

Министерство образования
Республики Беларусь

БЕЛАРУССКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

О.В. Гасова

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ
АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ
УЧЕБНОГО ДИАЛОГА**

Минск
БНТУ
2017

УДК 37.026
ББК 74.58
Г 22

Рецензенты:

канд. пед. наук, доцент, зав.каф. германских языков ФМО БГУ *М.Ф. Арсентьева*
канд. пед. наук, доцент каф. педагогики ГУО МГЛУ *Л.П. Гимпель*

Гасова, О.В.

Теоретико-методические аспекты формирования учебного диалога :
монография / О. В. Гасова. – Минск : БНТУ, 2017. – 144 с.

ISBN 978-985-525-

В представленной монографии исследовано понятие «учебный диалог», его теоретико-методологические основы. Процессы моделирования, проектирования и конструирования рассматриваются в проекции на учебный диалог. Разработаны критерии этих процессов и диагностический инструментарий.

Монография адресована студентам и преподавателям высших учебных заведений, магистрантам и аспирантам, интересующихся диалогическим способом преподавания и взаимодействия.

Табл. 5. Рис. 4. Библиогр. 129 назв. Прил. 4.

Рекомендовано к изданию методической комиссией факультета технологий
управления и гуманитаризации
Белорусского национального технического университета
(протокол № 6 от 04.05.2017г.)

ISBN 978-985-525-

© Гасова О.В., 2017
© БНТУ, 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава 1. Теоретические основы и содержание учебного диалога	6
Тема 1. Понятие диалог, его сущность, основные формы и типы диалога	6
Тема 1.2 Учебный диалог: психолого-педагогические основы	11
Тема 2. Учебный диалог как ситуация, процесс и система	16
Тема 2.1 Диалогическая ситуация как минимальная единица конструирования учебного диалога	17
Тема 2.2 Учебный диалог как процесс	26
Тема 2.3 Учебный диалог как система	44
Глава 2. Конструирование учебного диалога	47
Тема 1.1 Понятия «моделирование», «проектирование» и «конструирование» учебного диалога	47
Тема 2. Критерии, показатели и умения конструктивной деятельности субъектов учебного диалога	53
Тема 2.1 Аналитико-синтезирующий аспект конструктивной деятельности	56
Тема 2.2 Моделирующий аспект	58
Тема 2.3 Проектировочный аспект	60
Тема 2.4 Конструктивный аспект	62
Тема 2.5. Коммуникативный аспект	63
Тема 2.6. Рефлексивный аспект	64
Тема 3. Конструирование моделей учебного диалога	80
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	88
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	90
Приложение 1	99
Приложение 2	103
Приложение 3	106
Приложение 4	111

ВВЕДЕНИЕ

Трансформационные процессы, происходящие в обществе, накладывают отпечаток на развитие системы образования. Для современного этапа развития системы высшего образования в Республике Беларусь характерны качественные изменения, касающиеся процесса взаимодействия педагога и студента. В свете компетентностного и технологического подходов акцент делается на практико-ориентированном знании, на умениях применять полученные знания в нестандартных профессиональных и жизненных ситуациях, а также на способности организовать собственную деятельность.

Белорусский Национальный технический университет является одним из ведущих вузов республики в подготовке специалистов по целому ряду технических специальностей. Наряду с высоким уровнем технической подготовки будущий специалист должен обладать обобщенными умениями. Среди них следует выделить умение определять цели, применять методы анализа, ставить задачу и обоснованно выбирать метод деятельности, осуществлять поиск, систематизацию и анализ информации, анализировать и оценивать тенденции развития техники, понимать сущность и социальную значимость своей профессии, основные проблемы в конкретной области своей деятельности и др. [85, с. 5, 7, 21]. Из содержания предъявляемых требований следует, что студенту в процессе вузовского обучения необходимо развить основные мыслительные операции (анализ, синтез, критическое мышление). Все это находит свое выражение в гуманитарной составляющей инженера (социально-личностные компетенции). Гуманитарная составляющая для инженеров различных специальностей является не менее важной, поскольку профессиональная деятельность, так или иначе, сопряжена с общением, взаимодействием с различным кругом людей. Необходимость вступления в диалог постоянно присутствует в профессиональной жизни инженера. Востребован специалист, умеющий вступать в диалог, конструировать продуктивное взаимодействие. Ведется поиск универсальных путей получения знания, независимо от специальности. Взаимодействие на паритетных принципах используется практически во всех сферах жизнедеятельности человека. Универсальность диалогического взаимодействия позволяет говорить об универсальности способа научения диалогу.

Обращение к теме конструирования учебного диалога не является абсолютно новым в отечественных, российских и зарубежных исследованиях. Значение диалога как одной из наиболее эффективных форм коммуникации, общения, обучения и учения переосмысливается и происходит трансформация его понимания: из сократовского диалога, наталкивающего на необходимый для учителя ответ, в школу диалога культур, где педагог и обучаемый

совместно отыскивают истину (В.С. Библер, С.Ю. Курганов), из коммуникативного метода обучения в метод диалога культур (Е.И. Пассов), в эвристический диалог (А.В. Хуторской, А.Д. Король), в (текстуально-)диалогический подход (С.В. Белова, И.А. Колесникова), в компонент личностно ориентированного обучения (В.В. Сериков, И.С. Якиманская, Н.Б. Борытко), в культурную составляющую педагогического общения (С.Н. Батракова), в технологию диалога (Е.В. Коротаева, М.В. Каминская, М.В. Мишаткина). Вместе с тем, в выше указанных работах преобладает анализ отдельных аспектов учебного диалога (коммуникативной составляющей; способа создания гуманитарной образовательной среды; выделение методов и приемов организации диалога). Собственно проблема педагогического конструирования как процесса «распредмечивания» деятельности не являлась отдельным предметом изучения. Теоретический потенциал педагогического конструирования слабо преломлен в целом ряде позиций: в плане разработки педагогических оснований конструирования, методического сопровождения его как процесса. Конструирование как выработка способа получения знания представляет собой сложный процесс, состоящий из многих компонентов, происходящий на различных уровнях и поэтому требующий пристального внимания.

Пилотажное исследование, проведенное в техническом университете (350 студентов инженерных факультетов БНТУ), выявило ряд проблем при конструировании учебного диалога:

- признается актуальность использования учебного диалога, однако, под диалогом понимается упрощенная вопросно-ответная форма общения;
- подчеркивается значимость диалогического подхода, однако используется учебный диалог в практике образовательного процесса вуза нечасто;
- признается необходимость и ценность учебного диалога, и называются трудности, с которыми сталкиваются педагоги при его конструировании;
- студент провозглашается субъектом образовательного процесса, однако на практике отсутствует осознание студентом себя в таком качестве (по данным констатирующего эксперимента для студентов начальных курсов).

Результаты проведенного пилотажного исследования позволяют утверждать, что конструктивные умения субъектов учебного диалога в большинстве случаев имеют средний и низкий уровень, активность преподавателя доминирует на практических занятиях над активностью студентов, субъектная позиция студента носит декларативный характер; присутствует авторитарный стиль в образовательном взаимодействии, преобладают репродуктивные методы и технологии обучения.

Целью нашего исследования является показать, как необходимо конструировать учебный диалог, исходя из позиции описания деятельности педагогов и студентов. Выработка определенных моделей конструктивного поведения субъектов учебного диалога ведет к формированию жизненной стратегии личности.

Глава 1. Теоретические основы и содержание учебного диалога

Тема 1. Понятие диалог, его сущность, основные формы и типы диалога

Понятие «учебный диалог» известно еще со времен Сократа, однако до настоящего времени оно является актуальным и востребованным. Чем же так интересен и притягателен диалог для ученых, педагогов, преподавателей и учителей? Почему именно в диалоге пытаются найти ответ, решение на поставленный вопрос или задачу?

Диалог - предмет изучения многих гуманитарных наук, таких как: философия, риторика, логика, лингвистика, психология, педагогика и пр. Обратимся к краткому описанию основных положений и понятий, накопленных гуманитарными науками в области анализа диалога.

Основополагающими являются исследования, проведенные философами. Особого внимания заслуживают идеи таких ученых как: М. Бубер, М.М. Бахтин, В.С. Библер, М.С. Каган, А.А. Ухтомский, Ю.М. Лотман.

В концепции М. Бубера диалог сводится к взаимности, которая проявляется во взаимопонимании, взаимном сопереживании и взаимодововерии [27].

Для В.С. Библера диалог происходит в сознании человека и протекает как столкновение противоположных логик мышления. Рождение новой мысли происходит в «диалогике» [17, с. 43]. Особое внимание автор уделяет диалогу различных культур.

В работах М.М. Бахтина диалог и формы его проявления проанализированы с различных сторон. Диалог и производные от него понятия - диалогичность, диалогизм - проходят практически через все труды исследователя. Построение диалога – это «не целое одного сознания, объектно принявшего в себя другие сознания, но как целое взаимодействия нескольких сознаний, из которых ни одно не стало до конца объектом другого» [14, с. 27]. Каждый из субъектов независим и равноправен и, в то же время, только в диалогическом общении можно обрести целостность.

Диалог в исследованиях М.С. Кагана понимается как межсубъектное взаимодействие, как способ упорядоченной совместной деятельности на основе интеллектуального общения. Целью является приращение и критический обмен знаниями объективного и субъективного характера, расширение социально-коммуникативного опыта субъектов на основе самоанализа и выработки их личностных смыслов. Необходимо научить вести диалог, «который бы обеспечивал глубокое проникновение в проблемы другого человека, сформировал способность видеть и сопоставлять различные факты и решать проблемы путем критического анализа и

осознания себя как частью целого всей культуры в широком смысле этого слова» [50, с. 404].

В филологии и лингвистике диалог рассматривается с позиций подачи информации, анализируются типы диалога по цели высказывания.

Для педагогики интерес представляет процесс взаимодействия как способ организации обучающей дискуссии.

В зависимости от понимания сущности диалога существуют различные подходы к классификации форм и типов диалога (таблица 1). Исследователи, изучающие диалог в различных отраслях знания (философия, лингвистика, педагогика), классифицируют его по различным основаниям, что показывает достаточно широкий диапазон трактовки данного понятия. Наличие различных оснований классификации, выделение множества форм и типов диалога свидетельствуют о его функциональном многообразии в зависимости от критерия, заложенного в основание. Объединяющим приведенные классификации является, на наш взгляд, степень активности субъекта, его непосредственное желание инициативного вступления в диалог. Данное положение значимо для учебного диалога, как видовой категории диалога. То, насколько активными являются участники диалогического взаимодействия, может определять его тип.

