

На правах рукописи



МИРОШНИЧЕНКО Татьяна Владимировна

**ОСОБЕННОСТИ ДИАЛОГА-ПЕРЕЖИВАНИЯ
В ПРАКТИКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

**13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования
(педагогические науки)**

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

**Ростов-на-Дону
2017**

Работа выполнена в Южном федеральном университете

Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор
Колесина Карина Юрьевна

Официальные оппоненты: **Егорова Юлия Николаевна**
доктор педагогических наук, доцент, Оренбургский институт путей сообщения – филиал Самарского государственного университета путей сообщения; факультет высшего образования, и.о. декана; кафедра «Общеобразовательные дисциплины», заведующий;

Кагермазова Лаура Цраевна
доктор психологических наук, доцент, академик РАЕН, Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова (Нальчик), кафедра педагогики и психологии дополнительного профессионального образования, профессор

Ведущая организация – **Ростовский институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования**

Защита состоится 27 декабря 2017 г. в 10.00 часов на заседании диссертационного совета Д 212.208.27, созданного на базе ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» по адресу: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина, 13, ауд. 222.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке и на сайте Южного федерального университета по адресу: www.library.sfedu.ru

Автореферат разослан 27 ноября 2017 г.

**Ученый секретарь
диссертационного совета**



**Тельнова
Ольга Виталиевна**

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность темы исследования. В современных психолого-педагогических разработках, посвященных мотивационно-смысловым аспектам обучения, активно обсуждается проблема смысловых коммуникаций. В частности, интересен в постановочном плане вопрос о том, что если смыслом обучить нельзя, смыслы самопроизвольно возникают, то как, каким образом осуществляется трансляция смыслов, причем, направленная?

В исследованиях И.В. Абакумовой, П.Н. Ермакова, Л.Ц. Кагермазовой, Д.А. Леонтьева, В.Т. Фоменко и др. обосновано, что уникальным дидактическим инструментом решения поставленной проблемы является диалог. Среди множества его типов особо выделяется диалог-переживание. Во-первых, в нем в максимальной степени проявляется активность обучающихся, которые конструируют жизненный мир в соответствие со своими личностными смыслами, смыслообразующими мотивами и смысловыми установками.

Во-вторых, участники диалога вступают в смысловое взаимодействие в реальном течении учебного процесса, где смыслы предстают как переживания обучающихся и педагога. Как в диалоге-переживании происходит смысловое взаимодействие? Какова роль в этом процессе переживаний? Ответы на некоторые проблемные вопросы подчеркивают высокую актуальность проведенного исследования.

Состояние разработанности проблемы. В психолого-педагогических разработках проблема диалога решается в контексте активности личности. В одном направлении исследований акцент делается на изучение компонентного состава активности. Разрабатывают такие типы диалогов, как: экзистенциальный, интенциональный (Е.П. Александров, М.В. Воронцова, Т.А. Дубровская, Н.Е. Зыбина и др.), эмпатийный (С.В. Бочкарева, О.В. Бочкарева, Н.А. Коваль и др.), рефлексивный (Г.И. Давыдова, А.В. Измагурова, В.Л. Росохин), смысловой диалог (Н.Ю. Гусевская, Е.В. Зеленев, М.А. Лукьяненко, Л.П. Самойлов и др.).

В другом направлении исследований основной акцент смещен в сторону динамических проявлений активности личности (позитивных и инструментальных). В разработках диалог рассматривается, прежде всего, как деятельность по самоизменению личности обучающихся, как совместная учебная деятельность, как совместная распределенная деятельность, направленная на выявление ценностно-смысловых позиций обучающихся (А.К. Белоусова, Ермишкина, Д.А. Леонтьев, А.П. Парахонский и др.).

В ходе анализа связей деятельности и общения в диалоге Д.А. Леонтьевым высвечена главная проблема смыслового взаимодействия: как согласуются, координируются и трансформируются смысловые структуры.

Для ее решения в исследованиях предлагается диалог-переживание, отличающийся высоким уровнем смысловой насыщенности (И.В. Абакумова, П.Н. Ермаков, В.Т. Фоменко, И.А. Рудакова, Л.Ц. Кагермазова, К.Ю. Колесина, В.В. Суфиянов и др.).

Особая роль в нем принадлежит переживанию, которое трактуется исследователями по-разному:

- переживание представляет собой проявление аффективной активности личности и изучается, таким образом, в рамках эмоциональной сферы (Е.Н. Андреева, Н.А. Самойлик, Т.Д. Карягина и др.);

- переживание предстает и особой формой деятельности, направленной на восстановление душевного равновесия, утраченной осмысленности существования (С.В. Бочкарёва, С.В. Духновский, И.О. Елеференко).

Наибольший интерес представляет трактовка переживания как «следа смыслов», как внутренняя работа сознания личности, обеспечивающая повышение осмысленности жизни (Д.А. Леонтьев, И.В. Абакумова, П.Н. Ермаков, В.Т. Фоменко, Б.Н. Соваков, Ю.Б. Шлыкова и др.).

В исследованиях Д.А. Леонтьева подчеркивается, что именно переживание активно участвует в процессах смыслостроительства, обеспечивая трансформацию смысловых структур «при соприкосновении с иным смыслом». Особенно рельефно эта работа просматривается в ситуациях «личностных вкладов».

Однако применительно к учебному процессу вопрос о том, как переживание осуществляет смысловые коммуникации, в ходе которых преодолевается «глухота к чужой экзистенции», практически не решен в современной педагогике.

Отсюда возникают объективно существующие **противоречия**:

- между признанием наукой значимости диалога-переживания, обладающего значительным ресурсом в раскрытии ценностно-смысловых позиций педагога и обучающихся, и неразработанностью его теоретических основ;

- между потребностями обучающихся быть личностью и быть самим собой и отсутствием технологий, основанных на переживаниях, обеспечивающих реализацию этих потребностей;

- между потребностью педагога в применении диалога-переживания и явной недостаточностью дидактического инструментария, направленного на реализацию его новой, смыслопорождающей функции.

Указанные противоречия подчеркивают актуальность проблемы исследования, которая заключается в ответе на вопрос, каковы особенности «Встречи двух сознаний» в диалоге-переживании? Как переживания обеспечивают смысловое взаимодействие в ситуациях «личностных вкладов»?

