

УДК 373.015.3

На правах рукописи

ШАЛАБАЕВА ЛАУРА ИСМАИЛБЕКОВНА

**Психолого-педагогические условия развития
диалогической формы общения подростков**

6D010300 – Педагогика и психология

Диссертация на соискание степени
Доктор философии (PhD)

Научный консультант:
доктор педагогических наук, профессор
Абдигапбарова У.М.
Зарубежный консультант:
доктор психологических наук, профессор
Бурлачук Л.Ф.

Республика Казахстан
Алматы, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ.....	3
ОПРЕДЕЛЕНИЯ.....	4
ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ.....	6
ВВЕДЕНИЕ.....	7
1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ОБЩЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА.....	15
1.1 Развитие общения современных подростков как психолого- педагогическая проблема.....	15
1.2 Психологические особенности развития личности, социального поведения и общения в подростковом возрасте.....	32
1.3 Структурно-содержательная модель развития диалогического общения учащихся 5-х классов.....	44
1.4 Условия развития диалогического общения подростков как субъектов образовательного процесса.....	56
Выводы по 1 разделу.....	91
2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ ПОДРОСТКОВ.....	93
2.1 Особенности диалогического общения учащихся подросткового возраста и готовности педагогов к организации учебного диалога.....	93
2.2 Психолого-педагогический эксперимент по формированию у учащихся подросткового возраста диалогического общения в образовательном процессе.....	115
2.3 Результаты апробации и оценка комплексной программы формирования диалогического общения детей подросткового возраста	128
Выводы по 2 разделу.....	137
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	139
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	150

НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ

В настоящей диссертации использованы ссылки на следующие нормативные документы.

Закон РК от 27 июля 2007 года № 319-III ЗРК Об образовании (с изменениями и дополнениями на 09.04.2016 г.)

Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2016–2019 гг.

Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы (с изменениями, внесёнными Указом Президента РК от 02.11.2012 № 423; от 12.08.2014 № 893))

Постановление Правительства РК от 23 августа 2012 года № 1080 Об утверждении государственных общеобязательных стандартов образования соответствующих уровней образования (с изменениями и дополнениями по состоянию на 01.09.2016 г.)

ОПРЕДЕЛЕНИЯ

В настоящей диссертации применяются следующие термины с соответствующими определениями.

Внешний диалог - форма субъект–субъектного взаимодействия, при которой различные смысловые позиции развиваются разными говорящими.

Внутренний диалог - бывает явным и скрытым.

Генетическая форма диалога - развитие абстрактной мысли; показ пути, ведущего к открытию.

Герменевтическая форма диалога - накопление чувственных данных, формирование чувственных образов.

Диалог - форма субъект–субъектного взаимодействия, при котором различные смысловые позиции развиваются разными говорящими или одним говорящим.

Диалогическое общение - форма субъект–субъектного взаимодействия, при которой различные смысловые позиции развиваются говорящими (внешний диалог) или одним говорящим (внутренний диалог).

Диалогические отношения – субъект–субъектные отношения в диалоге между: учителем и учеником; учителем и классом.

Диалектическая форма диалога - движение мысли от абстрактного к конкретному.

Диалогическое общение подростков - активная субъект-субъектная форма организации общения, представляющая собой реальную направленность воздействия личности на другого участника (подростка или учителя) с целью получения информации или оказания определенного влияния, характеризующаяся общностью ситуации (учения или межличностного общения) и речевых намерений.

Диалогическая форма общения подростка - как неотъемлемая составляющая процесса развития межсубъектной активности личности, предполагает определенный уровень организации диалогических отношений - взаимодействия, равноправия, взаимопонимания субъектов общения, оптимальный для нормального психического развития, личностного развития и успешного обучения.

Коммуникативная способность – единство и взаимосвязь компетентности в межличностной коммуникации, компетентности в межличностном взаимодействии, определяющих, готовность к профессиональному общению и обеспечивающих его успешность и эффективность.

Компетентность – обладание знаниями и опытом, позволяющим судить о чем-либо; авторитетное мнение.

Мысленный и рефлексивный диалоги - различные смысловые позиции развиваются одним человеком (самим с собой). В случае, когда вторым «говорящим» («партнером») является текст или ЭВМ – мы имеем диалог с текстом, диалог с ЭВМ.

Общение - процесс установления и развития контакта между людьми, обмена информацией, восприятия участниками общения друг друга и их

взаимодействия

Полемическая форма диалога — конкретное, как высшая форма обобщенного познания.

Рационалистическая форма диалога - абстрактное мышление.

Эмпирическая форма диалога - чувственное познание.

Эвристическая форма диалога - движение мысли от конкретного, образного содержания к абстрактному.

ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ

СПТ – социально-психологического тренинга

ВД - взаимодействие

ВС - взаимосимпатия

ВП - взаимопонимание

РП - равноправие

ДО – диалогическое общение

МОРУ - Методика оценки работы учителя Дж. Хазард и др. в
модификации В.С.Митиной.

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Социально-экономические процессы в современном мире приводят к трансформации отношений между людьми, что находит свое выражение в приоритете виртуального общения, разобщенности, снижении коммуникативной компетентности личности, а в крайних своих проявлениях - в нетерпимости, агрессии и др. В связи с этим большая ответственность по формированию социально значимых коммуникативных умений и навыков накладывается на систему образования, которая закладывает основы культурно-образовательного потенциала страны в соответствии с динамичными запросами современного общества.

В государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2016–2019 гг. отмечается необходимость ориентирования на «результаты, обеспечивающие личное саморазвитие, самостоятельность в приобретении знаний...» «В условиях ценностного образования школа обеспечит вклад в реализацию общенациональных идей и будет способствовать воспитанию открытых, доброжелательных граждан своей страны» [1]. Главной целью обновления системы образования Республики Казахстан является формирование саморазвивающейся личности, способной управлять собой, что настойчиво диктует необходимость формирования коммуникативных умений у школьников.

Являясь стержнем системы образования, школа призвана закладывать основы всего процесса развития личности будущих граждан страны. В Государственном общеобязательном стандарте среднего общего образования Республики Казахстан определен важнейший приоритет формирования общеучебных умений, навыков и способов познавательной и речевой деятельности школьников: «Содержание образования должно обеспечить: формирование активной личности, обладающей критическим и творческим мышлением, умениями самостоятельно добывать знания и использовать их в практической деятельности; *развитие ее коммуникативных способностей*» [2]. Происходящая в настоящее время смена приоритетов в образовании на основе личностно-ориентированного подхода обуславливает появление нового идеала культурного и образованного человека, средством и условием достижения которого становится развитие коммуникативного потенциала личности.

Проблема общения приобретает особую актуальность для учащихся младшего подросткового возраста, что связано с воздействием ряда факторов:

- во-первых, именно в подростковом возрасте общение начинает определять многие стороны личностного развития, выступая в качестве ведущей деятельности;
- во-вторых, происходят кардинальные изменения условий деятельности, общения и социального окружения при переходе в среднее школьное звено;
- в-третьих, влияние глобальных информационных процессов приводит к предпочтению виртуальных контактов непосредственному общению, что негативно складывается на коммуникативной, перцептивной и интерактивной сторонах общения подростков, на снижении их социальной и познавательной

активности. Поэтому современную ситуацию в системе среднего образования можно определить как время поисков новых путей развития общения обучающихся, приоритетным из которых становится развитие диалогической формы общения учащихся как субъектов образовательного процесса.

В теоретическом плане актуальность анализа проблемы диалогического общения определяется логикой развития психолого-педагогических исследований общения. В то время как феномен общения активно изучается зарубежными и отечественными исследователями, проблема личностной представленности человека в общении, его личностные и социальные качества как факторы готовности к диалогическому общению при всей важности и объемности данной проблематики не являлись предметом глубокой научной разработки в нашей стране. В связи с этим актуальным направлением исследований в современной педагогике и психологии является теоретическая и экспериментальная разработка вопроса значения и условий развития диалогического общения у учащихся младшего подросткового возраста.

Несмотря на то, что диалог как форма учебного взаимодействия учителя с учащимися существует очень давно (со времен Сократа, Платона, Галилея и др.), только в XX веке он стал предметом пристального внимания исследователей (В.С. Библер, Л.С. Выготский, А.О. Харащ, М.М. Бахтин и др.).

В советской науке в процессе переосмысления предмета психологии подчеркивалось значение перестройки ее концептуального аппарата на основе категории деятельности и общения (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, М.И. Лисина и др.). В ряде отечественных исследований специально выделяется роль общения, основанная на принципе совместной деятельности студентов (С.М. Джакупов, Г. К. Кулжанбекова, Б.А. Мукушев, М.Н. Есенгулова и др.), дошкольников и учащихся начальных классов (Х.Т. Шерьязданова, Н.Б. Жиенбаева, Л.А. Куранбаева, Ж.К. Исаева и др.), старшеклассников (Н.Н. Подобед, К.А. Абдраимова и др.).

Опираясь на результаты психолого-педагогических исследований (В.Б. Библер, Г.Я. Буш, М.И. Лисина и др.) убедительно доказавших, что диалог – это основа творческого мышления, что развитие диалектичности как системообразующего компонента творческого мышления, невозможно вне диалога. В.А. Ерунов, Т.С. Кудрина, Г.М. Кучинский, А.М. Матюшкин, Л.А. Петровская, Л.И. Подлесная, А.У. Харащ и др. исследовали формы осуществления диалога и его педагогический потенциал. К. Левин, Н.Ю. Посталюк и др., установили такую функцию диалога как его способность порождать интерес, мотивацию. З. Абасова, М.А. Молчанова, В.В. Сериков, Е.Н. Шиянова и др. показали, что диалог как форма субъект–субъектного взаимодействия учителя с учащимися в учебном процессе развивает личность ученика и учителя.

Психологические идеи личностного и индивидуально-творческого подходов к развитию личности школьника в процессе диалогического обучения исследуются в работах С. Архангельского, Л.Я. Гальперина, В.В. Давыдова,

Л.В. Занкова, И.Я. Зимней, В.А. Кан-Калика, А.А. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, А.К. Марковой, В.В. Серикова, Д.Б. Эльконина и др.

Критерии и положения современной дидактики о новых технологиях обучения достаточно подробно разработаны С.П. Барановым, А.А. Вербицким, А.Е. Дмитриевым, М.М. Левиной, М.И. Махмутовым, В.А. Оконь и др.

В опыте педагогов-новаторов (Ш.А. Амонашвили, с. Лысенковой, Е.Н. Ильина, В.Ф. Шаталова и др.) диалог представлен как форма взаимодействия учителя с учащимися на уроке, показаны конкретные примеры практического использования диалога в обучении.

В практике же общеобразовательной школы (особенно среднего звена), диалогическое общение, несмотря на свой обучающий и воспитательный потенциал, не находит подходящего ему места. Еще не решены такие его аспекты, как: классификация диалогов, уровни сформированности, включение учащихся в диалог, технология и методика проведения диалога в разных возрастных группах, не изучена специфика действия указанных факторов в рамках развития диалогического общения, пути формирования диалогической формы общения у подростков в учебно-воспитательном процессе. Данное актуальное направление слабо представлено в профессиональной подготовке будущих педагогов и не раскрывается в системе повышения квалификации и переподготовки работников образования.

В ходе анализа состояния проблемы в психолого-педагогической науке и исследования процесса развития диалогического общения в учебно-воспитательном процессе общеобразовательной школы были установлены противоречия:

- между потребностью в определении сущности диалогического общения современных подростков и недостаточной обоснованностью в психолого-педагогической науке теоретических и методологических подходов к исследованию этого феномена;

- между объективной необходимостью развития диалогического общения в процессе учебной деятельности подростков как субъектов образовательного процесса и отсутствием научно-обоснованных психолого-педагогических методов и форм его осуществления.

Анализ психолого-педагогических исследований и практики общеобразовательной школы показал, что одной из важных предпосылок исследовательского поиска в рассматриваемом приоритетном научном направлении является разрешение выявленных противоречий, с учетом которых поставлена проблема исследования, заключающаяся в необходимости определения совокупности психологических и педагогических возможностей образовательного процесса школы, обеспечивающих развитие диалогической формы общения учащихся младшего подросткового возраста.

Цель исследования: теоретическое обоснование и экспериментальная проверка психолого-педагогических условий развития диалогического общения подростков.

Объект исследования: учебно-воспитательный процесс

общеобразовательной школы

Предмет исследования: психолого-педагогические условия развития диалогического общения учащихся 5–х классов общеобразовательной школы.

Задачи исследования:

- уточнить и охарактеризовать сущность понятия «диалогическое общение подростков»;
- разработать структурно-содержательную модель развития диалогического общения подростков;
- определить психолого-педагогические условия развития диалогического общения подростков;
- разработать и экспериментально проверить комплексную психолого-педагогическую программу развития диалогического общения учащихся общеобразовательной школы младшего подросткового возраста;
- разработать методические рекомендации для учителей и психологов по развитию диалогического общения подростков.

Гипотеза исследования:

Если развивать диалогическое общение младших подростков на основе комплексной психолого-педагогической программы с учетом возрастных и личностных особенностей диалогического общения учащихся и готовности учителей к реализации учебного диалога, то его уровень повысится, так как будут обеспечены необходимые условия и использованы эффективные методы и формы субъект-субъектного взаимодействия в учебно-воспитательном процессе.

Ведущая идея исследования: активное включение младших подростков в учебный диалог способствует развитию диалогической формы общения на основе сотворчества с учителем, личностного субъект-субъектного взаимодействия.

Теоретико-методологической основой исследования являются:

- личностно-деятельностный подход, предполагающий учет личностного аспекта обучающегося и рассматривающий образовательную деятельность как пространство для творческого взаимодействия, совместной деятельности учащихся и учителя как субъектов образовательного процесса;
- системный подход, позволяющий раскрыть психолого-педагогические условия диалогического общения как систему;
- компетентностный подход, рассматривающий направленность образования на развитие личности обучающихся и формирование у них ключевых коммуникативных компетенций.
- принципы детерминизма, развития, единства сознания и деятельности, системности.
- диалоговая концепция культуры М.М. Бахтина, теория совместной диалогической познавательной деятельности СМ.Джакупова, коммуникативная парадигма развития личности Н.Б. Жиенбаевой;
- концепции И.К. Кряжева, А.А. Леонтьева, Б.Ф. Парыгина и др.

Методы исследования. Исследование осуществлялось на основе

комплекса методов, направленных на проверку выдвинутых гипотез и решение поставленных задач:

1) теоретические методы: анализ философской, психолого-педагогической, научно-методической литературы по исследуемой проблеме, нормативно-правовых документов образования в РК, учебных планов, программ, школьной документации, позволившие определить уровень разработанности современного состояния исследуемой проблемы;

2) эмпирические методы:

- эмпирические методы: анкетирование, интервьюирование, включение учащихся в различные ситуации; метод экспертных оценок,

- психолого-педагогический эксперимент;

- методы обработки и интерпретации данных: качественный анализ полученных результатов, методы статистической обработки данных факторный анализ, Т-критерий Стьюдента и др.).

В экспериментальной части исследования использовался комплекс методик психологической диагностики: тест-опросник для изменения мотивации аффилиации А. Мехрабиана в модификации М.Ш. Магомед-Эминова; тест-опросник уровня субъективного контроля Дж. Роттера в модификации В.В. Бажина, Е.А. Голынкиной, А.М. Эткинда; методика определения уровня диалогичности общения, социометрия, аутосоциометрия, референтометрия, аутореферентометрия.

Этапы исследования:

Первый этап (2014–2015 г.г.) был посвящен изучению и анализу педагогической литературы по исследуемой проблеме.

Второй этап (2015–2016 г.г.) был преимущественно посвящен организации и постановке констатирующего и обучающего экспериментов.

Третий этап (2016–2017 г.г.) – заключительно-обобщающий, который включал в себя обработку и анализ результатов опытно-экспериментальной работы, уточнение отдельных положений, оформление диссертации.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования:

– уточнена сущностная характеристика понятия «диалогическое общение подростков»;

– разработана структурно-содержательная модель развития диалогического общения подростков;

– определены психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие личности в процессе диалогического общения подростков.

Практическая значимость исследования:

– обобщен опыт традиционного учебно-воспитательного процесса среднего звена общеобразовательной школы в контексте задач исследования;

– разработана и реализована комплексная психолого-педагогическая программа развития диалогического общения младшего подросткового возраста;

– разработаны и внедрены методические рекомендации для учителей и психологов по развитию диалогического общения подростков.

Положения, выносимые на защиту:

1. Диалогическое общение подростков – активная субъект-субъектная форма организации общения, представляющая собой реальную направленность воздействия личности на другого участника (подростка или учителя) с целью получения информации или оказания определенного влияния, характеризующаяся общностью ситуации (учения или межличностного общения) и речевых намерений. Диалогическая форма общения подростка как неотъемлемая составляющая процесса развития межсубъектной активности личности, предполагает определенный уровень организации диалогических отношений - взаимодействия, равноправия, взаимопонимания субъектов общения, оптимальный для нормального психического развития, личностного развития и успешного обучения. Показателями развития диалогического общения подростков являются его направленность, интенсивность и продуктивность.

2. Диалогическое общение младших подростков определяется социальным статусом подростка, уровнем развития личностных качеств (потребности в аффилиации и локуса контроля, диалогичности личности) и представлено высоким, средним и низким уровнем развития. Ограниченность потенциала диалогового общения находится в зависимости от направленности воздействия педагога (активное взаимодействие, односторонняя направленность учебно-воспитательных воздействий), педагогической децентрации, уровня компетенции ведения диалога.

3. Структурно-содержательная модель развития диалогического общения учащихся 5-х классов отображает структуру и содержание процесса развития диалогического общения со следующими структурными составляющими: цель и задачи, содержание (диалогическое общение и его компоненты), этапы формирования диалогического общения подростков (диагностический, развивающий, обобщающий), формы, методы, технологии и средства развития, характеристика критериев и уровней, результат процесса формирования диалогического общения.

4. К психологическим условиям, обеспечивающим успешность развития диалогического общения подростков относятся: сформированность личностных предпосылок диалогического общения подростков (интернальный локус контроля, выраженная потребность в аффилиации, диалогичность личности); готовность учителя к учебному диалогу, организация психологического сопровождения процесса развития диалогического общения. Педагогическими условиями развития диалогического общения подростков являются: применение учителями-предметниками методик формирования у учащихся умения вести диалог; обучение учителей технологий с использованием различных видов диалога; отбор содержания обучения по различным предметам, направленного на развитие диалогического общения учащихся.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечены системным подходом к описанию и изучению объекта исследования; строгой логикой проведения эксперимента в соответствии с

целями, задачами и условиями осуществляемого исследования; реализацией современных методов исследования и обработки материалов, репрезентативностью выборки и апробацией результатов исследования и возможностью повторения опытно-экспериментальной работы, позволивших провести тщательный количественный и качественный анализ ее хода и результатов.

Экспериментальная база исследования: Школа гимназия № 94 г. Алматы. Выборка испытуемых состояла из подростков в количестве 294 человек (5-х классов). В первый год исследования количество испытуемых составило 112 школьников, во второй год работы – 98 школьников, в третий год – 80 школьников. Исследования проводились с 2014 по 2017 гг.

Апробация результатов: Концептуальные положения и результаты исследования отражены в следующих международных конференциях:

1 Психологические особенности развития личности младшего школьника в образовательном процессе // Междунар. науч.-практ. конф.: «Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии». – М., 2015. – № 6 (39). – С. 154–161.

2 Психологическая роль общения в формировании человека – как личности // XLIV Междунар. заоч. науч.-практ. конф.: «Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии». – М., 2015. – № 11 (44). – С. 199–204.

3 Анализ исследований общения детей подросткового возраста со сверстниками и взрослыми с описанием этапов онтогенеза общения // XLVIII Междунар. науч.-практ. конф.: «Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии». – М., 2016. – № 3 (48). – С. 119–134.

4 Раннее развитие лидерских качеств детей путем коммуникационного контакта со взрослыми // XLVIII Междунар. науч.-практ. конф.: «Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии». – М., 2016. – № 3 (48). – С. 110–119.

Публикаций: Основные положения, а также результаты и выводы диссертационного исследования отражены в 11 публикациях автора, из них 4 – на международных научно-практических конференциях; 4 – в научных статьях в журналах, рекомендуемых ККСОН МОН РК; 3 – в зарубежных журналах, входящих в базы SCOPUS.

Структура диссертации отражает логику, содержание и результаты исследования. Она состоит из введения, двух разделов, заключения, списка использованных источников и приложения.

Во введении обоснована актуальность темы исследования и поставлена ее проблема; рассматриваются основные характеристики научного аппарата: цель, объект, предмет, задачи, гипотеза и методы исследования; определены его теоретические и методологические основы; раскрыты организация в этапы исследования, его научная новизна, теоретическая и практическая значимость.

В первом разделе «Теоретические основы исследования общения учащихся подросткового возраста» дан анализ диалогическому подходов к проблеме общения в психолого-педагогической науке, раскрыты данные исследований

особенностей развития личности, социального поведения и общения в подростковом возрасте. В целом развитие общения современных подростков представлена как психолого-педагогическая проблема, рассмотрены условия развития диалогического общения подростков как субъектов образовательного процесса, представлена структурно-содержательная модель развития диалогического общения учащихся 5-х классов.

Во втором разделе «Экспериментальное исследование развития диалогического общения подростков» описана организация и методика экспериментального исследования, его этапы, описаны полученные результаты констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов, теоретически обоснованы и опытно-экспериментальным путем проверены основные психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие личности подростка в процессе диалогического общения.

В заключении обобщены результаты исследования и изложены его основные выводы.

Диссертация изложена на 185 страницах, иллюстрирована 25 таблицами, 5 рисунками. Список использованных источников состоит из 158 наименований, из них 18 на иностранных языках.

1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ОБЩЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

1.1 Развитие общения современных подростков как психолого-педагогическая проблема

Проблема общения признана одной из актуальных проблем современной науки. Это связано с тем, что само существование и эволюция человека во многом определяется развитием этого феномена. Начиная с самых своих примитивных форм общение позволяло человеку удовлетворять свои актуальные потребности. Общение понимается в широком смысле как частный вид коммуникации. «Коммуникация (от латинского *communis* - делаю общим, связываюсь, общаюсь) - смысловой аспект социального взаимодействия. Поскольку всякое индивидуальное действие осуществляется в условиях прямых или косвенных отношений с другими людьми оно включает (наряду с физическим) коммуникативный аспект. Действия, сознательно ориентированные на смысловое их восприятие другими людьми, иногда называют коммуникативными действиями»[3]. Проблема общения является мультидисциплинарной – она разрабатывается в философии, культурологии, психологии, педагогике, психолингвистике, лингвистике, социологии, политологии, конфликтологии, литературоведении и других областях гуманитарного знания.

Первые научные представления об общении возникли еще в античной философии в воззрениях Сократа и Платона, которыми общение рассматривалось как контакты между людьми с ведущей целью воспитания и гармонизации личности поиска истины. Это понимание легло в основу изучения диалога ведущими учеными современности - М.М. Бахтина [4], В.С. Библера [5], Г.Г. Гадамера [6], Э. Фромма [7] и др.

М.М. Бахтин считал главным в общении наличие коммуникативной интенции, установки на сообщение, «на слово». Возникает коммуникативная ситуация как системообразующий фактор, условие, делающее возможным возникновение диалогических отношений. Это единство мысли и отношения к ней является той неделимой единицей, между которыми возможно взаимодействие.

Важно понимать общение не только как процесс обмена информацией (коммуникация). Важными составляющими общения являются также перцепция(восприятие партнера по общению) и интеракция как взаимодействие.

В психологической науке одним из первых обратил внимание на проблему общения В.М. Бехтерев. Ученый рассматривал социальный аспект общения, а именно объединение людей в социальные группы и роль общения в социализации личности. Ведущими механизмами социализации он называл внушение и подражание. В качестве условий эффективности общения между людьми ученый видел общность целей, настроения, взглядов, их психологическую схожесть [8].

Идеи В.М. Бехтерева продолжил развивать его ученик В.Н. Мясищев, притворив в жизнь принцип объективного исследования и применив эксперимент для изучения общения в коллективе. Этот подход ученый применил и в клинической психологии, подчеркивая роль общения в психотерапии [9].

Особый вклад в развитие проблемы общения внес Л.С.Выготский. Культурно-историческая теория раскрывает роль знаковых систем, в первую очередь речи в филогенезе человека. Не менее важную роль общение играет и в онтогенезе – опосредуя взаимодействие индивида с окружающим миром на протяжении всей его жизни. Общение в концепции Л.С. Выготского становится «единицей» психики: общение генетически предшествует высшим психическим процессам; структурно (через знаки) детерминирует их; наконец, является их универсальной составляющей в том смысле, что психические процессы всегда явно или скрыто включены в общение. И вместе с тем эта «единица» - общение – остается сама нераскрытой [10].

Б. Г. Ананьев, раскрывает проблему общения на стыке философии и психологии, обращается к ее исследованию в связи с проблемами формирования человека как личности, как субъекта деятельности, воспитания индивидуальности. Используя категорию «отношение», ученый отмечает, что в своем повседневном бытии человек связан бесконечным числом отношений не только с предметным миром, но и с людьми. Эти отношения устанавливаются и развиваются в деятельности – познании, общении, труде, игре, учении и других ее видах. Кроме того, деятельность общения определяет характер социальной детерминации индивидуального развития личности и в известном смысле участвует в формировании всей психической организации человека.

Разрабатывая системный подход, Б.Г. Ананьев предлагает рассматривать общение с позиций принципа иерархичности, то есть на различных уровнях: макро-, мезо- и микроуровне. Макроуровень представлен социумом в целом, мезоуровень включает контакты непосредственные и наиболее частые, а микроуровень – это те изменения и преобразования, которые происходят в человеке в результате этого взаимодействия [11].

Особенностью традиционного подхода советских психологов к изучению проблемы общения является опора на представление об исключительной роли общения в развитии личности. Личность имеет общественную сущность и должна рассматриваться как субъект социального взаимодействия, «по существу трудно найти такие психологические явления, которые так или иначе не были, бы включены в общение. Именно в общении ... индивид овладевает опытом, выработанным человечеством» [12].

В самом общем виде общение можно определить как «взаимодействие ... людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного или эффективно-оценочного характера» [13]. Специфика этого взаимодействия заключается в том, что в него включены, по меньшей мере, два субъекта [14], и активность каждого из них направлена не на объект, а на другого субъекта. Однако, признание этой специфики еще не гарантирует единообразия подходов

к дальнейшей конкретизации сущности общения.

Анализ философской и психологической литературы показывает, что большинство исследователей проблемы общения отмечают многогранность и полифункциональность данного феномена (А.А. Бодалев, 1978; Е.Г. Злобина, 1978; А.А. Леонтьев, 1975; Б.Ф. Ломов, 1981; М.С. Каган, 1977; Б.Д. Парыгин, 1971 и др.) [15; 16; 3, с. 148; 17; 18 и др.].

Так, А.А. Бодалев, рассматривая важнейшие аспекты и функции общения, выявляет социально-практический аспект изучения этого сложного явления [15, с. 110–112]. Ученый относит к нему «обмен» способами деятельности и поведения людей, формирование как индивидуального так и группового, коллективного субъектов деятельности, формирование и передачу образа жизни. Отмечая специфическую роль общения в общественном процессе познания на научно-теоретическом, так и на практически-эмпирическом уровнях, А.А. Бодалев подчеркивает функцию общения как способа индивидуализации и конкретизации познания человеческой сущности. Исследователь раскрывает значимость общения как важнейшего условия формирования сознания и самосознания личности, стимулятора развития, включающегося в мотивационно-побудительный процесс.

Известный ученый Б.Д. Парыгин рассматривает общение в нескольких планах: как способ появления человеческой сущности; как фактор становления человека; как условие существования и ограничения потребностей человека; как фактор существования общности; как источник информации [18, с. 205–219].

По мнению Б.Ф. Ломова, можно выделить три основных класса функций общения в жизни индивида: информационно-коммуникативные, регуляционно-коммуникативные и аффективно-коммуникативные. При этом к первому классу он относит все те функции, которые могут быть описаны как передача – прием информации; регуляционно-коммуникативными называет функции общения, относящиеся к регуляции поведения в широком смысле, осуществляемой людьми по отношению друг к другу; аффективно-коммуникативный класс функций ученый связывает с детерминацией эмоциональной сферы человека [17, с. 10]. Б.Ф. Ломов отмечает, что в «реальном акте непосредственного общения все перечисленные функции выступают в единстве» [17, с. 17]. Кроме вышеназванных, Б.Ф. Ломов считает возможным выделение таких функций общения, как организация совместной деятельности, познание людьми друг друга, формирование и развития межличностных отношений [17, с. 24].

А.А. Леонтьев, анализируя социальные функции общения, предлагает разделить их на две категории:

а) собственно социальные, то есть ориентированные на потребности общества в целом или отдельных групп в процессе их функционирования и взаимодействия;

б) социально психологические, связанные с потребностями отдельных личностей – членов сообщества [3, с. 156].

К первой категории он относит функции планирования и координации

коллективной трудовой деятельности, социальный контроль, обеспечение межгруппового воздействия. Примерами социально-психологических функций общения являются, по А.А. Леонтьеву, функции контакта, функции отождествления, функции социализации. При этом исследователь сознает, что возможное теоретически, подобное разделение между функциями оказывается крайне затруднительным на практике.

Нам представляется обоснованным мнение Е.Г. Злобиной, полагающей, что все многообразие функций общения может быть сведено к двум основным его аспектам, неразрывно связанным в реальной жизни - как фактора становления человеческого общества и как фактора формирования и развития личности [16, с. 97].

Выступая необходимым условием существования и функционирования социальной структуры, общение по определению К.А. Абульхановой-Славской, служит целям передачи накопленного человечеством опыта от одного поколения к другому. Являясь, в то же время, важнейшим и обязательным условием становления человеческой личности, общение реализует возможность осознания человеком собственной человеческой сущности. Общение представляет собой одну из составных частей процесса социализации личности [19].

Ряд исследователей считает именно эту сторону общения основной, подчеркивая, что общение является необходимым условием существования человека и вместе с тем одним из основных факторов и важнейшим источником его психического развития в онтогенезе. Но, согласно марксистской концепции, раскрывающей общественную сущность человека, первичным, исходным является не индивиды сами по себе, а «индивиды в их взаимоотношениях» [20], что означает опосредованность любого отношения индивида как личности его отношением к другому человеку. Эти отношения, по мысли К. Маркса, и есть «человеческая общественная связь», которая не противостоит «отдельному индивиду, а является сущностью каждого отдельного индивида, его собственной деятельностью, его собственной жизнью, его собственным наслаждением, его собственным богатством» [20, с. 119]. Поэтому конкретно-научное исследование развития личности с необходимостью предполагает анализ общественных связей и отношений, в которых индивиды находятся друг к другу в процессе своей жизнедеятельности. «В рамках психологического анализа личности эти поиски необходимо приводят к процессам общения как взаимодействия между индивидами, поскольку на уровне индивидуального бытия человека эти процессы и есть общественные связи и отношения людей» [21]. Не случайно в работах ряда исследователей подчеркивается, что общение представляет собой процесс актуализации общественных отношений, реальное бытие того или иного отношения, в которое вступают индивиды [22]; это персонифицированная, личностная форма общественных отношений, «непосредственно наблюдаемая и переживаемая реальность» [15, с. 34]; общение понимается как реализация личностью общественных отношений и способ построения личных [23].

Таким образом, в общении как материально-практическом взаимодействии между индивидами, изначально предполагается общественный способ формирования важнейших психологических образований их личности, когда общение является не только «органом проявления» индивидуальной жизни, но и одним из важнейших «способов усвоения человеческой жизни» [24].

В исследованиях советских психологов Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна [25; 10, с. 122], убедительно показано, что онтогенетическое развитие человека имеет качественное отличие от онтогенеза животных.

А.Н. Леонтьев подчеркивал, что если общими законами, которым подчиняются законы развития психики животных, являются законы биологической эволюции, то «с переходом к человеку развитие психики начинает подчиняться законам общественно-исторического развития» [3, с. 21]. У животных основным источником формирования поведения выступает разведывание биологически обусловленных и наследственно зафиксированных элементов видового опыта и его модификаций в форме индивидуального опыта в процессе онтогенеза.

Принципиально по-иному развивается психика человека, писал Л.С. Выготский: «здесь основополагающее значение приобретает овладение общественно-историческим опытом, накопленным предшествующими поколениями, и закрепленным не в форме наследственно зафиксированных признаков, а «в особой форме», а именно в форме внешнепредметной» [10, с. 121]. Усвоение общественного опыта, овладение продуктами материальной и духовной культуры, созданной человечеством, является детерминирующим фактором полноценного психического развития человеческого индивида, обязательным условием актуализации родовой способности человека быть личностью.

Реализация всеобщих родовых способностей человека (к труду, к речи, к мыслительной деятельности), существующих лишь в возможности, с необходимостью предполагает осуществление процесса присвоения, как совершенно особого процесса, не имеющего места у животных. Индивид должен присвоить тот объективный мир, преобразованный деятельностью всех предшествующих поколений, ту «человеческую действительность» [26], которую каждое новое поколение людей застает готовой. Для этого ему необходимо овладеть миром человеческих предметов и явлений, воплощающих опредмеченные человеческие способности, опредмеченные «сущностные силы» [26, с. 58–59], человека, сформировавшиеся в процессе общественно-исторической практики.

Чтобы «человеческая сторона окружающих объектов открылась индивиду», – пишет А.Н. Леонтьев, – он должен осуществить активную деятельность по отношению к ним, деятельность, адекватную (хотя, конечно, и не тождественную) той, которую они в себе кристаллизировали [27]. Активность индивида, его практическая или познавательная деятельность, направленная на раскрытие специфических качеств объектов материального и

духовного мира, является одним из главных условий «процесса присвоения индивидами достижений исторического развития человечества» [10, с. 125]. Другим важнейшим условием осуществления данного процесса А.Н. Леонтьев называет общение. Он подчеркивает, что в нормальных обстоятельствах отношения индивида к миру человеческих объектов всегда опосредованы его отношениями к другим людям, к обществу, что он не стоит один на один перед окружающим его предметным миром. Деятельность индивида всегда включена в процесс общения. «Общение в своей исходной внешней форме, в форме совместной деятельности или в форме общения речевого или даже только мысленного составляет необходимое и специфическое условие развития человека в обществе [27, с. 422].

Известно, что школа представляет собой значительную основу современного образовательного процесса, исключительную форму социализации, содержанием которой является приобщение ребенка к той части человеческой культуры, элементы которой актуализированы в жизни конкретного социума как социально-значимые ценности. Эффект процесса общения как межличностного и межсубъектного взаимодействия, зависит от развитости стратегической, тактической и технической составляющих коммуникативной компетентности. Высокая коммуникативная компетентность обеспечивает не столько адекватную адаптацию к наличной ситуации общения, сколько способность перестраивать ее на основе понимания. В этом аспекте развитие навыков общения выступает как психолого-педагогическая проблема.

В.В. Давыдов отмечает, что в подростковом возрасте наряду с ведущей деятельностью, которая обуславливает личностное становление, не менее важную роль играет деятельность учения [28]. Дети данного возраста овладевают, прежде всего, предметной стороной учебной деятельности – приемами, навыками и умениями, которые необходимы для усвоения новых знаний. Однако, это усвоение происходит только в процессе общения школьника с учителями, родителями и одноклассниками, и особенно развёртывания общения во многом определяют развитие личности подростка.

Переход к предметному обучению в средней школе определяет усложнение сферы общения подростка со взрослыми, прежде всего с учителями, каждый из которых отличается особым стилем общения с учениками, манерой поведения, характером требований, личностными особенностями (А.А. Бодалев, Л.И. Криволап, Б.С. Круглов, С.В. Сергеева) [29; 30- 32].

Как отмечается в работах многих исследователей, для отношений подростка с учителем характерна опосредованность общественно значимой характеристикой, а именно – школьной отметкой (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, А.А. Люблинская, В.И. Никулина, Т.М. Николаева) [33-37]. Даже, отношение подростка в семье, с родителями часто находятся в прямой зависимости от его школьных успехов, так как хорошие «домашние» отношения могут быть испорчены плохой отметкой (М.С. Каган, А.Н. Леонтьев, Е.В. Новикова, Е.Б. Фанталова, Л.И. Данилова и др.) [12, с. 45; 27, с. 102; 38-40]. Суждения

учителя, являющегося безусловным авторитетом для подростка, во многом обуславливает формирование, как и самооценки ребенка, так и его оценку товарищей; они влияют на развитие взаимоотношения детей (Л.И. Божович, Я.Л. Коломинский, А.А. Люблинская, Н.Г. Морозова, Л.С. Славина, Н.Н. Подобед) [35, с. 155; 41-45]. Через эмоциональное отношение к себе значимых взрослых (учителя, родители), проявляющиеся в различных ситуациях общения подросток осознает самого себя, свои потенциальные возможности, а это в свою очередь, как утверждает М.И. Чеснокова – составляют основу саморегуляция поведения [46]. Самооценка порождает определенное эмоциональное самочувствие подростка, вызывает уверенность или неверие в свои силы, чувство тревожности или удовлетворения, влияет на становление нравственных отношений со взрослыми и сверстниками (А.В. Захарова, Т.Ю. Андрющенко, В.С. Мухина, Е.И. Савонько Г.К. Кулжанбекова и др.) [47 - 51].

Исследуя разнообразные стили общения учителей со школьниками – подростками, А.А. Бодалев и Л.И. Криволап установили, что «существует довольно устойчивая зависимость между манерой поведения, которую позволяет себе педагог в общении с учащимися, и характером переживаний, которые при этом у учащихся-подростков возникают... Воспитатели, различающиеся стилем общения с учащимися, по-разному воздействуют на формирование характерологических качеств подростка» [29, с. 191]. В исследовании Э.Б. Сококовой показано, что уровень и характер общественной активности школьников зависит от стиля отношений педагога с детьми, получая наиболее оптимальное развитие при условии соблюдения диалогического стиля отношений [52]. Известно, что для детей подросткового возраста характерно стремление перевести общение с учителем из деловой сферы в личностную, поэтому возрастают требования подростков к профессиональным и личностным качествам педагога, к его готовности перейти на новый уровень общения с учащимися, обеспечивающий независимость ребенка, уважительное отношение к его правам, к потребности в самоутверждении.

Показательны изменения, которые происходят в мотивах общения детей с педагогами на протяжении подросткового периода развития. Так, С.К. Масгутова [53], изучая высказывания детей подросткового возраста о своих взаимоотношениях с учителями, установила, что мотивом общения младших подростков является стремление получить поддержку, поощрение учителя за учение, поведение, школьный труд, тогда как старший подросток стремится к личностному общению с педагогом.

Игнорирование нового уровня самосознания подростка приводит к развитию деформированных отношений с педагогами, конфликтному поведению, что в итоге сказывается на общей неудовлетворенности ребенка общением с учителями (Н.П. Аникеева, К.В. Бардин, Н.А. Березовин, Я.Л. Коломинский, В.П. Битуев, Л.И. Божович, А.И. Кулак, В.Е. Каган, С.В. Кондратьев, Л.В. Куликов, Е.В. Новикова, С.К. Масгутова,

Д.И. Фельдштейн) [54; 55; 56; 42; 57; 41; 58; 12; 59; 13; 38; 53; 60].

Таким образом, актуальным направлением исследований становится изучение роли педагога в развитии навыков общения у учащихся подросткового возраста.

Рассмотрим исследования, раскрывающие психолого-педагогические возможности развития общения подростков через общение со сверстниками в рамках образовательного процесса.

В исследовании В.Н. Бадриной получены данные о динамике взаимоотношений подростков с одноклассниками, которые свидетельствуют о наличии связи целеполагания в учебной деятельности с социометрическим статусом учащихся средних классов [61].

Н.Ф. Маслова [62] посвятила свое исследование изучению роли малых групп в организованном коллективе подростков. Ею выделен следующий круг вопросов, подлежащих специальному рассмотрению в русле данной проблемы: детская малая группа как специфический факт педагогической действительности: функция и роль малой группы в формировании и закреплении опыта нравственных отношений личности в организованном коллективе. Предметом конкретного исследования явился один из видов малых групп – так называемые «самовозникающие» малые группы, которые в организованном воспитательном коллективе на основе дружеских взаимоотношений школьников могут спонтанно появляться. Н.Ф. Масловой было показано, что именно в подростковом возрасте происходит наиболее интенсивное становление личности школьника как субъекта общения, причем – под сильным влиянием «самовозникающих» групп.

Т.В. Говорун [63], в свою очередь, изучала механизм становления взаимоотношений подростков в условиях пионерского лагеря и выявила факторы, обуславливающие положение ребенка в системе межличностных отношений временного детского коллектива. Ею определены основные функции межличностного общения и его динамика на протяжении смены в лагере, выявлены наиболее эффективные способы педагогического руководства межличностными отношениями на разных уровнях развития детского коллектива.

Анализ мотивации общения подростков со сверстниками, осуществленный в исследованиях Л.И. Божович, А.П. Краковского, Я.Л. Коломинского, А.В. Мудрик, Д.И. Фельдштейна показывает, что у младших подростков основным мотивом общения в данной сфере является стремление быть в среде сверстников; у средних – занять свое место в коллективе; а у старших – стремление к независимости и признанию ценности своей личности.

В исследованиях Я.Л. Коломинского была экспериментально выявлена и подвергнута изучению система личных взаимоотношений учащихся в классе. Изучая осознание и переживание подростками взаимоотношение с одноклассниками, Я.Л. Коломинский обнаружил, что взаимность социометрических выборов для ребят важнее количества полученных выборов. В работе Т.В. Драгуновой было доказано, что социометрический статус

подростка в коллективе сверстников определяемой в первую очередь наличием у него качеств товарища и друга, соблюдением специфического – «кодекса товарищества» [64, с. 123]. Важнейшими нормами «кодекса товарищества» подростков является уважение, равенство, верность, помощь товарищу, честность. Коллектив сверстников придирчиво оценивает своих членов, что находит выражение в формировании коллективной самооценки подростка. Ситуация ответственной зависимости, которая складывается в процессе учебной деятельности в развитом коллективе, стимулирует процесс самопознания подростка. В подростковых коллективах остро встает проблема лидерства, связанная с потребностью в самоутверждении. Но если социально приемлемые формы самоутверждения основаны не на подавлении других, а на стремлении влиять на членов своей группы в выборе ценностей и формировании общего мнения, не попирая нормы коллегиальности, то в подростковых коллективах лидерство часто деформируется, приобретая социально опасные формы – с одной стороны образуется авторитарное подавление других членов группы, а с другой – уход от ответственности, инфантилизм [65].

Снижение статуса подростка в коллективе происходит при разрыве или ослаблении отношений с близкими к лидерству членами коллектива. Экспериментальные данные свидетельствуют, что удовлетворенность подростков деятельностью, например, пионерского отряда и взаимоотношениями в отряде в большей степени опосредована положительным отношением к его активу. Максимальное совпадение официальной структуре лидерства с неофициальной способствует развертывание общественно полезной деятельности, активизируя инициативность подростков и способствуя усилению роли органов детского самоуправления. Немаловажное значение имеет стиль лидерства. Как известно, демократический стиль лидерства является необходимым условием для активизации творческих сил группы [66].

В основе отношения к сверстникам в начальный период развития детского коллектива лежат преимущественно внешненаблюдаемые характерологические проявления, значимые в эмоционально-избирательном общении: общительность, жизнерадостность, дружелюбие и т.д. По мере развития межличностных связей усиливаются ориентации на морально-оценочные критерии, утверждающиеся в среде сверстников, главным из которых является отношение к товарищам [67].

Как показано в исследовании В.П. Битуева, изучавший степень и мотивы удовлетворенности общением подростков-восьмиклассников с разными людьми из их ближайшего окружения, самая высокая неудовлетворенность общением – с отцом, учителями-предметниками и классным руководителем (перечислены по убывающей), а это, в свою очередь приводит к высокой конфликтности с этими лицами [57, с. 230]. Однако, имеются данные о том, что «несмотря на неудовлетворенность подростков личностными качествами и снижение у них эмпатии по отношению к учителям, они испытывают положительную ориентацию на педагогов. Учителя же не видят этой

ориентации... они в большинстве своем полагают, что подростки удовлетворены характером общения, а также личностными качествами педагогов» [53, с. 15].

По мнению Намазбаевой Ж.И. модель личностно-ориентированной педагогики направлена на реализацию требований общества, которое формировало социальный заказ образованию: воспитать личность с заранее заданными свойствами. Личность при этом понималась как некоторое типовое явление, как носитель и выразитель массовой культуры. Субъектный опыт ученика как активного творца собственного развития не учитывался. [68]

В результате, возникшая в подростковом возрасте потребность в личностном общении с педагогами часто остается неудовлетворенной.

Я.Л. Коломинский, уделял большое внимание исследованию особенностей личных взаимоотношений детей в классных коллективах среднего школьного возраста. Он явился одним из инициаторов разработки и широкого применения в нашей стране социометрических методов для исследования взаимных отношений школьников. Им были созданы многочисленные варианты социометрической методики, в частности, – аутосоциометрическая методика, и предложен ряд индексов, при помощи которых можно количественно характеризовать и качественно описывать личные взаимоотношения детей разного возраста.

В конкретных исследованиях, проведенных Я.Л. Коломинским и под его руководством, особое внимание обращалось на систему личных взаимоотношений школьников. Разделяя взаимоотношения в школьном классе на личные и деловые, отводит личным особую роль. Он считает, что «личные взаимоотношения, которые как бы пронизывают коллектив невидимыми нитями симпатий, привязанностей, антипатий и т.д., оказывают сильнейшее воздействие на жизнь каждого школьника и на деятельность группы в целом» [42, с. 13], личные взаимоотношения очень важны для характеристики школьного класса, как коллектива, так как они составляют эмоциональную основу психологического климата.

Проведя сравнительный анализ мотивировок – обоснований учениками своих межличностных выборов, Я.Л. Коломинский пришел к выводам:

- у подростков более половины выборов мотивированы дружбой, совместной игрой, привлекательностью соученика. В них преобладает эмоциональное отношение к товарищу;

- около одной трети мотивировок носят деловой характер: хорошая учеба сверстника, стремление оказать помощь, желание получить поддержку со стороны. В подростковом возрасте это – один из самых распространенных мотивов;

- в подростковом возрасте появляются такие мотивы межличностных выборов, которые связаны с ориентацией на нравственно-волевые качества сверстников. Это мотивы типа: «волевой», «честный», «смелый», «скромный», «трудолюбивый» и т.п.

- в качестве мотивов отклонения сверстников в подростковом возрасте (в

данном случае – у школьников из VI классов) появляются такие, как «лень», «уклонение от труда», «лживость», «завистливость».

Отметим еще одну особенность, на которую обратил внимание Я.Л. Коломинский, изучив взаимоотношения детей из IV и VI классов: существование значительных различий в мотивировках выборов и отклонений.

Неблагоприятное положение подростка в коллективе сверстников связано также со снижением референтности его для ребенка. Как отмечает в своем исследовании Я.Л. Коломинский, причина «ухода» подростка из классного коллектива заключается не только в его низком социометрическом статусе в нем, но «в общем расстройстве взаимоотношений, симптомами которого может служить не только неблагоприятный статус, но и отсутствие взаимности, низкая удовлетворенность во взаимоотношениях с членами основного коллектива, который в этом случае теряет свою референтность [42, с. 180]. При этом неудовлетворенность в официальном общении в семье, в школе, из-за низкой положительно-эмоциональной его окраски и жесткой регламентации нередко компенсируется неофициальным общением: в котором подросток чувствует себя менее скованным; где удовлетворяется его потребность в определенном статусе и возникает состояние «неадекватной защищенности» и стихийности общения[69].

Особое внимание разностороннему психолого-педагогическому исследованию взаимоотношений детей подросткового возраста уделено в работах Д.И. Фельдштейна, его учеников и последователей. Отличительной особенностью этих работ является то, что предметом исследования здесь выступают не личные взаимоотношения школьников, а их отношения друг к другу, складывающиеся на основе совместной включенности в общественно-полезную деятельность.

В работах Д.И. Фельдштейна утверждаются оправдавшие себя традиции деятельностного подхода к обучению и воспитанию школьников, заложенные и развитые в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и др. Д.И. Фельдштейном разработаны психолого-педагогические основы развития совместной общественно полезной деятельности детей в разнообразных группах и коллективах, а также рассмотрены теоретические вопросы, касающиеся возрастной периодизации развития личности ребенка в зависимости от доминирования ведущей совместной предметной деятельности или общения.