Таблица 1 - Классификация форм и типов диалога

Отрасль знания 1	Автор, источник 2	Основание 3	Классификация 4
Философия	М. Бубер [27, с.140].	По форме взаимодействия участников	<p>1) «подлинный, который может быть выражен как в словах, так и в молчании, - в этом диалоге каждый из его участников действительно имеет в виду другого или других в их наличном и своеобразном бытии и обращается к ним, стремясь, чтобы между ним и ими установилось живое взаимоотношение;</p> <p>2) технический, вызванный лишь необходимостью объективного взаимопонимания;</p> <p>3) замаскированный под диалог монолог, в котором два человека или несколько собравшихся людей странными извилистыми путями говорят с самими собой, полагая при этом, что они избавлены от мучительного пребывания лишь с самими собой».</p>
	М.С. Каган [48]	Общение как взаимодействие в зависимости от роли субъекта	<p>1) общение реального субъекта с реальным партнером. Данный вид общения может выступать на трех уровнях: материально-практическом, практически-духовном, духовно-информационном;</p> <p>2) общение реального субъекта с субъективированным объектом как иллюзорным партнером;</p> <p>3) общение реального субъекта с воображаемым партнером (квазисубъектом);</p> <p>4) общение воображаемых партнеров – художественных персонажей (единственный выработанный историей культуры способ моделирования самого общения).</p>

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4
Философия	В.С. Библер и учителя школы диалога культур [125, с. 8].	По способам проявления и функционирования	<p>1) это не просто эвристический прием усвоения монологического знания и умения, но - определение самой сути и смысла, усваиваемых и теоретически формируемых понятий (понятие диалогично по своей логической природе и по своей психологической - для сознания - данности);</p> <p>1) это диалог культур, общающихся между собой - в контексте современной культуры, - в средоточии основных вопросов бытия, основных точек удивления нашего разума;</p> <p>2) постоянный диалог сознания ученика (и учителя), голосов поэта (художника) и - теоретика - как основа реального развития творческого гуманитарного мышления».</p>
Лингвистика	Н.Д. Арутюнова [7, с. 650].	По цели подачи информации	<p>1) информативный диалог;</p> <p>2) прескриптивный диалог;</p> <p>3) обмен мнениями с целью принятия решения или выяснения истины; представлен такими формами как спор, дискуссия, обмен мнениями;</p> <p>4) диалог, имеющий целью установление или регулирование межличностных отношений;</p> <p>5) праздноречевые жанры, подразделяемые на эмоциональный, артистический, интеллектуальный диалоги.</p>
Педагогика	М.В. Кларин [53].	Модели учебной дискуссии, имеющие диалогический характер	<p>1) проблемная дискуссия с выдвиганием проектов;</p> <p>2) дискуссия в сочетании с игровым моделированием, направленная или структурированная дискуссия;</p> <p>3) учебный спор-диалог.</p>

Окончание таблицы 1			
1	2	3	4
Педагогика	В.И. Слободчиков, В.И. Исаев [46].	По функциональному использованию диалога	1) фактический (обмен речевыми высказываниями единственно для поддержания разговора); 2) информационный (обмен информацией самого различного свойства); 3) дискуссионный (столкновение различных точек зрения); 4) исповедальный (доверительное общение, основанное на взаимоприятии партнеров и разделении ими смыслов и ценностей жизни).
Педагогика	Е.В. Коротаяева [62].	В зависимости от совокупности цели и предмета высказываний, отношений между собеседниками, их компетентности в обсуждаемых вопросах, а также конкретной обстановки общения.	1) диалог-имитация, представляющего собой внешнюю, вопросно-ответную форму, используется на этапе проверки заданий или подведения итогов; 2) диалог-обсуждение, предусматривающий общение с равными субъектами образовательного процесса, владеющими правилами ведения такого вида диалога. Он реализуется преимущественно в дискуссиях, ролевых играх, тренингах и пр. 3) диалог-познание, охватывающий сложные взаимосвязи и отношения субъекта познания с миром, с окружающими людьми, с самим собой как познающим и познаваемым собственное Я. Отличительной чертой данного вида диалога является то, что личность выступает самостоятельным, ответственным, инициативным субъектом познавательной ситуации.

Тема 1.2 Учебный диалог: психолого-педагогические основы

Как объект педагогического исследования учебный диалог находится в центре внимания различных методологических подходов. Это в значительной мере обусловлено его многоплановостью: диалог как форма коммуникации, как способ гуманитарного познания, как акт деятельности и пр.

С позиций *личностно ориентированного подхода* (А.В. Мудрик, В.В. Сериков, И.С. Якиманская, Е.В. Бондаревская и др.) учебный диалог предстает как особым образом организованная педагогическая деятельность, в которой обучающиеся не приобретают статус субъекта, а изначально им являются. Цель данного подхода – это раскрытие индивидуальных возможностей и особенностей каждого обучающегося с помощью гибких форм индивидуализации и дифференциации. Для этого необходимо составить индивидуальную образовательную программу, которая изменяется в соответствии с динамикой развития обучающегося. Взаимодействие строится на диалоге с педагогом, при этом называется несколько базовых технологий при конструировании учебной ситуации. Одной из них является «технология учебного диалога», которая обеспечивает субъектно-смысловое общение, рефлекссию и самореализацию личности [108, с. 46]. Данная технология сводится к созданию ситуации диалога, технологическими элементами которого выступают:

1) диагностика готовности обучающихся к диалогическому общению – базовых знаний, коммуникативного опыта, установки на самоизложение и восприятие иных точек зрения;

2) поиск опорных мотивов, т.е. тех волнующих обучающихся 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;

4) продумывание различных вариантов развития сюжетных линий диалога;

5) проектирование способов взаимодействия участников дискуссии, их возможных ролей и условий их принятия обучающимися;

6) гипотетическое выявление зон импровизации, т.е. таких ситуаций диалога, для которого трудно заранее предусмотреть поведение его участников (погружение, десант, игровые ситуации, дискуссии и т.п.) [107, с. 20].

Учет индивидуальных особенностей каждого участника помогают педагогу выявить и раскрыть возможности обучающихся. *Личностный подход* – базовая ценностная ориентация педагога, которая определяет его позицию во взаимодействии с каждым обучающимся и коллективом. Принятие во внимание его индивидуальных особенностей, умение видеть его личностные качества

способствует сотрудничеству, а, следовательно, обеспечивает успешность диалогического взаимодействия. Без учета индивидуальных особенностей педагогическое воздействие не будет иметь должного эффекта. Выявляя учебный диалог как средство личностно ориентированного подхода, учеными не дается детального и полного представления учебно-диалогического взаимодействия как процесса. Его структуру, по нашему мнению, следует дополнить таким компонентом, как организация рефлексивной деятельности.

Анализируя индивидуальный и личностный подходы, необходимо подчеркнуть, что они сочетаются в *полисубъектном* (диалогическом) подходе, который показывает, что сущность человека не исчерпывается его деятельностью, поэтому внимание необходимо акцентировать на отношениях между субъектами образовательного процесса как на важнейших источниках духовного развития [111]. Личность и индивидуальность раскрываются лишь во взаимодействии друг с другом. В «интеридивидуальном аспекте личность рассматривается как система характерных для нее отношений, как носитель взаимоотношений и взаимодействий» А.В. Петровский [А.В. Петровский по Сластенину 111, с. 100]. Межличностное взаимодействие представляет деятельность, без которой невозможен собственно рост личности. Следует отметить, что идея диалога переживает свое новое рождение с позиций личностно ориентированного подхода.

В контексте *деятельностного подхода* (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев, П.И. Зинченко, А.А. Бодалев и др.) диалог предстает как «акт деятельности, сообщающий смысл, процесс, в котором человек ставит новое знание в связь со своим «микрокосмосом» (М.М. Бахтин), понимает и принимает его». В образовательном процессе ведущим видом деятельности является учение. Качество усвоения зависит от того, что и как делают обучающиеся с предложенным педагогом материалом. Известно, что продуктивным является то учение, при котором проявляется активность и самостоятельность. В связи с этим актуализируется вопрос об активизации учебной деятельности средствами активных методов обучения. В структуре этой группы методов присутствует диалог как один из способов организации межличностного взаимодействия.

Диалог рассматривается также как вид социальной деятельности. В результате чего в процессе диалогического взаимодействия у обучаемого закрепляются свойства, качества, способности, необходимые для выполнения социальных и творческих ролей в обществе.

С позиций *проблемного подхода* процесс взаимодействия строится с помощью создания проблемных ситуаций, подготовки проблемных задач и заданий. Большое значение для становления теории проблемного обучения имели работы психологов, которые показали, что умственное развитие характеризуется не только объемом и качеством усвоенных знаний, но и структурой мыслительных

процессов, системой логических операций и умственных действий, которыми владеет ученик (С.Л. Рубинштейн, А.М. Матюшкин) [103, 78]. А.М. Матюшкин раскрыл роль проблемной ситуации в мышлении и обучении [78]. Умственная деятельность находится в непосредственной связи с решением проблемных ситуаций и задач. В структуре методов проблемного обучения выделяются монологический, диалогический, показательный, эвристический, исследовательский и др. [41]. В основе диалогического взаимодействия также находится поиск решения на поставленную проблему. Возникает вопрос: всегда ли решение проблемы является диалогом? Что отличает проблемное решение задачи от поиска ответа в диалоге? В рамках проблемного обучения вариантов решений может быть много, однако ответ один и он всегда известен учителю. В этом состоит ключевое отличие проблемного обучения от диалогического взаимодействия, где педагог не всегда знает ответ на поставленные вопросы. Проблемы, обсуждаемые в диалоге, не всегда имеют однозначное решение.

В структуре перечисленных подходов учебный диалог фиксируется как форма организации занятия, как один из методов в арсенале методического обеспечения. Многоплановость трактовок и функционального назначения учебного диалога доказывает, что при использовании учебного диалога в различных подходах выделяется определенная сторона этого феномена. Для выявления содержательной стороны учебного диалога как педагогического явления обратимся к подробному рассмотрению термина «учебный диалог» и раскрытию его основных характеристик в образовательной практике.

Контент-анализ понятия «учебный диалог» в психолого-педагогической литературе показывает, что среди исследователей нет единого мнения в его определении (таблица 2). Это и форма общения или коммуникации в условиях проблемной ситуации (В.М. Аганисян, Е.О. Галицких); эвристический прием усвоения знания (А.В. Хуторской, А.Д. Король); способ постижения гуманитарных явлений (С.В. Белова); диалог логик и культур (В.С. Библер, С.Ю. Курганов, школа диалога культур, Д.И. Корнющенко). Широкий диапазон трактовок понятия «учебный диалог» показывает насколько разноплановый и разносторонний характер имеет этот объект исследования. Также вариативность определений говорит о том, что в каждом исследовании изучалась какая-либо одна или две стороны учебного диалога. В нижеследующей таблице представлены определения учебного диалога с позиций педагогов-исследователей и практиков.

