



ISSN 2959-1953

ISSN 2959-1961

<https://osvita.eeipsy.org>

<https://doi.org/10.38014/osvita.2024.93.22>

МЕРЗЛЯКОВА О.Л.

кандидат психологічних наук, доцент,
Київський університет
імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна

ЗАСТОСУВАННЯ В ОСВІТІ ПРАКТИК ДІАЛОГУ ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ БАР'ЄРІВ НЕПОРОЗУМІННЯ*

MERZLYAKOVA O.L. *Application of dialogue practices in education as a means of overcoming barriers of misunderstanding. In this article, we want to introduce our understanding of dialogue with regard to education, to represent dialogue as part of culture, and to give examples of dialogue culture in different contexts. Psychological reasons for the unpreparedness of people to conduct a dialogue we find in the specifics of post-Soviet educational practices. The article shows the barriers to establishing a dialogue space between the subjects of the educational process and outlines ways to overcome these barriers.*
Keywords: *dialogue, educational practice, educational activities.*

МЕРЗЛЯКОВА О.Л. **Застосування в освіті практик діалогу як засіб подолання бар'єрів непорозуміння.** У цій статті ми хочемо донести наше розуміння діалогу в сфері освіти, аби показати діалог як частину культури, і навести приклади культури діалогу в різних контекстах. Психологічні причини неготовності людей вести діалог ми знаходимо в специфіці пострадянських освітніх практик. У статті зафіксовані бар'єри встановлення простору діалогу між суб'єктами освітнього процесу та окреслені шляхи подолання цих бар'єрів.
Ключові слова: діалог, освітня практика, педагогічна діяльність.

1. Постановка проблеми

Тема діалогу стала особливо актуальною для автора цієї статті завдяки участі в проєкті Швейцарського інституту досліджень проблем миру (Swisspeace), що спрямований на розвиток діалогу громадянського суспільства в Росії та Україні. В рамках проєкту, учасники громадянського суспільства проаналізували актуальні проблеми українського і російського суспільства. Однією з найбільш гострих проблем було названо відсутність «культури діалогу» в обох країнах. Троє учасників проєкту – Олена Мерзлякова (Україна), Галина Похмелкіна (Росія), Еліан Фітце (Швейцарія) – створили доповідь з відео-презентацією, які ілюстрували важливість діалогу і представили різні підходи до формування культури діалогу в школах [1]. Спільна діяльність над доповіддю та презентацією представників трьох країн стала реальною діалогічною практикою (це поняття розкрито нижче). Той діалогічний простір, що був сформований нашою спільною діяльністю, надав поштовх для нових, неочікуваних перспектив подальших досліджень. Народження нового контексту є найяскравішою ознакою якісного діалогу. Також діалог має інші ознаки та характеристики, які запропоновані в цій публікації.

Таким чином, метою запропонованої статті є визначення поняття «діалог», в першу чергу в контексті освіти, фіксація бар'єрів діалогічності в сучасних педагогічних практиках пострадянського простору і окреслення способів подолання означених бар'єрів.

Спочатку окреслимо бар'єри сприйняття стосовно самого діалогічного методу. Ці бар'єри сприйняття та їх спростування були викладені Стейнаром Бріном [2], активним співробітником THE NANSEN SEMINAR (Норвегія). Ми наводимо не всі міфи щодо діалогічного методу, зазначені автором, а лише ті, що мають особливий вплив на освітню систему.

Міф перший за Стейнаром Бріном стверджує, що *«діалог занадто жіночий»*. Спростовуючи міф, С. Брін наголошує, що діалог кидає виклик найбільш фундаментальним припущенням щодо бачення реальності, історії її розвитку, розуміння причин виникнення конфліктів, на які ми спираємось в наших умовиводах. Діалогічний спосіб спілкування можна визначити «жіночим», якщо розглядати жінку та характерний для неї комунікативний стиль як дуже гуманний спосіб спілкування на глибокому аналітичному та емоційному рівні. Ми можемо додати, що оскільки освітня галузь української середньої освіти переважно представлена жіноцтвом, діалогічність не має зустрічати супротив через такий гендерний стереотип його сприйняття.

