

На правах рукописи

Кукарцева Марина Александровна

Организация позиции учителя в диалоге

13. 00. 01 –общая педагогика,
история педагогики и образования

Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Томск –2004

Работа выполнена при кафедре общей педагогики Томского государственного педагогического университета

Научный руководитель кандидат педагогических наук,
доцент Ковалевская Елена Николаевна

Официальные оппоненты: доктор педагогических
наук, профессор Доманский
Валерий Анатольевич
кандидат педагогических наук,
доцент Шушпанова
Ольга Васильевна

Ведущая организация Бийский государственный
педагогический университет
им. В.М. Шукшина

Защита состоится 16 апреля 2004 г. в 10 часов на заседании диссертационного совета К. 212. 267. 08 в Томском государственном университете по адресу: 634050, г. Томск, пр. Ленина, 36.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Томского государственного университета по адресу: 634050, г. Томск, пр. Ленина, 34а.

Автореферат разослан 12 марта 2004 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета

Малкова И.Ю.

Общая характеристика работы

Актуальность исследования. Необходимость изучения организации позиции учителя в диалоге связана с разрывом между гуманистическими, диалогическими установками на развитие ребенка и их осуществлением в педагогической практике. Этот разрыв приводит не только к тому, что у детей не формируются чрезвычайно важные компетенции, но и обуславливает дискредитацию самих возможностей диалога, его потенциала как педагогического, образовательного средства. Поэтому вопрос о позиции учителя в диалоге имеет сегодня не узко педагогическое, «отраслевое» значение для педагогики. Это вопрос качества образования, невозможности реализации в нем гуманистического подхода.

По результатам проведенного нами социологического исследования в Республике Алтай, 100% педагогов однозначно убеждены в необходимости диалога в школе. Однако, характеризуя деятельность по организации диалога с учащимися, уже только 67,7% педагогов связывают ее с собственной позицией в совместной деятельности, то есть с партнерством. Значительная часть респондентов (63,8 %) осознает специфичность позиции учителя в диалоге, но затрудняется выделить ее конкретные характеристики, ограничиваясь указанием на способность педагога «мгновенно реагировать согласно ситуации» (10,8%), импровизировать (7, 4%), поддерживать интерес, «не давя на ученика» (11,8%), «сохранять имидж» (2,9%), использовать невербальные средства общения (3,2%) и т.п. Более того, 21,3% опрошенных не ответили на этот вопрос, а 14,9% полагают, что особенностей позиции педагога в диалоге нет. Эти данные позволили нам констатировать противоречие в сложившейся практике образования, заключающееся в том, что ориентация педагогов на организацию диалога не находит реального воплощения в их позиции и организации деятельности с детьми.

Особенно сильно это противоречие проявилось при ответе на вопрос о конкретных формах и приемах организации диалога. Большое значение придается приемам по созданию проблемной ситуации (30, 2%), особой атмосферы на уроке (22,4 %), выделяются приемы по установлению межпредметных связей (13%), по активизации личного опыта учеников (5%). Показательно, что существенная часть опрошиваемых (29,4%) не называет ни одного приема. Среди проблем 33,4% педагогов отмечают, что не владеют методикой организации урока-диалога, испытывают затруднения во включении в разговор всех учеников, в удержании диалога в рамках обозначенной темы. Значительная часть респондентов (23, 4%) в качестве препятствия для развития диалога рассматривает не столько изменение собственной позиции, сколько «неразвитость» детей, в том числе неумение выразить свою мысль, незнание учебного материала и т.д. 14,7% педагогов отмечают, что у них отсутствуют трудности по организации диалога, однако анализ их ответов показывает, что они с диалогом связывают разные формы проблемного обучения. Характерно, что высокий процент (28,5%) анкетированных отказались отвечать на вопрос о проблемах организации диалога.

Таким образом, можно констатировать актуальность проблематики организации позиции учителя в диалоге для практики. Вместе с тем актуальная сегодня проблема для практики, сформулированная нами как проблема обеспечения позиции учителя в диалоге конкретными приемами, не находит глубокого рассмотрения и в литературе.

Диалог интерпретируется как способ усвоения ценностно-смыслового содержания гуманитарных предметов (Л.С. Айзерман, С.В Белова и др.), как форма общения, понимания (А.К. Болотова, С.Л.

Братченко и др.), взаимодействия, обеспечивающая развитие ученика и саморазвитие педагога (Г.Л. Станкевич), как метод, неотъемлемый компонент современных технологий, гуманитарной основы педагогического образования (В.Ю. Питюков, Г.К. Селевко, Ю.В. Сенько, В.В. Сериков, И.И. Сулима), как урок - диалог (С.Ю. Курганов). Выделены этапы развития диалога (Е.Н. Ковалевская), педагогические функции (Е. Л. Богданова) и средства организации (Л.Л. Балакина).

Трактовка роли учителя как партнера, посредника, «возможности», которую учащиеся могут использовать в процессе собственного развития, представлена в теории и практике (Н.А. Алексеев, Ш.А. Амонашвили, В.В. Давыдов, М.В. Кларин, К. Роджерс, В.А.Сухомлинский, Б.Д. Эльконин, И.С. Якиманская и др.). При этом именно диалог рассматривается в качестве особого средства, позволяющего педагогу реализовать свою партнерскую позицию (К.Г. Митрофанов, Е.Н. Емельянов, И.А. Костенчук и др.).

Обнаруживается проблема, обусловленная стремлением осмыслить специфику диалога на основе традиционных способов профессионального мышления, что приводит к ситуации «соскальзывания» (Н.Г. Свинина) на путь ассимиляции социокультурного новообразования в привычные, очевидные схемы. Диалог связывают со способом реализации проблемного метода, проблемного обучения, где происходит «поэтапное развитие диалога от правдоподобных мнений к единому результату» (Б.А. Ерунов, Э.А. Недзвецкая и др.). Подтверждением этого выступает широкий спектр приемов и форм, соотносимых с диалогом: эвристический диалог (Ю.И. Зуев), дискуссия, полемика (Л.Г. Павлова), спор (Г. Д. Левин), «суды» над литературным героем, над автором (Э.А.Красновский, Ю.И. Лысый), беседа и её виды (аналитическая, проблемная, эвристическая) (Н. Веселова), где педагог выступает монопольным владельцем истины. Рассматривая диалог в качестве средства превращения ребёнка из объекта обучения в активного участника образовательного процесса, в «главное действующее лицо», на первое место выдвигают цели оптимизации познавательной деятельности (Е.А.Рябухина и др.), что создает представление об учебном диалоге как об «искусственной» форме в педагогической практике (В.В. Андриевская, Е.Ю. Комиссарова, Е.И. Машбиц).

Таким образом, использование диалога в педагогической практике, а следовательно, и организация позиции учителя в диалоге продолжает представлять «понятие-проблему» (С.Ю. Курганов) и нуждается в развитии до понятия профессиональной педагогической культуры. В образовании на современном этапе не удастся эффективно развернуть практику организации диалога, а педагогам не удастся реализовать свои гуманистические установки. При этом анализ практики и научно-исследовательской литературы проявляет противоречие между востребованностью диалога и отсутствием адекватных средств ее удовлетворения, что позволило сформулировать проблему реализации позиции учителя в диалоге, понимания и оценки ее влияния и результативности. Это определило **тему** нашего исследования: «Организация позиции учителя в диалоге».

Цель исследования: выявить и описать особенности организации позиции учителя в диалоге.

Объект исследования: позиция учителя.

Предмет исследования: позиция учителя в диалоге.