Степень развитости школьного коллектива как объекта и субъекта воспитания, пишет Д.И. Фельдштейн, определяется характером и уровнем развития общественно значимой совместной деятельности. Основой построения системы развернутых коллективистических отношений школьников выступает совместная целенаправленная многоплановая общественно полезная деятельность [70]. В этой деятельности, в ее организации и содержании заключен психолого-педагогический механизм перестройки мотивационно-потребностной сферы личности школьника.

Как отмечает Д.И. Фельдштейн, реализация возможностей общественно

полезной деятельности как условия и средства формирования коллектива и наиболее развитых общественных отношений его членов обеспечивается соответствующей организацией этой деятельности. Фундаментом такой организации должно стать сознательное и целенаправленное построение адекватных отношений школьников к общественно полезному труду, создание на его основе межличностных отношений взаимной зависимости и взаимной ответственности [70, с. 24]. В ряде психолого-педагогических исследований по формированию коллективов школьников, отмечает Д.И. Фельдштейн, неоправданно большое, гипертрофированное внимание уделяется общению как фактору коллективообразования. Такое, слишком большое внимание к общению в ущерб содержанию и организации совместной деятельности не вполне согласуется с тем, что для подросткового и юношеского возраста ведущей формой совместной деятельности является не «чистое» общение, а общественно полезный труд.

В концепции развития деятельности ребенка, предложенной Д.И. Фельдштейном, динамике межличностных отношений отводится существенная роль. Автор обращает внимание на то, что деятельность школьника имеет две стороны: предметную и развитие взаимоотношений с людьми, обществом. «Чередование, выдвижение на первый план то одной, то другой стороны деятельности вызывает смену периодов становления личности в онтогенезе» [60, с. 5]. Следовательно, изучение динамики и закономерностей развития взаимоотношений детей – это ключ к пониманию их формирования, как личностей.

В русле разрабатываемой концепции развития деятельности Д.И. Фельдштейном выделены возрастные периоды в их особом отношении к общению. Младший школьный возраст, например, характеризуется как такой, в пределах которого доминирует предметная сторона деятельности – овладение формами учения. В подростковом возрасте, которому в рассматриваемой концепции отведено особое место, ребенок начинает активно стремиться к признанию со стороны других людей, что, в свою очередь, приводит к разворачиванию системы субъект–субъектных отношений. «Развитие взаимоотношений с людьми, обществом, – пишет Д.И. Фельдштейн, – сосуществуя, переплетаясь и развиваясь в неразрывной связи с предметно-практической стороной деятельности, имеет свою собственную логику...» [60, с. 9]. Наиболее активно взаимоотношения школьников развиваются в подростковом возрасте именно в общественно полезной деятельности учащихся. Подростки активизируются в общении как в школе, так и вне ее для того, чтобы «занять значимое место в обществе, утвердить свою новую социальную позицию» [60, с. 12]. Д.И. Фельдштейн отмечает, что в общем процессе движения деятельности развитие взаимоотношений выступает как особая линия измерения, связанная с формированием новообразований личности

Ряд специальных исследований был связан с изучением психологических оснований, на которых строятся и развиваются взаимоотношения школьников-

подростков. Среди этих оснований чаще всего выделялись и описывались ценностные ориентации, регулирующие взаимоотношения. Так, например, в работе М.Ф. Чернобаевой [71] исследовались особенности ценностных ориентаций подростков, функционирующие в сфере общения, а также пути формирования правильных, соответствующих принятой морали ценностных ориентаций. Среди факторов социального развития личности и межличностных отношений школьников в этой работе центральное место занимают школьный коллектив и его ценности, влияющие на становление морально-этических, интеллектуальных, физических, эстетических сторон личности.

В другой работе, выполненной Н.Б. Жиенбаевой [72], изучались факторы, управляющие взаимоотношениями. Здесь ставилась задача рассмотрения ценностных ориентаций как регулятора межличностных отношений в группе. Основное же внимание было уделено анализу взаимоотношений учащихся в одноподгрупповых и многоподгрупповых группах.

Таким образом, в среднем школьном возрасте общение продолжает оставаться одним из важнейших психических факторов психического развития ребенка, что находит выражение в функциональной связи взаимоотношений школьника с учителем и сверстниками-одноклассниками и генезисом его самосознания.

Общее состояние исследований взаимоотношений детей в подростковом возрасте характеризуется тем, что они раскрывают различные стороны общения: эмоциональные, трудовые, общественные – и показывают, что действительное становление коллективистических отношений между школьниками этого возраста начинается и активно продолжается только в русле развернутой, педагогически целесообразно организованной и умело управляемой общественно полезной деятельности подростков.

Как известно, понятие «диалогическое общение» не является новым. Можно выделить ряд подходов в разных науках, определяющих понятия «диалог» и «диалогическое общение»

В исследованиях по языкознанию Е.Ф. Будде, Л.В. Щерба, Л.П. Якубинского под диалогом понимается разговор, беседа двух и более лиц, в ходе которого участники обмениваются репликами на какую-либо тему [73; 74]. Данное понятие они связывают с определенной формой речи, при которой в равной степени активны все ее участники.

С философской позиции диалог как общечеловеческая философско-антропологическая характеристика, с одной стороны, предпосылка, базовое условие человеческого сознания и самосознания и, с другой стороны, - как основная форма их реализации. С самого рождения человек погружен не в некую замкнутую самодовлеющую целостность — как то «общество» или «культура» и т.п., он изначально погружен в драматически-напряженное поле диалога - в многоголосие разнообразных личностных «манифестов», являя собой ценностное утверждение и самоопределение окружающих людей. Поэтому всякий осмысленный акт человека, помимо своего непосредственного прагматического значения, является одновременно как бы репликой этого

глобального диалога — актом согласия, несогласия, вызова, поддержки и утверждения тех или иных смыслов и ценностей и т.п. В этом плане может быть по-своему диалогичным даже сугубое отсутствие самовыражения и последовательная не включенность в диалог как проявление нежелания человека в него вступать, как последовательное «нет» всяким попыткам самоопределения [75].

Психологическое содержание рассматриваемых понятий оказывается несколько глубже. Так, В.В.Рыжов отмечает: «Понятие диалога выражает определенный характер отношений между личностями его участников, в частности - отношений общности, единстве содержательно-психологического пространства общающихся, их взаимопроникновение в жизненное бытие друг друга» [76].

Теоретические предпосылки в понимании сущности диалогического общения составляют идеи Л.С. Выготского о диалоге на высшем уровне, т.е. диалоге личностей. В контексте этого диалог понимается как форма «самого бытия личности», поскольку психика - это структура принципиально диалогическая, имплицитно содержащая различные формы социальных внешних диалогов [77].

По убеждению Г.А. Ковалева диалог основан на равенстве позиций партнеров по общению, эмоциональной открытости и доверии к другому человеку, принятии его как ценности в свой внутренний субъективный мир. [78].

По С.Л. Братченко, уровень диалогического общения характеризуется полным взаимопринятием партнерами по общению друг друга, положительным эмоциональным тоном их взаимоотношений, предполагающих потребность и возможность взаимораскрытия.

При таком широком толковании диалога можно с помощью интерпретации открыть диалогические моменты в любых, сколь угодно «закрытых» и монологических формах значимого человеческого поведения, в любых жанрах общения.

В узком значении - диалог понимается как конкретное событие общения, при котором происходит как бы «размыкание» ценностного мира человека, его самообнаружение в реальности конкретного взаимодействия. Здесь происходит как бы некий «прорыв» личностей навстречу друг другу [79].

Простейший вид диалога – расспрос, состоящий из вопросов и ответов. Более сложным видом диалога, включающем элементы рассуждения, является *беседа*. Реплика в ней отличается большей продолжительностью, обдуманностью построения высказывания. Еще более сложным видом диалога, с точки зрения коммуникативной задачи, является дискуссия, диспут, полемика. Реплики при этом могут переходить в монолог.

Рассмотрим известные данные о диалоге в психолого-педагогическом аспекте. На наш взгляд, важное значение имеет соотношение внутреннего диалога и творческого мышления, внутреннего и внешнего диалогов и педагогических условий их стимулирования. Особо значимым для

совершенствования процесса обучения представляется фундаментальный вывод психологической науки о внутреннем диалоге как обязательном компоненте нестандартного самостоятельного мышления, о том, что внутренний диалог неразрывно связан с процессом общения человека с человеком.

О роли диалога в развитии творческого мышления пишет Н.Д. Павлова: «...развитие познавательной активности осуществляется не как обучение приемам решения задач, а как воспитание творческого мышления в условиях *дидактически организованного диалога* и ситуациях группового мышления» [80].

А.У. Хараш экспериментально подтвердил высокую эффективность организации учебных занятий в форме диалога с точки зрения усвоения знаний и развития познавательной активности [81].

В работах Л.А. Петровская теоретически обосновано влияние диалогических отношений в условиях социально-психологического тренинга на развитие коммуникативной компетенции и общей психологической культуры участников диалога.

Становление логического мышления в диалоге исследовала У.В. Новикова, которой удалось экспериментально доказать, что диалогические отношения – обязательные условия развития логических операций, и что на разных возрастных этапах успешно формируются в диалоге различные операции: в младшем возрасте – объяснение, в подростковом и юношеском – опровержение [38, с. 17].

Такая важная функция диалога как его способность вызывать интерес, мотивацию многократно подтверждена экспериментально в зарубежной социальной психологии, в ряде работ К. Левина и его сотрудников [83].

В диалоге последовательно происходит обмен репликами между учителем и учащимися (вопрос – ответ, вопрос – ответ, запрос о согласии – выражение согласия или несогласия, сообщение информации – отношение к ней и т.д.). В результате запрос или сообщение информации способствует использованию интеллектуального опыта и его развитию. Словарный грамматический состав ответной реплики не может быть самостоятельным без соотнесения с предыдущей репликой. В этом выражается функционально-смысловая зависимость между репликами.

Учебный диалог позволяет активизировать внутреннюю и внешнюю речь через включение мыслительной деятельности для решения проблемных ситуаций и задач (Г.М. Кучинский) [84].

Джакупов С.М. предлагает структуру процесса обучения, который представлен в виде трехкомпонентной, трехуровневой системы, состоящей из подсистем «обучающий», «содержание образования» и «обучающиеся», взаимосвязь между которыми осуществляется посредством методов и средств обучения. Обучение на микроуровне выступает как совместно-диалогическая познавательная деятельность, формирующаяся на основе преобразования деятельности преподавания и учения в единую психологическую структуру в

ходе взаимодействия и общения обучающего и обучающегося [85]. В учебном диалоге реализуется познавательная активность, вызванная потребностью решать задачи, проблемные ситуации и активизируется мыслительная деятельность, побуждающая младшего школьника к передаче мысли с помощью речевых средств для понимания собеседником (А.В. Брушлинский, А.М. Матюшкин). По мере ориентации учащихся на использование общей зависимости дробное, регламентирующее руководство учителя сменяется все более общим, направляющим, и в работе учащихся сокращается удельный вес исполнительской деятельности и возрастает объем творческой, поисковой.

Подросток, используя внутренний диалог (рассуждения с самим собой) для решения задачи, упражняется в способности мыслить, рассуждать, формировать содержание высказывания и оформлять его лингвистическими средствами.

Сущностная характеристика феномена «диалогическая форма общения» определена нами в соответствии с местом и ролью этого феномена в развитии личности подростка нового времени.

Мы считаем, что диалогическая форма общения, как неотъемлемая составляющая процесса развития межсубъектной активности личности подростка, представляет собой реальную направленность воздействия личности на другого участника общения с целью получения информации, оказания определенного влияния, характеризующееся общностью ситуации и речевых намерений.

Под диалогическим общением школьников подросткового возраста понимается достаточный уровень организации диалогических отношений – взаимодействия, равноправия, взаимопонимания *субъектов общения*, оптимальный для нормального психического *функционирования*, личностного развития, реализации потребностей подростка, успешного обучения.

Диалогическое общение подростков – активная субъект-субъектная форма организации общения, представляющая собой реальную направленность воздействия личности на другого участника (подростка или учителя) с целью получения информации или оказания определенного влияния, характеризующаяся общностью ситуации (учения или межличностного общения) и речевых намерений. Диалогическая форма общения подростка как неотъемлемая составляющая процесса развития межсубъектной активности личности, предполагает определенный уровень организации диалогических отношений - взаимодействия, равноправия, взаимопонимания *субъектов общения*, оптимальный для нормального психического развития, личностного развития и успешного обучения. Показателями развития диалогического общения подростков являются его направленность, интенсивность и продуктивность (таблица 1).

Таблица 1 –Показатели диалогического общения

Показатели диалогического общения		
Направленность общения	Интенсивность общения	Продуктивность общения
мотивация	инициативность	сотрудничество
интернальность	импульсивность	эмпатийность
целенаправленность	экспрессивность	результативность

Рассмотрим более подробно каждый из вышеперечисленных критериев и показателей диалогической формы общения.

Направленность, как содержательная сторона мотива, представляет собой вектор и ориентированность побудителя и связана с объектом, на которую направлена деятельность. Под *направленностью* (*первый критерий*) мы понимаем совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих диалогическое общение личности. Этот признак включает в себя следующие психологические показатели:

Мотивация (стремление) к общению. Мотивация представляет собой активный процесс, который идет навстречу воздействиям извне. Она непосредственно противостоит внешнему через поведение и деятельность человека.

В мотивации, отмечает А.Н. Леонтьев, происходит «согласование внешних воздействий, ключевых, обстановочных, пусковых раздражителей с внутренним состоянием человека, с его потребностями и другими психическими образованиями, что составляет приобретенный и врожденный опыт» [34, с. 243].

Исходя из вышесказанного, мотивация к общению рассматривается нами как целесообразное побуждение к субъект-субъектным отношениям, имеющих разную степень выраженности в зависимости от индивидуальных проявлений личности и условий общения. Степень выраженности мотивации к общению оценивалась: по частоте контактов с другими детьми, в том числе, с теми, кому ребенок ранее не симпатизировал; по стремлению общаться, предпочтению получать сведения из общения с детьми, а не из других источников информации.

Интернальность в общении рассматривается нами как сформировавшийся у подростка уровень субъективного контроля над разнообразными коммуникативными ситуациями. Уровень субъективного контроля – обобщенная характеристика личности, оказывающая регулирующее воздействие на формирование межличностных отношений.

В соответствии с концепцией локуса контроля (латин. локус – место, месторасположение) [86], лица, которые принимают ответственность за события своей жизни на себя, объясняя их своим поведением, способностями, чертами личности, обладают внутренним (интернальным) контролем. И напротив, людям, склонные приписывать ответственность за все события внешним факторам (другим людям, случаю и т.д.), присущ внешний

(экстернальный) контроль. Любому человеку свойственно занимать определенное место на континууме интернальность – экстернальность.

В многочисленных экспериментальных исследованиях установлена связь между различными формами поведения, особенностями личности и уровнем интернальности – экстернальности.

Целенаправленность в диалогическом общении определялось как свойство личности, проявляющееся в умении ставить и достигать значимые для субъекта цели в общении.

Система диалогического образования в средних классах школы должна быть ориентирована на личность и способна подготовить ее не только к продолжению образования в старших классах школы, а подготовить ее, прежде всего, как *культурного, образованного, интеллигентного, творческого человека*.

Диалогическая форма общения изучалась нами по четырем ее базовым признакам – взаимодоверие, взаимопонимание, взаимосимпатию и равноправие.

Интенсивность общения определяется такими показателями как инициативность, импульсивность и экспрессивность.

Продуктивность общения раскрывается через сотрудничество, эмпатийность и результативность.

1.2 Психологические особенности развития личности, социального поведения и общения в подростковом возрасте

Л.С. Выготский, характеризуя подростковый возраст, писал: «социальная ситуация развития подростка, т.е. специфичное для каждого возрастного этапа «отношение внутренних процессов развития и внешних его условий», определяет содержание и динамику естественного развития на данной ступени онтогенеза [25, с. 251].

По мнению Л.И. Божович, с началом подросткового возраста изменяется не только «объективное положение ребенка, которое он занимает в жизни, но и его собственная внутренняя позиция, т.е. то, как он сам, благодаря истории своего развития, создавшей у него определенный опыт и определенные черты, относится к окружающим и, прежде всего, к своему положению и к тем требованиям, которое оно к нему предъявляет» [41, с. 176].

В подростковом возрасте ребенок выходит на качественно новую социальную позицию, формируется его сознательное отношение к себе как к члену общества. Возрастает самостоятельность подростка, значительно расширяется сфера его деятельности, усложняются ее виды и формы, а главное – изменяется характер ведущей деятельности, в которой зарождается направленность на новые формы отношений. Потребность найти свое место в обществе превалирует, способствуя стремлению подростка понять, что представляет собой он сам, пробуждая критическое отношение к себе и к другим людям: сверстникам, родителям, педагогам [87].

Как установлено в возрастной психологии, при переходе от младшего школьного к подростковому возрасту происходит кризис самооценки

(понимаемой как механизм переработки знаний о себе на уровне аффективного процесса, как один из инструментальных показателей развитости образа «Я» [88] обусловленный бурным ростом самопознания ребенка. Самооценка младшего подростка теряет стабильность, что по мнению Ю.М. Орлова, является возрастной особенностью [89], а по мнению Е.В. Новикова и С.К. Масгутова, обусловлено интериоризацией детьми противоречивых и отрицательных оценок взрослых. «Образ «Я» утрачивает в этот период свою целостность, индивид особенно остро ощущает противоречивость, неупорядоченность своего «Я», что обусловлено как неопределенностью уровня притязаний, так и трудностями переориентации с внешней оценки на самооценку» [53, с. 268].

Важнейшей особенностью подростков является постепенный отход от прямого копирования оценок взрослых к самооценке, определяемой внутренними критериями [50, с. 39]. Представления, на основании которых у подростков формируются критерии самооценки, приобретаются в процессе самопознания, основной формой которого у подростка является сравнение себя с другими людьми: взрослыми и сверстниками. Решающая роль общения со сверстниками в процессе самопознания подростка была показана в исследованиях Т.В. Драгуновой. «Сверстник», – отмечала она, – выступает в качестве объекта сравнения с собой и образца, на который подросток равняется. Подростку легче сравнивать себя со сверстником... Взрослый – это образец, практически трудно достигаемый, его качества проявляются в жизненных ситуациях и отношениях, часто отсутствующих у подростка, а сверстник – это мерка, которая позволяет подростку оценивать себя на уровне реальных возможностей, видеть их воплощенными в другом, на которого он может прямо равняться» [64, с. 128]. Познание подростком других людей (своих товарищей), а через них и с их помощью познание самого себя приводит к попыткам активно строить и переделывать свою личность «по образцу», которым служит для подростка любимый товарищ [90]. Как показывают данные Г.А. Копьева, для 50–60% подростков сверстники и ребята немного постарше оказываются привлекательными в качестве образцов. В содержательном отношении качества, привлекающие подростков в сверстнике не отличаются от качеств, привлекающих их во взрослых людях. Это – нравственные качества и черты мужественности. По сравнению со взрослыми сверстник оценивается подростками как образец, который ближе, понятнее доступнее. При этом значение для самовоспитания имеют и отрицательные качества одноклассников, отрицательные примеры их поведения [90, с. 44–45].

Проблема общения, развития межличностных отношений подростков находится в центре внимания многих зарубежных исследователей. Так, Sullivan H.S. [91] источником развития называет потребность в межличностных отношениях со взрослыми и со сверстниками, в соответствии с этим, психическое развитие понимается им как прохождение ребенком ряда стадий, определяемых развитием потребности в межличностных отношениях, которая, по его мнению, является врожденной. (Следует отметить, что данную точку

зрения на происхождении потребности в общении разделяли D.T. Cembell [92], H. Maccoby, J. A. Masters [93; 94].

В 10–12 лет (по классификации Sullivan H.S. – это предподростковый период развития) складываются избирательные отношения со сверстниками, формируется потребность в интимном общении с одним близким другом того же пола. Автор называет эту стадию развития потребности в общении изофилической, главная особенность которой заключается в стремлении к общению с максимально похожим индивидом. Следующая стадия развития потребности в общении (гетерофилическая) начинается в подростковый период, характеризуясь стремлением к интимному общению с индивидами противоположного пола. Потребность в интимном общении Sullivan H.S. принимает как способность становиться чувствительным ко всему, что касается друга, заинтересованность в его безопасности, поддержание его престижа, подчеркивая неотожждественность данной потребности с половым влечением. По мнению Sullivan H.S., психологическая интимность, одобрение и поддержка со стороны близкого человека способствуют пониманию личности своей истинной сущности и обретению устойчивого «Я». Интимное общение детей и подростков обуславливают формирование отзывчивости к переживаниям другого и, как следствие, появление общей альтруистической установки [91, с. 102].

Понимание Sullivan H.S. психологической интимности как необходимого условия в генезисе самосознания личности нашло развитие и подтверждение в исследованиях ряда авторов, например, А.Р. Манарини [95], показавшем, что дети, имеющие близких друзей, отличаются более высоким уровнем альтруизма по сравнению с детьми, у которых таких друзей нет.

Стремление личности подростка занять в мире людей адекватное место побуждает его усваивать социальные нормы, понятие о своих правах и обязанностях что, в свою очередь приобщает его к моральным и нравственным ценностям общества. (Д.Б. Годовикова, Е.О. Смирнова) [96; 97].

Значительную роль в формировании социального поведения и личности подростка играет общение со сверстниками [98]. В исследованиях Л.П. Божович, Т.В. Драгуновой, Т.П. Гавриловой, Я.Л. Коломинского, А.В. Мудрик, И.В. Полонский, А.М. Прихожан, И.В. Страхова, Р.И. Цветковой, Н.М. Соопер, Д. Коуллинг установлено, что общение со сверстниками приобретает в подростковом возрасте особую значимость [41; 64; 99; 42; 100-106]. Подросток как бы «открывает» своих сверстников, в отношениях с которыми он находится в положении принципиального равенства, в отличие от отношений со взрослыми, где он связан «моралью послушания». Т.В. Драгунова, Д.Б. Эльконин, Л.Н. Божович выделяют «общение со сверстниками» как важную функцию в развитии личности подростка; в практике этих взаимоотношений усваиваются моральные нормы взрослых – нормы равенства [64; 41; 107].

Исходя из понимания природы потребности человека в общении с другими людьми как стремления к оценке и самооценке, Я.Л. Коломинский, определяя

специфику общения детей со сверстниками, по сравнению с общением с людьми иного возраста, пишет: «По-видимому, взаимоотношения со взрослыми, прежде всего, способны удовлетворить потребность в оценке, поскольку взрослый как бы репрезентирует эталонную совокупность общественно признанных ценностей. Общение...с существенно более молодыми партнерами в значительной степени способно удовлетворить потребность оценивать других... Идентификация со сверстниками позволяет индивиду наиболее адекватно удовлетворить и потребность в оценке, и потребность самому оценивать партнера. Именно сверстник как равноправный партнер по общению выступает для него в качестве реальной объективной «точки отчета» в процессе познания окружающих и самого себя» [42, с. 49–50].

Интересные данные о психологических особенностях взаимоотношений подростков со сверстниками в условиях летнего лагеря получены Г.А. Ковалевым [78, с. 530]. Эти данные показывают, что из двух групп детей, включающих 21 и 23 подростка, соответственно, только у 9 и 6 имеются сложившиеся— личностные взаимоотношения с одним-двумя сверстниками, причем 7 человек не имеют ни с кем близких, дружеских взаимоотношений.

Общение со сверстниками «способствует лучшему самопознанию детей», а равенство с ним, отсутствие регламентации и ограничений, обычных при общении со взрослыми, определяет особую раскованность ребенка в этих коммуникациях и благоприятствуют раскрытию его творческого, самобытного начала» [87, с. 43]. Осуществляемая вместе со сверстниками игровая деятельность способствует дальнейшему развитию активного отношения ребенка к предметному миру, оптимизирует процесс его непосредственно-практического познания. Причем, развитие отношений со сверстниками отличается как по темпам, так и в содержательном плане, от динамики общения со взрослыми.

В исследовании А.И. Сильвестру было выявлено, что если младшие школьники при общении со сверстниками демонстрируют слабо выраженный интерес к их личности и деятельности, а предпочитают показывать им свои достижения; они остаются равнодушными к оценкам ровесников [108], то картина меняется к подростковому возрасту. В среднем школьном возрасте отношение к сверстникам становится более заинтересованным, во взаимоотношениях детей наблюдается ревность, соперничество, что свидетельствует о появлении пристрастности, сменившей прежнее равнодушие [96, с. 56–58].

Вопросы развития дружеских отношений детей подросткового и раннего юношеского возраста, особенности их становления рассматриваются и многими другими психологами. Так, J. Adelson показал, что с возрастом дружба становилась все более дифференцированной [109]. Интересные данные получены Э. Дауваном и J. Adelson, которые выявили особенности дружеских отношений подростков-девочек. В 11–13 лет дружба является для них «центром деятельности»; друзья — это те, с которыми что-то делают вместе. В 14–16 лет главное в дружбе — это соблюдение тех норм, которые Т.В. Драгунова назвала

«кодексом товарищества». От друга требуется, чтобы он был честным, преданным и верным [109].

Половые различия в отношении интимно-дружеских отношений подростков изучались М. Пауэллом, который установил, что тревожность в межличностных отношениях и у мальчиков и у девочек с возрастом изменяется одинаково, но у девочек ее изменения опережают аналогичные изменения у мальчиков на 2–3 года [110]. Э. Дауван и Дж. Адельсон показали, что в возрасте 14–16 лет мальчики существенно отличаются от девочек по требованиям, которые они предъявляют к дружбе. У девочек преобладают требования эмпатичности и чувствительности, а у мальчиков ценятся совместная деятельность и помощь в беде. По мнению авторов, это отражает половые социальные стандарты: способность к интимности и сопереживанию у женщин ценится высоко и является социально желательной, тогда как мужские черты личности больше ориентированы на умения, достижения в деятельности и независимость. Нельзя сказать, что кого дружба важнее – для девочек или для мальчиков, но очевидно, что девочки испытывают по этому поводу большую тревожность, особенно в среднем подростковом возрасте [109, с. 341].

Важно отметить, что помимо интимно-личного, дружеского общения в подростковом возрасте появляется потребность в коллективных формах взаимодействия со сверстниками. Так, Л.И. Божович указывала, что у подростков складываются гораздо более прочные и тесные взаимоотношения, нередко глубоко эмоционально окрашенные, чем у младших школьников. Эти отношения приводят подростков к объединению в группы, иногда вовсе не совпадающие с «сеткой» деловых, официальных взаимоотношений. Личные взаимоотношения и возникшие на их основе группы имеют не меньше, а иногда и большее влияние на формировании личности подростков, чем формальные [41, с. 295–296].

Анализ мотивации общения подростков со сверстниками, осуществленный в исследованиях Л.И. Божович, А.П. Краковского, Я.Л. Коломинского, А.В. Мудрик, Д.И. Фельдштейна показывает, что у младших подростков основным мотивом общения в данной сфере является стремление быть в среде сверстников; у средних – занять свое место в коллективе; а у старших – стремление к независимости и признанию ценности своей личности.

Дальнейшее развитие отношений к сверстникам происходит в старшем школьном возрасте, причем полученные экспериментальные данные говорят о том, что отношение к взрослому сильно влияет на остальные виды отношений. Так, «дефицит общения с взрослыми приводит к резкому обеднению между сверстниками...и снижению познавательной активности детей...напротив...обогащения отношений и со взрослыми, и со сверстниками довольно быстро оказывают положительное воздействие на любознательность детей благодаря тому, что способствует формированию такой черты отношение к себе у детей, как уверенность в своих силах» [87, с. 46]. Более того, как утверждает Д.Б. Годикова, общение со взрослыми переносится в сферу отношение подростка со сверстниками и перестраивает их в благоприятном

направлении [96, с. 61–63].

В работах Н.М. Шкуленди [111] выявлены психологические особенности общения подростков с различной направленностью личности. Цель соответствующего исследования состояла в том, чтобы на основе теоретического осмысления материалов литературных источников определить условия и наметить пути формирования коллективистического типа личности. В определенной степени, если судить о совокупности теоретических рассуждений, представленных в соответствующей работе, это автору удалось.

Н.Ф. Маслова [62, с. 133] посвятила свое исследование изучению роли малых групп в организованном коллективе подростков. Ею выделен следующий круг вопросов, подлежащих специальному рассмотрению в русле данной проблемы: детская малая группа как специфический факт педагогической действительности: функция и роль малой группы в формировании и закреплении опыта нравственных отношений личности в организованном коллективе. Предметом конкретного исследования явился один из видов малых групп – так называемые «самовозникающие» малые группы, которые в организованном воспитательном коллективе на основе дружеских взаимоотношений школьников могут спонтанно появляться. Н.Ф. Масловой было показано, что именно в подростковом возрасте происходит наиболее интенсивное становление личности школьника как субъекта общения, причем – под сильным влиянием и..... «самовозникающих» групп.

Т.В. Говорун [63, с. 65], в свою очередь, изучала механизм становления взаимоотношений подростков в условиях пионерского лагеря и выявила факторы, обуславливающие положение ребенка в системе межличностных отношений временного детского коллектива. Ею определены основные функции межличностного общения и его динамика на протяжении смены в лагере, выявлены наиболее эффективные способы педагогического руководства межличностными отношениями на разных уровнях развития детского коллектива.

Общее состояние исследований взаимоотношений детей в подростковом возрасте характеризуется тем, что они раскрывают различные стороны общения: эмоциональные, трудовые, общественные – и показывают, что действительное становление коллективистических отношений между школьниками этого возраста начинается и активно продолжается только в русле развернутой, педагогически целесообразно организованной и умело управляемой общественно полезной деятельности подростков.

Е.А. Родионовой [26, с. 78] было проведено изучение мотивов равнения подростка на сверстников, среди которых она условно выделяет мотивы общего порядка и специфические мотивы, порождаемые непосредственным общением со сверстниками. К мотивам общего порядка автор отнесла следующие: потребность в уважении, в хорошем отношении других людей; улучшение, развитие себя, приобретение ценных качеств; подражание высоким нравственным качествам; прагматические мотивы (перечислены по убывающей). Иерархия специфических мотивов равнения на сверстника такова:

1. Стремление быть не хуже, не отставать, быть наравне с товарищами:
 - а. по личностным качествам (69,2%);
 - б. по уровню взрослости (23%).
2. Стремление завоевать симпатии сверстников:
 - а. понравиться товарищу, дружить (20,5%);
 - б. понравиться представителям другого пола (2,5%).
3. Стремление быть лучше других:
 - а. выделиться, обратить на себя внимание (7,7%);
 - б. быть примером для других (7,7%).
4. Желание уметь постоять за себя [20, с. 213–215].

В исследовании Р.Д. Тригера [112] установлено, что для сохранения и развития дружеских отношений младших подростков оказывается значимым темп продвижения ребят в освоении содержания той деятельности, на основе которой строится общение. Подростки стремятся подтянуться до уровня знаний и умений наиболее продвинутых сверстников. Отставание в этом продвижении, обусловленное разными причинами, ограничивает общение и может привести к его распаду. Подростку необходим образец, к уровню которого он стремится. В то же время в нравственной и эмоциональной сфере наиболее благоприятным для сохранения и развития дружеских отношений является хотя бы относительное совпадение уровней развития этих сфер, дающее возможность взаимопонимания и сопереживания. Появление у подростков нового требования к дружеским отношениям, требования взаимопонимания и сопереживания, отмечают J.W. Atkison, V. Joe [113; 114]. Однако в исследовании Р.Д. Тригера выявилась новая структурная и функциональная роль этого требования – оно становится одним из решающих факторов в динамике дружеских отношений. Именно поэтому возрастает роль друга в коррекции поведения, друг становится значительной фигурой в процессе самовоспитания [115].

Т.В. Драгунова, рассматривая общение с близким товарищем, которое она определила как интимно-личностное, выделяет его как особую сферу жизни. «В этих отношениях наиболее ярко обнаруживается существование своеобразной деятельности по отношению друг к другу – деятельности по установлению отношений и активной деятельности в самих отношениях. Эта деятельность разворачивается в виде поступков по отношению друг к другу, в которых проявляется отношение к товарищу. Общение строится на взаимно интересных занятиях и разговорах, но они являются лишь основой и средством общения с товарищем. Главное – это складывающиеся в процессе общения личные взаимоотношения. Именно они являются содержанием общения... Предметом этой деятельности является другой человек – товарищ – сверстник как человек» [64, с. 90-97].

Появление этой особой сферы общения (интимно-личностной), которая отсутствовала в доподростковых периодах, чрезвычайно эмоционально значимо для подростков. Подросток активно стремится найти близкого друга, который был бы не просто, как раньше, партнером по совместной игре или

времяпровождению, но с которым можно было бы установить особый интимный доверительный контакт [64, с. 92]. Возникновение особого «личного мира» в исследовании Л.И. Божович, связано тесным образом с изменением самосознания подростка, появлением особого личного содержания сознания. Новые особенности эмоционально-аффективной жизни подростка, потребность в эмоциональной поддержке, эмоциональном сопереживании способствуют установлению интимно-дружеских отношений со сверстником, развитию дружбы. С возрастом интимно-личное общение претерпевает определенные изменения. Так, у младших подростков парные объединения имеют строго однополюсный характер, у старших – объединения могут расшириться по количеству и включить подростков противоположного

Итак, общение со сверстниками обуславливает у подростков формирование отношения к себе, к другим.

В исследованиях Я.Л. Коломинского была экспериментально выявлена и подвергнута изучению система личных взаимоотношений учащихся в классе. Изучая осознание и переживание подростками взаимоотношений с одноклассниками, Я.Л. Коломинский обнаружил, что взаимность социометрических выборов для ребят важнее количества полученных выборов. В работе Т.В. Драгуновой было доказано, что социометрический статус подростка в коллективе сверстников определяемой в первую очередь наличием у него качеств товарища и друга, соблюдением специфического – «кодекса товарищества» [64, с. 95].

Важнейшими нормами «кодекса товарищества» подростков является уважение, равенство, верность, помощь товарищу, честность. Коллектив сверстников придирчиво оценивает своих членов, что находит выражение в формировании коллективной самооценки подростка. Сложившееся общественное мнение может влиять на выработку у подростка адекватной самооценки. При этом наибольшее расхождение между коллективной оценкой и самооценкой подростков наблюдается на ранних этапах становления детского коллектива, когда идет процесс формирования отношений и становление общественного мнения. Ситуация ответственной зависимости, которая складывается в процессе деятельности в развитом коллективе, стимулирует процесс самопознания подростка. В подростковых коллективах остро встает проблема лидерства, связанная с потребностью в самоутверждении. Но если социально приемлемые формы самоутверждения основаны не на подавлении других, а на стремлении влиять на членов своей группы в выборе ценностей и формировании общего мнения, не попирая нормы коллегиальности, то в подростковых коллективах лидерство часто деформируется, приобретая социально опасные формы – с одной стороны образуется авторитарное подавление других членов группы, а с другой – уход от ответственности, инфантилизм [116].

Снижение статуса подростка в коллективе происходит при разрыве или ослаблении отношений с близкими к лидерству членами коллектива. Экспериментальные данные свидетельствуют, что удовлетворенность

подростков деятельностью, например, пионерского отряда и взаимоотношениями в отряде в большей степени опосредована положительным отношением к его активу. Максимальное совпадение официальной структуре лидерства с неофициальной способствует развертывание общественно полезной деятельности, активизируя инициативность подростков и способствуя усилению роли органов детского самоуправления. Немаловажное значение имеет стиль лидерства. Как известно, демократический стиль лидерства является необходимым условием для активизации творческих сил группы.

В основе отношения к сверстникам в начальный период развития детского коллектива лежат преимущественно внешне наблюдаемые характерологические проявления, значимые в эмоционально-избирательном общении: общительность, жизнерадостность, дружелюбие и т.д. По мере развития межличностных связей усиливаются ориентации на морально-оценочные критерии, утверждающиеся в среде сверстников, главным из которых является отношение к товарищам [117].

Подростки, характеризующиеся средней величиной статуса, занимают благоприятное положение в системе личных взаимоотношений коллектива. У этих детей устойчивое доброжелательное отношение к коллективу, удовлетворенность его делами, достаточная контактность в общении со сверстниками, активность и инициативность в отрядной жизни. Для ребят со статусом выше и значительно выше среднего наиболее характерными по степени выраженности оказались: качества надежного друга, чуткого, отзывчивого товарища, готового оказать помощь; свойства, характеризующие отношение к труду, делам отряда, энергичность и инициативность; положительные эмоционально-волевые, интеллектуальные свойства.

При определении факторов, влияющих на популярность в группе сверстников, зарубежные исследователи придерживаются двух разных подходов: выделение личностных черт Р. Кулена [118] и выявление ценностных ориентации по Дж. Коулинг [106, с. 67]. Так, в исследовании Р. Кулена в качестве наиболее значительно влияющих на популярность в группе подростков были выделены бодрость, дружелюбие, энтузиазм, активность в играх и в деятельности. В работе Р. Кулена было показано, что популярность определяется степенью зрелости подростка [118].

Дж. Коулмен, изучавший ценностные ориентации и поведение американских подростков, установил, что их устремления и действия во многом определяются ведущей группировкой сверстников. Для выявления ведущих ценностей Дж. Коулмен задавал следующий вопрос: «Как бы Вы хотели, чтобы о Вас вспоминали в школе – как о спортивной звезде, как о блестящем ученике или как о самом популярном человеке?» Ценность спортивных достижений далеко опередила все остальные у мальчиков, у девочек же наиболее важным оказался социальный успех [106, с. 69].

Среди качеств, ценимых подростками и необходимых для вхождения в лидирующую группу сверстников, наибольшее значение (для подростков обоего пола) имеют такие, которые Дж. Коулмен объединил в категорию

«обладание хорошей личностью» («быть дружелюбным», «быть внимательным» и др.). Кроме того, мальчики высоко ценят «атлетические качества», а девочки – «хороший внешний вид» [106, с. 81–83]. Эти данные сходны с данными других исследований, как советских, так и зарубежных, свидетельствующих о появлении особых, специфических требований во взаимоотношениях подростков между собой, несоблюдение которых приводит к неблагоприятию в развитии межличностных отношений ребенка в коллективе сверстников, а нередко и к его отвержению. Факторы, обуславливающие неблагоприятное положение воспитанников в системе личных отношений, в целом сводятся к их индивидуально-психологическим особенностям, а именно: недоброжелательность в отношениях с товарищами, эгоистичность, высокомерие, зазнайство, хвастливость, недисциплинированность, лень. Иногда причиной является молчаливость, замкнутость, неуравновешенность, склонность к аффектам. Как установлено в исследовании Р.И. Цветковой [104], аффект неадекватности, в частности, может быть средством неблагоприятия в общении подростка. В тех случаях, когда подросток не может занять в коллективе сверстников того положения, на которое он претендует, или он по каким-либо причинам теряет это положение, у него может возникнуть состояние аффекта неадекватности. Аффект неадекватности определенным образом сказывается на характере популярности или непопулярности, эмоционального благополучия или неблагоприятия в коллективе.

С этой проблемой тесно взаимосвязана и проблема конформности подростка, существенно зависящая от разных факторов, в том числе и таких, как возраст, пол, статус в группе. Например, П. Костанцо обнаружил у детей и подростков определенную возрастную динамику конформности: относительно невысокий уровень конформности в 7–9 лет, ее максимум в 11–13 лет, а затем постепенное понижение [117]. В.Г. Асеев показал, что низкий социометрический статус в группе способствует более высокой конформности поведения [119].

В работе И.И. Прокопьева утверждается, что нормы и стандарты, которыми руководствуется подросток в своем поведении не всегда изменяются под влиянием группы сверстников, однако членство в группе и ее поддержка исключительно важны для подростка. Во влиянии на подростка группы сверстников авторы видят такие положительные моменты:

1. группа дает подростку чувство уверенности, что необходимо для нормального развития ребенка;
2. оказывает помощь в идентификации (кто я есть?);
3. определяет поведенческую роль и контролирует поведение, благодаря тому, что одобрение и расположение группы очень импонируют подростку [120, с. 46–49].

Показательно, что с возрастом дети все охотнее принимают мнение сверстников, в то время как влияние мнения родителей уменьшается. В качестве одной из причин такого явления некоторые авторы, например, Н.Ф. Маслова называет желание быть принятым группой сверстников. Так, в 5

классе наблюдается четко выраженная неудовлетворенность общением подростков со сверстниками, которая объясняется тем, что «старые» формы и содержание общения исчерпывают себя, основные потребности в нем реализуются и, как показывает последующий анализ, к 6 классу у подростков появляется новая потребность – потребность «быть значимым в глазах сверстников» [63, с. 121]. Эта потребность «быть значимым в глазах сверстников» в среднем и старшем подростковом возрасте возрастает, однако не удовлетворяется в полной мере.

Исследования Т.В. Драгуновой, А.М. Прихожан, Р.Д. Триггер показали, что на отношение подростка к себе существенное влияние оказывает его положение среди сверстников. А.М. Прихожан пришла к выводу о том, что неустойчивость, конфликтность самооценки провоцирует особо напряженное ожидание успеха в общении, которое сопровождается вместе с тем затрудненностью в оценке подростком своей успешности в сфере общения, что объясняется конфликтностью самооценки. Поэтому потребность в общении у таких подростков как бы гипертрофируется, становится практически неудовлетворяемой. Автор подчеркивает, что устойчивая межличностная тревожность, отражающая переживание неудовлетворения потребности в общении, по сути оказывается обусловленной неудовлетворением другой потребности – потребности в устойчивой положительной самооценке [102, с. 13].

Новый уровень самосознания, отличающий подростковый этап онтогенеза, определяет развитие взаимоотношений подростка с родителями. Это находит, в частности, отражение в возрастной динамике мотивов содержания их общения. Основным мотивом общения младших подростков с родителями выступает стремление к совместной деятельности и проведению досуга с ними, а старших – потребность в доверительном общении. Содержанием общения младших подростков и родителей являются вопросы учения, поведения, выполнение школьных правил, домашних обязанностей, а старших – жизненных планов, профессионального и личностного самоопределения (Т.В. Драгунова, А.В. Мудрик, В.Э. Пахальян, И.И. Прокопьев) [64; 100; 121; 120].

Так, по данным, полученным в исследовании Т.В. Драгуновой, наиболее существенные изменения в общении подростков с родителями происходят в среднем подростковом возрасте, когда «мотивы и содержание общения, характерные для младших подростков, исчерпывают себя и появляется новая потребность – потребность в доверительном, равном общении» [64, с. 13–14]. Однако, как известно, родители стремятся к сохранению прежнего консервативного стиля отношений, основанного на требовании «послушания», характерным для которого является наличие «обвиняющей» позиции родителей и «самообвиняющей» – подростка (Т.П. Гаврилова, Е.В. Фетисова и др.) [58; 122].

К сожалению, отмечает Т.П. Гаврилова, многие взрослые, родители и педагоги не понимают переживаний, отражающих стремление детей к эмпатии

– состраданию и сорадости, воспринимая подростка только как «потребителя» в общении, что является одной из главных причин конфликтов, взаимного непонимания [58, с. 44]. Неудовлетворенное, в общении с родителями, особенно с отцом (по данным, полученным А.П. Куприной, она – самая высокая приводит к развитию протестующего характера поведения, когда «психологическое смирение» младших подростков в старшем подростковом возрасте переходит в «психологическое бунтарство» [173, с. 72].

Нередко подростки вообще избегают общения со взрослыми и образуют сообщества. Структура таких стихийных компаний зависит от их устойчивости и содержания совместной деятельности, а также от функций. Как правило, группы эти полифункциональны, однако в первую очередь они удовлетворяют потребность в свободном, нерегламентированном взрослыми общении, которое является средством самовыражения личности. Важно отметить, что стихийные группы подростков формируют навыки общения, позволяют устанавливать новые человеческие контакты. В данных группах подростки проходят школу социальной жизни, организатором и руководителем которой является сам подросток. Причем, обнаружено, что лидерами в стихийных группах чаще всего становятся подростки, не нашедшие применения своим организаторским способностям в школе. Более того, выяснилось, что у младших подростков еще не наблюдается резких расхождений между позицией в школе и на улице, но уже к 8 классу возникает тенденция расхождения статусов: чем выше социометрический статус в стихийной группе, тем ниже он в официальном классном коллективе. Характерно, что в асоциальных группах, как правило собираются подростки, находящиеся в изоляции в школьных классах, «отвергнутых» им. Тревожно при этом, что в таких группах чрезвычайно велико отрицательное влияние взрослых, воздействующих на группу через ее несовершеннолетнего лидера. Стремление утвердить себя любой ценой, стихийность, неуправляемость, а чаще всего и бесконтрольность проявления лидерства на улице – все это питательная почва для возникновения и закрепления у уличных организаторов отрицательной направленности личности.

Таким образом, анализ исследований общения детей подросткового возраста со сверстниками и взрослыми показывает его важную роль в формировании личности растущего человека.

Анализ переживаний подростков, связанный со сферой их взаимоотношений с родителями, свидетельствует о том, что «младшие подростки связывают свою взрослость с соблюдением требований и возможностью ответить ожиданиям взрослых, шестиклассники – с избавлением от опеки, требованием доверия и уважения к себе, а старшие подростки – с требованием «реальной автономии, взрослости» [122, с. 18]. В связи с этими данными весьма показательно, что число высказываний взрослых о том, что их дети недостаточно взрослые, чтобы быть самостоятельными, самим принимать решения, намечать планы и пр., увеличивается с возрастом подростка. Причем, родители взрослость подростков оценивают с позиции требований семьи, а

учителя – школы. Таким образом, анализ экспериментальных исследований проблемы общения детей подросткового возраста со взрослыми – учителями и родителями свидетельствует о неудовлетворенности потребностей подростка, связанных с этой сферой, что отрицательно сказывается, с одной стороны, на его личностном становлении, приводя к возникновению негативизма, конфликтности; с другой – приводит к переориентации подростка на общение со сверстниками.

Установлено, что структура семьи (наличие или отсутствие родителей, количество и пол братьев и сестер) играют существенную роль в некоторых характеристиках интимно-дружеских отношений подростков. Например, длительное отсутствие отца отрицательно влияет на половую идентификацию мальчиков, и, как следствие, на их адаптацию в группе сверстников. Этот фактор оказывает влияние на то, кто выбирается в качестве друга, природа дружбы и требования, предъявляемые к дружбе. Так, J. McCord показал, что подростки с дефектами поведением являются, в основном выходцами из семей, где нет отца, причем не из таких, где он умер, а из семей конфликтующих или разведенных родителей [124]. По данным M. Rokeach, на девочках отсутствие отца сказывается в неумении адекватно общаться с представителями мужского пола [125]. Э. Дауван и J. Adelson показали, что развод по-разному влияет на мальчиков и девочек. Девочки включают в более тесные дружеские контакты с подругами и становятся более зрелыми в дружбе, а мальчики оказываются менее зрелыми с более низким самоконтролем. Исследователи также нашли, что дети из семей, в которых умер кто-либо из родителей, похожи на детей из нормальных семей, в то время как дети из конфликтных семей психологически более неблагополучны. Дети из больших семей больше ориентированы на ценности сверстников и более независимы, чем дети из небольших семей [109, с. 343].

1.3 Структурно-содержательная модель развития диалогического общения учащихся 5-х классов

В науке под моделью понимается мыслимо представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна заменить его так, что ее изучение дает нам новую информацию об объекте. Моделирование – это описание процесса с помощью системы символов, которые находятся в определенном сочетании друг с другом и соответствующим образом комбинируются [126].

Модель должна обладать определенными свойствами и строиться на принципах, обеспечивающих достижение поставленных целей.

В теоретической части диссертации нами были изложены обоснование значимости развития диалогического общения подростков.

Цель: развитие диалогического общения учащихся младшего подросткового возраста

Задачи:

1) Разработка форм и методов, способствующих целенаправленному

формированию диалогического общения подростка,

2) формирование умения вести диалог (умение ориентироваться в содержании высказываний, умение логически строить высказывание, отбирать языковые средства, соответствующие содержанию высказывания);

3) обучение учителей новой технологии с использованием различных видов диалога (герменевтический, эмпирический, эвристический, рационалистический, генетический, диалектический, полемический);

4) отбор содержания обучения по различным предметам, направленного на развитие диалогического общения учащихся;

5) Организация психологического сопровождения процесса развития диалогического общения;

Методологическими основаниями для проектирования модели послужили системный подход, личностно - деятельностный подход, компетентностный подход. Базовыми категориями, которые определяют смысл этих научных подходов, являются для системного – «система», для деятельностного – «деятельность», для компетентностного – «компетентность».

Исходя из положений системного подхода модель представлена как взаимосвязь цели, содержания, форм, методов, средств и результатов. Для определения структуры и содержания модели мы, исходя из положений системного подхода, ориентировались на общую схему педагогического процесса, компонентами которого являются цель, задачи, содержание, субъекты, методы, средства, результат.