Міф другий торкається змістовних характеристик діалогу. За Стейнаром Бріном цей міф полягає, що *«діалог може мати сенс розмови, але це не магічне виправлення, це просто не дуже ефективно»*. Автор зазначає на противагу означеного міфу, що встановлення довіри та поваги полегшує діалог, тому що саме тоді починається цікаве дослідження того, як і чому люди

досягли таких різних висновків щодо спільної історії, поточних конфліктів, тощо. Бути в діалозі означає не тільки вислуховування того, що говорять інші, але й також намагання зрозуміти, чому вони так думають.

Третій міф говорить про занижку ефективності діалогічної практики: *«існує занадто багато діалогу, та занадто мало спрямованості на дії та зміни»*. Стейнар Брін вбачає витоки цього міфу у неправильному тлумаченні поняття діалогу як «затишної розмови», що уникає реальних проблем конфліктів, влади та несправедливості. Далі автор підкреслює, що справжній діалог кидає виклик тому, як люди звикли сприймати реальність, спільну історію, підштовхує їх до перегляду власного фундаментального світогляду.

Четвертий міф наполягає, що *«діалог не призводить до структурних змін»*. На противагу цьому міфіві, С. Брін виносить постулат активного залучення до діалогу представників різних структур та щаблів влади в тому числі. Аби отримати зміни в освітній системі, необхідно залучити до діалогічного обговорення школярів, студентів, батьків, вчителів, керівників сільських та міських ланок влади та представників Міністерства освіти. Тобто, аби отримати структурні зміни, слід залучати до діалогу людей, які можуть ввести і реалізувати ці зміни.

Наступний, п'ятий, міф можна назвати сприйняттям жертви, яка вважає, що *«діалог завжди буде корисний домінуючій культурі»*. С. Брін зазначає, що сила діалогічного підходу дозволяє учасникам відірватися від звичного бачення проблемної ситуації. Діалог спонукає людей побачити, що реальна проблема знаходиться в дискримінації одних спільнот іншими та в односторонній пропаганді. Якщо говорити про освіту, існують певні стереотипи сприйняття щодо «немотивних учнів», «агресивних батьків», «ригідних вчителів», тощо. Кожна окреслена група може бути як в ролі «жертви», так і в ролі «домінуючої культури». Запровадження практики діалогу зменшує сильне звинувачення іншої сторони і розширює простір для взаємодії людини в конфліктних та постконфліктних суспільствах.

2. Виклад основного матеріалу

Визначення діалогу. Як вказують багато дослідників, визначення поняття «діалог» бере начало від грецького слова *dialogos*, що означає, (*dia*) – через, за, за допомогою і (*logos*) – слово; тобто, діалог – це за допомогою і через слова зрозуміти те, що стоїть за словом. Поняття «діалог», в основному, описує будь-яку взаємодію, де певний сенс передається словами, та загальний зміст викладеного значно ширше, ніж просто значення сказаного. Різні дослідники надають власну інтерпретацію цієї концепції: діалог як колективний спосіб розкриття суджень і припущень (David Bohm, Dialogue); спосіб отримати енергію наших відмінностей і направити її на те, що ніколи раніше не створювалося (William

Isaacs, Dialogue and the Art of Thinking Together); діалог як зовнішня протилежність внутрішньому культивуванню одночасного, неупередженого усвідомлення або фокусу уваги (Jon Kabat-Zinn, Coming to Our Senses). Діалог, на відміну від дебатів або навіть дискусій, так само зацікавлений у стосунках між учасниками, як і в темі обговорення або вивчення (Patricia Romney, The Art of Dialogue) [3].