Гипотеза исследования. Особенности организации позиции учителя в диалоге обусловлены спецификой диалога как процесса смыслообразующей деятельности. Реализация этой позиции обеспечивается комплексом сознательно проектируемых приемов и особой методикой, ориентированной

на этапы образования и развития личностных смыслов участников совместной деятельности (актуализации, соорганизации, индивидуализации).

Задачи исследования.

1. Исследовать диалог как философско-культурологический и педагогический феномен.
2. Определить специфику педагогических приемов, обеспечивающих позицию учителя в диалоге.
3. Обосновать возможные группировки приемов, обеспечивающих организацию позиции учителя в диалоге.
4. Разработать и апробировать методику организации позиции учителя в диалоге, ориентированную на поэтапное образование и развитие личностных смыслов учащихся.

Методологическую базу исследования составляют положения теории диалогических отношений (М.М. Бахтин, М. Бубер, С.Л. Франк), теории деятельности (В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, Б.Д. Эльконин), теории организации позиции педагогов в совместной деятельности (Г.Н. Прокументова, В.В. Рубцов). Исследование базируется на теоретических положениях о становлении личности (К. Роджерс), о смыслопорождении (М.М. Бахтин) и текстопорождении (А.А. Брудный, А.В. Брушлинский), о гуманистическом (К.Роджерс, Э.Фромм), личностно-ориентированном подходе к ребенку (Ш.А. Амонашвили, В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой) и принципах современного методологического мышления (В.С. Библер).

Экспериментальная база и методы исследования.

Экспериментальная часть работы выполнена на базе Республиканского классического лицея г. Горно-Алтайска. В социологическом опросе педагогов школ г. Горно-Алтайска и Республики Алтай участвовало 100 учителей. В формирующем эксперименте принимали участие 61 учащийся Республиканского классического лицея (РКЛ). В ходе экспериментального исследования были применены диагностические, теоретические, статистические и эмпирические методы: анализ научной литературы по проблеме исследования, включенный эксперимент, моделирование педагогических ситуаций, педагогическое наблюдение, социологический опрос, анкетирование, качественный анализ и обработка результатов эксперимента, ретроспективный анализ собственной педагогической деятельности и метод экспертной оценки.

Исследование проводилось в четыре этапа (1995 - 2003 гг.).

Первый этап (1995 - 1997 гг.) включал в себя выявление трудностей и формулировку проблем организации диалога в педагогической практике, определение темы исследования.

На втором этапе (1998 - 1999 гг.) изучался опыт организации позиции учителя в педагогической практике, производился теоретический анализ проблемы, был определен уровень понимания педагогами учебного диалога, сформулирована рабочая гипотеза, разработана программа исследования.

На третьем этапе (2000-2001 гг.) осуществлялась реализация программы включенного формирующего эксперимента с целью выявления особенностей организации позиции учителя в диалоге.

На четвертом этапе (2001 - 2003 гг.) обобщались и систематизировались результаты исследования, оформлялся текст диссертационного исследования.

Результаты теоретического исследования и эксперимента оформлены в виде диссертации и автореферата.

Научная новизна исследования состоит в том, что:

- обоснована необходимость организации позиции учителя в диалоге и выявлены ее специфические особенности (открытость, ситуативная обусловленность, спонтанность, динамичность, импровизационность);

- определена совокупность приемов и последовательность их реализации в организации позиции учителя, обусловленной этапами развития смыслообразования (актуализации, соорганизации, индивидуализации);

-разработана методика организации позиции учителя в диалоге, обеспечивающая влияние на образование и развитие личностных смыслов участников совместной деятельности;

- конкретизировано содержание понятия «прием» в диалоге.

Теоретическая значимость:

- поставлена и рассмотрена проблема влияния позиции учителя в диалоге на образование личностных смыслов учащихся;

- установлена взаимозависимость особенностей организации позиции учителя и приемов, используемых им в совместной деятельности;

- уточнено содержание понятий «позиция учителя» в диалоге и «прием» в диалоге.

Практическая значимость: разработана методика и выделены группы приемов, которые позволяют педагогам организовать позицию учителя в диалоге в реальной педагогической практике и могут быть использованы в процессе подготовки и переподготовки педагогов в системе курсов повышения квалификации и обучения студентов.

Достоверность и обоснованность полученных результатов исследования обеспечиваются опорой на педагогические, философские, методологические подходы в обосновании ведущих положений работы, характером исследования, применением комплекса взаимодополняющих методов, соответствующим анализом теоретического материала, эмпирических данных и результатов, полученных в итоге эксперимента.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Основанием для решения проблемы организации позиции учителя в диалоге может выступать осознание, выделение и разрешение основного противоречия диалога, которое заключается в преодолении неравенства позиций участников совместной деятельности. Развивая представление об амбивалентной позиции, при которой педагог выступает одновременно руководителем и участником в совместной деятельности, ее можно связывать с такими характеристиками, как открытость, ситуативная обусловленность, спонтанность, динамичность, импровизационность.

2. Амбивалентная позиция учителя в диалоге обеспечивается посредством использования комплекса следующих групп педагогических приемов: 1) приемов, обеспечивающих психологический комфорт и позиционные переходы педагога; 2) приемов, обеспечивающих ситуативные позиции: партнер (участник руководитель), лектор (консультант), эксперт, фасилитатор.

3. Позиция учителя в диалоге организуется в соответствии с этапами образования и развития личностных смыслов участников совместной деятельности: этапом актуализации, заключающемся в порождении, проявлении и оформлении первичных смыслов; этапом соорганизации, суть которого в соотношении и переоформлении личностных смыслов; этапом индивидуализации, заключающемся в относительной оформленности личностных смыслов.

Апробация и внедрение результатов исследования:

Основные теоретические положения, материалы и результаты исследования доложены и обсуждены на заседаниях кафедры педагогики и кафедры литературы Горно-Алтайского госуниверситета, семинарах и совещаниях, проводимых Комитетом образования республики, на курсах повышения квалификации при Республиканском институте повышения квалификации работников образования. Основные выводы доложены и обсуждены на межвузовских научно-практических конференциях (Томск, Бийск 1999, 2000, 2001, 2002 гг.), научно-практических конференциях преподавателей и студентов ГАГУ (1999 - 2003 гг) и отражены в 8 публикациях автора. Материалы исследования получили апробацию в форме открытых уроков и педмастерских, проводимых самим соискателем, в форме уроков, проводимых студентами на педагогической практике и педагогами.

Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложений.

Основное содержание диссертации

Во введении обосновывается выбор и актуальность темы исследования, определяются методология и методы исследования, цель, задачи, объект, предмет, гипотеза, раскрывается научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы, производится анализ социологического исследования.

В первой главе «Теоретические основы организации позиции учителя в диалоге» мы рассматриваем диалог как философско-культурологический и педагогический феномен (параграф 1.1), особенности организации позиции учителя в диалоге (параграф 1.2), особенности педагогического приема в диалоге (параграф 1.3), этапы смыслообразования, а также выделяем группы приемов организации позиции учителя в диалоге (параграф 1.4).