Таблица 2 – Определения учебного диалога

Определения учебного диалога, его сущностные характеристики	Словарная (справочная) литература, авторы научных исследований
1	2
<p>1. Диалог - это не просто эвристич. прием усвоения монологического знания и умения, но – определение самой сути и смысла усваиваемых и теоретически формулируемых понятий (понятие диалогично по своей логич. природе и по своей психологич. – для сознания-данности).</p> <p>2. Диалог, имеющий реальный образовательный смысл, - это диалог культур, общающихся между собой – в контексте современной культуры, - в средоточии основных вопросов бытия, основных точек удивления нашего разума.</p> <p>3. Диалог - это постоянный диалог сознания ученика (и учителя), голосов поэта/художника и теоретика – как основа реального развития творческого/гуманитарного мышления.</p> <p>Диалог выступает в двух функциях:</p> <p>1. Форма организации самого обучения.</p> <p>2. Принцип организации самого содержания науки</p>	<p>Школа диалога культур В.С. Библер [21].</p>
<p>В трех смыслах применительно к обучению:</p> <p>1. Диалог логик</p> <p>2. Диалог голосов</p> <p>3. Внутренний диалог с самим собой, протекающий в форме внутренней речи</p>	<p>С.Ю. Курганов, В.Ф. Литовский, И.М. Соломадин, В.А. Ямпольский [69].</p>
<p><i>Учебный диалог</i> - это своеобразная форма общения между учащимися и учителем, а также между самими учащимися в условиях проблемной ситуации. В процессе учебного диалога происходит информационный обмен между его участниками, регулируются отношения между ними.</p>	<p>В.М. Аганисян [1, с. 13].</p>
<p><i>Учебный диалог</i> - разомкнутая (связанная с получением альтернативных индивидуально-творческих результатов на границе субъекта-учителя и субъекта-ученика) форма коммуникации субъектов учебной деятельности, в ходе которой устанавливается взаимно согласованное смысловое отношение новых предметных знаний и действий к известным в процессе преодоления ситуации неопределенности системного компонента знания (решения учебной задачи)</p>	<p>М.В. Каминская [51, с. 10]. Школа развивающего обучения</p>
<p>Способ постижения гуманитарных явлений, позволяющий удерживать единство противоположностей</p>	<p>С.В. Белова [18, с. 55]. Текстуально-диалогический принцип обучения</p>

1	2
<p><i>Учебный диалог</i> - скрытое от поверхностного взгляда сопряжение разных - и по содержанию, и по времени - культур в их взаимодействии и бесконечной вариативности взаимовлияния. Задача воспитателя в том и состоит, чтобы сделать это сопряжение явным.</p>	<p>Д.И. Корнющенко [59, с. 9].</p>
<p>Форма коммуникации, представляющая собой сочетание высказываний участников, объединенных общностью темы, цели, решаемых задач и правил коммуникативного поведения.</p>	<p>В.В. Позняков [91, с. 45].</p>
<p>Диалог - это обмен информацией между участниками процесса обучения, образовательная технология, совместный поисковый труд, способ работы с содержанием учебного материала, это определение самого содержания предмета обучения и самого устройства души, речи, мысли человека. Важно отметить, что в атмосфере диалога происходит становление человека, творение ценностей его духовной жизни. Таким образом, в проблематике образования диалог рассматривается как цель, результат и содержание образования, способ познания действительности и дидактико-коммуникативная среда, обеспечивающая рефлексию и самореализацию личности.</p>	<p>Е.О. Галицких [30, с. 18]</p>
<p>Диалог выступает не просто педагогическим методом или формой, но становится приоритетным принципом образования. Эвристический диалог – источник формирования опыта эмоционально-ценностного отношения к действительности, опыта творческой деятельности.</p>	<p>А.Д. Король [60]</p>

Учебный диалог, по нашему мнению, это: 1) средство взаимодействия участников образовательного процесса, суть которого заключается в совместной выработке решений учебных проблемных ситуаций, нахождении вариантов решений как присвоение определенного опыта и рефлексии проделанной работы; 2) форма коммуникации активных участников образовательного процесса, знающих и соблюдающих демократический стиль общения, нормы и правила уважительного поведения, культурные позиции оппонентов; 3) метод развивающего обучения, требующий от преподавателя, педагога владение такими мыслительными операциями как анализ, синтез, сравнение, моделирование, планирование, проектирование совместной деятельности, конструирование реального взаимодействия и рефлексивными умениями; 4) способ обучения, при котором обучающийся умеет самостоятельно поставить цель и задачи собственного обучения, выбрать средства и методы для достижения поставленной цели, осознать собственный опыт и перенести его в профессиональную деятельность. Таким образом, системно охватываются возможности учебного диалога, хотя мы не претендуем на исключительно целостное толкование функционального назначения учебного диалога в образовательном процессе

высшего учебного заведения. В своем исследовании мы не останавливались подробно на творческом потенциале учебного диалога, а именно его литературно-художественной и театральной стороне.

Проведенное пилотажное исследование в Белорусском национальном техническом университете показало, что под учебным диалогом понимается в основном вопросно-ответная форма общения между преподавателями и студентами. Такое определение учебного диалога говорит о том, что видимо, отсутствует понимание состава и структуры учебного диалога в образовательном процессе. Поэтому возникла необходимость исследовать компоненты учебного диалога и раскрыть их сущность. Также под учебным диалогом понимается лишь создание диалогической ситуации с целью формирования коммуникативных навыков. Происходит смешение понятий диалогическая ситуация и учебный диалог как процесс, как метод обучения. Для дифференциации этих понятий предлагается рассмотреть учебный диалог как ситуацию, как процесс и систему организации межличностного взаимодействия.

Тема 2. Учебный диалог как ситуация, процесс и система

Практически во всех исследованиях независимо от методологической позиции выделяется развертывание диалога как *ситуации, процесса и системы*. Констатируя различные проявления учебного диалога, его исследование начинается с изучения минимальной процессуальной единицы - диалогической *ситуации*, которая разворачивается в учебный диалог как *процесс* взаимодействия педагога и обучающихся. Компонентный состав определяется, исходя из основ процесса обучения. К внешним элементам относятся область целей и задач, область содержания, пространство процессуальных характеристик (деятельность педагога, деятельность обучаемых), область средств, языка, результата, рефлексии. К внутренним элементам относятся мотивированность субъектов к вступлению в учебный диалог, их активность, коммуникативные и эмпатийные способности, сознательность, самостоятельность при выборе позиции, рефлексия, происходящая в форме внешнего и внутреннего диалога. К процессуальным характеристикам учебного диалога как объекта исследования относят такие как: темпоральность (протяженность во времени), интенсивность (темп, ритм), динамичность (развитие диалога), поэтапность. Наличие множества элементов, процессуальных компонентов и функциональных связей подразумевает исследование учебного диалога с позиций системного подхода как *системы*.

Тема 2.1 Диалогическая ситуация как минимальная единица конструирования учебного диалога

Диалогическая ситуация представляет собой мини-диалог, часть учебного диалога. Системное единство диалогических ситуаций образует учебный диалог как целое.

Что же понимается под диалогической ситуацией, какова её структура и какую функциональную нагрузку она несет для создания системы «учебный диалог»?

В широком смысле слова ситуация – «сочетание условий и обстоятельств, создающих определенную обстановку, положение» [86, с. 102]. Нами рассматриваются ситуации, моделируемые преподавателем/студентами или обусловленные рядом обстоятельств в образовательном процессе вуза, содержащими проблему, задачу, трудность, поскольку именно проблемные ситуации обладают «широкими дидактическими возможностями» [там же, с. 103].

В работах ученых, исследовавших диалогическую ситуацию, обнаруживается потенциал ситуации как средства для достижения воспитательных, дидактических и методических целей. Диалогическая ситуация используется для создания свободного, открытого выражения собственной точки зрения, конструктивного взаимодействия с партнером по общению, для формирования готовности к будущей профессиональной деятельности и пр. С позиций гуманитарного воспитания диалогическая ситуация предстает как «способ педагогического взаимодействия, направленный на помощь воспитаннику, совместное соиздание педагогом и воспитанником духовности последнего путем построения внешнего и внутреннего диалога» [84, с. 15]. С.В. Белова называет диалогическую ситуацию «механизмом формирования диалогического опыта, она является моментом актуализации проблемы диалогического отношения личности в образовании и освоения ею диалогического способа познания гуманитарного текста в условиях со-бытийной общности» [17, с. 17]. Свою концепцию создания диалогической ситуации автор выстраивает на основе работы с текстом на занятиях по русскому языку и литературе.

В диалогической ситуации внимание уделяется, прежде всего, личности, ее внутреннему миру, так как диалогичность реализуется через взаимоотношение «Я-Другой». Зафиксировать способность обучающегося на своем отношении к проблеме и на отношении к ней других участников, оценить поведение сверстника, сравнить со своим, а также использовать воспитательный потенциал – это основные целевые установки, которые заложены в диалогической ситуации.

Отношение вырабатывается к предмету обсуждения, к другой личности или к самому себе.

«Диалогическая ситуация характеризуется не только объективной проблемностью, но и значимостью самого факта обнаружения этой проблемности для субъекта. Отклик педагога на проблему учащегося служит подтверждением её значимости, стимулом для образования нового смысла» [128].

Как явствует из приведенных определений диалогическая ситуация может раскрываться различными сторонами (как воспитательное средство, как способ познания гуманитарного текста, как способ повышения познавательной активности и пр.). Объединяющими понятиями выступают «взаимодействие», «понимание», «проблема».

Поскольку диалогическая ситуация строится на основе какой-либо проблемы или вопроса, то возникает необходимость осветить такую тему как постановка проблемы в ситуации диалога.

Проблематизация в ситуации учебного диалога. Тема проблемного обучения и теории проблематизации, в частности, разработана такими учеными как Г.П. Щедровицкий, А.М. Матюшкин, Г.И. Рузавин, Ю.В. Громыко, В.Э. Штейнберг и др. Именно наличие проблемы, трудности стимулирует мыслительную деятельность. Проблематизация как свойство мышления человека включает в себя совокупность имеющихся проблем, действий, деятельностей участников проблемного решения. Это «комплекс операций по постановке, поиску решения и рефлексии проблемы» [92, с. 11]. Приведем разработки алгоритма процесса проблематизации нескольких ученых: структура проблемной ситуации (по Г.И. Рузавину), технология проблематизации (по Ю.В. Громыко), моделирование воспитательной ситуации на основе анализа проблемы (по В.В. Познякову). Основными этапами либо стадиями, выделяемыми большинством ученых, являются следующие:

- наличие трудности и понимание этой трудности (Г.И. Рузавин); способность понимать чужую точку зрения, входить в данную позицию (Ю.В. Громыко); определение проблемосодержащего объекта (В.В. Позняков);

- процесс поиска решения - выдвижение предположений, гипотез (Г.И. Рузавин); построение оппозиции к имеющейся точке зрения (Ю.В. Громыко); определение комплекса проблем (В.В. Позняков);

- точная формулировка проблемы (Г.И. Рузавин); определение предмета конфликта (Ю.В. Громыко); актуализация и анализ ключевой проблемы (В.В. Позняков);

- формулировка цели проблемы, определение условий ее реализации, выделение имеющегося ограничения при разработке проблемы (Г.И. Рузавин);

построение идеализации проблемного объекта (Ю.В. Громыко); постановка цели в контексте проблемы, формирование идеального образа объекта (В.В. Позняков);

- генерирование новых идей (Г.И. Рузавин); постановка задач для решения выделенной проблемы и планирование процессов решения задач (Ю.В. Громыко); построение модели конструируемого объекта и отбор вариантов (В.В. Позняков);

- проверка предложенного решения (Г.И. Рузавин); рефлексия и схематизация новой формы полученного знания (Ю.В. Громыко); рефлексия не столько деятельности, сколько личностного роста участников проблемной ситуации (В.В. Позняков) [92, с. 11-17; 35, с. 57-61; 104, с. 22-38].