Недостаточная разработанность проблемы обуславливает выбор темы исследования «Особенности диалога-переживания в практике образовательного процесса».

Объект исследования – образовательный процесс высокой смысловой насыщенности.

Предмет исследования – особенности диалога-переживания как смыслопорождающей технологии.

Цель исследования состоит в изучении особенностей диалога-переживания в практике образовательного процесса.

В соответствии с объектом, предметом и целью исследования были поставлены следующие **задачи**:

1. Выявить в психолого-педагогических исследованиях основные тенденции в решении проблемы диалога, переживания, личностных вкладов.
2. Раскрыть особенности внутренней работы смысловых переживаний в диалоге в ситуациях «личностных вкладов».
3. Описать особенности эмоционально-эмпатийных, образных и рефлексивных переживаний как составляющих смысловых переживаний в диалоге.
4. Выявить и описать уровни и компонентный состав диалога-переживания в учебном процессе.
5. Обосновать выбор технологий реализации диалога-переживания в практике образовательного процесса.
6. Выявить дидактические условия эффективного применения диалога-переживания в учебном процессе.
7. Обосновать критерии эффективности диалога-переживания в образовательной практике.
8. Разработать методические рекомендации педагогам по эффективному использованию диалога-переживания в практике образовательного процесса.

Гипотезы исследования состоят в предположении, что:

1. Диалог-переживание может быть отнесен к особому типу диалогов направленной смысловой трансляции в учебном процессе.
2. Особенности диалога-переживания, обусловленные потребностями обучающегося в понимании себя и других, могут быть раскрыты в его содержательно-целевых и динамических характеристиках.
3. Диалог-переживание может иметь особенности реализации в учебном процессе в зависимости от специфики функционирования различных типов переживаний.
4. Дидактические условия реализации диалога-переживания могут быть обусловлены особенностями отношений между педагогом и обучающимися.
5. Применение диалога-переживания в практике образовательного процесса может способствовать позитивным проявлениям активности личности через актуализацию интра- и интерперсональной направленности смысловой сферы.

Теоретико-методологическую основу исследования составили: психологические концепции смысла и механизмов смыслопорождения (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, С.Н. Бредихин, Ф.Е. Василюк, Н.А. Деева, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, А.В. Серый О.К. Тихомиров и др.); психолого-педагогические исследования, непосредственно направленные на изучение диалога, его видов и диалоговых технологий (Е.П. Александров, С.В. Белова О.В. Бочкарева, М.В. Воронцова, С.С. Гусев, Г.И. Давыдова, И.А. Зачесова, В.В. Островская, А.В. Россохин, В.Л. Измагурова, М.Н. Тепина и др.); работы в области переживания (Ф.Е. Василюк, Д.А. Леонтьев, Т.В. Валиева, О.А. Кожурова, О.В. Кузнецова, И.А. Мещерякова, Л.А. Регуш и др.); педагогические исследования развития эмоциональных, образных, рефлексивных, смысловых переживаний лич-

ности в различных образовательных средах (Е.В. Зеленов, Ю.А. Карпова, И.Б. Мелентьева, Е.В. Шоган и др.); психолого-педагогические исследования технологий на основе образных, эмоциональных и рефлексивных переживаний (Н.А. Деева, М.В. Алалаева, Н.Н. Лубянова, Н.Г. Осадченко и др.).

Организация и этапы исследования. Исследование проводилось с 2004 по 2017 годы и включало четыре этапа.

Первый этап (2004-2010 гг.) – аналитико-поисковый – предполагал изучение психологических исследований по проблеме межличностных отношений в контексте значимого Другого и по проблеме интерпретаций понятия переживания; а также педагогической литературы по уточнению специфики диалогового взаимодействия в учебном процессе педагога и обучающихся в контексте личностно ориентированной и личностно развивающей моделей обучения.

Второй этап (2011-2012 гг.) – теоретический – заключался в разработке научного аппарата исследования; систематизации и обобщении результатов анализа психологических и педагогических исследований и написанию теоретической главы; разработке структуры концептуальной модели диалога-переживания; составлении педагогической анкеты по исследуемой проблематике.

Третий этап (2013-2015 гг.) – экспериментальный – предполагал корректировку гипотез исследования; установлению целевых групп исследования; первичный подбор психологических методик и разработку авторской анкеты для выяснения отношения педагогов к диалогу-переживанию; проведение констатирующего и формирующего этапа эксперимента; разработку педагогической поддержки по реализации диалога-переживания в практике образовательного процесса.

Четвертый этап (2016-2017 гг.) – обобщающий – направлен на анализ и обобщение данных опытно-экспериментальной работы; разработку методических рекомендаций педагогам, а также литературное оформление диссертации.

Достоверность и обоснованность полученных результатов исследования определяется методологическим подходом при определении исходных теоретических позиций, опирающихся на научные положения о направленной смысловой трансляции в учебном процессе, о значимости Другого в диалоге, о роли переживания в саморазвитии личности; применением методов теоретического и эмпирического исследования, адекватных его целям и задачам; опытно-экспериментальной проверкой гипотезы; количественным и качественным анализом выявленных фактов, подтверждением результатов в ходе их апробации.

Методы исследования. В работе использовались теоретические (анализ психологической и педагогической литературы, моделирование), эмпирические (педагогическое наблюдение, педагогический эксперимент), диагностические (опрос, анкетирование) методы, а также методы статистической обработки эмпирических данных.

Методики исследования. В исследовании использованы три группы психодиагностических методик:

методики, направленные на исследование смысложизненных ориентаций личности, ее самоотношения и рефлексии (тест СЖО Д.А. Леонтьева, МИС С.Р. Пантелеева, Анкета «О смысле жизни» В.Э. Чудновского, тест на исследование уровней рефлексивности А.В. Карпова);

методики измерения эмоциональной сферы (диагностика эмоциональности В.В. Суворова; опросник «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна и Н. Эпштейна);

методики, диагностирующие уровни общения (диагностика принятия других В. Фейя; Общая коммуникативная толерантность В.В. Бойко, опросник измерения способности вызывать откровенность собеседника).

Эмпирическая база исследования. В исследовании приняли участие учащиеся и учителя МБОУ СОШ № 14 г. Новочеркаска, МБОУ СОШ № 57 г. Краснодара; студенты гуманитарно-технологического колледжа (ст. Кущевская Краснодарского края). Состав респондентов настоящего исследования представлен старшеклассниками 10-11 классов, студентами 1, 2 курсов разных направлений профессиональной подготовки. Всего в эксперименте участвовал 251 человек.