В философии диалог определяется как онтологическое отношение, открывающее особое состояние человеческого существования. (М.М. Бахтин), в основе которого лежит представление о диалогической отнесенности к Другому как важнейшей бытийной характеристике человека, как «фундаментальный акт» именно «человеческой экзистенции» (М. Бубер), процесс самопознания и одновременного познания Другого (С.Л. Франк.). Такое понимание позволяет констатировать обусловленность диалога свободой как изначальной установкой для его развития, что соотносится с пониманием «позитивной свободы» (Э. Фромм) и принципами психологов-гуманистов (А. Маслоу, Э. Шостром и др.) в определении позиции идеальной самоактуализирующейся личности. Свобода в диалоге – это необходимость «сознательно принятых нравственных норм и ограничений» (Т.А. Флоренская). Своеобразие подходов к анализу диалога (новая культура общения (К. Ясперс), новый тип и качество мышления (В.С. Библер), процесс понимания (Х.-Г. Гадамер), «художественно-речевая форма» (И.В. Нестеров) объединяет наличие связи с личностным смыслом и его становлением. Это создает представление о позиции личности в диалоге, которое конкретизируется в психолого-педагогическом аспекте. Проявляется однозначная связь организации позиции учителя в диалоге с нетрадиционным типом (В.С. Готт, В.В. Горшкова), стилем (Ю.В. Сенько) педагогического мышления, специфическим intersubjectным общением (А.У. Хараш), с партнерскими, паритетными, межличностными отношениями (А.А. Бодалев, В.А. Кан-Калик и др.), что специфическим образом влияет на характер деловых отношений и является элементом стиля педагогической деятельности. Это связано с отказом педагога от «формирующей (эгоцентрической)» (В.П. Зинченко) позиции и принятием «лично ориентированной (эксцентрической)» позиции.

В диссертации особо подчеркивается, что позицию учителя можно рассматривать как специфическую деятельность, представляющую собой единство двух сторон: внутренней (профессиональные установки, мышление, мировоззрение, волевые и эмоционально-оценочные отношения к миру, педагогической действительности и педагогической деятельности и др.) и внешнепроявляемой (стиль педагогического общения и педагогической деятельности, включающий коммуникативные возможности педагога, характер взаимоотношений с учениками, творческую индивидуальность и др.). В экстраполяции на организацию позиции педагога в диалоге нам представляется возможным говорить о профессиональной педагогической установке на работу с высказыванием или личностным смыслом ученика как личностной смысловой позицией, способной к развитию и изменениям в процессе взаимодействия с другими равноправными смысловыми позициями.

Анализ выделенных К. Роджерсом установок педагога-фасилитатора (конгруэнтность, безусловное положительное отношение, эмпатия) позволяет нам констатировать их адекватность диалогу и

возможность их практической реализации с помощью открытых, «прозрачных», ситуативных действий, характеризующихся двунаправленностью внимания производящей их личности (на себя и на тех, кому адресуется действие). Совокупность этих действий может образовывать открытую позицию личности, предполагающую учет значимости взаимных воздействий, обеспечивающих самоактуализацию и процесс становления личности педагога и ученика. Здесь целесообразен учет специфики позиций «внеаходимости» (М.М. Бахтин), «доминанты на другом» (А.А. Ухтомский) и возможности их сочетания (Т.А.Флоренская). Мы выявляем психологические механизмы организации позиции учителя в диалоге: децентрации, идентификации, рефлексии, эмпатии (А.А. Бодалев), одобрения и самоодобрения, механизм заражения (Е.Н. Иванова), «взаимозаражения» (И.И. Рыданова), обусловленный психологическим эффектом «отзеркаливания» (В.Ю. Питюков). Особо отмечаем эффект позитивной «заразительности» открытости как особенности поведения личности (Д. Ниренберг и Г. Калеро). Анализ особенностей позиции учителя в диалоге приводит нас к выводу о ее связи с креативным уровнем деятельности (О.В. Никифорова, Я. А. Пономарёв, О.К. Тихомиров, Б.Д. Эльконин), где преобразующая творческая деятельность субъекта, направленная на другого, предваряется творчеством, направленностью на себя.

Анализ научной литературы (М.В. Кларин, В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман и др.) позволяет фиксировать наличие противоречий в организации диалога: образовательного (необходимость – свобода) и педагогического (неравенство позиций участников совместной деятельности). Эти противоречия находят свое разрешение в особой, амбивалентной, профессиональной педагогической позиции в диалоге, которая характеризуется одновременным удержанием в совместной деятельности с детьми двух позиций (руководителя и участника совместной деятельности) и взаимопереходами из позиции участника в позицию руководителя. При этом Г.Н. Прозументова отмечает, что позиция учителя в совместной деятельности может характеризоваться в границах: а) руководитель, авторитарист, когда происходит редукция действий к прямому руководству и закрытому действию; б) лидер, когда педагог «делится» некоторыми функциями и полномочиями с другими участниками совместной деятельности, и формируется обращенное или частично открытое действие; в) партнер, когда педагог проявляет открытую позицию и удерживает двойственность позиции, являясь одновременно руководителем и участником совместной деятельности. Из такой трактовки позиция педагога в диалоге представляется нам как открытая, динамика которой обеспечивается движением и переходом от закрытого и прямого действия к открытому совместному действию, которое обусловлено направленным вниманием к желаниям, интересам, мотивам учеников, выбором учебного материала, способного актуализировать смыслы детей (Е.Н. Ковалевская). Такая позиция представляет собой специфическое состояние «многопозиционности» (И.И. Рыданова), связанное с «гибким» использованием педагогом-партнером позиций участник-руководитель, фасилитатор, лектор (консультант), эксперт.

Нами обосновано, что позиция учителя в диалоге характеризуется открытостью, ситуативностью, спонтанностью, динамичностью, импровизационностью, обусловленностью ее реализации в открытом совместном взаимонаправленном действии. Это «прозрачное действие» (К. Роджерс) педагога, связанное прежде всего с открытостью его чувств, переживаний, эмоций, обуславливающее адекватные реакции детей. Целью такого действия является актуализация личностного смысла, перевод ученика на позицию субъекта (В.Ю. Питюков). Суть деятельности учителя при этом состоит в организации «событийной общности» с учеником, в помощи ему в освоении позиции субъекта собственной

жизнедеятельности и реализации себя как такого же субъекта. Это предполагает понимание диалога как процесса смыслообразующей совместной деятельности (Г.Н. Прокументова), установка на организацию которой влияет на специфику позиции учителя и на такие ее характеристики, как стремление к пониманию ученика, готовность к динамическим изменениям, активность, направленную на ответную активность, организацию открытого общения, особое отношение к знаниям и выбор способов их передачи.

В связи с тем, что организация позиции учителя в диалоге – это специфический вид деятельности, направленный на образование смыслов, мы исследуем феномен смысла, который «есть способ существования диалога» (В.С. Библер), «внутренняя форма существования диалога и его результат» (М. Хайдеггер), единица индивидуального сознания, «значение значения для субъекта» (А.Н. Леонтьев). Он является конечной целью и содержанием процесса понимания, представляющего собой движение от значения постигаемого предмета, текста, «повторённого и воспроизведённого», «внешней формы культуры» - к смыслу, который всегда «персоналистичен», диалогичен, предполагает переживание, чувство активной деятельности, оценку (М.М. Бахтин). Событие жизни текста «всегда развивается на рубеже двух сознаний» (М.М. Бахтин). Обнаруживается «особенная роль вопроса в процессе образования смысла» (А.Б. Сорокин, Н.Г. Алексеев): «Смыслом я называю ответы на вопросы» (М.М. Бахтин), смысл – это то, что имеется в виду человеком, который задаёт вопрос, или ситуацией, которая уже подразумевает вопрос, требующий ответа (В. Франкл). Смысл уникален, он «существует всегда, но он всякий раз при обнаружении оказывается новым» (М.К. Мамардашвили). В качестве «носителей личностных смыслов» (Л.П. Якубинский) выступают эмоции (Ф.Е. Василюк, В.К. Вилюнас, А.В. Запорожец, Я.З.Неверович, Е.Л. Яковлева и др.), «они отражают не отношения, не предметы (в их физических параметрах), а смыслы и ценности их (предметов) системных сверхчувственных качеств, формирующихся при взаимодействии с амодальным миром» (В.Е. Ключко). Посредством переживаний как «внутренних сигналов» осознаётся личностный смысл происходящих событий. Структура переживания «включает в себя предчувствия, состояния неопределённости, проблему выбора, само переживание и, наконец, эмоциональное успокоение» (А.Н. Малюков), что соотносится с этапами смыслообразования, которое связано с текстовой деятельностью. При этом текст – это высказывание, «связный знаковый комплекс» (Н.А. Ипполитова), обладающий замыслом, предметным содержанием, завершенностью, смыслом (а не просто значением), требующий ответного понимания и существующий только в ряду других высказываний (М.М. Бахтин). Смысл высказывания обнаруживает его модальная составляющая (Ш. Балли), которая в диалоге выступает стимулом, «катализатором» (Е.Л. Богданова), неизбежно вызывающим реакцию.