При сопоставлении приведенных методик работы с проблемой выявляется сходство ключевых моментов. В методологии проблематизации Ю.В. Громыко отталкивается от изначально существовавшего коммунального конфликта, поэтому необходимо понять противоположную сторону, взглянуть на его природу «со стороны» и в ходе работы с проблемой выработать новое знание. В ситуации постановки проблемы нет единого верного знания, оно вырабатывается участниками совместно, конструируется новая форма знания. «Мышление в проблемной ситуации – это мышление в ситуации катастрофы; мышление при решении задач – это регулярное, правильное мышление по заданным правилам» [35, с. 16]. В этом состоит главное отличие проблемных заданий от репродуктивных. В процессе конструктивного разрешения проблемы участники стараются понять противоположную точку зрения, критично взглянуть на собственное мнение и найти способы решения выделенной проблемы. Позиция Г.И. Рузавина и В.В. Познякова опирается на методологию проблематизации. Речь идет об умении видеть и вычленять проблему среди множества других, находить ключевую, ставить цель в контексте проблемы и моделировать соответствующую ситуацию. В результате работа с проблемной ситуацией нацеливает на личностный прирост не только знаний и умений как организовать проблемную ситуацию, как в ней действовать, но и формирует аналитико-синтезирующие, моделирующие, коммуникативные, конструктивные и рефлексивные компетенции участников проблемной ситуации.

Проблемы, предлагаемые для обсуждения и нахождения решения, могут быть весьма разнообразными. Вместе с тем, они должны отвечать следующим требованиям:

быть практически, экзистенциально и мировоззренчески значимыми для обучающихся;

приобщать к метапредметным знаниям и умениям (анализ ситуации, проблема и способы ее решения и др.);

выходить за пределы учебной ситуации.

Важно выбрать такой предмет обсуждения, который бы «выращивал» ученика до уровня субъекта – активной, творческой, ориентированной на саморазвитие индивидуальности [91, с. 47].

Проблема служит связующим звеном в структуре учебного диалога между целью, задачами и содержанием учебной деятельности при непосредственном взаимодействии участников диалога. Проблему можно назвать одним из средств реализации диалога. Проблема должна соотноситься с учебными целями и задачами, соответственно поиск ее решения строиться на учебном материале. Вместе с тем она должна представлять интерес для обучающихся и студентов, мотивировать и побуждать к действию. Познавательная неопределенность, содержащаяся в проблеме, должна побуждать к поиску, к раскрытию неизученного, а значит нового. Здесь необходимо учитывать возможности обучающихся: готовы ли они принимать активное участие в обсуждении и решении проблемы, способны ли они творчески подходить к решению или действуют по изученной схеме; способны ли они работать в диалоге; каков уровень их знаний; владеют ли они коммуникативными навыками и умениями. Проблема является трудностью, которую необходимо преодолеть. В исследованиях школы развивающего обучения показано, что «процесс мышления осуществляется, прежде всего, как процесс решения проблем» [78, с. 424]. Существуют личности, для которых главным является разрешение проблемности вопроса, поиска новой идеи, «... им не надобно миллионов, а надобно мысль разрешить». И в этом разрешении мысли (идеи) вся их подлинная жизнь и собственная незавершенность. «Если отмыслить от них идею, в которой они живут, то их образ будет полностью разрушен» [14, с. 99].

Побуждением к активности является вопрос к себе и к другим. Сам диалог предстает как «перекресток вопросов» (В.С. Библер). Вопросание происходит со стороны педагога и самостоятельной постановки вопроса. Важно обнаруживать вопросы, направленные на изучение сущности явления, на фиксацию изменений в структуре изучаемого объекта, а также способам аргументированных ответов. Умение ставить вопрос характеризует студента как личность, умеющую критически подходить к получаемой информации, соотносить важность с необходимостью получаемых знаний, т.е. о сознательности и активности как субъекта. В результате конструируется индивидуальная траектория развития.

Решение проблемы предполагает поиск и отбор вариантов. Для этой цели необходимо умение моделировать диалогическую ситуацию.

Моделирование диалогической ситуации.

Для чего педагогу необходимо владеть умениями моделирования диалогической ситуации?

Во-первых, согласно определению модели, модель предоставляет возможность изучения и преобразования имеющегося реального объекта с целью достижения лучших результатов. Во-вторых, модель наглядно демонстрирует структуру ситуации, что облегчает труд педагога при выстраивании ситуации, нахождении затруднений при её моделировании. Владея основными компонентами диалогической ситуации можно наполнять их предметным содержанием. Следовательно, необходимо выделить объект анализа, определить его состав и структуру, проанализировать функциональное предназначение. В-третьих, построение нескольких видов моделей, (например, модель формирования коммуникативных умений; модель, направленная на глубокое усвоение изучаемого материала; модель развития творческих умений и др.), предоставляет выбор педагогу в зависимости от целевой направленности занятия, от уровня подготовленности студентов и пр.

В отечественных и российских исследованиях существуют варианты построения модели учебного диалога. Авторы технологии диалога в эвристическом развивающем обучении (А.В. Хуторской, А.Д. Король) предлагают строить диалогическое взаимодействие путем постановки трех методологических групп вопросов «что?» (вычленение внешней стороны объекта), «как?» (описание свойства выделенного объекта), «почему?» (нахождение закономерностей, выявление причин и связей) [61]. Путем вопрошания ученик приобретает навыки эвристического обучения.

Е.О. Галицких предлагает расчленить процесс организации диалогической ситуации на этапы. Начало учебного диалога называет стадией вызова, целью которой является пробуждение интереса к теме и актуализация имеющихся знаний. Далее следуют стадии осмысления (соотнесение новой информации с собственными знаниями, установление логико-смысловых связей) и размышления (рефлексии) (анализ всего процесса изучения материала, выработка собственного мнения) [30, с. 171].

Исследователь И.В. Бобрышева предлагает осуществить ряд диалогических ситуаций (ситуацию общения, ситуацию познания, ситуацию проявления инициативы, ситуацию культуротворчества) с тем, чтобы сформировать готовность к предстоящей профессиональной деятельности. Будущий педагог сам, пройдя все ситуации диалогического взаимодействия, сможет научить вести диалог школьников [24].

Не отрицая значимость имеющихся разработок в области моделирования диалогических ситуаций и учебного диалога, отметим, что приведенные примеры демонстрируют разработку диалогов в плоскости непосредственного межсубъектного взаимодействия, авторами отражается односторонне методология создания модели учебного диалога для ученика/студента. Концептуальная идея,

положенная в разработку моделей диалогической ситуации и учебного диалога в предлагаемом исследовании, заключается в проработке пошагового алгоритма конструирования моделей в нескольких плоскостях. С позиций педагога-теоретика и педагога-практика, а также со стороны студента/студентов, вступающего/вступающих в диалог. При этом каждая из предлагаемых позиций фиксируется на основных компонентах диалога: постановка целей и задач, анализ и постановка проблемы, отбор содержания и методов взаимодействия, описание видов деятельности субъектов диалога, анализ достигнутых результатов, организация рефлексивной деятельности каждой из сторон диалога.

Как было упомянуто выше, основными фазами при моделировании диалогической ситуации являются постановка цели и задач, нахождение ключевой проблемы и способов ее решения.

Постановка цели и задач в контексте проблемы.

Цель определяет не только результат, как итог достижения, но и концептуальный образ конструируемой модели. Целевая установка может служить названием модели диалога, а задачи выполнять функцию средств достижения поставленной цели.

Более подробно на рассмотрении значения цели остановимся в следующей главе.

Способы решения проблемы как способы получения знания. Данный компонент отвечает на вопрос *как* в диалоге разрешить проблему. Для организации взаимодействия у педагога имеется огромный выбор методов, средств обучения и форм организации взаимодействия. Активные и интерактивные методы обучения, являющиеся по своей природе диалогическими, органично вплетаются в процесс решения проблемы. При этом не следует отрицать роль и возможности методов работы с письменным источником (реферирование, цитирование, изложение, составление плана), видеометода, лабораторной работы и др.

В качестве возможных вариантов решения проблемы предлагается использовать организацию дискуссии на поставленный вопрос или группу вопросов. Обсуждение также может быть организовано как групповое или парное. В случае индивидуальной работы предлагается сравнить все полученные решения, выбрать оптимальные варианты, при этом обосновать выбор. Такая «коллективно-распределенная мыследеятельность» согласно исследованиям Л.С. Выготского заставляет творчески мыслить обучающегося, излагать собственное мнение, формулировать выводы, проверять их в диалоге с оппонентами (Л.В. Выготский по Г.К. Селевко) [105, с. 199].

Результат и рефлексия.

Если проблема соотносится с целью учебного диалога, то ее решение непосредственно связано с результатом как продуктом взаимодействия. Приоритетную роль играет приобретение умений и навыков получать знания о том, как решать конкретные проблемные ситуации, как анализировать нестандартные ситуации. Важно допускать дифференцированное отношение к проблеме и стимулировать выражение своего отношения (оценивание, выражение способов решения и т.д.) к проблеме. В процессе взаимодействия формируются отношения в нескольких направлениях по поводу проблемы: отношения между субъектами взаимодействия; отношения к самой проблеме; отношение студента/студентов к себе, формирование самооценки, саморефлексии.

Основные позиции, описанные в данном разделе, отражены в виде логико-смысловой схемы (рис. 1). Диалогическая ситуация (ДС) представляется мини-диалогом, которому присущи компоненты учебного диалога: цели и задачи, проблема и способы проблематизации (способы предъявления проблемы), требования к задаваемым вопросам, виды работы в ситуации диалога, субъектные позиции участников, способы решения проблемы, рефлексивные методики. Такая форма фиксирования основных понятий диалогической ситуации может быть полезна для практического использования педагогам.

При создании диалогической ситуации необходимо руководствоваться исходными принципами диалога:

- самооценности каждого из участников диалога (признание равноправия и необходимости других людей);
- открытости (человек должен быть открыт для диалога);
- целостности (человек должен быть полностью в диалоге);
- смыслоносности (рождение нового смысла в позициях двух субъектов);
- ответственности (человек должен предвидеть результаты своих действий, не должен растворяться в других) и т.д. [4, с. 15].

