

На правах рукописи

КОПЫЛОВА Екатерина Александровна

**УЧЕБНЫЙ ДИАЛОГ КАК ФАКТОР СМЫСЛООБРАЗОВАНИЯ В
ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Тюмень – 2011

Работа выполнена в государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия»

Научный руководитель – доктор филологических наук,
кандидат педагогических наук, доцент
Олешков Михаил Юрьевич (ГОУ ВПО
«Нижнетагильская государственная социально-
педагогическая академия»)

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, доцент
Белякова Евгения Гелиевна (ГОУ ВПО
«Тюменский государственный университет»)
доктор педагогических наук, доцент
Лебедева Наталья Николаевна (ГОУ ВПО
«Омский государственного педагогический
университет»)

Ведущая организация – ГОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет»

Защита состоится 24 февраля 2011 года в 10 часов на заседании диссертационного совета Д 212.274.01 при государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Тюменский государственный университет» по адресу: 625003, г. Тюмень, ул. Семакова, 10.

С диссертацией можно ознакомиться в Информационно-библиотечном центре Тюменского государственного университета.

Автореферат разослан 21 января 2011 года.

Ученый секретарь
диссертационного совета

Строкова Т.А.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность темы исследования. В настоящее время в образовании утверждаются идеи ориентации на личность учащегося. Развитие школьника признано наиболее актуальной задачей современной школы. В дидактических моделях, ориентированных на развитие личности учащегося, таких как: «личностно-ориентированная» (Сериков В.В., 1992; Якиманская И.С., 2001), «личностно-деятельностная» (Зимняя И.А., 1996), «педагогика сотрудничества» (Амонашвили Ш.А., Волков И.П., Лысенкова С.Н., Шаталов В.Ф., 1988), «креативная педагогика» (Башмаков А.И., Башмаков И.А., Владимиров А.И., 2002; Савина Н.Н., 2010), «педагогика понимания» (Александрова Е.А., Крылова Н.Б., Сенько Ю.В., 2007), «школа диалога культур» (Библер В.С., 1989; Курганов С.Ю., 1988), «смысловая дидактика» (Абакумова И.В., Ермаков П.Н., Фоменко В.Т., 2001), отчетливо проявляется тенденция к поиску новых подходов, технологий, направленных на совершенствование процесса педагогического общения, в основе которого – эффективный учебный диалог.

Необходимость организации учебного диалога как способа развития и активизации ценностно-смысловой сферы поставила перед педагогикой ряд проблем. Переориентация образования на личность ребенка выводит процесс обучения на личностно-ценностный уровень, перестраивает содержание и формы обучения с авторитарных на демократические. Учебный диалог представляется одним из важнейших механизмов, позволяющих оптимизировать процесс восприятия, усвоения, понимания, творческой переработки учебного материала и последующего смыслообразования.

Процесс смыслообразования в обучении является весьма емким и многофакторным, поэтому для его организации необходимо учитывать особенности и закономерности этого процесса. Педагогу важно понимать, что порождение личностных смыслов, обогащение ценностно-мотивационной сферы учащихся является результатом их собственных размышлений и переживаний. Поэтому необходимо применение учителем особых форм педагогического взаимодействия, способствующих процессу смыслообразования.

Неразработанность технологии диалога в педагогических исследованиях либо экстраполяция бытового диалога в образовательное пространство урока приводят к снижению его эффективности. Необходимость поиска новых способов построения диалога, способствующих рождению

личностных смыслов, обуславливают и особенности педагогического процесса, предполагающие определенное неравенство его субъектов.

В философской литературе (М.М. Бахтин, В.С. Библер, М. Бубер, М.С. Каган, Ю.М. Лотман, М.К. Мамардашвили, Г.П. Щедровицкий) раскрывается роль диалога как «универсального всеохватывающего способа существования культуры и человека в культуре» (М.С. Каган), как формы выражения личности, постигающей свое место в мире (М.М. Бахтин).

В психологических исследованиях (А.В. Брушлинский, А.Б. Добрович, В.П. Зинченко, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков) раскрываются специфические особенности диалога, затрагиваются вопросы влияния диалога на формирование ценностной позиции личности.

В современной психолого-педагогической литературе и диссертационных исследованиях изучены сущность, специфика, особенности и функции учебного диалога (С.В. Белова, Е.Л. Богданова, Е.О. Галицких, В.В. Горшкова, Л.В. Загрекова, И.А. Колесникова, Е.А. Крюкова, Ю.Н. Кулюткин, М.Ф. Серант, В.С. Шубинский). В работах Е.В. Бондаревской, В.В. Серикова учебный диалог рассматривается как неотъемлемая составляющая личностно ориентированного образования. Исследования И.А. Колесниковой, Ю.В. Сенько раскрывают роль диалога в гуманитаризации педагогического процесса.

Учебный диалог можно трактовать как социально мотивированную дидактическую деятельность, при которой в соответствии с усвоением содержания образования вступают в коммуникативные взаимоотношения – как вербальные, так и невербальные – субъекты образовательного процесса (учитель, ученики). Учебный диалог осуществляется в рамках образовательной среды, где совершается процесс дидактического взаимодействия, в котором принимают участие субъекты образовательного процесса для достижения развивающей цели.

Изучение развертывания диалога как дидактического феномена в дискурсивном процессе предполагает раскрытие его смысловой сущности.

В то же время наблюдение реального педагогического процесса показывает, что большинство учителей традиционно отдают предпочтение монологическим способам обучения; недостаточно разработаны педагогические технологии, которые обеспечивали бы смыслопоисковую деятельность каждой личности в процессе как индивидуальной, так и коллективной (групповой) работы.