Сравнительный анализ специфических характеристик действия (А.Н. Леонтьев) и педагогического приема (С.П. Баранов, Г.М. Коджаспиров, А.Ю. Коджаспирова, Б. Т. Лихачев, И.П. Подласый и др.) позволил установить возможность их соотнесения, связать прием с категорией цели и рассматривать его как осознанное действие педагога, обусловленное спецификой осуществляемой им деятельности. Выявленное отсутствие терминологического и содержательного единообразия в определении педагогического приема («операция», «акт», «способ», «действие», «разовое действие», «отдельный шаг», «цикл действий») побудило нас к уточнению, конкретизации его структуры и привело к пониманию того, что в контексте наших задач прием целесообразно рассматривать как простое или сложное вербальное и невербальное действие, состоящее из одной или нескольких операций,

направленное на достижение осознанной цели, где операция – это единица деятельности, способ выполнения действия. Мы выделяем ряд приемов в педагогическом опыте Л.Н. Толстого, В.А. Сухомлинского, С.Ю. Курганова, К. Роджерса, Ш. Амонашвили, Е.Н. Ильина, которые по определенным основаниям можно отнести к приемам организации позиции учителя в диалоге. Обобщенное понимание позиции учителя в диалоге мы представляем в следующей таблице:

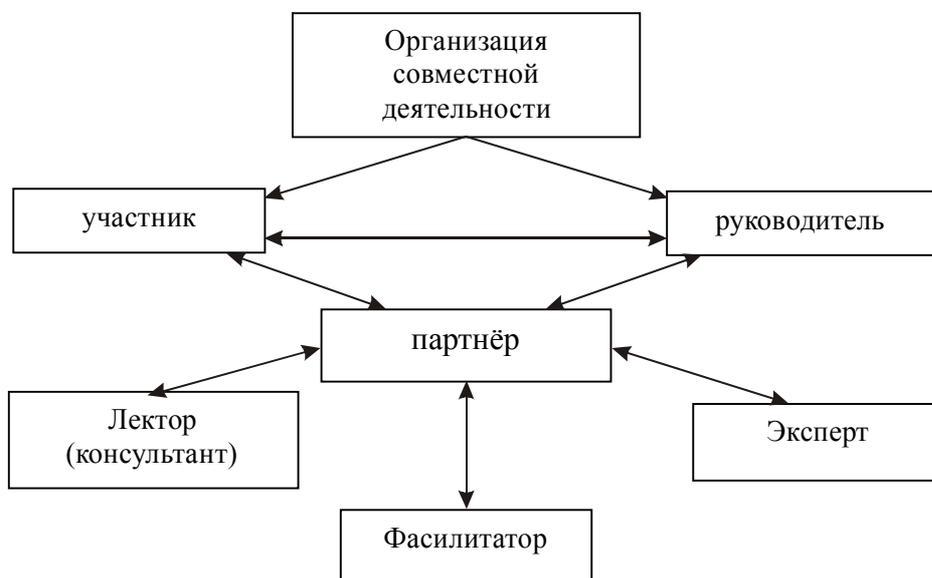


Схема 1.

Амбивалентность позиции учителя в диалоге

Проведенные исследования позволили нам выделить следующие группы вербально-невербальных приемов организации позиции учителя в диалоге:

- 1) приемы, обеспечивающие психологический комфорт и позиционные переходы педагога;
- 2) приемы, обеспечивающие организацию ситуативных позиций (руководитель, участник, лектор (консультант), эксперт, фасилитатор). Схематично это можно представить так:

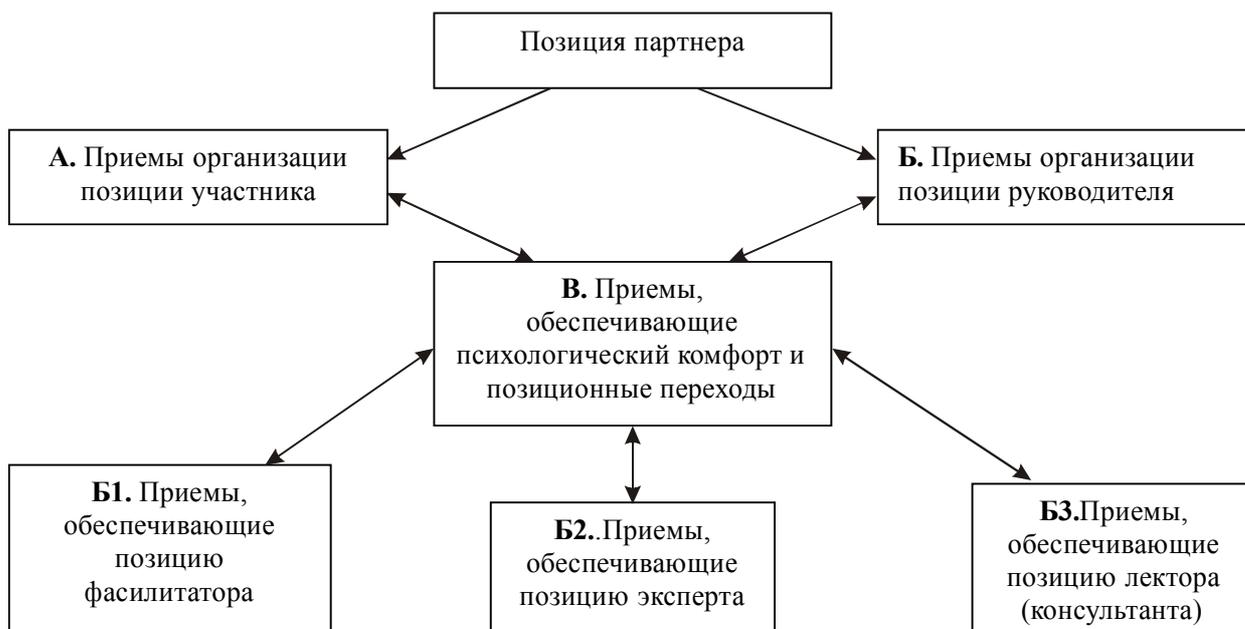


Схема 2.

Приемы организации позиции учителя в диалоге

В каждой из обозначенных групп мы выделяем ряд приемов, среди них:

А. «Синхронизация деятельности с учащимися»; пространственное расположение педагога на одном уровне с учениками; «искреннее проявление педагогического незнания»; «советующийся педагог» и др.

Б-1. Эмпатическое слушание.

Б-2. «Обобщение», «резюме», «аналитический обзор поля смыслов», «констатирующая интонация» и др.

Б-3. «Дозированное введение информации», «удовлетворение информационного запроса» учеников («замечание», «комментарий», «ответ на ситуативно возникший вопрос ученика», «намек» и др.).

В. «Демонстрация расположенности», «установление личного контакта», «ролевое перевоплощение», «открытая мотивация перехода необходимостью обеспечения дальнейшего смыслодвижения» и др.

