревська, А. Вербицький, О. Галицьких, В. Зінченко, М. Каган, З. Карпенко, М. Кларін, О. Климишин, С. Кульневич, Г. Кучинський, Л. Крившенко, С. Максименко, В. Слободчиков, О. Старовойтенко, М. Триняк, Т. Флоренська та ін.), розробляються стратегії дослідження діалогічних явищ (М. Боришевський, З. Карпенко, С. Максименко, І. Маноха, В. Роменець, Г. Радчук, В. Татенко, Т. Титаренко, Н. Чепелева). Основні характеристики діалогу з точки зору психології: рівність психологічних позицій, суб'єкт-суб'єктна взаємодія і співробітництво (О. Бодальов, С. Братченко, А. Петровський, С. Шеїн). Діалог у педагогіці розглядається як метод навчання і виховання (Ю. Азаров, Ш. Амонашвілі, Я. Коломинський,

В. Сухомлинський). Діалог є ситуативним, мінливим і суб'єктивним, що розширює смисловий простір даного поняття. Крім того, діалог є найважливішою умовою існування та самореалізації суб'єкта, що здійснюється у безлічі контактів з іншими суб'єктами при наявності ускладнень і відмінностей між «Я і Ти». З розглянутих наукових підходів ми з'ясували, що спосіб існування людини у реальному світі – діалог у багатоманітності унікальних зв'язків і взаємовідносин.

Аналіз освітнього процесу вищих закладів освіти показує, що студент, як і раніше, оволодіває лише пізнавально-інформаційним аспектом своєї майбутньої професійної діяльності. Невирішеність даної проблеми зумовлена тим, що відкритість у спілкуванні, орієнтація на ціннісну сферу та смислотворчий потенціал особистості, не може бути забезпечено лише структурними змінами в змісті освіти. Процес діалогізації через використання навчального діалогу є лише частковим, орієнтованим більше на результат, залишаючи поза увагою глибинні зміни.

На нашу думку, освоєння діалогічних технологій навчання ускладнено неузгодженням філософських, епістемологічних і психологічних трактувань феномена діалогу, частковістю та певною помилковістю використання діалогу як інструменту, а не як глибинного концепту реконструкції освіти загалом.

Ми вважаємо, не варто розглядати діалог лише як розмову двох чи будь-якої кількості співрозмовників. Адже етимологія слова показує, що «діа» – означає «крізь», «через». Тобто «діалог» у буквальному перекладі можна розглядати як: розмова, слово, яке проходить крізь усіх співрозмовників та об'єднує їх.

В освіті діалог є не окремим прийомом або фрагментом навчального заняття чи формою спілкування, а складною єдністю, життєдайною формою освітнього процесу. У нашому розумінні, він осмислюється як неперервний універсальний простір перетворення особистості, як поле реалізації інтелектуального та суб'єктного потенціалу людини [9, с. 143].

Діалог як дієвий спосіб пізнання нового зародився в Стародавній Греції і криється в методі античного філософа Сократа, який порівнював свої прийоми з «повивальним мистецтвом» – маєвтикою. Навчаючи своїх учнів, Сократ допомагав їм «приводити у світ не фізичне дитя, а народжувати нові думки». До істинних суджень він спонукав їх саме через діалог. Шлях до остаточної відповіді мудрець прокладав із запитань: спочатку ставив загальне питання, після відповіді на нього пропонував уточнююче. Таким чином, у бесіді, що складалася з запитань і відповідей на них, народжувалося знання про «знаходження» знань.

Інтерес до діалогу не тільки як форми мислення, пізнання дійсності, а й як процесу спілкування виникає на початку ХХ століття.

М. Бубер розробив ґрунтовну концепцію діалогу, яку американський філософ М. Фрідман назвав «життям діалогу». Навіть свої ідеї М. Бубер викладає у формі діалогу, який виступає центральною ланкою його вчення і розглядається як сутнісна характеристика екзистенції людського буття. На думку філософа, істина народжується між людьми, які відкривають її у процесі діалогу. Діалог виступає не просто педагогічним методом або формою, а стає, на думку філософа, пріоритетним принципом

освіти. Можна сказати, що діалогізм М. Бубера є універсальним, оскільки показує перехід діалогу з онтологічного плану в гносеологічний, соціальний, культурний, в контексті яких відбувається спільне породження взаємодій, обмін цінностями, смислами [6].