Анализ современного процесса обучения и теоретических исследований учебного диалога позволяет выделить следующие **противоречия**:

- между повышающимися требованиями общества к духовно-нравственному развитию выпускников школы и сохраняющейся установкой образования на когнитивные способы обучения, освоение программного материала;

- между организацией образовательного процесса учителем и саморегулированием учения школьником, основанном на личностных интересах и предпочтениях;

- между потенциальными смыслообразующими возможностями учебного диалога и его ограниченным использованием в практике образовательного процесса.

Эти противоречия порождают **проблему**, состоящую в раскрытии возможностей учебного диалога, использование которых позволило бы организовать образовательный процесс на уровне смыслообразования.

Исходя из выделенных противоречий, была определена **тема** исследования: Учебный диалог как фактор смыслообразования в процессе обучения старших школьников.

Объектом исследования является образовательный процесс смысловой направленности.

Предмет исследования – сущность, типы, технология учебного диалога, развивающее влияние механизмов смыслообразования в учебном диалоге.

Цель исследования: выявление смыслообразующего влияния учебного диалога как фактора миропонимания и смыслообразования.

Гипотеза исследования: учебный диалог будет способствовать успешному смыслообразованию при условии:

1) использования педагогом технологии учебного диалога, построенной на основе:

– выбора стратегии и тактики ведения диалога в соответствии с механизмами смыслообразования:

- при подготовке к восприятию учебного материала – *экспрессивно-риторической* стратегии, которая реализуется в тактиках: *контактоустанавливающая, формирование эмоционального настроя, самопрезентация*;

- при восприятии информации – *регулятивно-контролирующей* стратегии, осуществляемой в тактике *выявления общих presupпозиций*;
 - при интерпретации учебного материала – *информационно-смысловой* стратегии, которая практически воплощается в тактике *первичная интерпретация учебного материала*;
 - при процедуре объединения, слияния разрозненных смыслов – *информационно-смысловой* стратегии, реализуемой в тактике *погружение в учебный материал с привлечением культурного опыта субъектов*;
 - при механизме «порождения» смыслов – *информационно-смысловой* стратегии, осуществляемой в тактиках *«вживание» в учебный материал и экстраполяция пройденного на свой личный опыт*;
 - при реинтерпретации смыслов – *оценочной* стратегии, которая воплощается в одной из следующих тактик: *выявление ошибочных толкований, утверждение и уточнение правильных толкований, эмотивная оценка*;
 - при преобразовании, качественном видоизменении смыслов – *регулятивно-контролирующей* стратегии, реализуемой в тактиках *контроль над пониманием, коррекция модели мира*;
- выбора соответствующего методической тактике типа диалога (эмпатийно-личностный, эвристический, диалог–толкование, диспут, аргументирующий, реинтерпретирующий);
- выбора лексических средств, отвечающих содержанию учебного материала;

2) опоры на индивидуальную аксиологическую систему учащихся для извлечения и использования субъективного ценностного опыта.

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

1. Изучить теоретические основы учебного диалога, разработать его типологию.
2. Проанализировать концепции и выяснить психологические механизмы смыслообразования.
3. Разработать и обосновать технологию учебного диалога, ориентированного на смыслообразование.
4. Экспериментально проверить эффективность технологии учебного диалога, ориентированного на смыслообразование.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют:

- концепция личностно-ориентированного образования (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская);
- подходы в области методологии педагогического исследования (Ю.К. Бабанский, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, М.Н. Скаткин);
- теория смыслообразования в учебном процессе (А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, И.В. Абакумова, П.Н. Ермаков, А.Ф. Закирова, Е.Г. Белякова, И.А. Рудакова);
- теории, рассматривающие диалог как основу педагогического общения (Б.С. Ананьев, А.А. Бодалев, С.Л. Братченко, В.А. Кан-Калик);
- идеи понимания как гуманитарного процесса (М.М. Бахтин, Ю.М. Лотман, В.С. Библер, В.П. Зинченко) и педагогические исследования процесса понимания (Е.Г. Белякова, А.Ф. Закирова, Ю.В. Сенько);
- идеи организации смыслопоисковой активности человека как условия осмысления жизненного опыта (Р.Р. Каракозов);
- идея множественности знаний об одном объекте (Г.П. Щедровицкий).

Исследование опиралось на использование комплекса **методов**: *теоретических* – анализ философской, культурологической, психологической и педагогической литературы, обобщение, педагогическое моделирование и проектирование; *эмпирических* – опытно-экспериментальная работа, педагогическое наблюдение, сравнительный анализ и обобщение массового, передового и инновационного педагогического опыта, анкетирование, тестирование, ранжирование, метод семантического дифференциала, оценка и самооценка, беседа, изучение продуктов деятельности.

Опытно-экспериментальная работа проводилась с 2006 по 2010 гг. на базе 8-11 классов средних общеобразовательных школ № 61, 95 города Нижний Тагил.

Организация и основные этапы исследования

На теоретико-поисковом этапе (2006 г.) осуществлялся анализ научной литературы по проблеме исследования, изучался опыт использования учебного диалога в практике школьного обучения гуманитарным дисциплинам, анализировались затруднения в его применении, определялся понятийный аппарат. Анализировались концепции смыслообразования, типологии учебных диалогов. Была обоснована актуальность проблемы исследования, сформулирована рабочая гипотеза. Разрабатывалась программа опытно-экспериментальной работы.

Осуществлялись разработка технологии учебного диалога, ориентированного на смыслообразование, и ее опробование в образовательном процессе общеобразовательной школы.

На преобразующем этапе (2007-2009 гг.) была проведена опытно-экспериментальная работа. Проверялась эффективность технологии учебного диалога, ориентированного на смыслообразование.

На заключительном этапе (2010 г.) обрабатывались, обобщались и систематизировались полученные данные, формулировались окончательные выводы, оформлялись результаты исследования в виде диссертации.