Основные научные результаты, полученные лично автором, и их научная новизна.

Доказано, что диалог-переживание как особый тип диалогов направленной трансляции смыслов в учебном процессе обеспечивает смысловое согласование, координацию и трансформацию смысловых позиций его участников на всех этапах учебной деятельности и уровнях общения через смысловые переживания.

Наиболее рельефно внутренняя работа переживания раскрывается в ситуациях «личностных вкладов», возникающих, в свою очередь, в эффектах «отраженной субъектности».

Утверждается, что у обучающихся имеются потребности в понимании друг друга, персонализации и персонификации. Реализация потребностей осуществляется через способности к социальной перцепции, интерпретации и символизации. Специфическими средствами выступают образы, смысловые конструкты, смысловые диспозиции и направленность личности.

Образы (внеличностные формы смыслов) участвуют в смысловой индукции (накоплении смыслов) и раскрываются в первой форме отраженной субъектности – образе Другого.

Смысловые конструкты и смысловые диспозиции (межличностные формы смыслов) участвуют в смысловой идентификации, системообразующим компонентом которой выступает феномен принятия себя и принятия Другого. Вторая форма отраженной субъектности – образ Значимого Другого – принимает характеристики значимости по шкалам эмоциональной привлекательности, референтности и власти.

Направленность личности и ее разновидность – творческая направленность – как отражение мотивации самопорождающего типа участвует в процессах полагания смысла. Третья форма отраженной субъектности – Персонифи-

цированный образ Значимого Другого – принимает характеристики персонификации по шкалам позитивной эмоциональности, эмпатийности и конгруэнтности.

На основе анализа эффектов «отраженной субъектности» обоснована трехуровневая структура и трехкомпонентный состав диалога-переживания.

На предсмысловом уровне образ Другого оказывает существенное влияние на другого участника при формировании совместного отношения к учебной деятельности. Он рассматривается ресурсом осознания значимости обучающихся друг для друга. В компоненте «присутствие» отражается идея готовности к смысловому согласованию принципиально не совпадающих смысловых позиций его участников, тем самым подчеркивается потенциальная открытость к диалогу, установка к смысловому выбору.

На смысловом уровне образ Значимого Другого выступает идентификатором, очерчивающим границы моего Я и способствующий осознанию значимости «Других для меня» в межличностных отношениях в момент «вхождения» в диалог. В компоненте «сопричастность» отражается идея смысловой координации двух смысловых фокусов, существующих в индивидуальных сознаниях обучающихся, посредством их сравнения с социально-перцептивным эталоном, маркируемым шкалами значимости, тем самым подчеркивается не только готовность обучающихся к смысловому выбору, но и степень их ответственности за совершенный выбор.

На метасмысловом уровне Персонифицированный образ значимого Другого выступает своеобразным трансцендентом, характеризующимся обращенностью к высшим ценностям, просоциальным смыслам и способствующим «возвращению» личности обучающегося к самому себе в межгрупповом взаимодействии при выполнении совместно-творческой деятельности. В компоненте «включенность» отражается идея трансформации смысловых структур, функционирующих в едином смысловом поле, посредством присвоения определенных качеств персонифицированного образа Значимого Другого и их интериоризации в формируемом социально-перцептивном эталоне, маркируемом шкалами персонификации, что подчеркивает идею построения обучающимся своей смысловой перспективы и необходимости поиска ситуаций сотворчества и сотрудничества.

Обоснован выбор технологий обучения, реализующих диалог-переживание в практике образовательного процесса, в зависимости от специфики функционирования различных типов переживаний, в свою очередь отражающих смысловые переживания, что позволило выделить три группы технологий обучения: технологии, разработанные на эмоционально-эмпатийных переживаниях; технологии, основанные на образных переживаниях, и технологии, основанные на рефлексивных переживаниях.

Технологии обучения сгруппированы в три блока, в каждом из которых выделены и описаны по три направления исследований особенностей функционирования технологий. В психологическом блоке выделены психотерапевтический и психодинамический подходы, а также интегративное направление. В

психолого-педагогическом блоке представлены технологии командообразования, технологии персонифицированного обучения и рефлексивные технологии. В педагогическом блоке раскрывается компонентный состав модели диалога-переживания, реализуемый технологиями на образно-эмоциональной основе, технологиями смыслового выбора и технологиями включенности.

В организационных формах диалога-переживания уточнены типы уроков смыслового выбора, нравственного выбора, уроки-сопереживания и др.

Подчеркнута значимость в таких уроках метода беседы «особого рода», раскрывающего специфический характер отношений между участниками диалогового взаимодействия (равнозначности, равноценности и равносильности), а также особых дидактических условий его функционирования в учебном процессе (доверие, эмоциональная близость, ориентация на альтруистические ценности).

Дополнены интра- и интерперсональные критерии развития смысловой сферы обучающихся следующими показателями: эмоционально-эмпатийный отклик, самораскрытие; принятие себя и принятие Других, ориентация на просоциальные смыслы, ответственность за совершенный выбор.

Теоретическая значимость исследования.

Дополнено представление о диалоге-переживании как технологии смыслопорождающего типа.

Разработана структурно-функциональная модель диалога-переживания, реализуемая в условиях учебного процесса высокой смысловой насыщенности.

Введены в педагогику новые понятия: смысловая индукция, смысловая идентификация и полагание смыслов как процессы смыслопорождения в учебном процессе; смысловое поле, смысловой резонанс, присутствие, сопричастность, включенность и др.

Разработаны в соответствии с особенностями переживаний технологии обучения, реализующие диалог-переживание в практике образовательного процесса с выделением собственно педагогических технологий, раскрывающих специфику его основных компонентов.

Раскрыты особенности педагогической поддержки в диалоге-переживании на различных этапах процесса обучения, обеспечивающие педагогу возможность выбора целесообразных диалоговых методов и приемов обучения в соответствии с эмоциональными, образными и рефлексивными переживаниями обучающихся.

Практическая значимость исследования.

Полученный эмпирический материал о несистемном, спонтанном использовании элементов диалога-переживания педагогами в практике образовательного процесса, а также нечеткие, размытые представления обучающихся о сущности, содержании и способах реализации новой технологии – позволил определить основные направления эмпирического и экспериментального исследования новой дидактической категории.

