

7. Ljubljanskaja A. A. Ocherky psyhicheskogo razvytyja rebenka / A. A. Ljubljanskaja. – M. : Yzd-vo APN RSFSR, 1959. – 545 s.

Received January 17, 2018

Revised February 9, 2018

Accepted March 5, 2018

УДК 159.923.2

Н. М. Токарева

tokareva152681@gmail.com

Психологічні виміри діалогізації сучасного освітнього простору

Tokareva N. M. Psychological measurements of dialogization in the modern educational system / N. M. Tokareva // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, G. S. Kostiuik Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufrieva. – Issue 40. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – P. 373–384.

N. M. Tokareva. Psychological measurements of dialogization in the modern educational system. The article is dedicated to the analysis of issue of dialogization of subject-subject relationship as a necessary condition for humanization of the modern educational system. There has been provided a scientific line of reasoning of polymodality during the studying of phenomenological area of dialogue that is presented through integration of language (psycholinguistic) context, individual and typological peculiarities of the subjects of communication, determined with a specific of pedagogical interaction between ethical and moral norms and principles of linguistic behaviour.

There are presented the results of empirical measurement of the communication tendencies of adolescents, who have been studying in the educational institutions of different types (general secondary schools and gymnasiums). It is stated that orientation of pupils during the adolescent period within the coordinates «I–Other» predominantly has a monological nature. There has been statistically confirmed that differences in discovery of personality orientation in the process of communication between adolescents, who have been studying in the educational institutions of different types are statistically not significant, these features in the compared groups have

differences only in terms of quantity. The remarkable thing is that the results of empirical investigation certify about the absence of object-oriented influence in the educational institutions regarding the development of dialogical culture of pupils and dialogical model of professional interaction in the model «Pupil–Teacher» without violation of professionally-communicative balance.

It is proved that dialogization of educational system creates the conditions to re-analyze integral «I» of the subjects of teaching and educational process as inter-discursive activity. It is stated that the introduction of dialogue system in the education is a crucial factor for development of personal potential of each participant during the teaching and educational process.

Key words: dialogue, pedagogical communication, dialogue-oriented relationships, personal potential, personal independence, adolescent, educational system, communicative competence, communicative culture, ambiguity tolerance, professionally-communicative balance.

Н. М. Токарева. Психологічні виміри діалогізації сучасного освітнього простору. Стаття присвячено аналізу проблеми діалогізації суб'єкт-суб'єктних стосунків як необхідної передумови гуманізації сучасного освітнього простору. Представлено наукову аргументацію полімодальності вивчення феноменологічного поля діалогу, що виявляється в інтегруванні мовного (психолінгвістичного) контексту, індивідуально-типологічних властивостей суб'єктів комунікації, обумовлених специфікою педагогічної взаємодії морально-етичних норм і правил мовленевої поведінки.

Наведено результати емпіричного вимірювання спрямованості спілкування підлітків, котрі навчаються у закладах освіти різного типу (в загальноосвітніх школах та гімназіях). Констатовано, що орієнтування школярів періоду дорослішання у координатах «Я – Інший» має переважно монологічний вектор. Статистично підтверджено, що відмінності у виявленні спрямованості особистості у спілкуванні між підлітками, які навчаються у закладах середньої освіти різного типу, є статистично незначущими, ці ознаки у порівнюваних групах різняться лише кількісно. Наголошено, що результати емпіричного дослідження свідчать про відсутність у закладах освіти цілеспрямованого впливу щодо розвитку діалогічної культури школярів та діалогічної моделі фахової взаємодії у системі «Вчитель – Учень» без порушення професійно-комунікативної рівноваги.

Доведено, що діалогізація освітнього простору створює умови для переосмислення цілісного «Я» суб'єктів навчально-виховного процесу як інтердискурсивної діяльності. Зазначено, що впровадження діалогової системи в освіті є суттєвим чинником розвитку особистісного потенціалу кожного учасника навчально-виховного процесу.