За В. Біблером, діалог є не лише евристичним прийомом засвоєння монологічного за своїм змістом знання, а визначенням суті і смислу знання, діалогом культур, які спілкуються між собою навколо основних проблем буття, основних «точок подиву» людського розуму. Окрім того, це постійне спілкування у свідомості учня голосів поета (художника) і теоретика. Вступ у внутрішній діалог з образом культури (художнім твором, текстом,) дозволяє суб'єктові зануритися у процес соціальних зв'язків у глибині свідомості, що, за В. Біблером, «є – в логічному плані – процес перетворення розгорнутих і порівняно самостійних «образів культури», її готових феноменів у культуру мислення, динамічну і розплавлену в «точці» особи. Об'єктивно розвинена культура отримує суб'єктне визначення» [2].

Діалогіка В. Біблера походить з діалогіки М. Бахтіна. Але, якщо для М. Бахтіна справжнім є діалог зовнішній, для В. Біблера він – внутрішній.

Учений закликає відмовитися від усталеного стереотипу, істинного діалогу котрий можливий лише з іншою людиною, а діалог із самим з собою – всього лише банальний монолог. Згідно В. Біблера, діалог «внутрішній» у такій же мірі справжній, як і діалог «зовнішній». У «Іншості» самому собі автор споглядає таємницю творчого мислення. Слід відмітити, що В. Біблер застерігає від

примітивного розуміння діалогу як різних видів, котрі зустрічаються у мові людини (науковий, побутовий, моральний), оскільки вони не мають відношення до концепції діалогу. «Діалогічність самої істини, розуміння іншої людини припускає взаєморозуміння «Я-ти» як онтологічно різних особистостей, що володіють – актуально або потенційно – різними культурами, логіками мислення, різними смислами істини, краси, добра» [9].

О. Старовойтенко аналізуючи філософські концепції М. Бахтіна і М. Бубера, вибудовує систему Я – Інший, як характеристику ситуації життєвого діалогу особистості. Так, конструктивність ідей М. Бахтіна полягає в «акцентуванні, по-перше, тілесної взаємодії суб'єктів, а також подій естетичного сприйняття і творчості в цій взаємодії; по-друге, етапів побудови і змісту образу Іншого-в-Я, реалізації його в різноманітних творчих продуктах, що задають час життя Іншого в культурно-ціннісному просторі; по-третє, закономірностей розвитку самопізнання і Я, за умови безпосередньої присутності Іншого» [9].

Як бачимо, варіабельність пояснень сутності діалогу зумовлена не стільки проявом різних підходів до діалогу, скільки намаганням підійти якомога ближче до суті цього поняття.

Щоб зрозуміти сутність діалогу в освіті, розглянемо більш детально його філософські та культурно-історичні витоки як гуманітарної технології.

Хоча не всі ті, хто пише про діалогічну освіту, посилаються на М. Бубера, усі точно згадують про фундаментальну відмінність, яку філософ провів між навчанням «живого діалогу» (I-Thou або Я-Ти) і видом «знання», яке просто нав'язує єдину перспективу,

розширюючи сферу того ж самого, вже відомого до цього і об'єктивуючи все інше (I-It або Я-Воно). Для діалогічної освіти, в першу чергу, важливо розширити розуміння учня та його здатність бачити речі з більш ніж однієї точки зору. Діалог Бубера виходить за межі інтерсуб'єктивності, при якій дві окремі свідомості взаємодіють один з одним, створюючи нову діалогічну реальність. З цього випливає, наприклад, що коли ми успішно використовуємо певні знання чи технології, наше знання про себе ( або як писав М. Бубер «відчуття себе») поширюється на цю технологію і видозмінює його [6].