С этих позиций нами была создана модель процесса формирования диалогического общения школьников со следующими структурными составляющими: содержание (диалогическое общение и его компоненты), этапы взаимодействия в формировании диалогического общения подростков, характеристика критериев и уровней, результат процесса формирования диалогического общения (рисунок 1).

Комплексный подход организации совместной деятельности субъектов образовательного процесса: педагогов и учащихся в процессе развития диалогического общения.

Личностно-деятельностный подход рассматривает личность как субъект деятельности, которая сама, формируясь в деятельности и в общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности и общения (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев). В нашем исследовании мы, рассматривая личностно-деятельностный подход как единство его личностного и деятельностного компонентов. Личностный компонент в последнее время он определяется, личностно ориентированным (И.О. Якиманская, Е.В. Бондаревская, М.Н. Борулава, В.В. Сериков и др.) подходом.

Компетентностный подход – это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. С позиций компетентностного подхода уровень образованности определяется

способностью решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний. Компетентностный подход не отрицает значения знаний, но он акцентирует внимание на способности использовать полученные знания.

Компетентностный подход к определению целей школьного образования даёт возможность согласовать ожидания учителей и обучаемых. Определение целей школьного образования с позиций компетентностного подхода означает описание возможностей, которые могут приобрести школьники в результате образовательной деятельности.

Под ключевыми компетентностями довольно часто понимают только универсальные способы деятельности, освоение которых позволяет человеку понимать ситуацию и достигать желаемых результатов в личной и профессиональной жизни в условиях конкретного общества. В этом случае целеобразования разделяются на две группы: базовые цели плюс цели формирования ключевых компетентностей. Такой подход к постановке целей вряд ли можно признать правильным, соответствующим общим идеям компетентностного подхода.

На основании проведенных теоретических исследований выделены следующие принципы, определяющие основы психолого-педагогической работы по формированию диалогического общения подростков:

Принцип динамичности достигается за счет взаимодействия трех его структур: педагогической, методической, психологической. Что в свою очередь состоит из этапов последовательности его развития:

- подготовительный: это организация процесса, имеющая следующие задачи - целеполагание, диагностика, прогнозирование е, организация обратной связи, регулирование и коррекция деятельности, оперативный контроль.

- заключительный: это анализ, его задачи - выявление плюсов и минусов, анализ ошибок и достижений, проектирование мер по устранению ошибок.

Принцип интеграции - предполагает взаимосвязь всех компонентов процесса обучения, всех элементов системы, связь между системами. Он является ведущим при разработке целеполагания, определения содержания обучения, его форм и методов.

Принцип гуманизации – это идея приоритета человеческих ценностей над технократическими, производственными, экономическими, административными и др. Принцип гуманизации образования реализуется через соблюдение следующих правил педагогической деятельности: педагогический процесс и воспитательные отношения в нем строить на полном признании гражданских прав воспитанника; постоянно осуществлять гуманистическое просвещение учащихся и достаточное их гуманитарное образование; обеспечивать привлекательность и эстетичность педагогического процесса и комфортность воспитательных отношений его участников. Принцип гуманизации образования обеспечивает определенную социальную защиту учащихся в учебном заведении.

Принцип соответствия содержания обучения требованиям развития общества. Данный принцип предполагает развитие диалогического общения с

учетом негативных тенденций современного общения – его виртуального характера и снижения доли реального общения членов общества

Принцип диагностической направленности, предполагающий индивидуализацию учебного процесса, ориентированного на учет первичного уровня сформированности диалогического общения обучающихся и мониторинг сформированных коммуникативных компетенций учителя;

Принцип логического построения материала, предполагающей строгую логическую последовательность изучения тем, изложения учебного материала с использованием обучающимися знаний с позиций отражения в образовательном процессе общей логики познания;

Принцип полифункциональности, предполагающий одновременное овладение теоретическим материалом и умением применять полученные знания при решении образовательных и коммуникативных задач.

Содержательный компонент модели призван обеспечить образовательный процесс методами, приемами, средствами и формами, способствующими эффективного достижения поставленной цели- развития диалогического общения.

В качестве структурных компонентов диалогического общения нами выделены:

- Взаимодействие (уверенность в надежности информации партнера);
- Равноправие (обмен независимыми высказываниями);
- Взаимопонимание (стремление к пониманию другого;
- Взаимосимпатия (положительное отношение к партнеру, которое выражается в проявлении доброжелательности и внимания).

–Показателями диалогического общения являются: направленность (мотивация, интернальность, целенаправленность); интенсивность общения (инициативность, импульсивность, экспрессивность); продуктивность (сотрудничество, эмпатийность,результативность).

В модели также представлены психолого-педагогические условия развития диалогического общения подростков.

К педагогическим условиям были отнесены:

- внедрение проблемно-ориентированной коммуникативной парадигмы в образовательную среду;
- диалогизация обучения в системе личностно-ориентированного обучения;
- равнопартнерское сотворчество учителя и учащихся;
- готовность педагога к диалогическому общению;
- установление диалогового взаимодействия в совместной деятельности;
- субъект-субъектное взаимодействие участников образовательного процесса.

К психологическим условиям были отнесены:

- психологическое сопровождение субъектов общения в образовательном процессе;
- развитие мотивационно-ценностного отношения к диалогическому общению;

- актуализация эмоционально-речевых переживаний;

Комплексное усиление коммуникативного потенциала субъектов образовательного процесса;

Самоконтроль подростков за процессом и результатом диалогического общения.

Психолого-педагогическая работа по развитию диалогического общения подростков осуществляется в 3 этапа:

1 этап. Диагностический. Включает:

1. Исследование компонентов и уровня готовности к осуществлению учебного диалога педагогами среднего звена общеобразовательной школы.

2. Изучение особенностей интрагрупповых взаимоотношений подростков в зависимости от социометрического статуса.

3. Выявление и анализ личностных особенностей развития общения подростка во взаимосвязи с диалогичностью общения.

2 этап: Развивающий. Содержит:

6) Разработка форм и методов, способствующих целенаправленному формированию диалогического общения подростка,

7) обучение разным формам диалога в учебном процессе,

8) выполнение школьниками системы творческих заданий, построенных на принципах активных методов социально-психологического обучения общению (упражнения, ролевые игры, практические приемы, групповые дискуссии и др.) и направленных на использование различных дискурсов, повышающих процесс уровня активности общения;

9) обучение учителей новой технологии с использованием различных видов диалога: герменевтический, эмпирический, эвристический, рационалистический, генетический, диалектический, полемический;

- знать сформулированные дидактические характеристики диалога;

- уметь определять роль и место каждого вида диалога в общей системе учебного процесса.

3 этап. Обобщающий.

1) самостоятельная реализация учащимися знаний и приобретенных навыков и умений в реальном коммуникативном процессе с последующим анализом и самоанализом результатов

2)) создание социально-коммуникативной среды школы

- последовательное, активное приобщение подростка к речевой деятельности;

- создание системы различных видов деятельности по развитию диалогического общения учащихся;

- создание необходимых условий для развития личности и творческих способностей школьников;

Основные методы, формы и технологии развития диалогического общения младших подростков:

Основными методами явились:

- *Методы активного социально-психологического обучения:*

–Игровое моделирование: метод анализа конкретных ситуаций.

–Методы управления межличностными отношениями.

Формы работы:

- предметные уроки;

- социально-психологический тренинг

Средства:

- дискурс;

- разные виды диалога;

- учебники, учебные пособия

В результате реализации модели предполагается переход с исходного уровня развития диалогического общения подростков на формируемый (Рисунок 1).

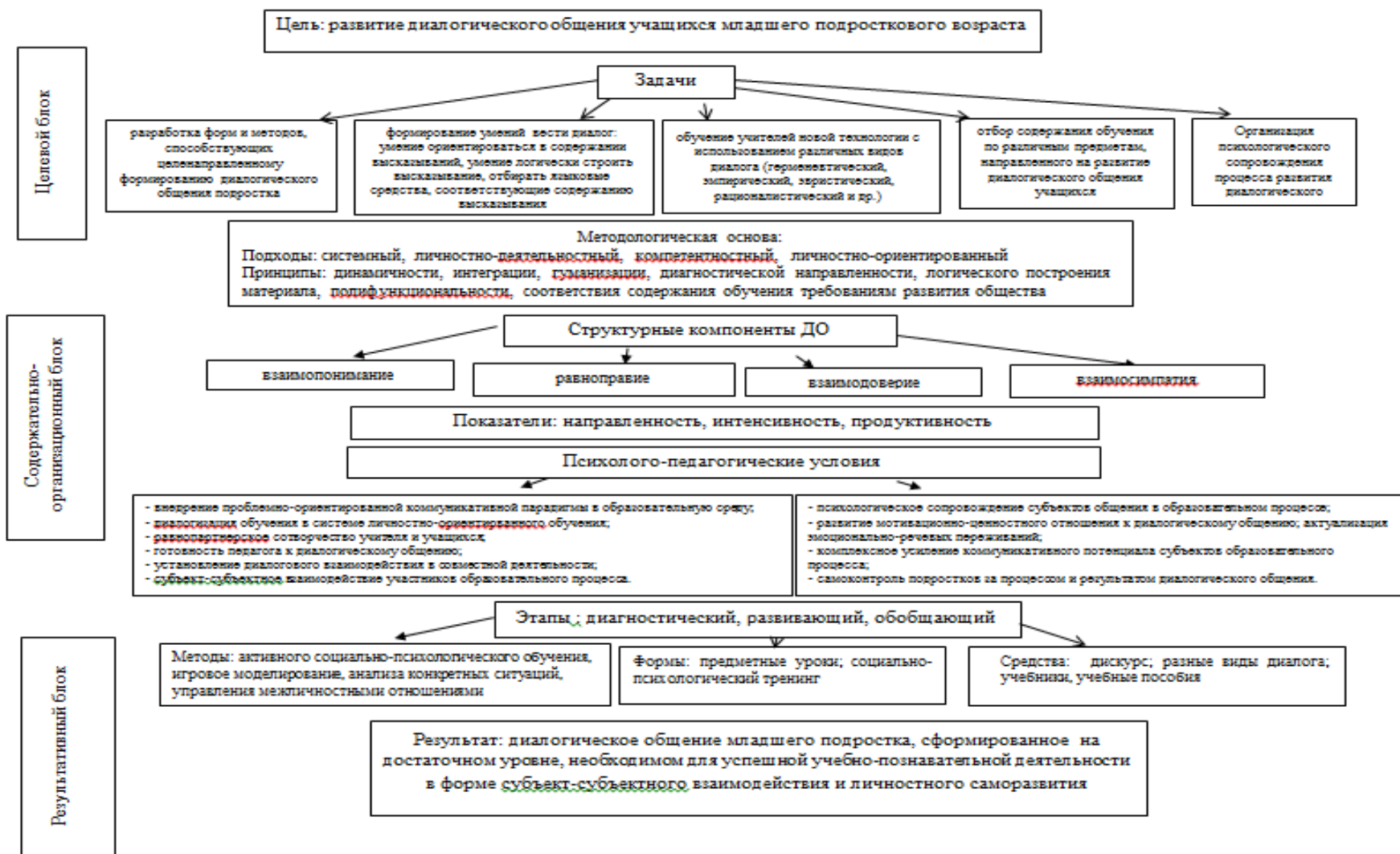


Рисунок 1 – Структурно-содержательная модель развития диалогического общения подростков

В подходе к построению концепции, в комплектовании и обосновании ее процедур мы исходили из ряда предпосылок, явившихся результатом одновременно и теоретической, и эмпирической работы. Главной среди них является принятие в качестве основополагающей концептуализации взаимодействия модели «субъект–субъектного взаимодействия» во всех вариантах ее развертывания, предполагающих привлечение представления о субъектах «учитель» и «ученик», в их отношениях к «объекту – содержание образовывания» и друг к другу. Принятие за основу схемы «субъект–субъектного взаимодействия» или «субъект-объектного взаимодействия» представляется принципиальным, поскольку это определяет выбор соответствующей содержательной и методической стратегии в работе в целом.

1. Реализация субъект–субъектного взаимодействия составляет, на наш взгляд, стержень диалогических отношений.

2. Принятие концепции диалогических отношений как концепции субъект–субъектного взаимодействия не следует понимать как полное отбрасывание субъект-объектной модели, в которой находит выражение отдельная грань, частная форма взаимодействия учителя и учащихся. Например, в случае передачи алгоритмов действия используется субъект-объектная модель. Отсюда для нашего исследования вытекает важнейший вывод о том, что развитие личности подростка надо искать в определенной направленности субъект–субъектного взаимодействия, придание этому взаимодействию характер *сотворчества и гуманистической ориентации*.

3. В практике работы современной общеобразовательной школы можно выделить две модели взаимодействия учителя с учащимися. Различия между ними определяются не только процессом, характером взаимодействия, но и его конечным результатом – тем, каким в итоге становится ученик, какой складывается его личность (в действительности, конечно, встречаются и разнообразные промежуточные варианты этих крайних моделей). Назовем эти модели так: модель субъект-объектного взаимодействия и модель субъект–субъектного взаимодействия. Дадим им сравнительную характеристику (таблица 2).

Таблица 2 – Сравнительная характеристика двух моделей взаимодействия учителя с учащимися в учебном процессе

Технология	Модель субъект-объектного взаимодействия.	Модель субъект–субъектного взаимодействия
1	2	3
Цель	Вооружить учащихся знаниями, умениями, навыками.	Максимально содействовать развитию личности учащегося; знания, умения, навыки рассматриваются не как цель, а как средство полноценного развития личности

Продолжение таблицы 2

1	2	3
Способы общения	Наставления, запрет разьяснения, требования, угрозы, наказания, нотации, окрик.	Понимание, признанней принятие личности ученика, основанное на формирующейся способности учителя стать на позицию ученика, учесть его точку зрения.
Тактика	Диктат и опека	Сотворчество (совместная творческая деятельность учителя и учащихся).
Технология	Модель субъект объектного взаимодействия.	Модель субъект–субъектного взаимодействия
Позиция учителя	Реализовать программу, удовлетворить требования руководства и контролирующих организаций.	Исходить из интересов ребенка и перспектив его дальнейшего развития как полноценного члена общества.
Использования произведений искусства	Произведения искусства используются в утилитарных целях: для передачи отрывочных знаний, для отвлечения ученика от нежелательного поведения, что выхолащивает гуманистическую общеразвивающую роль искусства	Произведения искусства создают условия для полноценного развития личности, ее гуманизации, для совместного наслаждения искусством, для проявления и развития творческих художественных способностей учащихся
Взгляд на ученика	Складывается взгляд на ученика всего лишь как на объект приложения сил.	Взгляд на ученика как на полноценного партнера в условиях сотворчества.
Организационные формы	Фронтальные формы работы с учениками,	Разнообразие организационных форм. Преимущественное место занимает игра – творческая, учебно-

Продолжение таблицы 2

1	2	3
	прежде всего – урок.	познавательная; диалог, сотворчество на уроке, занятия межпредметного характера, практикумы и др.
Результаты взаимодействия	Взаимное отчуждение учителя (взрослых) и учащихся, преобладание реактивности над активностью. Ученики теряют инициативу, появляется негативизм. У учителя возникает иллюзорная уверенность собственных воздействий на учащихся. За пределами контакта с учителем поведение учеников резко меняется и может не иметь ничего общего с ожиданием и должным.	Расширение «степеней свободы» развивающегося субъекта (с учетом его возрастных особенностей): его способностей, прав, перспектив. В ситуации сотворчества преодолевается и возможный эгоцентризм, и индивидуализм ученика, формируется коллективизм. Воображение и мышление учеников не сковывается страхом перед неудачей или насмешкой, раскрепощается. Развиваются познавательные и творческие способности учащихся.

Преимущества модели диалогических отношений в условиях субъект–субъектного взаимодействия экспериментально показана: Д.Б. Элькониным, В.В. Давыдовым, Ш.А. Амонашвили, их последователями, педагогами-новаторами, опыт которых кажется многим невероятным именно потому, что знания и умения их учеников резко превосходят как по своему объему, так и по глубине. Предпосылкой диалогических отношений как субъект–субъектного взаимодействия выступает смена психолого-педагогических позиций учителя и учащихся, изменение характера педагогического общения. Изобразим это схематически. Одновременно с изменениями педагогической позиции учителя происходит и смена статуса ученика в учебном процессе: он как видно из схемы, – как оппонент, докладчик, рецензент, активный участник процесса познания. У учителя, работающего по технологии субъект-объектного взаимодействия, формируется чувство непогрешности, педагогическая бестактность, стремление к безапелляционности в суждениях, низкий уровень эмпатии. У учителя, работающего по модели субъект–субъектного взаимодействия, имеет место прямая результативность обучения; выявленный нами коэффициент корреляции между готовностью учителя организовать взаимодействие обучаемых и их успеваемостью, равен +0,658; а между коммуникативной компетентностью педагога и успешностью его учебной работы +0,762 (таблица 3).

Таблица 3 – Сравнительная характеристика позиций учителя и учащихся при субъект-объектном и субъект–субъектном взаимодействии

Тип взаимодействия	Стиль общения	Позиция учителя	Позиция ученика
С-О (субъектно-объективное взаимодействие). Представление об ученике как об объекте взаимодействия.	В общении преобладает монологичность учителя. Общение формально-ролевое.	Менторская. Авторитарные методы руководства. Подавление личности ученика.	Пассивность. Комфортное поведение.
С-О	Формально-ролевое.	Передача учителем «готовых форм» социального опыта (знаний, образцов деятельности, норм поведения).	Получатель информации. Усвоение готовых знаний. Пассивность (сначала познавательная, потом трудовая, управленческая и, социальная.
С-С Субъект–субъективное взаимодействие (сотворчество)	Позиция учителя внутри системы учебной деятельности, т. е. учитель выступает как консультант, организатор среды обучения своеобразный посредник между учеником и социальным опытом в форме культуры. Решающее влияние на ученика осуществляется не через информацию, слово учителя, а через его личность.	Стиль общения демократически, творческий: стремление развить у школьников проблемное видение; намеренная незаконченность изложения, познавательная незавершенности; введение в учебный процесс «дозы» неопределенности; терпимость к инакомыслию; побуждение и развитие у школьников умений задавать вопросы; демонстрация существования противоречивых фактов, теорий, гипотез, толкований; установление сходства между различными явлениями или скрытых различий между исходными феноменами и т.д.,	Позиция партнерства. Таким образом, удается преодолевая ролевое однообразие и социальную обедненность процесса обучения, сформировать опыт сотрудничества коллективной мыследеятельности в рамках сотрудничества ученик выступает как оппонент, докладчик, рецензент.

Изложенная выше теоретическая модель диалогических отношений учителя с учащимися в учебном процессе позволила разработать рабочую модель.

Рабочая модель развития личности подростка – школьника в процессе диалогического обучения.

Цель: развитие творческих способностей и возможностей ученика, подготовка его к творческой деятельности в обществе.

Главная задача диалогизации отношений – создание реальных условий для развития и обогащения интеллектуального, эмоционально-волевого и нравственного потенциала личности школьника.

Гуманизация диалогических отношений в обучении приводит к изменению позиций участников учебного взаимодействия. Учитель больше задумывается над тем, что дает для развития личности учащихся то или иное содержание учебного материала и выстраивает изучение учебного материала не только по логике развития преподаваемого учебного предмета, но и по логике развития личности ученика. Тем самым создаются условия саморазвития ученика, эмоционального переживания учеником содержания знаний.

Психологи различают оценочное и эмпатическое (сочувствующее, сопереживающее) межличностное понимание. Основы оценочного понимания лежат в социально-перцептивном образе (стереотипе), формирующегося у учителя в опыте ролевого общения с учащимися и позволяющего предсказать и непротиворечиво объяснить его действия и поступки. Например, учитель знает ученика либо как отличника, либо как двоечника. Эти стереотипы служат своеобразным фильтром, через который он воспринимает и понимает ребенка.

При эмпатическом понимании, например, учитель действует каждый раз «здесь и теперь», стремится проникнуть во внутренний мир ученика и увидеть окружающее его глазами.

Ш.А. Амонашвили: «принимать детей – значит стать на их позиции», «постоянно учиться смотреть на себя глазами своего детства» [14, с. 226; 23]; И.П. Иванов: «постоянно учиться смотреть на себя глазами детей» [127]; Установка на эмпатическое понимание ученика так же, как и установка на принятие личности ученика, дает учителю возможность полноценного и неиссякаемого межличностного общения с учеником, оказания ему помощи именно тогда, когда она более всего необходима.

И, наконец, четвертая установка на открытое доверительное общение с учащимися. Мысли и переживания учителя не маскируются социальной ролью, а открыто и адекватно предъявляются учащимся. Духовный мир учителя, мир его интересов, поисков и сомнений, проблем и находок, радостей и печалей открыт для учащихся. Такое доверие учителя к учащимся порождает в свою очередь их доверие к нему, желание поделиться с ним содержанием своего внутреннего мира, вступить в равноправный диалог: Т.С. Яценко: «настоящему учителю открыт только ребятам» [128]; В.П. Битуев: «истинный урок – это всегда диалог всех, кто в классе: учителя и учеников» [57, с. 291].

Установка на открытое общение требует, чтобы учитель не играл свою роль, а всегда оставался самим собой. В этом случае он дает возможность учащимся понять, принять и полюбить себя таким, какой он есть. В свою очередь доверительное отношение учащихся к учителю – важнейшее условие собственного личностного развития и совершенствования.

Выявленные установки, характерные для педагогов-новаторов, – своего

рода личностные предпосылки диалогизации обучения.

1.4 Условия развития диалогического общения подростков как субъектов образовательного процесса

В настоящее время наряду с кардинальными изменениями в жизни страны изменились роль и функции образования, сместившиеся с обслуживания интересов государства на удовлетворение потребностей личности, общества и социальных групп. Не только в отечественной, но и зарубежной педагогике, во всем мире признание определяющей роли творческого и образованного человека сопровождается неудовлетворенностью положения его в современной системе образования. Жестко регламентированный процесс обучения не создает условий для развития творческой индивидуальности обучающегося, для удовлетворения своих целей, интересов и потребностей. Отсюда вытекает необходимость в создании такой системы образования, которая раскрепостила бы творческую природу человека. Мы полагаем, что организация обучения должна строиться в соответствии с потребностями и интересами учащегося-личности, с учетом его способностей и возможностей. Система должна наиболее полно удовлетворить потребности личности в образовании, создать благоприятные условия для развития интеллектуального, творческого потенциала каждого обучающегося, следовательно, должна быть личностно ориентированной.

Личностно ориентированная система обучения есть такая система, которая способна создать условия, необходимые для реализации обучающимися своих личностных целей, потребностей, способностей и возможностей. Это крайне актуально. Актуальность концепции личностно ориентированного образования обусловлена не только ее значимостью для обновляющегося общества, но и обоснованностью эмпирических и теоретических предпосылок. К первым можно отнести накопленный за последние десятилетия опыт новаторской деятельности, направленной на создание альтернативных образовательных систем. В качестве теоретических предпосылок выступают фундаментальные исследования о функции личности в социуме и жизнедеятельности человека, о специфических механизмах развития личностных функций (смыслообразования, субъективизации, рефлексии), о соотношениях функционально-когнитивных и личностных компонентов в образовании и др. Идея личностно ориентированного образования проявляется сегодня на двух уровнях: обыденном и научном. С точки зрения первого личностный подход рассматривается как этико-гуманистический феномен, утверждающий идеи уважения личности ребенка, партнерства, сотрудничества, сотворчества, диалога, индивидуализации образования. Что касается научного представления о личностно ориентированном образовании, то оно имеет разную концептуально-понятийную структуру в зависимости от того, в рамках предмета какой науки эта концепция рассматривается.

Философия образования исследует личностный подход посредством

категорий субъекта, свободы, саморазвития, целостности, диалога, игры как форм самопроявления личности. С этих позиций личностно ориентированное образование противостоит редукции целостности человека к отдельным частям его бытия – прагматизму, вещизму, функциональному развитию свойств личности, значимых для каких-либо утилитарных целей [129].

Для создания такой целостной системы диалогического обучения в качестве методологической основы нами избрана диалоговая концепция М.М. Бахтина–В.С. Библера. Этот выбор определяется тем, что на рубеже «XX–XXI вв. в условиях мирового кризиса образования и культуры вызревает новая парадигма, образования, в основу которой полагается представление о гуманистическом типе личности, модель культуросообразного человека, не только потребляющего культуросообразные ценности, но и развивающего их, личности как самоценности цели, а не средства общественного развития» [130].

Мы рассматриваем диалогическое обучение в контексте *культуры*. Знания, которые даются в школе, являются частью общей культуры и образованности человека. Содержание образования следует изучать в контексте культуры в целом и национальной культуры народа, в частности. В настоящее время имеются до 500 определений понятия «культура», множество подходов и концепций культуры. Не анализируя все эти понятия, подчеркнем, что для целей избранного нами исследования наиболее подходящей является диалоговая концепция культуры М.М. Бахтина [131] и его последователей: В.С. Библера, Л.М. Бахтина [132; 133] и др. В работах этих авторов предпринята попытка создать собственно теорию культуры. Концепция М.М. Бахтина–В.С. Библера весьма продуктивна именно для диалогического обучения, ибо выявляет глубинное единство языка и культуры (диалог – это процессы – говорение и слушание; речь собеседников), где опора на слово, на язык является первоочередной.

В образовательном процессе язык и культура имеют единую целевую направленность на формирование гуманитарного мышления, отличающегося всеобщностью и направленного от человека, к человеку. Культура, по Бахтину, – «это антропологический феномен, порождение беспредельно богатой человеческой субъективности, выявление всей человеческой природы во всем многообразии ее высоких и низменных обнаружений» [134]. Культура в понимании М.М. Бахтина – это форма самодетерминации индивида в горизонте личности, форма самодетерминации нашей жизни, образа мыслей, свободного решения и перерешения своей судьбы в сознании ее исторической и всеобщей ответственности.

Таким образом, культура – личность – самодетерминация – это не только основные константы бахтинской концепции, но и перетекающие друг в друга, базирующиеся друг на друге, взаимодополняющие друг друга понятия. Идея культуры как антропологического феномена рождает проблему определения феномена «личность». Ведь «индивид» не тождественен «личности»: последняя всегда определяется за его пределами, личность жива только в обращенности к другим (уважаю кого-то, сомневаюсь в чем-то), в восприятии другого, во

внимании к другому, в общении о другом. Значит, личность есть там, где есть диалог. Человек, индивид, общаясь, способен оказаться в горизонте личности. Восхождение к этому горизонту и есть путь самодетерминации. Что подразумевает М.М. Бахтин под выражением: «оказаться в горизонте личности»? Это, согласно М.М. Бахтину, означает вести внешний тип диалога, диалог по «последним вопросам бытия» в контексте всей культуры.

Диалог культур может выступать как примиряющий фактор, предупреждающий возникновения конфликтов. Он может снимать напряжение, создавать обстановку доверия и взаимного уважения [135].

Жизнь в горизонте личности – это сознание или самосознание. Сознание предполагает несогласие с самим собой, беседу с собой. Где начинается сознание, там начинается диалог. Значит, определяя, по Бахтину, культуру как форму самодетерминации индивида в горизонте личности, мы, тем самым, определяем личность там, где есть диалог в горизонте культуры. Однако существует и более «низкий», по сравнению с сознанием, тип диалога. Это диалог с текстом. В это понятие М.М. Бахтин включает следующее содержание: человека, как утверждает М.М. Бахтин, нельзя понять. С ним можно только общаться. Познать можно только вещь, объект, поэтому человек «познанный» есть человек, превращенный в предмет (вещь, объект). Изучение духовной жизни возможно только через «посредников», его поступки дела, слова, творения, то есть через инобытие человека. Это небытие рассматривается им как некий текст, который будучи достроенным до слова, речи всегда обращен к другому (другим) во взаимном общении. Текст, по Бахтину, имеет традиционное определение: текст как записанная на бумаге, на «плоскости» речь; как любая знаковая система, понятая как речь; как живая речь, попетая и доведенная до идеи текста, понятая по аналогии с текстом.

Текст, существующий сам по себе, вне автора и вне исследователя – это текст, понимаемый как «плоская» речь. Но как только этот же текст попадает в руки любого читателя – исследователя, в нем «оживают» авторские контексты и рождаются, по мере изучения материала, контексты, принадлежащие читателю-исследователю. Рождается произведение, поэтому нами выбран метод при лично-ориентированном обучении, который рождает у каждого ученика свое произведение.

Диалог, осуществляемый в произведении, – это диалог культур, у людей, времен, народов и т.д. Поэтому диалогические отношения – универсальные, они пронизывают все отношения и проявления человеческой жизни.

Исходя из универсальности диалогических отношений, М.М. Бахтин переопределяет культуру через диалог. Культура в его понимании, живет диалогом культур, «в диалоге – ее смысл, ее уникальность». Диалог между индивидами (не спор, а диалог, то есть обмен смыслами: вопросами и ответами) – это тоже диалог культур, но культур персонифицированных.

Таким образом, базисные координаты бахтинской диалоговой концепции культуры следующие: культура; самодетерминация; личность; диалог; текст; произведение.

Следует этот перечень дополнить еще одной координатой, имеющей особую ценность для методологии диалогического образования. Это – гуманитарное мышление. В понимании М.М. Бахтина гуманитарное мышление обладает «единственностью и всеобщностью», то есть это единственно возможный тип мышления, всеобщность которого проявляется в том, что оно ориентировано на смысл, что обращено от человека к человеку, а потому диалогично.

Таким образом, гуманитарное мышление, взятое в его всеобщности, – это мышление о человеке, что, по Бахтину, означает мышление о человеке, как субъекте культуры, включая и речевую культуру. В этом плане представляет интерес определение М.М. Бахтиным задач гуманитарного мышления. Задача гуманитарного мышления заключается в том, чтобы внешнюю среду, воздействующую механически на личность, заставить заговорить, то есть раскрыть в ней потенциальное слово и тон, превратить ее в смысловой контекст мыслящей, говорящей, поступающей, творящей личности. Вещь, оставаясь вещью, может воздействовать только на вещи же; чтобы воздействовать на личности, она должна раскрыть свой смысловой потенциал, стать словом, то есть приобщиться к возможному словесно-смысловому контексту.

Объективная возможность осуществления принципов диалоговой концепции М.М. Бахтина в развитии диалогической формы общения школьников подросткового возраста находит свое конкретное выражение во внедрении коммуникативной парадигмы гуманистического общения в практику школьного обучения и воспитания. Парадигма межличностного общения вкупе с исследовательской парадигмой педагогического сотрудничества образуют фундамент того процесса, который обозначается термином «лично-ориентированное обучение» [72, с. 69–71].

Таким образом, гуманизм оказывается наиболее действенным стимулом именно в сфере человеческого общения и восходящего к высшим уровням общения – моральному, ценностно-истинностному, смысло-жизненному. Такой тип гуманизма должен стать содержательной основой коммуникативной парадигмы лично-ориентированного обучения.

Человеческое общение, тем более, ориентированное на высшие образцы гуманизма, всегда проблематично. Проблемой для каждого отдельного человека во все времена выступал «Другой» или «Другие», в контакте с которыми и вызревали цивилизованные формы человеческого общения, вырабатывались организационные средства человеческого взаимодействия.

В педагогической науке и практике лично-ориентированный подход представлен Ш.А. Амонашвили, В.С. Ильин, И.Я. Лернер и др. Концепция лично-ориентированного образования задает регулятивы преобразования педагогического сознания и практики. Мы опираемся на фундаментальные дидактические исследования, раскрывающие природу психолого-педагогического знания (Ш.А. Амонашвили) [136], целостность образовательного процесса (В.С. Ильин, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, Н.Д. Хмель) [14, с. 44], лично-развивающие функции обучения

(М.В. Кларин, В.Я. Ляудис), сущность педагогической деятельности (Н.В. Кузьмина, В.В. Рыжова) [137; 138]. Учеными-педагогами личностный подход рассматривается в рамках предмета дидактики, включая категорию цели, содержание образования и входящие в их состав конкретные технологии, деятельность преподавания и учения, критерий эффективности образовательного процесса. Одной из ведущих идей является субъектное развитие личности ученика в процессе его сотворчества с учителем. Сотворчество переводит обучение в личностный контекст, прекращает его в процесс личностного субъект–субъектного взаимодействия. Учение принимает форму диалога [139].

В личностно ориентированном обучении самообучение определяется не как передача знаний, выработку умений и навыков, организацию усвоения, а, прежде всего, как развитие личности школьника в процессе усвоения знаний, умений, навыков, создание условий для реализации личностных потребностей школьника. Отечественный и зарубежный опыт «...уже неоднократно убеждал, что попытка формировать личность по установленной модели, пропуская учеников «стройными рядами» через определенный стандарт образования, может дать лишь образовательные и социальные суррогаты. Личностно ориентированное образование не занимается формированием личности с заданными свойствами, а создает условия для полноценного проявления и, соответственно, развития личностных функций субъектов образовательного процесса» [140, с. 257].

Диалог в обучении дает возможность при этом соблюсти необходимую меру, достичь согласованности между социально-этической необходимостью и свободой развития, без чего не может быть подлинно личностного начала в человеке, избежать тоталитарных «моделей личности», «свободного воспитания».

Мы исходили из основных положений В.В. Серикова [141], что собственно личностные функции обучаемого «включаются» в образовательном процессе в том случае, когда когнитивная ориентировка уже не может обеспечить адекватную позицию ученика, в структуре учебной ситуации. Личностные функции – это в данном случае не характерологические качества ее (последнее, кроме некоторых, так называемых общечеловеческих, у людей могут и должны быть разными), а те проявления человека, которые, собственно, и реализуют социальный заказ «быть личностью».

К личностным функциям относим следующие: мотивации (принятие и обоснование деятельности); опосредования (по отношению к внешним воздействиям и внутренним импульсам поведения); коллизии (видение скрытых противоречий действительности); критики (в отношении предлагаемых извне ценностей и норм); рефлексии (конструирование и удержание определенного образа «Я»); смыслотворчества (определение системы жизненных смыслов вплоть до самого важного – сути жизни); ориентации (построение личностной картины мира – индивидуального мировоззрения); обеспечения автономности и устойчивости внутреннего мира;

творчески преобразующая (обеспечение творческого характера любой личностно значимой деятельности); самореализация (стремление признания своего образа Я окружающими); обеспечение уровня духовности жизнедеятельности в соответствии с личностными притязаниями (предотвращения сведения жизнедеятельности к утилитарным целям). Полнота этих функций, представленность в диалоге субъектов учебного процесса (учителя и ученика) могут свидетельствовать о том, что образовательный процесс достиг уровня своего функционирования. Личностно ориентированное обучение в процессе учебного диалога видится нам в раскрытии, условий реализации личностно развивающих функций учебного процесса.

Таким образом, развитие личности школьника будет успешным, если будут созданы следующие условия:

1. создаваться и поддерживаться на высоком уровне чувство уверенности ученика в достижении им цели обучения;

2. поддерживаться эмоционально положительный фон учебного диалога, способствующий проявлению потенциальных возможностей ученика, когда: ученик чувствует, что уважаются его права на получение образования, которое обеспечит ему личностный и профессиональный комфорт по окончании школы; ученик чувствует, что к нему относятся с симпатией и вниманием, независимо от результатов учения.

Личностно ориентированная система обучения в процессе учебного диалога представляется нам, как дидактическая система, включающая в себя такие структурные компоненты: как содержание, цель, средства коммуникации (методы, средства организационные формы, субъект учения и субъект научения).

Принятие личностной парадигмы меняет понимание феномена цели. Традиционно она представлялась как некая модель личности, выражающая заказ социума и имеющая форму стандартов образованности и поведения. Такой подход противоречит личностной сущности образования, поскольку личность не терпит изначальной заданности.

Содержание образования складывается из двух элементов:

1. дидактически переработанного социально-культурного опыта, существующего до и независимо от процесса обучения в виде учебно-программных материалов (образовательный стандарт);

2. личностного опыта, приобретаемого на основе субъект–субъективного общения и обусловленных им ситуаций, проявляющегося в форме переживания, смыслотворчества, саморазвития.

Личностно ориентированная система обучения в процессе учебного диалога выявляет новое содержание этих компонентов дидактической системы и представляется нам в определении иных целевых, содержательных и процессуальных характеристик системы обучения. Сущность личностно ориентированного обучения в процессе диалога сведется, прежде всего, к гуманизации целей, содержания субъект–субъектных отношений, методов и организационных форм обучения.

Поэтому в качестве основной *цели* учебного процесса считаем создание психологически комфортных условий, благоприятствующих развитию и совершенствованию личности школьника, способного осознанно и мотивированно учиться, приобретая лингвистическую, коммуникативную и социокультурную компетенции для общения в практической и интеллектуальной деятельности.

Как цели, так и содержание образования должны быть такими, которые необходимы самой личности, а не только такими, которые задаются социумом извне в виде определенных стандартов.

Личностно то, что изначально определяется самим человеком, выстраивается как его собственный мир. Оптимально то содержание образования, которое представляет собой сочетание образовательных стандартов и личного саморазвивающего начала.

Важнейшим компонентом содержания обучения должна стать (на равных) не только наука (интерпретированная в учебные предметы), но и культура (отечественная и мировая), транспортированная в учебный предмет «Искусство». В таком случае, конкретный материал содержания образования будет включать материал практической культурологии, все сферы общения. Содержание учебной информации направлено на развитие личности ученика. При такой постановке цели и содержания образования будет реализована гуманитарная функция каждого учебного предмета, призванных гуманизировать учебно-познавательный процесс.

Следующий компонент системы – средства коммуникации – методы, приемы, средства. Личностно ориентированное обучение означает, что все методические решения – организация учебного материала, использованные методы, приемы, способы и формы преломляются через призму личности обучаемого. Такое обучение учитывает индивидуальные особенности ученика как личности через содержание и форму самих учебных занятий, через характер общения с ним. Задания формулируются так, что они стимулируют его познавательную активность, поддерживают и направляют учебную деятельность, не акцентируя внимания на ошибках. Этот компонент системы реализуется на всех уровнях системы образования использованием активных коммуникативных методов, приемов и средств обучения и контроля. В качестве основного метода обучения мы предлагаем диалогический метод обучения. Усвоение содержания происходит в условиях учебного диалога как особой учебно-коммуникативной сферы, обеспечивающей субъектно-смысловое общение, рефлекссию, самореализацию личности.

Методология в системе диалогического обучения рассматривается нами как основа, определяющая функционирование системы, состоящей из следующих структурных компонентов: цели учебного процесса; субъекта учения и субъекта научения (ученик – учитель); содержания образования; средств коммуникации; организационных форм обучения и форм общения.

С позиции психологии концепция личностно ориентированного образования обогащается представлениями о функциях личности в

жизнедеятельности человека, о специфической природе личностного уровня человеческой психики, о смысловой сфере, рефлексии, переживании и диалоге как механизмах образования личностного опыта (К.А. Абульханова–Славская, В.В. Столин, И.А. Джидарьян) [142; 143; 144].

Личностно-ориентированная парадигма обучения, согласно исследованиям Н.Б. Жиенбаевой, может быть развернута и построена при выборе ее исходным и главенствующим пунктом поисково-исследовательской парадигмы креативного, критического мышления (М.В. Кларин [140], В.Я. Ляудис [145]) или же гуманистически ориентированной парадигмы педагогического общения (Л.А. Петровская [146], В.П. Панюшкин [147]). Но при всех различиях исходных позиций в процессе развертывания теории личностно-ориентированного обучения «психологическая полифония интеллектуальной деятельности» предполагает, как подчеркивает В.Я. Ляудис, «полифонию социальных коммуникаций – системную организацию форм учебных взаимодействий учителя с учениками, учеников друг с другом, многообразие их межличностных отношений и форм общения» [145, с. 56].

Внутреннее единство интеллектуальной и коммуникативной составляющих обучения может найти свое отражение в общем названии, и обозначена *«стратегия личностно ориентированного инновационного обучения»*. Следуя логике взаимообусловленной сопряженности интеллектуальной и коммуникативной составляющих в рамках инновационного обучения, коммуникативная парадигма неизбежно обретает в контексте такой сопряженности еще и проблемную ориентацию, выступая проблемно-ориентированной коммуникативной парадигмой или же «проблемно-коммуникативным подходом» [145].

В таблице 4 мы рассматриваем сравнительные характеристики стратегии традиционного и личностно-ориентированного подходов.

Таблица 4 – Сравнительные характеристики стратегии традиционного и личностно-ориентированного подходов

Параметры обучающей системы	Традиционный подход	Личностно-ориентированный подход
1	2	3
Единица управления	Учебно-воспитательный процесс рассматривается как взаимосвязь двух автономных деятельностей: обучающей деятельности учителя и учебно-познавательной деятельности ученика; ученики выступают как объекты управления, как исполнители планов учителя.	Единицей управления является учебно-воспитательная ситуация во взаимосвязи многообразных форм взаимодействия между всеми участниками, изменяющимися на разных этапах усвоения с целью поддержания высокого уровня активности учеников; ученики выступают как субъекты учения, общения, организации, сотрудничающие с учителем.

Продолжение таблицы 4

1	2	3
Цели	Усвоение предметно-дисциплинарных знаний	Развитие личности и многообразных форм мышления каждого обучаемого в процессе усвоения знаний
Рольевые позиции учителя и стиль руководства	Предметно-ориентированная позиция, преобладает функция информационно-контролирующая (обучаемый как познающий «когнитивный» индивид); стиль авторитарно-директивный, репрессивный, инициатива обучаемых подавляется.	Личностно-ориентированная позиция, преобладает организационная и стимулирующая функция (обучаемый как целостная личность, взаимодействующая со всеми участниками процесса обучения); стиль демократический, поощряющий, инициатива учащихся поддерживается
Параметры обучающей системы	Традиционный подход	Личностно-ориентированный подход
Мотивационно-смысловые установки учителя	Анонимность, закрытость личности учителя, всеобщая индивидуальная подотчетность, непрекаемость требований, игнорирование личного опыта обучаемых.	Открытость личности учителя, установка на солидарность, совместную деятельность, индивидуальную помощь, участие каждого обучаемого в постановке цели, выдвижении задач, принятии решений.
Характер организации учебно-познавательной деятельности	Преобладают репродуктивные задания, действия по образцу, упражнения в заданных способах решения. Овладение исполнительской стороной деятельности опережает смысло- и целеполагание. Тренировка в выполнении отдельных элементов предшествует пониманию замысла и смысла деятельности, скрывая ее системную организацию. Система заданий строится в логике извне заданных целей, не стимулируя самостоятельность целеобразования. Задания рассчитаны на дифференциацию уровней индивидуальной одаренности учеников, закрепляя индивидуальные различия в границах уже достигнутого учеником.	На первый план выдвигаются творческие и продуктивные задания, определяющие смыслы и мотивы выбора обучаемыми репродуктивных задач. «Погружение» в деятельность предшествует расчлененной ориентировке и отработке отдельных элементов и действий. Формирование смыслов и целей познавательной деятельности опережает тренировку в способах достижения результатов; синтез предшествует анализу, облегчая осмысленность системы осваиваемых действий. Задания даются в логике возрастающей креативности, социальной значимости и культурной полноценности получаемого результата, побуждая к самоорганизации системы познавательной деятельности, к

Продолжение таблицы 4

1	2	3
		выдвижению новых целей, к смене смысловых установок. Задания расширяют зону ближайшего, перспективного развития для всех учеников.
Формы учебных взаимодействий и отношений	Цели и планы их достижения даны учителем. Индивидуальная учебная работа обучаемых.	Цели и задачи разрабатываются совместно учителями и обучаемыми. Процесс их достижения организуется как совместная деятельность.
Формы учебных взаимодействий и отношений	Цели и планы их достижения даны учителем. Индивидуальная учебная работа обучаемых. Ведущая и единственная форма учебного взаимодействия – подражание, имитация, следование образцам. Позиция ведомого	Цели и задачи разрабатываются совместно учителями и обучаемыми. Процесс их достижения организуется как совместная деятельность. Многообразие взаимодействий, помогающих актуализировать
Параметры обучающей системы	Традиционный подход	Личностно-ориентированный подход
	закреплена за обучаемым на всем протяжении обучения. Однообразие социальных и межличностных взаимодействий, высокий уровень конфликтности и агрессивности на всем протяжении обучения, неизбежное усиление враждебности и отчужденности между учителем и учащимися. Соперничество детей преобладает над сотрудничеством.	личностный опыт каждого участника; на каждом этапе обучения ведущей становится форма взаимодействия, которая сохраняет высокий уровень активности каждого обучаемого. Освоение различных позиций личности в системе учебных и межличностных взаимодействий (партнера, руководителя, помощника). Многообразие и динамика развития внутри и межгрупповых, межличностных отношений, снижение конфликтности по мере роста взаимодействия, усиление эмпатии в отношении друг к другу и к учителю. Сотрудничество вытесняет соперничество, антагонизм изживается солидарностью.
Контроль и оценка	Преобладает внешний пооперационный контроль в рамках жестко заданных правил. Самоконтроль отличается ригидностью и ситуативностью. Поощряется соперничество учащихся в борьбе за лучшую	Преобладает взаимо- и самоконтроль в рамках общих, разделяемых группой, ценностей и смыслов. Внутренний контроль быстро формируется в отношении всего поведения в широких границах принимаемых личностью

Продолжение таблицы 4

1	2	3
	оценку. Мотивация осуществляется за счет «ожидания приговора» – оценки учителя, учебная работа выполняется во избежание наказания, потери престижа, а не в интересах познания и личностного вклада в него.	ценностей. Преобладает взаимо- и самооценка в группах обучаемых, устремленных к социально- и личностно значимым целям, и заинтересованных достижением продуктивного результата.
Контроль и оценка	Преобладает оценка результата со стороны учителя, формы поощрения однообразны, страх перед наказанием плохой оценкой – основная эмоциональная составляющая учения.	Вводятся многообразные поощрения для усиления публичного признания достижений, создания позитивного эмоционального настроя в учебной работе, самочувствия победителя.
Мотивационно-смысловые позиции обучаемых	Отчуждение от учебных ценностей и задач, идиосинкразия к учению, сужение спектра познавательных мотивов, обособление жизненно значимых ценностей и смыслов от учебных. Внутренний психологический отход от учебной деятельности.	Усиление, амплификация смыслов учения посредством сотворчества и сотрудничества. Обогащение мотивов учения и познания, расширение мотивационной сферы личности, появление мотивов творческой деятельности, самоактуализация, утверждение достоинства личности.
Примечание – Составлено автором по результатам анализа литературы		

Полученные в результате сопоставительного анализа характеристики традиционного и инновационного обучения создают предпосылки для выявления места и роли коммуникативной парадигмы в процессе развития диалогического общения школьников в условиях личностно-ориентированного обучения. Определяя место и роль общения как основополагающей структуры коммуникативной парадигмы в учебном процессе, Л.А. Петровская пишет: «На наш взгляд, общение – не периферийная составляющая процесса учения, его фон или аккомпанемент, но существо и сердцевина этого процесса» [146].

Отталкиваясь от этого положения, выдвинутого Л.А. Петровской, становится возможным осуществить развернутое философско-методологическое обоснование того влияния, которое может оказать проблемно-ориентированная коммуникативная парадигма на изменение мировоззренческого и функционально-дидактического строя процесса обучения в средней школе. Внедрение проблемно-ориентированной коммуникативной парадигмы в структуру учебного процесса кардинально меняет сам тип субъектности, субъектной определенности этого процесса [146, с. 173].

Коммуникативная парадигма предполагает культивирование субъектно-деятельностных установок, образцов и норм, в рамках которых человек выступает полноценным коммуникативным субъектом. Коммуникативная

парадигма личностно-ориентированного обучения представляет собой концептуальную модель «коммуникативного субъекта», разворачиваемую в деятельностно-динамическом измерении учебного процесса. В этом измерении содержательные характеристики коммуникативного субъекта, зафиксированные в концептуальной модели «коммуникативного субъекта», преобразуются в проблемную ориентации коммуникативной парадигмы.

Формирование гуманистической ориентации коммуникативной парадигмы инновационного обучения предполагает в качестве общего условия ее возникновения и реализации выдвижение членами образовательного сообщества стратегической инициативы гуманизации образования. Реализация этой стратегической инициативы в практике образования подразумевает не только возможность «культивирования человечности», но и определение инструментального средства такого «культивирования». Им должно быть человеческое общение. Оно не просто созвучно гуманизму. А раскрывает сущность гуманизма. Гуманизм – это человеческое общение. Человек и человечность не только зарождаются в общении. Сам человек, может быть, есть и сохраняется в этом общении» [147].