Ключові слова: діалог, педагогічне спілкування, діалогічні стосунки, особистісний потенціал, особистісна автономія, підліток, освітній

простір, комунікативна компетентність, комунікативна культура, толерантність до невизначеності, професійно-комунікативна рівновага.

Постановка проблеми. Радикальні трансформації сучасного суспільства вносять суттєві корективи у загальноприйняті схеми життєтворчості особистості у несталих умовах буття. Потребують переосмислення індикатори становлення особистості в інформаційному соціумі й освіта, адже соціальний запит передбачає розвиток молоді нового покоління, здатного до гнучкої модернізації поведінкових сценаріїв, прийняття рішень в умовах невизначеності й ризику. Ідеться, зокрема, про таку конфігурацію суб'єктивних властивостей (раціональність, критичність, рефлексивність, толерантність, відповідальність тощо), яка демонструє когнітивну складність персонологічного профілю та є симптоматичною для відкритого простору інформаційно насиченого соціокультурного середовища.

Експлікація особистісного потенціалу людини в нових реаліях генези буття можлива за умов гуманізації та діалогізації комунікативного формату міжособистісних взаємин. Це добре усвідомлюється науковцями і педагогами-практиками (Г. М. Андреева, С. Л. Братченко, В. В. Горшкова, Г. В. Дьяконов, М. С. Каган, Т. Т. Черкашина та ін.); вивчення феноменологічного поля діалогу нарівні з поняттям суб'єктності посідає вагоме місце у полідисциплінарних дослідженнях людини та її діяльності. Водночас аналіз проблеми діалогізації сучасного освітнього простору, формування діалогічної культури суб'єктів навчально-виховного процесу все ще залишається на периферії наукових інтересів психологічної спільноти.

Аналіз досліджень із теми. У вимірах гуманітарної наукової парадигми діалог історично розглядається як провідний принцип пізнання і спосіб ефективної взаємодії, залишаючись важливою складовою дослідницьких пошуків науковців філософсько-культурологічного, психолінгвістичного, соціально-психологічного та психолого-педагогічного спрямування. Інтерес до феномену діалогу виявляли М. Buber, G. Gadamer, A. Camus, J.-P. Sartre, M. Heidegger; цілісна концепція культури діалогу представлена у роботах С. С. Аверінцева, Г. С. Батищева, М. М. Бахтіна, В. Ф. Беркова, В. С. Біблера, Д. С. Лихачова, Ю. М. Лотмана та інших науковців. На гуманістичній спрямованості діалогічної стратегії взаємодії наголошували А. Дістервег, Я. А. Коменський, Г. М. Кучинський, Т. П. Ліфінцева, К. Д. Ушинський; психолого-педагогічний аспект діалогу як здатності прийня-

ти Іншого і форми співтворчості вчителя й учнів розглядали Г. М. Бірюкова, А. Г. Волинець, В. В. Горшкова, Г. В. Дьяконов, М. С. Каган та ін.

Основою більшості сучасних філософсько-культурологічних досліджень феномену діалогу (І. І. Васильєва, П. С. Гуревич, С. О. Копилов, Т. П. Ліфінцева, В. М. Юрченко та ін.) визнана антропологічна концепція М. М. Бахтіна, згідно з якою «глибини душі» людини, її буття (зовнішнє і внутрішнє) розкриваються лише у напруженому спілкуванні [2]. Ідеї онтологічної первинності діалогічних стосунків між людьми (особистісних взаємин між «Я» та «Іншим») і релятивності людського існування та світосприймання є важливим компонентом онтологічно-естетичної системи М. М. Бахтіна, у площині якої діалог розглядається як специфічна загальнолюдська реальність, що є не лише передумовою розвитку свідомості та самосвідомості людини, а також і основною формою їх реалізації [2, с. 338], рушійною силою психогенезу. В діалозі людина конститує і розкриває себе як особистість, як суб'єкт самодетермінації, вільного самовизначення відносно дійсності, усвідомлюючи власну «самобутність», яка набуває свого повного й універсального вираження саме в процесі діалогу. Один голос нічого не завершує і нічого не вирішує. Два голоси – мінімум життя, мінімум буття» [2, с. 121]. Подієва змістовність діалогу (здійснення «події буття») зумовлює його інтерпретацію як простору духовно-смыслового і морально-етичного вимірів життя людини, що трансформують абстрактно-теоретичне, умовно-потенційне ставлення до життєвого дискурсу в реальні акти і практичні дії людини як відповідального суб'єкта буття та співбуття.