Діалогічний простір – це культурно значущий світ, опосередкований комунікаційними технологіями, де рівні «Я-Воно» (I-It) і «Я-Ти» (I-Thou) взаємно переплітаються. Розширення діалогічного простору є «...розширенням того, що означає бути «нами», діалогічна взаємодія полегшує включення в наше спільне почуття ідентичності тих аспектів реальності, які спочатку переживаються як «чужі» або «інші», а пізніше привласнюються» [6].

Два режими буття М. Бубера, об'єктивуючий режим «Я-Воно» (I-It) і діалогічний режим «Я-Ти» (I-Thou), також мають відношення до питання визначення себе і, в більш загальному сенсі, до того, як ми розуміємо поняття і природу концептуальної думки. У режимі «Я-Ти» кожна думка є своєрідною метафорою або способом бачення світу. Те, що є і що не розглядається як технологія, змінюється і розвивається з часом у різних культурах, як і наші ідеї освіти. Якщо ми перейдемо від режиму «Я-Воно» (I-It) до «Я-Ти» (I-Thou), ми виявимо, що ці терміни, технології, освіта стосуються не стільки змістовних областей реальності, яка вже «існує», скільки орієнтацій,

які ми можемо взяти і які формують наші способи мислення та буття[6, с. 218].

Використовуючи термін «технології», ми посилаємось на те, що Л. Виготський називав «опосередкованими засобами», що дозволяють спілкуватися та діяти. Хоча, звичайно, існує багато відмінностей в освітніх технологіях та їх використанні в різних контекстах, ми вирішили зосередитися на тому, що об'єднує їх усіх, як на засобах посередництва у процесі викладання та навчання.

Б. Стіглер стверджує, що західна філософія була сформована систематичним уникненням питання про технології. Б. Стіглер припускає, що «людина» завжди вже технологічна, адже, будь-яка технологія спочатку визначає людину, яка в подальшому продовжує розвиватися взаємно конститутивним чином. Більше того, кожне покоління опиняється в уже технологічно сформованій реальності, де наш спосіб мислення та наша здатність мислити взагалі вже опосередковані відповідними технологіями, оскільки для науковця це лише технологія, яка приносить простір відмінностей, необхідних для рефлексії. [1, с. 44].

Хоча М. Бубер у своїх працях вказує на діалогічний простір, він містифікує це поняття, ігноруючи роль технології. Крім того, діалогічний простір Бубера не є тим простором, який можна було б розширити, оскільки він завжди представлений Бубером як «простір поза простором і часом».

Щоб зрозуміти, як діалогічний простір може бути розширений технологіями, ми повинні розглянути альтернативну концептуалізацію діалогічного простору в освіті. Ця альтернативна концептуалізація виникла в результаті прикладних освітніх



досліджень, що передбачають дослідження впливу різних типів розмов на навчання учнів. У дослідженні було виділено три значущих типи розмов: спірний, кумулятивний і дослідницький. Два з цих типів можуть бути чітко охарактеризовані орієнтацією та ідентифікацією, що використовуються учнями. У спірних розмовах діти не погоджувалися один з одним, не наводячи причин, ототожнюючи себе з власним уявленням про себе, і кожен з учасників бажає бути тим, хто «отримає» відповідь. У кумулятивній бесіді діти часто ототожнювали себе з образом групи як гармонійної одиниці і тому не хотіли критикувати (тобто, погоджуючись один з одним, але не наводячи причин). Формою ідентифікації, яка була визначена як пов'язана з «дослідницькою бесідою», була здатність змінювати свою думку в результаті вступу в розмову з іншими. Це наштовхнуло на питання, з якої позиції окремі учні здатні подивитися на сказане, визнати це неправильним і таким чином змінити свою думку? Концептуалізація цього практичного питання таким чином змусила дослідницьку групу представити ідею ідентифікації з «простором діалогу» або «діалогічним простором», що на відміну, від М. Бублера містило конкретику [5].

Хоча кожне відкриття діалогічного простору унікальне, всі діалогічні простори, колись відкриті, мають щось спільне. Хоча на практиці будь-який даний діалогічний простір може мати обмежений спектр тем і ймовірних результатів, вони не можуть бути визначені заздалегідь, оскільки, будь-який реальний діалог відкриває потенціал для нескінченного сенсу і пошуку смислу. Як зазначав М. Бахтін «...якщо відповідь сама по собі не викликає нового запитання, вона випадає з діалогу».