Научная новизна исследования состоит в следующем:

1. *Разработана и обоснована* типология учебного диалога на основе смыслоцелевой направленности, включающая:

- эмпатийно-личностный диалог (создание эмоционального фона коммуникации, адекватного уровня взаимоотношений, обмен эмоциями);

- репрезентирующий (выявление «культурного фонда» учащихся, который необходим для понимания нового учебного материала и осознания учащимися знания о незнании);

- эвристический диалог (формирование нового знания посредством «подведения» ученика к самостоятельному «открытию» и осознанию им значимости этого процесса);

- диалог – толкование (ориентирован на интерпретацию, усвоение значений тех или иных понятий на познавательном уровне в результате объяснения и вопросов учителя);

- диалог – включенность (с использованием уже имеющихся знаний и представлений учащихся, а также опыта, аналогичного реальным жизненным ситуациям, характерным для данной возрастной группы, трансформация смыслов в совместной деятельности);

- диалог – диспут (организация диалога на высоком смысловом уровне, попытка создания напряженного смыслового пространства, формирование более сложных смысловых образований как компонентов смысложизненных направленностей личности);

- аргументирующий диалог (убеждение в корректной форме ученика (учеников) в ошибочности взглядов, установок, мировоззрений, сформировавшихся на основе изученного учебного материала);

- реинтерпретирующий диалог (качественное видоизменение смысла и значения);

- диалог-одобрение (цель – подтверждение правильности взглядов, установок, высказанных учеником, а также закрепление действий, поступков, осуществленных учащимися).

2. *Разработана* последовательность учебного диалога, ориентированного на смыслообразование: постановка цели; выбор стратегии и тактики ведения диалога в соответствии с механизмами смыслообразования; выбор типа диалога, соответствующего выбранной тактике; отбор лексических средств, отвечающих содержанию учебного материала; осуществление диалога; рефлексия, анализ результатов; коррекция.

3. *Показана* роль психологических механизмов смыслообразования (восприятие знания, понимание, «порождение», «присвоение» смыслов) в технологии учебного диалога.

4. *Выявлен* смыслообразующий потенциал диалога: наибольшим смыслообразующим потенциалом обладают *диалог-толкование, диалог-включенность, диалог-диспут, аргументирующий, реинтерпретирующий* диалоги, поскольку они позволяют интерпретировать, творчески переосмысливать учебный материал и способствуют порождению смыслов. *Эмпатийно-личностный, диалог-одобрение, репрезентирующий* диалоги играют вспомогательную, но весьма значительную роль в реализации механизмов смыслообразования, поскольку создают необходимый эмоциональный фон и предпосылки для консолидации совместных действий педагога и учащихся.

Теоретическая значимость исследования

Теория учебного диалога дополнена типологией учебного диалога, осуществленной на основе смыслоцелевой направленности; классификацией стратегий и тактик ведения учебного диалога в соответствии с механизмами смыслообразования.

Методический арсенал дидактики обогащен приемами и средствами проведения учебного диалога.

Созданы предпосылки для решения проблемы извлечения смыслов из объективированного содержания образования с помощью учебного диалога.

Практическая значимость исследования состоит в разработке:

– технологии учебного диалога, ориентированного на смыслообразование, которая может быть использована учителями, преподающими дисциплины гуманитарного цикла;

– комплекса диагностических методик по выявлению эффективности влияния технологии учебного диалога на процесс смыслообразования;

– методического пособия «Организация учебного диалога по предметам гуманитарного цикла», адресованного учителям-предметникам.

Достоверность результатов исследования определяется адекватностью использованных методологических подходов (личностно-ориентированного, диалогового) характеру предмета и цели исследования; значительным объемом экспериментального материала и его качественным и количественным анализом; соблюдением условий организации и проведения опытно-экспериментальной работы, сравнением результатов обучения в экспериментальной и контрольной группах; автор разработал программу опытно-экспериментальной работы, руководил и лично участвовал во всех ее этапах.

На защиту выносятся следующие положения

1. Принимая во внимание значение учебного диалога в образовательном процессе, считаем, что эта форма должна совершенствоваться, что подразумевает поиск возможностей новой организации диалога, в которой роль центрального ядра отводится стратегическому подходу в его проведении.

2. Учебный диалог в широком смысле может рассматриваться как внешний, организованный в специальных условиях педагогом, и внутренний, в ходе которого и происходит смыслообразование. Внешний диалог, выстраиваемый педагогом при помощи стратегического подхода, инициирует процесс образования смыслов, так как выступает стимулом внутреннего диалога, происходящего в сознании учащихся, и является фактором смыслообразования, определяющим переход от объективированных смыслов к смыслам личностным.

3. Подтверждая тезис о том, что практическое обеспечение гуманизации образовательного процесса возможно при условии его ориентации на ценностно-смысловую сферу учащихся, утверждаем, что для выведения учебного процесса на личностно-смысловой уровень необходимы ценностный отбор содержания образования, проектирование учебного диалога в соответствии с механизмами смыслообразования (восприятие, процедуры понимания, «порождение» личностного смысла, его ценностная интерпретация), опора на индивидуальную аксиологическую систему учащихся.

4. В отличие от организации диалога в традиционном обучении, учебный диалог, ориентированный на смыслообразование, основывается на психологических механизмах смыслообразования, стимулируемых выбираемыми педагогом стратегиями и тактиками его ведения.

5. Наряду с широко используемыми в практике обучения типами диалогов (обобщающий, эвристический, контролирующий диалоги) считаем необходимым рекомендовать учителю активнее использовать в обучении типы учебных диалогов, выделенные на основе их смыслоцелевой направленности: диалог-толкование, диспут, репрезентирующий диалог, аргументирующий диалог, реинтерпретирующий диалог, эмпатийно-личностный диалог.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные результаты исследования обсуждались на международной научно-методической конференции (г. Пермь, 2008 г.), международном научно-творческом форуме (Челябинск, 2009 г.), олимпиаде по педагогике аспирантов стран Содружества Независимых Государств (Челябинск, 2010 г.); при обсуждении подготовленных к печати публикаций по теме исследования на заседаниях кафедры педагогики Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии.