В структуре приема эмпатического слушания мы выделяем три компонента, подробно комментируем каждый из них и выделяем в их составе ряд вербальных и невербальных операций, «набор» которых определяется и меняется ситуативно: 1) выслушивание («контакт глаз», «кивание», копирование поз, жестов, мимики, «поддакивание», «держание паузы», «демонстрация сочувствия, интереса, одобрения» и др.); 2) вербальная активность педагога по оказанию помощи в проявлении смысла («пристройка рядом»; открытые, «нащупывающие», «уточняющие», провокационные вопросы, «чистые» (Ершов В.П.) вопросы, «предложение вариантов смысла», «переформулирование вопроса», «перефразирование смысла», «отсроченный ответ педагога на вопрос» и др.); 3) фиксация проявленного смысла («резюме», «вербальная или (и) графическая фиксация смысла», «констатирующая интонация» и др.).

Во второй главе «Влияние позиции учителя в диалоге на процесс образования личностных смыслов учащихся» представлено обоснование экспериментальной программы и методики (параграф 2.1.), описан ход экспериментального исследования (параграф 2.2.), обсуждены полученные результаты (параграф 2.3.).

Мы акцентируем внимание на специфике эксперимента по организации процесса смыслодеятельности, обусловленной уникальным, ситуативным и трансформируемым характером личностного смысла, что предполагает его сравнение на разных этапах развития диалога с самим собой. Мы исходили из предположения о том, что использование выделенных нами приемов необходимо и достаточно для организации позиции учителя в диалоге и может выступать условием смыслодеятельности на уроке. При этом исключается жесткая закреплённость определенных приемов за конкретными этапами развития диалога, в связи с чем можно говорить о комбинировании приемов в зависимости от ситуативно возникшей необходимости.

Исследование проводилось на материале повести А.С. Пушкина «Капитанская дочка», которую мы рассматривали как потенциальное личностно-смысловое поле. В организации эксперимента условно выделены три этапа:

1. Проявление смыслового пространства.

Цель: актуализация и проявление личностных смыслов учеников на уровне проблемно-тематического пространства повести; перевод педагога и учеников в партнерские позиции. Средство осуществления: совместное проектирование (проблемно-тематическое планирование) системы будущих уроков по повести.

2. Уточнение, конкретизация смыслового пространства

Цель: «доопределение» смыслового пространства в рамках конкретного урока. Средство осуществления: совместное проектирование содержания каждого урока.

3. Развитие личностных смыслов в рамках выявленного смыслового пространства.

Цель: обеспечение развития личностных смыслов на всех этапах (актуализации, соорганизации, индивидуализации). Средство осуществления: проведение системы уроков в рамках реализации совместно разработанного проекта.

Методика организации позиции учителя в диалоге и исследования ее влияния разработана с учетом этапов развития смыслообразующей деятельности (Е.Н. Ковалевская, Г.Н. Прозументова), заключается в использовании адекватных приемов на каждом этапе и в анализе текстов, порождаемых участниками совместной деятельности, направленном на обнаружение оснований проявленности и изменения личностного смысла. Мы выделяем в качестве определяющего показателя характер текстопорождения участников совместной деятельности и его модальную, рефлексивную, отражающую степень конгруэнтности составляющую (Ш. Балли, А.В. Брушлинский, Т.М. Дридзе, А.А. Леонтьев и др.).

Этап актуализации личностных смыслов.

Приемы организации позиции учителя: приемы, обеспечивающие психологический комфорт и «открытие на общение», эмпатическое слушание (позиция «фасилитатор») и «синхронизация деятельности педагога с учащимися», проявление и предъявление педагогом своего смысла (позиция «участник»). Это обнаруживает амбивалентную позицию учителя, обеспечившую порождение (актуализацию) и проявление личностных смыслов.

Диагностика эффективности заключается в анализе текстов по следующим параметрам:

1. «Открытость текста», признаком которой является наличие маркирующих слов (местоимение «Я»), субъективной эмоциональной модальности (вводные слова и предложения, преимущественно проявляющие эмоциональную реакцию («Мне понравилось», «растрогало», «привлекло внимание» и др.)

2. Признаки «текста для себя» (А.У. Хараш): наличие логически и стилистически неоформленных предложений, признаки разговорного стиля (чувственно-смысловая цельность), стилевая и содержательная противоречивость текста в целом, отсутствие аргументации выдвигаемых тезисов. Наличие слов и выражений, свидетельствующих о «поглощенности» ученика собственными мыслями, эмоциями, чувствами, без соотнесения с другими («Я считаю», «Я думаю», «Мне кажется»),

3. Наличие вопросов (к педагогу, к произведению, к самому себе и т.д.), сопровождаемых рассуждениями, размышлениями ученика.

4. Присутствие «наивных», «парадоксальных» высказываний.

5. «Резкая субъективизация» (В.Г. Маранцман) восприятия, проявляющаяся в односторонности интерпретации художественного произведения, соответствующей смысловым доминантам ученика (поверхностная или искаженная трактовка авторского замысла художественного произведения, наполнение художественного текста, нравственно-этических категорий собственными этическими проблемами ученика).

6. Нестандартность, неодинаковость текстов (разные жанры, акцентирование внимания на разных темах, эпизодах, проблемах, проявление неодинакового их толкования и отношения к ним).

Этап соорганизации личностных смыслов.

Приемы организации позиции учителя: «открытый переход в позицию руководителя», «удовлетворение информационного запроса», «дозированное введение информации» (позиция «лектор»), «предложение алгоритма использования данной информации», «предъявление конкретных методик и технологий работы с учебным материалом» (позиция «консультант»), «выделение проблемно-тематического смыслового пространства» (позиция «эксперт»), «раскачивание наметившегося единообразия» (позиция «фасилитатор»).

Диагностика эффективности заключается в анализе изменения текстов по следующим параметрам:

1. Появление местоимения «Ты», включение в текст позиции Другого при сохранении модальности (появление в текстах реакций на проявленные на уроках в процессе смыслодеятельности смысловые позиции педагога, сверстников, включение в текст смыслов и значений «ставшей» культуры, появление указаний на переформление смыслов в сторону логической завершенности, литературной, стилиевой оформленности). На этом этапе появляются выражения типа «Я не согласна с Олей», «Мне близка позиция автора произведения», свидетельствующие о том, что в результате соорганизации смыслы приняты учеником к осмыслению, что, в свою очередь, выступает признаком смыслодвижения, динамики смысла и расширения культурного смыслового пространства ученика.

2. Появление признаков тенденции к преобразованию «текста для себя» в «текст для других»: изменение характера модальных слов и выражений в сторону логической (интеллектуальной, рациональной) квалификации сообщаемого, уменьшение количества разговорных слов и выражений, стремление к аргументации.

3. Содержательное изменение вопросов.

Этап индивидуализации личностных смыслов.

Приемы организации позиции учителя: «предоставление возможности выбора», вариантов текстового оформления смыслов (позиция «консультант»).

Диагностика эффективности заключается в анализе текстов по следующим параметрам:

1. Оформленность «текста для других» (стилевая, логическая и смысловая цельность, завершенность).

2. Проявление значительно расширившегося по сравнению с первым этапом контекста удержания смыслов и значений других, включение полученной на предыдущих этапах информации, изменение характера модальности с эмоциональной на логическую, рефлексивную.

В общем виде экспериментальная программа представляет собой организуемую педагогом с помощью специальных приемов последовательность узловых, циклически, спирально повторяющихся этапов развития диалога: актуализация, включающая предъявление и различение личностных смыслов, соорганизация, соотнесение их с возможно иными, другими смыслами (в том числе и смыслами «ставшей» культуры), их индивидуализация, что, в свою очередь, инициирует процесс смыслообразования, переоформление первичных смыслов, их соотнесение и т.д.