Ми користуємося **визначенням діалогу**, наданим Халом Сондерсом [4]. Автор визначає діалог як процес щирої взаємодії, через яку люди прислуховуються один до одного достатньо глибоко, аби усередині кожного відбувалися зміни, і через це активізувалось пізнання. Кожен робить серйозні зусилля, аби включити чуже бачення у власну картину світу, навіть за наявності певних розбіжностей. Ніхто з учасників не відмовляється від своєї ідентичності, але кожен визнає інші людські домагання, способи розуміння ситуації й дій в ній, достатньо обґрунтованими

Для нас є важливим в цьому визначенні діалогу те, що акцент припадає на слухання, а не на говоріння. Кожен учасник робить зусилля, аби слухати і чути інші, можливо, розбіжні точки зору, враховувати їх, не відмовляючись при цьому від своїх власних ідей і концепцій. Діалог є процесом, в якому необхідною вимогою стає конструктивність сторін, повага до різних точок зору та їх врахування в спільній взаємодії. Метою постає не бажання виглядати правим і самоствердитися; метою є знаходження загальних підстав і розуміння різних позицій та точок зору.

Однією з особливих небезпек є занадто багато очікувань, покладених на діалог як механізм для вирішення проблем. Зрештою, діалог в цілому є обміном думками й судженнями, і навіть за умов успішної фасилітації такого обміну, результат не завжди буде проявлений відразу. Діалог не є рішенням, і не обов'язково він буде забезпечувати рішення. Однак діалог є найважливішою умовою, базою, що дозволяє сторонам знайти рішення, прийти до нього, не втративши головного: думки кожного, поваги до кожного.

Наступне важливе питання: **що відбувається після діалогу?** Одна з можливих відповідей на це питання може бути надана за допомогою поняття «Diapraxis» / «Діапрактика». Цей термін запропонувала датський лютеранський теолог Лісі Расмуссен, яка побачила необхідність альтернативної концепції в своїй роботі міжконфесійного діалогу [5]. Її аргументація була такою: «У той час як діалог вказує на стосунки, в яких центральним є бесіда двох або більше учасників, діапрактика вказує на відносини, в яких важливий акцент лежить на спільній дії. Таким чином, під діапрактикою я не розумію фактичне розгортання діалогу в дію, скоріш я маю на увазі діалог як дію. Нам потрібен більш антропологічний контекстний підхід до діалогу, де ми розуміємо діапрактику як зустрічі людей, які разом намагаються зрозуміти і трансформувати наочну реальність».

Ця концепція «діалогу як дії», діалогу, постійно націленого на пошук загальної основи для спільної діяльності, має набагато більший потенціал для продукування довгострокових результатів. Такий підхід може бути адаптований стосовно до різних контекстів розгортання діалогічної практики. Так, Swisspeace адаптувала концепцію *diapaxis* в рамках проекту розвитку діалогу представників громадянського суспільства Росії та України. Активісти громадянського суспільства зустрічались в фокус-групах і транснаціональних зустрічах для виділення й обговорення різних аспектів впливу конфлікту в Україні на суспільство. Провідним в груповій роботі був пошук дотичностей і формування робочих груп за інтересами та професійним спрямуванням. Подальші спільні дії стали наслідком цих обговорень, процесу діалогу. **Якості діалогу**, зазначені нижче, є результатом спільного обговорення концепції діалогів.

Діалог – це продуктивне спілкування. Він не є тотожним звичайній розмові. Проста розмова включає обмін інформацією, знаннями, думками; це з'ясування чогось важливого і не дуже важливого в іншій людині. Не можна вважати діалогом прагматичний спосіб комунікації, що спрямований на вирішення завдань повсякденності. Не є діалогом також емоційна взаємодія без глибокого змісту, «пусті балачки», «світська розмова». Діалог – це завжди продуктивне спілкування, можливість створити в розмові щось нове.

Діалог – це завжди пошук. Діалог живить простір комунікації новизною, пошуком, інтригою, розрядкою напруги від невідомого. Діалог розширює обрії відомого й зрозумілого, і це дає новий поштовх до розвитку стосунків. Найчастіше партнери в діалозі отримують задоволення й насолоду від спільного пошуку, відчувають натхнення, надходження енергії та радість. Отже, діалог можна назвати зустріччю на рівні глибинного, духовного дотику людей.