Лейтмотивом діалогу в освіті є суб'єкт-суб'єктне спілкування. У психолого-педагогічній літературі часто можна зустріти твердження про те, що діалог виконує виховну, розвивальну, навчальну функції. Мета використання діалогу – це і є освіта загалом, освіта особистості, де набувається життєвий особистісний досвід, а освітній простір насичується відповідно особистісними смислами і цінностями.

Ми погоджуємось із думкою Є. Матусова, що всі концепції розуміння сутності діалогу можна поділити на дві групи – інструментальні та онтологічні [3].

Інструментальний підхід характеризується тим, що діалог розуміється як ситуація вербального спілкування між суб'єктами взаємодії, як метод чи стратегія навчання. В основі онтологічного підходу, діалог є способом існування, буття людини. Тобто, можна стверджувати, що якщо інструментальний підхід відображається у підготовці до життя, то онтологічний – це і є життя, його сутність.

Саме це є основою поняття «освітній діалог», яке вперше у своїй роботі висвітлила Г. Радчук. Вона зазначає, що суть освіти « ...у створенні «образу світу і свого власного образу у цьому світі», а не лише у засвоєнні студентом дидактично перетвореного професійного досвіду» [8, с. 265].

Підсумовуючи вищесказане, у нашому розумінні освітній діалог – це технологія змін, що створюють таке середовище, в якому педагог сприяє становленню внутрішнього діалогу особистості, а сам зміст освіти актуалізує ресурсний потенціал розвитку суб'єктів освіти.

Освітній діалог – це підхід і професійний світогляд, а не специфічний метод. Його застосування вимагає переосмислення не лише технік, які використовуються, але і стосунків між педагогом і тим, кого навчають, переосмислення самих знань, які здобуваються в процесі і власного ставлення до цих знань.

Методологічним джерелом освітнього діалогу є розуміння сутності діалогу як рівноправних і паритетних відносин суб'єктів діалогу, які є партнерами. У свою чергу основою такого розуміння виступає єдність суб'єктів діалогу, яка виявляється у близькості їх когнітивних і ціннісних структур, типовості проблемних ситуацій, які виникають перед суб'єктами та уможливають взаємне представлення їх позицій і точок зору.

Підсумовуючи вищесказане, можна стверджувати, що процес розгортання освітнього процесу як діалогічного передбачає реалізацію наступних умов:

- розвиток внутрішньої готовності до діалогу;
- становлення діалогічної культури суб'єктів освіти;
- розвиток рефлексії та критичного мислення до готових знань, яке інформує та спонукає думати вперед;
- наближення змісту навчальної діяльності до майбутньої професійної та створення освітніх ситуацій, максимально наближених до життєвої ситуації ї.
- створення єдиної цілісної картини розуміння і пізнання світу.

Тобто, освітній діалог – інтегрує культурні, аксіологічні уявлення про засвоєння знань на ціннісно-смысловому рівні та цілісне професійне становлення особистості в освітньому

середовищі вишу. Відтак, освітній діалог дозволяє вирішувати в єдності завдання особистісного та професійного становлення не лише через зміст освіти, але й конструювання тих гуманістичних (суб'єкт-суб'єктних) форм навчання, до яких студенти будуть звертатися у своїй майбутній професійній практиці.

Освітній діалог сприяє тому, що навчання людей покращується через соціальну взаємодію. Ми вважаємо, що учасники освітнього процесу сприяють процесам особистої та соціальної трансформації, коли їх взаємодія включає такі сім принципів конструювання діалогічного простору освітнього діалогу: вільний діалог, культурний інтелект, трансформація, інструментальність, створення сенсу, солідарність та рівність відмінностей.

#### 1. Вільний діалог.

Як зазначалось, вже раніше, не усі діалоги ведуть до глибокого розуміння. Для того, щоб це сталося, залучені суб'єкти повинні взяти на себе зобов'язання досягти згоди шляхом проведення претензій щодо дійсності, тобто розвину критичне ставлення. Це означає, що судження та аргументи, висунуті учасниками діалогу, оцінюються не за статусом, чи експертністю, а на основі обґрунтованості їхніх міркувань. І кожне наступне обґрунтування, стає поштовхом до нових запитань, передумовою виникнення нового діалогу.