Особливу увагу приділяє діалогічному контексту «Я – Ти»-взаємодії М. Бубер. Визнання ідеї абсолютної рівності «Я» і «Ти» – суб'єкта й об'єкта – дає змогу знаному філософу звільнитися від ілюзій, що стримують свободу вибору і реалізацію автентичної самості особистості. «Я» знаходить підтвердження у «Ти», яке засвідчує факт його само-буття і виражає духовну сутність діалогічного світоставлення людини. Через інтерсуб'єктивність, взаємодію двох суб'єктів «Інший» постає у неповторній унікальності одиничності. «Будь-яке справжнє життя є зустріч», – наголошував М. Бубер [3, с. 132]; зустріч (а, отже, – діалог) «Я» і «Ти» є справжнім, сповненим смыслом буттям. Діалог для М. Бубера є радикальним досвідом визнання самобутньої «інакшості» Іншого (як того, що «не є Я»; рівного суб'єкта з особис-

тісними властивостями), а діалогічний принцип – онтологічним, оскільки означає основні стосунки між людиною і буттям. Міжособистісне спілкування у цьому контексті інтерпретується як «діалогічне життя» суб'єктів культурно-історичного простору цивілізації, що є умовою виникнення здатності до маніпуляцій із навколишнім світом і психологічно бажаних змін у контакті з Іншим.

Змістовну характеристику ідей М. Бубера розвинули у своїх дослідженнях К. Ясперс і французькі літератори та філософи А. Камю, Ж.-П. Сартр, Е. Іонеско за посередництвом поняття «екзистенційна комунікація», у площині якої «Інший» сприймається і трактується не як об'єкт, а як самість. Філософія онтологічного діалогізму М. Бубера є глибоко гуманістичною; відновлення безумовної цінності особистості людини через спілкування (діалог) з іншими особистостями робить його вчення значущим для сучасного світу (П. С. Гуревич, Т. П. Ліфінцева, Г. С. Померанц; Ch. D. Axelrod, M. L. Diamond, L. J. Silberstein etc.).

Теоретичні засади концепції діалогу, розроблені у працях М. М. Бахтіна і М. Бубера, визначають головні ознаки етики діалогу як домінанти комунікативної культури, розкривають інформаційний та морально-інтегративний зміст функцій діалогу в комплексі конструктивного способу людського спілкування.

Важливим напрямком психологічних досліджень діалогу є когнітивний вектор аналізу рефлексивно-пізнавального потенціалу діадичної взаємодії (А. В. Брушлинський, Г. М. Кучинський, О. М. Матюшкін, В. О. Полікарпов, Е. А. Тайсіна та ін.). Системні дослідження проблемного мислення та пізнавальної активності особистості [5] доводять, що продуктивна пізнавальна діяльність має діалогічну природу і структуру, а дидактично організований діалог є важливим механізмом розвитку пізнавальних здібностей учнів та однією з умов успішності організованого групового мислення. Діадичне спілкування інтерпретується О. М. Матюшкіним як безпосереднє джерело вищих форм духовного життя людини – потреб і мотивів, теоретичного мислення і творчих здібностей людини [5]. Схожі ідеї прослідковуються й у дослідженнях Г. М. Кучинського [4], який означає зовнішній діалог як форму суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що виражає динаміку співвіднесення точок зору і смислових позицій учасників спілкування; під час вирішення розумової задачі мовлення індивіда являє собою особливий – внутрішній – діалог, а мовленнєве спілкування у процесі спільного розв'язання задачі є

складним діалогом, утворюваним взаємозв'язками і взаємопереходами зовнішнього і внутрішнього діалогів суб'єктів пізнавальної діяльності. Принципово важливим у цьому контексті є також висновок щодо значного зростання усвідомлення проблемності задачі та підвищення рівня рефлексії учасників комунікативно-мисленневої взаємодії в умовах діалогу (що є принциповим проявом недиз'юнктивності суб'єкт-об'єктних і суб'єкт-суб'єктних стосунків учасників спільного розумового процесу).