Практические материалы исследования использованы автором в подготовке и проведении занятий по курсам «Теоретическая педагогика», «Практическая педагогика», «Педагогическая техника» со студентами Нижнетагильского педагогического колледжа №1 и Института филологии и массовых коммуникаций, Социально-гуманитарного института Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии.

Структура диссертации. Диссертация общим объемом 155 страниц состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка (содержащего 190 наименований) и приложений. Текст диссертации содержит 15 таблиц.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во **«Введении»** обосновывается актуальность исследуемой темы; определяются объект, предмет и цель исследования, формулируются гипотеза и задачи, раскрываются научная новизна, теоретическая и практическая значимость, положения, выносимые на защиту.

В первой главе **«Теоретические основы учебного диалога как ведущего фактора смыслообразования»** анализируется проблема

организации учебного диалога как важного условия смыслообразования с точки зрения современных теорий обучения, ориентированных на инициацию развития смысловой сферы личности; рассматриваются механизмы процесса смыслообразования, обосновывается необходимость создания технологии учебного диалога, с учетом его внешних и внутренних особенностей.

В главе характеризуются подходы к изучению диалога в разные периоды истории. Понятие «сократический диалог» как особая форма интеллектуального общения появляется в работах Платона. Сократ сравнивал искусство ведения диалога с повивальным, поскольку оно помогает порождению истины. В период средневековья широкое распространение получила форма диспута как способа интерпретации религиозных текстов. Представители эпохи Возрождения придавали большое значение форме диалога – дискуссия в эту эпоху стала распространенной формой общения ученых. Диспут используется и в современной системе обучения.

В исследованиях психологов (А.В. Брушлинский, А. М. Матюшкин) диалог рассматривается как суть мышления: когда человек думает, размышляет, он ведет непрерывный внутренний диалог. Большое значение для исследования диалога имеют работы российских философов – М.М. Бахтина, определившего диалогизм как принцип жизнедеятельности человека; В.С. Библера, выявившего связь диалога и внутренней речи.

Диалог сочетает в себе, с одной стороны, *метод* обучения и, с другой – *форму* общения. Сущность диалога как особого образовательного феномена отражает многоплановость и противоречивость социальной и научной действительности (М.М. Бахтин, В.С. Библер, М.С. Каган). В философских, психолого-педагогических исследованиях диалог представлен как многоаспектное явление (форма научного, культурного и педагогического общения, способ мышления и миропонимания) и, прежде всего, как продуктивный педагогический механизм, дающий, с одной стороны, объективное знание, поскольку содержание учебного диалога носит объективный характер, и, с другой стороны, представляет собой обогащение ценностно-смысловой сферы его субъектов и порождение личностных смыслов. Значение диалога определяется учеными как способ передачи культурного опыта в образовании, как форма обмена ценностями в процессе общения.

По наблюдениям педагогов (А.Б. Сорокин, Н.Г. Алексеев), 68% учеников-старшеклассников предпочитают в процессе обучения пассивные

виды деятельности (читать, слушать, смотреть) и только 15% учащихся – активно-творческие виды учебной деятельности. Диалог как активная форма дидактического взаимодействия, является и методом демократического общения педагога с учащимися, что соответствует педагогически актуальным идеям гуманизации образования.

В главе раскрываются основные понятия исследования: «смысл», «понимание», «смыслообразование», «дидактическое взаимодействие», «учебный диалог».

Личностный смысл трактуется как отражение соответствующего значения через призму индивидуального опыта; он представляет собой субъективную ценность значения, связан с мотивационной стороной личности, определяющей характер ее деятельности (А.Ф. Закирова)

Учебный диалог – это особая форма субъект–субъектного взаимодействия, «встреча позиций по существенным проблемам, в обсуждении которых проявляются, уточняются, дополняются, обогащаются и преобразуются такие взгляды, интересы, мотивы, которые в той или иной степени определяют личность» (С.Н. Батракова).

Раскрывается сущность понятия коммуникативно-речевой стратегии, включающей в себя: выбор глобального речевого намерения педагога; отбор тех лексических средств и адекватных им способов применения, которые соответствуют условиям педагогического взаимодействия на уроке; определение того, какое содержание учебного материала передается посредством реализации данной стратегии; определение порядка речевых тактик, позволяющих эффективно реализовать стратегию; соответствие коммуникативной структуры развернутого высказывания определенному стилю (научный, разговорный, деловой).

В главе отмечаются затруднения школьников в формулировке вопросов в ходе учебного диалога, что значительно снижает его смыслообразующий потенциал. Анализируются и другие характеристики дидактического взаимодействия: изначальное неравенство субъектов диалога, различие статусных позиций педагога и учащихся, стереотипное поведение субъектов взаимодействия, различия аксиологической системы учащихся, ориентированность учебных программ и стандартов на «усредненного» ученика – эти барьеры значительно отдалают учебный диалог от «естественного» коммуникативного взаимодействия.

Рассмотрены основные факторы, оказывающие влияние на процесс смыслообразования: знания и личностные ценности субъектов

взаимодействия, содержание образования, обладающее большим смысловым потенциалом, влияние личности педагога в процессе общения. Учебный диалог представляется одним из наиболее значимых факторов смыслообразования.

На основе существующих в современной педагогике типологий диалогов и полученных результатов в ходе наблюдения реального учебного процесса мы классифицируем учебные диалоги по смыслоцелевой направленности, выделяя эмпатийно-личностный, репрезентирующий, эвристический, диалог-толкование, диалог-включенность, диспут, аргументирующий, реинтерпретирующий, диалог-одобрение.