Діалог – це взаємодія рівних. Діалог неможливий, якщо один з партнерів займає позицію зверху, тобто поводить зарозуміло, відчуває та демонструє власну перевагу, вважає себе розумнішим, сильнішим і доводить це в перемовинах усіма силами. Також не сприяє діалогу, якщо партнер по комунікації уникає контакту, ухиляється від розпочатого обговорення й окреслених питань, згортає розмову.

Діалог – це зустріч культур. Кожен з учасників діалогу несе в своїй персональній культурі досвід родини, в якій він виріс, вплив референтних груп більш раннього періоду життя, специфіку його професійних співтовариств. Більша частина цього досвіду проявляється в процесі комунікації, хоч усвідомлюється далеко не завжди.

Довіра учасників один до одного – наступна важлива характеристика діалогу. Формування здатності відкриватися, породжувати нові сенси, відновлювати довіру до себе самого і до інших учасників перемовин також є базовими характеристиками людей, які залучені до діалогу.

Діалогічна модель в педагогіці: перепони.

- Бар'єрами для діалогічної моделі взаємодії в педагогіці є:
- ієрархічна модель взаємовідносин,
- монологічність педагогічного процесу,
- технократична спрямованість освіти.

Ієрархічна модель домінує в педагогічній системі країн пострадянського періоду. Така модель є виразом домінування загального над індивідуальним. Виховання в такій моделі займає гіпертрофовано велику роль в соціалізації людей і їх спілкуванні. Влада здійснюється через контроль усіх сфер життя, персональні інтереси індивіда підкоряються загальним для більшості «правильним» інтересам, декларованим верхівкою ієрархії. Зрозуміло, що в форматі такої моделі діалог як обмін індивідуальними позиціями, думками, цілями стає неможливим.

Для ілюстрації поширеності заявленої моделі в освітньому середовищі України, пропонуємо результати дослідження організаційної культури середніх навчальних закладів. Дослідження проходило в школах різних міст України (Київ, Одеса, Харків). Вчителям середньої школи (в цілому близько 300 респондентів) було запропоновано заповнити анкету, яка виявляє переважаний тип організаційної культури їх навчального закладу. Також анкета виявляла бажаний тип організаційної культури. Анкета була складена на базі опитувальника Чарлза Хенді [6]. Ця теорія окреслює чотири типи організаційної культури: авторитарну (культура влади), бюрократичну (офіційна, рольо-

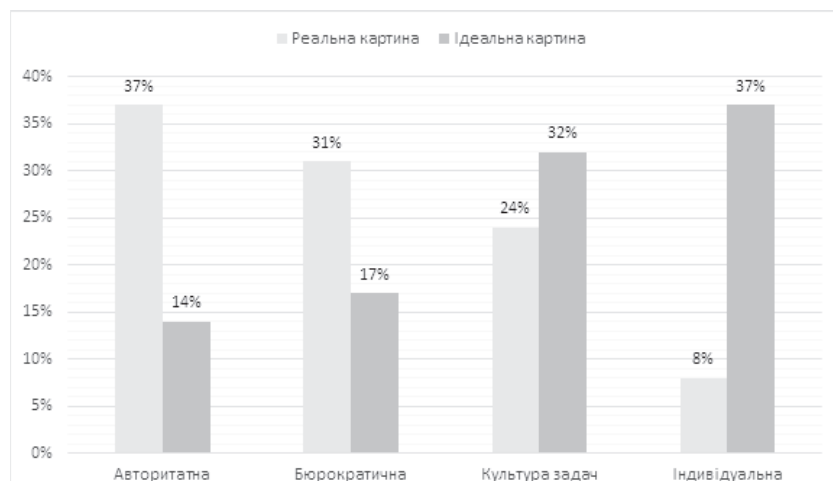


Рис.1. Порівняння наявної та бажаної організаційної культури в навчальних закладах України

ва, ієрархічна культура), культура задач (спрямованість на спільне рішення загальних цілей) і індивідуальна культура (культура побудована на індивідуальному підході і високому професіоналізмі персоналу, де загальна діяльність сприяє розвитку та самореалізації кожного члена організації). Малюнок 1 демонструє розподіл чотирьох типів організаційної культури на думку респондентів анкетування. Перші показники (світлий колір) – це розподіл реальних взаємовідносин в навчальних закладах. Другі показники (темніший колір) – це бажана, ідеальна картина корпоративного середовища на думку сучасних українських вчителів.