Загалом, у площині аналізу діалогіки взаємодії з урахуванням екзистенційно-онтологічних, когнітивних та особистісних аспектів розуміння діалогу доречним вважаємо інтерпретувати цей феномен як спілкування вільних рівноправних партнерів на основі взаєморозуміння і внутрішньої солідарності (рівності партнерів, взаємної поваги, довіри, визнання цінності кожної особистості та невичерпності розвитку особистісного потенціалу людини). Особливо актуальним використання діалогічного контенту взаємодії є у вимірах реформування сучасного освітнього простору.

Аналізуючи ідеологічні конструкти сучасної освіти в умовах її соціокультурної модернізації, О. Г. Асмолов означає в якості необхідних такі характеристики освіти, як *психологізація* (установка на розуміння і підтримку цінності індивідуального розвитку), *варіативність* (установка на забезпечення компетентного вибору індивідуальних освітніх траєкторій кожної людини) і *толерантність* (цивілізаційна норма, котра забезпечує стійкий розвиток людини і соціальних груп у світі різноманітностей) [1, с. 5]. Реалізація означеного контенту розбудови сучасної освіти в умовах інформаційного суспільства може бути успішною лише у контексті діалогізації освітнього простору.

Діалогічне спілкування створює передумови для обміну духовними цінностями (Х. Й. Лийметс) і виявлення суб'єктності та суб'єктивності особистості як носія діалогічної культури. Отже, культура діалогічної форми спілкування стає необхідною умовою гуманізації педагогічного спілкування – багатопланового процесу організації, встановлення і розвитку контактів, взаєморозуміння і взаємодії між педагогом та учнями, зумовленого цілями та змістом їх спільної діяльності (А. Г. Волинець, Г. В. Дьяконов, С. Ю. Курганов, В. Ф. Литовський, С. О. Мусатов та ін.), умовою реалізації педагогічної культури загалом. Розвивальний ефект діалогу в цьому контексті визначається стосунками інтересу, довіри, поваги між суб'єктами навчально-виховного про-

цесу. «Ці стосунки створюють умови для вибудовування нової картини світу, для якої мова слів дозволяє віднайти спільний контекст для усіх думок і кожній думці – своє місце у спільному контексті», – підкреслює О. М. Чеснокова [7, с. 78]. Особливо актуальними окреслені тенденції є у період дорослішання, зокрема – у підлітковому віці.

Особистісне становлення підлітків інформаційного суспільства значно відрізняється від схем дорослішання дітей індустріальної доби. Серед чинників, що детермінують ці зміни, прослідковуються глобальна маркетингова етична концепція дитини, адапція (зумовлює відчуження від культурних традицій та історії суспільства), маргіналізація, що зумовлює нерівний доступ до освітнього ресурсу, виявлення «вивченої» безпорадності, рафінований інфантилізм підлітків [6, с. 24]. Прогресуюче зростання індивідуалістичних, егоїстичних, прагматичних тенденцій дорослішання, актуалізація проблем дисгармонії стосунків із собою, з Іншими, проблем відчуження підлітків [1, с. 10–11] вимагає від дорослих визнання необхідності реформування освіти на засадах гуманізації та діалогізації освітнього простору.

Постановка завдання. У контексті цієї статті ми мали за мету теоретично обґрунтувати потенційні можливості діалогізації навчально-виховного процесу й емпірично дослідити змістові характеристики моделей міжособистісного спілкування підлітків у навчальних закладах різного типу (загальноосвітні школи та гімназії) задля означення інтеграційних перспектив розгортання ефективних сценаріїв діалогізації у вимірах форматування сучасного освітнього простору.