За основу понимания смыслообразующего потенциала диалога нами принята модель И.В. Абакумовой и П.Н. Ермакова. Рассматриваются психологические механизмы смыслообразования: *восприятие – понимание*, (осуществление через процедуры интерпретации, реинтерпретации, объединения, слияния смыслов, размывания установленных значений и смыслов, качественного видоизменения смыслов, значений) – *«порождение» смысла*. Динамика развития смысловой сферы учащихся обуславливает взаимодействие между имеющимися смыслами и теми смыслами, которые появляются, «раскристаллизацию» смысла для учащегося, когда смысл становится личностной ценностью, «встреча» внутренних смыслов личности с другими смысловыми структурами (людей, культурных текстов). Окружающая образовательная среда также содержит потенциальные смыслы и в определенных условиях начинает насыщать смыслами сознание учащегося.

Рассматриваются различные подходы к классификации диалоговых стратегий (Н.И. Борисова, Н.В. Максимова, М.Ю. Олешков), существующие в настоящее время в педагогике и лингвистике. На основе специфики учебного диалога, подходов к его организации, классификаций коммуникативных стратегий, представленных в главе, была определена последовательность использования коммуникативно-речевых стратегий ведения диалога.

Во второй главе **«Разработка и реализация технологии учебного диалога, ориентированного на смыслообразование»** представлена экспериментальная часть исследования, включающая диагностический и формирующий этапы опытно-экспериментальной работы (ОЭР), проверяющие рабочую гипотезу. Представлены ход и результаты проверки

эффективности разработанной технологии диалога, ориентированного на смыслообразование.

В ОЭР приняли участие 6 учителей (Г.М. Лобикова, М.Н. Ковальчук, Е.Н. Рябова, Т.Б. Белова, Н.И. Сизова, Е.Г. Иванова) гуманитарных дисциплин (литература, история, обществознание, иностранный язык), с которыми были проведены установочные занятия и проработаны методические рекомендации по организации учебных диалогов. Особое внимание было уделено отбору педагогов – участников эксперимента. В главе приводятся основные коммуникативные умения учителей (Леонтьев А.А.), владение которыми необходимо для участия в экспериментальном исследовании; качества внимания (наблюдательность, сосредоточенность, переключаемость, распределение внимания); а также те волевые качества, которые позволяют им: контролировать свое поведение и управлять им, уметь быстро и адекватно оценивать происходящее, предугадывать психическое состояние ученика по внешним признакам, уметь грамотно строить свою речь как в орфоэпическом плане, так и в психологическом, т.е. умения речевого и неречевого взаимодействия с учащимися.

На констатирующем этапе ОЭР анализировался состав учащихся, их интеллектуальные и другие психологические характеристики, что позволило сформировать равноценные контрольную и экспериментальную группы. В контрольной группе сохранялось традиционное преподавание предметов гуманитарного цикла; в экспериментальной группе педагоги применяли на занятиях технологию учебного диалога, ориентированного на смыслообразование.

Одним из факторов смыслообразования является содержание диалога, но большое значение имеет и его форма, то, *каким образом* учитель выстраивает диалог. Вопрос педагога, высказанная им точка зрения могут вызвать у учащихся неожиданные ответы, которые способны «переключить» диалог на другую тему. Поэтому представляется невозможным планирование диалога на уровне каждой реплики. Тем не менее, педагог должен выбрать общее направление, определить цель диалога, понимая, какая именно процедура смыслообразования (восприятие, интерпретация, объединение разрозненных смыслов, качественное видоизменение смыслов, «порождение» смыслов) осуществляется в сознании учащегося. Это обусловило выбор нами стратегического подхода при планировании учебного диалога.

Освоенное только на поверхностном уровне содержание учебного материала, безусловно, полезно ученику, оно может иметь определенную значимость и использоваться в учебном процессе, но его личностный потенциал невелик. Технология диалога, ориентированного на смыслообразование, предполагает обращение учителя к актуально значимому для учащихся опыту с целью задействовать скрытую силу личностного смысла, смысловых установок. Оптимально организованный учебный диалог выполняет по отношению к стохастическому педагогическому процессу овладения учебной информацией направляющую, аккумулирующую функции.

Учитывая эти закономерности смыслообразующего диалога, нами был выстроен алгоритм технологии учебного диалога, ориентированного на смыслообразование:

- постановка цели;
- выбор стратегии и тактики ведения диалога в соответствии с механизмом смыслообразования (при подготовке к восприятию – *экспрессивно-риторическая стратегия*; при восприятии – *регулятивно-контролирующая стратегия*; при понимании, включающем интерпретацию, объединение разрозненных смыслов – *информационно-смысловая стратегия*; при «порождении» смыслов – *информационно-смысловая*; при реинтерпретации – *оценочная стратегия*; при качественном изменении смыслов, значений – *регулятивно-контролирующая стратегия*);
- выбор типа диалога (эмпатийно-личностный, репрезентирующий, эвристический, диалог–толкование, диалог–включенность, диспут, аргументирующий, реинтерпретирующий, диалог-одобрение);
- отбор лексических средств, соответствующих содержанию учебного материала;
- рефлексия;
- коррекция.

Каждая из выбранных стратегий ведения диалога находит свое выражение в тактиках.

Осознанное использование диалоговых стратегий, стимулирующих механизмы смыслообразования, понимание цели учебного диалога не только учителем, но и учащимся, проектирование учебного диалога на уровне стратегий – глобального речевого намерения – позволяют сделать процесс смыслообразования более эффективным, продуктивным.