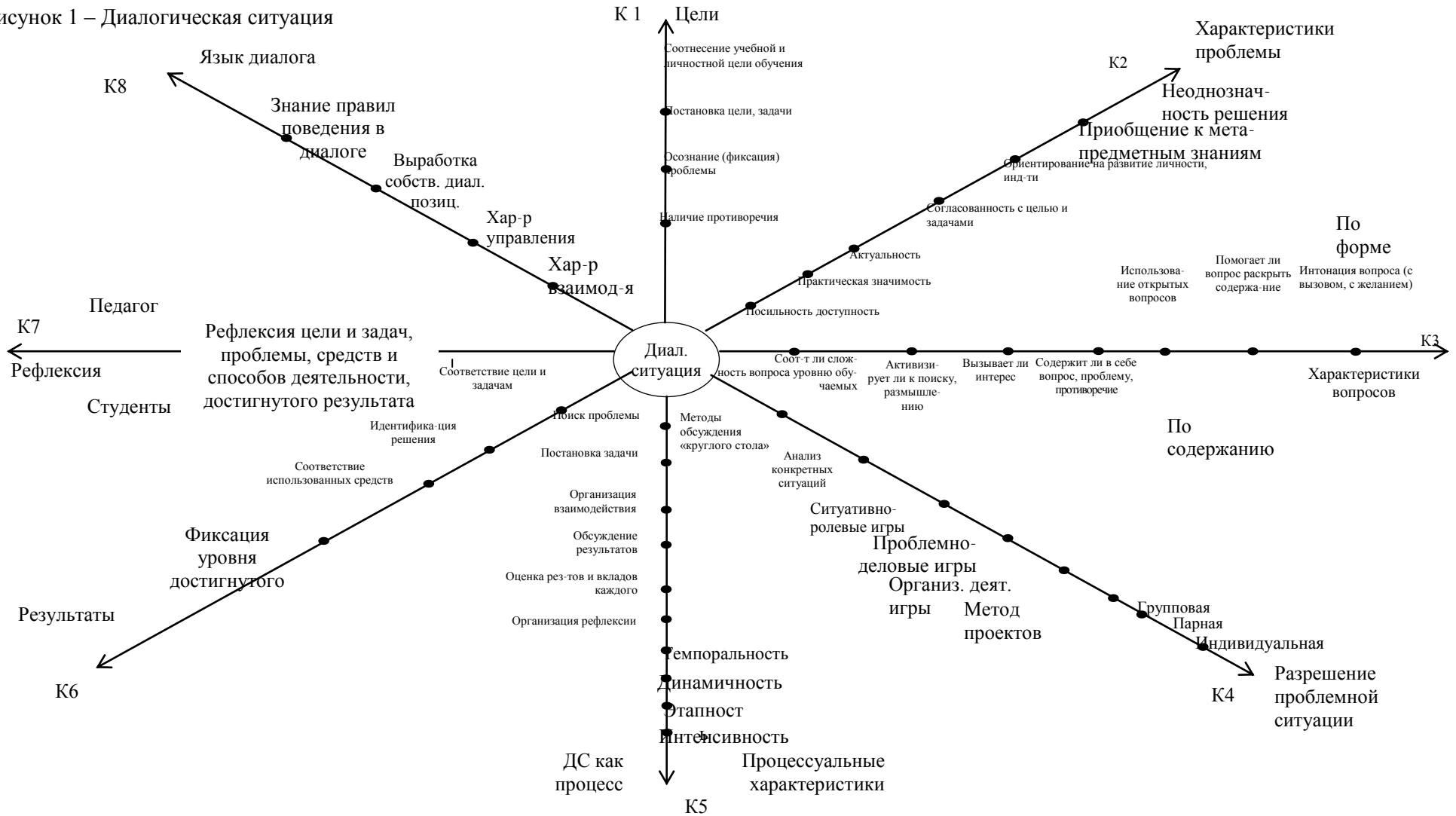
Учебный диалог как ситуация диалогического взаимодействия – это способ порождения противоречия, приводящий к поиску вариантов решения в условиях совместной диалогической деятельности.

Нередко диалогическую ситуацию отождествляют с проблемной ситуацией. Необходимо подчеркнуть, что диалогическая ситуация, содержащая проблему, имеет обучающий потенциал. Так как информативный, пресективный, праздноречевой типы диалога не содержат в себе проблемы, то эти типы диалога нельзя отождествлять с проблемносодержащими. Однако, нельзя не учитывать тот факт, что диалогическая ситуация, которая носит назидательный, воспитательный характер не может рассматриваться как пример и образец корректного

педагогического воздействия и тем самым служить учебной и образовательной цели.

Взаимодействие участников в проблемной ситуации близко к межсубъектному диалогу. А постоянное обращение субъекта к проблеме обнаруживает внутренний диалог. Видимо, поэтому зачастую происходит отождествление проблемной и диалогической ситуаций.

Рисунок 1 – Диалогическая ситуация



Тема 2.2 Учебный диалог как процесс

Общеизвестна структура педагогического процесса, состоящего из целей и задач, принципов, содержания, методов, средств, форм образования. Исходя из данных концептуальных позиций, освещаемая тема - «конструирование учебного диалога» - рассматривается как единство деятельностей педагога и обучающихся в целевом, содержательном и процессуальном аспектах обучения. В рамках данной темы нас интересует учебный диалог как процесс взаимодействия педагога и обучающегося/группы. А именно те знания, умения, навыки, которыми оперируют субъекты образовательного процесса и виды деятельности, которые они совершают.

Взаимодействие как философская категория представляет собой «вид непосредственного или опосредованного, внешнего или внутреннего отношения связи. Взаимодействие определяет отношение причины и следствия. Каждая из взаимодействующих сторон выступает и как причина и как следствие одновременного обратного влияния противоположной стороны. Взаимодействие противоположностей, противоречие являются самыми глубокими источниками, основой и конечной причиной возникновения, самодвижения и развития объектов» [114, с. 394].

Межсубъектное взаимодействие - «свободное взаимодействие уникальных партнеров, каждый из которых самостоятельно выбирает другого и соотносит себя с другим именно в своей и в его особенности и неповторимости» [48, с. 156]. Над проблемой взаимодействия работали Г.С. Батищев (диалектика между-субъектности, культура глубинного общения) [10], М.С. Каган (общение равнозначно диалогическому взаимодействию) [47, 48].

Перефразируем мысль М.С. Кагана о сотрудничестве, переходящем в общение. *Взаимодействие* индивидов становится *диалогом* тогда и постольку, когда и поскольку каждый участник совместного практического действия ориентирует свое поведение на поведение партнера (или партнеров), добиваясь согласованности общих действий при свободном, инициативном и своеобразном поведении каждого [48, с. 204]. Следовательно, в межсубъектном диалогическом взаимодействии сознательность партнеров, согласованность действий, самостоятельность в принятии решения являются необходимыми условиями.

Развивая понятие М.М. Бахтина о диалогических отношениях как явлении гораздо более широком, чем отношении между репликами композиционно выраженного диалога, «это - почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни, вообще все, что имеет смысл и значение» [14, с. 49], транслируем эти отношения на процесс обучения. Взаимодействие педагога и обучающихся в условиях стремительно развивающегося мира науки, техники претерпевает изменения, становится более

нацеленным на приобретение готового знания, упускается из вида личностные и индивидуальные характеристики обучающегося как субъекта образовательного процесса. Необходимость обращения к внутреннему миру человека, к пониманию его позиции, значимость личности как самоценности детерминирует актуальность обращения к диалогическим отношениям.

Взаимодействие в учебном диалоге представляется сложной структурой, организованной в нескольких плоскостях. Так как субъекты диалогического взаимодействия выполняют в образовательном процессе различные роли и функции, то для конструирования учебного диалога существует необходимость выделения существенных ролевых позиций участников как основ диалога. Основанием для выделения данной классификации послужили гуманистические принципы современной парадигмы образования: принцип культуросообразности [98], принцип человекосообразности образования [121], где в центре находится субъект. Субъектные позиции участников диалога раскрываются на наш взгляд в следующих плоскостях: взаимодействие субъектов образовательного процесса как обучающегося и обучающего при ведущей роли педагога, внутри которого можно выделить взаимодействие личностей и индивидуальностей; взаимодействие партнеров, объединенных одной целью; взаимодействие субъектов-носителей культуры; взаимодействие участников игрового процесса. Предлагаемая классификация раскрывает связи, характер взаимоотношений и характеристики субъектов учебного диалога, однако не является исчерпывающей и может быть дополнена. Более детальную классификацию предлагает В.В. Позняков, выделяя такие позиции как взаимодействие в условиях семиотической среды; коммуникативное взаимодействие с целью освоения новых видов деятельности (например, проблематизации, рефлексии) и др. [91, с. 46-47].

I. Взаимодействие субъектов образовательного процесса как обучающегося и обучающего при ведущей роли педагога, внутри которого можно выделить взаимодействие *личностей и индивидуальностей*;

II. Взаимодействие партнеров, объединенных одной целью;

III. Взаимодействие субъектов-носителей культуры;

IV. Взаимодействие участников игрового процесса.

I. При переходе Республики Беларусь к системе образования, основными принципами которой являются гуманизация, демократизация, гуманитаризация, развивающий характер образования, дифференциация и индивидуализация обучения [55], в центре находятся субъекты образования - обучаемый и обучающийся. Однако необходимо, чтобы субъектом ощущал себя не только педагог, но и обучающийся. М.С. Каган выделяет условия, при которых человек становится субъектом « ... когда он самостоятельно и самосознательно отделяет себя от объекта своей деятельности, когда он ставит перед собой некие цели деятельности, когда выбор этих целей,

средств и самих объектов деятельности он производит не инстинктивно, ... а свободно» [47, с. 263]. Лишь, обладая данными свойствами человек становится субъектом, уникальным, отличающимся от других. Диалогическое взаимодействие предполагает осознание себя и как индивидуальности, и как личности.

Индивидуальность проявляется в том, что выделяется на фоне типичных свойств других. В психологии проблема соотношения личностного и индивидуального нашла отражение в трудах С.Л. Рубинштейна [103], А.Н. Леонтьева [74], Б.Г. Ананьева [4], А.В. Петровского и др. [88]. Каждый имел свой подход при разработке понятия индивидуальность и личность.

А.Н. Леонтьев рассматривал индивидуальность с позиций деятельностного подхода, а именно как целостность субъекта, имеющего определенные особенности: генотипические и прижизненно сформировавшиеся [74].

С.Л. Рубинштейн исследовал понятие индивидуальности с помощью рассмотрения жизненного пути личности. Он считал, что человек в некотором отношении является субъектом истории и для подтверждения его индивидуальности ключевыми являются вопросы экзистенциального плана: Чем я был? Что я сделал? Чем я стал?, то есть неповторимость человека формируется в деятельностном общении с носителями общественно-исторической культуры [103].

Б.Г. Ананьев подчеркивает, что личность является «вершиной» структуры психологических свойств, а индивидуальность «глубиной личности» [25, с. 197-198]. Жизненный путь человека ученый рассматривал как историю личности и субъекта деятельности [4, с. 128-134.]

По мнению Л.С. Выготского как сторонника деятельностной теории сознания и мышления человека [28], личность обнаруживается во взаимоотношениях с другими людьми и в деятельности.

Поскольку межсубъектное взаимодействие представляет собой одновременно и общение, и деятельность, лучшим условием для раскрытия потенциальных возможностей и способностей личности представляется диалогическое взаимодействие. Его участники равноправны, оценивают друг друга как единственные и неповторимые субъекты. В диалогическом взаимодействии раскрывается уникальная ценность человека. «Только в общении, во взаимодействии человека с человеком раскрывается и «человек в человеке», как для других, так и для себя самого» [14, с. 293].