Систематизированы и обобщены критериальные показатели эффективности диалога-переживания, в соответствии с которыми подобран пакет психоди-

агностических методик, направленных на изучение личностной представленности обучающегося в диалоге-переживании; его смысложизненных ориентаций, самоотношения; эмоционально-эмпатийного отклика, а также уровней рефлексивности.

Разработанная и экспериментально апробированная программа обучения с использованием диалога-переживания позволят педагогу соотносить с ней авторские методические разработки, уточняя и обогащая ее содержание и методы реализации.

Разработанные методические рекомендации педагогам по реализации диалога-переживания в учебном процессе, в которых представлены новые типы уроков, отражающие смыслопорождающую функцию диалога-переживания, и обоснованные специфические условия реализации в учебном процессе беседы «особого рода», выполняющей, в том числе, психотерапевтическую функцию, могут использоваться в различных образовательных организациях, в учебной деятельности будущих педагогов, психологов, управленцев, менеджеров, кто соприкасается с проблемами развития смысловой сферы обучающихся.

Положения, выносимые на защиту.

1. Диалог-переживание как особый тип диалога направленной смысловой трансляции в учебном процессе участвует в смысловом согласовании, смысловой координации и смысловой трансформации позиций его участников в ситуациях «личностных вкладов», посредством которых педагог и обучающиеся осознают свою значимость друг для друга на всех этапах учебной деятельности и уровнях общения.

2. Особенности диалога-переживания, обусловленные потребностями обучающегося в социальной перцепции, персонализации и персонификации, раскрываются в его содержательно-целевых и динамических характеристиках. Особенности диалога-переживания раскрываются на всех его структурных уровнях (предсмысловом, смысловом и метасмысловом) тремя компонентами (присутствия, сопричастности и включенности). На предсмысловом уровне готовность к смысловому согласованию двух принципиально не совпадающих позиций обеспечивается через образ Другого при формировании совместного отношения к учебной деятельности (компонент присутствия). На смысловом уровне смысловая координация двух смысловых фокусов в индивидуальных сознаниях осуществляется через образ Значимого Другого в межличностных отношениях обучающихся и педагога, с одной стороны, с другой, – между обучающимися в момент «вхождения» в диалог (компонент сопричастности). На метасмысловом уровне трансформация смысловых структур происходит через персонифицированный образ Значимого Другого в межгрупповом взаимодействии при выполнении совместно-творческой деятельности (компонент включенности).

3. Особенности реализации диалога-переживания в практике образовательного процесса непосредственно связаны с эмоциональными, образными и рефлексивными переживаниями, отражающими специфику «работы» смысловых переживаний, и раскрываются технологиями, имеющими многовекторную

направленность: психологическую, психолого-педагогическую и педагогическую. Три блока технологий, функционирующих на основе эмоционально-эмпатийных, образных и рефлексивных переживаний, относятся к обобщенным технологиям, в свою очередь реализующимися технологиями частного порядка.

4. Отношения между педагогом и обучающимися приобретают характер равнозначности – в признании принципиального несовпадения смысловых позиций участников диалога; равноценности – в ответственности за смысловой выбор в принятии Других; равносильности – в построении смысловой перспективы, что предопределяет выбор специфических дидактических условий реализации диалога-переживания в учебном процессе: доверие, эмоциональную близость и ориентацию на просоциальные смыслы.

5. Эффективность диалога-переживания в практике образовательного процесса определяется показателями, отражающими интра- и интерперсональную направленность развития смысловой сферы обучающихся. В их числе: эмоционально-эмпатийный отклик и самораскрытие; принятие себя и принятие Других; построение смысловой перспективы и ответственность за совершаемый выбор.

Апробация и внедрение результатов исследования. Данные, полученные в исследовании, обсуждались на заседаниях кафедры образования и педагогических наук Академии психологии и педагогики Южного федерального университета (Ростов-на-Дону, 2015-2017); кафедры «Педагогика и образовательные технологии» Южно-Российского государственного политехнического университета (НПИ) им. М.И. Платова (Новочеркасск, 2015-2016); были представлены на: II Международной научно-практической конференции «В мире научных исследований» (Краснодар, 2013); XVII Международной научно-практической конференции «В мире научных открытий» (Москва, 2015); Международной научно-практической конференции «Современное состояние и перспективы развития научной мысли» (Волгоград, 2017); Российской научно-практической конференции с международным участием «Бизнес. Наука. Образование: Проблемы. Перспективы. Стратегии» (Вологда, 2015); Всероссийской научно-практической конференции «Внедрение современных технологий обучения в образовательных организациях в условиях реализации ФГОС. От теории к результату» (ст. Куцевская, Краснодарский край, 2015); Всероссийской научно-практической конференции «Теоретические и прикладные аспекты социальной педагогики и психологии девиантного поведения» (Киров, 2016).

Материалы диссертационного исследования используются в учебном процессе Южного федерального университета (Ростов-на-Дону); Северо-Кубанского гуманитарно-технологического колледжа (ст. Куцевская Краснодарского края); МБОУ СОШ № 14 г. Новочеркаска Ростовской области.

Публикации. По теме диссертации опубликовано 14 научных работ общим авторским объемом 3,75 п.л., в том числе 3 работы – в журналах, рекомендованных ВАК РФ для публикации материалов кандидатских диссертаций.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения; двух глав; заключения, содержащего выводы, практические рекомендации и перспективы

дальнейшего исследования проблемы; списка цитируемой литературы, состоящего из 206 источников, из которых 5 – на английском языке. Работа иллюстрирована 10 Таблицами и 28 Рисунками. Объем основного текста составляет 154 страницы.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **Введении** обосновывается актуальность исследуемой проблемы; определяются цель, объект, предмет исследования; формулируются его задачи и гипотезы; отражаются научная новизна, теоретическая и практическая значимость полученных результатов; выдвигаются положения, выносимые на защиту; указываются методы и этапы исследования.

В *первой главе* «**Структурно-функциональная модель диалога-переживания в смысловой интерпретации**» обоснован трехкомпонентный состав и трехуровневая структура диалога-переживания в соответствии с внутренней работой смысловых переживаний при соприкосновении ценностно-смысловых позиций участников диалога в ситуациях «личностных вкладов».