Сущность коммуникативной парадигмы может быть также раскрыта в рамках рассмотрения возможностей и закономерностей формирования «проблемного измерения» этой парадигмы. В этом случае, на первый план неизбежно выходят вопросы об эвристической природе и эвристической организации человеческого общения, о способах поведения коммуникативного субъекта в искусственно формируемых эвристических учебных средах.

Для нашего исследования представляются принципиально важными два положения коммуникативно-диалоговой концепции:

- 1) теоретический диалог может быть реализован, только при наличии диалогических отношений. Впоследствии на основе этого положения возникло определение диалога как такой формы взаимодействия, при которой различные смысловые позиции развиваются разными говорящими («внешний диалог» или одним говорящим («внутренний диалог» по его словам).
- 2) для осуществления диалога не достаточно наличия коммуникативной ситуации (присутствия коммуникантов и объекта их внимания). Существуют содержания высказывания («предмет» по М.М. Бахтину) и отношение к нему («модальная информация»). Диалогическая позиция включает в себя не только предметную мысль, но и отношению к ней. По мнению М.М. Бахтина, условием диалога является наличие некоторых объективных суждений об объекте в единстве с оценочным отношением к нему. Внешний диалог, возникает тогда, когда два (и больше) субъекта обмениваются информацией оценочного характера по поводу некоторого объекта, значимого для них обоих, и на основе этой информации вступают в отношения друг с другом [134, с. 119].

На наш взгляд, М.М. Бахтин, на базе лингвистических и литературоведческих исследований, сумел доказать, что «чужие сознания нельзя созерцать, анализировать, определять как объекты – с ними можно

только диалогически общаться».

Коммуникативно-диалоговая концепция имеет глубокий психологический смысл и может быть положена в основу одного из направлений совершенствования современного урока, урока-диалога, диалогизации обучения. Данное утверждение обоснованно тем, что в настоящее время в науке можно считать доказанным тот факт, что «диалог – это основа творческого мышления, что развитие диалективности как самообразующего компонента творческого мышления невозможно вне диалога» (В.С. Библер, Г.Я. Буш, Л.С. Выготский и др.) [132; 148; 77].

А если это так, то урок по сути своей должен быть диалогическим в структуре личностно-ориентированной системы обучения.

К ведущим формам человеческого общения относят диалогово-дискуссионные и игровые (включая театральные-игровые) формы общения. Вместе с коммуникативной парадигмой в сферу образования входят естественно сложившиеся в ходе исторического развития культуры формы и средства человеческого общения. Их внедрение в практику школьного обучения и воспитания должно выстраивать учебную деятельность в естественных стандартах человеческой жизнедеятельности и культуры. Эти стандарты «сообразности» естеству живого человеческого общения должны быть положены, на наш взгляд, в основу «педагогики сотрудничества».

Развертывание коммуникативной парадигмы в различных учебных средах ведет к преобразованию самой системы дидактических целей и средств, ибо на первый план выдвигается организация не формального учебного взаимодействия между учителем и учениками, но живого, смысло-жизненного общения, в рамках которого только и происходит формирование позитивных общезначимых умений и качеств.

Коммуникативно-диалоговую парадигму личностно-ориентированного обучения можно представить в форме реализации педагогической стратегии, в рамках которой актуализируется ряд важнейших моментов педагогического процесса:

- момент ставшего естественным для учебного процесса организованного человеческого общения, в контексте которого происходит саморазвитие личности обучаемого (обучаемых);
- момент выстраивания субъект-субъектных отношений между учителем и учениками, а также между самими учениками, в рамках которых только и проявляется реальный гуманизм педагогического общения;
- момент ситуационной привязки учебного процесса к реально возникающим в практике жизнедеятельности проблемам и задачам, которые воспроизводятся и моделируются в различных эвристических средах диалогово-дискуссионного и игрового их разрешения [72, с. 74–77].

Всеобщая характеристика гуманитарного мышления, как отмечает Н.Б. Жиенбаева, – в идее диалога, с установкой не на познание объекта, вещи, а на общение, взаимопонимание.

Понимание (взаимопонимание) – это осознанный способ познание

осуществляемый через текст. Для дидактики важно противопоставить понятия понимание – объяснение, в соответствии, с чем организовать учебный процесс и наполнить новым содержанием шесть компонентов системы. При объяснении – только одно сознание, один субъект, монолог; при понимании – два субъекта, два сознания, взаимопонимание, диалог. Объяснение всегда сродни шефству, всегда взгляд «сверху-вниз», всегда назидание. Понимание – это общение, сотрудничество, сотворчество, равенство во взаимопонимании, что полностью должно изменить характер взаимодействия учителя и ученика.

Коммуникативная парадигма Н.Б. Жиенбаевой дает солидную основу для создания целостной системы развития личности подростка в процессе диалогического обучения и развития диалогической формы общения. Она позволяет не только сформулировать цели и задачи развития личности подростка в процессе диалогического обучения, но и определить содержание и методику образования. Покажем соответствие между основными базовыми понятиями коммуникативно-диалоговой концепции и разработанной нами системой образования (таблица 5).

Таблица 5 – Сравнительная характеристика базовых понятий коммуникативно-диалоговой концепции и авторской системой Жиенбаевой Н.Б.

Основные понятия коммуникативно-диалоговой концепции развития личности	Система языкового образования
Культура – способ самодетерминации в горизонте личности.	Цель содержания образования – обогащение, расширение смыслового поля гуманитарного сознания, способствующего самодетерминации индивида в горизонте личности.
Личность – способ самодетерминации индивида в горизонт культуры.	Задачи содержания образования – создать условия, в которых личностная субъективность может проявляться во всем многообразии и самоопределении диалога в горизонте культуры (через язык).
Культура – антропологический феномен: объект работы – текст, предмет проявляется через текст.	Содержание образования – обеспечение субъект–субъектных диалогических отношения субъектов учебного процесса на основе взаимоуважения к индивидуальности друг друга.
Текст исследуется методом диалогического понимания.	Новообразование в виде сформированных компетенций. Методы, приемы и средства обучения
Произведение: текст + контекст + X	Новообразование в виде сформированных компетенций. Методы, приемы и средства обучения.

Проведенные исследования Н.Б. Жиенбаевой, показали [72], что система языкового образования должна быть представлена в школах, разработанными программами, планами и рекомендациями по личностно-ориентированной

системой обучения.

Личностно ориентированное обучение изменяет основную схему взаимодействия учителя и ученика, т.е. субъект–субъектные отношения. Вместо широко распространенной схемы взаимодействия: учитель – субъект педагогического воздействия и управления, ученик – объект этого воздействия, мы имеем схему субъект–субъектного, равнопартнерского учебного сотворчества учителя и учеников в совместно организованном учителем решении учебных познавательных и коммуникативных задач. При таком обучении меняется содержание понятий субъектов учебного сотворчества и взаимодействия.

Современные тенденции развития системы педагогического образования предъявляют высокие требования к будущим учителям начальной и средней школы, предполагая развитие у них активную мотивированность на диалоговый стиль взаимодействия.

Учитель – это личность, которая совместно с учениками определяет цели и содержание образования, выбирает наиболее эффективные и пригодные для данных целей и содержания формы, методы, приемы и средства обучения, тем самым с самого начала обучения вызывает интерес к предмету, к себе как к партнеру. Он – информативная для ученика содержательная личность, интересный собеседник и квалифицированный, знающий профессионал. Ученик – это личность, общение с которой рассматривается учителем как сотворчество в решении учебных, познавательных и коммуникативных задач.

Таким образом, при личностно ориентированной системе процесс обучения организуется как равнопартнерское сотворчество учителя и ученика, требующее от учителя создания комфортной учебной среды, психологической атмосферы, в которой получают возможности для удовлетворения важные социально-психологические потребности ученика: потребность в признании, уважение внимания со стороны учителя и других учеников класса.

Следующий компонент системы – организационные формы учебного процесса, который вводится нами впервые в известную в педагогике и методике пятикомпонентную систему в качестве шестого компонента и рассматривается как уровневая организация учебного процесса.

Вышеизложенное позволяет определить характеристики, изложенной нами личностно ориентированной системы обучения. Такими характеристиками являются:

- создание комфортных условий для учения и самообучения с учетом индивидуальных способностей каждого ученика и его развития;
- учет уровней готовности ученика к учению;
- усиление положительных мотивов учения;
- активизация его творчества.

Особые взаимоотношения между участниками учебного процесса – утверждается стиль доверия, сотрудничества и творчества, происходит сближение их позиций, усиливается роль эмоций, эмпатии, что избавляет ученика от психологического дискомфорта, от состояния тревоги и

беспокойства. Его личностные потребности в сфере образования удовлетворяются в атмосфере уважения, что в значительной мере способствует развитию его познавательных потенциальных возможностей. Особая роль учителя, который должен обладать безусловным позитивным отношением к ученику, принимать его таким, каков он есть, способствовать становлению в каждом ученике чувства собственного достоинства, эмпатии и самоуважения, стремиться обеспечить максимальный психологический комфорт для полноценного развития личности ученика, облегчить учение.

При реализации учебного процесса с учетом названных выше характеристик процесс обучения превращается в процесс радостного осмысления учения (таким он является у Ш.А. Амонашвили, Е.Н. Ильина, С.Н. Лысенковой, В.Ф. Шаталова и других педагогов-новаторов).

В лично ориентированной системе не только обучение, но и контроль уровня обученности учеников следует организовать методом, который также создавал благоприятные, бесстрессовые условия, при которых ученик как самостоятельно, так и с участием учителя мог бы осуществить контроль своей обученности, выявить уровень своей готовности для дальнейшего изучения учебного предмета, оценить свои успехи, сравнить их с результатами других учеников, а также осознать недостатки и составить для себя дальнейший план обучения, для перехода на новую ступень, новый уровень обучения. Активизация личностных функций в учебном диалоге обеспечивается таким содержанием, которое способно поколебать целостность мировоззрения, иерархию смыслов, статус. Переживание как способ осуществления личностного опыта предполагает и адекватные ему субъект-субъективные формы учебного взаимодействия: в первую очередь, учебный диалог. Учебная задача решается на личном уровне тогда, когда переживается как личная проблема, что, в свою очередь, мобилизует и развивает интеллект.

Лично ориентированное содержание не может задаваться в отрыве от процессуальной формы его существования. Всякая ценность будет иметь значимость для субъектов образовательного процесса, если представлена в виде задачи коллизии, требующей сопоставления этой ценности с другими ценностями: в форме диалога, предполагающего исследование ее смысла, путем имитации жизненной ситуации, позволяющей апробировать эту ценность в действии и общении с другими людьми.

Имеющийся в теории и практике опыт создания технологий, ориентированных на развитие когнитивных структур, не всегда может быть непосредственно использован. Логико-гностические структуры имеют аналог в предметном мире и, соответственно, могут моделироваться и осваиваться через соответствующую предметную действительность. Этим объясняется высокая эффективность технологий обучения, основанных на концепциях формирования умственных действий [135], «содержательной абстракции» (В.В. Давыдов) [28, с. 59] и др. Образование на личностном уровне – это смысловое, субъективное восприятие реальности, и никакая предметная деятельность не гарантирует образования «требуемого» смысла. Поэтому

говорить о технологиях воздействия на личность можно лишь с высокой долей условности, подразумевая, что личность всегда выступает действующим лицом, соучастником, а то и инициатором любого процесса своего образования.

Основой личностно ориентированного образования можно считать учебную ситуацию. Раскрывая ее сущность, необходимо отказаться от многих атрибутов традиционного педагогического мышления и четко представить, что такая ситуация не может преднамеренно вводиться в соответствии с планом уроков, она не имеет заданного извне материала и однозначно предписанной методики организации, не подходит одновременно для всего класса. Учитель ориентируется на правильность ответа, те или иные действия или поведение ученика. Выявить показатели, свидетельствующие о том, достигнут ли личностный уровень взаимодействия субъектов обучения – сложная задача, решение которой требуется от учителя и адекватных ей диагностических средств – не только научного инструментария, но и выражения сочувствия, проявления интуиции, открытости, преодоление стереотипов и заранее заданных установок. Вхождение учителя и ученика в личностно ориентированную ситуацию предполагает своеобразную инверсию всех параметров обучения: то, что было внешним по отношению к их общению (цель, содержание учебного процесса и др.), задавалось внешними социальными институтами, меняет свой источник, становится внутренним стимулом, результатом интимного согласия и сотрудничества субъектов. Борьба мотивов, столкновение смыслов и ценностей здесь становится осязаемым полем межличностного общения.

Конструирование учебной ситуации, по данным исследования В.В. Серикова [141, с. 34–35], предполагает использование трех типов базовых технологий:

1) представление элементов содержания образования в виде разноуровневых личностно ориентированных задач (технология заданного подхода);

2) усвоение содержания в условиях диалога как особой дидактико-коммуникативной среды, обеспечивающей субъектно-смысловое общение, рефлекссию, самореализацию личности (технология учебного диалога);

3) имитация социально-ролевых и пространственно-временных условий, обеспечивающих реализацию личностных функций в ситуациях внутренней конфликтности, коллизийности, состязания (технология имитационных игр).

По мнению В.В. Серикова, «триада «задача – диалог – игра» образует базовый технологический комплекс личностно ориентированного обучения, создающий ценностно-смысловое поле межсубъектного общения как органической составной части целостного учебного процесса. В этой ситуации не происходит подмены образовательного процесса узковоспитательным содержанием, однако мир человеческого опыта раскрывается иной своей стороной – личностно смысловой, когда усваивается как личностная ценность путем обращения не только к памяти, но и к глубинным структурам сознания» [141, с. 41–43].

Любой изучаемый материал представляется в виде задач, различным образом связанных с жизненно смысловой сферой учащегося. Имеются в виду задачи трех типов:

1. предметные, включающие фактический материал изучаемого материала с косвенным указанием на его связь с гуманитарно-целостной сферой;
2. конструктивные, направленные на поиск способов приобщения учащихся к данной области культуры, что связано с переводом содержания изучаемого материала из предметной формы в деятельностно-коммуникативную;
3. личностно ориентированные, связанные с выявлением ценностно-смыслового компонента материала.

Учебный диалог можно считать специфическим видом технологии. В соответствии с личностной парадигмой он предстает не только как один из методов обучения, но и как неотъемлемый компонент внутреннего содержания любой личностно ориентированной технологии обучения. Диалогичность выступает в данном случае одной из существенных характеристик учебного процесса, показателем перехода его на личностно смысловой уровень. Диалог не только средство, но и самоцель обучения, не только процесс, но и содержание, источник личностного опыта, фактор актуализации смыслообразующей, рефлексивной, критической и других функций личности [149].

Выделим уровни сформированности учебного диалога:

- жестко детерминированное отношение ученика к правильным ответам;
- обмен независимыми высказываниями;
- взаимослушание, взаимопонимание, стремление к самораскрытию;
- стремление к пониманию другого, к поиску новой истины.

Восхождение к высшим уровням диалога означает преодоление формальной диалогичности, при которой взаимодействие сознаний подменяется поочередными высказываниями. Проявлением формализма можно считать также искусственно инсценированное отношение учащихся к заранее известным учителю и якобы, безусловно, правильным истинам, что обычно бывает при традиционном проблемном обучении.

Понятно, что диалог не возникает спонтанно. Опыт диалогического общения накапливается постепенно и на начальных этапах неизбежно включает элементы формальной организации: изложение сценария, распределение ролей и т.п.

Введение в ситуацию диалога мастерски осуществляют педагоги-новаторы: Ш.А. Амонашвили, Е.Н. Ильин [136; 14, с. 49] и др.; из анализа их опыта следует, что введение в диалог предполагает использование таких элементов технологии:

1. диагностика готовности учащегося к диалогическому общению – базовых знаний, коммуникативного опыта, установки на самоизложение и восприятие иных точек зрения;
2. поиск опорных мотивов, т.е. тех волнующих учащихся вопросов и

проблем, благодаря которым может эффективно формироваться собственный смысл изучаемого материала;

3. переработка учебного материала в систему проблемно-конфликтных вопросов и задач, что предполагает намеренное обострение коллизий, возвышение их до «вечных» человеческих проблем;

4. продумывание различных вариантов развития сюжетных линий диалога;

5. проектирование способов взаимодействия участников дискуссии, их возможных ролей и условий их принятия учащимися;

6. гипотетическое выявление зон импровизации, т.е. таких условий диалога, для которых трудно заранее предусмотреть поведение его участников.

Таким образом, введение в диалогическую ситуацию связано с радикальным изменением коммуникативных установок учителя.

Вопрос о диалоге как способе личностного включения ученика в обучение не ново. Впервые диалог использовал в обучении Сократ (469–399 гг. до н.э.). В платоновском «Меноне» основным принципом организации обучения признается самостоятельность ученика и вспомогательная роль учителя («повитуха», которая помогает родиться мысли).

Известны диалоги Галилея. В.С. Библер в работе «Мышление как творчество: Введение в логику мысленного диалога» [132, с. 112] дал анализ диалогов Гегеля, показал их сходство и коренное отличие от сократовских диалогов. Сходство в обоих случаях используется особая логика, и последовательность в системе постановки вопросов, ответы на которые незаметно приводили собеседника в противоречие со своим же первоначальным ответом и таким образом способствовали познанию истины. В диалогах и Сократа, и Галилея формообразующим является принцип открытого или скрытого противостояния позиций.

Огромный вклад в исследование внес М.М. Бахтин который, проанализировав художественный принцип Ф.М. Достоевского, вскрыл особый способ репрезентации внутреннего мира героя. Этот способ позволяет в контексте сюжета взаимодействовать личностным программам друг с другом, что, собственно, и есть диалог.

В исследовании «Проблемы поэтики Достоевского» М.М. Бахтин установил литературные формы диалогического метода Ф.М. Достоевского: стилизация, пародия, сказ и т.д.; создал социокультурную концепцию диалогических отношений, которая по словам Н.Ю. Посталюк «стала отправной точкой для всех последующих исследований» [134, с. 136–137].

Для нашего исследования представляются принципиально важными два положения концепции М.М. Бахтина: существенный (теоретический) диалог может быть реализован только при наличии диалогических отношений, т.е. несовпадающих смысловых позиций по поводу некоторого объекта. Впоследствии на основе этого положения возникло определение диалога как формы субъект-субъектного взаимодействия, при котором различные смысловые позиции развиваются разными говорящими («внешний диалог», или

одним говорящим («внутренний диалог», по его же выражению); для осуществления диалога недостаточно наличия коммуникативной ситуации (присутствия коммуникантов и объекта их внимания). Существует содержание высказывания («предмет», по М.М. Бахтину) и отношение к нему (модальная информация). Диалогическая позиция включает в себя не только предметную мысль, но и отношение к ней. По мнению М.М. Бахтина, условием диалога является наличие некоторых объективных суждений об объекте в единстве с оценочным отношением к нему.

Внешний диалог, утверждает И.И. Васильева, возникает тогда, когда два (и больше) субъекта обмениваются информацией оценочного характера по поводу некоторого объекта, значимого для них обоих, и на основе этой информации вступают в отношения друг с другом [130, с. 76].

На наш взгляд, М.М. Бахтин, на базе лингвистических и литературоведческих исследований, сумел доказать, что «...чужие сознания нельзя созерцать, анализировать, определять как объекты – с ними можно только диалогически общаться» [133, с. 158].

Концепция М.М. Бахтина имеет глубокий педагогический смысл и может быть положена в основу одного из направлений реформирования образования очередного этапа системы образования [72, с. 171] в средней образовательной школе – диалогизации обучения, ибо в настоящее время в науке можно считать доказанным тот факт, что «диалог – это основа творческого мышления, что развитие диалективности как самообразующего компонента творческого мышления невозможно вне диалога» (В.С. Библер, Г.Я. Буш, Л.С. Выготский и др.) [132, с. 115; 148; 25, с. 32]. А если это так, то учебные занятия по сути своей должны быть диалогичны и, следовательно, необходимо синтезировать знания о диалоге, которые имеют различные науки, в целостную картину педагогической системы организации педагогического процесса. С такой позиции процесс обучения в учебных пособиях и учебниках не рассматривается, что в известной мере является следствием дефицита диалога в жизни общества. Чтобы не быть бездоказательными, приведем такой факт: в мире в настоящее время более миллиарда источников информации. По оценкам Т. Парсона [150], 85% из них носят ярко выраженный односторонний характер (радио, телевидение, печать и т.д.). Человек не в состоянии ответить на информацию, обсудить ее. Это воздействует на психику, видоизменяет эмоциональные реакции, отучая от диалога, от размышления. В школьной практике препятствием в осуществлении диалога являются авторитарность, догматичность в обучении. В настоящее время происходят огромные изменения в жизни общества, созданы предпосылки для целенаправленного использования диалога в жизнедеятельности общества современной социокультурной ситуацией; плюрализм мнений, известная оппозиционность средств массовой информации, проведение всенародных референдумов и т.д. В этой связи важна интеграция знаний о диалоге.

На фоне убедительных психологических исследований неутешительным является весьма неудовлетворительное положение дел в теории педагогики и

школьной массовой практике. Учителя не используют преимущества такой организационной формы обучения как диалог. Этот вывод получен нами в эксперименте, целью которого было определить роль и место диалога в школьном обучении и в профессиональной подготовке будущих учителей к проведению диалога.

В современной психологии и психолингвистике, педагогике выделяют следующие виды диалогов: внешний; внутренний; рефлексивный; мысленный; диалог с текстом; диалог с самим собой; диалог с ЭВМ.

В своем исследовании мы придерживаемся следующего понимания сущности названных диалогов:

Внешний диалог есть форма субъект–субъектного взаимодействия, при которой различные смысловые позиции развиваются разными говорящими (определение Г.М. Кучинского) [151, с. 18–19].

Внутренний диалог, по мнению Г.М. Кучинского, бывает явным и скрытым.

Мысленный и рефлексивный диалоги имеют место тогда, когда различные смысловые позиции развиваются одним человеком (самим с собой). В случае, когда вторым «говорящим» («партнером») является текст или ЭВМ – мы имеем диалог с текстом, диалог с ЭВМ.

С позиций представленности коммуникантов выделяют следующие *формы* диалога: *непосредственную дискуссию* (субъекты диалога существуют одновременно и в одном пространстве) и *опосредованную дискуссию* (субъекты разделены во времени и пространстве).

Если анализировать диалоги под углом зрения взаимодействующих в нем содержаний («носителем» которых может быть один человек или несколько участников), то выделяются диалектический диалог, полемика, а также промежуточные между ними формы. В связи с неразработанностью указанных понятий, сегодня можно привести только самые общие подходы к дифференциации этих форм диалога.

Так, рассматривая *диалектический диалог* – Н.Ю. Посталюк [152] отмечает, что он характеризуется тремя условиями: во-первых, участники такого диалога обладают мировоззренческой и идейной общностью, во-вторых, у них разные точки зрения на проблемный предмет и, в-третьих, участники диалога, развивая собственные позиции, осуществляют это за счет мнения других (взаимообогащение).

Полемика же характеризуется единственным стремлением: убедить во что бы то ни стало в своей правоте и опровергнуть «противника». Позиции сторон в данном случае непримиримы, доведены до противостояния и диалектический синтез мнений неосуществим. Диалектический диалог и полемика в таком понимании предстают как две «полярные» формы диалога, взаимодействие смысловых позиций в которых завершается отрицанием одной из них: или диалектическим снятием оппозиции [153, с. 140] в некотором третьем содержании.

Не претендуя на глубокий философский анализ проблемы, сузим рамки

исследования до собственно психологического аспекта, дадим классификацию диалогов в обучении, разработаем их дидактическую характеристику и опытно-экспериментальным путем определим сравнительную эффективность диалогических организационных форм обучения (таблица 6).

Таблица 6 – Классификация форм диалогов в обучении

Степень познания	Форма диалога
Накопление чувственных данных, формирование чувственных образов.	Герменевтический
Чувственное познание.	Эмпирический
Движение мысли от конкретного, образного содержания к абстрактному.	Эвристический
Абстрактное мышление.	Рационалистический
Развитие абстрактной мысли; показ пути, ведущего к открытию.	Генетический
Движение мысли от абстрактного к конкретному.	Диалектический
Конкретное как высшая форма обобщенного познания.	Полемический

Из рассуждений М.М. Бахтина, о том, что возможны различные степени диалогичности и, следовательно, возможно построение, пусть приблизительной системы диалогов и их признаков, характеризующихся количественной и качественной определенностью. Это и послужило фактором для классификации диалогов и определения их дидактической характеристики и педагогического потенциала. За критерий классификации возьмем степень познавательной деятельности школьника. Каждый диалог является рефлексивным. Поскольку рефлексия – это дискуссия с самим собой, когда сам ставишь вопрос и сам на него отвечаешь, то во всех диалогических формах учебного взаимодействия он имеет место. Во время диалога каждый ученик осмысливает вопросы и ответы на них, соглашается с высказанными положениями или отвергает, т.е. неизбежно становится в мысленную диалогическую позицию; не только, скажем, принять высказанную предметную мысль, но и как-то к ней отнестись.

Чтобы дать дидактическую характеристику каждой из названных форм диалога в обучении и выявить педагогический потенциал диалога в обучении, рассмотрим конкретные (наиболее типичные) примеры.

– *Герменевтический диалог.* При изучении басни И. Крылова «Осёл и соловей», V класс, школы № 94 г. Алматы, учитель Строева К.Р. ведет диалог. (После чтения басни по учебнику «про себя», затем чтения учениками по частям и, наконец, чтения учителем).

- Учитель: – Будем читать басню по строчкам.
- Ученик: – «Осёл, увидел Соловья.
- И говорит ему:

- «Послушай-ка, друг!
- Ты, сказывают, петъ великий мастерище!»
- Учитель: – Как, Осёл обращается к Соловью?
- Ученик: – По-панибратски.
- Учитель: – Откуда это следует?
- Осёл говорит: «Послушай-ка, дружище!» – словно по плечу похлопал. Кроме того, Осёл сомневается в том, что Соловей хорошо поёт: «Ты, сказывают, петъ великий мастерище!»
- Ученик: – Хорошо. Читаем дальше.
- Учитель: – «Хотел бы очень я,
- Ученик: – Сам посудить, твое услышав пение.
- Велико ль подлинно твое уменье?»
- Ученица: – Осёл, считает себя знатоком в области пения и хочет «Сам» судить (слово «сам» надо голосом выделить) ... и т.д.
- А почему И.А. Крылов написал: «Внимало все тогда Любимцу и певцу», а не так: «Внимали все тогда Любимцу и певцу Авроры». Ведь рифма при этом не изменилась бы?
- Учитель: – Если бы И.А. Крылов написал: «Внимали все тогда..., то Соловья слушали бы только одушевленные предметы, но, его слушали и
- Ученик: – неодушевленные предметы: «Затихли ветерки, замолкли птичек хоры
- и прилегли стада...»

Когда дошли до строки: «То мелкой дробью вдруг по роще рассыпался» учительница

выделила звуки: ДР-ДР-Р-Р.

Учитель: Что это нам напоминает?

Ученик: Горох рассыпался по железной крыше.

Учитель дает понятие о звукоподражании в поэзии.

Герменевтический диалог может иметь место и при изучении изобразительного искусства, и музыкального произведения и т.д. Под нашим руководством студентка выпускного курса провела герменевтический диалог при слушании музыки (в пятом классе) Н.И. Римского-Корсакова «Сеча при Керженце».

Вход в класс под «Песню о веселом ветре» И.И. Дунаевского. На доске до занятия выписаны две темы из симфонической картины Н.И. Римского-Корсакова «Сеча при Керженце».

Учитель: Посмотрите, вам ничего не напоминает то, что написано на доске?

(С помощью ребят подписывают ноты и «вдруг» обнаруживают ошибку; учитель просит подсказать, что неправильно записано: ноты или ритмический рисунок; по «подсказке» исправляет ошибку.) Что за тема такая? Какая она по характеру? Какому народу эта тема принадлежит? Пробуют петь. Учитель: Можно спеть так, чтобы тема звучала шире? Ученики поют секвенцию на тему по полутонам вверх, учитель обращает на это внимание детей. В какой-то момент он сам подпевает мелодию до конца.

Учитель: Это мы не пели, это очень трудная мелодия.

Просит ребят спеть про себя и затем попробовать спеть вслух. Кто-то из учеников говорит, что мелодия похожа на «Полношко». Учитель предлагает всем спеть эту песню, чтобы действительно убедиться в наличии определенной интонационной общности. Вспоминают, что это тема русской дружины.

Учитель: А теперь вспомните вторую мелодию. (Так подписывает с помощью ребят ноты, и класс сольфеджирует тему). Я сам сыграю ее ниже, как она должна звучать. (Играет тему в октавном удвоении в нижнем регистре.)

Ученики вспоминают: «На пластинке слушали», «похоже, как из-за черных гор буржуины лезут, враги».

Учитель: Из-за чего, как вам кажется, появляется ощущение, что эта тема надвигается, наползает?

Ученик: Она медленно идет вначале, на басах идет.

Учитель играет тему в верхнем регистре – ученики смеются.

Учитель: В прошлый раз, когда я спросила, могут ли эти темы быть вместе, вы сначала сказали «нет». А потом убедились, что они существуют в одной музыке. Если две темы, враждебные друг другу, соединены вместе, что такая музыка может передавать? Мне не хочется подсказывать вам. Каков будет характер музыки?

Ученик: Характер вражды, бой, противостояние, война.

Учитель: Музыка обладает этой удивительной способностью передать ход любого события, в данном случае – боя, сражения, битвы. Я вам еще не давала названия этой музыки. (Записывает на доске: «Сеча при Керженце». Проставляет ударения.) «Сеча» – что это такое?

Ученик: Бой, сражение.

Учитель: Представьте, какое жестокое слово «сеча». Керженец – это древний городок. При нем и происходит сражение. Это сцена из оперы. Я пока вам больше ничего рассказывать не буду, кто композитор, тоже не скажу. Помните, что придает единство этой сцене?

Ученик:

Учитель: Да, две противоположные темы, а их объединяет

неистовый ритм скачки. Обратите внимание, какая тема исчезает в конце эпизода, а какая остается. Сегодня у вас серьезная задача (дает послушать симфоническую картину «Сеча при Керженце» Н.И. Римского-Корсакова).

После этого следует обсуждение. В процессе, которого выясняется, какие моменты запомнились ученикам, как они поняли по музыке исход сражения. Русская тема исчезает – русские разбиты. Учитель еще раз обращает внимание детей на вторую тему и рассказывает содержание русской песни про татарский полон.

Дидактическая характеристика герменевтического диалога. Учитель в процессе толкования отдельных слов и выражений направляет внимание учащихся на те стороны изучаемого материала, которые без диалога могли оказаться упущенными. Вопросы направляют восприятие детей на главное в изучаемом произведении (литературном, изобразительном и др.), заставляют задуматься.

Эмпирический диалог. V класс. Естествознание. Тема: «Плод растений».

Учитель принес в класс живые растения и спросил.

Учитель: Что еще есть у растения, помимо, стебля, листьев и цветов?

Ученик: Есть еще помидоры.

Учитель: (Указывая на плод) Какая это часть растения? Кто из вас знает?

Ученики не знают этого.

Учитель: Это – плоды.

Учитель: Теперь, – приглашает учеников, -подойди, Сережа, к столу, найди и покажи плоды у огурца, а ты, Дима, найди и покажи плоды мака. Давайте рассмотрим эти плоды. Какого они цвета?

Ученики: Помидоры – красные, огурцы – зеленые, у мака – коричневые.

Учитель: А форма у плодов одинаковая?

Ученик: Форма – разная: помидор как шар, огурец – длинный, а у мака наперсток или маленькая рюмочка.

Учитель: А вкус у этих плодов одинаковый?

Ученик: Нет, разный.

Учитель: Выходит, что эти все плоды разные, непохожие друг на друга, а почему же их называют одинаково? – Плоды. Может быть, они чем-то все-таки похожи?

Ученик: Это – плоды, потому, что мы их едим, они вкусные.

Учитель: А конфету ты тоже ешь, она вкусная, поэтому конфета тоже плод?

Ученик: Нет, конфета не плод, она не растет на растении.

Учитель: А листья, цветы тоже растут на растении, как же отличить от них плоды?

(Ученики не могут дать ответа.)

Учитель: Я помогу вам. Давайте разрежем плоды и посмотрим, что у них внутри.

Вызванный ученик разрезает помидор, огурец, коробочку мака и показывает классу.

Ученик: Я знаю, я догадался, чем они похожи! У них внутри семена!

Учитель. Верно. Во всех плодах есть семена

Далее в таком же порядке рассматриваются груша, яблоко, слива, рябина, боб желтой акации. Они разрезаются, в них находятся семена: устанавливается, что это тоже плоды, выясняется далее, что плоды образуются из цветов, и что содержащиеся в них семена служат для размножения растений.

Таким образом, у школьников на данном занятии обобщенное понятие «плод растения» формировалось в процессе диалога на конкретных примерах действительных плодов; ученики практически оперировали с этими плодами: выделяли сходство и различия между ними, выясняли, что у них общего, присущего всем плодам. Такой диалог, очевидно, можно назвать эмпирическим. Еще пример. В первом классе учитель поставил задачей подвести учащихся к понятию «вес тела». На занятии по ознакомлению с килограммом дается первоначальное научное представление о весе тела. Такое представление формируется на конкретных примерах.

Учитель: Дети! Если взять какой-нибудь предмет (берет камешек) в руки и подбросить, что произойдет с ним?

Ученики: Упадет на землю.

Учитель: Лесоруб пилит дерево, вот оно закрипело, пошатнулось и...

Ученики: Повалилось на землю.

Характерными чертами эмпирического диалога являются: оперирование учеников с конкретными предметами и явлениями, анализ, сравнение, сопоставление, противопоставление признаков, рассматриваемых предметов и явлений, выявление общих признаков, рассматриваемых конкретных объектов, формулировка определения, установление Логический путь мыслительной деятельности детей индуктивный. Рассмотрение полученного обобщения на все предметы (или явления) данного класса – индуктивный путь. В целом же можно сказать, что в процессе эмпирического диалога познание выполняется индуктивно-дедуктивным методом на основе проведенного анализа и последующего синтеза.

Эвристический диалог. На первом понятии по теме «Причастие» (школа № 94 г. Алматы, учительница – А.П. Алексеева), 5 класс. Учащиеся знакомятся с новой частью речи, его основными признаками и роли в предложении, т.е.

получают понятие о причастии.

Учитель: (Пишет на доске предложение из произведения А.П. Чехова «Степь»: «Холмы сливаются в возвышенность, исчезающую в лиловой дали».) Разберите это предложение по частям речи. Какое слово в данном предложении не относится ни к одной части речи?

Ученик: «Исходящую».

Учитель: С какой частью речи оно имеет сходство?

Ученик: С именем прилагательным.

Еще пример. В V классе учитель поставил задачей подвести учащихся к характеристике класса рыб (Учитель С.Н. Павлова).

Восстановив в памяти учащихся конкретный материал, с которым они уже были знакомы (карась, щука, акула и др.), учитель спросил.

Учитель: Карась – рыба и акула – рыба, но ведь они очень отличаются друг от друга. Карась маленький, а акула громадная. Почему же мы все-таки относим к одной группе животных – к рыбам? Чем же они похожи друг на друга?

Ученик: Они живут в воде.

Учитель: Но ведь плавунец и тритон тоже живет в воде, а разве эти животные относятся к рыбам?

Ученик: У них есть хвост

Учитель: У кита и тюленя тоже есть хвост, а разве кит и тюлень – рыбы?

Ученик: У рыб есть чешуя.

Учитель: Но ведь у ящерицы и змеи тело тоже покрыто чешуйками.

Дидактическая характеристика эвристического диалога. Эвристический диалог представляет собой особую систему постановки вопросов учителем, которые незаметно подводят учащихся к постижению истины. (Этот диалог можно было назвать и сократическим.)

Рационалистический диалог. Этот диалог ведется на уровне абстрактного мышления при систематизации, алгоритмизации знаний, моделировании. Пример. 5 класс той же школы. Урок естествознания. Тема: «Что такое природа?». После того, как ученики ознакомились с учебником, с задачами и содержанием первого раздела проводится диалог. Вопросы учителя охватывают большой круг вопросов: Что такое природа? Что относится к живой природе? Неживой природе? (Учитель обращает внимание учащихся на то, чтобы ученики не причислили к природе предметы, изготовленные человеком.) Чем живые существа отличаются от предметов неживой природы? Затем знания связываются в логически стройные звенья (группы); звенья знаний в определенной системе и последовательности группируются в еще более крупные блоки и т.д.

Знания учащихся систематизируются в виде следующей таблицы 7.

Таблица 7 – Систематизация знаний по курсу «Естествознания»

Природные компоненты	Тема занятия	
	многообразие природы	изменение природы под влиянием человека
Вода	Воздух-невидимка (бесцветен, прозрачен). Как обнаружить воздух (резко взмахнуть рукой, быстрее пробежать).	Сравнение чистоты воздуха на улице города и в лесу (в парке: факт загрязнения городского воздуха может быть обнаружен по запаху, нарушению прозрачности; сравнение листьев растений в городе и в лесу показывает где больше пыли. Наблюдение источников загрязнения: выхлопные газы автомобилей, дым из труб предприятий).
Воздух	Вода в близлежащем водоеме. Вода в почве (обнаруживается на ощупь). Дождевая вода (в лужах на асфальте). Тучи. Облака.	Взятие проб воды из загрязненного и чистого водоемов, сравнение проб по цвету, запаху, прозрачности (чистая вода может быть взята из колодца, родника; если такой возможности нет, учитель может принести чистую воду из школы). Выявление источников загрязненной воды: сброс сточных вод (желательно установить откуда поступают), мытье машин, мотоциклов в водоеме, стирка белья

В таком же порядке систематизируются другие природные компоненты:

- 3) Полезные ископаемые.
- 4) Почва.
- 5) Растения.
- 6) Грибы.
- 7) Животные.

Содержание рационалистического диалога может быть вывод того или иного алгоритма, например, нахождение наибольшего общего делителя нескольких чисел, наименьшего общего кратного и других алгоритмов в математике; правописание «Е» и «И» в окончаниях имен существительных в русском языке и других алгоритмов правописания. Алгоритмизация в процессе диалога имеет место в том случае, когда в процессе диалога решается определенный класс задач, на основе чего составляется программа их решения (учебный алгоритм, как известно, есть система строго фиксированных операций, выполняемых в строгой последовательности).

Дидактическая характеристика рационалистического диалога: знания связываются в определенные звенья, группы, которые объединяются затем во все более крупные блоки (при систематизации знаний); выводятся учебные алгоритмы (при алгоритмизации знаний там, где позволяет логика), осуществляется построение моделей (графических и динамических схем при моделировании).

Генетический диалог. Известный методист Н.М. Ильин справедливо

полагает, что при доказательстве теоремы мы не должны сообщать ученикам сразу ее формулировку. Мы ставим перед учеником проблему, при решении которой возникает эта теорема [144]. Поясним примером. Так, теорема «Во вписанном (в круг) четырехугольнике сумма противоположных углов равна 180». При формальном изложении ученики не понимают роли этой теоремы. Существует множество различных фигур, рассматриваемых в геометрии. Почему мы заинтересовались именно вписанным четырехугольником? Почему в курсе геометрии не приводится аналогичных теорем о вписанном треугольнике или вписанном пятиугольнике? Может быть, геометры случайно не обнаружили таких теорем? А, тоже случайно, обнаружили теорему о вписанном четырехугольнике?

Диалог учителя с учениками начинается с вопроса: через всякие три точки, не лежащие на одной прямой, можно провести окружность, и только одну окружность. Другими словами, около всякого треугольника можно описать окружность и при том единственную. Таким образом, всякий треугольник можно рассматривать как вписанный (в некоторую окружность).

Можно ли описать окружность около произвольного четырехугольника ABCD?

Ученик: Очевидно, нет, потому, что через три его вершины проходит единственная окружность. Если она пройдет через четвертую точку, то четырехугольник окажется вписанным в окружность, в противном случае около четырехугольника окружность описать нельзя.

Учитель: Итак, мы видим, что вписанный четырехугольник – это не любой четырехугольник, а особенный. Около одних четырехугольников можно описать окружность, а около других нельзя. Какие еще признаки отличают вписанный четырехугольник кроме того признака, что около него можно описать окружность, т.е. при каком условии около четырехугольника можно описать окружность?

Этот диалог наводит учеников на мысль о том (еще не зная теоремы о вписанном четырехугольнике), что такая теорема должна существовать. Если бы в курсе геометрии эта теорема не изучалась, то вдумчивый ученик должен был понимать пробел и искать теорему.

Затем диалог продолжается. В результате чего ученики обнаруживают соотношение, характерное для всякого вписанного четырехугольника.

Еще пример. Вместо того, чтобы начинать с формулировки теоремы Пифагора, ставится вопрос следующим образом:

Учитель: Два катета вполне определяют прямоугольный треугольник и, следовательно, его гипотенузу. Задав катеты, мы можем произвольно задать гипотенузу?

Ученик: Она должна иметь определенную, независимую от нас длину

Учитель: Если гипотенузу произвольно задать нельзя, то как же ее можно вычислить?

Ученик: Наверное, ее можно вычислить.

Учитель: Можно вывести формулу, связывающую катеты и гипотенузу.

Даже теперь опытный учитель не дает формулировки теоремы, а предлагает учащимся вывести ее обычным способом, обращая внимание к чертежу.

Генетический диалог ведется на уровне абстрактного мышления. Учащиеся под руководством учителя проделывают путь рассуждений, который приводит к истине. Это главный критерий генетического диалога – ученик истину открывает сам или повторяет тот путь, который кого-то, когда-то привел к этой истине.

Диалектический диалог. X класс, математический. Литература. Занятие проводит Е.Н. Ильин.

Учитель диктует, а ученица пишет на доске:

Учитель: Гений и злодейство – две вещи несовместимые». Откуда это? Узнаете? Ну, конечно, «Моцарт и Сальери». Сверьте написанное с пушкинским текстом (из библиотеки, принесено несколько томиков). Правильно ли расставлены знаки препинания?

Ученики: Правильно.

Учитель: А если так: если вместо точки – знак вопросительный? «Гений и злодейство – две вещи несовместимые?» (В классе оживление).

Ученики: Это все меняет: у Пушкина – вывод, утверждение, здесь вопрос, проблема.

Читается по тексту разговор Моцарта и Сальери. Случайная реплика о Бомарше. Один (Моцарт) говорит так, другой (Сальери) – этак.

Учитель: Не сможете ли вы разобраться сами?

Класс думает, порой взрываясь в спорах, то затихающих, то вспыхивающих.

Ученик: Сначала надо установить, кого можно считать гением и что такое злодейство. Без этого спорить бессмысленно.

Читают у Даля: «Гений – самобытный творческий дар в человеке, созидательная способность, высший творческий ум. Человек этих свойств или качеств (у Ожегова, примерно, то же: гений – человек, обладающий высшей творческой способностью). Злодейство по Далю: деяние зла, причинение зла, большой обиды, насилие личности». Для удобства класс

разбивается на две группы, две партии – Моцарта и Сальери. Первая неожиданность: большинство (соотношение, примерно, 3:1) считает правым Сальери.

Учитель: Доказательства, примеры?!

Ученик Сколько угодно: Александр Македонский, Юлий Цезарь, Наполеон разве не обладали высшим творческим умом? Гении? – Гении. И злодеи.

Учитель: Выходит, прав Сальери... Если по Далю?

Ученики: Вот-вот... по Далю – переходит в контраступление, растерявшиеся было в начале «партия Моцарта».

Не в этом ли ключ к разгадке? Для Пушкина, уже осознавшего свое значение («Я памятник себе воздвиг нерукотворный»), гений – нечто большее, нежели просто человек, обладающим высшим творческим умом. Кому и чему служит этот высший дар – народу и добру или злу и корыстолюбию – вот что для него главное. Пушкинский гений прежде всего добрый, неспособный творить зло, служить ему.

Но может ли злой гений, пусть даже великий полководец, дипломат и т.д. быть гением в пушкинском понимании?... Называют истинно великих людей – благородных и добрых: Кампанеллу, Моцарта, Толстого, Бетховена, Циолковского и др.

Вывод ученики сделали такой: нельзя научиться быть гениальной личностью. Но можно и должно учиться, и есть чему учиться у «Прометеев» человечества.

Диалектический диалог требует диалектического подхода к изучению отдельных учебных предметов: рассмотрения учебного материала во всех связях и «опосредствованиях», предметы и явления брать в развитии, «самодвижении», изменении, связи с практикой. По справедливому утверждению В.В. Давыдова диалектический подход должен иметь место в преподавании всех учебных предметов [28].

Замечательный педагог-новатор Е.Н. Ильин выстраивает диалог по законам искусства, на зрительной основе художественного образа. В изучаемом произведении берется какой-нибудь характерный эпизод, Е.Н. Ильин делает этот эпизод «картиной» всего произведения, раскрывая те тончайшие нити, которые связывают его с книгой. Как, по словам шотландского поэта Блэйка отражается «Огромный мир в зерне песка и небо в чашечке цветка», так и вся книга зеркально отражается в отдельной своей части, нередко крохотной по отношению к целому, но всегда сущностной, органичной.

Обязательным условием в подборе текста является возможность живого диалога. Диалог давал занятию и столь необходимую ему динамику как бы экранизированного события, поистине неисчерпаемый лаконизм отдельно взятого кадра с подразумеваемым прологом и эпилогом.

Обсуждение эпилога давал возможность, с одной стороны, неторопливо,

многомерно осмыслить искусство отдельного слова как кирпичика литературы, с другой, подобно камню, брошенному в воду, увидеть нарастающие круги взаимообусловленных связей слова и страницы, страницы и книги. Эпизод – своеобразная педагогическая миниатюра, которая давала возможность в немногом выразить многое, сообщив ему конкретику, а конкретика – масштаб.

Полемический диалог. Мастером полемического диалога в обучении является учитель литературы Е.Н. Ильин. Его исходная позиция: «Школьнику необходимо общение с персонажем, как с живым человеком, не отодвинутым диктатом «книжной» литературы. Оживить персонаж, сделать его представителем самого себя и лишь, затем увидеть лики, стоящих за ним, т.е. среду, еще полдела. Во всякой полемике должен быть интерес особого рода, вовсе даже не учебный, а скорее житейский, философский, затрагивающий опыт, позицию, вкусы в буквальном смысле каждого» [154].

Типичным примером полемического диалога является разговор Е.Н.Ильина с учениками о толстовских женщинах:

«В ком, на мой взгляд, больше «женщины» – в Наташе, Марье, Лизе, Элен, Соне, Вере? (по роману «Война и мир»).

Хоть и по тексту пошел разговор, но у каждого – свои критерии, свое мнение и собственный вкус. Каждый, учитывая постановку темы «на мой взгляд», не постеснялся о них заявить.

Многие, как и следовало ожидать, отдали свои симпатии Наташе. Молчаливую, неяркую и пугливую Марью как бы отвергли. Правда, глаза лучистые, добрые. Но достаточно ли этого, чтобы затмить Наташу – живую, музыкальную, поющую, танцующую и в этом близкую сегодняшним юным? ...Как разворачивалась полемика! (Как говорят: «дух захватывает») [154, с. 45–50]. Когда реплику никто не подхватывал, к ученику подключался учитель и вел диалог с ним, нередко меняя русло и даже замысел занятия. Этим он, во-первых, укрупнял фигуру ученика, а, во-вторых, не давал рассыпаться большому человеческому разговору. Нередко Е.Н. Ильин подспудно ловит реплику, которая дает возможность поговорить двум – в присутствии всех и на уровне исключительного внимания к тем, кто собой как бы выражает всех.

В описываемом диалоге Е.Н. Ильин с ученицей О. дали возможность всем ученикам класса взглянуть на Марью иначе, по-толстовски, а не хищным взором Анатоля Курагина, увидевшего в ней лишь богатую, некрасивую невесту.

Характерным для полемических диалогов Е.Н. Ильина является то, что заинтриговавшую подробность, он осмыслить в широком контексте. Подходит к ней как бы издалека, подключая к тем страницы книги, которые прямого отношения к обсуждаемой детали, казалось бы, не имеют, но тем не менее логикой и событиями внутренне связаны с ней. Сам Е.Н. Ильин этот прием называет «контекстным анализом». Сущность его, во-первых, в том, чтобы усилить и обострить интерес к исходной странице, а, во-вторых, обоснованным подключением других, иногда целой главы и даже глав, выполнить некую подстраховочную функцию – имеется в виду небольшую часть класса, обычно

3–4 ученика, которые читают книгу, в лучшем случае, выборочно.

...Неожиданным был итог диалога, о котором Е.Н. Ильин пишет так: «душевная (!) Наташа проиграла духовной (!) Марье. С этим, конечно, можно и надо спорить, тем не менее я вынужден был подчиниться и страстным доводам, и покоряющей интонации моего на редкость инициативного партера – Оле Образцовой, чем-то очень похожей на Марью. До нашего диалога с ней, я, пожалуй, первым бы оспорил себя в такой категоричной расстановке акцентов. В конце концов, не этот итог, а другой был главным – сама Ольга, открывшая мне и ребятам – Марью и себя» [154, с. 52].