В.С. Библер, рассуждая о диалоге и личности, отмечает, что «взаимопонимание с субъектом как с личностью, обращение к субъекту – это более глубокий уровень диалога» [19, с. 23]. Также о глубине проникновения познания в диалоге пишет М.М. Бахтин. Познание, по его мнению, предстает как сложный двусторонний акт взаимодействия «познающего» и «открывающегося». Перед личностью встает диалектика внешнего и внутреннего. К внешнему относятся среда и окружение, а к

внутреннему собственнй кругозор. Происходит взаимодействие кругозора познающего с кругозором познаваемого. «Элементы выражения (тело не как мертвая вещь, лицо, глаза и т.п.), в них скрещиваются и сочетаются два сознания (я и другого); здесь я существую для другого и с помощью другого» [19, с. 409-410]. Для исследователя важно сознание личности, его самостоятельность. Сознание М.М. Бахтин понимает как «усилие, решение, выбор, которые направлены на формирование возможности самоопределения» [19, с. 124].

Организуемый диалог несет в себе отпечаток «... не одной, а нескольких индивидуальностей» [12, с. 211]. То, что человек становится личностью и индивидуальностью лишь в окружении других подтверждается идеями А.А. Ухтомского. «Ни общее социальное не может быть поставлено выше лица, ибо только из лиц и ради лиц существует; ни лицо не может быть противопоставлено общему и социальному, ибо лицом человек становится поистине постольку, поскольку отдается другим лицам и их обществу» [117, с. 342]. Такая позиция может быть успешно реализована на практике, при условии, что «это универсальное явление, пронизывающее все отношения и проявления человеческой жизни, вообще все, что имеет смысл и значение» [14, с. 72].

Приведенный теоретический анализ позволяет заключить, что индивидуальные качества даются человеку от рождения, они уникальны и неповторимы, а личностные, также являющиеся неповторимыми возможно развивать, совершенствовать, углублять в течение всей жизни.

11. Взаимодействие партнеров, объединенных одной целью. Отношения между педагогом и обучаемым никогда не могут быть абсолютно равными в силу различий возраста, опыта, социальных ролей. В данном случае, на каких бы демократических позициях не стоял педагог, он играет ведущую роль, так как его знания более глубоки, детальны и полны, больше по объему в сравнении с обучающимися. Известный методолог В.В. Краевский комментируя схему субъект-субъектных отношений, подчеркивает, что особенность педагогического процесса состоит в том, что «обучаемый является и субъектом и объектом одновременно, его субъект-субъектные отношения развертываются внутри отношений субъект-объектных» [64, с. 82]. Но главным в процессе выстраивания диалогических отношений является способность педагога искренне выражать чувства по отношению к студентам. В ответ на свою откровенность педагог получает откровенность воспитанника. Тем самым создается атмосфера доверия и ненасилия, условия для раскрытия личностных качеств обучаемого.

Отношения педагога и обучающегося в процессе диалогического взаимодействия можно назвать партнерскими, так как оба субъекта в одинаковой степени активно движутся к намеченной цели. Подразумевается нравственное равенство как гуманистическая позиция педагога, в которой проявляются

уважительное отношение к личности обучающегося, вера в его силы. Тем самым педагог своим оптимизмом способствует формированию положительной самооценки, доверию обучающегося к себе, своим способностям, а также стремиться учитывать интересы и потребности студентов, их естественное стремление раскрыть и утвердить себя, стремление личности к самореализации и самоосуществлению [11, с. 29].

Для выявления степени готовности преподавателя к диалогическому взаимодействию и стимулированию «инициативного поведения» [11, с. 29] не только педагога как организатора образовательного процесса, но и самих обучающихся необходимо проведение соответствующей диагностики. Для целей исследования значимыми являются работы по диагностике сформированности диалогического опыта, владения диалогическими средствами познания, готовности к ведению диалога [18]. Опираясь на разработанный диагностический инструментарий [18], выделим различные уровни готовности педагога к ведению диалога:

1. Вся полноту управленческих функций педагог берет на себя, не предоставляет инициативы студентам, считает лишь свое мнение единственно верным. Не предоставляется возможность высказать свое мнение, не принимается сама возможность иного взгляда на проблему. Такая позиция противоречит сущности диалога в бахтинском понимании.

2. Педагог понимает роль учебного диалога, необходимость его организации, но он не активен или не владеет технологией конструирования, т.е. размыто ставится цель; плохо смоделированное и спроектированное взаимодействие не дает должных результатов; проблема не вызывает интереса у студентов; возможности учебного диалога не используются.

3. Педагог является и режиссером, и постановщиком, и участником совместного творческого процесса. Демонстрирует высокое умение гибко реагировать в динамичной, постоянно изменяющейся ситуации диалога. Обладает конструктивным мышлением, соблюдает правила ведения диалога.

Характер взаимодействия может быть различным. В.В. Позняков выделяет следующие виды:

1) оппозиция как форма противоречия: стороны находятся в конфронтационном, непримиримом друг к другу отношении;

2) субъект-объектное отношение: один из участников принимает «Другого» односторонним, чаще всего функциональным образом;

3) взаимопонимание как форма межсубъектного взаимодействия: каждый участник принимает «Другого» как самоценную индивидуальность и равноправного участника диалога [91, с. 46].

Первые два уровня готовности и соответственно уровни отношений в диалоге пока еще, к сожалению, присутствуют в наших высших учебных заведениях. О чем

свидетельствуют данные проведенного пилотажного исследования (анкетирование студентов и преподавателей социально-гуманитарного блока дисциплин БНТУ). Около половины опрошенных студентов отмечают наличие авторитарного стиля общения. Педагог здесь выступает и инициатором общения, и управленцем. На следующем этапе межличностного и межгруппового взаимодействия инициаторами могут выступать сами обучающиеся, показывая тем самым, какого уровня готовности ведения диалога они достигли. По тому, насколько студент способен воспринять другого собеседника и его позицию, вступить с ним в диалог, можно судить о развитости его способности к диалогу. Важно избегать непродуктивных типов взаимодействия педагога с обучающимися. Целью учебного диалога в широком смысле слова является выращивание личности до уровня самостоятельного конструктора собственного роста. Педагог выступает тем необходимым партнером, направляющим студента к самостоятельной выработке знания, помогающим в стремлении к саморазвитию, не подавляющим инициативу. Самостоятельность личности формируется при уменьшении степени воздействия педагога на обучающихся: «от максимальной помощи в решении учебных задач к постепенному нарастанию их собственной активности до полной саморегуляции в обучении и появления отношений партнерства между ними» [111, с. 311].

III. Взаимодействие субъектов как носителей культуры.

Для термина культура существует более ста определений (культура какой-либо эпохи, культура народа, этноса, культура труда, питания, общения, поведения, интеллектуальная культура, культура мышления, культура личности, педагогическая культура, духовная и материальная культура и пр.), и все они лишь подтверждает многогранность этого явления. Человек живет в определенную культурную эпоху, и она накладывает на него отпечаток, воспитывает, образует, так как понятие *cultura* в переводе с латинского языка означает «возделывание, развитие, усовершенствование, почитание». Человек детерминируется культурой и в культуре.

Участники учебного диалога, являясь представителями различных культур, переносят в образовательный процесс те модели и роли которые они привыкли исполнять в своем культурном сообществе. Принимая во внимание особый интерес педагогической науки к личности, педагогу нельзя не учитывать разнообразие культурных позиций обучающихся. Его задачей является свести все многоголосие высказываемых точек зрения к созидательному объединяющему диалогу. По мнению М.С. Кагана наступило время иного способа мышления и действия, наступила «эра многомерного диалога» [50, с. 404]. Субъекты как носители различных культур должны обладать культурой диалога, так как он обладает полифункциональностью. Диалог выступает, как способ самовыражения, с одной стороны, и с другой стороны, решение проблем в контексте диалога является формой осознания себя в культуре. Культура нуждается в собеседнике. «Её развитие всегда требует акта обмена

ценностями. Быть в культуре – значит вступать в общение с прошлым и будущим. Она подразумевает сохранение предыдущего опыта и ... непрерывный анализ человека, общества» [106 с. 42]. Высказанная мысль очень схожа с бахтинским пониманием философии жизни «быть – значит общаться диалогически» [15, с. 361].

IV. Взаимодействие участников игрового процесса.

Диалог предполагает разыгрывание определенных ролей. В игре личность выражает определенное отношение к окружающей действительности. По мнению С.Л. Рубинштейна игра является осмысленной деятельностью, посредством которой человек преобразует действительность и изменяет мир [103].

Элементы театрализации урока-диалога наблюдаются у учителей школы диалога культур [69], где учитель выступает в различных образах - Собеседника, Вождя племени и пр., а дети получают возможность действовать в воображаемом мире. Однако специфика организации и проведения уроков учителями школы диалога культур не всегда позволяет перенести их в образовательную практику вуза. Необходим поиск альтернативных образовательных стратегий.

Исследователями С.В. Беловой и М.В. Каминской организация учебного диалога представляется как «драматургия урока» [52, с. 45]. Участники диалогического взаимодействия «претворяют сценарий диалога в игру, с превращением интеллектуальных коллизий в конфликт позиционного и содержательного взаимодействия реальных участников диалога, в конфликт их ролей». Учитель - это Герой-помощник, а обучающийся - Герой-действователь [51, с. 44].

Эффективность использования игровых моделей и методов обучения в педагогической практике подтверждается работами многих исследователей (О.С. Анисимов, Н.Г. Алексеев, Ю.В. Громыко и др.) [5, 80, 37].

Субъектные позиции участников диалога раскрываются на наш взгляд в следующих плоскостях: взаимодействие субъектов образовательного процесса как обучаемого и обучающегося при ведущей роли педагога, внутри которого можно выделить взаимодействие личностей и индивидуальностей; взаимодействие партнеров, объединенных одной целью; взаимодействие субъектов-носителей культуры; взаимодействие участников игрового процесса.

Отношения между педагогом и обучающимся не могут быть абсолютно равными в силу различий возраста, опыта, социальных ролей. На каких бы демократических позициях не стоял педагог, он играет ведущую роль, так как его знания более глубоки, детальные и полны, больше по объему в сравнении с обучающимися. Известный методолог В.В. Краевский комментируя схему субъект-субъектных отношений, подчеркивает, что особенность педагогического процесса состоит в том, что «обучаемый является и субъектом и объектом одновременно, его субъект-субъектные отношения развертываются внутри отношений субъект-

объектных» [64, с. 82]. Но главным в процессе выстраивания диалогических отношений является способность педагога искренне выражать чувства по отношению к студентам. В ответ на свою откровенность педагог получает откровенность воспитанника. Тем самым создается атмосфера доверия и ненасилия, условия для раскрытия личностных качеств обучаемого.

Отношения педагога и обучающегося в процессе диалогического взаимодействия можно назвать партнерскими, так как оба субъекта в одинаковой степени активно движутся к намеченной цели. Подразумевается нравственное равенство как гуманистическая позиция педагога, в которой проявляются уважительное отношение к личности обучающегося, вера в его силы. Тем самым педагог своим оптимизмом способствует формированию положительной самооценки, доверию обучающегося к себе, своим способностям, а также стремиться учитывать интересы и потребности студентов, их естественное стремление раскрыть и утвердить себя, стремление личности к самореализации и самоосуществлению [10, с. 29].

Таким образом, нами определены ключевые позиции участников диалога. Для их диагностики существует богатый инструментарий, разработанный психолого-педагогической наукой. Педагог может самостоятельно выбрать тот или иной метод диагностики позиций и уровня подготовки к активному вступлению в диалогические отношения.