В исследованиях Д.А. Леонтьева сформулировано понятие «диалога» как совместной распределенной деятельности, направленной на выявление ценностно-смысловых позиций его участников.

В диалоге между общением и деятельностью установлены сложные отношения: межличностные отношения зависят от сформированности совместного отношения к учебной деятельности и определяют межгрупповое взаимодействие его участников в совместно-творческой деятельности.

В исследованиях Д.А. Леонтьева также показано, что переживание представляет собой внутреннюю работу сознания по смыслопорождению. Именно переживание проводит критическую перестройку смысловых структур при соприкосновении с иным смыслом в ситуациях общения (ситуациях «личностных вкладов»).

В диалоге в качестве постановочной интересна проблема согласования, координации и трансформации смысловых позиций (аспект общения) при равнозначности их отношений, наличия общего смыслового поля и направленностью хотя бы на одного субъекта диалогового взаимодействия (аспект деятельности).

Исходные посылки послужили основанием для выбора линий анализа исследования и разработки структурно-функциональной модели диалога-переживания.

Особенности смысловых переживаний раскрываются в процессе накопления смыслов при формировании совместного отношения участников диалога к учебной деятельности.

Смысловая индукция непосредственно связана с потребностью личности обучающегося в понимании других. Реализовать данную потребность можно, используя способность к социальному восприятию.

Формирование совместного отношения к учебной деятельности происходит посредством специфической «рамки» (социально-перцептивного эталона, стереотипа, прототипа), представляющей собой определенное априорное отношение, которое является следом опыта взаимодействия с объектами, отражает их жизненный смысл и фиксируется в личности в форме диспозиционных структур и структур субъективной семантики. Чем больше ассоциаций, воспоминаний, обусловленных образами, проходит эту «рамку», тем богаче и многостороннее оказывается сетка их взаимодействий, тем более радикально проявляется фузия отдельных элементов смысла.

В содержании «рамки» существенная роль отводится образу Другого. Феномен Другого возникает также из потребности личности к осознанию своей самоидентичности посредством восприятия себя через Другого.

Участники диалога-переживания, используя одну и ту же технологию развития – образы – при формировании совместного отношения к учебной деятельности, окрашивают это отношение как своими образами, так и образами Другого.

Феномен присутствия Другого позволяет выделить первый компонент модели, а образы как предвестники смыслов – предсмысловый уровень диалога-переживания.

Особенности смысловых переживаний раскрываются в процессах смысловой идентификации и связаны с образом Значимого Другого в межличностных отношениях, предусматривающих отношения их как субъекта к субъекту.

Смысловая идентификация отражает другую потребность обучающегося в персонализации, т.е. потребности быть личностью. Реализовать данную потребность можно, используя способность к интерпретации, метафоризации. Механизм познания (межличностной атрибуции) в процессе межличностного взаимодействия происходит через смысловые конструкции и смысловые диспозиции (способов интерпретации) посредством сравнения себя и Другого с социально-перцептивным эталоном, маркированным шкалами значимости. В их числе: эмоциональная привлекательность, референтность и авторитетность.

Чем больше совпадений, тем более значимым становится Другой и тем в большей степени образ значимого Другого будет принят. Момент принятия или неприятия значимого Другого можно рассматривать как момент смыслового выбора, который совершает обучающийся.

Образ значимого Другого как вторая форма отраженной субъектности, представляя собой другой смысловой фокус, другую смысловую альтернативу, является источником новых смыслов.

В контексте изучения феномена принятия Другого по шкале референтности также обращено внимание, что у современных старшеклассников имеются значительные затруднения в понимании значимого Другого. Выражается это в проблеме выстраивания временной перспективы и ориентации преимущественно на эго- и группоцентрические смыслы.

На примере анализа отношений между обучающимися и учителем по шкале авторитетности также была показана разная глубина контактов, истин-

ное проявление которых обнаруживается в ситуации субъективного оживления. Оказывается, обучающийся вычитывает» предпочитаемую модель межличностного общения в момент входа в диалог, что подчеркивает момент ответственности обучающегося за сделанный выбор.

Выраженность способности к принятию Другого в смысловой идентификации существенно зависит от образа группы и учителя. Подчеркнуто, что образ группы и учитель могут оказывать ингибирующее или фасилитирующее влияние на участников диалога.

Феномен сопричастности как значимая связь в отношениях в ситуациях смыслового выбора позволяет выделить второй компонент модели, а способность к интерпретации – смысловой уровень диалога-переживания.

Особенности смысловых переживаний раскрываются в процессах «полагания смыслов» и связаны с персонифицированным образом значимого Другого.

«Полагание смыслов» непосредственно связано с потребностью личности обучающегося в персонализации, т.е. потребности быть самим собой. Реализовать данную потребность можно, используя способность к символизации, способность объединить в целостной структуре множество смыслов.

Специфическим «инструментом» здесь выступает направленность личности, в которой различают направленность на себя (вовнутрь) и вовне (на других). Направленность на себя отражает момент осознания своей сущности, своей самости и таким образом происходит преобразование себя. Другой вектор направленности непосредственно связан со способностью к трансгрессии, способности «выходить за пределы своего Я» и характеризуется обращенностью к высшим ценностям (просоциальным смыслам), осознанием своей значимости для Других.

Выход за пределы своего Я также осуществляется через образ Значимого Другого. Мы имеем дело с феноменом персонифицированного значимого Другого, через который и определяется персоне, способная воздействовать на Других и посредством кого можно осознать свою значимость для других.

Персонификация образа значимого Другого предполагает наделения его определенным набором эталонных качеств, с одной стороны, и представляя его своего рода «живым» образцом для сравнения, «социальным зеркалом», в котором отражается сам субъект, – с другой. В силу того, что образ значимого Другого подвергнут апперцепции, т.е. индивидуализирован, именно он будет не просто знаемым, а реально действующим образованием индивидуального сознания конкретной личности.

Подлинно индивидуальный эталон как семантико-перцептивный содержательный комплекс собственных представлений человека является результатом рефлексии им себя и других как субъектов общения и взаимодействия в их значимых для субъекта проявлениях.

Индивидуализация образа значимого Другого как эталона осуществляется по шкалам персонификации: позитивной эмоциональности, эмпатийности и конгруэнтности.