На первом этапе эксперимента мы использовали приемы «демонстрация расположенности», «установление личного контакта», «обращение учеников «внутрь», «в себя» (на свои эмоции, чувства, запросы), что обеспечивало психологический комфорт, создавало условия для «пробуждения» переживаний, вербального оформления первичного смысла для самого ребенка. Такие приемы как «письменная вербализация смысла», «синхронизация с учениками деятельности педагога», «совместное проектирование» позволили осуществить «мягкий», естественный перевод учеников в позиции

участников совместной деятельности, создать условия для ситуативно востребованных позиционных переходов педагога (участник, фасилитатор, консультант). Эти приемы способствовали актуализации смысловых позиций учеников, проявившейся в заявках на желаемое содержание будущих уроков, вербализации возникших вопросов, версий. Содержанием первого этапа эксперимента было определение тематики уроков, которое осуществлялось на основе: 1) прямых пожеланий и предложений учащихся и педагога; 2) учета возникших вопросов; 3) совместного проявления значимой темы (проблемы). Результатом стал план-проект изучения повести, который мы рассматривали как ориентировочный, предварительный. Содержание 90, 3% текстов учеников на этом этапе позволило констатировать начало процесса актуализации смыслообразования по наличию ярко выраженной модальности. 85 % текстов напоминают разговорную речь, характеризуются особым строем. Это «тексты для себя» (А.У Хараш), когда значимость личностного смысла как бы отодвигает на второй план необходимость вербального оформления в «текст для других». Здесь присутствует логическая противоречивость, стилистическая и смысловая неформленность отдельных предложений, текста в целом, отсутствие знаков препинания, открытые вопросы и др. У 68, 5% наряду с актуализацией смыслодеятельности фиксировалась невыделенность, неосознанность смысла, что проявлялось через неявно обозначенные запросы, высказывания, вопросы, у 30, 5% учеников был обнаружен факт «неразбуженного» смысла (отсутствие интереса к произведению). Это позволило нам сделать вывод, что на данном этапе индивидуальные смыслы детей пока только осознаются, оформляются.

Второй этап эксперимента предполагал обсуждение содержания каждого урока в рамках совместно разработанного плана-проекта, что выступало средством уточнения тематического пространства для развития смыслов учеников и способствовало процессу дальнейшей актуализации смыслов. Из позиции «фасилитатора» мы использовали приемы эмпатического слушания, открытые уточняющие «мы-вопросы» («Что мы имели в виду, когда сформулировали тему?», «В какой форме мы будем представлять эту тему?»), прием «отсроченного проявления собственного мнения», «Задай любой вопрос» и др. Свидетельством «попадания» в личностно значимую тему для нас выступала ситуация, когда мы с помощью приемов «направленное внимание к реакциям класса», «зеркальное» копирование интонации, мимики, поз учеников, «чистый вопрос», «интонация «узнавать», «пристройка рядом» (П.М.Ершов) и др. фиксировали ярко выраженную, спонтанно возникшую в процессе обсуждения заинтересованность, вербально-невербальную реакцию практически всех учеников (мимика, жесты, позы). Сигналом утраты личностной значимости первоначально определенной темы урока выступало выраженное снижение живого интереса учеников (отсутствие инициативы, вялая реакция, функциональные ответы и др.). В этом случае мы из позиции «фасилитатор» с помощью приема эмпатического слушания (операции «перефразирования», «уточняющего», «нащупывающего» вопроса) принимали и предлагали разные варианты, что позволяло определить оптимальную для всех тему будущего урока. Переопределение проекта происходило и в результате обнаружения недостатка знаний. В этом случае мы осуществляли открытый переход в позицию консультанта или лектора. Таким образом, осуществлялось уточнение смыслового пространства и значительное проблемно-тематическое и почасовое изменение первоначального плана-проекта. Так, обнаруженный в ходе совместного обсуждения интерес к проблеме чести и отсутствие представления о чести как нравственно-этической категории стали основанием для переопределения темы «Петр Андреевич Гринев и Маша Миронова». В результате в проекте появляется урок «Честь это...», который, позволяя ученикам предъявить и

проявить собственные смыслы, обнаруживает дефицит знаний, необходимых для дальнейшего смыслодвижения, о чем мы на основе открытого перехода в позицию «консультант» сообщаем ученикам и предлагаем урок «Понятие чести в нашей культуре», совместно разрабатываем его содержание. Обращаемся к представлениям о чести Д.С. Лихачева, Ю.М. Лотмана, рассматриваем дуэль как средство защиты чести и неоднозначное отношение к ней в обществе (неизменно отрицательное правительства, просветителей, полководца А. Суворова, двойственное отношение декабристов и самого А.С. Пушкина). Проведение этого урока, с одной стороны, создает естественные условия для обращения к повести «Капитанская дочка», с другой стороны, снова побуждает к ситуативному переформулированию ранее предполагаемой темы урока на «Честь в понимании героев повести А.С. Пушкина «Капитанская дочка». Остаются востребованными, а значит, и неизменными в проекте следующие за ней темы «Нарушил ли присягу Гринев?» и «Емельян Пугачев как историческая личность. Образ Пугачева в повести А.С. Пушкина «Капитанская дочка», но возникает необходимость в итоговой лекции преподавателя, представляющей собой собирательный ответ на возникшие в процессе всей работы над повестью вопросы учеников.

Наши действия здесь были обусловлены спецификой открытой педагогической позиции, связанной с готовностью к спонтанному (непредсказуемому) возникновению ситуаций и к адекватной (в зависимости от проявленных смыслов) ситуативной коррекции собственных действий. В диссертации мы описываем этот процесс на основе стенограммы и анализа учебных ситуаций уроков, проявляющих специфику позиции учителя и приемы ее организации, приводим результаты переопределения проекта.

Третий этап эксперимента был направлен на проявление смыслов учеников и их развитие на всех этапах смыслодеятельности (актуализации, соорганизации, индивидуализации).

Учитывая, что «первоначальная мысль ребенка может быть выражена в одном-единственном слове» (Л.С. Выготский), мы стремились обеспечить проявление смысла путем его «сгущения», «концентрации» в ключевых словах (урок «Честь это...»). Смысловые позиции фиксировали в таблице следующего вида: автор ключевое слово (определение) вопросы, версии. Рядоположенное принятие всех смыслов учеников (операция приема эмпатического слушания) мы завершали приемом «обзор поля смыслов» (операция «констатирующая интонация»). Обеспеченные условия психологического комфорта, возможность представить и «прожить» принципиально любые смысловые позиции способствовали актуализации смыслов учеников и значительному ее росту. Так, на уроке «Честь это...» спонтанно возникшая ситуация обсуждения нелепой, с точки зрения здравого смысла, проблемы наличия чести у животных резко актуализировала смыслодеятельность и увеличила проявление смыслов с 65 до 95,5%. Представленная информация о чести в культуре и размышления о понимании чести героями повести «Капитанская дочка» способствовала переоформлению личностных смыслов 42% учеников, что проявлялось в резком увеличении количества вопросов (с 8% до 65%) и изменении их характера, свидетельствующем, с одной стороны, о расширении и углублении смыслового пространства, а с другой о процессе переоформления смысла на основе движения «во вне», в сторону культурного ценностно-смыслового поля. Актуализация смыслов проявила себя в выборе учениками разных героев и разнонаправленной логике их рассмотрения: одни, исследуя образ Гринева-отца, сопоставляют его мировоззрение и представление о чести с представлениями Гринева-сына и приходят к выводу об их преемственности, другие на основе анализа образов Василисы Егоровны и Марии Ивановны исследуют представление о женской и девичьей чести, третьи составляют «кодекс бесчестья» Швабрина. Из