Характеристика полемического диалога. Этот диалог имеет место преимущественно в старших классах, ибо высока ступень познания, когда конкретное выступает как высшая форма обобщенного познания.

От учителя требуется, чтобы под его руководством ученики сами добились истины в споре путем раскрытия противоречий в суждениях партнера и преодоления их.

Диалектический диалог характеризуется тремя условиями (по Г.М. Кучинскому): – участники такого диалога обладают мировоззренческой и идейной общностью; у партнеров разные точки зрения на проблемный предмет; участники диалога, развивая собственные позиции, осуществляют это за счет мнений других (взаимообогащение позиций) [151, с. 31].

Полемика же характеризуется единственным стремлением: убедить во что бы то ни стало в своей правоте и опровергнуть «противника». Позиции сторон в данном случае непримиримы, разведены до противостояния, и диалектический синтез мнений неосуществим.

Диалектический и полемический диалоги в таком понимании предстают как две «полярные» формы диалога, взаимодействие смысловых позиций в которых завершается отрицанием одной из них или диалектическим снятием оппозиции в некотором третьем содержании.

Классификация форм диалогов имеет большое значение для школьной практики, ибо она: предостерегает учителя от опасности скатиться к шаблону, к однообразному методическому штампу проведения диалога; она поможет учителю повысить научность преподавания: строить систему диалогов по теме, разделу, тщательнее продумывать содержание темы, выделять в этом содержании главное и второстепенное, облегчит процесс планирования работы определив вид диалога.

Таким образом, положив в основу классификации диалогов ступень учебно-познавательной деятельности ученика, мы получим следующие основные формы диалогов: герменевтический (от гр. «*герменевтика*» – толкование, объяснение – теория истолкования рукописей, книг); эмпирический; эвристический; рационалистический; генетический; диалектический; полемический и раскрыли их дидактическую сущность.

Проанализировав возможность построения, системы диалогов и их признаков, характеризующихся количественной и качественной определенностью информации в личностно-ориентированном обучении дадим

психолого-педагогические условия развития диалогического общения подростков (таблица 8).

Таблица 8

№	Условия	критерии
1	2	3
1	Психологические условия	
1.1	сформированность личностных предпосылок диалогического общения подростков: интернальный локус контроля, выраженная потребность в аффилиации, диалогичность личности	высокий уровень диалогического общения; выраженные показатели диалогичности (взаимопонимание, взаимодоверие, взаимосимпатия, равноправие); корреляция интернального локуса контроля, высокой потребности в аффилиации с высоким уровнем диалогического общения; высокие факторные значения показателей аффилиативных тенденций, общей интернальности, диалогичности общения, личностной мотивации, мотивации активности
1.2	готовность учителя к учебному диалогу	оптимистическое оценивание возможности применения диалога; широкое применение диалога; видение в диалоге возможностей для повышения эффективности учебного процесса; высокий уровень развития педагогических коммуникаций; высокий уровень активного взаимодействия (коммуникативная деятельность напряженная и близка к модели активного взаимодействия; свободное владение аудиторией (все средства общения органично вплетены во взаимодействие с обучаемыми; все субъекты учебной
		деятельности заняты общим делом, занятие достигает поставленной цели; реальная децентрация; объяснения содержания материала ясны (разъяснения даются индивидуально, для небольших групп учащихся, на уроке нет неясностей; реакции и идеи учащихся принимаются; учащимся предоставляются предложения по улучшению выполнения учебной работы)
1.3	организация психологического сопровождения процесса развития диалогического общения.	психологическая поддержка низкостатусных подростков; 2) социально-коммуникативная среда школы - последовательное, активное приобщение подростка к речевой деятельности; - система различных видов деятельности по развитию диалогического общения учащихся; 3) наличие необходимых условий для развития

Продолжение таблицы 8

1	2	3
		личности и творческих способностей школьников; 4) мотивационно-ценностное отношение субъектов образовательного процесса к диалогическому общению; 5) актуализация эмоционально – речевых переживаний; 6) самоконтроль подростков за процессом и результатами диалогического общения. 7) оптимальный психологический микроклимат в школе, способствующий развитию диалогического общения личности подростка, ее включению в социально ценную деятельность;
2	Педагогические условия	
2.1	применение учителями-предметниками методик формирования у учащихся умения вести диалог	– умение ориентироваться в содержании высказываний (найти основную мысль, определить тему высказываний); – умение логически строить высказывание: определять начало высказывания, его план, осуществлять переход от одной мысли к другой; – Умение отбирать языковые средства, соответствующие содержанию высказывания – использование различных видов диалога (расспрос, беседа, элементы дискуссии, полемики); – использование активных методов
		– социально-психологического обучения в целях повышения уровня диалогического общения (метод анализа конкретных ситуаций, социально-психологический тренинг, методы управления межличностными отношениями игровое моделирование или имитационные игры).
2.2	обучение учителей технологии с использованием различных видов диалога;	использование различных видов диалога: герменевтического, эмпирического, эвристического, рационалистического, генетического, диалектического, полемического; 2) знание дидактических характеристик диалога; 3) умение определять роль и место каждого вида диалога в общей системе учебного процесса.

Продолжение таблицы 8

1	2	3
		4) моделирование типовых способов разговорного поведения 5) использование технологии дискурса
2.3	отбор содержания обучения по различным предметам, направленный на развитие диалогического общения учащихся.	учебные темы, отдельные вопросы, при изучении которых активно формируется диалогическое общения; учебные вопросы и темы, при изучении которых ученики самостоятельно анализируют факты, явления, понятия, рассматривая их в качестве частных вопросов и проявлении общей зависимости в процессе осваивания технологии ведения диалогического общения; 3) учебные вопросы и темы, при изучении которых ученики самостоятельно планируют свою деятельность и добывают новые знания в новых условиях в процессе диалогического общения.

Выводы по 1 разделу

Анализ литературных источников показал актуальность проблемы общения в современной науке, ее мульти- и междисциплинарный характер. Общение как социокультурный феномен реализуется в коммуникативной (обмен информацией), перцептивной (межличностное восприятие и понимание) и интерактивной (взаимодействие) сторонах.

Важным для раскрытия темы диссертации и реализации ее целей является понимание детерминирующей роли общения в развитии высших психических функций и всей познавательной деятельности. Становясь ведущей деятельностью в подростковом возрасте, общение определяет весь ход психического развития. Этот этап характеризуется возникновением направленности на новые формы отношений и социального поведения. Особую значимость приобретает общение со сверстниками, идентификация с ними, статусное положение в классном коллективе. Для младших подростков одним из факторов развития общения становится переход в среднее школьное звено. Предметное обучение определяет усложнение сферы общения с учителями. Проблема общения приобретает психолого-педагогический статус и среди всего диапазона возникающих трудностей ведущими становятся на наш взгляд, межличностные взаимодействия учащихся в классном коллективе и готовность педагогов к осуществлению учебного диалога.

Анализ подходов к пониманию диалогического общения в современной науке позволил нам раскрыть сущностную характеристику этого феномена в соответствии с местом и ролью в развитии личности современного подростка. *Под диалогическим общением школьников подросткового возраста* понимается достаточный уровень организации диалогических отношений – взаимодоверия,

равноправия, взаимопонимания *субъектов общения*, оптимальный для нормального психического *функционирования*, личностного развития, реализации потребностей подростка, успешного обучения.

Диалогическое общение подростков – активная субъект-субъектная форма организации общения, представляющая собой реальную направленность воздействия личности на другого участника (подростка или учителя) с целью получения информации или оказания определенного влияния, характеризующаяся общностью ситуации (учения или межличностного общения) и речевых намерений. Диалогическая форма общения подростка как неотъемлемая составляющая процесса развития межсубъектной активности личности, предполагает определенный уровень организации диалогических отношений - взаимодоверия, равноправия, взаимопонимания субъектов общения, оптимальный для нормального психического развития, личностного развития и успешного обучения. Показателями развития диалогического общения подростков являются его направленность, интенсивность и продуктивность.

Авторская классификация форм учебного диалога, разработанная на основе анализа видов и форм учебного диалога, известных в современной психологической педагогике, построена исходя из сущности учебно-познавательной деятельности ученика и включает герменевтический, эмпирический, эвристический, рационалистический, генетический, диалектический, полемический виды. Структурно-содержательная модель развития диалогического общения учащихся 5-х классов отображает структуру и содержание процесса развития диалогического общения со следующими структурными составляющими: цель и задачи, содержание (диалогическое общение и его компоненты), этапы формирования диалогического общения подростков (диагностический, развивающий, обобщающий), формы, методы, технологии и средства развития, характеристика критериев и уровней, результат процесса формирования диалогического общения.

К психологическим условиям, обеспечивающим успешность развития диалогического общения подростков относятся: сформированность личностных предпосылок диалогического общения подростков, готовность учителя к учебному диалогу, организация психологического сопровождения процесса развития диалогического общения. Педагогическими условиями развития диалогического общения подростков являются: применение учителями-предметниками методик формирования у учащихся умения вести диалог; обучение учителей технологий с использованием различных видов диалога; отбор содержания обучения по различным предметам, направленного на развитие диалогического общения учащихся. Содержание образования должно способствовать гуманизации и гуманитаризации учебного процесса; обеспечивать субъект-субъектные диалогические отношения всех партнеров учебного процесса на основе уважения и деликатности к индивидуальности друг друга; учебный процесс должен реализовываться в соотнесении с общечеловеческими ценностями в контексте культуры в целом.

2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ДИАЛОГОВОГО ОБЩЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

2.1 Особенности диалогического общения учащихся подросткового возраста и готовности педагогов к организации учебного диалога

Целью экспериментального исследования является: выявить уровни развития диалогического общения в экспериментальной и контрольной группах.

Задачи экспериментального исследования:

1. Исследование компонентов и уровня готовности к осуществлению учебного диалога педагогами среднего звена общеобразовательной школы.
2. Изучение особенностей интрагрупповых взаимоотношений подростков в зависимости от социометрического статуса.
3. Выявление и анализ личностных особенностей развития общения подростка во взаимосвязи с диалогичностью общения.
4. Разработка программы развития диалогового общения подростков как субъектов образовательного процесса.

5. Апробация и проверка эффективности программы

Методы исследования:

- 1) Анкетирование (Приложение А);
- 2) Методика исследования эффективности педагогических коммуникаций А.А.Леонтьева (Приложение Б);
- 3) Методика исследования педагогической децентрации С.В. Зайцева (Приложение В);
- 4) Методика оценки работы учителя (МОРУ) Дж. Хазард и др. в модификации В.С.Митиной. Методика позволяет определить индивидуальный уровень проявления на уроке способности вести диалог с учащимися (Приложение Г);
- 5) Социометрия Дж.Морено (Приложение Д);
- 6) Референтометрия Е.В.Щедриной (Приложение Е);
- 7) Эксперимент по исследованию диалогичности общения учащихся на предметном уроке;
- 8) Тест-опросник мотивации аффилиации (ТМА) А. Мехрабианав модификации М.Ш. Магомед-Эминова (Приложение Ж);
- 9) Тест-опросник уровня субъективного контроля Дж. Роттера в модификации В.В. Бажина, Е.А. Голынкиной, А.М. Эткинда (Приложение З);

Для количественной обработки были использованы методы математической статистики:

- факторный анализ;
- Т- критерий Стюдента

Характеристика выборки испытуемых:

В анкетировании приняли участие учителя среднего звена (5-6-7-х классов) в количестве 97 человек школ № 94, г.Алматы

В эксперименте приняли участи учителя 5-х классов в количестве 22

человек;

- контрольная группа - учащиеся 5-го класса «А» общеобразовательной школы № 94 г. Алматы в количестве 36 человек

- экспериментальная выборка - учащиеся 5-го класса «Б» общеобразовательной школы № 94 г. Алматы в количестве 44 человек

Результаты исследования готовности педагогов среднего звена к учебному диалогу

Констатирующий эксперимент показал, что применение диалога в школьной практике весьма ограничено: на учебных занятиях в школе. Знания преподносятся как продукт, а сам процесс получения знаний не раскрывается. В констатирующем эксперименте выявлено явное преобладание формально обезличенных видов общения вместо полноценного диалога – взаимодействия личностно ориентированных смысловых позиций.

В результате исследования выявлено, что учителя среднего звена общеобразовательной школы в недостаточной степени подготовлены к проведению учебного диалога. Использование диалога в обучении не соответствует педагогическому потенциалу этой формы субъект–субъектного взаимодействия учителя с младшими школьниками.

В ответах на вопросы анкеты: «Используете ли Вы диалог в обучении и в какой форме?», «Нужен ли диалог в обучении и почему?», «Каковы, по Вашему мнению, возможности использования диалога в практике?» высказываются сомнения в необходимости диалога в обучении (учителя – 74%); весьма скептически оценивают возможности его использования в учебном процессе (96% учителей).

Наряду с этим обнаружилось почти полное непонимание диалога как формы взаимодействия учителя с учащимися в обучении: и учителя, и будущие учителя, отвечавшие на вопросы анкеты, понимают под диалогом не наличие диалогических отношений, т.е. несовпадающих смысловых позиций по поводу некоторого объекта, а любую беседу с обучающимися, устный опрос с целью выявления правильности усвоения знаний, проверку домашнего задания и т.д. Все это свидетельствует о педагогической неподготовленности учителей школ к диалогу, отсутствии стремления и умения его вести.

В ответах на 4-й вопрос «Почему, на Ваш взгляд, применение диалога ограничено?» большинство опрошенных называют две причины: «неподготовленность к диалогу» (89%) и «дефицит учебного времени» (80%). Достаточно типичными для учителей школы являются такие высказывания: «Какой может быть диалог с учениками начальных классов?»; «В школе нужно, чтобы ученики овладевали прочными знаниями, а не поверхностными» и т.п. (19%).

Анкетирование, проведенное среди учащихся 5-х классов (по тем же вопросам) показало, что учащиеся иначе, чем учителя ответили на вопросы о роли и месте диалога в учебном процессе. Они выражают интерес к диалогу, оптимистично оценивают его возможности в учебном процессе, пишут о необходимости различных форм обсуждения, споров, дискуссий. Так, на

вопрос «Нужен ли диалог на занятии и почему?» большинство учащихся (92%) ответили утвердительно: «интереснее учиться», «лучше понимаешь материал».

Выявленное противоречие между субъектами учебного процесса (учителями и учащимися) о роли и месте диалога в обучении свидетельствует о необходимости разрешения этого противоречия и о том, что разрешение данного противоречия может дать существенный импульс к совершенствованию учебного процесса.

Исследование эффективности педагогических коммуникаций с помощью методики А.А. Леонтьева показало, что треть (30%) учителей обладают высоким уровнем развития педагогических коммуникаций, 36% - низким уровнем, и 24% - средним удовлетворительным уровнем (таблица 9).

Таблица 9 – Распределение учителей по уровням развития педагогических коммуникаций (%)

Уровни развития педагогических коммуникаций				
45-49 баллов Образцовый уровень активного взаимодействия	35-44 балла Высокий уровень активного взаимодействия	20-34 Средний уровень взаимодействия	11-19 баллов Низкий уровень коммуникативности	7-10 баллов Отсутствие взаимодействия с учащимися
12	18	34	24	12

Образцовый уровень взаимодействия с учащимися показали 12% учителей. Их коммуникативная деятельность очень напряженная и близкая к модели активного взаимодействия. Педагог достиг вершин своего мастерства, свободно владеет аудиторией. Он прекрасно распределяет свое внимание, все средства общения органично вплетены во взаимодействие с обучаемыми. Все субъекту учебной деятельности заняты общим делом, занятие достигает поставленной цели. К высокому уровню активного взаимодействия отнесены 18% учителей. Для общения характерна дружеская, непринужденная атмосфера, все участники занятия заинтересованно наблюдают за педагогом или обсуждают поставленный вопрос. Активно высказываются мнения, предлагаются варианты решения проблемы. Стихийность отсутствует. Педагог корректно направляет ход занятия, поддерживая удачные предложения. Занятие проходит продуктивно, в активном взаимодействии сторон.

Средний уровень общения показали 24% учителей. Он характеризует педагога как вполне удовлетворительно овладевшего приемами общения. Его коммуникативная деятельность довольно свободна по форме. Он легко входит в контакт с обучаемыми, но не все оказываются в поле его внимания. В импровизированных дискуссиях он опирается на наиболее активную часть собравшихся, остальные же выступают в основном в роли наблюдателей. Занятие проходит оживленно, но не всегда достигает поставленной цели. Содержание занятия может произвольно приноситься в жертву форме

общения. Здесь возможны проявления элементов моделей дифференцированного внимания и негибкого реагирования.

К низкому уровню отнесены 24% учителей. Имеет место односторонняя направленность учебно-воспитательного воздействия со стороны педагога. Незримые барьеры общения препятствуют живым контактам сторон. Аудитория пассивна, инициатива проявляется доминирующим положением педагога. Его стиль уподобляется авторитарной или неконтактной моделям общения. Отсутствие взаимодействия с учащимися продемонстрировали 12% учителей. Всякое взаимодействие с обучаемыми отсутствует. Общение развивается по моделям диктаторского или гипорефлексивного стиля. Оно обезличено, по психологическому содержанию анонимно и практически ничем не отличается от массовой публичной лекции или вещания по радио. Педагогические функции ограничиваются лишь информационной стороной.

Эффективному взаимодействию обучающихся могут препятствовать самые разные факторы, известные как барьеры общения. Это такие объективные факторы, как расстояние, отсутствие видимости и слышимости.

Результаты исследования **педагогической децентрации** показали, что наиболее типичной для педагогов схемой анализа картинок является описание-констатация, в то время как школьники – подростки 5 классов наиболее часто прибегают к описанию по типу интерпретации. Так, например, в среднем по всем заданиям эксперимента к описанию-интерпретации прибегло около 70% детей пятых классов, к описанию-констатации прибегло соответственно около 15% детей, а к описанию-перечислению - 15%.

Анализируя школьные описания событий по типу интерпретации (как наиболее типичные и сложные), мы обнаружили, что все они при всем разнообразии наполняющего их конкретного содержания имеют некоторую общую структуру. Описания-интерпретации школьников имеют форму мини-рассказа на тему изображения (более или менее развернутого и детального в зависимости от богатства воображения и уровня речевого развития ребенка), обладают определенной сюжетностью. Эта сюжетность складывается из того, что подросток не просто констатирует то, что непосредственно изображено на картинке, но и строит собственные предположения о возможных причинах, целях и последствиях происходящего, придавая тем самым изображению определенный динамизм. Интересно, что ни один подросток не упомянул о своих педагогов в качестве персонажей описываемых им картинок. Вводя своих или используя одушевленных персонажей, данных на картинках, дети наделяют их реальными чувствами, эмоциями, желаниями. Наиболее характерно это для описания группы картинок с изображением различных ситуаций взаимодействия между людьми. Сюжетность в описании событий, изображенных на картинках, вероятно, является наиболее адекватной формой проявления детьми среднего школьного возраста стремления к реализации накопленного ими индивидуального опыта, знаний, активному осмыслению и переживанию этих событий, а также характерной для этого возраста гибкости воображения. Кроме сюжетности детские описания-интерпретации

характеризуются еще одной типичной особенностью – адаптивностью. Это связано, по всей вероятности, с устойчивым стремлением школьников добиться признания у взрослого, с которым они вступают во взаимодействие (в данном случае с экспериментатором), установить с ним межличностные отношения. Многие школьники 5-х классов пытаются демонстрировать свою осведомленность об общепринятых правилах и нормах поведения и на этой основе давать событиям моральную оценку. Так, описывая различные картинки, они постоянно подчеркивают, что можно, а что нельзя делать в данных ситуациях; как нужно себя вести; что хорошо, а что плохо и т.п. Таковы наиболее характерные особенности восприятия и осмысления детьми среднего школьного возраста явлений, предметов и ситуаций окружающей их действительности.

Следующая задача, анализ результатов исследования, отражающих характерные представления учителей о специфике школьных описаний предлагавшихся в эксперименте картинок. Для оценки адекватности этих представлений и, следовательно, для оценки способности педагогов к педагогической децентрации были введены следующие параметры:

1. Сходство или принципиальное различие в описаниях, дававшихся учителем с позиции «Взрослого» и с позиции «Подростка». Кроме того, оценивалось сходство или различие описаний, дававшихся учителем с позиции «Взрослого» и с позиции «Я сам как Подросток».

2. На основании полученных нами результатов о типичных особенностях описания детьми предлагавшихся им картинок оценивалось соответствие описаний, которые давал педагог в воображаемой позиции «Ребенка» или «Я сам как Ребенок», реальным детским описаниям. В случае, когда его описание соответствовало в целом по содержанию. И по схеме анализа изображения характерной детской интерпретации, оно оценивалось как адекватное. Когда же описание картинки учителем в воображаемых позициях «Подростка» и «Я сам как Подросток» не соответствовало действительности, такое описание рассматривалось как неадекватное. Эти параметры позволили нам дифференцировать учителей, работающих с данной методикой, по характеру проявления способности (или неспособности) к педагогической децентрации и объединить их в соответствующие группы (таблица 10).

Таблица 10– Распределение учителей по типам педагогической децентрации (%)

Типы педагогической децентрации				
Центрация на основе идентификации.	Центрация на основе отчуждения.	Децентрация по сходству (псевдодецентрация).	Потенциальная децентрация.	Реальная децентрация.
19	32	19	16	14

А) Центрация на основе идентификации.

Испытуемые этой группы (19%) демонстрируют эгоцентрическое поведение подростка – школьника. Они склонны проецировать на подростка «взрослую» схему анализа событий (как правило, описание по типу констатации) и от него ожидать идентичного ее воспроизведения. Эти испытуемые полагают, что школьник воспринимает и осмысливает окружающие явления, ситуации так же, как это делает взрослый. В соответствии с формулой взрослого эгоцентризма данная точка зрения выглядит следующим образом: «Раз подросток (как и взрослый) знает об этом, следовательно, он и размышляет об этом аналогично взрослому».

Б) Центрация на основе отчуждения.

Эту группу (32%) составляют испытуемые, которые так же, как и представители предыдущей группы, оценивают описания подростка с точки зрения «взрослой» схемы анализа событий, но при этом отказывают ему в способности провести анализ именно по такой схеме, отмечая различные ошибки, недостатки детей при описании событий в рамках именно этой схемы. По формуле феномена взрослого эгоцентризма это выражается примерно так: «Подросток в отличие от взрослого еще этого не знает (не умеет), а, следовательно, и размышлять об этом никак не может». Как правило, испытуемые данной группы довольно устойчиво следуют описанному способу эгоцентрического поведения на протяжении всей диагностической процедуры. (Дают оценки по типу центрации-отчуждения не менее чем в 11 случаях из 18.) Анализируя постэкспериментальные комментарии педагогов, демонстрировавших эгоцентрический тип поведения, об основных возрастных отличиях детей среднего школьного возраста, мы обнаружили некоторые особенности. Оценки этих педагогов довольно категоричны, инвариативны. Если утверждается, например, что у школьника по сравнению с взрослым запас знаний меньше, то никак не оговаривается – у какого именно школьника, в каких ситуациях и т.п. Кроме того, их оценки весьма одномерны, они выстраиваются вдоль воображаемой наклонной плоскости, на верхнем конце которой расположен взрослый, у которого все «лучше, обширнее, глубже» и т.д., а на нижнем – подросток, у которого все «хуже, меньше, поверхностней».

В) Децентрация по сходству(псевдодецентрация).

Испытуемые этой группы (19%), как правило, дают адекватные реальным описания картинок с позиции «Подростка», но при этом тождественные описаниям с позиции «Взрослого». Наиболее часто это встречается при описании педагогами картинок, на которых были изображены хорошо им знакомые ситуации взаимодействия взрослого и подростка (3-я группа картинок), т.е. ситуации, в которых учителя имели богатый личный опыт общения с детьми. Встречались также случаи, когда педагоги приписывали «взрослым» описаниям специфически детские черты в силу особенностей своего характера, сохранившего в себе черты подростка.

Г) Потенциальная децентрация.

Еще одна группа педагогов (16%) в среднем по всем заданиям

эксперимента давала неадекватные описания картинок с позиции «Подростка», но при описании их с позиции «Я сам как Подросток» была очень близка к реальным детским интерпретациям. Следует отметить, однако, что педагоги, демонстрировавшие такую модель поведения, не следовали ей устойчиво во всех заданиях эксперимента. Зачастую они проявляли псевдодецентрацию. Это свидетельствует, скорее всего, о том, что эти педагоги сохранили в своем характере некоторые детские черты, что и позволяло им непроизвольно приближаться к реальным описаниям детей младшего школьного возраста при истолковании картинок то с позиции «Подростка», то с позиции «Я сам как Подросток».

Д). Реальная децентрация.

Испытуемые этой группы (14%) исходят из адекватной в целом оценки специфически детских описаний, констатируя при этом содержательные различия в описаниях подростка и взрослого. Тем не менее оценка эта не всегда может быть полной.

Анализируя комментарии педагогов, демонстрировавших способность к педагогической децентрации, по поводу основных возрастных особенностей детей среднего школьного возраста, мы пришли к выводу, что в отличие от педагогов с эгоцентрическим типом поведения их оценки не столь категоричны. Они вполне допускали, что не только разные дети одного возраста, но и один и тот же подросток может проявить себя в различных ситуациях совершенно по-разному (и как «знающий», и как «незнающий»; и как «внимательный», и как «невнимательный» и т.д.). Сравнительный анализ ими типичных возрастных особенностей взрослого и подростка был более многомерным, не сводился к единственной плоскости «больше – меньше».. Почти все из 22 учителей школ, которым мы задавали вопрос: «О чем Вы в первую очередь думаете, готовясь к занятиям с детьми?», ответили, что прежде всего они думают о том, как сделать учебный материал понятным и интересным для детей, чтобы обеспечить наилучшие возможности для его усвоения. Ни один из опрошенных нами учителей не выделил в качестве специальной цели занятия достижение большего взаимоуважения и взаимопонимания с детьми. (Многие педагоги впоследствии, отмечали, что такая цель тоже «подразумевается»).

Таким образом, согласно учебно-дисциплинарной модели, учитель работает в основном с учебным материалом и лишь опосредованно через него вступает во взаимодействие с подростком. При этом само их взаимодействие представляет собой более или менее формальный диалог вопросов и ответов, в то время как подлинное сотрудничество предполагает диалог точек зрения, диалог интерпретаций. Учебно-дисциплинарная модель обучения и не требует от педагога подробного анализа детских интерпретаций учебного материала. Главное, чтобы школьник усвоил материал и умел его точно и осмысленно воспроизводить (в соответствии с заданной взрослой схемой). Более того, зачастую независимая интерпретация ребенком материала, если она не соответствует точке зрения педагога, рассматривается как ошибка и

преодолевается.

Важным условием, влияющим на отношение подростка к задаче и ее решение им, является характер межличностных отношений между подростком и взрослым, ставящим перед ним эту задачу. Школьнику важно не только понимать, какова эта задача сама по себе, но и зачем она ему предлагается и каких действий ожидает от него взрослый. Известно, что различные типы межличностных отношений между педагогом и подростком могут провоцировать последнего на совершенно различные интерпретации, а, следовательно, и различные способы решения одной и той же задачи. Значительную долю в детских описаниях картинок составляют адаптивные высказывания, демонстрирующие имеющиеся у детей знания и их лояльность по отношению к принятым правилам поведения, т.е. именно то, что является особенно ценным в рамках учебно-дисциплинарной модели. Интересно, что педагоги не склонны связывать характер детских интерпретаций материала со способами их межличностного взаимодействия с детьми. Школьники же часто ориентируются не на то, что говорит взрослый, а на то, как он это говорит или что им показывает всем своим видом. Поэтому «ошибочное» решение школьником задачи может быть связано не с недостаточным уровнем его интеллектуального развития, а с ошибочным истолкованием подростком ожиданий взрослого, предложившего ему эту задачу.

Показатели оценки уровня сформированности коммуникативных компетенций педагога.

Методика МОРУ позволяет определить индивидуальный уровень (высокий/средний/низкий) проявления на уроке педагогических способностей (компетентностей) учителя, сопоставив его с минимальными допустимыми показателями развития; проследить динамику педагогических компетентностей. В методике используются 90 индикаторов следующих педагогических компетентностей:

I. Владение информацией о запросах ученика и его продвижении обучении (4 индикатора).

II. Демонстрация знания учебного предмета, письменного/устного объяснения учебного предмета (12 индикаторов).

III. Организация времени урока, пространства класса, учебных пособий и технических средств в целях обучения (12 индикаторов).

IV. Общение, взаимодействие с учениками на уроке (16 индикаторов).

V. Демонстрация соответствующих методов обучения (16 индикаторов).

VI. Поддержка на уроке творческой атмосферы (16 индикаторов).

VII. Обеспечение на уроке приемлемого поведения учеников (14 индикаторов).

Нами были выделены 16 индикаторов из группы №4 коммуникативных компетентностей, отражающие способность вести диалог с учащимися:

ОБЪЯСНЕНИЯ, СВЯЗАННЫЕ С СОДЕРЖАНИЕМ УРОКА:

а) объяснения содержания материала ясны и даются с использованием подходящих слов и терминов;

- б) общение адекватно, ошибок в общении мало;
- в) используемые примеры иллюстрируют содержание;
- г) основные, наиболее трудные моменты материала выделены.

РАЗЪЯСНЕНИЯ ПРИ НЕПОНИМАНИИ МАТЕРИАЛА УЧАЩИМИСЯ:

- а) определение областей непонимания материала и повторное объяснение;
- б) стремление к устранению непонимания материала;
- в) использование различных слов, примеров;
- г) разъяснения даются индивидуально, для небольших групп учащихся или не являются необходимыми, на уроке нет неясностей.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕАКЦИЙ, ВОПРОСОВ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗЛОЖЕНИИ СОДЕРЖАНИЯ МАТЕРИАЛА УЧИТЕЛЕМ:

- а) пояснения (вопросы, примеры) запрашиваются у учащихся;
- б) выясняются учащиеся, желающие дать пояснения (или нет);
- в) реакции и идеи учащихся принимаются с благодарностью;
- г) идеи учащихся разрабатываются (используются) на уроке.

ПРЕДЪЯВЛЕНИЕ ИНФОРМАЦИИ УЧАЩИМСЯ ОБ ИХ ПРОГРЕССЕ:

- а) реакции и идеи учащихся принимаются с благодарностью;
- б) особая обратная связь предоставляется учащимся при неадекватном выполнении учебной работы;
- в) особая обратная связь предоставляется учащимся при адекватном выполнении учебной работы;
- г) учащимся предоставляются предложения по улучшению выполнения учебной работы (или такие предложения не требуются).

Нами были рассчитаны показатели развития компетентности ведения диалога с учащимися на уроке для каждого учителя и определен уровень ее развития (высокий, средний, низкий) (таблица 11).

Таблица 11 – Распределение учителей по уровням развития компетенции ведения диалога на уроке (%)

Уровни развития компетенции ведения диалога на уроке				
высокий	выше среднего	средний	ниже среднего	низкий
16	18	39	12	15

Как видно из таблицы, к высокому уровню развития компетенции ведения диалога на уроке отнесены лишь 16% учителей, выше среднего уровень показали 18%, средний уровень показали 39%, ниже среднего – 12% и низкий – 15% учителей.

На основе полученных данных нами были определены уровни готовности учителей среднего звена к учебному диалогу на основании следующих критериев (таблица 12).

Таблица 12 – Характеристика уровней развития готовности учителя к учебному диалогу

Уровни	критерии			
	Представления о возможностях использования диалога в учебном процессе (на основе анкетирования)	Развитие педагогических коммуникаций (по методике А.А.Леонтьева)	Способность к педагогической децентрации (по методике С.В.Зайцева)	Способность вести диалог на уроке (по методике МОРУ Дж. Хазард и др. в модификации Л.М. Митиной)
1	2	3	4	5
высокий	Оптимистическое оценивание возможности применения диалога. Широкое применение диалога. Видение в диалоге возможностей для повышения эффективности учебного процесса	Коммуникативная деятельность очень напряженная и близкая к модели активного взаимодействия. Педагог свободно владеет аудиторией. Все средства общения органично вплетены во взаимодействие с обучаемыми. Все субъекты учебной деятельности заняты общим делом, занятие достигает поставленной цели.	Реальная децентрация	объяснения содержания материала ясны; разъяснения даются индивидуально, для небольших групп учащихся, на уроке нет неясностей. реакции и идеи учащихся принимаются с благодарностью; учащимся предоставляются предложения по улучшению выполнения учебной работы
достаточный	Позитивное оценивание возможностей использования диалога в учебном процессе. Диалог применяется на большинстве занятий	Для общения характерна дружеская, непринужденная атмосфера. Активно высказываются мнения, предлагаются варианты решения проблемы. Занятие проходит продуктивно, в активном взаимодействии сторон		

Продолжение таблицы 12

1	2	3	4	5
средний	Положительно оценивает возможности диалога в учебном процессе, применяет диалог эпизодически	Удовлетворительное владение приемами общения. Легкое вхождение в контакт с обучаемыми, но не все оказываются в поле его внимания. Опора на активную часть учащихся. Возможны проявления дифференцированного внимания и негибкого реагирования.	Децентрация по сходству (псевдодецентрация) или потенциальная децентрация	общение адекватно, ошибок в общении мало; стремление к устранению непонимания материала; идеи учащихся разрабатываются (используются) особая обратная связь предоставляется учащимся при адекватном выполнении учебной работы;
низкий	Скептически оценивает возможности диалога, непонимание диалога как формы взаимодействия с учащимися	Односторонняя направленность учебно-воспитательного воздействия со стороны педагога. Барьеры общения препятствуют живым контактам сторон. Аудитория пассивна, инициатива проявляется доминирующим положением педагога. Авторитарная или неконтактной модели общения. Педагогические функции ограничиваются лишь информационно-формационной стороной.	Центрация на основе идентификации или отчуждения	Общение одностороннее, ошибки в общении; отсутствует стремление к устранению непонимания материала; пояснения не запрашиваются у учащихся; особая обратная связь предоставляется учащимся при неадекватном выполнении учебной работы;

Таблица 13 – Распределение учителей по уровням развития готовности к учебному диалогу

Уровни			
высокий	достаточный	средний	низкий
16	18	39	27

Итак, следует сделать вывод, что необходима целенаправленная работа по формированию готовности учителей к проведению учебных диалогов в учебно-воспитательном процессе при обучении их в вузе, как в теоретическом, так и в практическом плане (таблица 13).

Результаты исследования развития диалогического общения подростков.

Изучение особенностей интрагрупповых взаимоотношений подростков в зависимости от социометрического статуса.

Изучение особенностей социометрического статуса и взаимоотношений на основе оценочных характеристик позволило раскрыть структуру взаимных выборов и предпочтений в ученической группе младших подростков.

В результате было выявлено, что среднестатусные подростки (а статус определялся по положению испытуемого в неформальной интрагрупповой структуре власти) – социометрически активно избираемая категория. Они получают выборы от всех статусных категорий (что говорит об их устойчиво благоприятном положении в группе) и прежде всего от своей страты. Большое число социометрических выборов получают также лидеры, низкостатусные же подростки не привлекательны в эмоциональном плане для своих одноклассников (таблица 14). Наибольшая взаимность социометрических выборов наблюдается также у среднестатусных учеников и у лидеров.

Таблица 14 – Социометрические и референтометрические выборы, сделанные и полученные представителями разных статусных категорий (среднеарифметическое значение)

Категории учащихся, получивших выбор(ы) (кого выбирают)	Социометрия			Референтометрия		
	категории учащихся, сделавших выбор(ы) (кто выбирает)					
	высокостатусные	средне-статусные	низкостатусные	высокостатусные	средне-статусные	низкостатусные
Высокостатусные	0,28	0,55	0,17	0,17	0,55	0,28
Среднестатусные	0,20	0,67	0,13	0,33	0,42	0,25
Низкостатусные	0,00	0,50	0,50	0,25	0,55	0,20

Совершенно очевидно, что эти данные демонстрируют факт наиболее активной позиции среднестатусных учеников в системе взаимоотношений типа «симпатия»: именно от них получили большинство социометрических выборов представители всех статусных категорий. При этом следует отметить, что среднестатусные учащиеся чаще выбирают одноклассников из своей страты (данные достоверны на 99%-ном уровне значимости). Опираясь на полученные нами данные, нетрудно прийти к выводу о том, что аутсайдеры становятся малоизбираемыми в социометрическом плане прежде всего именно из-за лидеров. Полное игнорирование низкостатусных учащихся высокостатусными

говорит об эмоциональном неприятии, разобщенности, а иногда и противоборстве двух полярных категорий. В данном случае можно говорить о том, что среднестатусные подростки в рамках школьного класса играют интегрирующую роль во внутригрупповой жизни сообщества учащихся.

Анализ данных, полученных с помощью аутосоциометрической процедуры, однозначно показывает, что среднестатусные подростки ожидают социометрических выборов прежде всего от представителей своей собственной статусной категории (различия статистически достоверны на 99,9%-ном уровне). При этом также зафиксирована тенденция, отражающая ожидание среднестатусных быть выбранными скорее лидерами, чем аутсайдерами. Данный факт может быть объяснен тем, что большее эмоциональное «родство» с лидерами среднестатусных членов ученической группы определяется их субъективной направленностью на повышение интрагруппового статуса и несколько завышенной оценкой своей личностно-социальной привлекательности. На самом деле существенно чаще среднестатусные учащиеся угадывают выборы, которые им отдают представители их собственной категории (данные достоверны на 99,9%-ном уровне значимости). Следует отметить, что лидеры также ожидают получить (и при этом угадывают) социометрические предпочтения от среднестатусных членов группы (данные достоверны на 95%-ном уровне значимости). Аутсайдеры же ожидают выборов как от среднестатусных одноклассников, так и от представителей своей страты. Отметим, что в целом реальную картину эмоциональных предпочтений в классе наиболее адекватно отражают среднестатусные члены ученической группы и лидеры.

Анализ данных показывает, что среднестатусные подростки получили референтометрические выборы от представителей всех статусных категорий (см. табл.). И хотя нельзя с точностью определить, для какой статусной категории в большей степени значимы оценки среднестатусных подростков (значимых различий не обнаружено), именно для них наиболее значимы оценки высокостатусных и низкостатусных одноклассников (различия статистически значимы на 95% и 99%-ном уровнях соответственно). Качественные различия между тремя выделенными категориями учащихся по показателю взаимности референтометрических выборов не были обнаружены.

При характеристике своих одноклассников среднестатусные подростки распределили свои оценочные суждения следующим образом: более половины (57%) положительных оценок было отдано высокостатусным подросткам, 32% – представителям своей страты и только 11% – аутсайдерам. Наоборот, отрицательными характеристиками среднестатусные подростки описывали прежде всего низкостатусных сверстников (49% всех негативных оценок), на долю представителей своей категории пришлось 35,6%, на долю лидеров – 15,4%. Подобный «расклад» оценочных суждений точно отражает реальную интрагрупповую структуру неформальной власти.

Эксперимент по исследованию диалогичности общения проводился на предметных уроках для учащихся 5-х классов.

В качестве ведущих компонентов диалогического общения нами были выделены:

- Взаимодействие (уверенность в надежности информации партнера);
- Равноправие (обмен независимыми высказываниями);
- Взаимопонимание (стремление к пониманию другого;
- Взаимосимпатия (положительное отношение к партнеру, которое выражается в проявлении доброжелательности и внимания).

Учащимся предлагалась следующая ситуация на уроке «География». Им сообщалось, что сейчас они будут проводить урок с незнакомыми студентами с целью узнать побольше личной информации об этом человеке – его интересы, личностные качества. Также сообщалось, что незнакомый человек тоже будет стремиться получить о них такую же информацию. Инструкция давалась в следующей форме: «Целью урока является совершенствование Вашего умения общаться, развитие спонтанности в общении, очень важная для учителя. Вам предстоит побеседовать с незнакомым человеком. Цель беседы – как можно лучше узнать Вашего собеседника, его интересы, личностные черты, особенности характера.

Беседовать Вы будете в течение 10 минут. Задавайте и отвечайте на вопросы в той форме и объеме, которые сочтете нужными. После беседы Вам нужно будет оценить «Ваше общение по специальной шкале».

После беседы каждому ученику предлагалось оценить диалогичность общения по каждому из показателей (взаимодействие, взаимосимпатия, взаимопонимание, равноправие) по 7-балльной шкале.

В результате были получены оценки диалогичности по каждому из компонентов: взаимодействие (ВД), взаимосимпатия (ВС), взаимопонимание (ВП) и равноправие (РП).

Общая оценка диалогичности (ДО) для каждого испытуемого высчитывалась как среднее суммы баллов по четырем компонентам:

$$\hat{A} = \frac{\hat{A}\hat{V} + \hat{A}\hat{S} + \hat{A}\hat{P} + \hat{D}\hat{I}}{4} \quad (1)$$

Диагностировав эмпирические показатели взаимодействия, взаимосимпатии, взаимопонимания и равноправия нами были вычислены два дополнительных показателя, необходимых для классификации испытуемых по диалогичности общения (ДО). Классификация испытуемых осуществлялась в три этапа. На первом этапе определялась абсолютная величина диалогичности общения ДОабс. Для этого суммировались диагностированные эмпирические показатели ВД, ВС, ВП, РП по всей выборке по формуле:

$$\hat{A}_{\text{абс}} = \frac{(\hat{A}\hat{V} + \hat{A}\hat{S} + \hat{A}\hat{P} + \hat{D}\hat{I})}{4} \quad (2)$$

На втором этапе при помощи абсолютной величины ДОабс вычислялась средняя величина диалогичности общения ДОср для всей выборки по формуле:

$$\hat{A}_{\tilde{n}\tilde{o}} = \frac{\hat{A}_{\tilde{a}\tilde{a}\tilde{n}}}{n} \quad (3)$$

где n – количество испытуемых).

На третьем этапе, принимая за основу среднюю величину, испытуемые по всей выборке были разделены на две группы: диалогичные и недиалогичные.

К диалогичным были отнесены 33% испытуемых экспериментального класса, а к недиалогичным - 67 %.

Далее мы изучили особенности личностных качеств – мотивацию аффилиации и показатели интернальности-экстернальности диалогичных и недиалогичных учащихся и развитие компонентов диалогического общения (таблица 15).

Для того, чтобы определить индивидуально-личностные факторы диалогичности общения, были использованы следующие методики: тест-опросник для измерения мотивации аффилиации А. Мехрабиана и тест-опросник уровня субъективного контроля Дж. Роттера.

Таблица 15 – Сводные средние значения показателей индивидуально-личностных характеристик по генеральным выборкам испытуемых

	Выборка в целом	5А класс	5Б класс	Диалогичные	Недиалогичные
Ио	5.99	5.72	5.70	6.92	4.71
Ид	5.93	5.83	5.48	6.80	4.74
Ин	5.32	4.93	5.00	6.03	4.36
Ис	5.53	5.57	4.93	6.15	4.69
Ип	5.72	5.28	5.52	6.43	4.76
Им	5.69	5.56	5.24	6.78	4.19
Из	5.96	5.69	5.78	6.84	4.76
ДО	3.71	3.69	3.46	4.38	2.78
ВП	3.52	3.31	3.24	4.28	2.48
ВД	3.59	3.56	3.37	4.25	2.69
ВС	3.75	3.85	3.56	4.28	3.03
РП	3.96	4.04	3.69	4.72	2.93
SR	4.79	3.45	3.96	3.69	3.72
R1	3.70	3.27	3.09	3.41	2.96
R2	3.23	3.20	3.39	3.32	3.27
R3	3.30	2.96	2.39	3.00	2.34

Для дальнейшей работы мы укрупнили единицы анализа материала, объединив некоторые из переменных в более емкие.

SP – аффилиативные тенденции;

Ио – интернальность общая (шкалы Ид, Ин, Ис, Ип, Им, Из);

ДО – диалогичность общения (шкалы ВП, ВД, ВС и РП);

АМ – личностная мотивация (шкалы S и SR);

МА – мотивация активности (шкалы R1, R2, R3).

Результаты показали, что диалогичность общения (ДО) положительно коррелирует с аффилиативными тенденциями (шкала SP), с интернальным локусом контроля (шкала Ио), и с будущими перспективами (БП). Но прослеживается отрицательная корреляция с личностными мотивами (шкала ЛМ).

Что касается рассмотрения статистических сочетаний и зависимостей (факторов), то она нагляднее обнаруживается на более обобщенном уровне и мощном уровне статистического анализа результатов – построение факторных моделей полученных эмпирических распределений.

Результат факторного анализа по всей выборке испытуемых представлены в таблице 11, где факторы расположены по мере убывания объяснимой ими дисперсии, а по строкам даны величины повернутой факторной нагрузки, где для удобства чтения опущен предшествующий ноль, обозначающий целое число. В качестве критерия уровня значимости использовался факторный вес 0,250.

В ходе факторного анализа полученных данных были выделены семь факторов, объясняющих 59% общей дисперсии (таблица 16).

Таблица 16 – Факторная модель статистических распределений результатов по всей выборке испытуемых

	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5	Фактор 6	Фактор 7
SP	.72152						
Ио	.73065						.32082
Эм	.74459				.26059		
ДО	.46835						
ЛМ			.34184				
МА	.34557		-.37851		-.32121		
С		.30842		-.41536			
С2	-.26051			-.40668	.38641		

Фактор 1 (18,1% исходной общности) является, как и последующие, двухполюсным и объединяет подростков, которых характеризует сочетание

характеристик, представляющих стремление к речевой деятельности (0,493 и 0,345) и к социальной контактности (0,721 и 0,314). При этом также логичен высокий факторный вес интернального локуса контроля (0,730). Выделяются также стремление к познанию (0,343) и главный параметр диалогичность общения (0,468).

Обратным полюсом этого фактора выступают наличие внутреннего мотивационного конфликта (-0,407) и мотивация общения, связанная с ожиданиями от других людей (-0,260).

Фактор 2 (8,5%) выделяет группу подростков с показателями в предметной сфере, характеризующими гибкую переключаемость (0,425), и стремление к речевой деятельности (0,376), но испытывающие трудности при социальных контактах (-0,410) и в коммуникативной сфере (-0,550), не стремящихся к получению информации (-0,566). Отсюда и достаточно высокая мотивация общения (0,308).

Фактор 3 (7,4%) выделяет личностную мотивацию (0,341) и стремление к социальной контактности (0,294), связанные с будущим (0,581), но не реализуемые в настоящем (-0,649) из-за малой активности в предметной деятельности (-0,378 и -0,316). Фактор 4 (6,5%) выделяет наличие внутреннего мотивационного конфликта (0,502) и связанная с поиском новых видов диалога (0,580) противопоставленные мотивации общения (-0,415 и -0,406).

Фактор 5 (6,2%) выделяет подростков активных в поисках новых видов диалога (0,666), связанную с социальной пластичностью (0,318), но имеющие низкую мотивацию активности (-0,321) и низкую скоростную моторику (-0,304) в предметной деятельности. Также здесь выделяется мотивация общения (0,386) и эмоциональность (0,260).

В факторе мотивация, подразумевающая социальные контакты 6 (7,7%) наибольший вес имеет активность, связанная с познанием диалоговых форм; (1,045) на фоне низкой активности в познании (-0,350).

И, наконец, фактор 7 (4,7%) выделяет подростков с интернальным локусом контроля (0,320) и отсутствием внутренних мотивационных конфликтов (-0,345), т.е. способных контролировать общение, связанная с ожиданием чего-либо от других людей;

Таким образом, результаты первого этапа исследования позволили реконструировать факторную модель по всей выборке и выделить вышеописанные факторы. Первый фактор, самый мощный в наших данных, очень хорошо сочетается с главным параметром, а именно с диалогичностью общения.

Аффилиативные тенденции. У диалогичных испытуемых мы наблюдаем более высокие значения по шкале стремление к принятию (SP), что характеризует их как склонных к общению, к установлению хороших межличностных отношений, готовых к постоянному взаимодействию с людьми, к пониманию и эмпатии, склонных к дружбе и к легкой социальной адаптации. У недидеологических испытуемых более высокие значения по шкале страха отвержения (SO), что характеризует их как имеющих невысокое стремление к

общению и взаимодействию с другими людьми, склонных к замкнутости и легко переносящих одиночество.

Уровень диалогичности общения. В рисунке 2 представлены средние значения и уровень значимости статистически значимых различий этих средних значений показателей диалогичности общения (*ВП* – взаимопонимание, *ВД* – взаимодоверие, *ВС* – взаимосимпатия, *РП* – равноправие).