Самовосприятие результата сравнения себя с другим человеком переживается субъектом как парциальная самооценка, представляющая собой фиксированный итог самопознания в отношении определенных качеств. Таким образом, осуществляется реализация оценочной функции социально-перцептивного эталона как «мерки» в процессе самопознания, опосредованного познанием других людей. Это ответ на вопрос, что есть во мне такого, что я могу быть самим собой, а Персонифицированный значимый Другой – это зеркало отражения моей значимости. Это персона, задающая зону ближайшего развития для меня. В то же время персоной выступает и сам обучающийся, осознающий значимость себя для других.

Таким образом, активность субъекта проявляется не только в познании других и самого себя, но и в «присвоении» им определенных качеств Другого посредством их интериоризации и включения в формирующийся социально-перцептивный эталон.

Наиболее рельефно значимость «для других» прослеживается в различных типах совместной учебной деятельности как способов взаимодействия в рамках коллективного решения задач или проблем. На примере описания различных типов совместной деятельности (совместно-индивидуальная, совместно-последовательная, совместно-взаимодействующая и совместно-творческая) показан «удельный вес» личностных вкладов, сотворчества, когда каждый участник является равноправным создателем нового. В совместно-творческой деятельности каждый участник не только демонстрирует свои возможности, но, главное, обогащается разными способами деятельности всей творческой группы, усиливая синергетический эффект деятельности. Причем особенность этого типа деятельности в том, что «следы» индивидуальных вкладов участников принципиально невычленимы.

Выраженность способности быть самим собой и выходить за пределы своего Я существенно зависит от специфических качеств личности, среди которых отмечаются эгоцентризм, недифференцированность, установка и особенно ангажированность.

Феномен включенности позволяет выделить третий компонент модели, а способность к символизации – метасмысловой уровень диалога-переживания.

Таким образом, схематично структурно-функциональная модель диалога-переживания приобретает следующий вид [Рисунок 1]:



Рисунок 1. Структурно-функциональная модель диалога-переживания в смысловой интерпретации

Компонент «присутствие» предстает как открытость в отношении к внутреннему опыту и своим переживаниям по поводу своей способности быть собой, быть в мире и быть в отношениях «Я-Ты», принимать и осознавать их, а также как нахождение аутентичной внутренней позиции по отношению к ситуации, другим людям и ответственного способа её выражения.

Компонент «сопричастность» отражает наличие значимой связи между личностью и предметом, личностью и социумом, между личностью и другим. Значимость связей определяется ситуацией выбора между социумом, предметом деятельности и своей самостью и характеризуется ответственностью за сделанный выбор.

Компонент «включенности» (состоятельности) очерчивает дальнейшие смысловые перспективы своей учебной деятельности в проекции на осознание своей самости и просоциальных смыслов, с одной стороны, и, с другой предпо-

лагает смысловой резонанс, эмоциональный отклик, раскрывающийся в отношениях сотворчества с другими.

Во *второй главе «Реализация диалога-переживания в практике образовательного процесса»* раскрыты основные технологии реализации диалога-переживания в практике образовательного процесса, а также обоснованы критерии его эффективности.

В диалоге-переживании смысловые переживания раскрываются тремя группами переживаний: эмоционально-эмпатийными, образными и рефлексивными, подобно структуре внутреннего диалога, в котором имеются наблюдающее Я, анализирующее Я и рефлексивное Я.

Среди эмоционально-эмпатийных переживаний выделяются, во-первых, актуальные, наличные, бессознательные переживания как скрытые резервы личности обучающегося; во-вторых, переживания, характеризующиеся знаком их качества (позитивные-негативные), в-третьих, экзистенциальные переживания как результат «достижений, которые радуют».

Среди образных переживаний выделяются образы-архетипы, образы-представления и образы творческого воображения.

Среди рефлексивных переживаний значима роль переживаний ретроспективного, прогностического планов, текущей рефлексии, а также метарефлексии.

Основные типы переживаний обуславливают выделение трех групп технологий, объединенных в три блока. Первый блок – Психологический – раскрывается технологиями, представленными психотерапевтическим, психодинамическим и интегративным подходами. В рамках первого подхода осуществляется работа по снятию негативных переживаний методами кларификации, эмпатии, интерпретации и майевтики. В рамках второго подхода основной акцент сделан на формировании позитивных переживаний методом фасилитации как смыслопорождающей техники. Основная цель в интегративном подходе – восстановление неиспытанных переживаний.

Второй блок – Психолого-педагогический – раскрывается технологиями персонифицированного обучения с идеей «отраженной субъектности», командообразования с ответом на вопрос, как принимать Другого, и рефлексивными технологиями с идеей персонификации образа значимого Другого.

Третий блок – Педагогический – разворачивается в соответствие с компонентным составом диалога-переживания, включая весь спектр переживаний, описывающих феномены присутствия Другого; ответственности за его принятие и сотворчества с ним. Первую группу блока составляют: технологии построения процесса обучения на эмоционально-образной основе (Н.Г. Осадченко); технологии возбуждения эмоций (отстранение, изменение логической или временной последовательности и др.); технологии эффективного (эмпатического, рефлексивного) слушания (М.В. Алалаева и др.), отражающие содержание компонента «присутствие» и отвечающие на вопрос, как обеспечить открытость диалогу.

В состав второй группы входят: смыслопорождающие технологии (Н.Н. Лубянова, Е.В. Шоган и др.); технологии создания ситуаций ценностно-

смыслового выбора (Н.Н. Мироненкова); технологии предметно-смыслового диалога (Н.И. Сулейманова), отражающие содержание компонента «сопричастность» и отвечающие на вопрос создания условий для смыслового выбора в принятии-непринятии Другого.

Третью группу образуют: технологии включенности в совместную деятельность (Б.В. Куприянов, В.В. Островская и др.); смыслопоисковые технологии с акцентом на эмоциональные переживания (Е.В. Зеленев и др.); техники создания перспективных линий (А.В. Гребенкин и др.), отражающие содержание компонента «включенность» и отвечающие на вопрос построения смысловой перспективы в персонифицированном образе значимого Другого.

Раскрыт и конкретизирован организационно-управленческий компонент концептуальной модели диалога-переживания через раскрытие особенностей метода беседы «особого рода», выявления специфики дидактических условий его реализации в учебном процессе, а также экспериментальную апробацию диалога-переживания.