Результати дослідження показують, що вчителі не задоволені домінуванням авторитарної і бюрократичної організаційної культури. Вони віддають перевагу організаційній культурі задач та індивідуальній культурі. Індивідуальна культура найбільш сприяє формуванню простору діалогічності. Одночасно ця культура найменш представлена в нашому педагогічному просторі. Домінування авторитарної і бюрократичної культури залишають мало шансів на розвиток діалогічності в системі педагогічних стосунків. Окрім проблеми ієрархічності, таким культурам властива монологічність. Це є наступним бар'єром розвитку культури діалогу в пострадянському педагогічному просторі.

Монологічність передбачає значущість і важливість думки одного (зазвичай викладача) на шкоду значущості думки інших (найчастіше студентів або учнів), відчуття власної правоти та знання того, що не праві всі інші. Це особливість тих спільнот, в яких право голосу одного існує за рахунок приниження, гноблення прав голосу інших. Монологічний тип шкільного навчання, управління організаціями були типовими для культур Росії і України за часів Радянського Союзу. Наслідки такого стану речей можна спостерігати й сьогодні.

Для ілюстрації цієї тези пропонуємо результати опитування тієї ж вибірки вчителів, що і попередня анкета (Київ, Харків, Одеса, близько 300 осіб). Це опитування було присвячено виявленню емоційних переваг вчителів. Анкета розроблена на базі теорії емоційних переваг російського психолога Бориса Додонова. Також учні старших класів тих самих навчальних закладів (14-16 років, загальна вибірка близько 600 чоловік) було опитано за тією ж методикою. Малюнок 2 показує розподіл емоційних переваг вчителів (показано в порядку зменшення) і їх учнів (учні старших класів, 15 -16 років).

Емоційні переваги вчителів і учнів найбільше збігаються за показниками комунікативної, пізнавальної, естетичної спрямованості та спрямованості на діяльність. Іншими словами, спільне пізнання, спільна діяльність у такий же спільний комунікації є тим, що об'єднує вчителів та учнів. Ми можемо назвати ці вектори «спільним простором діалогу».

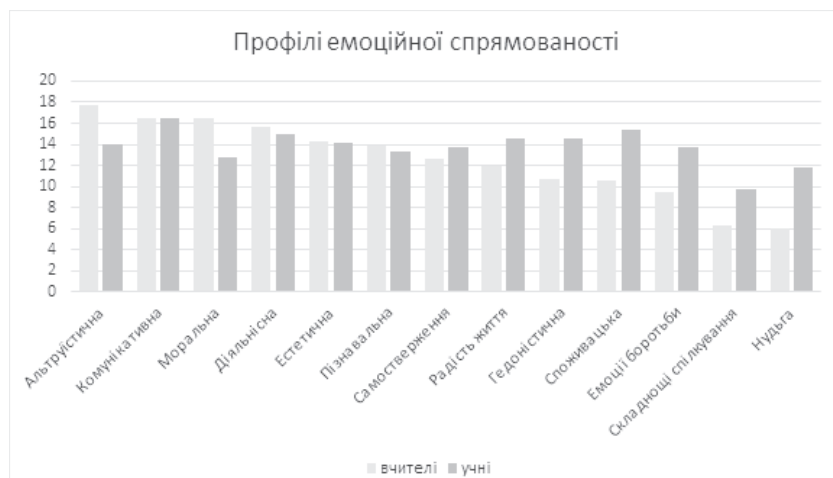


Рис.2. Профілі емоційної спрямованості вчителів і учнів

Одночасно ми можемо бачити цікаві результати при подальшому аналізі різниці в емоційних уподобаннях вчителів і їх учнів. Така різниця показана на малюнку 3. Позитивні показники (верхня частина діаграми) - це домінанти емоційної спрямованості вчителів. Негативна частина (нижня частина діаграми) демонструє домінанти емоційної спрямованості учнів.