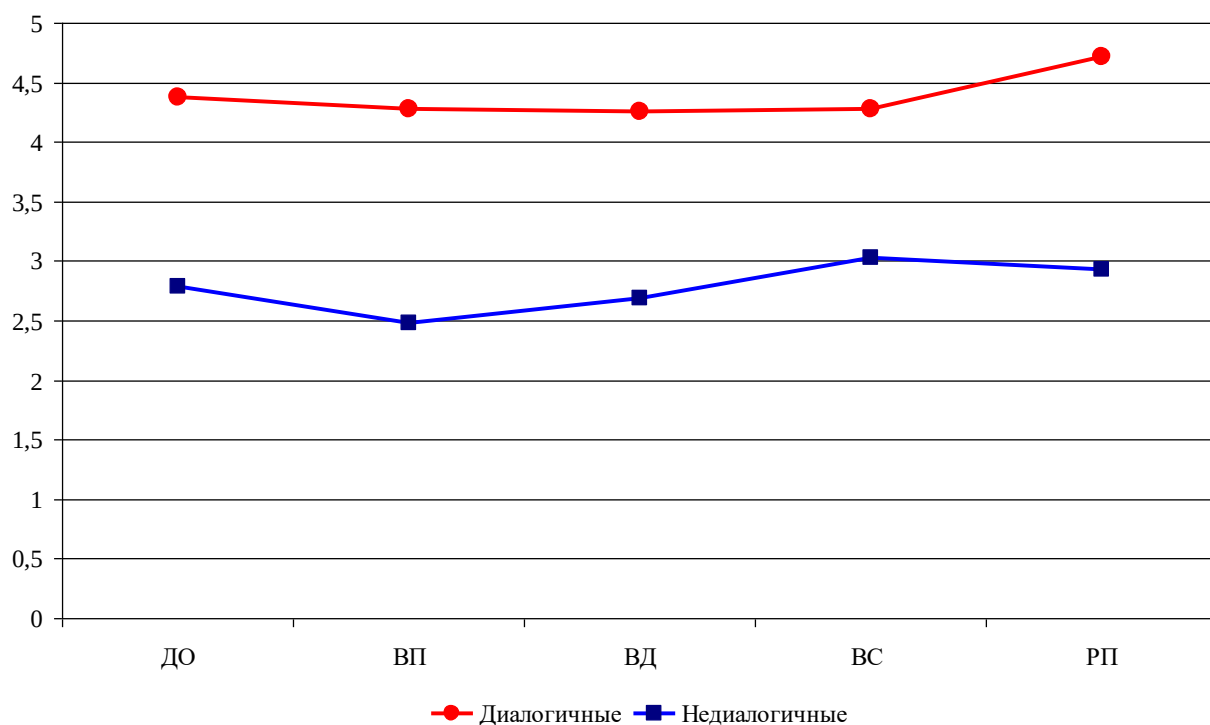


Рисунок 2 - Показатели диалогичности общения (*ВП* – взаимопонимание, *ВД* – взаимодоверие, *ВС* – взаимосимпатия, *РП* – равноправие) у диалогичных и недиалогичных подростков

Таблица 17 – Средние значения показателей индивидуально-личностных особенностей диалогичных и недиалогичных испытуемых

показатели	Диалогичные	Недиалогичные
1	2	3
Ио	6.92	4.71
Ид	6.80	4.74
Ии	6.03	4.36
Им	6.78	4.19
Из	6.84	4.76

Продолжение таблицы 17

1	2	3
Эм	2.58	2.00
СЭм	2.58	2.00
ДО	4.38	2.78
ВП	4.28	2.48
ВД	4.25	2.69
ВС	4.28	3.03
РП	4.72	2.93
S	4.25	5.53
SR	3.69	3.72
R1	3.41	2.96
R2	3.32	3.27
R3	3.00	2.34
C	3.04	2.84

Как и ожидалось, показатели у диалогичных оказались значительно выше и статистически значимы. Наиболее высокие значения получены по показателю равноправие (*РП*), очень значимому в развитии контактного взаимодействия [31]. Соотношение компонентов диалогичного общения по группам диалогичных и недиалогичных испытуемых показано на рисунке 4. Уровень субъективного контроля.

В таблице 17 и на рисунке 2 представлены шкалы, измеряющие уровень субъективного контроля над разнообразными жизненными ситуациями (*Ио* – интернальность общая, *Ид* – в сфере достижений, *Ин* – в сфере неудач, *Им* – в межличностных отношениях, *Из* – в сфере здоровья). Для диалогичных детей характерным является интернальный локус контроля, показывающий убежденность в том, что человек может контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Для недиалогичных характерен экстернальный локус контроля, показывающий неверие в свои силы контролировать события собственной жизни.

Таблица 18 – Уровень значимости статистических различий диалогичных и недиалогичных испытуемых

Испытуемые	<i>ДО</i>	<i>ВП</i>	<i>ВД</i>	<i>ВС</i>	<i>РП</i>
Диалогичные	4.38	4.28	4.25	4.28	4.72
Недиалогичные	2.78	2.48	2.69	3.03	2.93
Уровень значимости	P<0,001	P<0,001	P<0,001	P<0,001	P<0,001

Установление закономерностей взаимосвязи и развития индивидуально-личностных факторов диалогичности общения в зависимости от предметных уроков: русский язык, литература, математика, ботаника, география (использовались срезы по урокам, создающие картину динамики развития диалогичности общения класса).

Таблица 18 дает представление о характеристиках диалогичных и недиалогичных групп по выраженности коммуникативных навыков и умений (экспертная оценка). Недиалогичная группа имеет более низкие показатели по речевым (коммуникативным) способностям чем диалогичная. Из таблицы видно, что в целом диалогичная группа имеет более высокие показатели по большинству школьных предметов, в частности по предметам, где больше всего ими же используется диалогическое общение (литература, русский язык, иностранный язык).

Таблица 19 – Статистическая оценка различий между средними значениями показателей для диалогичных и недиалогичных групп оценками коммуникативных навыков и умений по предметам

Предметы	Различия значений между показателями		Группы подростков	
	Т-критерий	P	Диалогичные	Недиалогичные
Русский язык	-3.311	0.003	3.97	3.31
Литература	-5.621	0.000	4.41	3,27
Математика	-2,908	0.008	4.51	3.58
Естествознание	-4,052	0.000	4.84	4.19
География	-3.332	0.003	4.35	3.79
История	-3.097	0.005	4.82	4.20
Иностранный язык	-8.215	0.000	4.82	3.66

Полученные данные также свидетельствуют о том, что потенциал для развития диалогического общения имеют все предметы.

Результаты количественных показателей уровней сформированности диалогического общения подростков контрольной и экспериментальных групп, позволяют отметить имеющиеся между ними различия.

Итак, испытуемые- школьники 5-х классов распределились следующим образом (таблица 18), низкий уровень сформированности диалогического общения – 67% – несомненный показатель, того факта, что необходима целенаправленная коррекционная работа по повышению уровня общения.

Средний уровень показали 30% испытуемых. Всего 3% составили дети с высоким уровнем общения, что крайне недостаточно для полноценного общения в данной возрастной категории.

Проведенный эксперимент констатирует лишь наличный уровень развития вышеуказанных показателей общения в данный период развития личности подростка. Они не останутся неизменными в процессе развития, при наличии мотивации, целеустремленности и личностно-ориентированного обучения и формирования, когда коммуникативная способность и склонности могут и должны развиваться.

Таким образом, использование комплексной методики в изучении особенностей развития диалогического общения подростков дало возможность собрать данные, характеризующие уровни общения (таблица 20).

Таблица 20 – Количественные показатели уровня сформированности диалогического общения в контрольной и экспериментальных классах (%)

Класс	уровни сформированности умения вести диалог		
	высокий	средний	низкий
экспериментальный	19	35	46
контрольный	21	36	43

Высокий уровень. Подростки с высоким уровнем диалогического общения имеют высокий (лидеры) и средний (предпочитаемые) социометрический статус; имеют высокие показатели диалогичности; ведущими мотивами являются мотивация активности и поиска новых видов диалога; выражены affiliативные тенденции; характерен интернальный локус контроля; проявляется стремление к речевой деятельности; склонность к общению, к установлению хороших межличностных отношений; готовность к постоянному взаимодействию с людьми, к пониманию и эмпатии, склонность к дружбе и к легкой социальной адаптации; знания отличаются полнотой, глубиной, осознанностью, правильностью выражения в речи.

Средний уровень. Подростки имеют средний социометрический статус (предпочитаемые и принятые, играют интегрирующую роль во взаимоотношениях одноклассников; могут иметь завышенную оценку своей личностно-социальной привлекательности; имеют средний уровень диалогичности; развита мотивация аффилиации; интернальный или

экстернальный локус контроля; в процессе диалога проявляют достаточные по объему и осознанности знания, но не совсем точно выражает их в речи. Проявляет познавательную активность не на всем протяжении диалога, при слушании часто перебивает собеседника.. Доброжелателен при диалогическом общении.

Низкий уровень. Подростки имеют средний или низкий социометрический статус (принятые, отвергаемые, аутсайдеры); эмоционально не привлекательны для одноклассников; низкий уровень диалогичности; локус контроля экстернальный, не выражены личностные мотивы общения, испытывают трудности в социальных контактах, невысокое стремление к общению и взаимодействию с другими людьми; имеют пробелы в знаниях; редко задают вопросы; не проявляют достаточной познавательной активности

Общий анализ количественных результатов по группе участвующих в эксперименте испытуемых позволил определить следующее: у 46% учащихся 5 классов уровень диалогического общения низкий, 35% школьников имеют достаточный уровень социальной активности, и лишь 19% школьников обладают необходимым для осуществления эффективной общественно полезной деятельности уровнем социальной активности (рисунок 3).

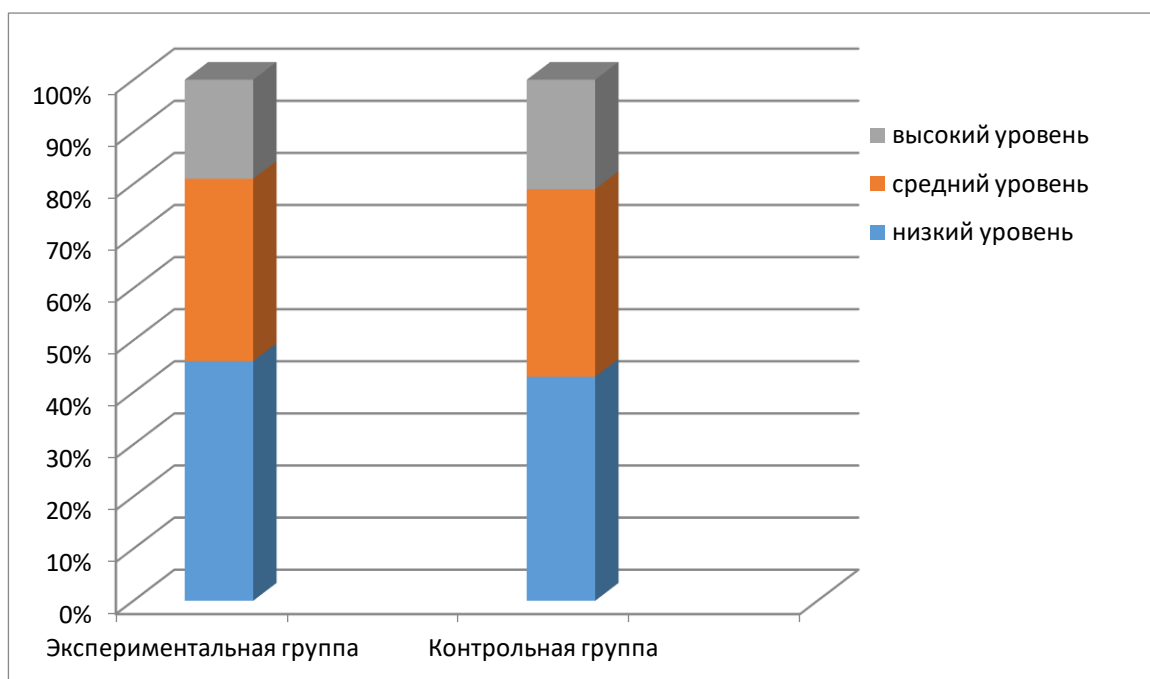


Рисунок 3 – Уровни развития диалогического общения в экспериментальной и контрольной группах (результаты констатирующего эксперимента)

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил сформулировать следующие выводы:

1. Применение диалога в школьной практике весьма ограничено и не соответствует педагогическому потенциалу этой формы субъект–субъектного взаимодействия учителя с учащимися подросткового возраста.

2. Активное взаимодействие с учащимися отмечено у 30% учителей; удовлетворительное владение приемами общения свойственно для 34% учителей; односторонняя направленность учебно-воспитательного воздействия со стороны педагога характерна для 36% учителей среднего звена.

3. Реальная и потенциальная педагогическая децентрация выявлена лишь у 30% учителей, остальные характеризуются псевдодецентрацией и центрацией, что является препятствием для диалога с учащимися.

4. Компетенция ведения диалога на уроке развита в необходимой степени у 34% учителей, на среднем уровне у 39%, ниже среднего и низком – у 27% учителей. Необходима целенаправленная работа по формированию готовности учителей к проведению учебных диалогов в учебном процессе.

5. Социальный статус подростка оказывает влияние на его взаимоотношения в классе. Среднестатусные подростки играют интегрирующую роль в интрогрупповой структуре взаимоотношений.

6. Среди учащихся 5-х классов 54% отнесены к диалогичным и 46 % – к недиалогичным.

7. Личностными характеристиками диалогичных подростков являются более выраженная потребность в аффилиации (принятии) и интернальный локус контроля.

8. У диалогичных подростков показатели диалогичности (взаимопонимание, взаимодоверие, взаимосимпатия, равноправие) более выражены, чем у недиалогичных (статистически значимые различия);

9. Распределение по уровням развития диалогического общения показало, что высокий уровень имеют 19%, средний – 35%, и низкий – 43%, что свидетельствует о необходимости проведения специальной работы по ее развитию.

2.2 Психолого-педагогический эксперимент по формированию у учащихся подросткового возраста диалогического общения в образовательном процессе

Задачи:

1 Разработка форм и методов, способствующих целенаправленному формированию диалогического общения подростка;

2 Формирование умения вести диалог включает:

– умение ориентироваться в содержании высказываний (найти основную мысль, определить тему высказываний);

– сформировать умение логически строить высказывание (умение определять начало высказывания, его план, осуществлять переход от одной мысли к другой);

– научить отбирать языковые средства, соответствующие содержанию высказывания;

– обучение учителей новой технологии с использованием различных видов диалога: герменевтический, эмпирический, эвристический, рационалистический, генетический, диалектический, полемический;

- знать сформулированные дидактические характеристики диалога;
- уметь определять роль и место каждого вида диалога в общей системе учебного процесса.

3. Создание социально-коммуникативной среды школы:

- последовательное, активное приобщение подростка к речевой деятельности;
- создание системы различных видов деятельности по развитию диалогического общения учащихся;
- создание необходимых условий для развития личности и творческих способностей школьников;

4. Отбор содержания обучения по различным предметам, направленного на развитие диалогического общения учащихся:

- учебные темы, отдельные вопросы, при изучении которых активная роль принадлежит учителю по формированию диалогического общения;
- учебные вопросы и темы, при изучении которых ученики самостоятельно анализируют факты, явления, понятия, рассматривая их в качестве частных вопросов и проявлении общей зависимости в процессе осваивания технологии ведения диалогического общения;
- учебные вопросы и темы, при изучении которых ученики самостоятельно планируют свою деятельность и добывают новые знания в новых условиях в процессе диалогического общения.

5. Организация психологического сопровождения процесса развития диалогического общения;

- развитие мотивационно-ценностного отношения к диалогическому общению;
- актуализация эмоционально – речевых переживаний;
- самоконтроль подростков за процессом и результатами диалогического общения;
- создание оптимального психологического микроклимата в школе, способствующего развитию диалогического общения личности подростка, ее включению в социально ценную деятельность.

Обучение диалогу осуществлялось посредством организации общения на предметных уроках и во внеучебное время. В зависимости от этапа обучения, уровня знаний и развития речи детей использовались различные виды диалога (расспрос, беседа, элементы дискуссии, полемики). На первых этапах обучения использовали диалог-расспрос, так как вопросно-ответные реплики его диалогического единства объединяются семантическими и синтаксическими средствами связи. У школьника снижается необходимость подыскивать нужное слово, словосочетание, грамматическое оформление, предыдущая реплика помогает дать ответную речевую реакцию.

Диалоги, представляющие собой вопросно-ответные высказывания, являлись тренировочными упражнениями для усвоения отдельных речевых моделей, которые можно было использовать ребенку в беседах на последующих этапах. Задачей учителя при этом являлось научить детей

отвечать на вопрос, а затем самому задавать его. Учитывая речевые и мыслительные возможности младшего школьника, использовались различные виды вопросов с постепенным их усложнением. Это позволило сформировать у детей умение самостоятельно лексико-синтаксически оформлять результаты мыслительной деятельности. Вопрос – элемент речевой деятельности, необходимое средство общения. Мы формировали у детей социально-коммуникативные (контактоустанавливающие) и познавательные (информативные) его формы. По мере овладения лексическими и грамматическими средствами в ходе коммуникаций диалог усложнялся.

В процессе формирующего эксперимента нами использовались активные методы социально-психологического обучения в целях повышения уровня диалогического общения.

Отличительной чертой всех форм активного социального обучения является то, что оно происходит на фоне специально организованного интенсивного взаимодействия участников малой группы (в данном случае – это класс). Как справедливо отмечают Н.Н. Богомолова и Л.А. Петровская, «специфика данного вида социального обучения состоит в том, что в нем целенаправленно используются обучающий эффект группового взаимодействия, социально-психологический феномен воздействия группы на личность» [82].

Малая группа, участвующая в процессе активного социально-психологического обучения, представляет собой «кратковременную, относительно обособленную социальную организацию, имеющую целью в условиях интенсивного доверительного взаимодействия оптимизировать социально-психологический потенциал своих участников» [82].

Фактор кратковременности, как один из признаков существования данной группы, обуславливает особый динамизм в субъект–субъектных отношениях ее участников. Происходит как бы временное «сжатие» процессов интеракции и взаимопонимания между членами группы, ускоренная групповая дифференциация.

Необходимой нормой взаимоотношений участников малой группы становится доверительность, благодаря которой обеспечивается обратная связь и социальное сближение между ними. В силу реализации этих специфических функций, посредством доверительности стимулируется личностная и групповая активность общения у участников процесса социально-психологической подготовки. Относительная обособленность данной группы предполагает интенсивное взаимодействие членов этого коллектива «лицом к лицу». Оно происходит в ограниченном пространственном и временном континууме. В условиях, которые не связаны с контролем широкого социального окружения, что позволяет членам группы развивать в себе спонтанность в контактах с другими людьми и произвольность реакций.

Перечисленные признаки группы, субъектов образовательного процесса активного социального обучения, были модифицированы нами в силу того, что это – особая возрастная группа, а именно: школьники – младшие подростки.

Процесс обучения происходит в школьном учреждении, содержание обучения должно быть в рамках государственного стандарта. Малые группы могут быть организованы как формы учебной деятельности (работа парами, бригадная форма, организация групп по совместимости их активности в целом).

Процедура, предлагаемая нами, является исходной для понимания специфических особенностей и условий ее организации.

Главная цель существования данной группы заключается в обучении знаниям, умениям и навыкам эффективного социального поведения ее участников, интенсификации развития их коммуникативных способностей, повышения уровня их активности в диалогическом общении.

Суть и характер процесса активности обучения общению определяется его специфическими методами. В психолого-педагогической литературе применяется различная терминология и классификация активных методов социально-психологического обучения. **Мы выделяем три основных метода:**

- Метод анализа конкретных ситуаций.
- Социально-психологический тренинг или методы управления межличностными отношениями.
- Игровое моделирование или имитационные игры.

Необходимо отметить, что такое деление методов активного социально-психологического обучения достаточно условно. Эти методы взаимосвязаны между собой. Так, например, в игровом моделировании часто используется метод анализа конкретных ситуаций или различаются тренинговые методы. В связи с этим трудно определить четкие границы, разделяющие эти методы.

Использование вышеперечисленных методов в нашей обучающей работе определялось целями и задачами группы испытуемых. Применение метода анализа конкретных ситуаций было обусловлено необходимостью изучения поведения «неактивного в общении» школьника. Этот метод основывается на анализе конкретных ситуаций казусов.

Брюйн де Поль выделил четыре вида таких ситуаций [155]:

- а) ситуация – иллюстрация (конкретный случай, образец предлагается для демонстрации);
- б) ситуация – упражнение (в предлагаемой для демонстрации ситуации обучаемые должны запомнить какие-то элементы речевого поведения);
- в) ситуация – оценка (предлагаемая проблема уже решена, но испытуемые должны ее оценить);
- г) ситуация – проблема (перед группой ставится ряд вопросов, которые надо проанализировать и решить) [155, с. 118–120].

Однако, независимо от способа проведения метода анализа конкретных ситуаций, участники группы учатся анализировать возникшую затруднительную ситуацию, как можно быстрее адаптироваться к ней и искать из нее выход с учетом сложившихся обстоятельств.

Выполнение различных ролей в процессе обучения способствовало выработке коммуникативной компетенции. Роль психологически настраивала подростка на практические и речевые действия, которые ожидалась от него в

определенной ситуации.

Проблемная ситуация побуждала школьника – подростка к вступлению в диалогическое общение для передачи своей точки зрения, возражения – одобрения, согласия – несогласия и т.п. Оно способствовало развитию самостоятельности мысли и речевых действий. Проблемные ситуации выражались в противопоставлении смысла и бессмыслицы, в допущении намеренной ошибки (вербальной, невербальной), в проблемных ситуациях, в отгадывании и составлении загадок и т.п. Усложнение проблемных ситуаций помогало подростку овладеть более сложными речевыми умениями, что позволяло ему вступать в различные формы общения.

По мнению Л.А. Петровской [82], этот метод помогает расширению практического опыта участников процесса активного социального обучения, вырабатывает готовность к психологически верным действиям в субъект–субъектных отношениях. Следует подчеркнуть такие достоинства данного метода, как помощь каждому участнику в прояснении собственной точки зрения, в обогащении информацией через взаимодействие с другими, приобщение к навыкам группового решения проблем. Все это создает благоприятные условия для активизации коммуникативных возможностей участников группы и проявления их инициативы. Здесь не страшно ошибиться при поиске решения, так как это не повлечет реальных отрицательных последствий. Подобная своеобразная свобода действий, возможность испробовать свои силы в решении конкретных проблем значительно повышает мотивацию участников группы. Во время групповой дискуссии возникает спонтанная нерегламентированная вербальная интеракция между участниками процесса, направленная на объективацию и исследование их социально-психологических особенностей с целью коррекции и оптимизации этих качеств» [72, с. 134–156].

Для психокоррекции межличностных отношений в классе или отдельного ученика с классом в нашем исследовании применялся социально-психологический тренинг.

Обучение диалогу осуществлялось посредством организации общения на предметных уроках. В зависимости от этапа обучения, уровня знаний и развития речи детей использовались различные виды диалога (расспрос, беседа, элементы дискуссии, полемики). На первых этапах обучения использовали диалог-расспрос, так как вопросно-ответные реплики его диалогического единства объединяются семантическими и синтаксическими средствами связи. У школьника снижается необходимость подыскивать нужное слово, словосочетание, грамматическое оформление, предыдущая реплика помогает дать ответную речевую реакцию [156].

Диалоги, представляющие собой вопросно-ответные высказывания, являлись тренировочными упражнениями для усвоения отдельных речевых моделей, которые можно было использовать ребенку в беседах на последующих этапах. Задачей учителя при этом являлось научить детей отвечать на вопрос, а затем самому задавать его. Учитывая речевые и

мыслительные возможности младшего школьника, использовались различные виды вопросов с постепенным их усложнением. Это позволило сформировать у детей умение самостоятельно лексико-синтаксически оформлять результаты мыслительной деятельности. Вопрос – элемент речевой деятельности, необходимое средство общения. Мы формировали у детей социально-коммуникативные (контактоустанавливающие) и познавательные (информативные) его формы. По мере овладения лексическими и грамматическими средствами в ходе коммуникаций диалог усложнялся.

Как было сказано выше в диссертационном исследовании, важнейшей психологической составляющей коммуникативной функции речи является взаимодействие коммуникантов – организация совместных действий, координация совершаемых собеседниками «шагов» в разговоре.

Одним из направлений формирующего эксперимента было использование дискурса. Дискурс – термин, производный от латинского *discursus* обозначающего перемещение из одного места в другое. В общем смысле обозначает языковое пространство, включающее более одного предложения: рассказ, описание, аргумент, речевое высказывание и т.п. В своем специальном социально-психологическом значении, дискурс представляет определенную последовательность взаимосвязанных речевых актов. Обучение по формированию диалогического общения подростков в условиях совместной деятельности осуществлялось через апробацию модели в процессе организации разнообразных видов деятельности с применением интерактивного диалога (дискурса), где сопряженные речевые действия рассмотрены нами как микроуровень общения. Этот уровень требует изучения наравне с общением как стороной образа жизни индивида (макроуровень), и отдельных контактов, в которые вступают подростки (мезауровень).

Дискурс создает основу для развития диалогического общения в системе коммуникативных отношений, в реальных учебных ситуациях. В результате использования дискурса будут также реализованы:

- 1) принципы коммуникации и правила интерпретации используемых выражений (прагматическое направление);
- 2) особенности влияния социальной принадлежности говорящих на организацию дискурса (социолингвистическо-коммуникативное направление);
- 3) специальные формы вербальной коммуникации (различные виды диалога);
- 4) индивидуально-личностные факторы, влияющие на ситуации протекания общения (исследования разговорной речи);
- 5) правила координации реплик «принципом последовательности», «предпочитаемой структуры», где единицами являются высказывания в передаче слова определенному лицу, коррекции сбоя в течении разговора;
- 6) техники согласования парных реплик (вопрос предполагает ответ, предложение – принятие или отклонение и пр.);
- 7) правила координации действий в пределах речевого фрагмента на

предметных уроках в единое целое.

Помимо динамики взаимодействия в процессе дискурса, нами в обучении также применяются специальные приемы, характеризующие определенный способ ведения разговора, выявление таких разговорных стратегий как интеракция, обеспечивающих участие в разговоре в той или иной степени присущих подростку как собеседнику. [157]

Моделирование типовых способов разговорного поведения мы считаем самостоятельным итогом работы. Описаны варианты общей линии ведения разговора, что при анализе отдельных образцов дискурса представляется достаточно затруднительным. Вместе с тем, выявленные типовые модели составили основу другого проведенного исследования – описания поведения конкретных коммуникантов

Психолого-педагогический эксперимент проводился в 3 этапа:

1 этап – Разработка программы развития диалогового общения подростков как субъектов образовательного процесса; ознакомление испытуемых с содержанием предстоящего обучения, его задачами и спецификой, выработка у них позитивного отношения, интереса к экспериментальным занятиям;

2 этап – Апробация программы: обучение разным формам диалога в учебном процессе, выполнение школьниками системы творческих заданий, построенных на принципах активных методов социально-психологического обучения общению (упражнения, ролевые игры, практические приемы, групповые дискуссии и др.) и направленных на использование различных дискурсов, повышающих процесс уровня активности общения;

3 этап – Подведение итогов апробации и оценка комплексной программы формирования диалогического общения детей подросткового возраста; самостоятельная реализация учащимися знаний и приобретенных навыков и умений в реальном коммуникативном процессе с последующим анализом и самоанализом результатов.

ПРОГРАММА

развития диалогического общения учащихся 5-х классов

Использование активных методов социально-психологического обучения в целях повышения уровня диалогического общения

Основные задачи процесса активного социального обучения:

1. Осознание участниками группы своих социальных ролей, преобладающих эго-состояний и используемых при этом коммуникативных средств самопредъявления и самовыражения.

2. Овладение приемами декодирования психологических сообщений, идущих от окружающих индивидов и групп.

3. Определение группо-динамических феноменов и осознание своей причастности к возникающим межличностным ситуациям. (естественно возникающих в процессе предметно-практической деятельности и специально

смоделированных).

4. Коррекция и формирование социально-психологических умений и навыков ведения диалога.

5. Обучение индивидуализированным приемам общения на базе целостных и гармонично уравновешенных отношений и самоотношений личности школьника подросткового возраста.

Методы активного социально-психологического обучения:

- Игровое моделирование: метод анализа конкретных ситуаций;
- Социально-психологический тренинг или методы управления межличностными отношениями;
- Игровое моделирование: метод анализа конкретных ситуаций.

Метод анализа конкретных ситуаций основан на влиянии индивидуально-личностных факторов на повышение уровня диалогичности общения. С этой целью на уроках биологии, географии в процессе изготовления различных макетов, схем, рисунков применялось упражнение под названием «Неудобная ситуация». Участникам, членам двух команд предлагалось найти выход из заданной сложной ситуации. Например: отсутствие необходимых деталей для изготовления макета (нет материала, которые являются каркасом гор, рек, долин и т.д.). Перед детьми стоит задача – найти, придумать, изготовить изделия из другого материала.

- Способы реализации метода анализа конкретных ситуаций:
 - а) каждая команда решает задачи самостоятельно, затем происходит совместное обсуждение предложенных вариантов решения проблемы. Цель такого обсуждения заключается в том, чтобы поставив детей – участников команд перед ситуацией определенных психологических отношений, заставить их испытать всевозможно допустимые, в предложенной конкретной ситуации, решения и выбрать из них наиболее целесообразную форму поведения;
 - б) каждый участник команды решает заданную ситуацию индивидуально и представляет в письменном виде отчет. После этого происходит общее обсуждение всех предложенных вариантов решения проблемы.

1. Использование дискурса. Дискурс -- термин, производный от латинского *discursus* обозначающего перемещение из одного места в другое. В общем смысле обозначает языковое пространство, включающее более одного предложения: рассказ, описание, аргумент, речевое высказывание и т.п. В своем специальном социально-психологическом значении, дискурс представляет определенную последовательность взаимосвязанных речевых актов.

2. Дискурс создает основу для развития диалогического общения в системе коммуникативных отношений, в реальных учебных ситуациях. В результате использования дискурса будут также реализованы:

- а) принципы коммуникации и правила интерпретации используемых выражений (прагматическое направление);

б) особенности влияния социальной принадлежности говорящих на организацию дискурса (социолингвистическо-коммуникативное направление);

в) специальные формы вербальной коммуникации (различные виды диалога);

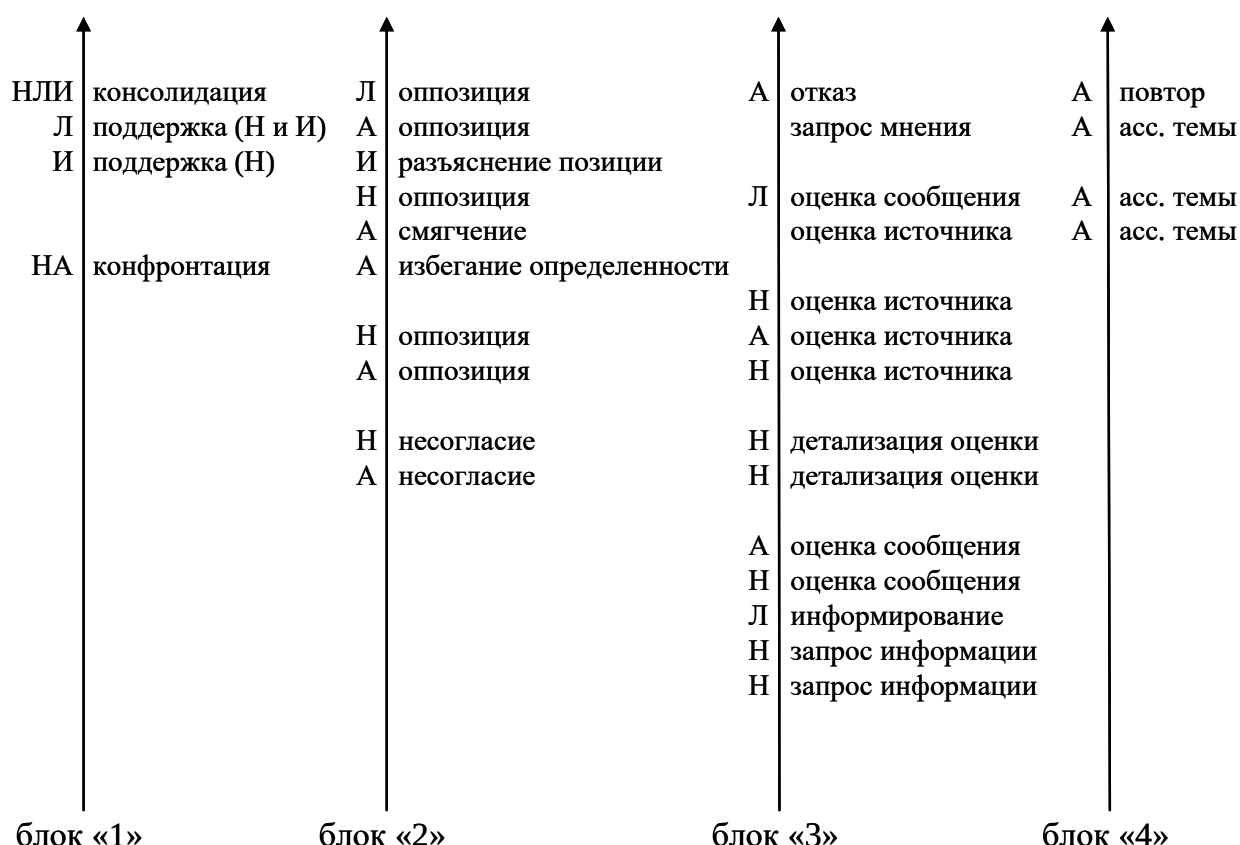
г) индивидуально-личностные факторы, влияющие на ситуации протекания общения (исследования разговорной речи);

д) правила координации реплик «принципом последовательности», «предпочитаемой структуры», где единицами являются высказывания в передаче слова определенному лицу, коррекции сбоев в течении разговора;

и) техники согласования парных реплик (вопрос предполагает ответ, предложение – принятие или отклонение и пр.);

к) правила координации действий в пределах речевого фрагмента на предметных уроках в единое целое.

1. Модель дискурса «Интерактивная организация диалога на уроке». Основу данной модели составило представление, согласно которому взаимодействие детей на уроке осуществляется по двум основным этапам: решение определенной познавательной проблемы; отношения коммуникантов и их регуляция. Модель дискурса представляется в виде последовательности действий испытуемых в парах (форма организации урока), образующих по своему характеру два плана взаимодействия – проблемный и отношенческий. К первому в соответствии с разработанной моделью относятся формы диалога (герменевтический, эмпирический, эвристический, рационалистический, генетический, диалектический, полемический); Ко второму отношенческому плану взаимодействия причисляются различные формы активности по линии соотнесения позиций испытуемых – согласие, несогласие, двойственное отношение, разъяснение и «приспособление» мнений, а также действия, служащие регуляции отношений (вовлечение партнера в разговор, выражение заинтересованности, поддержки). Используются количественные показатели – частота различных видов активности в целом по диалогу и индивидуально по каждому из участников [158] (рисунок 4).



Последовательность и основные действия участников – А., Н., И. и Л. Линия разворачивания обсуждения обозначена стрелками

Рисунок 4 – Интерактивная организация диалога на уроке

Использование данной модели позволило нам целенаправленно и последовательно обучать школьников подросткового возраста ведению диалога и выявило следующее: характер интерактивных «шагов» диалога определяется не только взаимообусловленностью реплик по типу «вопрос – ответ»; формы взаимодействия зависят от продвижения испытуемых в осмыслении стоящей проблемы и складывающихся отношений.

2. Модель дискурса «Цветовые карты». Эта модель предназначена для индивидуального способов ведения диалога.

Методика использования данной модели состоит в том, что цветовые карты в различных вариантах содержат объемный перечень переменных разговорного поведения; реплицировании как способе их характеристики; использовании аппарата логики предикатов и логического программирования для анализа и структурирования данных. В каждой карте около 25 вопросов и набор как правило не альтернативных ответов. Ее содержание охватывает 27 характеризуемых переменных – элементарных, принимающих лишь два возможных значения («истинно» либо «ложно») утверждений о субъекте. Перечень переменных иллюстрирует таблица 21.

Таблица 21 – Индивидуальные способы ведения диалога

Переменные		Типы участников диалога (модель поведения)					
		лидер	супер лидер	инициативный	активный	инертный	пассивный
Показатели	критерии	1	2	3	4	5	6
Постановка темы	настойчиво ставит	и	и	и	л	л	
	ждет случая	л		л			
	поддерживает						
	прекращает диалог				л		
Если тема не интересна	переводит на другое		и		л		
	отмалчивается	л	л				
	поддерживает пассивно	л		л			
	ждет перемены	л	л			и	
Желая вставить реплику	берет паузу						л
	перебивает		и	л	л		
	говорит одновременно		и	л	л		
Если перебивают	вежливо уступает	л		л			
	умолкает с обидой	л		л	л		
	ждет удобного момента продолжить диалог						
Предпочитает	роль слушающего	л	л	и	и		
	роль говорящего	и	и				л
Реплики вызываются	предметом диалога	и					
	отношениями с партнером						
Чаще выражает	несогласие				л	л	
	согласие	л					
	особое мнение						
Он – центр диалога	да	и		и	и		
	нет					л	
Партнеры	оспаривает			л			
	активный собеседник	и	и	и	и		
	пассивный собеседник						

Таким образом, при использовании модели цветowych карт, мы имеем возможность иметь 19 постоянно общающихся с помощью диалога подростка, Представление о характере моделей можно создать исходя и данных таблицы: каждую модель отличает своеобразное сочетание переменных, взятых в определенном значении. Так, модель 1 (лидер) представляет собой 18-компонентную формулу, состоящую из объединенных связкой «и»

(конъюнкция) утверждений о субъекте: *он настойчиво ставит свою тему, не ждет, когда для этого представится случай; если обсуждаемая тема неинтересна, не отмалчивается, не поддерживает разговор нехотя; желая вставить реплику, не ждет предоставления слова и т.д.* Модель описывает инициативную независимую стратегию ведения разговора, для которой значима спецификация всех анализируемых блоков переменных, – начиная от способа постановки темы до позиции в обсуждении и результирующих эффектов.

Моделирование типовых способов разговорного поведения мы считаем самостоятельным итогом работы. Описаны варианты общей линии ведения разговора, что при анализе отдельных образцов дискурса представляется достаточно затруднительным. Вместе с тем, выявленные типовые модели составили основу другого проведенного исследования – описания поведения конкретных коммуникантов.

1. Социально-психологический тренинг

Ведущим принципом организации социально-психологического тренинга является принцип диалогизации взаимодействия, то есть полноценного межличностного общения. Оно базируется на уважении к чужой мысли, доверии, избавлении участников от взаимных подозрений, неискренности, страха. Тренинг был направлен на развитие компонентов диалогического общения: (взаимодоверие, взаимосимпатия, взаимопонимание, равноправие)

Основная цель социально-психологического тренинга - повышение компетентности в диалогическом общении.

Работа тренинговой группы отличается рядом специфических принципов.

Принцип активности.

Активность участников тренинговой группы носит особый характер, отличный от активности человека, слушающего лекцию или читающего книгу. В тренинге люди вовлекаются в специально разработанные действия. Это может быть проигрывание той или иной ситуации, выполнение упражнений, наблюдение за поведением других по специальной схеме. Активность возрастает в том случае, если мы даем участникам установку на готовность включиться в совершаемые действия в любой момент.

Особенно эффективными в достижении целей тренинга через осознание, апробирование и тренировку приемов, способов поведения, идей, предложенных тренером, являются те ситуации и упражнения, которые позволяют активно участвовать в них всем членам группы одновременно.

Принцип активности, в частности, опирается на известную из области экспериментальной психологии идею: человек усваивает десять процентов того, что он слышит, пятьдесят процентов того, что он видит, семьдесят процентов того, что проговаривает, и девяносто процентов того, что делает сам.

Принцип исследовательской творческой позиции

Суть этого принципа заключается в том, что в ходе тренинга участники группы осознают, обнаруживают, открывают идеи, закономерности, уже известные в психологии, а также, что особенно важно, свои личные ресурсы, возможные особенности.

Исходя из этого принципа, работа тренера заключается в том, чтобы придумать, сконструировать и организовать те ситуации, которые давали бы возможность членам группы осознать, апробировать и тренировать новые способы поведения экспериментировать с ними.

В тренинговой группе создается креативная среда, основными характеристиками которой являются проблемность, неопределенность, принятие, безоценочность.

Реализация этого принципа порой встречает достаточно сильное сопротивление со стороны участников. Люди, которые приходят в группу тренинга, имеют определенный опыт общения в школе, в институте, где, как правило, им предлагались или иные правила, модели, которые надо было выучить и следовать им в дальнейшем. Сталкиваясь с другим, непривычным, для них способом обучения, люди проявляют недовольство, иногда в достаточно сильной, даже агрессивной форме. Преодолеть такое сопротивление помогают ситуации, позволяющие участникам тренинга осознать важность и необходимость формирования у них готовности и в дальнейшем, после окончания тренинга, экспериментировать со своим поведением, творчески относиться к жизни, к самому себе.

Принцип объективации (осознания) поведения.

В процессе занятий поведение участников переводится с импульсивного на объективированный уровень, позволяющий производить изменения в тренинге. Универсальным средством объективации поведения является обратная связь. Создание условий для эффективной обратной связи в группе -- важная задача тренерской работы.

В тех видах тренинга, которые направлены на формирование умений, навыков, установок, используются дополнительные средства объективации поведения. Одним из них является видеозапись поведения участников группы в тех или иных ситуациях с последующим просмотром и обсуждением. Надо учитывать, что видеозапись является очень сильным средством воздействия, способным оказать негативное влияние, поэтому им следует пользоваться с большой осторожностью, и что самое важное -- профессионально.

Принцип партнерского (субъект-субъектного) общения.

Партнерским, или субъект-субъектным общением является такое, при котором учитываются интересы других участников взаимодействия, а также их чувства, эмоции, переживания.

Реализация этого принципа создает в группе атмосферу безопасности, доверия, открытости, которая позволяет участникам группы экспериментировать со своим поведением, не стесняясь ошибок. Этот принцип тесно связан с принципом творческой, исследовательской позиции участников группы.

Содержание тренинга представлено в приложении И.

2.3 Результаты апробации и оценка комплексной программы формирования диалогического общения детей подросткового возраста

Для определения результатов экспериментального обучения был проведен контрольный эксперимент, в котором задания и методика проведения были аналогичны тем, что предлагались в констатирующем эксперименте.

Анализ полученных данных показал, что после специального обучения у подростков сформировались предпосылки диалогической формы речи, позволяющей им решать разнообразные коммуникативные задачи. Экспериментальное обучение повысило возможность диалогического общения детей, углубив его содержание, улучшив связность, нормативность, раскрытие темы диалога. Развитию диалогической направленности способствовали проявление детьми познавательного интереса к теме общения, организация мыслительной деятельности для формирования и формулирования высказывания, а также оперирование знаниями и языковым материалом.

Уровень логической организации диалогов детей экспериментального класса повысился и стал соответствовать высокому (34,5%) и среднему (65,5%). Дети контрольного класса показали более низкие результаты: 17% – высокий уровень, 83% – средний.

Обучение детей построению вопросительного предложения для удовлетворения их познавательных интересов и развития способности к диалогическому общению позволило детям активно применять его в речевой деятельности для решения коммуникативных задач.

Результаты обучающего эксперимента свидетельствуют об улучшении лексико-грамматического строя речи и речевой способности детей, позволяющую им использовать активную речевую деятельность, вступать в диалог. Дети пользовались различными формами высказывания: сообщением, вопросом, просьбой.

Диалогический уровень общения детей повысился за счет овладения ими языковыми средствами и языковой способностью, повышения речевой активности и мыслительной деятельности. Это обеспечило познавательно-логическую организацию диалогического общения детей, его содержательность, информативность, объемность.

В результате целенаправленной организации диалогического общения дети овладели качественно новой характеристикой диалога: информативностью, адекватностью высказываний, логической последовательностью излагаемого. Расширился состав реплик, повысилась лексико-синтаксическая правильность высказываний, увеличился их объем. Это обогатило содержание диалога, сделало возможным более полное раскрытие его темы. Дети научились программировать высказывание и оформлять его языковыми средствами, овладели способностью выражать мысль, направленную на решение коммуникативной задачи.

Дети экспериментального класса в полной мере овладели предпосылками диалогического общения. Уровень ведения диалога стал соответствовать высокому (34,5% детей) и среднему (65,5% детей). У детей сформировались

речевые умения, улучшилась их мыслительная деятельность, повысилась познавательная активность, что способствовало повышению диалогического уровня общения, расширению социальных контактов, решению коммуникативных задач в межличностном диалогическом общении. Количественная характеристика ответов учащихся контрольного и экспериментального классов представлена в таблице 22.

Таблица 22 – Количественная характеристика ответов учеников контрольного и экспериментального классов после введения моделей дискурса «Интерактивная организация диалога на уроке» и «Цветовые карты».

Класс	Ответы 1-го дискурса			Ответы 2-го дискурса		
	правильны е	частично правильны е	неправиль ные	правильны е	частично правильны е	неправильные
Эксп.	86,1	13,9	0	94,4	5,6	0
Конт.	20,0	41,4	38,6	17,2	53,0	29,8

До проведения контрольного эксперимента (по данным успеваемости) знания учащихся были, примерно, одинаковыми. После проведения соответствующей работы – введения условна выявления в учебном материале противоречий и разрешение их – появилась значительная разница в усвоении. Учебный диалог был проведен по теме: «Вода в природе. Основные свойства воды». Ученикам контрольного и экспериментального классов были предложены два вопроса:

1) Что является причиной превращения воды из одного состояния в другое?

2) Чем отличается пар от тумана?

Из таблицы 22 видно, что ответы учащихся экспериментального класса (за редким исключением) свидетельствуют о том, что у них сформировано понятие о различных агрегатных состояниях воды. У учащихся контрольного класса таких обобщенных понятий и представлений нет (38,6%); частично сформированы у 41,4% учащихся. Это и понятно, ибо в контрольном классе работа сводилась к накоплению фактических данных о воде, охране водоемов, значению воды в жизни растений и животных и т.д. Большинство учащихся контрольного класса (41,4%), отвечая на вопрос: «Что является причиной превращения воды из одного состояния в другое», говорят: когда мы нагреваем воду, она начинает испаряться, превращается в пар; – при охлаждении вода замерзает, превращается в лед и т.п. – вода может быть в твердом, жидком и газообразном состоянии.

Большинство учеников контрольного класса (41,4% + 38,6%) не ответили на вопрос: «От чего зависит агрегатное состояние воды?». Причинно-следственные связи не выделяются, представления о них нечеткие,

расплывчатые. В ответах прослеживается знание фактического материала, обобщение не подчеркиваются.

В ответах учеников экспериментального класса излагались обобщенные сведения о воде, о ее трех состояниях, причинах перехода из одного состояния в другое, изменение ее объема в зависимости от температуры.

Таким образом, данные опытно – экспериментальной работы подтвердили наш вывод о том, что выявление противоречия в содержании учебного материала и привлечение всех учащихся к их разрешению в форме диалога является одним из важнейших педагогических условий эффективности урока-диалога, имеющего целью развитие учащихся (их мышления, речи, и других высших психических функций). Результаты проведенного исследования показали, что выдвинутая нами в начале исследования гипотеза полностью подтвердилась. Об этом прежде всего свидетельствует контрольный эксперимент, проведенный на фактическом материале, уроке-диалоге на тему: «Круговорот воды в природе» (по методике С.П. Баранова [47]).

Учитель кроме основной работы, проведенной в контрольном классе, дополнил следующее: он в диалоге все время ориентировал учащихся экспериментального класса на общую закономерность природы: все предметы и явления находятся в непрерывном изменении, движении, развитии. В процессе диалога он подвел учащихся к пониманию изменчивости свойств воды в результате воздействия различных факторов. Благодаря содержанию в воде солей, она приобретает горький вкус (например, морская вода), от содержания мелких частиц – песка, глины и других примесей она становится мутной (непрозрачной), под влиянием температурных условий она переходит из жидкого состояния в газообразное и наоборот. Учитель предлагает учащимся привести примеры, которые доказали бы, что вода в природе находится в непрерывном движении.