Виклад основного матеріалу дослідження. Реформування сучасної освіти у напрямку гуманізації беззаперечно потребує зміщення акцентів на оптимальний розвиток діалогічної культури суб'єктів навчально-виховного процесу. Із метою вивчення стану сформованості діалогічної компетентності школярів-підлітків нами було здійснено емпіричне дослідження.

Експериментальною базою було обрано середні загальноосвітні школи № 88 і № 69 (279 учнів 7–9-х класів) і Тернівську гімназію (108 учнів 7–9-х класів) міста Кривого Рогу (Україна). Аналітичне вивчення вектора орієнтування підлітків у координатах «Я – Інший» (моделей міжособистісного спілкування) було здійснено з використанням психодіагностичної методики «Спрямованість особистості у спілкуванні» (НЛО-А) С. Л. Братченка. Узагальнені результати вимірювання середніх величин

комунікативної спрямованості респондентів у навчальних закладах різного типу представлено у таблиці 1. Співставлення середніх величин (Mx) виявлення спрямованості у спілкуванні підлітків, які навчаються у закладах середньої освіти різного типу, засвідчило переважання серед учнів обох типів шкіл монологічної моделі організації комунікативного простору. Діалогічний тип спрямованості у спілкуванні більш виражений у підлітків, які навчаються у гімназіях ($Mx = 0,9167$).

Таблиця 1

Показники середніх величин спрямованості у спілкуванні підлітків, які навчаються у закладах освіти різного типу

Типи спрямованості у спілкуванні	Критерії аналізу		Середні величини виявлення мотивів (Mx)	
			ЗОШ (N = 279)	Гімназії (N = 108)
Діалогічна спрямованість			0,6882	0,9167
Монологічна спрямованість			3,8588	3,8037
Авторитарна			3,2616	3,2037
Маніпулятивна			3,2939	3,2870
Альтероцентристська			4,8280	4,8333
Конформна			5,1004	4,8981
Індиферентна			2,8100	2,7963

Аналіз монологічного типу спрямованості зафіксував переважання серед учнів загальноосвітніх шкіл таких способів міжособистісної комунікації, як конформний ($Mx = 5,1004$) і альтероцентристський ($Mx = 4,8280$). Достатньо вираженими у підлітків цієї групи є маніпулятивний ($Mx = 3,2939$) і авторитарний ($Mx = 3,2616$) типи спрямованості у спілкуванні, що ускладнює характер взаємодії. У комунікативному профілі учнів гімназій простежуються аналогічні тенденції: найбільш представлені конформний ($Mx = 4,8981$) і альтероцентристський ($Mx = 4,8333$) типи спрямованості у спілкуванні; достатньо вираженими є маніпулятивний ($Mx = 3,2870$) і авторитарний ($Mx = 3,2037$) вектори організації комунікативного простору. Співставлення величин Mx у порівнюваних вибірках дає підстави говорити про тотожність особистісного профілю спрямованості підлітків у спілкуванні незалежно від типу навчальних закладів, у яких вони здобувають освіту.

За умов передбаченої рівності дисперсій (p -рівень критерію Лівія $> 0,05$) t -критерій Стьюдента для незалежних вибірок (p -рівень $> 0,05$) засвідчив, що відмінності застосування типів спрямованості особистості у спілкуванні між підлітками, які навчаються у закладах середньої освіти різного типу, є статистично незначущими (табл. 2), ці ознаки у порівнюваних групах різняться лише кількісно.

Таблиця 2

Параметри статистичної достовірності відмінностей виявлення спрямованості у спілкуванні підлітків, які навчаються у закладах середньої освіти різного типу

Критерії аналізу Типи спрямованості у спілкуванні	Критерій рівності дисперсій Лівія		t-критерій рівності середніх Стьюдента	
	F-критерій	Рівень значущості відмінностей p	t	Значущість (2-стороння)
Діалогічна	1,516	0,219	1,407	0,160
Монологічна	1,869	0,783	-0,239	0,818
Авторитарна	0,230	0,632	-0,267	0,790
Маніпулятивна	0,101	0,751	-0,034	0,973
Альтероцентристська	0,002	0,961	0,018	0,985
Конформна	0,172	0,679	-0,849	0,396
Індиферентна	0,018	0,894	-0,063	0,950