Рис.3 Різниця емоційної спрямованості вчителів і учнів

За отриманими даними, найбільш істотна відмінність між емоційною спрямованістю вчителів і їх учнів виявлена за показниками: альтруїстична і моральна спрямованість (домінування у вчителів) і з іншого боку нудьга, споживацька спрямованість, гедонізм, спрямованість на боротьбу і складнощі в спілкуванні у підлітків. Іншими словами, старшокласники реагують на самовіддане моралізаторство вчителів виразом нудьги і відомим юнацьким бунтом. Тобто монологічна позиція вчителя значно ускладнює досягнення освітніх цілей.

Нарешті, третім бар'єром розвитку культури діалогу в освітній системі освіти позначено технократичну освіту. На нашу думку, такий вектор освіти багато в чому характерний освітнім системам багатьох країн. Технократичну освіту можна охарактеризувати домінуванням інформаційно-логічної компоненти в змісті освіти на шкоду етичних, естетичних, творчих складових. Цей бар'єр діалогічності не було предметом нашої пильної уваги, тому він залишається заявленим на декларативному рівні, без надання результатів досліджень. Для ілюстрації важливості знаходження нових принципів освіти та подолання ознак технократичної освіти, наводимо результати дослідження Дж. Герштейн. Зроблене дослідницею порівняння принципів освіти в класичній педагогіці і навичок, які вимагає нова освітня парадигма, ясно показує важливість розвитку культури діалогічності у вчителя.

Побудова простору діалогу в умовах української освітньої системи.

Автор цієї публікації має досвід роботи викладання в педагогічному університеті і в системі післядипломної педагогічної освіти. Інтерес до теми ді-

Порівняння традиційних засад навчання та освітніх принципів нового тисячоліття (за Д. Герштейн)

Освіта XXI сторіччя	Традиційна освіта
Вміння в центрі навчання	Зміст/знання в центрі навчання
Вчитель - тренер, гід, наставник	Вчитель – експерт та носій знань
Використання медіа-засобів	Підручник – «джерело знань»
Помилки – частина навчання	Вимога довершеності
Навчальна програма «під учня»	Універсальна програма навчання
Оцінювання як підказка учню	Оцінювання як звітність вчителя
Мультисенсорне навчання	Інтелектуальне навчання
Учні – автори змісту навчання	Учні – вивчають готовий зміст
На уроці працюють учні	На уроці працює вчитель
Цифрові технології у навчанні	Технології – додатковий засіб
Погана поведінка – напрям росту	Покарання за погану поведінку
Соціальний й емоційний розвиток	Найважливіше – програма

логу в процесі навчання привів до формування авторської методики взаємодії зі студентами, яка отримала робочу назву «Сократівський діалог в просторі інформаційно-комунікативних технологій». Методика включає такі кроки.

Алгоритм освітньої практики «Сократівський діалог».

Крок 1. *Налагодження контакту з аудиторією за допомогою відкритих запитань.* Питання добираються у відповідності до теми заняття. Доцільно мати заготовлений заздалегідь перелік таких запитань.

Зазвичай учасники обговорення спочатку намагаються відгадати, що є “правильним”, очікуваним ведучим, і найчастіше видають якісь шаблонні, але найбільш безпечні відповіді. Якщо той, хто організує обговорення, спокійно сприймає кожну відповідь й кожну думку – аудиторія стає більш щирою та відкритою. Таке «групове опитування» - найшвидший спосіб фокусувати увагу аудиторії в необхідній площині.