В работе систематизированы и обобщены три группы уроков, в которых основной акцент смещен на раскрытие позитивных переживаний (гр. 1); смысловых переживаний (гр. 2); рефлексивных переживаний (гр. 3).

Каждая группа уроков, в свою очередь, имеет множество подгрупп (уроки-позитивного настроения, уроки-радости, уроки-уверенности в себе, уроки фокусировки смысла, уроки совместного действия, уроки смыслового переживания, уроки рефлексии и др.).

Особую роль приобретает в учебном процессе беседа «особого рода». Смыслорождающая и психотерапевтическая функции метода раскрыты в характере отношений между субъектами диалогового взаимодействия – равнозначных, равноценных и эквивалентных – в моменты согласования их смысловых позиций, координации и трансформации. Подчеркнуты особые дидактические условия успешности беседы «особого рода»: на вводном этапе доверие, на основном этапе в момент обсуждения общих проблем – эмоциональная близость, при обсуждении конкретных проблем – ориентация на альтруистические ценности.

В работе приведены результаты экспериментальной апробации диалога-переживания в практике образовательного процесса. На основании проведенного теоретического анализа литературных источников, а также в ходе проведения экспериментальных исследований систематизированы, обобщены и дополнены критерии и показатели эффективности диалога-переживания, а также сформирован пакет психодиагностических методик [Таблица 1].

Критерии эффективности диалога-переживания

Критерии эффективности диалога-переживания	Показатели критериев
Критерий 1, ориентированный на эмоционально-эмпатийные переживания	<ul style="list-style-type: none"> - эмоциональная устойчивость; - позитивная эмоциональность; - эмпатийные способности; - эмоционально-эмпатийный отклик; - самораскрытие для других
Критерий 2, ориентированный на образно-смысловые переживания	<ul style="list-style-type: none"> - позитивное самоотношение; - уровень коммуникативной толерантности (осознание значимости других); - принятие других; - проигрывание вариантов решения лично значимой проблемы; - самопринятие
Критерий 3, ориентированный на рефлексивно-смысловые переживания	<ul style="list-style-type: none"> - устремленность в будущее; - включенность в совместную распределенную деятельность; - порождение и принятие новых смыслов и др.; - построение смысловой перспективы; - осознание личного вклада для себя и других; - осознание своей ответственности за смысловой выбор и др.

Эффективность внедрения диалога-переживания в практике образовательного процесса подтверждена следующими результатами экспериментальной работы: у старшеклассников МБОУ СОШ № 14 зафиксировано на уровне общих тенденций снижение низкого уровня по эмоциональному отклику в гр. 1 с 86% до 65%; в гр. 2 с 58% до 50%; в гр. 3 с 65% до 43%. Значительное снижение низкого показателя в гр. 1 и 3 (21%). Низкий уровень принятия Других снизился в гр. 1 и гр. 2 на 8%; гр. 3 снижения не произошло. Интолерантность осталась в прежних пределах выраженности у небольшой группы респондентов. Низкие баллы по выраженности способности к самораскрытию незначительно снижаются во всех группах (на 2%). Низкий уровень рефлексивности в гр. 1 снижен с 79% до 64%; в гр. 2 с 33% до 25%; в гр. 3 с 50% до 47%.

У старшеклассников МБОУ СОШ № 57 зафиксированы тенденции к снижению низких показателей по эмоциональному отклику в гр. 1 и гр. 2 (на 2% и 7% соответственно); принятию Других в гр. 1 и в гр. 2 (на 6% и 4% соответственно); способности к самораскрытию в обеих группах (на 4%); рефлексивности в гр. 1 и в гр. 2 (на 3% и 4% соответственно). Коммуникативная толерантность в группах осталась на низком уровне.

У студентов колледжа зафиксированы тенденции к снижению низких показателей по эмоциональному отклику (на 6%), способности к самораскрытию

(на 3%), рефлексивности (на 5%). Остались без изменений показатели принятия Другого.

У большинства обучающихся зафиксирован средний уровень СЖО. У 9% низкий уровень СЖО отмечен по шкалам ОЖ процесс и локус контроля Я у старшеклассников гр. 1 МБОУ СОШ 57.

В целом у старшеклассников и студентов колледжа преобладает средний уровень самоотношения. Вместе с тем во всех группах у небольшого процента опрошенных отмечается низкий уровень по шкалам закрытость, внутренняя конфликтность, самообвинение, самопринятие, что указывает на необходимость педагогической работы с обучающимися.

В **Заключении** диссертации подводятся основные итоги исследования и формулируются **выводы**:

1. Представления о диалоге-переживании как особом типе диалога смысловой трансляции, основным механизмом функционирования которого выступают переживания, участвующие в согласовании, координации и трансформации смысловых позиций участников диалогового взаимодействия, дают основания признать его технологией смыслопорождающего типа, а также по-новому взглянуть на мотивационно-смысловые аспекты процесса обучения. Процесс обучения приобретает личностно-развивающий и социально-развивающий характер.

2. Разработанная модель диалога-переживания является уникальной в том плане, что в ней учитываются:

– потребности обучающихся в понимании других, персонализации и персонификации; способности к социальному восприятию других, интерпретации их поведения и символизации, при этом для их реализации используются специфические способы – образы, смысловые конструкты, смысловые диспозиции и направленность личности;

– эффекты «отраженной субъектности», раскрывающиеся в образе Другого, образе Значимого Другого и персонифицированном образе Значимого Другого;

– специфика совместно-творческой учебной деятельности, в которой обнаруживается разный удельный вес «личностных вкладов».

3. Систематизированные и обобщенные технологии реализации диалога-переживания представляют широкий спектр деятельности педагогу по оказанию психологической, психолого-педагогической и педагогической поддержки обучающимся на пути их саморазвития и объясняют необходимость обоснованного применения технологий обучения, реализующих диалог-переживание в практике образовательного процесса в зависимости от специфики учебных коллективов, что придает процессу обучения открытый характер.

4. Операционализация диалога-переживания со стороны выбора специфических организационных форм (уроков-переживаний), методов обучения (беседы «особого рода»), а также специфических дидактических условий их реализации (доверия, психологической близости и ориентациях на альтруисти-

ческие ценности) обеспечивает равнозначность, равноценность и равносильность отношений педагога и обучающихся в обучении.