Отримані дані дають підстави констатувати, що навчально-виховний процес у закладах освіти різного типу не впливає на моделювання діалогічного типу організації спілкування підлітків. Можна стверджувати, що попри декларування діалогу в якості продуктивної форми навчання, система освіти (і це не залежить від типу навчального закладу) залишається переважно монологічною: знання передаються у прийнятній для вчителя формі, учні не залучаються до пізнання в якості активних суб'єктів, серед суб'єктів навчально-виховного процесу слабо виражені навички діалогової взаємодії. Водночас, за нашим переконанням, діалогізація є необхідною умовою реформування освітнього простору і суттєвим чинником розвитку особистісного потенціалу кожного учасника навчально-виховного процесу (рис. 1).

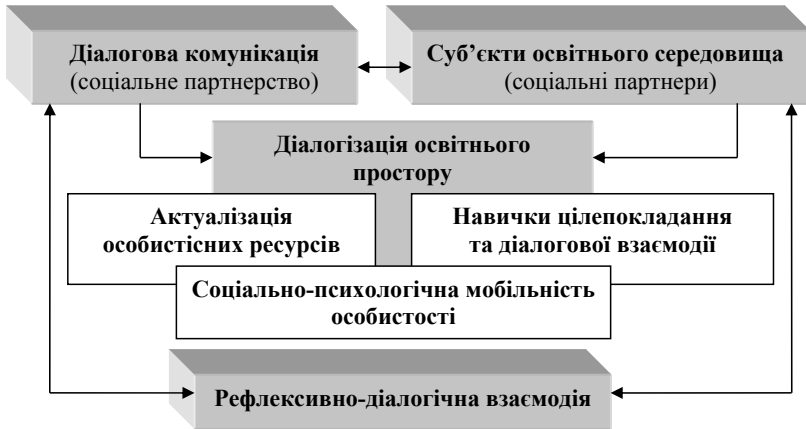


Рис. 1. Модель діалогізації освітнього простору

Діалог у цьому контексті інтерпретується як універсальний інструмент розвитку, філософія якого детермінує зміст якісно нових можливостей мислення, розуміння, поведінки. Психологічний сенс цієї колізії полягає у тому, що висловлювання Іншого певною мірою сприяють кристалізації, ампліфікації свого – у якості репліки-відповіді Іншому і / або собі як Іншому. Діалогічна форма педагогічного спілкування відзначається конструктивністю і поліфонічністю взаємодії, передбачає існування суб'єкт-суб'єктних взаємин, за яких педагог взаємодіє з учнями на основі партнерських стосунків (безкорисливо-альтруїстичне зосередження, безоцінне прийняття партнера, визнання принципової рівності особистісних (а не статусних) позицій педагога й учня, їх рівноцінності у довірливому діалозі та спільній творчості). Діалогічний вектор педагогічного спілкування створює передумови для надання необхідної психологічної підтримки суб'єктам освітнього процесу, що сприяє гармонізації суб'єктивних вимірів реальності або визнанню їхньої невідповідності нормативним стандартам домінуючого дискурсу соціокультурного простору («деконструкція фактичності» (Дж. Фрідман, Д. Комбс) персональних наративів, демонстрація їхньої неочевидності та неоднозначності). Усвідомлення плюралізму істини й різноманітності можливої концептуалізації подій надає зацікавленим особам змогу інтеріоризувати сприйняті концепти до власних наративних історій та здійснити конструктивну ревізію системи особистісних конструктів.

Діалог є необхідною складовою оптимізації психолого-педагогічного супроводу особистості через те, що дозволяє цілеспрямовано моделювати перспективні сценарії особистісного зростання людини і, зокрема, здатність людини аналізувати ситуації полісуб'єктної взаємодії (і розглядати причинно-наслідкові залежності між реакціями партнерів), здатність інтерпретувати кожен таку ситуацію у площині отриманого досвіду, необхідного для конструктивного спілкування у майбутньому, здатність до цілепокладання і розширення особистісного простору суб'єкта життєтворчості.