#### 2. Культурний інтелект.

Принцип культурного інтелекту стверджує, що всі суб'єкти розвивають комунікативні, академічні, соціальні та практичні здібності, які вони виражають в комунікативні контексти, що несуть культурне значення.

#### 3. Трансформація.

Діалогічне навчання прагне до множинних трансформацій: рівня попередніх знань учнів, наявних знань та інструментів, соціальних відносин, самих учнів та їх контекстів розвитку. Разом узяті, ці перетворення є рушійною силою навчання.

#### 4. Інструментальність.

Сам процес введення діалогу повинен вести до того, що пояснення, постановка запитань, сперечання та використання мови в інших формах призводять людей до розвитку критичного мислення та метапізнання.

#### 5. Створення сенсу.

Принцип створення сенсу стверджує, що коли взаємодія і діалоги ведуться і керуються самими учасниками, діалог може стати джерелом особистісного і соціального сенсу. Тому будь-який діалог повинен визнавати множинні виміри, які беруть участь у навчанні людини і які формують ідентичності, залишаючи місце для пар- тобто їх життєвий досвід, як це відбувається в і формується їх культурами та спільнотами.

#### 6. Солідарність.

Діалогічне навчання відбувається у взаємодіях, які засновані на солідарності, тобто розвиваються в егалітарних і горизонтальних відносинах. Співпраця показала поліпшення соціальних відносин і академічних досягнень всіх студентів, але солідарність йде далі, тому що в діалог, заснований на солідарності, коли кожен учасник має можливість вступити в розмову, підвищити голос, поділитися своєю точкою зору, отримати допомогу від інших і отримати доступ до тих же переваг і результатів навчання. Крім того, в діалогічному навчанні солідарність не обмежується безпосередньою діалогічною

взаємодією; натомість учасники намагаються поширити цю солідарність на інші простори та людей за допомогою колективних роздумів, які заохочують зрілі та критичні позиції.

#### 7. Рівність відмінностей.

Освітній діалог ґрунтується на принципі, згідно з яким справжня рівність включає рівне право на відмінності. Таким чином, кожен студент, незалежно від походження, повинен мати однакові можливості: вести діалог, брати участь у спільній побудові знань, ділитися думками, оцінювати ці думки на основі наданих аргументів і, зрештою, отримувати однакові академічні результати. Крім того, якщо група враховує (егалітарним способом) унікальні знання та навички, які вносить кожен учасник, вона може досягти рішення, яке жоден член не міг би отримати окремо.

Основними умовами організації навчання з використанням освітнього діалогу є:

- спрямованість на спільне досягнення результатів;
- міжособистісна взаємодія та взаємодопомога;
- спільне вироблення норм, принципів групової взаємодії та спілкування;
- чітке визначення цілей групи та кожного студента, групова та індивідуальна відповідальність;
- спільна оцінка процесу та результату роботи у процесі групової рефлексії;
- створення організаційних умов;
- особлива позиція педагога, котрий виступає у ролі менеджера, координатора і фасилітатора спільної діяльності [8].

Освітній діалог, перш за все, розглядається нами як простір розширення людського ресурсу, що дозволяє знаходити і розширювати особистісний потенціал, актуалізувати нові смисли життєдіяльності, формувати нові реальності життя. Він виступає зовнішньою спонукою внутрішнього ініціювання особистісно-професійного становлення майбутнього фахівця, розвитку його ціннісно-сислової сфери, відбувається самовизначення, саморозвиток і викладача, і студента, виникають стосунки нового типу.

Діалогічно організований процес навчання здатний сформувавати у студента власну позицію професіонала. Саме тому діалогічні міжсуб'єктні стосунки у процесі навчання неминуче ведуть до зміни соціальних ролей викладача і студента особистісними позиціями, коли один не стільки вчить, скільки створює умови для самореалізації і саморозвитку особистості іншого. Студент при цьому опиняється у педагогічній позиції, коли його цілі корелюють з кінцевими цілями цілісного педагогічного процесу, а викладач бачить у студенті свого колегу.