Первый шаг технологии – постановка педагогом цели использования диалога, создание оптимальной атмосферы сотрудничества, выявление общего пресуппозиционного фонда, координация совместной деятельности, убеждение, коррекция процесса понимания.

Подготовка к восприятию учебного материала, как правило, не занимает много времени, но при этом имеет достаточно большое значение: педагогу необходимо учитывать позицию учащегося, который оценивает происходящее, основываясь на своих интересах и предпочтениях. Поэтому учителю важно учитывать приоритеты учащихся в ходе урока. Вначале предлагается использовать экспрессивно-риторическую стратегию, которая в свою очередь может быть реализована с помощью следующих диалоговых тактик: *формирование эмоционального настроя, самопрезентация, контактоустанавливающая.*

Психологический механизм «восприятие информации» предполагает актуализацию предпонимания, переход в активное состояние усвоенных ранее знаний, умений, навыков учащихся, а также их личностного опыта и того «культурного фонда», который уже существует в сознании учащихся и который необходим для интерпретации нового учебного материала. Поэтому следующим действием педагога становится создание проблемной ситуации. В соответствии с классической герменевтической традицией предпонимание «сопровождает» понимание на протяжении всего процесса познания и неразрывно связано с ним. Действительно, педагог в опытно-экспериментальной работе обращался к знаниям и опыту учащихся в течение всего процесса обучения.

Следующий шаг педагога – использование регулятивно-контролирующей стратегии ведения диалога и тактики *выявления общих пресуппозиций*, что предполагает выяснение того «культурного фонда» учащихся, который необходим для восприятия и последующего понимания нового учебного материала, осознания знания о «незнании».

Механизм «понимание» реализуется в разных процедурах и может длиться на протяжении нескольких уроков по изучению новой темы. Он предполагает использование информационно-смысловой стратегии, которая последовательно реализуется в трех тактиках: при процедуре интерпретации – *первичное изучение учебного материала*; при объединении, слиянии разрозненных смыслов – *погружение в учебный материал с привлечением культурного опыта субъектов*; при «присвоении» смыслов – *«вживание» в учебный материал и экстраполяция пройденного на свой личный опыт.*

Процедура реинтерпретации (уточнение смысла, его изменение) соотносится с использованием оценочной стратегии, которая реализуется в трех тактиках: *выявление ошибочных толкований, утверждение правильных толкований, эмотивная оценка*. Учащиеся используют полученные знания в ситуациях, в которых они могут определять свои ценностные приоритеты, жизненные задачи. Применение знаний в новых условиях происходит при моделировании различных жизненных ситуаций, для решения которых потребуется полученное знание. Педагог имеет возможность оценить качество освоенного: большое значение имеет анализ устных ответов учащихся и их письменных работ (сочинения, эссе, ответы на вопросы и т.д.). Анализ «вторичных» текстов позволяет сделать вывод об обогащении смысловой сферы учащегося.

При необходимости, которая может возникнуть после проведения контроля и оценивания, педагог имеет возможность провести коррекцию процесса усвоения смыслов, что, как было установлено в ходе опытно-экспериментальной работы, является значимым этапом изучения новой темы. Важным элементом любой образовательной технологии (В.В. Гузеев, Г.К. Селевко) является возможность коррекции неправильного понимания. Такая процедура – конверсия (качественное видоизменение смысла и значения) – стимулируется использованием регулятивно-контролирующей стратегии. Тактика *коррекция модели мира* реализуется в реинтерпретирующем диалоге, который организуется с учащимися после использования педагогом тактики *выявление ошибочных толкований*. Аргументирующий тип диалога применяется индивидуально с учащимся или в небольших группах.

Важным шагом технологии является рефлексия, которая позволяет оценить степень проникновения учащихся в смысл обсуждавшейся проблемы и их индивидуальный, эмоциональный отклик на нее, и при необходимости скорректировать дальнейшую совместную деятельность.

Для обоснования технологии диалога на смыслообразующем уроке мы исходили из соответствия любой технологии основным методологическим требованиям – критериям (В.В. Гузеев, М.А. Чошанов, В.В. Юдин). Критерий *концептуальности* реализован в опоре на гуманистические концептуальные положения. В учебном диалоге наиболее явно проявляются смыслообразующие возможности. Критерий *системности* подразумевает соответствие педагогической технологии всем признакам системы: последовательное использование стратегий и тактик ведения диалога полностью отвечает логике образовательного процесса и не

противоречит диалектической взаимосвязи основных структурных компонентов урока. *Управляемость* разработанной нами технологии проявляется в возможности осуществления диагностического целеполагания, структурного проектирования учебного диалога, его поэтапной реализации и коррекции (при необходимости). *Эффективность* построения учебного диалога на основе стратегического подхода была доказана в результате ОЭР. Возможность применения предложенной последовательности использования стратегий и тактик ведения диалога в общеобразовательных учреждениях подтверждает соответствие нашей технологии такому критерию, как *воспроизводимость*.

Преподаватели общеобразовательных школ систематически использовали предложенную технологию учебного диалога, ориентированного на смыслообразование, соблюдая последовательность обозначенных выше действий. В процессе проведения ОЭР содержание и форма реализации технологии корректировались в соответствии с локальными целями образовательного процесса.