Приводятся в систему знания, которые учащиеся получили в третьем классе о круговороте воды в природе. Учитель показывает схему «Круговорот воды в природе» и предлагает одному из учеников объяснить, как вода с поверхности океанов, морей, озер, рек и суши испаряется и невидимым паром поднимается кверху. Следующий ученик рассказывает, как пар в воздухе охлаждается, образуются облака и тучи. Третий ученик, продолжая, говорит о том, как часть воды, выпавшей: на сушу, в виде дождя, просачивается на землю; часть испаряется, часть стекает в реки, а те опять несут ее в моря и океаны.

Далее идет диалог по вопросам:

- Что делается с паром в воздухе?
- Почему двигаются тучи?
- Куда попадает вода, выпавшая в виде дождя?
- Как происходит круговорот воды в природе?
- Что называется туманом?
- Как образуется летом роса, а зимой иней?
- Почему зимой идет снег, а летом дождь?

Ответы учащихся экспериментального класса (второго) на эти вопросы показал, что ученики хорошо усвоили тему, у них сформировалось обобщенное знание о непрерывности изменения агрегатных состояний воды, ее объема в зависимости от температуры, непрерывность перехода воды из одного состояния в другое. Они также красноречиво говорят о том, что дети достаточно глубоко понимают круговороты воды в природе, а следовательно, подведены к пониманию такой всеобщей закономерности природы, как движение, изменение, развитие.

Если показатели высшего и среднего уровней изменились не так ощутимо, то показатели учеников с низким уровнем умений вести диалог весьма контрастны: в экспериментальном классе – всего 4 ученика, в контрольном же – 11. Полученные нами результаты показали: соблюдение условий подготовленности учителя к ведению диалога, выявление противоречий в учебном материале и привлечение всех учащихся к их разрешению; овладение умениями и навыками, культурой слушания обеспечивают развитие подростка в процессе диалога.

В каждом из видов диалога учащиеся упражняются в логических операциях рассуждения (установление сходства, различия, выявление особенно единичного, противопоставления, анализа, синтеза, индуктивного и дедуктивного пути вывода понятий, аналитико-синтетического и индуктивно-дедуктивного пути), развивают речь, внимание, мышление, личность в целом.

Поскольку диалог нами рассматривается только при наличии разных суждений по поводу некоторого объекта (предмета или явления), то вне диалога не может быть развития учащихся.

В таблице 23 представлены группы диалогичных и недиалогичных подростков в коммуникативных и предметной сферах

Таблица 23 – Уровень значимости диалогичных и недиалогичных испытуемых в зависимости от различных сфер

Испытуемые	Коммуникативная сфера	Предметная сфера
Диалогичные	2.43	2.58
Недиалогичные	1.72	2.00
Уровень значимости	$P < 0.0005$	$P < 0.0001$

Исходя из выше изложенного, мы делаем вывод, что экспериментальная работа по применению разработанной модели способствует формированию диалогического общения школьников, оказывает значительное влияние на осуществление взаимодействия всех субъектов образовательного процесса. С целью выявления динамики уровней социальной активности подростков нами был осуществлен контрольный эксперимент. Он включал диагностику уровня социальной активности школьников по схеме констатирующего эксперимента.

В результате проведения экспериментальной работы по формированию социальной активности мы отметили следующее.

Показатели диалогичных групп испытуемых, показывающие высокую потребность в освоении предметного мира, жажду деятельности (ЭР), гибкую переключаемость в предметной и коммуникативной сферах (П, СП), скоростную моторику в предметной деятельности (Т), потребность в социальном контакте, жажду освоения социальных форм деятельности, общительность (Сэр), высокую эмоциональную чувствительность к неудачам в предметной и коммуникативной сферах (Эми Сэм) по диалогичным испытуемым.

Недиалогичные испытуемые характеризуются незначительной потребностью в социальных контактах, социальной пассивностью (Сэр), склонностью к монотонной работе (П), низкой моторикой (Т).

Содержание мотивов, составляющих временную перспективу выделенных групп, представлены в следующей таблице 24 (S – мотивы, связанные с собственной личностью испытуемого, SR – мотивы саморазвития, R1 – мотивация активности, R2 – мотивы учебной деятельности, C – мотивация общения).

Таблица 24 – Статистические значимые по категориям мотивов диалогичных и недиалогичных испытуемых

Мотивы	Диалогичные	Недиалогичные	Уровень значимости
S	4.25	5.53	$p < 0.05$
SR	3.69	3.72	н.зн.
R1	3.41	2.96	н.зн.
R2	3.32	3.27	н.зн.
C	3.04	2.84	н.зн.

Статистически значимые различия получены по следующим категориям мотивов: связанных с собственной личностью (S), мотивацией общения, связанной с ожиданиями от других (C2), мотивами учебной деятельности (R3) и с активностью, связанной с познанием (E). По группе диалогичных испытуемых это свидетельствует о том, что диалогичные более активны в познании и учебной деятельности, в межличностном взаимодействии. Для недиалогичных характерна более низкая активность в познании, учебной деятельности, пассивность при межличностном взаимодействии, отсюда, на наш взгляд, высокая мотивация общения, связанная с ожиданиями от других и высокая личностная мотивация. Соотношение категорий мотивов по группам диалогичных и недиалогичных испытуемых показано на таблице 24.

В результате, на втором этапе нашего исследования нами были выделены и описаны индивидуально-личностные особенности двух групп испытуемых, выделенных по интенции к диалогичности общения: диалогичные и недиалогичные.

Диалогичных испытуемых характеризовали: интернальный локус контроля; высокие affiliативные тенденции; отсутствие внутренних мотивационных конфликтов в важных жизненных сферах; высокие показатели темпераментальных характеристик, показывающих высокую потребность в освоении предметного мира, жажду деятельности, потребность в социальном контакте, жажду освоения социальных форм деятельности, гибкую переключаемость в предметной и коммуникативной сферах, скоростную моторику в предметной деятельности, высокую эмоциональную чувствительность к неудачам в предметной и коммуникативной сферах; наличие содержательной и структурированной временной перспективы.

Недиалогичных испытуемых характеризовали: экстернальный локус контроля; низкие показатели affiliативных тенденций; низкие показатели темпераментальных характеристик, показывающие незначительную потребность в социальных контактах, социальную пассивность, низкую потребность в освоении предметного мира, склонность к монотонной работе, низкой моторикой в предметной деятельности; менее содержательная и структурированная временная перспектива.

Исходя из вышеизложенного, мы делаем вывод, что экспериментальная работа по применению разработанной модели и реализации выявленных психологических условий способствует формированию высокого уровня диалогического общения школьников, оказывает значительное влияние на осуществление взаимодействия всех субъектов образовательного процесса (таблица 25).

Таблица 25 – Сравнительная характеристика контрольного и констатирующего эксперимента после обучения

Класс	уровни сформированности умения вести диалог					
	высокий		средний		низкий	
эксперимент	Констатирующий	Формирующий	Констатирующий	Формирующий	Констатирующий	Формирующий
экспериментальный	19	29	35	47	46	24
контрольный	21	22	36	38	43	40

Переход части учащихся экспериментальных классов с низкого уровня усвоения на средний и высокий уровни свидетельствует о правильности исходных теоретических положений на основе, которых проводилось опытно-экспериментальное обучение.

Таким образом, формирующий (обучающий) эксперимент подтвердил правильность исходных теоретических положений, лежащих в основе эксперимента (рисунок 5).

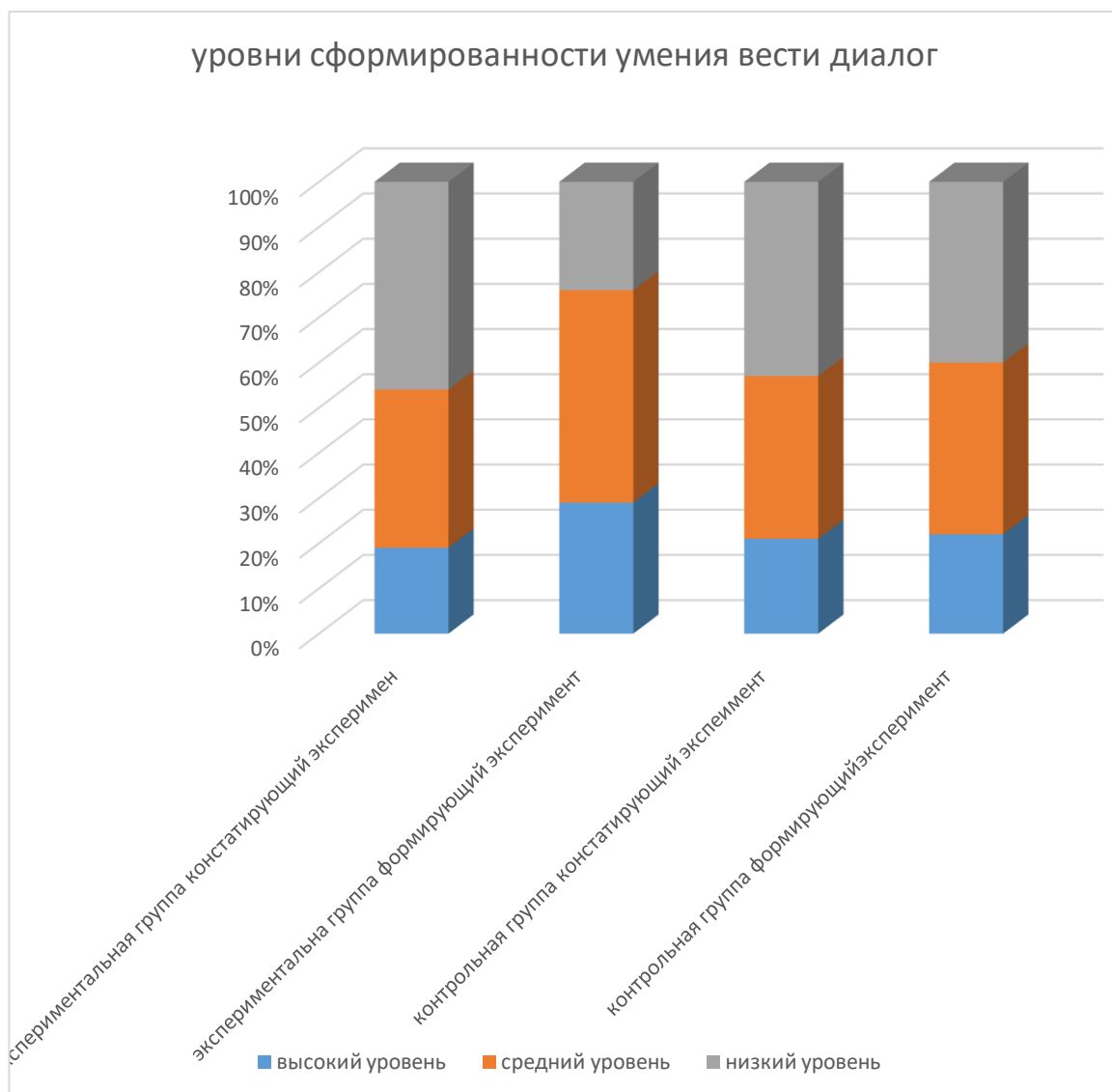


Рисунок 5 – Уровни развития диалогического общения в экспериментальной и контрольной группах
(результаты формирующего эксперимента)

На рисунке видно, что уровни диалогического общения школьников убедительно свидетельствуют о том, что в экспериментальной группе по сравнению с контрольной заметно возросло число школьников, которые достигли высокого (на 10%) и среднего уровня диалогического общения (на 12%), и намного уменьшилось количество школьников с низким уровнем ее сформированности (на 22,5%). Значительное повышение результатов в экспериментальной группе и относительная устойчивость в контрольной свидетельствует об эффективности проведенной нами работы. Достижение

высокого показателя полученных результатов обеспечивалось применением разработанной модели формирования диалогического общения школьников в условиях учебной деятельности.

Методические рекомендации для учителей и психологов по развитию диалогического общения подростков

Методические рекомендации предназначены для использования учителями-предметниками среднего звена общеобразовательной школы, а также в системе профессиональной подготовки педагогов организаций среднего общего образования, для формирования навыков общения у детей младшего подросткового возраста. Предложены формы, методы и средства развития диалогового общения в образовательной деятельности.

Она содержит теоретические основы формирования диалогического общения учащихся подросткового возраста; понятие общения; психологические особенности подросткового возраста; психолого-педагогические условия развития общения современных подростков; рекомендации по развитию диалоговой формы общения подростков в образовательном процессе; организации учебного диалога (примеры предметных уроков); методов активного социально-психологического обучения диалогу подростков; рекомендации по саморазвитию готовности к диалоговому общению учителей среднего звена.

Для профессиональной подготовки педагогов организаций среднего общего образования, для формирования навыков общения у детей младшего подросткового возраста мы даем следующие рекомендации.

1. Классификация форм диалогов. Она имеет большое значение для школьной практики, ибо она: предостерегает учителя от опасности скатиться к шаблону, к однообразному методическому штампу проведения диалога; она поможет учителю повысить научность преподавания: строить систему диалогов по теме, разделу, тщательнее продумывать содержание темы, выделять в этом содержании главное и второстепенное, облегчит процесс планирования работы, определив вид диалога, учитель правильное отберет.

2. Модель взаимодействия учителя с учащимися. Различия между ними определяются не только процессом, характером взаимодействия, но и его конечным результатом – тем, каким в итоге становится ученик, какой складывается его личность (в действительности, конечно, встречаются и разнообразные промежуточные варианты этих крайних моделей). Назвали эти модели так: модель субъект-объектного взаимодействия и модель субъект-субъектного взаимодействия. Дали им сравнительную характеристику.

3. Методы активного социально-психологического обучения диалогу подростков. Которые включает в себя такие методы как:

- Игровое моделирование: метод анализа конкретных ситуаций. Метод анализа конкретных ситуаций основан на влиянии индивидуально-личностных факторов на повышение уровня диалогичности общения;

- Использование дискурса. В своем специальном социально-психологическом значении, дискурс представляет определенную

последовательность взаимосвязанных речевых актов. Дискурс создает основу для развития диалогического общения в системе коммуникативных отношений, в реальных учебных ситуациях:

1. Модель дискурса «Интерактивная организация диалога на уроке». Основу данной модели составило представление, согласно которому взаимодействие детей на уроке осуществляется по двум основным этапам: решение определенной познавательной проблемы; отношения коммуникантов и их регуляция.

2. Модель дискурса «Цветовые карты». Эта модель предназначена для индивидуального способов ведения диалога.

4. Тренинг развития готовности к учебному диалогу учителей. Который состоит из 3 этапов:

- 6) Развитие педагогической децентрации
- 7) Развитие способности вести диалог с учащимися
- 8) Развитие эмпатических способностей

Психологические условия тренинга выводят будущего учителя в рефлексивную позицию по отношению к себе и своей деятельности, побуждая к самоанализу и осмыслению себя в профессионально значимой ситуации, к оценке своих действий, отношений, взглядов.

I Структура тренинга:

- 1.Орг. момент – 3 минуты
- 2.Вступление – 5 минут
- 3.Основная часть – 60 мин
- 4.Рефлексия – 20 минут.

Ход тренинга.

II. Выполнение упражнений

Упражнение «Давайте здороваемся»

Упражнение «Комплимент»

Упражнение «Смена позиции»

Упражнение «Ассоциации» и т.д.

Для развития эмпатических способностей нами были предложены ряд упражнений: Упражнение №1 Цель: определить чувство. Упражнение №2 Цель: развитие умения распознавать эмоции выраженной пантомимикой. Упражнение №3 "Я ТЕБЯ ПОНИМАЮ" Назначение: формирование умения давать обратную связь; выработка навыков прочтения состояния другого по невербальным проявлениям. И т.д.

В пособии раскрываются теоретические и практические аспекты формирования диалогической формы общения у учащихся младшего подросткового возраста в образовательной деятельности.

Представлено психолого-педагогическое обоснование особенностей формирования навыков общения у детей младшего подросткового возраста. Предложены формы, методы и средства развития диалогового общения в образовательной деятельности.

Методическое пособие может быть использовано учителями-предметниками среднего звена общеобразовательной школы, а также в системе профессиональной подготовки педагогов организаций среднего общего образования.

Выводы по 2 разделу

Констатирующий эксперимент показал ограниченность применения диалога в среднем звене школы.

Готовность к учебному диалогу проверялась по таким показателям, как характер взаимодействия учителя с учащимися, проявления педагогической децентрации, сформированность компетенции ведения диалога на уроке. Так, активное взаимодействие с учащимися, реальная и потенциальная педагогическая децентрация выявлена лишь у 30% учителей, компетенция ведения диалога на уроке развита в необходимой степени у 34% учителей.

Показателями развития диалогического общения подростков являются: социальный статус подростка в классном коллективе, уровень диалогичности личности, личностные характеристики. Было установлено, что среднестатусные подростки играют интегрирующую роль в интрогрупповой структуре взаимоотношений, к диалогичным отнесены 54% младших подростков; необходимыми личностными характеристиками диалогичных подростков являются более выраженная потребность в аффилиации (принятии) и интернальный локус контроля. У диалогичных подростков показатели диалогичности (взаимопонимание, взаимодоверие, взаимосимпатия, равноправие) более выражены, чем у недиалогичных (статистически значимые различия); высокий уровень имеют 19%, средний – 35%, и низкий – 43%.

Полученные данные показали необходимость проведения специальной работы по развитию диалогического общения младших подростков. Формирующий эксперимент был направлен на разработку форм и методов, способствующих целенаправленному формированию диалогического общения подростков. Были определены показатели умения вести диалог.

Психолого-педагогический эксперимент проводился в 3 этапа:

1 этап – Разработка программы развития диалогового общения подростков как субъектов образовательного процесса; ознакомление испытуемых с содержанием предстоящего обучения, его задачами и спецификой, выработка у них позитивного отношения, интереса к экспериментальным занятиям;

2 этап – Апробация программы: обучение разным формам диалога в учебном процессе, выполнение школьниками системы творческих заданий, построенных на принципах активных методов социально-психолого-педагогического обучения общению (упражнения, игровое моделирование, практические приемы, групповые дискуссии, социально-психологический тренинг) и использование различных дискурсов, повышающих процесс уровня активности общения;

3 этап – Подведение итогов апробации и оценка комплексной программы

формирования диалогического общения детей подросткового возраста; самостоятельная реализация учащимися знаний и приобретенных навыков и умений в реальном коммуникативном процессе с последующим анализом и самоанализом результатов.

Контрольный эксперимент показал, что после специального обучения у подростков сформировались предпосылки диалогической формы речи, позволяющей им решать разнообразные коммуникативные задачи. Экспериментальное обучение повысило возможность диалогического общения детей, углубив его содержание, улучшив связность, нормативность, раскрытие темы диалога. Развитию диалогической направленности способствовали проявление детьми познавательного интереса к теме общения, организация мыслительной деятельности для формирования и формулирования высказывания, а также оперирование знаниями и языковым материалом.

Уровень логической организации диалогов детей экспериментального класса повысился по сравнению с контрольной группой стал соответствовать высокому (34,5%) и среднему (65,5%). Дети контрольного класса показали более низкие результаты: 17% – высокий уровень, 83% – средний.

Диалогический уровень общения детей повысился за счет овладения ими языковыми средствами и языковой способностью, повышения речевой активности и мыслительной деятельности. Это обеспечило познавательно-логическую организацию диалогического общения детей, его содержательность, информативность, объемность.

В результате целенаправленной организации диалогического общения дети овладели качественно новой характеристикой диалога: информативностью, адекватностью высказываний, логической последовательностью излагаемого. Расширился состав реплик, повысилась лексико-синтаксическая правильность высказываний, увеличился их объем. Это обогатило содержание диалога, сделало возможным более полное раскрытие его темы. Дети научились программировать высказывание и оформлять его языковыми средствами, овладели способностью выражать мысль, направленную на решение коммуникативной задачи.

В экспериментальной группе по сравнению с контрольной заметно возросло число школьников, которые достигли высокого (на 10%) и среднего уровня диалогического общения (на 12%), и намного уменьшилось количество школьников с низким уровнем ее сформированности (на 22,5%).

Результаты экспериментального обучения по формированию у детей диалогического общения подтверждают целесообразность и эффективность предложенной системы работы,

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ литературных источников позволил определить теоретические основы исследования диалогического общения учащихся младшего подросткового возраста, понимание его детерминирующей роли в развитии их личности и познавательной деятельности.

Переход в младшем подростковом возрасте в среднее школьное звено, предметное обучение определяет психолого-педагогический статус проблемы развития диалогической формы общения и разработку условий ее эффективного развития.

Сущностная характеристика диалогического общения подростков определена на основе понимания роли и места этого феномена в развитии личности и деятельности современных подростков как формы субъект-субъектного взаимодействия, с учетом уровней развития выделенных диалогических отношений (взаимодоверия, равноправия, взаимопонимания) и показателей.

Предложена авторская классификация форм учебного диалога, разработанная на основе анализа видов и форм учебного диалога, известных в современной психологической педагогике, построена исходя из сущности учебно-познавательной деятельности ученика и включает герменевтический, эмпирический, эвристический, рационалистический, генетический, диалектический, полемический виды.

Структурно-содержательная модель развития диалогического общения учащихся 5-х классов отображает структуру и содержание процесса развития диалогического общения со следующими структурными составляющими: цель и задачи, содержание (диалогическое общение и его компоненты), этапы формирования диалогического общения подростков (диагностический, развивающий, обобщающий), формы, методы, технологии и средства развития, характеристика критериев и уровней, результат процесса формирования диалогического общения.

Определены психологические (сформированность личностных предпосылок диалогического общения подростков - интернальности и потребности в аффилиации; готовность учителя к учебному диалогу, организация психологического сопровождения процесса развития диалогического общения) и педагогические (применение учителями-предметниками методик формирования у учащихся умения вести диалог; обучение учителей технологий с использованием различных видов диалога; отбор содержания обучения по различным предметам, направленного на развитие диалогического общения учащихся) условия развития диалогического общения младших подростков.

Выработаны критерии оценивания уровня диалогической готовности ученика и учителя, которые позволяют реализовать личностно ориентированный учебный диалог.

Разработана и апробирована программа, отражающая поэтапную работу

по формированию диалогического общения младших подростков с применением активных методов социально-психолого-педагогического обучения общению (упражнения, игровое моделирование, практические приемы, групповые дискуссии, социально-психологический тренинг) и использование различных дискурсов, повышающих процесс уровня активности общения.

Таким образом, выдвинутая гипотеза подтвердилась, поставленные цель и задачи реализованы. В рамках диссертационного исследования проблема развития диалогического общения подростков приобрела конкретные практические решения.

Однако выявленные в результате проведенного исследования данные определяют перспективы дальнейшего исследования. Так, необходима разработка проблемы формирования готовности будущих педагогов-предметников к использованию учебного диалога. Важным направлением исследований видится разработка проблемы создания локальной и общей образовательной среды, способствующей развитию диалогического общения учащихся. Также мы видим перспективу дальнейших исследований в выявлении специфики развития диалогического общения учащихся разных возрастных групп. Таким образом, многообразие составляющих аспектов рассматриваемой проблемы требует новых исследований.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

- 1 Указ Президента Республики Казахстан. Государственная Программа развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы: о внесении изменений от 02.11.2012, № 423; от 12.08.2014, № 893 // Электронный ресурс: www.egov.kz.
- 2 Об утверждении государственных общеобязательных стандартов образования соответствующих уровней образования: Постановление Правительства Республики Казахстан от 23 авг. 2012 г. № 1080 (с изм. и доп. по состоянию на 01.09.2016 г.) // Электронный ресурс
- 3 Леонтьев А. А. Психология общения: учебное пособие.– М.,1997. – 168 с.
- 4 Бахтин М.М. Проблемы творчества Достоевского. - Киев, 1994. – 224 с.
- 5 Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в ХХІ век. - М., 1991. - 13 с.
- 6 Гадамер Г.Т. Актуальность прекрасного. – М.: Искусство, 1991. – 368 с.
- 7 Фромм Э. Искусство любить. Исследование природы любви / перевод Л.А.Чернышевой. - М.: Педагогика, 1990. -64 с.
- 8 Бехтерев В.М. Внушение и его роль в общественной жизни. -СПб.: Питер, 2001. – 256 с.
- 9 Мясищев В.Н. Психология отношений: Избранные психологические труды / под ред. Бодалева А. А. - М.: Модэк МПСИ, 2004.- 356 с.
- 10 Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Смысл, 2005. – 1136 с.
- 11 Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. - СПб.: Питер, 2001. — 288 с.
- 12 Каган М.С. Мир общения. – М: Изд-во полит. лит-ры, 1988. – 129 с.
- 13 Куликов Л.В. Психологическое исследование:методические рекомендации по проведению. – СПб.: Речь, 2002. – 184 с.
- 14 Краткий психологический словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 512 с.
- 15 Бодалев А.А. Личность и общение // Избранные труды. – М.: Педагогика, 1983. – 271 с.
- 16 Злобина Е.Г. Общение как фактор развития личности. – Киев: Наука Думка, 1981. – 115 с.
- 17 Ломов Б.Ф. Общение и социальная регуляция поведения индивида. Психологические проблемы социальной регуляции поведения. – М., 1976. – С. 64–193.
- 18 Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. – М.: Мысль, 1985. – 352 с.
- 19 Мандыкаева А.Р. Тұлға қабілеттерін дамытудағы қарым-қатынастың психологиялық ерекшеліктері: психол. ғылымд. канд.... дис. автореф.- Алматы, 2009.- 24 б.
- 20 Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. – 2-е изд. – М., 1986. – Т. 46. –222 с.

- 21 Гройсман А.Л. Медико-психологические аспекты обучения. Психология и медицина. – М., 1978. – С. 226–230.
- 22 Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики. – М., 1975.
- 23 Лисина М.И., Галигузова Л.Н. Изучение становления потребности в общении со взрослыми и сверстниками у детей раннего возраста. Психолого-педагогические проблемы общения. – М., 1979. – С. 58–77.
- 24 Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 415 с.
- 25 Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 2012. – 352 с.
- 26 Родионова Е.А. Общение как условие развития личности // В кн.: Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – С. 177–197.
- 27 Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Изд-во полит. л-ры, 1975. – 304 с.
- 28 Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
- 29 Бодалев А.А. Психолого-педагогические проблемы взаимодействий учителя и учащихся // Сб. науч. тр. АПН СССР / под ред. А.А. Бодалева. – М.: Изд. НИИ ОП АПН СССР, 1980. – 159 с.
- 30 Криволап Л.И. Психологическая коррекция общения школьников в условиях обучения. – М., 1978. – 367 с.
- 31 Круглов Б.С. Роль ценностных ориентаций в формировании личности школьника // Психологические особенности формирования личности школьника. – М., 1983. – С. 4–11.
- 32 Сергеева С.В. Процессы межличностного контакта в педагогическом общении: дис. ... канд. психол. наук. – М., 1980.
- 33 Ананьев Б.Г. К психофизиологии школьного возраста // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Л., 1974. – Вып. 2. – С. 3–15.
- 34 Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Изд. Моск. Ун-та, 1972. – 575 с.
- 35 Люблинская А.А. Очерки психического развития ребенка. – М.: Просвещение, 1975. – 547 с.
- 36 Никулина В.И. Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологического консультирования. – Омск, 2000. – 255 с.
- 37 Николаева Т.М. Оценка мотивации к общению младшего школьника педагогами. – М., 1990. – С. 220–232.
- 38 Л.И.Новикова. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды /Под ред. Н.Л.Селивановой, А.В.Мудрика. Сост. Е.И.Соколова. –М., 2009/ - 349 с.
- 39 Фанталова Е.Б. Исследование зависимости развития общения личности подростка от структуры семьи и стиля воспитания // Психолог. журн. – Самара, 1992. – Т. 13, № 1.
- 40 Данилова Л.И. Зависимость школьных успехов подростка от структуры

семьи и стиля воспитания: автореф. ... канд. пед. наук: 130001. – М., 1984. – 29 с.

41 Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968. – 464 с.

42 Коломинский Я.Л. Психология личных взаимодействий в группе сверстников: автореф. ... док. психол. наук. – Минск, 1980. – 31 с.

43 Морозова Н.Г. Онтогенез речевой коммуникации. – М., 1997.

44 Славина Л.С. Взаимодействие школы и социальной среды. – М., 1986.

45 Подобед, Н.Н. Педагогические условия формирования толерантности общения старшеклассников: автореф. ... канд. пед. наук. – Алматы, 2007.- 25 с.

46 Чеснокова М.И. Диалог как основа направленности личности подростка // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 44–52.

47 Захарова А.В. К проблеме общения подростков // Современные подходы к диагностике и коррекции речи. – СПб., 2001. – С. 163–171.

48 Андрюшенко Т.Ю. Психологическое тестирование // В 2 кн. – М.: Педагогика, 1982. – Книга 1 – 320 с.; Книга 2. – 336 с.

49 Мухина В.С. Проблемы генезиса личности. – М.: МГПИ, 1985. – 104 с.

50 Савонько Е.И. Психологическая характеристика мотивационной сферы подростков. – М.: Знание, 1978. – 210 с.

51 Кулжанбекова, Г.К. Коммуникативные игры как средство формирования компетентности будущих учителей (на материале факультетов иностранных языков): автореф. ... канд. пед. наук.- Алматы, 2006.- 26 с.

52 Соковникова Э.Б. Развитие активности общения в общественно-полезной деятельности: дис. ... канд. психол. наук. – М., 1984. – 227 с.

53 Масгутова С.К. Роль учителя в развитии общения подростка // Социально-психологические и лингвистические характеристики общения и развития контактов между людьми. – Л., 1970.

54 Аникеева Н.П. Психология самосознания подростка // Психолог. журн. – 1993. – Т. 1, №2. – С. 346.

55 Бардин К.В. Взаимосвязь самосознания и общения детей подросткового возраста. – Киев: Наукова думка, 1989. – 200 с.

56 Березовин Н.А. Развитие личности подростка от одиннадцати до пятнадцати. – М., 1994. – 139 с.

57 Битуев В.П. Обучение и воспитание детей в процессе общения. – М.: Прогресс, 1986. – 424 с.

58 Кулак А.И. Организация речевого общения на учебных занятиях // Матер. VIII Всесоюз. симп. по психолингвистике. – М., 1985. – С. 28–30.

59 Кондратьев С.В. Психолого-педагогические аспекты общения: учеб. пособие по спец.курсу для студентов 3–4 курсов. – Гродно, 1982. – 64 с.

60 Фельдштейн Д.И. Формирование личности ребенка в подростковом возрасте. – Душанбе, 1972.

61 Бадрина В.Н. Психодиагностика, коррекция и развитие взаимоотношений младших школьников. – Новосибирск, 2001. – С. 159–166.

62 Общение и оптимизация совместной деятельности / под ред. Н.Ф. Масловой. – М.: Изд. МГУ, 1987. – 302 с.

63 Говорун Т.В. Механизмы развития взаимоотношений подростков. – М., 2000, – 198 с.

64 Драгунова Т.В. Проблема диагностики социально-перцептивной компетентности (в общении) // Активные методы обучения общению и его оптимизация. – М.: НИИ ОПП, 1983. – С. 90–97.

65 Shalabayeva L.I. Psychological and pedagogical conditions for effective application of dialogic communication among teenagers // Intern. journal of Environmental and Science Education. – 2016. – Vol. 11, issue 18. – P. 11239–11247.

66 Жазыкбаева, К.Т. Формирование культуры педагогического общения в профессиональной деятельности учителя: автореф. дис.... канд. пед. наук: - Туркестан, 2006.- 32 с.

67 Шалабаева Л.И. Социальное общение-фактор социализации личности // Вестн. Евраз. нац. ун-та им. Л.Н. Гумилева. – Астана, 2016. – № 3 (112). – С. 587–591.

68 Пралиев С.Ж., Намазбаева Ж.И., Каракулова З.Ш., Садыкова А.Б. Психологические основы развития творческой личности в образовательной среде. – Алматы: Изд. Улагат; КазНПУ им. Абая, 2012. – 231 с.

69 Шалабаева Л.И. Конфликты и компромиссы в детско-юношеской среде как одна из традиционных сторон диалогического общения // Вестн. Каз. нац. пед. ун-та им. Абая. Сер. Психология. – Алматы, 2015. – № 4 (45). – С. 66–72.

70 Фельдштейн Д.И. Психология взросления // Структурно-содержательные характеристики процесса развития личности. – М.: Изд-во Флинта, 1999. – С. 136–163.

71 Чернобаева М.В. Особенности ценностных ориентаций подростков в речевой деятельности. – 1986. – Т. 1. – 408 с.; Т. 2. – 392 с.

72 Жиенбаева Н.Б. Коммуникативный субъект в структуре образовательного процесса. – Алматы, 2006. – 176 с.

73 Будде Е.Ф. Вопросы методологии русского языкознания: пособие для преподавателей русского языка в средней школе и для самообразования. - Казань : Изд. кн. маг. М.А. Голубева, 1917. - 168 с.

74 Якубинский Л.П. О диалогической речи // В кн: Язык и его функционирование // Избранные труды. – М.: Наука, 1986. – С. 25.

75 Shalabayeva L.I. Cooperation between children, integration of their joint activity // Вестн. Каз. нац. пед. ун-та им. Абая. Сер. Психология. – Алматы, 2016. – №2 (47). – С. 29–32.

76 Рыжов В.В. Взаимосвязь психики и общения личности подростка в процессе речевой деятельности: автореф. ... канд. психол. наук. – М., 1980. – 25 с.

77 Выготский Л.С. Сознание как проблема психологии поведения. – М.: Эксмо, 2005. – 1130 с.

78 Ковалев Г.А. Психологические особенности коммуникативных

способностей подростков. – М., 1983. – С. 649.

79 Братченко С.Л. Развитие у студентов направленности на диалогическое общение в условиях групповой формы обучения: дис. ... канд. психол. наук. – Л., 1987. – 193 с.

80 Павлова Н.Д. Коммуникативная функция речи: интенциональная и интерактивная составляющие: автореф. ... док. психол. наук. – М.: ИП РАН, 2000. – 36 с.

81 Хараш А.У. Личность, сознание, общение: К основам интересубъектного подхода в исследовании коммуникативных воздействий // Психолого-педагогические проблемы общения. – М.: Изд. АПН СССР, 1979. – С. 17–35.

82 Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. – М., 1982. – 88 с.

83 Rotter J. Generalized expectancies for internal versus external control reinforcement // Psychol. Monogr. – 1966. – Vol. 80, №1. – P. 128.

84 Кучинский Г.М. Психология внутреннего диалога. – Беларусь: Изд. Университетское, 1988. — 210 с.

85 Джакупов С.М. Психологическая структура процесса обучения. Алматы: Қазақ университеті, 2009. – 308с.

86 Асмолов А.Г. Личность как предмет психологических исследований. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 217 с.

87 Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. – М.; Воронеж, 1997. – 383 с.

88 Шалабаева Л.И. Психологическая роль общения в формировании человека – как личности // XLIV Междунар. заоч. науч.-практ. конф.: «Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии». – М., 2015. – № 11 (44). – С. 199–204.

89 Орлов Ю.М. Особенности самооценки детей подросткового возраста. – М., 1984.

90 Копьев Г.А. О диалогическом понимании психологического контакта // Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации: сб. науч. тр. АПН СССР. – М.: Изд. АПН СССР, 1987. – С. 50–57.

91 Sullivan H.S. The Collected Work. – N-Y, 1953. – Vol. 1, 2. – P. 241

92 Cembell Styles of Seaming and teaching. An integrated outline of educational psychology for students, teachers and lectures // John Willey & Sons. – N.Y.; Brisbane; Toronto, 1981. – 293 p.

93 Maccoby H. Motivation & personality. – N.Y.: Harper & brothers, 1954. – 379 p.

94 Masters J.A. Educational and psychological measurement. – 1970.

95 Manarino A. Exploration de la personalite. – Paris, 1953. – 428 p.

96 Годовикова Д.Б. Психологическое обследование подростков. – М., 2001. – 174 с.

97 Смирнова Е.О. Психологическая готовность детей к обучению в школе:

дис. ... канд. психол. наук. – Киев, 1988. – 181 с.

98 Шалабаева Л.И. Анализ исследований общения детей подросткового возраста со сверстниками и взрослыми с описанием этапов онтогенеза общения // XLVIII Междунар. науч.-практ. конф.: «Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии». – М., 2016. – 119-134 с.

99 Гаврилова Т.В. Взростно-половые проявления эмпатии младших школьников. – М.: Новые литературные обозрения, 2003. – 440 с.

100 Мудрик А.В. Социализация в «смутное время». – М.: Знание, 1991. – 78 с.

101 Полонский И.В. Языковое сознание: формирование и функционирование. – М., 1998. – С. 87–100.

102 Прихожан А.М. Развитие эмоциональной стороны самосознания // Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту. – М., 1987.

103 Страхов И.В. Формирование приемов общения у подростков во внеклассное время // Вопросы психологии. – 1983. – № 6. – С. 88–91.

104 Психологическая сущность общения / под ред. Р.И. Цветковой. – М., 1999.

105 Cooper H.M. Models of teacher expectation communication // Teacher expectancies / ed. by J.B. Dusek // Lawrence Erlbaum association. – London, 1985. – V. 28. – P. 135–159; P. 619–640.

106 Коулинг Д. Психологическое изучение параметров общения. – Нью-Йорк, 1987. – 111 с.

107 Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 6–20.

108 Сильвестру И. Личностная рефлексия как один из механизмов самосознания. – М., 1987.

109 Adelson J. Pattern & growth in personality. – N.Y. Holt: Rinehart & Winston, 1961. – 593 p.

110 Pawell M. The future time perspective in human motivation & learning // Acta Psychologica. – 1964. – Vol. 23. – P. 60–82.

111 Шкуленди Н.М. К проблеме языковой детерминации речевого воздействия. – СПб., 1999.

112 Павлова Н.Д., Тригер Р.Д. Полилог как совместная речевая деятельность // Современные модели психологии речи и психолингвистики. – М., 1991. – С. 61–77.

113 Atkinson J.W., McClelland D. The achievement motive. – N.Y.: Appleton-Century-Crofts, 1953. – 435 p.

114 Joe V. Review of the internal-external control construct as a personality variable // Psychol. Rep. – 1971.

115 Целуйко В.М. Психологические основы педагогического общения. – М.: Владос, 2007. – 242 с.

116 Shalabayeva L.I. The system of development Programmes on Pre-school and school education in the republic of Kazakhstan // Interchange. Netherlands. –

2016. – Р. 1–16.

117 Бостанцо П. Возрастная динамика развития конформности подростка. – Минск, 1990.

118 Thomas H. The Bonn Longitudinal study of aging (BLSA); An approach to differential gerontology (F.R.G.) // Prospective Longitudinal Research an Empirical Basis for the Primary.

119 Асеев В.Г. Адаптация учащихся к учебной и трудовой деятельности. – М., 1986. – 195 с.

120 Прокопьев И.И. Личностное самоопределение подростка в процессе общения. – М., 2000.

121 Пахальян В.Э. Воспитание как общение-диалог // Вопросы психологии. – 1982. – № 5. – С. 85–89.

122 Фетисова Е.В. Психологические особенности личностной направленности подростка и возможности ее коррекции. – М., 1994.

123 Куприна А.П. Психологическое консультирование: опыт диалогической интерпретации // Вопросы психологии. – 1990. – №3. – С. 17–25.

124 McCord J. The development and validation of measures of affiliative tendency and sensitivity to rejection // Educational and Psychological Measurement. – 1970.

125 Rokeach M. Beliefs, attitudes and values. – San Francisco, 1968.

126 Имангалиева Г.С. Типология диалога (на материале казахского и русского языков): автореф. ... канд. филол. наук. – Алматы, 1999. – 26 с.

127 Иванов И.П. Психологические факторы подготовки будущих учителей к диалогическому общению: дис. ... канд. психол. наук. – Киев, 1988. – 172 с.

128 Яценко Т.С. Психологические основы активной подготовки будущего педагога к общению с учащимися: автореф. ... док. психол. наук. – Киев, 1989. – 40 с.

129 Батищев Г.С. Введение в диалектику творчества. - Спб: РХГИ, 1997. - 463 с.

130 Васильева И.И. О значении идей М.М.Бахтина о диалоге и диалогических отношениях для психологии общения. Психологические исследования общения / ред. Б.Ф. Ломов, А.В. Беяева, В.К. Носуленко. – М.: НАУКА, 1985. – С. 81–94.

131 Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества // Сб. избр. тр. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.

132 Библер В.С. Понимание Л.С. Выготским внутренней речи и логики диалога (Еще раз о предмете психологии) // В кн.: Методологические проблемы психологии личности. – М., 1981. – С. 117–134.

133 Бахтин М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках // Опыт философского анализа. Эстетика словесного творчества. – М., 1986. – 300 с.

134 Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М.: Советская Россия, 1979. – 318 с.

- 135 Касымбеков М.Б., Пралиев С.Ж., Жампеисова К.К. и др. Мэнгілік Ел - Алматы: Улагат, 2015 – 336 с.
- 136 Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Минск: Университетское, 1990. – 560 с.
- 137 Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. – Л.: Знание, 1985. – 32 с.
- 138 Рыжов В.В. Педагогика сотрудничества и психология педагогического общения // Психолого-педагогические проблемы общения в профессиональной подготовке учителя: межвуз. сб. науч. тр. – Горький, 1989. – 86 с.
- 139 Исаева Ж.К. Общая теория диалога. – Павлодар, 2012. – 155 с.
- 140 Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, дискуссии // Основы педагогики и психологии высшей школы. – М., 1995. – С. 255–266.
- 141 Сергеев Н.К., Сериков В.В. Педагогическая деятельность и педагогическое образование в инновационном обществе. – М.: Логос, 2013. – 364 с.
- 142 Абульханова-Славская К.П. О субъекте психической деятельности. Методологические проблемы психологии. – М.: Наука, 1973. – 288 с.
- 143 Столин В.В. Самосознание личности. – М., 1983.
- 144 Джидарьян И.А. Психология общения и развития личности // Психология формирования и развития личности. – М., 1981. – С. 127–158.
- 145 Ляудис В.Я. Психологические предпосылки проектирования моделей инновационного обучения в школе // Инновационное обучение: стратегия и практика. – Сочи, 1994. – С. 14–19.
- 146 Петровская Л.А., Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
- 147 Панюшкин В.П., Петровская Л.А. Гуманистическая ориентация педагогического общения и современная школа. – М., 1994.
- 148 Буш Г.Я. Диалогика и творчество. – Рига: АВОТС, 1985. – 317 с.
- 149 Шалабаева Л.И. Диалогическое общение в структуре учебно-воспитательного процесса (на примере младшего школьника) // Вестн. Каз. нац. пед. ун-та им. Абая. Сер. Психология. – Алматы, 2015. – № 2 (43). – С. 101–104.
- 150 Парсонс Т. Концепция коммуникации // Коммуникативный комплекс в социальной структуре. – Нью-Йорк, 1965.
- 151 Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
- 152 Посталюк Н. Ю. Педагогика сотрудничества: путь к успеху. – Казань: Изд-во КГУ, 1991. – 106 с.
- 153 Радзиховский Л.А. Проблема диалогизма сознания у Бахтина // Вопросы психологии. – 1985. – № 6. – С. 103–116.
- 154 Психология: слов / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., исп. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
- 155 Stanford G., Roack A. Human interaction in education. – Boston: Allin & Bacon, 1974. – Vol. 9. – 308 p.

156 Шалабаева Л.И. Психологические особенности развития личности младшего школьника в образовательном процессе // Междунар. науч.-практ. конф.: «Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии». – М., 2015. – № 6 (39). – С. 154–161.

157 Шалабаева Л.И. Раннее развитие лидерских качеств детей путем коммуникационного контакта со взрослыми // XLVIII Междунар. науч.-практ. конф.: «Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии». – М., 2016. – № 3 (48). – С. 110–119.

158 Shalabayeva L. I. Communication through dialogue between preschool children with leadership skills // Intern. Electr. journal of Mathematic education. – 2016. – Vol. 11, issue 5. – P. 1343–1350.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Анкета для учителей

1. «Используете ли Вы диалог в обучении и в какой форме?»

—

2. «Нужен ли диалог в обучении и почему?»

3. Каковы, по Вашему мнению, возможности использования диалога в практике?»

4. «Почему, на Ваш взгляд, применение диалога ограничено?»

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Методика исследования педагогической децентрации С.В. Зайцева

Для исследования педагогической децентрации в качестве диагностического материала использовались картинки с изображениями самых различных явлений, предметов и ситуаций окружающей действительности.

Все картинки подразделялись на три группы (по пять штук в каждой), соответственно трем основным сферам реальности, с которыми сталкивается человек в своей жизни:

- а) 1 группа – картинки с изображением различных явлений живой и неживой природы;
- б) 2 группа – картинки с изображением различных предметов рукотворного мира человека;
- в) 3 группа – картинки с изображением различных ситуаций взаимодействия между людьми (между взрослым и подростком).

Картинки подбирались самые разнообразные с единственным условием – ситуация, изображенная на картинке, должна быть динамичной, «процессуальной». Поэтому они отражали либо событие, актуально происходящее, либо представляли собой очевидный результат события, происшедшего ранее. Кроме того, использовались еще три картинки, одинаково абстрактные по форме, но различные по психологическому содержанию (абстрактный графический рисунок; некое неопределенное предприятие, механизм; фигура геометрическая треугольник).

Процедура эксперимента строилась по принципу поочередного описания испытуемыми каждой из 18 картинок с различных воображаемых позиций: «Педагог», «Родитель», «Подросток» школьного возраста и «Я сам как школьник».

Фиксировались описания испытуемыми картинок с каждой из позиций, а также выяснялось, вводятся ли ими осознанные различия в описания картинок с позиций «Подростка» и «Взрослого» и почему? В конце эксперимента каждый испытуемый давал словесные описания основных отличительных психологических особенностей взрослого и подростка.

В результате были выявлены специфически детские особенности интерпретации предлагавшихся картинок. Эти особенности легли в основу оценки адекватности суждений педагогов об описаниях данных картинок школьниками-подростками и, следовательно, степени сформированности у них способности к педагогической децентрации. Каковы же, эти особенности? В ходе проведения исследования нами было обнаружено, что испытуемые (как дети, так и взрослые), описывавшие картинки, прибегали к определенным схемам анализа изображений, которые можно обозначить следующим образом:

ОПИСАНИЕ – ПЕРЕЧИСЛЕНИЕ – строится на вычленении испытуемым одной или нескольких отдельно взятых деталей происходящего события. При

этом испытуемый как бы отвечает на вопрос: «Что это? Из чего это состоит?»

ОПИСАНИЕ – КОНСТАТАЦИЯ – строится на оценке испытуемым события в целом и указании на непосредственно данные в изображении функциональные связи по принципу «субъект-предикат». При этом испытуемый как бы отвечает на вопрос: «Что здесь происходит?»

ОПИСАНИЕ – ИНТЕРПРЕТАЦИЯ – строится на привнесении в событие черт, непосредственно не данных в изображении, но подразумеваемых: а также на демонстрации своего личностного отношения к этому событию. При этом испытуемый как бы отвечает на вопрос: «Что я думаю о происходящем? Как я к этому отношусь?»

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Диагностика эффективности педагогических коммуникаций (модифицированный вариант анкеты А.А.Леонтьева)

Назначение теста

Диагностическая цель методики заключается в определении «аудиторной атмосферы», активности, выраженности познавательного интереса у обучаемых, а также некоторых проявлений стиля педагогической деятельности.

Инструкция к тесту

Экспертам, имеющим опыт общения с аудиторией, предлагается карта коммуникативной деятельности. Каждый эксперт работает независимо, после чего находится усредненная оценка. Оценку следует проводить по предлагаемой шкале, а при обсуждении попытаться обосновать, какие действия педагога вызвали те или иные оценки.

Тестовый материал

Доброжелательность								Недоброжелательность
Заинтересованность								Безразличие
Поощрение инициативы обучаемых								Подавление инициативы
Открытость (свободное выражение чувств, отсутствие «маски»)								Закрытость (стремление держаться за социальную роль, боязнь своих недостатков, тревога за престиж)
Активность (все время в общении, держит обучаемых в «тонусе»)								Пассивность (не управляет процессом общения, пускает его на самотек)
Гибкость (легко схватывает и разрешает возникшие проблемы, конфликты)								Жесткость (не замечает изменений в настроении аудитории, направлен как бы на себя)
Дифференцированность (индивидуальный подход)								Отсутствие дифференцированности в общении (нет индивидуального

Обработка результатов теста

Подсчитывается усредненная экспертная оценка. Диапазон этих оценок может колебаться от 49 до 7 баллов. На основе средней оценки экспертов делается заключение о степени коммуникативной эффективности.

Интерпретация данных теста

Если усредненная оценка экспертов колеблется в пределах 45-49 баллов, то коммуникативная деятельность очень напряженная и близкая к модели активного взаимодействия. Педагог достиг вершин своего мастерства, свободно владеет аудиторией. Как дирижер прекрасно распределяет свое внимание, все средства общения органично вплетены во взаимодействие с обучаемыми. Непосвященному может показаться, что собралась компания давно знающих друг друга людей для обсуждения последних событий. Однако при этом все заняты общим делом, занятие достигает поставленной цели.