Т. Петракова розглядає 3 складові діалогічного спілкування в освітньому процесі: діалогічність учителя, діалогічність учбового матеріалу, діалогічність учня.

Вважаємо, що ці складові адекватно відображають організацію діалогічного простору. Відповідно, можна говорити про діалогічність викладача, діалогічність змісту освіти і діалогічність студента.

Здатність викладача вести діалог зі студентами безумовно пов'язана з його внутрішніми і зовнішніми характеристиками, з

цінностями та установками. Гуманістична спрямованість його особистості, її самобутність, здатність бути і залишатися самим собою, конгруентність поведінки у співпраці зі студентами передбачає розвиток потреби в самопізнанні, в самоаналізі та в самовдосконаленні.

Діалогічність змісту освіти також пов'язана з гуманістичними пріоритетами в освіті, з гуманістичною складовою учбового матеріалу. Культура потенційно є «полем» глибинного спілкування, оскільки образи культури відрізняються нероздільною єдністю чуттєвих і смислових компонентів.

Діалог виступає як спосіб життєдіяльності суб'єктів освіти. Стирається принципова межа між змістовним і процесуальним аспектами навчання: процес (діалог, пошук, гра) стає джерелом особистісного досвіду. Відтак, взаємодія суб'єктів освіти втрачає формальність і функціоналізм та набуває рис міжособистісного, спілкування. При цьому викладач виступає як особистість, а не як функціонер, оскільки його внутрішній особистісний світ стає частиною змісту освіти.

При цьому предмет діалогічного спілкування повинен відповідати двом умовам. Перш за все, в ньому повинні бути втілені ті інтереси, ті значення, які займають, в даний момент часу, одну з провідних позицій в ієрархії мотивів суб'єкта. Крім того, кожен з партнерів повинен мати своє власне, відмінне від іншого, бачення цього предмету спілкування.

В діалогічному просторі через систему методологічних прийомів і методологічних засобів відбувається формування переконань та оцінок у процесі інтелектуальної взаємодії, за



рахунок цілеспрямованого впливу на мотиваційно-потребну, пізнавально-інтелектуальну та емоційно-вольову сфери особистості учасників. Причому такий вплив здійснюється кожним для кожного, навіть якщо суб'єкт не усвідомлює до кінця особливості впливу, що він здійснює на іншого.

Основна мета застосування тих чи інших прийомів чи засобів в процесі діалогу – це спонукання учасників до позитивних переконань.

Аналізуючи вищесказане, пропонуємо опиратися на такі ключові принципи при побудові взаємин викладачів та студентів в освітньому діалозі:

1. Принцип довіри. У відповідності з цим принципом ми стверджуємо, що фундаментом будь-яких стосунків є довіра. Довіра – це активне зустрічне ставлення суб'єкта, його очікування передбачуваності поведінки та дій іншого суб'єкта, що визначає характер подальших міжособистісних стосунків і забезпечує ефективність взаємодії.

2. Принцип культивування стосунків. Будь-які стосунки та взаємини в які виступає людина потребують розвитку. І цей розвиток забезпечується роботою кожного і спільною подальшою роботою. Подальший розвиток стосунків, піклування про них, орієнтовані на закріплення довіри, що склалася.

3. Принцип безоцінного ставлення. У відповідності з цим принципом не можна оцінювати результати взаємодії. Результат взаємодії – це продукт спільної творчості. При взаємодії не варто оцінювати дії чи вислови іншого. Необхідно будувати власне розуміння ситуації, рефлексувати та будувати спільне бачення.

4. Принцип спільних цінностей. Побудова взаємин та стосунків передбачає, що у діалогічному просторі конструюються спільні цінності, що будуть поділятися всіма учасниками. Без погодження цінностей не можливо говорити про задоволеність партнерів від взаємодії та її результатів, адже тоді кожен буде їх трактувати через призму власних критеріїв. Цінності, що поділяються всіма учасниками взаємодії закладають основу для формування взаємної відповідальності та спільної побудови картини майбутнього. Також погодження цінностей дає змогу вирівняти психологічні позиції учасників: нічия думка чи пропозиція не буде мати більшої ваги лише тому, що її хтось запропонував. Кожен буде мати рівні можливості для аргументації та відстоювання власної думки або ж рішення.