Предложенная последовательность реализации диалоговых стратегий при изучении новой темы является подвижной, не жестко регламентированной, и педагог вправе варьировать рекомендуемые стратегии в зависимости от интеллектуального и культурного опыта учащихся, от содержания и сложности учебного материала. Так, при изучении миниатюры В.Г. Короленко «Огоньки» педагог начинает работу со стратегии «Организация эмоционального фона», затем переходит к тактике «Погружение в учебный материал», стремясь задать учащимся вопросы, активизирующие их мышление и выявляющие понимание учениками сути этого небольшого по объему произведения (*«Как вы думаете, что хотел сказать нам автор при помощи этой миниатюры?»*, *«Что символизирует собой река?»*, *«Как вы поняли идею этого произведения?»*). При обсуждении миниатюры происходит интерпретация главных символов произведения – *огоньки, река*. Ученики постепенно понимают, что огоньки символизируют цель жизни человека, его мечту, а река – это сама жизнь человека, в которой нужно постоянно «налегать на весла», чтобы достичь цели. Важным аспектом анализа произведения становится интерпретация языковых средств текста (метафоры, языковой параллелизм, олицетворения, антитезы, эпитеты, смысловые повторы), вызывающих у учеников различные ассоциации, к которым обращается педагог. Актуализация предпонимания происходит на протяжении всего

диалога: играют важную роль знания учеников о судьбе самого Короленко (например, пребывание писателя в якутской ссылке, что помогает понять образ огоньков в рассказе еще и как символ надежды) и соответствующие события из жизни учащихся о том, как важно ставить перед собой цель, добиваться ее – так реализуется механизм слияния, объединения смыслов.

Содержание гуманитарных дисциплин (история, литература, обществознание, иностранный язык) различно, но все они в той или иной степени обладают смыслообразующим потенциалом. Изучение лингвострановедческого материала на уроках иностранного языка, например, помогает ученикам не только осознать ценности другой культуры, но и сформировать ценностное отношение к культуре своей страны. Учителя истории, реализуя стратегический подход, могут «вывести» учащихся на понимание взаимосвязи прошлого, настоящего и будущего и роли личности в истории – ценности при обсуждении исторических событий формируются на основе выявленных смыслов.

Для оценки эффективности технологии учебного диалога, ориентированного на смыслообразование, использовался метод семантического дифференциала, позволяющий измерять коннотативное значение, связанное с личностным смыслом, социальными установками, стереотипами и другими эмоционально насыщенными формами общения. Понятия, образы оцениваются по ряду биполярных градуированных (трех-, пяти-, семибалльных) шкал, полюса которых заданы с помощью вербальных антонимов.

В диссертации раскрываются результаты педагогической диагностики. Благодаря тому, что итоги фиксировались на констатирующем, промежуточном и формирующем этапах эксперимента, были определены положительные сдвиги в изменении мотивационно-смысловой сферы обучаемых на разных этапах исследования. Представлены результаты исследования ценностно-смысловой сферы. Критерием сформированности личных смыслов служит проявление актуального личностного опыта учащегося и установление на этой основе личного отношения к предлагаемой задаче. Большое значение при этом имеет качественный анализ «вторичных» текстов (сочинения, эссе, развернутые устные ответы).

В качестве критериев сформированной ценностной системы обучающихся определены: *смысловая эмпатия*, т.е. понимание, принятие взглядов, мотивов другого человека; *смысловая идентификация* – сравнение, отождествление личностного смысла с тем смыслом, который извлекается из

учебной информации в процессе обучения или взаимодействия с другими учащимися; *смысловая самопрезентация* – раскрытие своих взглядов, смыслов, мотивов для собеседника (В.В. Суфиянов), *направленность личности* (диагностируется при помощи методики Б.Басса).

Результаты сформированности ценностно-смысловой сферы учащихся в диссертации представлены в виде монографических описаний. Наблюдения, анализ устных ответов и сочинений учащихся экспериментальной и контрольной группы на исходном этапе ОЭР позволили сделать вывод о низкой степени проявления смысловой эмпатии, что проявилось в неприятии точек зрения одноклассников на изучаемый материал, скептическом отношении к высказываемым мнениям. Низкая степень смысловой идентификации на исходном этапе ОЭР проявилась в безразличном отношении к смысловому восприятию культурных текстов другими учащимися и нежелании сопоставлять мнения одноклассников со своим. При этом у большинства школьников наблюдалась отстраненность отношения изучаемого материала – художественные произведения на уроках литературы, тексты по истории воспринимались учениками как «чужой» материал, который нужно «выучить» для получения положительной отметки. Смысловая самопрезентация проявилась в способности учащихся излагать свои мысли и мнения относительно обсуждаемой проблемы, но на исходном этапе ОЭР наблюдались затруднения в аргументации воспринятых смыслов.

Положительные сдвиги у учащихся экспериментальной группы были отмечены уже на промежуточном этапе ОЭР: школьники стали проявлять более терпимое отношение к точке зрения одноклассников; заметно уменьшились резкие, негативные отзывы в адрес других учащихся; характер сочинений, эссе стал более аналитическим, а не описательным, как это было на констатирующем этапе. Все чаще фиксировалось живое, заинтересованное отношение к мнениям учителя и одноклассников. Высказывания большинства школьников стали менее категоричными, более развернутыми и обоснованными. Учащиеся стали больше ценить процесс межличностного диалога друг с другом, с педагогом и относиться к этому процессу не как к средству получения высоких отметок, а как к возможности взаимодействия, обмена ценностями, эмоциями (см. Таблицу 1). Заметно изменилась личностная направленность учащихся экспериментальных групп (см. Таблицу 2).

Таблица 1

Степень проявления смысловой эмпатии учащихся на заключительном этапе ОЭР (%)

Степень проявления смысловой эмпатии	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Высокая	10	33
Средняя	46	51
Низкая	44	16

Таблица 2

Изменения личностной направленности учащихся экспериментальной группы в процессе их обучения с использованием технологии учебного диалога, ориентированного на смыслообразование (%)

Этапы ОЭР	Направленность на себя	Направленность на общение	Направленность на дело
Исходный	56	31	13
Промежуточный	37	40	23
Заключительный	30	38	32

Успехи учеников экспериментальных групп были более значительными, чем у учеников, обучавшихся в контрольных группах. Так, школьники экспериментальных групп заняли больше призовых мест в городских и окружных олимпиадах, в практических конференциях, чем учащиеся контрольной группы.