35-44 балла – высокая оценка. Дружеская, непринужденная атмосфера царит в аудитории. Все участники занятия заинтересованно наблюдают за педагогом или обсуждают поставленный вопрос. Активно высказываются мнения, предлагаются варианты решения проблемы. Стихийность отсутствует. Педагог корректно направляет ход занятия, не забывая отдавать должное юмору и остроумию собравшихся. Всякое удачное предложение тут же подхватывается и поощряется умеренной похвалой. Занятие проходит продуктивно, в активном взаимодействии сторон.

20-34 балла характеризуют педагога как вполне удовлетворительно овладевшего приемами общения. Его коммуникативная деятельность довольно свободна по форме. Он легко входит в контакт с обучаемыми, но не все оказываются в поле его внимания. В импровизированных дискуссиях он опирается на наиболее активную часть собравшихся, остальные же выступают в основном в роли наблюдателей. Занятие проходит оживленно, но не всегда достигает поставленной цели. Содержание занятия может непроизвольно приноситься в жертву форме общения. Здесь возможны проявления элементов моделей дифференцированного внимания и негибкого реагирования.

11-19 баллов – низкая оценка коммуникативной деятельности. Имеет место односторонняя направленность учебно-воспитательного воздействия со стороны педагога. Незримые барьеры общения препятствуют живым контактам сторон. Аудитория пассивна, инициатива проявляется доминирующим положением педагога. Его стиль уподобляется авторитарной или неконтактной моделям общения.

При очень низких оценках (7-10 баллов) всякое взаимодействие с обучаемыми отсутствует. Общение развивается по моделям дикторского или гипорефлексивного стиля. Оно обезличено, по психологическому содержанию анонимно и практически ничем не отличается от массовой публичной лекции или вещания по радио. Педагогические функции ограничиваются лишь информационной стороной.

Эффективному взаимодействию обучающихся могут препятствовать самые разные факторы, известные как барьеры общения. Это такие объективные факторы, как расстояние, отсутствие видимости и слышимости.

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Митина Л.М.

Психологическая диагностика коммуникативных способностей учителя. - Кемерово, Кемеровский областной институт усовершенствования учителей, 1996 г.)

Методика оценки работы учителя (МОРУ)

Автор методики: Митина Л.М.

Цель: Выявление индивидуального уровня проявления учителем на уроке педагогических способностей.

См.: Митина Л.М. Психологическая диагностика коммуникативных способностей учителя. Учеб пособие для практических психологов. Кемерово. 1996. С. 25-34.

Методика направлена на выявление индивидуального уровня проявления учителем на уроке педагогических способностей (компетентностей). Она может применяться как для оценки уровня владения учителем педагогическими компетентностями на момент обследования, одномоментно, так и для выявления динамики этого уровня во времени. Во втором случае методика применяется для обследования конкретного учителя не менее двух раз, например, в начале учебной четверти и в конце, в начале учебного года и в конце. Изменение показателей (индикаторов), анализируемых данной процедурой, дает наблюдателю прирост значений (возрастание уровня владения компетентностью) либо уменьшение значений показателей (снижение уровня владения компетентностью).

Как правило, методика используется психологом-исследователем или школьным психологом, но не самим учителем. Оценивающий показатели компетентностей присутствует на уроке и, используя специальный бланк методики, фиксирует по ходу урока наличие или отсутствие индикаторов компетентностей (ставит «+» или «-» напротив каждого индикатора). Для повышения объективности оценивания фиксировать проявления педагогических компетентностей конкретным учителем целесообразно двумя наблюдателями. Затем данные, полученные разными наблюдателями, сопоставляются и выводятся «резльтирующая картина» уровня владения данным учителем педагогическими компетентностями.

Данная методика позволяет не только фиксировать и оценивать реальный для каждого конкретного учителя уровень владения педагогическими компетентностями или его динамику во времени, но и сопоставлять их с уровнем, минимально необходимым для учителя. Для этой цели в методике имеется специальный ключ вычисления минимального уровня. Такой минимально необходимый для учителя уровень владения педагогическими компетентностями получен разработчиками методики на большом

статистическом материале, и его валидность и надежность не вызывает сомнений.

Формула расчета процентного выражения педагогических компетентностей и процедура оценки работы учителя с помощью данной методики:

а) количество индикаторов в каждой компетентности (способности) принимается за 100 %.

б) количество индикаторов в каждой компетентности, полученных при обследовании конкретного учителя, со знаком «+», принимается за «Х».

в) строится пропорция и вычисляется значение «Х» для каждой компетентности отдельно.

Предположим, учитель получил 10 индикаторов со знаком «+». Общее количество индикаторов для данной компетентности равно 16, следовательно, вычисление процентного выражения этой компетентности будет иметь следующий вид:

$$16=100\%$$

$$10=X$$

$$\text{Отсюда: } X = 10 \times 100 / 16 = 62,5$$

Методика МОРУ

ФИО _____ дата _____

Предмет _____ школа _____

класс _____

Способности, необходимые учителю на уроке	Педагогические компетентности	Проявления в моем поведении на уроке	Примечания
Способность контролировать уровень знаний учащихся	Получение информации о запросах ученика и его продвижении в обучении	1. ОЦЕНИВАНИЕ ПРОДВИЖЕНИЯ УЧЕНИКА НА УРОКЕ: а) контролируются отдельные слабые (сильные) учащиеся; б) требуется ответ от конкретных учащихся для оценивания; в) учащиеся побуждаются оценивать свою собственную работу или работу друг друга; г) ищут причины трудностей и непонимания в работе учащихся.	
Способность	Демонстрация	2. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ	

устно и письменно предъявлять учащимся учебный материал	учителем знания учебного предмета и письменного и устного объяснения учебного материала	ПРИЕМЛЕМОГО ПИСЬМЕННОГО ОБЪЯСНЕНИЯ: а) записи для учащихся четкие; б) прочтение записей правильное; в) техника языка правильная; г) использование языка правильное. 3. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМЛЕМОГО ВЕРБАЛЬНОГО ОБЪЯСНЕНИЯ: а) дикция способствует пониманию речи учителя; б) подача материала (объем/скорость) нормальная; в) устная речь правильная; г) произношение правильное. 4. ДЕМОНСТРАЦИЯ ВЛАДЕНИЯ УЧЕБНЫМ ПРЕДМЕТОМ: а) демонстрация материала (информация) точна, своевременна; б) комментарии и реакции на вопросы учащихся точны, адекватны; в) содержание материала предъявляется в логической последовательности; г) предоставляется возможность для разных уровней усвоения материала.	
Способность организовывать учебную работу на уроке	Организация времени урока, пространства класса, учебных	5. УДЕЛЕНИЕ ВРЕМЕНИ РУТИННЫМ ЗАДАЧАМ: а) привлекается внимание учащихся перед	

	пособий и ТСО в целях обучения	объяснением материала; б) исходные указания по плану урока ясные, полные; в) учебные пособия и средства обучения легко доступны для учащихся; г) эффективность работы класса стимулируется передачей учащимся функций учителя. 6. ЭФФЕКТИВНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВРЕМЕНИ УРОКА: а) обучение начинается с началом урока; б) нет ненужных задержек и проволочек на уроке; в) нет нежелательных отступлений на уроке; г) обучение продолжается до конца урока. 7. СОЗДАНИЕ ВНЕШНИХ УСЛОВИЙ, БЛАГОПРИЯТСТВУЮЩИХ ОБУЧЕНИЮ: а) классная комната приведена в порядок, чиста; б) учебная активность совместима с окружающими условиями; в) стенды (полки) благоприятствуют обстановке (условиям обучения); г) учебные пособия расположены упорядоченно (удобно для учащихся) или учитель ведет урок не в своем кабинете (в непривычной обстановке).	
Способность вести диалог с учащимися	Общение, взаимодействие учителя с	8. ОБЪЯСНЕНИЯ, СВЯЗАННЫЕ С СОДЕРЖАНИЕМ УРОКА:	

	учениками	а) объяснения содержания материала ясны и даются с использованием подходящих слов и терминов; б) общение адекватно, ошибок в общении мало; в) используемые примеры иллюстрируют содержание; г) основные, наиболее трудные моменты материала выделены. 9. РАЗЪЯСНЕНИЯ ПРИ НЕПОНИМАНИИ МАТЕРИАЛА УЧАЩИМИСЯ: а) определение областей непонимания материала и повторное объяснение; б) стремление к устранению непонимания материала; в) использование различных слов, примеров; г) разъяснения даются индивидуально, для небольших групп учащихся или не являются необходимыми, на уроке нет неясностей. 10. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕАКЦИЙ, ВОПРОСОВ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗЛОЖЕНИИ СОДЕРЖАНИЯ МАТЕРИАЛА УЧИТЕЛЕМ: а) пояснения (вопросы, примеры) запрашиваются у учащихся; б) выясняются учащиеся, желающие дать пояснения (или нет); в) реакции и идеи учащихся принимаются с благодарностью;	
--	-----------	--	--

		г) идеи учащихся разрабатываются (используются) на уроке. 11. ПРЕДЪЯВЛЕНИЕ ИНФОРМАЦИИ УЧАЩИМСЯ ОБ ИХ ПРОГРЕССЕ: а) ожидания относительно результатов учащимся сообщаются сразу же; б) особая обратная связь предоставляется учащимся при неадекватном выполнении учебной работы; в) особая обратная связь предоставляется учащимся при адекватном выполнении учебной работы; г) учащимся предоставляются предложения по улучшению выполнения учебной работы (или такие предложения не требуются).	
Способность использовать различные методы обучения	Демонстрация учителем соответствующих (адекватных) методов обучения	12. ПРИЕМЛЕМОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ: а) каждый метод обучения соответствует цели обучения; б) один из методов используется приемлемо; в) два или больше методов используются приемлемо; г) каждый метод используется приемлемо. 13. АДАПТАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ К УЧАЩИМСЯ: а) обучение соответствует особенностям учащихся;	

		б) все учащиеся имеют возможность участвовать в двух или более видах учебной активности; в) соответствующее время отводится для достижения учебных целей; г) учащиеся и учитель взаимодействуют как две группы. 14. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ И УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ: а) средства обучения соответствуют особенностям учащихся, целям обучения; б) средства обучения используются без каких-либо трудностей; в) учебные материалы соответствуют особенностям учащихся, целям обучения; г) учебные материалы используются без отвлечения внимания учащихся и соответственно целям урока. 15. ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ АКТИВНОСТИ В ЛОГИЧЕСКОЙ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТИ : а) урок начинается со стимулирующего введения; б) устанавливается необходимая связь с пройденным материалом; в) учебные виды активности следуют в логическом порядке; г) урок заканчивается логично (делается вывод,	
--	--	---	--

		подводится итог).	
Способность насыщать общение с учащимися положительным и эмоциями и чувствами	Поддержание творческой (креативной) атмосферы на уроке	16. ПЕРЕДАЧА ЛИЧНОГО ЭНТУЗИАЗМА: а) энтузиазм передается посредством зрительного контакта, мимики; б) энтузиазм передается посредством голосовых интонаций и модуляций; в) энтузиазм передается энергичной позой; г) энтузиазм передается жестами. 17. СТИМУЛЯЦИЯ ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ: а) тема формулируется так, что подчеркивается важность темы урока по отношению к содержанию учебного предмета, жизни; б) используются интересные, необычные аспекты темы; в) интерес стимулируется с помощью вопросов, юмора; г) урок персонализируется с помощью использования опыта учащихся. 18. ДЕМОНСТРАЦИЯ ТЕПЛОТЫ И ДРУЖЕЛЮБИЯ: а) приятный тон голоса, зрительный контакт; б) имена учащихся используются в теплой, дружеской манере; в) теплота, дружелюбие демонстрируются посредством улыбок, юмора; г) теплота, дружелюбие демонстрируются путем сокращения дистанции.	

		19. ПОМОЩЬ УЧАЩИМСЯ В ВЫРАБОТКЕ ПОЗИТИВНОЙ САМООЦЕНКИ: а) речь учителя свободна от сарказма и насмешек; б) учитель ведет себя с учащимися учтиво, вежливо, уважительно; в) персонализированное поощрение за хорошую работу; г) персонализированное одобрение, поддержка при столкновении с трудностями в работе.	
Способность поддерживать дисциплину на уроке	Поддержание учителем на уроке приемлемого поведения учеников	20. ПОДДЕРЖАНИЕ ВКЛЮЧЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ В УРОК: а) варьирование стимуляции путем изменения голоса, движений учителя; б) поиск активного включения в работу пассивных учащихся; в) поощрение участия учащихся в работе; г) 85 % или больше времени учащиеся проводят за решением разного вида задач. 21. РУКОВОДСТВО УЧАЩИМИСЯ, НЕ ВКЛЮЧЕННЫМИ В УЧЕБНУЮ РАБОТУ: а) использование невербальных средств воздействия в целях вовлечения учащихся в учебную работу; б) использование вербальных средств	

		воздействия в целях вовлечения учащихся в учебную работу; в) использование средств поддержания внимания этих учащихся на учебной работе или отсутствие неучебного поведения. 22. СОБЛЮДЕНИЕ УЧАЩИМИСЯ ОПРЕДЕЛЕННЫХ ОЖИДАНИЙ ОТНОСИТЕЛЬНО ИХ ПОВЕДЕНИЯ: а) управление поведением класса во время урока; б) учащиеся редко нарушают течение урока; в) учащиеся, нарушающие течение урока, сталкиваются с быстрой реакцией учителя (остаются без внимания); г) учащиеся, нарушающие порядок на уроке, сталкиваются с соответствующей реакцией учителя (остаются без внимания).	
--	--	--	--

Ключ для вычисления минимально необходимых для учителя уровня владения педагогическими компетентностями (способностями) по методике МОРУ

Наименование педагогических компетентностей	Номера индикаторов каждой педагогической компетентности	Полное (слева) и минимально необходимое (справа) количество индикаторов по каждой компетентности
1. Получение информации	1	а,б,в,г – а +1

о запросах ученика и его продвижении в обучении		Итого: 4 2
2. Демонстрация учителем знания учебного предмета и письменного и устного объяснения учебного материала	2 3 4	а,б,в,г – все четыре а,б,в,г – все четыре а,б,в,г – а,б,г Итого: 12 11
3. Организация времени урока, пространства класса, учебных пособий и ТСО в целях обучения	5 6 7	а,б,в,г – а,б,в а,б,в,г – а,г +1 а,б,в,г – любые три Итого: 12 9
4. Общение, взаимодействие учителя с учениками	8 9 10 11	а,б,в,г – а + 2 а,б,в,г – б +1 а,б,в,г – а,б а,б,в,г – а,б + 1 Итого: 16 10
5. Демонстрация учителем соответствующих (адекватных) методов обучения	12 13 14 15	а,б,в,г – а,б +1 а,б,в,г – а,в +1 а,б,в,г – а,в а,б,в,г – а,в + 1 Итого: 16 11
6. Поддержание творческой (креативной) атмосферы на уроке	16 17 18 19	а,б,в,г – а,б +1 а,б,в,г – а,в +1 а,б,в,г – а +2 а,б,в,г – а +1 Итого: 16 11
7. Поддержание учителем на уроке приемлемого поведения учеников	20 21 22 23	а,б,в,г – г +2 а,б,в,г – в +2 а,б,в,г – а +2 а,б,в,г – а,в,г Итого: 14 12

ПРИЛОЖЕНИЕ Д

Методика «Социометрия» Дж. Морено используется для диагностики межличностных и межгрупповых отношений у учеников 2-11 классов.

Данная методика позволяет косвенно определить уровень сформированности коммуникативных навыков у учащихся.

Задачи диагностического исследования:

1. измерение степени сплоченности-разобщенности в группе;
2. выявление соотносительного авторитета членов групп по признакам симпатии-антипатии (лидеры, звезды, отвергнутые);
3. обнаружение внутригрупповых сплоченных образований во главе с неформальными лидерами.

Методика позволяет сделать **моментальный срез** с динамики внутригрупповых отношений с тем, чтобы впоследствии использовать полученные результаты для переструктурирования групп, повышения их сплоченности и эффективности деятельности.

Материалы для проведения диагностики.

Бланк социометрического опроса, список членов группы, социоматрица (Пример заполнения см. в табл.).

№	Фамилия, имя	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Итого
1	А.			1			3		3		2		
2	Б.	2			2		2			3			
3	В.		3				3			3			
4	Г.	1					1			2			
5	Д.							2		3	3		
6	Е.									3	3	3	
7	З.	1		3						2		3	
8	И.												
9	К.		2										
10	Л.	1		1	2		1		1			3	
11	М.		2	1	1			2			3		
Кол-во выборов		5	7	6	7	0	10	7	4	16	11	12	79
Кол-во взаимных выборов		1	1		1					1	0,5		4,5

Подготовка исследования. Обследованию может подвергнуться любая группа лиц любого возраста, начиная от дошкольного, имеющая некоторый опыт взаимодействия и общения. **В зависимости от задач, которые призвано решить исследование, и от особенностей (возрастных и профессиональных) изучаемых групп формируются критерии социометрического выбора.** Критерий — это вид деятельности, для выполнения которой индивиду нужно выбрать или отвергнуть одного или нескольких членов группы. Он формулируется в виде определенного вопроса социометрического теста. По

содержанию критерии могут быть формальными и неформальными, С помощью первых измеряются отношения по поводу совместной деятельности, ради выполнения которой создана группа. Вторые служат для измерения эмоционально-личностных взаимоотношений, не связанных с совместной деятельностью (например, выбор "товарищи для досуга").

Порядок исследования.

Перед началом опроса — инструктаж тестируемой группы (социометрическая разминка). И ходе него следует объяснить группе цель исследования, подчеркнуть важность его результатов для группы, показать, как нужно выполнять задания, гарантировать сохранение тайны ответов.

Инструкция для учащихся:

«Отвечая на вопрос, укажи фамилии одноклассников, которых ты бы выбрал.

Постарайтесь быть искренними в ответах. Исследователи гарантируют тайну индивидуальных ответов».

Необходимо постараться установить атмосферу доверия в отношениях с группой. Отсутствие доверия к экспериментатору, подозрения в том, что результаты опроса могут быть использованы во вред испытуемому, приводят к отказу выполнять задание в целом либо к отказу осуществить негативный выбор. После этого приступаем непосредственно к опросу. Ему подвергаются все члены группы. Респонденты должны записать фамилии членов группы, выбранных ими по тому или иному критерию, в опросный лист и указать свою фамилию. В процессе опроса исследователь должен следить за тем, чтобы опрашиваемые не общались между собой, постоянно подчеркивать и напоминать об обязательности ответов на все вопросы. Не следует торопиться, подгонять испытуемых с ответами. В то же время, если испытуемые не имеют списка членов группы, не следует препятствовать визуальным контактам. Фамилии отсутствующих желательно написать на доске.

Возможны три основных способа выбора:

1. Количество выборов ограничивается 3—5;
2. разрешается полная свобода выбора (каждый может записать столько решений, сколько пожелает);
3. испытуемый ранжирует всех членов группы в зависимости от предложенного критерия.

С точки зрения простоты и удобства обработки результатов предпочтительнее первый способ. С точки зрения надежности и достоверности полученных результатов — третий.

Бланк социометрического опроса

Ф.И.О. _____, класс _____

Ответь на поставленный вопрос, записав три фамилии одноклассников с учетом отсутствующих.

Кого бы ты из класса пригласил на свой день рождения?

а)

б)

в)

Обработка данных и интерпретация результатов

1. Составление социоматрицы.

Социоматрица — это таблица, в которую вносятся результаты опроса.

2. На основе социоматрицы возможно построение социограммы, которая делает возможным наглядное представление социометрии в виде схемы — «мишени».

Каждая окружность в социограмме имеет свое значение.

I. Внутренний круг — это так называемая «зона звезд», в которую попадают лидеры, набравшие максимальное количество выборов.

II. Второй круг — зона предпочитаемых, в которую входят лица, набравшие выборов в количестве выше среднего показателя.

III. Третий круг — зона пренебрегаемых, в которую вошли лица, набравшие выборов в количестве ниже среднего показателя.

IV. Четвертый круг — зона изолированных, это те, которые не получили ни одного очка.

Социограмма наглядно представляет наличие группировок в коллективе и взаимоотношения между ними (симпатии, контакты).

Интерпретация результатов:

Высокий уровень сформированности коммуникативных навыков (5 и более выборов, «звёзды») — 3 балла.

Средний уровень сформированности коммуникативных навыков (2 - 4 выбора, «предпочитаемые») — 2 балла.

Низкий уровень сформированности коммуникативных навыков (0 - 1 выборов, «пренебрегаемые») — 1 балл.

ПРИЛОЖЕНИЕ Е

МЕТОДИКА

«РЕФЕРЕНТОМЕТРИЯ»

Методика Е.В. Щедриной предназначена для выявления реальной группы одноклассников, с которой учащийся соотносит себя как с эталоном и на нормы, мнения, ценности и оценки которой он ориентируется в своем поведении и самооценке. Основопологающим методом исследования является тестирование. Методика предназначена для подростков и юношей 14-17 лет. Исследование проводит педагог-психолог 1 раз в год с учащимися школ, ПТУЗ, ССУЗ. Результаты исследования предназначены для преподавателей, воспитателей, кураторов учебных групп, мастеров производственного обучения, социального педагога, классных руководителей. Методика проводится в стандартных условиях учебных заведений (групповая форма тестирования). Интерпретация результатов проводится в соответствии с ключом оценки и обработки данных исследования

Данная методика предложена и обоснована Е.В. Щедриной. При ее разработке автор исходил из того, что в процессе взаимодействия учащийся активно ориентируется не только на симпатию и антипатию, но еще и на позицию определенной группы, личности, оценка и мнение которой особо значимы для учащегося, служат для него своего рода ориентиром в деятельности и саморазвитии.

Смысл референтометрии, таким образом, состоит в выявлении реальной группы одноклассников, с которой учащийся соотносит себя как с эталоном и на нормы, мнения, ценности и оценки которой он ориентируется в своем поведении и самооценке.

Методика:

Сама процедура состоит из двух этапов. На первом этапе происходит взаимооценка учащихся по определенному набору видов деятельности или личностных качеств. На втором этапе выявляется избирательное отношение каждого опрашиваемого к некоторым учащимся класса (группы).

^ Определение критериев оценки. В зависимости от задач исследования школьный психолог определяет, то, что будет оцениваться. Это могут быть вопросы-ситуации, например: "С кем вы поедете на экскурсию в другой город?", "Кому вы можете рассказать о случившейся неприятности?", "С кем вы хотите отпраздновать свой день рождения?", "С кем вы больше всего откровенны?" и т.д., личностные качества, например: смелость, отзывчивость, общительность, рассудительность и т.д. или виды совместной деятельности.

Порядок дальнейшей работы можно рассматривать на примере выбора списка личностных качеств.

^ Процедура проведения. Учащимся раздают бланки ответов (см. приложение) и просят написать в них свою фамилию. Затем психолог предлагает оценить себя и своих товарищей по перечисленным в бланке ответов качествам, используя пятибалльную шкалу, при этом поясняет, что 5-ю баллами оценивается качество, проявляемое всегда, 4-мя – если качество проявляется часто, 3-мя – иногда, 2-мя – редко, одним – никогда. Оценки ставятся в клетках пересечения граф фамилий и тех качеств, которые оцениваются. После завершения этой процедуры практический психолог благодарит всех и первый этап заканчивается. Через несколько дней необходимо провести индивидуальные беседы с учащимися, основное содержание которых заключается в следующем. Психолог сообщает учащемуся, что он может познакомиться с некоторыми оценками, которые ему дали одноклассники. Интересуется, с чьей оценкой (единственной) он хотел бы познакомиться. После того, как учащийся назвал одного из одноклассников, ознакомился с его оценкой, а психолог отметил выбор, предлагается сделать еще один выбор соученика. И, наконец, уже совершенно окончательный - третий выбор. Эти три одноклассника и составляют ядро референтной группы для данного учащегося.

^ Обработка полученных данных производится так же, как и в обычной социометрии, получая при этом референтометрический статус учащихся и референтометрическую структуру взаимных предпочтений. Кроме того, выбранный нами критерий для примера позволяет получить еще информацию о свойствах личности учащихся. Но поскольку диагностика свойств личности не входит в предмет рассмотрения, рекомендуется всем желающим ознакомиться с данной методикой в существующей литературе.

Интерпретация результатов. Выявление с помощью данной методики референтной группы дает практическому психологу возможность определять не только отношение каждого ученика к своим сверстникам, но и его ценностные ориентации: установить те качества его личности, в оценке которых он нуждается в большей степени. Наконец, референтометрия позволяет в некоторой степени прогнозировать поведение учащегося в определенных ситуациях. Предположим, например, что референтную группу для учащегося составляют учащиеся из его же класса. Следовательно, в классе (группе) существуют ребята, мнение которых очень много значит для этого учащегося, и которое психолог может использовать в процессе психокоррекции, чтобы влиять на поведение подростка.

КАРТОЧКА

оценки

качеств

личности

Просим Вас оценить себя и своих товарищей по перечисленным ниже качествам, используя пятибалльную шкалу. Балл 5 ставится, если данное качество проявляется всегда, балл 4 – если качество проявляется часто, балл 3 – иногда, балл 2 – редко, балл 1 – никогда.

Ф.И.О. _____

Фамилия																								
Наименование качества	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	
1. Смелость																								
2. Отзывчивость																								
3. Общительность																								
4. Доброжелательность																								
5. Умение ладить с людьми																								
6. Дружелюбие																								
7. Находчивость																								

ПРИЛОЖЕНИЕ Ж

Модификация тест-опросника мотивации аффилиции (ТМА) А.Мехрабиана проведена М.Ш.Магомед-Эминовым. ТМА предназначен для диагностики двух обобщенных устойчивых мотивов личности, входящих в структуру мотивации аффилиции: стремление к принятию (СП) и страха отвержения (СО).

Методика применима для измерения интенсивности мотивов СП и СО у школьников, студентов и взрослых как мужчин, так и женщин.

Тест представляет собой опросник, состоящий из двух шкал: шкалы мотива СП и шкалы мотива СО.

Инструкция: «Тест состоит из ряда утверждений, касающихся отдельных сторон характера, а также мнений и чувств по поводу некоторых жизненных ситуаций. Чтобы оценить степень Вашего согласия или несогласия с каждым из утверждений, используйте следующую шкалу:

- +3 — полностью согласен
- +2 — согласен
- + 1 — скорее согласен, чем не согласен 0 — нейтрален
- 1 — скорее не согласен, чем согласен
- 2 — не согласен
- 3 — полностью не согласен

Прочтите утверждения текста и оцените степень своего согласия (или несогласия). При этом на бланке для ответов против номера утверждения поставьте цифру, соответствующую выбранному Вами ответу.

Не тратьте время на обдумывание ответов. Давайте тот ответ, который первым пришел Вам в голову.

Каждое последующее утверждение читайте только после того, как Вы уже оценили предыдущее. Ни в коем случае ничего не пропускайте. При обработке производится подсчет определенных баллов, а не содержательный анализ ответов на отдельные пункты теста. Результаты теста будут использованы только для научных целей и дается полная гарантия их неразглашения.

В тесте нет «хороших» или «плохих» ответов. Не старайтесь произвести своими ответами благоприятное впечатление. Свободно и искренне выражайте свое собственное мнение.

Если у Вас возникли какие-нибудь вопросы, задайте их прежде, чем выполнять тест. Теперь приступайте к работе».

ТЕКСТ ОПРОСНИКА ДЛЯ ШКАЛЫ СП

1. Я легко схожусь с людьми.
2. Когда я расстроен, то предпочитаю быть на людях, чем оставаться один.
3. Если бы я должен был выбирать, то предпочел бы, чтобы меня считали способным и сообразительным, чем общительным и дружелюбным.
4. Я нуждаюсь в близких друзьях меньше, чем большинство людей.

5. Я говорю людям о своих переживаниях скорее часто и охотно, чем делаю это редко и лишь по особым случаям.
6. От хорошего фильма я получаю больше удовольствия, чем от большой компании.
7. Мне нравится заводить как можно больше друзей.
8. Я скорее предпочел бы провести свой отдых вдали от людей, чем на оживленном курорте.
9. Я думаю, что большинство людей славу и почет ценят превыше дружбы.
10. Я предпочел бы самостоятельную работу коллективной.
11. Излишняя откровенность с друзьями может повредить.
12. Когда я встречаю на улице знакомого, я скорее стараюсь перекинуться с ним хотя бы парой слов, чем пройти, просто поздоровавшись.
13. Независимость и свободу от привязанностей я предпочитаю прочным дружеским узам.
14. Я посещаю компании и вечеринки потому, что это хороший способ завести друзей.
15. Если мне нужно принять важное решение, то я скорее посоветуюсь с друзьями, чем стану обдумывать его один.
16. Я не доверяю слишком открытому проявлению дружеских чувств.
17. У меня очень много близких друзей.
18. Когда я нахожусь с незнакомыми людьми, мне совсем неважно, нравлюсь я им или нет.
19. Индивидуальные игры и развлечения я предпочитаю групповым.
20. Открытые эмоциональные люди привлекают меня больше, чем серьезные, сосредоточенные.
21. Я скорее прочту интересную книгу или схожу в кино, чем проведу время на вечеринке.
22. Путешествуя, я больше люблю общаться с людьми, чем просто наслаждаться видами или одному посещать достопримечательности.
23. Мне легче решить трудную проблему, когда я обдумываю ее один, чем когда обсуждаю ее с другими.
24. Я считаю, что в трудных жизненных ситуациях скорее нужно рассчитывать только на свои силы, чем надеяться на помощь друзей.
25. Даже в коллективе мне трудно полностью отвлечься от забот и срочных дел.
26. Оказавшись в новом месте, я быстро приобретаю широкий круг знакомых.
27. Вечер, проведенный за любимым занятием, привлекает меня больше, чем оживленная вечеринка.
28. Я избегаю слишком близких отношений с людьми, чтобы не потерять личную свободу.

29. Когда у меня плохое настроение, я скорее стараюсь не показывать своих чувств, чем пытаюсь с кем-нибудь поделиться.

30. Я люблю бывать в обществе и всегда рад провести время в веселой компании.

ТЕКСТ ОПРОСНИКА ДЛЯ ШКАЛЫ СО

1. Я стесняюсь идти в малознакомое общество.

2. Если вечеринка мне не нравится, я все равно не уйду первым.

3. Меня бы очень задело, если бы мой близкий друг стал бы противоречить мне при посторонних людях.

4. Я стараюсь меньше общаться с людьми критического склада.

5. Обычно я легко общаюсь с незнакомыми людьми.

6. Я не откажусь пойти в гости из-за того, что там будут люди, которые меня не любят.

317

7. Когда два моих друга спорят, я предпочитаю не вмешиваться в их спор, даже если с кем-то из них не согласен.

8. Если я попрошу кого-то пойти со мной, и он мне откажет, то я не решусь попросить его снова.

9. Я осторожен в высказывании своих мнений, пока хорошо не узнаю человека.

10. Если во время разговора я чего-то не понял, то лучше я это пропущу, чем прерву говорящего и попрошу повторить.

11. Я открыто критикую людей и ожидаю от них того же.

12. Мне трудно говорить людям «нет».

13. Я все же могу получить удовольствие от вечеринки, даже если вижу, что одет не так, как надо.

14. Я болезненно воспринимаю критику в свой адрес.

15. Если я не нравлюсь кому-то, то стараюсь избегать этого человека.

16. Я редко стесняюсь обращаться к людям за помощью.

17. Я редко противоречу людям из боязни их задеть.

18. Мне часто кажется, что незнакомые люди смотрят на меня критически.

19. Всякий раз, когда я иду в незнакомое общество, я предпочитаю брать с собой друга.

20. Я часто говорю то, что думаю, даже если это неприятно собеседнику.

21. Я легко осваиваюсь в новом коллективе.

22. Временами я уверен, что никому не нужен.

23. Я долго переживаю, если посторонний человек нелестно выразился в мой адрес.

24. Я никогда не чувствую себя одиноким в компании.

25. Меня очень легко задеть, даже если это не заметно со стороны.

26. После встречи с новым человеком меня обычно мало волнует, правильно ли я себя вел.

27. Когда я должен за чем-либо обратиться к официальному лицу, я почти всегда жду, что мне откажут.

28. Когда нужно попросить продавца показать понравившуюся мне вещь, я чувствую себя неуверенно.

29. Если я недоволен тем, как ведет себя мой знакомый, я обычно прямо указываю ему на это.

30. Если в транспорте я сижу, мне кажется, что люди смотрят на меня с укором.

31. Оказавшись в незнакомой компании, я скорее активно включаюсь в беседу, чем держусь в стороне.

32. Я стесняюсь просить, чтобы вернули мою книгу или какую-то другую вещь, занятую у меня на время.

По каждой из шкал подсчитывается суммарный балл. При этом ответам испытуемого на прямые пункты опросника (отмечены знаком «+» в ключе) приписываются баллы на основе следующего соотношения:

Ответам испытуемого на обратные пункты опросника (отмечены знаком «—» в ключе) приписываются баллы на основе соотношения:

Ключ к шкале СП: +1, +2, —3, —4, +5, —6, +7, —8, —9, —10, —11, +12, -13, +14, +15, -16, -17, -18, -19, +20, -21, +22, -23, -24, -25, +26, -27, -28, -29, +30.

Ключ к шкале СО: +1, +2, +3, +4, —5, —6, +7, +8, +9, +10, -11, +12, -13, +14, +15, -16, +17, +18, +19, -20, -21, +22, +23, -24, +25, -26, +27, +28, -29, +30, -31, +32.

На основе двух индексов СП и СО выделяются четыре типа мотивов. Для этого суммарные баллы всей выборки испытуемых ранжируются как по шкале для СП, так и по шкале для СО. Далее выделяются четыре подгруппы испытуемых: высокий—низкий (СП выше медианы, а СО ниже медианы), низкий—низкий (СП ниже медианы, СО выше медианы), высокий—высокий (СП выше медианы, СО выше медианы), низкий—высокий (СП ниже медианы, СО выше медианы).

Для испытуемых группы «высокий—низкий» характерен мотив «стремление к принятию», а для испытуемых группы «низкий—высокий» — мотив «страх отвержения». У испытуемых двух других групп интенсивность этих мотивов приблизительно одинакова. При этом у одной из них («высокий—высокий») интенсивность обоих мотивов высокая, а у другой — низкая.

ПРИЛОЖЕНИЕ И

Тест-опросник уровня субъективного контроля Дж. Роттера в модификации В.В. Бажина, Е.А. Голынкиной, А.М. Эткинда

ТЕКСТ ОПРОСНИКА УСК

1. Продвижение по службе больше зависит от удачного обстоятельства, чем от способностей человека.
2. Большинство разводов происходит от того, что люди не захотели приспособиться друг к другу.
3. Болезнь - дело случая; если уж суждено заболеть, то ничего не поделаешь.
4. Люди оказываются одинокими из-за того, что сами не проявляют интереса и дружелюбия к окружающим.
5. Осуществление моих желаний часто зависит от везения.
6. Бесполезно предпринимать усилия для того, чтобы завоевать симпатию других людей.
7. Внешние обстоятельства - родители и благосостояние - влияют на семейное счастье не меньше, чем отношения супругов.
8. Я часто чувствую, что мало влияю на то, что происходит со мной.
9. Как правило, руководство оказывается более эффективным, когда полностью контролируются действия подчиненных, а не полагаются на их самостоятельность.
10. Мои отметки в школе чаще зависели от случайных обстоятельств (например, от настроения учителя), чем от моих собственных усилий.
11. Когда я строю планы, то я, в общем, верю, что смогу осуществить их.
12. То, что многим людям кажется удачей или везением, на самом деле является результатом долгих целенаправленных усилий.
13. Думаю, что правильный образ жизни может больше помочь здоровью, чем врачи и лекарства.
14. Если люди не подходят друг другу, то, как бы они ни старались, наладить семейную жизнь они все равно не смогут.
15. То хорошее, что я делаю, обычно бывает по достоинству оценено другими.
16. Дети вырастают такими, какими их воспитывают родители.
17. Думаю, что случай или судьба не играют важной роли в моей жизни.
18. Я стараюсь не планировать далеко вперед, потому что многое зависит от того, как сложатся обстоятельства.
19. Мои отметки в школе больше всего зависели от моих усилий и степени подготовленности.
20. В семейных конфликтах я чаще чувствую вину за собой, чем за противоположной стороной.
21. Жизнь большинства людей зависит от стечения обстоятельств.

стр. 36

22. Я предпочитаю такое руководство, при котором можно самостоятельно определять, что и как делать.
 23. Думаю, что мой образ жизни ни в коей мере не является причиной моей болезни или болезней.
 24. Как правило, именно неудачное стечение обстоятельств мешает людям добиться успеха в своем деле.
 25. В конце концов, за плохое управление организацией ответственны сами люди, которые в ней работают.
 26. Я часто думаю, что ничего не могу изменить в сложившихся отношениях в семье.
 27. Если я очень захочу, то смогу расположить к себе почти любого.
 28. На подрастающее поколение влияет так много разных обстоятельств, что усилия родителей по их воспитанию часто оказываются бесполезными.
 29. То, что со мной случается, - это дело моих собственных рук.
 30. Трудно бывает понять, почему руководители поступают так, а не иначе.
 31. Человек, который не смог добиться успеха в своей работе, скорее всего не проявил достаточных усилий.
 32. Чаще всего я могу добиться от членов моей семьи того, что я хочу.
 33. В неприятностях и неудачах, которые были в моей жизни, чаще всего были виноваты другие люди, чем я сам.
 34. Ребенка всегда можно уберечь от простуды, если за ним следить и правильно одевать.
 35. В сложных обстоятельствах я предпочитаю подождать, пока проблемы разрешатся сами собой.
 36. Успех является результатом упорной работы и мало зависит от случая или везения.
 37. Я чувствую, что от меня больше, чем от кого бы то ни было, зависит счастье моей семьи.
 38. Мне всегда было трудно понять, почему я нравлюсь одним людям и не нравлюсь другим.
 39. Я всегда предпочитаю принять решение и действовать самостоятельно, а не надеяться на помощь других людей или на судьбу.
 40. К сожалению, заслуги человека остаются непризнанными, несмотря на все его старания.
 41. В семейной жизни бывают такие ситуации, которые невозможно разрешить даже при самом сильном желании.
 42. Способные люди, не сумевшие реализовать свои возможности, должны винить в этом только самих себя.
 43. Многие мои успехи были возможны только благодаря помощи других людей.
 44. Большинство неудач в моей жизни произошло от неумения, незнания или лени и мало зависело от невезения.
- Опросник позволяет оценить выраженность локуса контроля по следующим шкалам: общей интернальности (Io), интернальности в области достижений

(Ид), интернальности в области неудач (Ин), интернальности в семейных отношениях (Ис), интернальности в межличностных отношениях (Им), интернальности в области производственных отношений (Ип), интернальности в отношении здоровья и болезни (Из).

ПРИЛОЖЕНИЕ К

Тренинг развития способности вести диалог

Структура тренинга:

1. Орг. момент – 3 минуты
2. Вступление – 5 минут
3. Основная часть – 60 мин
4. Рефлексия – 20 минут.

Ход тренинга

I. Орг. момент.

В нашей группе будет происходить много, на первый взгляд, необычного. Но, так или иначе, мы будем говорить о себе, о важном для нас лично значимом. А поскольку все мы разные, то и мнения у нас окажутся разными. Поэтому здесь не будет правильных или неправильных мнений: все они в равной мере ценны, заслуживают того, чтобы их высказали, и принимаются независимо от того, согласен кто-то с ними или нет. Каждый имеет право быть услышанным, и никто не имеет права осуждать его за это. То, что мы здесь встретились, - это не просто случайность, это часть нашей жизни, которую мы проживем вместе. Одна из трудностей нашей повседневной жизни – неумение людей жить в настоящем времени: каждый живет либо в прошлом (своими воспоминаниями), либо в будущем (своими надеждами и опасениями). Для нас очень важно будет жить в группе именно в настоящем «здесь и теперь». Иногда выполнение того или иного упражнения может вас глубоко взволновать, задеть что-то очень личное в вас. В таких случаях вы можете сказать «стоп», и это будет означать, что вам трудно и что вы не хотите продолжать обсуждение этой темы. Еще очень важно равноправное межличностное общение в работе (диалог «ты» ...).

Правила работы в группе: 1. Доверительный стиль общения (одно из его отличий — называние друг друга на «ты», что психологически уравнивает всех членов группы и ведущего). 2. Общение по принципу «здесь и теперь» (говорить только о том, что волнует участников в данный момент, и обсуждать то, что происходит в группе). 3. Персонификация высказываний (отказ от безличных речевых форм, помогающих людям в повседневном общении скрывать собственную позицию и уходить от ответственности, свои суждения выдвигать в форме «Я считаю...», «Я думаю...»). 4. Искренность в общении (говорить только то, что действительно чувствуем, или молчать; открыто выражать свои чувства по отношению к действиям других участников). 5. Конфиденциальность (происходящее на занятии не выносится за пределы группы, что способствует раскрытию участников). 7. Недопустимость непосредственных оценок человека.

II. Выполнение упражнений

Упражнение «Давайте поздороваемся»

Цель: снятие мышечного напряжения, переключение внимания.

Участники по сигналу ведущего должны создать два круга, внешний и внутренний (можно рассчитаться на «первый, второй»). Внешний круг стоит, а внутренний двигается, переходя от человека к человеку. Задача педагогов поздороваться со всеми, кто встречается на их пути. Здороваться надо определенным образом:

- 1 хлопок — здороваемся как мужчины;
- 2 хлопка — здороваемся как близкие люди;
- 3 хлопка — здороваемся как женщины.

Упражнение «Комплимент» в кругу

Цель: отработка навыков эмпатии и новых способов поведения; формирование умения делать комплименты и создавать позитивные установки друг на друга.

Ведущий: Умение увидеть сильные стороны, положительные качества у любого человека и, главное, найти нужные слова, чтобы сказать ему об этом, — вот что необходимо для приятного и продуктивного общения.

Давайте попробуем проверить, насколько мы доброжелательны друг к другу, умеем видеть хорошее в другом и говорить об этом».

Каждый должен внимательно посмотреть на партнера, сидящего слева, и подумать о том, какая черта характера, какая привычка этого человека ему нравится, и он хочет сказать об этом, т.е. сделать комплимент.

Начинает любой из членов группы, который готов сказать приятные слова своему партнеру, сидящему слева от него. Во время высказывания все остальные участники должны внимательно слушать выступающего.

Тот участник, которому сделан комплимент, должен, как минимум, поблагодарить, а затем, установив контакт с партнером, сидящим слева от него, сделать свой комплимент и т.д. по кругу, до тех пор, пока все участники тренинга не сделают комплимент партнеру.

Ведущий: Что было легче: делать комплимент или отвечать на него?

Упражнение «Смена позиции»

Цель упражнения: развитие у учителей гибкости и пластичности в процессе смены коммуникативной позиции в контактах с коллегами.

Группа рассаживается в круг. По желанию выбирается один участник, который, двигаясь по часовой стрелке, вступает в непродолжительные разговоры с каждым членом группы. Остальные участники слушают, оценивая, какие коммуникативные средства были применены, изменяется ли стиль беседы в соответствии с индивидуальностью нового партнера, меняется ли коммуникативная позиция у водящего.

Коллективное обсуждение проводится в двухфазном режиме. На первой фазе свои впечатления высказывают члены группы, с которыми водящий разговаривал. На второй — группа выслушивает самого водящего, анализирующего чувства и переживания, возникшие у него в ходе многократной смены коммуникативной позиции при переходе к новому собеседнику.

Упражнение «Ассоциации»

Цель: побудить педагогов к ассоциативному мышлению. Предложите им несколько слов и общими усилиями постарайтесь зафиксировать все ассоциации, которые придут им на ум при чтении этих слов

Ведущий: Так как наш тренинг это тренинг общения, то давайте для себя выясним, что же для каждого означает слово «общение». Высказывание участников. Затем все варианты зачитываются.

Упражнение «Очередь»

Цель упражнения: развитие у учителей форм непосредственного коммуникативного поведения, способности к спонтанному игровому общению, раскованности и внутренней свободы.

Из группы выбираются восемь человек, из которых один – водящий. Семь человек становятся друг за другом как бы в очередь, а восьмой должен пройти к прилавку магазина без очереди. Он завязывает разговор с каждым стоящим, пытаясь достичь своей цели. Очередь при этом имеет игровую задачу не пропустить «нахала» к прилавку.

В это время остальные члены группы рассаживаются амфитеатром и наблюдают за происходящим. Затем проводится общее обсуждение. Анализируется каждый коммуникативно-содержательный момент игры: кто из стоящих в очереди уступил и кто не пропустил «нахала», какие средства были применены водящим (просьбы, угрозы, шантаж и т.п.).

Метафора общения.

Один человек заблудился в лесу, и хотя он направлялся по нескольким тропинкам, каждый раз надеясь, что они выведут его из леса, все они приводили его обратно в то же место, откуда он начинал.

Еще оставалось несколько тропинок, по которым можно было попробовать пойти, и человек, усталый и голодный, присел, чтобы обдумать, какую из тропинок теперь выбрать. Когда он размышлял над своим решением, он увидел, как к нему идет другой путешественник. Он крикнул ему: «Вы можете мне помочь? Я заблудился». Тот вздохнул с облегчением: «Я тоже заблудился». Когда они рассказали друг другу о том, что с ними случилось, им стало ясно, что они уже прошли по многим тропинкам. Они могли помочь друг другу избежать неверных тропинок, которыми кто-то из них уже прошел. Скоро они смеялись над своими зловключениями и, забыв об усталости и голоде, вместе шли по лесу.

Ведущий: Жизнь похожа на лес; иногда мы теряемся и не знаем, что делать, но если мы будем делиться своими переживаниями и опытом, путешествие станет не таким уж плохим и мы будем иногда находить лучшие тропинки, лучшие пути.

Упражнение «Парное рисование»

Цели: развитие саморегуляции, произвольности поведения, умения работать по правилам, развитие способности конструктивного взаимодействия. Техника проводится в парах.

Инструкция: «Сейчас мы будем рисовать в парах. Двое рисуют на одном листе бумаги. При этом есть очень важное условие: нельзя заранее

договариваться о том, что это будет за рисунок, нельзя разговаривать в процессе работы. Начинаем по сигналу».

Упражнение «Подарок»

Цель: развитие навыков невербальной коммуникации

Все участники садятся по кругу. «Пусть каждый из вас по очереди сделает подарок своему соседу слева (по часовой стрелке). Подарок надо сделать («вручить») молча (не вербально), но так, чтобы ваш сосед понял, что вы ему дарите. Тот, кто получает подарок, должен постараться понять, что ему дарят. Пока все не получают подарки, говорить ничего не надо. Все делаем молча».

Когда все получают подарки (круг замкнется), ведущий обращается к тому участнику группы, который получил подарок последним, и спрашивает его о том, какой подарок он получил.

Упражнение «Мое желание»

Цель: побудить педагогов к ассоциативному мышлению. Рефлексия.

Ведущий: Давайте порассуждаем отвлеченно. К примеру, к какому-то важному событию нужен новый костюм. Это наше желание. Может ли он волшебным образом оказаться в нашем шкафу? Конечно, может. Если предварительно об этом позаботится кто-то другой. Но чаще всего мы сами направляемся в магазин, долго присматриваемся, не раз и не два примеряем, идем в другой, третий, пятый, ... десятый магазин и повторяем весь процесс заново. Бывает, что не найдя ничего подходящего, отправляемся в ателье и заказываем из понравившейся ткани именно тот фасон, который так долго и безуспешно искали. Как бы то ни было, мы сами идем навстречу своему желанию. Мы тратим время, силы, мы не бездействуем! Мы «сцепляем» желаем образ с его материальным воплощением собственными руками.

Говорят, что наши желания не исполняются потому, что мы сами в это не верим по-настоящему. И потому, говорит Н. Правдина, автор книги «Я люблю себя! Триумф новой женщины», надо свое подсознание постоянно тренировать на спонтанное исполнение желаний. Начать процесс надо с совсем незначительных дел, постепенно «воспитывая» и «приучая» к более серьезным свершениям.

Ведущий предлагает участникам написать на листе бумаги свое желание, затем скрутить в трубочку (сложить и т.д.) и положить на ткань, которая лежит на полу в центре круга. Затем участникам предлагается взяться за края ткани и потрясти ее так, чтобы листочки перемешались. Затем ткань опускается на пол и каждый участник берет листок. Далее проводится обсуждение.