Процесс взаимодействия носит деятельностный и двусторонний характер. Образовательный процесс это движение учителя и ученика навстречу друг другу с целью передачи опыта на примере собственной деятельности или деятельности других субъектов. «Процессом принято называть явления, протекающие во времени и пространстве, внутри которых происходит смена состояний, приводящая в свою очередь к смене стадий развития» [16, с. 29]. В соответствии с данным определением попытаемся показать процессы, как результаты конструктивной деятельности субъектов учебного диалога.

Учебный диалог как процесс взаимодействия в целевом аспекте.

Для создания и функционирования любого проекта обязателен выбор системообразующего компонента, «который способен объединять все другие компоненты в целостное единство, целенаправлять их и стимулировать развитие, при этом оставаться свободным и не мешать маневренности других компонентов» [16, с. 122]. Различают вертикальный (приводит к понятию уровней системы и иерархии этих уровней) и горизонтальный (связи между однотипными компонентами системы) уровни исследования систем [23]. Системообразующим компонентом по вертикали в нашем исследовании является *цель*. Область целеполагания и задачестроения, а также понимание и принятие ее обучающимися играет первостепенную роль, так как выполняет направляющую, смыслоопределяющую функцию, задающую результат.

Этой проблеме посвящены работы Ф.И. Перегудова, Ф.П. Тарасенко (дерево целей) [87], М.В. Кларина [54] и многих других.

«Цель занимает особое, совершенно неповторимое место в педагогике, она:

- задает концептуальный образ, как проектированию, так и будущему состоянию изменяемого или создаваемого объекта;

- определяет содержание задач, средства и способы деятельности, включая и собственно проективную;

- предвосхищает логику и технологию собственно проективной деятельности, её процессуальность и методiku. Цель подчиняет процесс проектирования, его организацию, методическое обеспечение, процедуры рефлексирования желаемому результату - проекту;

- содержит в себе комплекс управленческих действий и отбор ресурсов и придает целостный характер деятельности, организуя последнюю и подчиняя усилия субъектов по её достижению;

- способствует формированию управления в особой его качественной определенности - организационной культуре;

- имеет личностный смысл, т.е. включает в себе способы самореализации педагога и других субъектов деятельности. Индивидуализирует, специфицирует собственно деятельность педагога, сообщая ей неповторимое личностное звучание. В частности, ориентирует субъекта управления и проектирования на актуализацию его знаний, умений и навыков;

- актуализирует достижение реального результата, который в свою очередь становится «материалом» для преемственно-перспективного развития образовательно-воспитательной системы.

Цель отражает характер образовательных условий, уровень педагогической культуры, степень творческого развития субъекта целеполагания - администрации, творческой группы, отдельных педагогов» [94, № 2, с. 38-39].

Целевой аспект учебно-диалогического взаимодействия помимо теоретико-методологических оснований опосредован определенной иерархической соподчиненностью целей: стратегические цели государства → тактические цели вуза, затем работодателя → личностные цели студента, специалиста.

Государство как социальный заказчик определяет цели и направление развития системы образования. Содержание определено в следующих документах об образовании: в Законе Республики Беларусь «Об образовании» [44], в Законе Республики Беларусь «О высшем образовании» [43], в Кодексе Республики Беларусь об образовании [55]. Содержание данных нормативно-правовых документов выражает основные ожидания государства в отношении результатов образования, а также стратегические цели его функционирования: современному обществу нужны образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно

принимать решения в проблемной ситуации, прогнозируя возможные варианты развития, способны к взаимодействию, сотрудничеству, отличаются мобильностью, конструктивностью, обладают чувством ответственности за судьбу страны, за ее процветание.

На уровне системы образования целью выступает подготовка специалистов, обеспечивающих функционирование всех сфер общества в государстве. Эти цели сформулированы в образовательном стандарте высшего образования первой ступени [85], Программе непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь на 2011-2015 гг. [99] и целом ряде других программных документов. В обобщенном виде требования к подготовке будущего специалиста отражены в образовательных стандартах дисциплин инженерно-технического профиля, а также в образовательном стандарте цикла социально-гуманитарных дисциплин [85] в виде набора метапредметных (ключевых) компетентностей, которыми должен обладать будущий специалист.

В условиях современной рыночной экономики в силу чрезвычайно высокой подвижности ее конъюнктуры работодатели заинтересованы в специалисте высокого интеллектуального развития, имеющего фундаментальные знания научно-технических и экономических основ производства. Одновременно с этим он должен уметь согласовывать и подчинять свои действия общей задаче, аргументированно обосновывать и отстаивать свою позицию, нести ответственность за принятые решения, объективно оценивать свою работу и деятельность коллектива в целом.

В качестве оперативных целей учебной деятельности, обеспечивающей формирование способности конструировать учебный диалог студентами технического вуза, рассматривается способность специалиста к изменению вида и характера собственной профессиональной деятельности, к конструктивному разрешению проблемных ситуаций, к анализу и рефлексии деятельности, к взаимодействию со специалистами смежных профилей, ведению переговоров и т. д. Целевые установки занятий по гуманитарным дисциплинам должны не только соответствовать учебным программам и планам, но и иметь культурную, духовную нагрузку: научить общаться в сфере «человек-человек», привить привычку постоянно осмысливать свою деятельность, сформировать необходимость в творческом поиске, критическом мышлении, нацеливать на духовное развитие личности. Диалог по своей внутренней природе предусматривает развитие личностного, индивидуально-неповторимого мышления каждого обучающегося, поскольку диалог – это столкновение различных мышлений, голосов и внутренний диалог [37]. Для педагога важно артикулировать цель в сознании обучающегося, как бы присвоить ее его сознанию. Преследуя такие цели, учебный диалог становится не только способом организации межличностного взаимодействия, обучения, но и методом собственного познания, стилем общения обучающегося. В случае

совпадения целей педагога и студента, результат будет достигнут быстрее и эффективнее.

При совпадении целей общества с личностными целями человека можно ожидать высокую эффективность его деятельности, которая проявляется в инициативном поведении, творческом подходе к профессионально-трудовой деятельности, инновации.

Реализация целевого компонента теоретической модели конструирования учебного диалога в формате данного исследования предполагает совместное формулирование (педагог + студенты) цели конструирования учебного диалога согласно заданной логике (социальный заказ ↔ вуз ↔ педагог ↔ студент).

Процесс взаимодействия в содержательном аспекте.

Содержание учебного диалога определено стандартами и учебными планами дисциплин. Компонент *содержание* необходимо рассматривать через призму содержания обучения в вузе и будущую профессиональную деятельность. Отличительной чертой образовательного процесса в техническом университете является практическая направленность изучаемых дисциплин, так как они определяются интересами производства, экономики и бизнеса. В данном контексте проявляется недостаток подготовки выпускника технического вуза (при, безусловно, высоком базовом уровне знаний), а именно преобладание техники, технологий, материальной заинтересованности над культурными ценностями. Неоспоримым является значение развития технической составляющей нашего благосостояния. Однако необходимо научить конструктивно мыслить, терпимо относиться друг к другу, принимать множественность точек зрения, не ставить достижения технического прогресса выше общечеловеческих ценностей. Формировать и развивать у выпускников вузов знания, умения и навыки, которые выражаются в метапредметных и социально-личностных компетенциях, призваны дисциплины социально-гуманитарного цикла. Они выражаются в следующих знаниях и умениях: владеть методами системного и сравнительного анализа; иметь сформированное критическое мышление; владеть умениями проектирования и прогнозирования; учиться повышать квалификацию в течение всей жизни; уметь работать в команде; обладать сформированными личностными качествами, такими как самостоятельность, ответственность, организованность, целеустремленность и др. [85, с. 7-8]. Основой содержательного компонента в учебном диалоге является поиск проблемы. В проблеме сосредотачиваются противоречия, которые необходимо переосмыслить, переоткрыть. Современными учеными (Б.С. Гершунский [32], Ю.В. Громыко [36]) отмечается, что необходим поиск нового содержания образования и «новых форм реализации идеала научности образования». Одной из составляющих образования должно стать приобщение к культуре (образование, воспитание, просвещение, как самом широком приобщении каждого человека к

вершинам мировой и отечественной культуры). Под образованностью в современном контексте понимается способность человека к ориентации в нестандартной ситуации. Основу такого поведения составляет методологически гибкий, проектно-ориентированный интеллект, а также способность личности к коммуникации позитивного типа, сформированную установку на социальную ответственность [64]. Поэтому необходимо тщательно отбирать материал для создания учебного диалога, чтобы он побуждал к собственному «мыслетворчеству» обучающихся.

Результат как часть содержания учебного диалога заключается в дифференцированном подходе к получению знания. Выделяются несколько уровней освоения содержания через умения решать поставленные задачи, а именно репродуктивный, продуктивный, проектно-конструктивный. Обладать способностью к самостоятельному овладению знаниями (для студентов) становится проблемой современного студенчества: «современные студенты стремятся к обучению конкретным технологиям в своих профессиях в ущерб общетеоретической подготовки» [37, с. 41]. С компонентом *результат* неразрывно связана рефлексия, поэтому выделяется необходимость проектирования и организации рефлексивной деятельности, а не только достижение поставленных целей и задач. При этом существует несколько видов рефлексии: как анализ полученных результатов собственной деятельности и установление целей для последующего продвижения; как создание условий для самостоятельности в проектировании собственных действий, творческого поиска, так называемая «рефлексия рефлексии» [97] или внутренний диалог [70, 71]. Этому этапу необходимо уделять особое внимание, так как «думать тоже надо учить». Под рефлексией в рамках данной работы понимается, прежде всего, осознание опыта. Это проводится с целью фиксации достигнутого, критического осмысления проделанного, сопоставления поставленной цели с полученным результатом. Выделяются ретроспективная рефлексия, направленная на «выделение достоверной версии процесса прожитого в прошлом, и проспективная рефлексия, позволяющая намечать будущий процесс, тем самым, обеспечивая подготовку обучаемого к будущему, создавая осмысленность выполняемого задания [36, с. 235]. Регулярное использование рефлексивной деятельности структурирует и направляет учебно-познавательную деятельность, позволяет избежать прошлых ошибок.

Процесс взаимодействия в процессуальном аспекте.

К процессуальному аспекту конструирования учебного диалога в данном исследовании относятся деятельности участников учебного диалога, методы, способы, приемы взаимодействия, язык коммуникации, процессуальные характеристики учебного диалога как объекта исследования (темпоральность, этапность, культурный контекст, модальности субъектов).

Процесс взаимодействия как раскрытие содержания деятельностей участников учебного диалога находит свое выражение непосредственно в таких видах как анализ и синтез, планирование, моделирование образовательной деятельности, проектирование и прогнозирование, конструирование и рефлексирование собственных действий участниками образовательного процесса. Детальное освещение этих видов деятельности описано в матрице учебного диалога. Здесь представлены те виды деятельностей, с которыми сталкивается преподаватель при конструировании учебного диалога.