позиции партнера мы читаем свое сочинение-рассуждение «Честь это...», написанное от лица Савельича (прием «синхронизация деятельности», операции «рядоположенное предъявление смысла педагога», «ролевое перевоплощение», «неавторитарная интонация» и др.). Из позиции консультанта приводим две точки зрения на образ Савельича: В.Ф. Одоевского («Савельич чудо! Лицо самое трагическое, т.е. которого больше всего жаль...») и Г.П. Макагоненко («Савельича и Миронова, при всем различии их судеб объединяет...отсутствие самосознания.»). «Раскачиваем» сложившееся у учеников представление о героическом поведении Гринева в дуэли со Швабриным примерами самоиронии Гринева, анализом иронического эпиграфа главы 4 «Поединок». Приводим позиции героев повести, по мнению которых «брань на вороту не виснет», «и нечестен, так здоров», а драться на дуэли значит «заколоть своего ближнего» (Иван Игнатьич), «резаться» (Мария Ивановна), «тыкаться железными вертелами да притопывать» (Савельич), дуэль – это «смертоубийство», «дурь» (Василиса Егоровна). Это послужило активизации дальнейшего смысловдвижения, породило новые вопросы и альтернативные точки зрения, что использовалось нами для снятия наметившегося единообразия в оценках, с одной стороны, и для акцентирования внимания на важных, ускользающих из поля зрения учеников аспектах, для приближения к пониманию авторской позиции, с другой стороны.

Одна и та же проблема (урок «Нарушил ли присягу Гринева?») привела учеников к трем несопадающим выводам: «нарушил», «не нарушил», «отчасти нарушил, отчасти нет». Опираясь на исследования группового взаимодействия (А.И. Донцов, В.В. Рубцов), мы преследуем цель объединить детей, чей опыт, представления о решении проблемы наиболее близки. Входя в группу, ученик сверяет свою смысловую позицию («референтную сферу») с соответствующими установками партнеров, в результате происходит интеграция смысловых позиций, «приноравливание» отдельных членов группы друг к другу. Результатом этой деятельности стали три групповых сочинения, текста, представляющих три смысловых позиции, где наиболее выразительно выступает стремление к аргументированию (признак «текста для других»). Анализируя проблему нарушения присяги как попрания чести, учащиеся акцентируют внимание на отношениях Пугачева и Гринева и вплотную подходят к осмыслению авторской позиции, в основе которой, по мнению Ю.М. Лотмана, «лежит стремление к политике, возводящей человечность в государственный принцип, не заменяющий человеческие отношения политическими, а превращающий политику в человечность». На уроке «Емельян Пугачев как историческая личность. Образ Пугачева в повести «Капитанская дочка» с помощью игрового приема «Шапка вопросов» (П.М. Ершов) выявляем смыслы учеников и осуществляем «мягкий» перевод учеников в позиции «лекторов», «консультантов».

Полученные в результате эксперимента итоговые сочинения учеников можно характеризовать как своеобразное личностное смысловое поле каждого ученика, где он соорганизовал свои смыслы в процессе раскрытия темы сочинения. Все те смыслы, которые были актуализированы и проявлены в процессе серии уроков, как бы иерархически выстраиваются, и доминирующие определяют тему и содержание итоговой работы. В текстах 94,6% учеников проявляется выраженное стремление к созданию «текста для других» и реализация этого стремления на основе некоего отстранения, определенной «обезличенности» суждений при сохранении в них модальной составляющей, свидетельствующей об авторстве и открытой позиции ученика. В 60,7% текстов явно имеет место своеобразное «присвоение» прозвучавшей на уроках или самостоятельно найденной учениками информации, присоединение к смысловым позициям или поляризация с ними. В 30% работ

присутствуют вопросы-размышления, которые определяют либо все содержание сочинения, либо его часть. На этом этапе на 30% меньше первого этапа отмечается присутствие характерных для актуализации первичных смыслов разговорных, просторечных, полуоформленных выражений. Сравнение с первичными текстами позволяет фиксировать у 74,3% учащихся выраженную тенденцию к стилевой, логической и композиционной цельности. У 54,3% учеников при сохранении «смысловой преемственности» (Е.Л. Богданова) становится очевидным переобразование первичных личностных смыслов.

Проведенная по этой же методике система занятий с другой группой восьмиклассников подтвердила то, что использование этой методики обеспечивает организацию и влияние позиции учителя на актуализацию и динамику личностных смыслов учеников. Мы получили другие смысловые акценты в первичных текстах учеников, другое смысловое поле на проблемно-тематическом уровне, другие результаты совместного проектирования системы уроков (мы их приводим в диссертации). Однако и в этой аудитории возникала неоднократно необходимость в «доопределении», «переопределении» смыслового пространства урока. Так, произошла ситуативная коррекция тематики уроков, обусловленная живой реакцией учеников на вопросы («Почему так быстро сдана была Белогорская крепость?», «Какой была в то время военная мощь России?», «Почему Пушкин иронично описывает защитников Белогорской крепости?» и др.). После проведения первого урока возник «информационный запрос»: ученики попросили нас совместно почитать отдельные фрагменты из «Истории пугачевского бунта», чему и был посвящен следующий урок. Пристальное внимание группы было сконцентрировано вокруг «подвига» Марьи Ивановны, что повлекло за собой желание подробно рассмотреть сцены встречи с императрицей и т.д.

Таким образом, отсутствие единообразия в проектировании (содержательное и почасовое) послужило для нас свидетельством адекватности нашей позиции и приемов ее реализации.

Не ставя целью подробно описывать содержание нашей деятельности в этом классе, в приложении мы приводим описание и попутный анализ одной характерной ситуации, проявляющей специфику организации позиции учителя. Началом процесса смыслообразующей деятельности там стало «нащупывание» актуальных смыслов, заключающееся в постановке спонтанно возникающих вопросов и отслеживании реакции на них учеников с помощью приемов и операций, обеспечивающих направленное внимание к ним. «Нащупанный» и вербализованный вопрос-смысл («Сколько было лет Петруше Гриневу в начале повести и сколько в конце?») радикально «здесь и сейчас» переопределил содержание урока и стал импульсом к возникновению множества промежуточных, актуализированных ситуацией и вследствие этого ставших значимыми для учеников вопросов («Какой временной отрезок описан в «Капитанской дочке»?», «Права ли М. Цветаева в утверждении, что «между Гриневым дома и Гриневым на военном совете срок три месяца?» и мн. др.). Азартный поиск ответов на эти вопросы стал своеобразной формой самообучения и взаимообучения в процессе актуализации и динамики личностных смыслов.

Эксперимент показал, что первичные (В.В. Брушлинский) тексты существенно меняются, превращаются в итоге во «вторичные тексты», предназначенные для понимания другими. В результате вербализации, предъявления смысла другим становилось очевидным переопределение речи, когда смысл ребенка ориентирован уже не на себя, а на других в ситуации соотнесения, понимания и взаимодополнительности. Таким образом, обозначилась динамика смыслов учеников от

неоформленности, непрявленности к осознанию, означиванию и движению в сторону культурного ценностно-смыслового поля.

Подтверждением адекватности нашей методики организации позиции учителя стал наш опыт ее регулярного использования в собственной педагогической практике, студентами на педагогической практике, где на примере изучения других произведений и в разных возрастных группах (А.И.Куприн «Гранатовый браслет», «Олеся» (11 класс), «Тапер» (5 класс); А. Платонов «Корова» (6 класс), «Котлован» (11 класс); И.А. Тургенев «Песнь торжествующей любви» (10 класс); М.Ю. Лермонтов «Выхожу один я на дорогу» (9 класс) получали сходные результаты, которые подтверждаются описанием в дипломных исследованиях.