Висновки. Психологічною умовою реалізації суб'єкт-суб'єктної парадигми в освітньому просторі є діалог як найбільш релевантний для організації продуктивних і особистісно розвивальних контактів між людьми загалом і під час вирішення задач навчання і виховання зокрема.

У діалогізованому освітньому просторі акцент зі знанневої парадигми навчання зміщується у площину творчого особистісного саморозвитку. Розширення ментального досвіду суб'єктів навчально-виховного процесу має відбуватися на підставі особистісного змінювання і форматування нової ідентичності, що включає й удосконалені елементи культури діалогічної комунікації. У дискурсивному навчальному діалозі, що вибудовується як освітня подія, реалізуються адаптивні, розвивальні, комунікативно-діяльнісні технології діалогової взаємодії, залучені до соціокультурного та професійного контексту.

Перспективи подальших досліджень психологічних вимірів комунікативного моделювання особистісних конструктів і сценаріїв розвитку підлітків ми пов'язуємо з детальним аналізом номінативних індикаторів самопроекткування та самоздійснення особистості у період дорослішання.

Список використаних джерел

1. Асмолов А. Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования / А. Г. Асмолов // Проблемы современного образования. – 2010. – № 4. – С. 4–18.
2. Бахтин М. М. Автор и герой: К философским основам гуманитарных наук / Михаил Михайлович Бахтин. – Санкт-Петербург : Азбука, 2000. – 336 с.
3. Бубер М. Я и Ты // Два образа веры / М. Бубер ; [пер. с нем. М. И. Левина, С. В. Лёзов и др.]. – Москва : Республика, 1995. – С. 16–92.

4. Кучинский Г. М. Диалог и мышление / Г. М. Кучинский. – Минск : Изд-во БГУ, 1983. – 190 с.
5. Матюшкин А. М. Мышление, обучение, творчество : монография / Алексей Михайлович Матюшкин. – Москва : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 720 с.
6. Фельдштейн Д. И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка в ситуации его развития / Д. И. Фельдштейн // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2011. – № 3. – С. 23–28.
7. Чеснокова Е. Н. Структура и функции развивающего диалога в образовании / Е. Н. Чеснокова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2005. – Вып. 12. – Т. 5. – С. 71–83.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Asmolov A. G. Strategija i metodologija sociokul'turnoj modernizacii obrazovanija / A. G. Asmolov // Problemy sovremenno obrazovanija, – 2010. – № 4. – S. 4–18.
2. Bahtin M. M. Avtor i geroj: K filosofskim osnovam gumanitarnyh nauk / Mihail Mihajlovich Bahtin. – Sankt-Peterburg : Azbuka, 2000. – 336 s.
3. Buber M. Ja i Ty // Dva obraza very / M. Buber ; [per. s nem. M. I. Levina, S. V. Ljovov i dr.]. – Moskva : Respublika, 1995. – S. 16–92.
4. Kuchinskij G. M. Dialog i myshlenie / G. M. Kuchinskij. – Minsk : Izd-vo BGU, 1983. – 190 s.
5. Matjushkin A. M. Myshlenie, obuchenie, tvorcestvo : monografija / Aleksej Mihajlovich Matjushkin. – Moskva : Izd-vo Moskovskogo psihologo-social'nogo instituta ; Voronezh : Izd-vo NPO «MODJeK», 2003. – 720 s.
6. Fel'dshtejn D. I. Psihologo-pedagogicheskie problemy postroenija novoj shkoly v uslovijah znachimyh izmenenij rebenka v situacii ego razvitija / D. I. Fel'dshtejn // Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii. – 2011. – № 3. – S. 23–28.
7. Chesnokova E. N. Struktura i funkicii razvivajushhego dialoga v obrazovanii / E. N. Chesnokova // Izvestija RGPU im. A. I. Gercena. – 2005. – Vyp. 12. – T. 5. – S. 71–83.

Received January 24, 2018

Revised February 19, 2018

Accepted March 13, 2018