2. Крок 2. *Створення у міні-групах переліку питань щодо актуальної теми заняття.* На цьому етапі учасники обговорення об'єднуються у групи по троє. Перші п'ять хвилин одна людина озвучує власні міркування стосовно предмету обговорення, друга людина уважно його слухає та фіксує запитання, що виникають по ходу розповіді. Третій учасник групи стежить за часом та робить відеозапис бесіди на мобільний телефон. Учасники групи тричі міняються ролями, щоб кожен поспілкувався з кожним. Наприкінці вправи міні-групи складають перелік найбільш актуальних запитань в полі їх обговорення та презентують цей перелік на весь загаль. Якщо кількість міні-груп завелика – достатньо презентації результатів роботи від 2-3 груп. Створені на цьому етапі переліки питань відтворюють реальне поле запиту аудиторії на нову інформацію.

3 Крок. *Моделювання ключових моментів актуального інформаційного простору.* На цьому етапі учасники можуть об'єднатись у більш великі групи (5-7 осіб) для колективної обробки створених переліків запитань. Головна мета цього кроку – структурувати всі запитання таким чином, щоб вони були “прив'язані” до 4-5 головних ідей, напрямків, понять з простору актуальної тематики. Цей крок сприяє розвитку вміння структурувати інформацію.

4 крок. *Схематичне зображення розробленої моделі.*

Елементами цієї моделі є визначені на попередньому кроці ідеї або напрямки. Головне – схематично зобразити, намалювати взаємозв'язки між цими елементами. Таким чином, актуальна інформація, надана у вигляді малюнка або схеми – стає більш доступною та зрозумілою.

5 крок. *Обговорення всіх моделей, які напрацювали окремі групи.*

За можливості – інтеграція їх в якусь спільну “інформаційну модель”. Або презентація альтернативних моделей, які різняться за певною, принципо-

вою, ознакою. Важливо підвести до розуміння, що кожне явище може мати декілька варіантів його моделювання.

6 крок. Виявлення проблематики моделі. Кожен учасник обирає ту модель, що йому до вподоби. Далі йде обговорення в груповому колі тих складнощів, які можуть виникнути під час реалізації обраної моделі. Цей крок завершується презентацією кожною групою переліку “проблемних моментів та складнощів”. Якщо груп багато – достатньо, щоб ці переліки були занотовані на інтерактивній дошці. Учасники обговорення бачать місце персональних складнощів в загальному просторі створених моделей.

7 крок. Узгодження навчального матеріалу за обраною тематикою з тим проблемними полями, які було зафіксовано. Найскладніший для ведучого обговорення крок, тому що він потребує узгодження наявної в нього інформації з реальними запитами аудиторії. Дуже важливо, щоб інформація, яку надає ведучий (вчитель, тренер) була відповіддю на ті реальні питання та проблемні моменти, що визначили учасники. Якщо якась інформація випадає – потрібно проводити додаткову роботу з налагодженням взаємозв'язків нового навчального матеріалу та можливого “поля запиту” аудиторії.

Приклади застосування авторської методики на практиці можна знайти за посиланням [8]. Також автором публікації розроблено дистанційний курс для вчителів середньої школи “Діалог як ефективний засіб педагогічної комунікації”. Курс розміщено на навчальній платформі MOODLE Інституту післядипломної педагогічної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка, й зараз знаходиться на стадії пілотної апробації.

3. Висновки

Педагогічний діалог є актуальний кроком в розвитку сучасної педагогіки, відповіддю на наявні труднощі і хвороби спільноти, на посилення тенденцій насильства, воєн, глобальних і локальних конфліктів. Діалогова культура протистоїть існуючим системам цінностей людства, які прийшли до глобальної кризи на початку 21 століття. Шляхи розвитку культури діалогу в освітній системі України є подальшим інтересом нашої дослідницької та тренерської діяльності.