5. Принцип взаємодопомоги. У відповідності до цього принципу побудова партнерської взаємодії передбачає, що аргументи, пропоновані варіанти рішення не відкидаються, а доповнюються. Якщо хтось з учасників має проблеми з виразом власної думки – інші допомагають йому, оскільки кожна думка працює на формування єдиного когнітивного простору, розширює індивідуальні уявлення учасників та формує живе множинне знання.

Отже, освітній діалог – інтегрує культурологічні, онтологічні, феноменологічні, соціальні уявлення про засвоєння знань на ціннісно-смисловому рівні та сприяє цілісному професійному становлення особистості в освітньому середовищі. Оскільки, при освітньому діалозі, змінюється сам характер і ставлення до

навчання, це стає своєрідним психологічним механізмом, що «запускає» зміни особистості загалом..

Відтак, освітній діалог дозволяє вирішувати в єдності завдання особистісного та професійного становлення не лише через зміст освіти, але й конструювання тих гуманістичних (суб'єкт-суб'єктних) форм навчання, до яких студенти будуть звертатися у своїй майбутній професійній практиці.

### **Література**

1. Bereiter C., Scardamalia M. (2014). Knowledge building and knowledge creation: One concept, two hills to climb. In S. C. Tan, H. J. So, J. Yeo (Eds.) *Knowledge creation in education*. Singapore: Springer, 2014. PP. 35-52.
2. Howe C, Abedin M Classroom dialogue: a systematic review across four decades of research. *Camb J Educ* 43(3), 2013. PP. 325–356
3. Matusov, E., Lemke, J. Values in dialogic pedagogy. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal (ISSN: 2325-3290)*. 2015. Vol 3. URL: <http://dpj.pitt.edu/ojs/index.php/dpj1/article/view/141/79>
4. Mercer N, Warwick P, Kershner R, Staarman JK. Can the interactive whiteboard help to provide 'dialogic space' for children's collaborative activity? *Lang Educ* 24(5), 2010. PP.367–384
5. Wegerif R. Towards a dialogic theory of how children learn to think. *Thinking Skills and Creativity*. 6(3). 2011. PP. 179-190
6. Бубер М. Я і Ти. Шлях людини за хасидським вченням. Київ : Дух і літера, 2012. 272 с
7. Полімодальність особистісного розвитку суб'єктів освіти у сучасному інформаційному суспільстві : науково-методичний

посібник / кол. авторів ; ред. Н. М. Токаревої. Кривий Ріг, 2022. 159 с.

8. Радчук Г. К. Аксіопсихологія вищої школи : монографія. Вид. 2-ге, розш. і допов. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2014. 380 с.

9. Слободянюк О. Діалогізація освітнього середовища: витоки і перспективи. *Humanitarium: Психологія*. ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Ніжин, 2019. Том 43, Вип. 1. Психологія. С. 142-151.

**Віктор СІТКАР**

## **СІМЕЙНА СУБКУЛЬТУРА ЯК ДІАЛОГ ДОРΟΣЛОЇ ТА ДИТЯЧОЇ КУЛЬТУРИ**

Сім'я – найперша та найважливіша ланка виховання, оскільки саме в ній закладаються духовне ядро особистості, основи її моралі, народжуються та поглиблюються любов до батьків, сім'ї, роду, народу, до всього живого, повага до рідної мови, історії, культури. Одним з важливих чинників, який ускладнює відносини між батьками та дітьми, – невміння старших спокійно і шанобливо висловлювати свої думки молодшим. Адже враження від повсякденного спілкування у батьківській родині – найперший і, мабуть, найважливіший соціальний досвід дитини, який впливає на весь її подальший розвиток. Саме тому налагодження діалогу є необхідною умовою для нормального і своєчасного розвитку дитини [14].

Крім того, сучасне навчання та виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку вимагає нової педагогічної етики, яка