5. Критерии эффективности диалога-переживания в практике образовательного процесса, выделенные в соответствии с интра- и интерперсональной направленностью смыслов, обогащают оценочную составляющую процесса обучения, что подчеркивает его технологический характер. Установленные на уровне общих тенденций изменения в эмоциональной, коммуникативной, рефлексивной и смысловой сферах обучающихся свидетельствуют об эффективности реализации диалога-переживания в практике образовательного процесса.

Полученные результаты позволяют считать обоснованными исследовательские задачи и выдвинутые гипотезы.

Практические рекомендации. Результаты исследования могут быть использованы при подготовке преподавателей психолого-педагогических дисциплин; для педагогов разработаны специальные методические указания, в которых определены основные направления педагогической деятельности по внедрению в учебный процесс диалога-переживания как смыслопорождающей технологии в различные образовательные организации.

Перспективы исследования заключаются в дальнейшем исследовании типов переживаний в контексте смысловой дидактики; уточнения содержания описанных механизмов смыслопорождения (смысловая индукция, смысловая идентификация, полагание смыслов); разработке методических рекомендаций педагогам, работающих с обучающимися в среднем и высшем образовании.

Основное содержание диссертации отражено в следующих публикациях автора:

I. В журналах, рекомендованных ВАК РФ для публикации материалов кандидатских диссертаций

1. Мирошниченко, Т.В. Теоретические исследования диалога-переживания как технологии смыслопорождающего типа / Т.В. Мирошниченко, И.А. Рудакова // Историческая и социально-гуманитарная мысль. – 2015. – Т. 8. – № 1. – Ч. 1. – С. 161-166. – авт. вклад 0,3 п.л.

2. Мирошниченко, Т.В. Структурно-функциональная модель диалога-переживания в смысловой интерпретации [Электронный ресурс] / И.А. Рудакова, Т.В. Мирошниченко, К.Ю. Колесина // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/article/view?id=24673>. – авт. вклад 0,2 п.л.

3. Мирошниченко, Т.В. Особенности технологий реализации диалога-переживания в практике образовательного процесса / И.А. Рудакова, Т.В. Мирошниченко // Российский психологический журнал. – 2017. – Т. 14. – № 1. – С. 124-134. – авт. вклад 0,35 п.л.

II. Остальные работы

4. Попова (Мирошниченко), Т.В. Общение как психолого-педагогическая категория: иллюстративно-дидактический материал / Сост. Н.А. Ермак, Л.В.

Илюхина, Е.П. Ларькова, Т.В. Попова (Мирошниченко), И.А. Рудакова. – Новочеркасск: ЮРГТУ, 2001. – 41 с. – авт. вклад 0,5 п.л.

5. Попова (Мирошниченко), Т.В. Современные методы обучения работников финансовой сферы деятельности / Т.В. Попова (Мирошниченко), О.А. Григорьева-Рудакова // Экономика. Право. Печать. Вестник КСЭИ. – 2011. – № 4-6 (50-52). – С. 161-167. – авт. вклад 0,25 п.л.

6. Попова (Мирошниченко), Т.В. Обучение взрослых методом лекции-визуализации: результаты эксперимента / Т.В. Попова (Мирошниченко) / Психолого-педагогические основы развития личности в процессе модернизации образования России: монография / Под науч. ред. В.В. Сохранова. – Раздел 2. – Параграф 2.9. – Пенза: Приволжский Дом знаний, 2012. – С. 235-240. – авт. вклад 0,45 п.л.

7. Мирошниченко, Т.В. К вопросу о разработке типологии диалоговых методов обучения в контексте переживания / Т.В. Мирошниченко, И.А. Рудакова // Наука и современность: вопросы, гипотезы, ответы. – 2015. – № 3 (12). – С. 63-66. – авт. вклад 0,15 п.л.

8. Мирошниченко, Т.В. Личностный уровень понимания диалогового метода обучения / Т.В. Мирошниченко / В мире научных открытий. Материалы XVII Международной научно-практической конференции (28 сентября 2015). – М.: Изд-во «Перо», 2015. – С. 60-63. – авт. вклад 0,25 п.л.

9. Мирошниченко, Т.В. Переживание как смысловая характеристика диалогового метода обучения / Т.В. Мирошниченко, И.А. Рудакова / Бизнес. Наука. Образование: проблемы, перспективы, стратегии. Материалы российской научно-практической конференции (с международным участием) (26 мая 2015): в 2-х чч. – Ч. 2 – Вологда: Изд-во Вологодского института бизнеса, 2015. – С. 46-49. – авт. вклад 0,15 п.л.

10. Мирошниченко, Т.В. Самораскрытие как критерий успешной реализации диалога-переживания в учебном процессе / Т.В. Мирошниченко, И.А. Рудакова / Внедрение современных технологий обучения в образовательных организациях в условиях реализации ФГОС. От теории – к результату. Материалы Всероссийской научно-практической конференции (07 ноября 2015). – Краснодар: Изд-во «ИСОМ», 2015. – С. 69-73. – авт. вклад 0,2 п.л.

11. Мирошниченко, Т.В. «Диалоговое рассогласование» в учебном процессе: результаты констатирующего эксперимента / Т.В. Мирошниченко, И.А. Рудакова // Наука 21 века: вопросы, гипотезы, ответы. – 2016. – № 3 (18). – С. 19-24. – авт. вклад 0,3 п.л.

12. Мирошниченко, Т.В. «Другой» в контексте социально-психологической безопасности личности [Электронный ресурс] / И.А. Рудакова, Т.В. Мирошниченко // Концепт. – 2016. – Т. 29. – С. 115-120. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/56562.htm>. – авт. вклад 0,2 п.л.

13. Мирошниченко, Т.В. Функциональные особенности диалога-переживания в учебном процессе / Т.В. Мирошниченко, И.А. Рудакова // Педагогика и современность. – 2016. – № 3-4 (23-24). – С. 14-18. – авт. вклад 0,15 п.л.

14. Мирошниченко, Т.В. Содержание понятия диалог-переживание в учебном процессе / Т.В. Мирошниченко / Современное состояние и перспективы развития научной мысли: сборник статей Международной научно-практической конференции (23 февраля 2017). – Волгоград: МЦИИ «Omega science», 2017. – С. 268-271. – авт. вклад 0,3 п.л.

Мирошниченко Т.В. Особенности диалога-переживания в практике образовательного процесса: Автореф. дисс. ...канд. пед. наук: 13.00.01. Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2017. 23 с.