В **«Заключении»** сформулированы **выводы**, в основном подтверждающие ранее выдвинутую гипотезу.

1. Приоритетным направлением в современном школьном образовании является развитие личности ученика и, прежде всего, его духовно-нравственных качеств. Поэтому, необходима такая организация процесса обучения, которая позволяла бы обогащать и расширять личностно-смысловую сферу личности.

2. Одним из наиболее эффективных способов обогащения ценностно-смысловой сферы учащихся является учебный диалог, используемый на предметах гуманитарного цикла, в силу высокой насыщенности этих дисциплин культурными, художественными текстами, содержащими в себе большой воспитательный потенциал.

3. Учебный диалог – это особый способ организации межличностного взаимодействия педагога и обучающихся на материале изучаемых школьных предметов с целью достижения образовательных, развивающих и воспитательных целей. В ходе диалога происходят совместный поиск истины, осмысление учебного материала, нахождения в нем личностных смыслов, ценностная интерпретация смыслов. Однако в настоящее время смыслообразующий потенциал диалога в образовании не реализуется в полной мере. Активное введение различных типов диалога и использование их в учебном процессе может стать альтернативой «знаниево-ориентированным» дидактическим средствам.

4. Смыслообразующий потенциал учебного диалога при его адекватной организации заключается в возможности интерпретации, творческого осмысления учебного материала, порождения личностных смыслов, создания необходимого эмоционального фона, консолидации совместных действий педагога и учащихся. Знание, поступающее в сознание школьника в ходе учебного диалога, непрерывно взаимодействует с уже имеющимися смыслами, сопоставляется со смыслами других субъектов взаимодействия, анализируется, творчески интерпретируется.

5. Технология учебного диалога, ориентированного на смыслообразование, опирается на значимое содержание учебного материала и организуется на основе выбора стратегий и адекватных им тактик ведения диалога; она учитывает психологические механизмы смыслообразования, аксиологическую систему учащихся, их культурный и жизненный опыт. Предложенная технология позволяет обогатить методический арсенал педагога; по-новому оценить процесс организации коммуникативного взаимодействия учителя и учащихся на занятиях предметов гуманитарного цикла; скорректировать направленность смыслообразования, что подразумевает формирование ценностных установок, мотивов не только для самого ученика, но и ценностную направленность на других индивидов.

6. Использование технологии учебного диалога предполагает профессиональную компетентность и высокий общекультурный уровень учителя, владение им коммуникативными, гностическими, волевыми и др. качествами.

Основные положения диссертационного исследования отражены в следующих публикациях:

1. Копылова Е.А. Организация процесса смыслообразования средствами учебного диалога [Текст] / Е.А. Копылова // Вестник Орловского государственного университета.

Серия: Новые гуманитарные исследования. 2010. №5. С. 214-219 (*издание, рекомендованное ВАК*).

2. Копылова Е.А. Речевые стратегии в учебном диалоге [Текст] / Е.А. Копылова // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета, 2009. №3. С. 270-275 (*издание, рекомендованное ВАК*).

3. Копылова Е.А. Особенности оценки знаний школьников по дисциплинам гуманитарного цикла [Текст] / Е.А. Копылова // Современные системы оценки качества знаний в высшем профессиональном образовании: проблемы и перспективы: межвузовский сборник научных трудов. – Тюмень: Изд-во Тюменского гос. ун-та, 2007. С. 156-160.

4. Копылова Е.А. Дидактическое взаимодействие как фактор эффективного восприятия новой информации на уроке [Текст] / Е.А. Копылова // Актуальные проблемы развития среднего и высшего образования: межвузовский сборник научных трудов. – Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2008. С. 89-92.

5. Копылова Е.А. Учебный диалог как средство формирования коммуникативной компетентности школьников [Текст] / Е.А. Копылова // Технологии совершенствования подготовки педагогических кадров. Выпуск 11. – Казань: Изд-во Татарского гос. гуманитарно-педагогического ун-та, 2008. С. 57-60.

6. Копылова Е.А. Проектирование учебного диалога как одно из условий подготовки студентов педагогических специальностей [Текст] / Е.А. Копылова // Современные технологии в российской системе образования: сборник статей VI всероссийской научно-практической конференции. – Пенза: Изд-во РИО ПГСХА, 2008. С.183-185.

7. Копылова Е.А. Проблемы эффективности учебного диалога как формы дидактического взаимодействия [Текст] / Е.А. Копылова // Проблемы и перспективы современной науки: сборник научных трудов. Вып.1 – Томск: Изд-во Томского гос. ун-та, 2008. С.14-15.

8. Копылова Е.А. Учебный диалог как форма дидактического взаимодействия [Текст] / Е.А. Копылова // Университет в системе непрерывного образования: материалы международной научно-методической конференции. – Пермь: Изд-во Пермского гос. ун-та, 2008. С.382-383.

9. Копылова Е.А. Выбор коммуникативной стратегии в процессе педагогического общения [Текст] / Е.А. Копылова // Технологии совершенствования подготовки педагогических кадров. Выпуск 12. – Казань: Изд-во Татарского гос. гуманитарно-педагогического университета, 2008. С. 28-30.

10. Копылова Е.А. Проектирование учебного диалога как фактор эффективного дидактического взаимодействия [Текст] / Е.А. Копылова // Молодежь в науке и культуре XXI века: материалы VIII международного научно-творческого форума. – Челябинск: Изд-во Челябинской гос. академии культуры и искусств, 2009. С.262-264.

11. Копылова Е.А. Значение проектирования учебного диалога как ведущего фактора смыслообразования в дидактическом взаимодействии [Текст] / Е.А. Копылова // Материалы олимпиады по педагогике аспирантов стран содружества независимых государств. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2010. С.155-161.