Список використаних джерел:

1. Merzliakova O. Dialogue Culture in Education / Olena Merzliakova, Galina Pokhelkina, Elian Fitze // 2015 Global Education Conference, webinar. [on-line recourse]. – access: <http://www.globaleducationconference.com/page/2015-recordings>
2. Bryn S. Reflections from a dialogue worker / Steinar Bryn // The Nansen Seminar 2014: Dialogue in Peacebuilding. Report – [on-line recourse]. –

- access: <http://www.peace.no/wp-content/uploads/2015/01/Nansen-Seminar-2014-Report.pdf>
3. What is dialogue? // Difficult Dialogues on Clark University site – [on-line recourse]. – access: <https://www2.clarku.edu/difficultdialogues/learn/index.cfm>
4. Saunders H. A Public Peace Process: Sustained Dialogue to Transform Racial and Ethnic Conflicts / Saunders, Harold H. –New York: St. Martin's Press, 1999.
5. Rasmussen, Lissi, From Diapraxis to Dialogue / Lissi Rasmussen //Center for Sameksistens. – [on-line recourse]. – access: <http://ikstudiecenter.dk/wp-content/uploads/2014/02/DIAPRAXIS.pdf>
6. Handy Ch. Understanding organizations, 4th ed. / Charles Handy. – Harmondsworth: Penguin Books, 1993.
7. Gerstein J. What's In and What's Out in Education / Jackie Gerstein // User Generated Education. – [on-line recourse]. – access: <https://usergeneratededucation.wordpress.com/2014/01/10/whats-in-and-whats-out-in-education/>
8. Merzliakova O. Dialogic methods in pedagogical activity. / Olena Merzliakova // American Journal of Fundamental, Applied & Experimental Research. – Journal 2016 2 (2) – P.123-132. – [on-line recourse]. – access:<http://journal.ua-usa.org/>

Transliteration of References:

1. Merzliakova O. (2015). Dialogue Culture in Education / Olena Merzliakova, Galina Pokhelkina, Elian Fitze // 2015 Global Education Conference, webinar.[on-line recourse]. – access: <http://www.globaleducationconference.com/page/2015-recordings>
2. Bryn S. (2015). Reflections from a dialogue worker / Steinar Bryn // The Nansen Seminar 2014: Dialogue in Peacebuilding. Report – [on-line recourse]. – access: <http://www.peace.no/wp-content/uploads/2015/01/Nansen-Seminar-2014-Report.pdf>
3. What is dialogue? // Difficult Dialogues on Clark University site – [on-line recourse]. – access: <https://www2.clarku.edu/difficultdialogues/learn/index.cfm>
4. Saunders H. (1999)ю A Public Peace Process: Sustained Dialogue to Transform Racial and Ethnic Conflicts / Saunders, Harold H. New York: St. Martins Press.
5. Rasmussen, Lissi. From Diapraxis to Dialogue / Lissi Rasmussen //Center for Sameksistens. [on-line recourse]. – access: <http://ikstudiecenter.dk/wp-content/uploads/2014/02/DIAPRAXIS.pdf>
6. Handy Ch. (1993). Understanding organizations, 4th ed. / Charles Handy. Harmondsworth: Penguin Books.

7. Gerstein J. Whats In and Whats Out in Education / Jackie Gerstein // User Generated Education. [on-line recourse]. – access: <https://usergeneratededucation.wordpress.com/2014/01/10/whats-in-and-whats-out-in-education/>
8. Merzliakova O. Dialogic methods in pedagogical activity. / Olena Merzliakova // American Journal of Fundamental, Applied & Experimental ResearchJournal. 2016. 2 (2). P.123-132. [on-line recourse]. – access:<http://journal.ua-usa.org/>



MERZLYAKOVA Olena Leonidivna

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Kyiv University named after Borys Grinchenko, Kyiv, Ukraine
E-mail: o.merzliakova@kubg.edu.ua

**APPLICATION OF DIALOGUE PRACTICES IN EDUCATION AS A MEANS OF
OVERCOMING BARRIERS OF MISUNDERSTANDING**

* Матеріал підготовлено у 2017 році (коли тривав 4-й рік війни, яку в 2014 році розпочала Росія проти України) і вперше представлено на I-й Міжнародній Міждисциплінарній Асамблеї “ПТСР: дорослі, діти та родини в ситуації війни” (8-10 грудня 2017 року, м. Київ, Україна) (Ред.)