В процессе эксперимента проявились побочные результаты. Это развитие рефлексивных способностей детей к анализу собственной деятельности и позиции педагога. Ученикам после всех уроков была предложена анкета, составленная по принципу неоконченных предложений: «Диалог это...», «Когда я ...», «Когда мои сверстники...», «Когда учитель...» и др. Мы исходили из того, что наиболее убедительным критерием эффективности является отсутствие противоречия между целями педагога и описанием конкретной деятельности учениками, что педагогические приемы, которые мы сознательно проектировали, должны сформировать у учеников представление о диалоге как форме урока, кардинально не расходящееся с нашим, и могут быть адекватно описаны учениками.

Подавляющее большинство учащихся (97 %) связывают диалог с психологическим комфортом, свободой, возможностью высказывания своего мнения, «любой, даже нелепой мысли» «безо всякого стеснения и неудобства», («диалог – это когда не поправляют»), из них 34,2% называют специфическим признаком диалога возможность задавать «абсолютно любые», «интересные мне» вопросы и «пытаться ответить на вопросы учителя и одноклассников». Показательно, что значительная часть учеников (28,4 %) осознает совместность в создании соответствующих условий («диалог – это когда учитель, я, мои сверстники пытаются создать свободную обстановку»), наличие помогающих отношений и связь с личностным смыслом (39 %): «для меня диалог – это когда мои одноклассники участвуют в диалоге, помогая товарищу, а не мешая», «...когда мои сверстники стараются понять мои мысли и дополняют, чтобы продолжить их путь развития». При этом основная часть анкетированных (87,4%) в числе признаков диалога называет настроенность в общении на взаимопонимание, взаимослушание, взаимопринятие. Показательным фактором выступает описание деятельности педагога. Для 88 % учеников диалог – это когда учитель «очень внимателен к ученикам», «всегда считается с их мнением», «интересуется им», «пытается его выяснить и старается понять», «создаёт условия, чтобы ученики могли высказать своё мнение», «выслушивает мнения учеников», «даёт возможность высказаться всем желающим, но при этом не заставляет говорить, а пытается завлечь учеников разговором», «помогает ученикам разобраться в их идее», «сам предлагает интересные для учеников идеи», «высказывает своё мнение», для того, «чтобы ученики имели возможность сравнить его мнение со своим», когда он сам участвует в разговоре, «а не автоматически выслушивает ученика», когда он может слышать сразу нескольких учеников, когда он «немногословен», когда учитель слушает и задаёт вопросы, «чтобы понять» и т.д. 30% учащихся отмечают, что «диалог – это когда учитель не придерживается какой-то одной позиции, а раскрывает все существующие на данный вопрос мнения». Для 65% учеников учитель в диалоге «дает знания, которые ученик запросит». Таким образом, анкеты учеников проявили их адекватное понимание позиции учителя в диалоге и послужили косвенным подтверждением выделенных нами ее специфических характеристик.

Проведенное исследование и полученные результаты подтвердили выдвинутую нами гипотезу и дали возможность сделать выводы, нашедшие свое отражение в заключении диссертации:

Организация позиции учителя может быть обусловлена представлением о диалоге как особой по содержанию совместной деятельности педагога и учащихся смыслодеятельности, в которой возникает особое содержание образования: появление и развитие личностных смыслов участников совместной деятельности.

Организация позиции учителя в диалоге представляет собой особый по содержанию вид профессиональной деятельности, определяемый целевой ориентацией на актуализацию и развитие личностных смыслов и реализуемый через комплекс вербальных и невербальных приемов. Это обуславливает адекватные особенности организации амбивалентной позиции учителя (открытость, ситуативность, импровизационность, мобильность, спонтанность). Амбивалентную педагогическую позицию в диалоге педагог реализует через особую вовлеченность в совместную деятельность, являясь одновременно руководителем диалога и его участником. Это неизбежно влечет за собой его «позиционное многообразие» (участник, руководитель, лектор (консультант), фасилитатор, эксперт), осуществляемое на основе адекватных специфике диалога открытых, «мягких» переходов, позиций «внеаходимости», «доминанты на другом» и психологических механизмов децентрации, идентификации, рефлексии, одобрения, «заражения».

Получило подтверждение предположение о том, что последовательная, непротиворечивая реализация позиции учителя в диалоге возможна при условии органичного сочетания представленного в настоящем исследовании комплекса сознательно проектируемых групп приемов: 1) приемов, обеспечивающих психологический комфорт и позиционные переходы педагога; 2) приемов, обеспечивающих ситуативные позиции (участник, руководитель, лектор (консультант), эксперт, фасилитатор).

Педагогическими приемами организации позиции учителя в диалоге могут выступать осознанно осуществляемые, определяемые идеальным представлением о будущем результате (целью) открытые, «прозрачные», поисково-опробующие двунаправленные, предполагающие творческие преобразования в личностном содержании субъектов действия педагога, представляющие собой относительно законченные элементы деятельности. Проектирование позиции учителя в диалоге связано с соблюдением некоторой последовательности в использовании системы приемов, обусловленной последовательностью этапов развития диалога (актуализации, соорганизации, индивидуализации), что не предполагает их жесткой закрепленности.

Предметом дальнейшего исследования может быть проблема влияния личностных особенностей педагога в организации позиции учителя в диалоге.

Список публикаций автора по теме диссертации

1. Кукарцева М.А., Захарьева Л.С. Бинарный урок. Человек рубежа веков и 20-х годов в произведениях русской живописи. Диалог с героями романа А.А. Фадеева «Разгром» (урок-диалог) // Организационно-педагогические основы обучения в инновационной школе: Материалы 4 республиканского научно-практического семинара. - Горно-Алтайск: ГАГУ, 1997. - С. 34-43 / 5 С.
2. Кукарцева М.А. К вопросу о выявлении уровня литературного развития учащихся Республиканского классического лицея // Проблемы традиционной и развивающейся школы: Материалы выездного педсовета / Под ред. А.А. Темербековой. - Горно-Алтайск: ГАГУ, 1998. - С. 35-37.
3. Кукарцева М.А. Самоэкспертиза педагогической деятельности на уроке-диалоге (опыт экспертизы в Республиканском классическом лицее г. Горно-Алтайска) // Экспертиза инновационных процессов в образовании. Практика организации и опыт поведения экспертизы. Кн. 2. / Под ред. Г.Н. Прозументовой. - Томск: Институт образования СДВИС РАО, 1999. - С. 114-122.
4. Кукарцева М.А. Приём совместного проектирования диалога на уроках литературы // Русская литература в современном культурном пространстве. - Материалы юбилейных конференций, посвящённых 100-летию Томского гос. пед. ун-та и 70-летию филологического факультета Томского гос. пед. ун-та (2-3 ноября 2000 г.) / Под ред. Т.Т. Уразаевой и др. - Томск: ТГПУ, 2001. - С. 156-159.
5. Кукарцева М.А. Вопрос как приём организации урока-диалога // Наука и образование: проблемы и перспективы (материалы региональной научно-практической конференции аспирантов, студентов, учащихся). - Бийск: БГПУ, 2001. - С. 32-35.
6. Кукарцева М.А. Диалог: личность учителя и приёмы организации // Проблемы социально - экономического и экологического развития Республики Алтай: состояние и перспективы. - Горно-Алтайск: ГАГУ, 2001. - С. 63-64
7. Кукарцева М.А. К вопросу о восприятии и проблемах литературного развития школьников. Языки и литературы народов Горного Алтая / Под ред. А.А. Чувакина. - Горно-Алтайск: ГАГУ, 2002. - С.109-111.
8. Кукарцева М.А., Иванина Н.В. Ролевая игра-диалог как приём «вживания» в образы героев повести А. Платонова «Котлован» // Актуальные проблемы преподавания литературы: Материалы научно-практической конференции. - Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2003. - С.105-118 / 11 С.