Матричный анализ учебного диалога основан на построении прямоугольных таблиц (матриц), элементы которых отображают связи, присущие компонентам учебного диалога (цель, задачи, средства, результат, рефлексия). Пересечение строки и столбца в матрице обозначает ячейку, которая содержит характеристику возможной стратегии (элемента модели учебного диалога). Комбинаторика ячеек позволяет изучать созданные модели, описывать их положительные и отрицательные характеристики, а также выявлять пробелы в знаниях при конструировании учебного диалога преподавателем и студентами. Следует отметить, что здесь представлена матрица конструирования учебного диалога с позиций преподавателя. Однако, поскольку диалог предполагает активность обоих субъектов образовательного процесса, то существует необходимость создания матрицы конструирования и с позиций обучающегося.

Рассмотрим состав матрицы учебного диалога (таблица 3). Её построение является одновременно процессом и результатом конструктивной деятельности преподавателя. По горизонтали заложены возможные варианты работы с выбранным компонентом, по вертикали заложены сами компоненты учебного диалога, среди которых выделены цель, задачи, средства, содержание, результат и рефлексия. Область темпорально-процессуальных характеристик и языка не вошли в состав предлагаемой матрицы. Свое выражение данные концептуальные области получают в используемом языке взаимодействия, правилах и нормах поведения субъектов диалога, культурно-ценностных ориентирах, индивидуальных темпах работы.

Достоинства применения матричного анализа проявляются во многих плоскостях и позволяют применительно к проблеме конструирования учебного диалога:

- свести воедино разные знания о разных аспектах одного предмета исследования – учебного диалога;
- проследить взаимосвязь двух основных факторов, заложенных в основание матрицы по горизонтали и вертикали, и их влияние на деятельность преподавателя и студентов;
- установить приоритеты конструктивной деятельности, а также дозирование информации/знаний необходимой для конструирования учебного диалога

- выбрать сначала приемлемый элемент (по горизонтали) из компонентов матрицы и создать из набора элементов собственную стратегию конструирования учебного диалога (по вертикали);

- определить некоторые шаблоны и разновидности стратегий конструктивной и методической работы, что облегчает непосредственный анализ деятельности преподавателя [81].

Таблица 3

Возможные варианты конструирования учебного диалога Компоненты учебного диалога	1	2	3	4	5
Цель	Установление противоречия между возможностью (что я могу?) и потребностью (что я хочу?) конструирования учебного диалога	Выделение ряда проблем	Выбор ключевой проблемы	Идентификация цели	Уточнение формулировки цели
Задачи	Формулирование задач по цели	Формулирование задач по содержанию	Формулирование задач по средствам	Идентификация задачи	Уточнение задач
Средства (Деятельность со средствами)	Выбор учебного диалога по типу взаимодействия	Определение методов	Выбор способов	Отбор конкретных приемов	Уточнение выбранных средств

Результат	Умения: -ставить цель; -соотнести задачи с целью; -определять средства; -рефлексировать	Умения : -ставить проблему; -выделять задачи для ее решения; -отбирать методы для решения проблемы	Умения: -выбрать ключевую проблему; -отобрать необходимые средства; -выделить способы деятельности со ср-ми	Умения: -идентифицировать цель; -идентифицировать задачи; -идентифицировать средства	Уточнение результата
Рефлексия	Рефлексия потребности, задачи, содержания, средств, формы и результата (текущая рефлексия)	Рефлексия проблем; задач, содержания, средств, результата (включенная рефлексия)	Рефлексия проблемы; задач, содержания, средств, результата (периодическая рефлексия).	Идентификация идеальной цели; задач; содержания; средств; результата (итоговая рефлексия)	Уточнение цели, задач, средств, форм, результата

Таблица 3 - Матрица конструирования учебного диалога с позиций преподавателя

Отбор методов и средств организации учебного диалога в вузе может быть многообразным: от выполнения стандартных имитационных упражнений до игрового проектирования, проблемно-деловых и организационно-деятельностных игр. Образовательному процессу высшей школы присуща высокая активность самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов и ее сближение с исследовательской работой. Важно, что студент самостоятельно работает над различными источниками и значительно расширяет и дополняет полученное на лекциях в аудиториях. Семинарские и практические занятия носят творческий характер, требуют самостоятельности в их подготовке. Активность проявляется в том, что в образовательный процесс постепенно вводятся учебно-исследовательские задания различного характера, а также курсовые и дипломные работы, требующие выполнения определенных исследований или технических решений. Творческая активность студентов в образовательном процессе стимулируется профессиональной направленностью обучения [2]. Проведенное пилотажное исследование показывает, что, к сожалению, активные и интерактивные методы обучения еще не часто (около 35%) используются преподавателями. Несмотря на то, что преподаватель владеет этими методами, наблюдается нежелание их использования в образовательном процессе вуза.

С позиций рассмотрения учебного диалога как управляемого взаимодействия также необходимо оценить характер творческой коммуникации, а именно использованных коммуникативных тактик и средств, определить наиболее продуктивные и рациональные, с целью их дальнейшего применения. Язык диалога в вузе (по сравнению со средним учебным заведением) характеризуется следующими отличительными особенностями: преподавание дисциплин происходит на более высоком уровне, о чем свидетельствует теоретичность, научность знания профессорско-преподавательского состава; отношение к студенту как самостоятельному субъекту обучения, предоставление ему большей свободы и ответственности за свои поступки и поведение, обладание выбором организации собственной учебной деятельности.

Учебному диалогу как процессу свойственны такие характеристики как:

- темпоральность. Это означает, что взаимодействие педагога и обучающихся происходит в определенных временных границах, которые преподавателю необходимо учитывать при подготовке к занятию. Времена меняются, и каждый новый учебный диалог не похож на проведенный несколькими днями, а уж тем более годами ранее. Время, не только как физическая величина (протяженность диалога), но и как историческая категория позволяет корректировать действия педагога по отношению к своим воспитанникам и ученикам. Учитывать не только половозрастные изменения обучающихся, но и время развертывания процесса обучения.

- интенсивность или динамичность учебного диалога. Смена видов деятельности, движение от простого к сложному, от принятия готовых целей к их самостоятельной постановке. Развитие личности заложено в ее самостоятельном продвижении от образования к самообразованию, в приращении опыта учения и обучения. Интенсивность учебного диалога зависит от уровня развития и владения перечисленными умениями обучающимися. Чем выше уровень, тем динамичнее развивается диалог и тем продуктивнее он становится. Динамичность диалога находится в зависимости от уровня развития комплекса компетенций его участников.

- этапность. Учебному диалогу как форме организации занятия присущи композиционные элементы, которые можно рассматривать как развертывание сюжетной линии (по Ю.М. Лотману) диалога. В организации учебного диалога наблюдается также наличие сложных мыслительных процессов и деятельностей, таких как анализ, синтез, логика, обобщение, моделирование, проектирование и конструирование. Каждый процесс может быть как отдельным этапом, так и самостоятельно расчленяться на этапы. Сам процесс проблематизации имеет четкую структуру и этапы (поиск проблемы, ее фиксация, постановка цели и задач внутри проблемы, поиск и отбор вариантов решения, создание идеального образа и воплощение на практике выбранного варианта, рефлексия проделанной работы).

- пространство. Данный компонент подразумевает место и условия развертывания учебного диалога (школа, гимназия, ссуз, вуз и др.). Всякая система функционирует в определенных рамках. Границами системы и процесса в нашем исследовании является конструирование учебного диалога на примере дисциплин социально-гуманитарного цикла в техническом вузе.

- культурный контекст. Каждый субъект диалога обладает разным уровнем той или иной культуры, поскольку несет в себе ее отпечаток. Учебный диалог несет на себе отпечаток не только его участников, но и исторических, культурных, социальных контекстов.

- модальности субъектов. Данное положение связано с намерениями субъектов, мотивами, движущими участников, степенью их готовности к ведению диалога. Различают объективную и субъективную модальность. В данной категории выражаются разные виды отношения к действительности (объективная модальность), а также отношение говорящего к содержанию высказывания (субъективная модальность). Поскольку модальность может иметь значения утверждения, приказания, пожелания и др., то по нему можно судить о способе понимания суждений (высказываний) [26, с. 966].

Процессуальные компоненты учебного диалога можно объединить в блоки для более удобного оперирования понятиями. Нами выделяются диагностико-позиционный блок, задачно-целевой, содержательный, процессуальный и результативно-рефлексивный блоки.

Учебный диалог как процесс представляется нам совокупностью субъектных позиций, пространственно-временных характеристик и культурных контекстов, множества видов деятельности (основными из которых являются мыслительные операции), которые сочетаются в диалогическом взаимодействии, являясь одновременно его неотъемлемыми атрибутами.

Тема 2.3 Учебный диалог как система

Понимая под учебным диалогом систему, мы опираемся на методологию исследования системного подхода в трудах В.Г. Афанасьева, И.В. Блауберга, Э.Г. Юдина, В.В. Краевского, В.Н. Садовского и др. Система - это «совокупность объектов, взаимодействие которых вызывает появление новых, интегративных качеств не свойственных отдельно взятым образующим систему компонентам» [9, с. 19]. Методология системного исследования предполагает решение двух взаимосвязанных задач. «Во-первых, изучение системных объектов как формы существования и движения реального мира, как проявления его упорядоченности; во-вторых, конструирование системы категорий, отражающей системные связи изучаемых объектов и делающей упорядоченным само познание» [49, с. 29.]

В системном подходе принцип целостности реализуется через понятие система, которое тесно связано с целым рядом других понятий «структура», «организация», «связь», «отношение», «элемент», «управление» и др. [23].

Для доказательности системности учебного диалога, проанализируем данный объект через призму названных категорий.

Целостность системы конкретизируется через понятие *связи*, причем необходимо наличие как минимум нескольких типов связей (например, пространственные, функциональные). В учебном диалоге его компоненты (тема, цель, задачи, проблемная ситуация, методы взаимодействия, результат и рефлексивная деятельность) связаны временными, процессуальными и функциональными отношениями. Например, субъекты образовательного процесса, вступая во взаимодействие, могут исполнять различные роли (обучаемого и обучающегося при ведущей роли педагога; партнеров, объединенных одной целью; субъектов-носителей культуры; участников игрового процесса и пр.).

Совокупность связей и их типологическая характеристика приводят к понятиям *структуры и организации* системы. В учебном диалоге в качестве подструктур можно выделить такие как подструктура взаимоотношений, представленная различным рассмотрением функций и ролей, исполняемых субъектами; подструктура компонентного состава учебного диалога; подструктура

видов деятельности, которые выполняют педагог и обучающиеся. Все выделенные подразделения функционируют во взаимосвязи и образуют системное единство.

В структуре системы выделяются *уровни и их иерархия*. Различают вертикальный и горизонтальный уровни исследования систем. Для учебного диалога характерно использование демократического стиля общения, который предполагает определенное нравственное равенство субъектов образовательного процесса. Говоря о вертикальном уровне, следует отметить мониторинговую и корректирующую деятельность педагога по отношению к обучающимся. Что же касается горизонтальной составляющей диалогического взаимодействия, то для его успешной реализации необходимо осознание обучающегося в качестве самостоятельной личности и признание другого самоценностью, толерантное отношение друг к другу; знание и владение языком диалога; соблюдение принципов демократического межличностного общения.

В качестве регулирования системы выступает *управление*, под которым понимается различные по формам и типам способы связей уровней, обеспечивающие нормальное функционирование и развитие системы. Диалогическое взаимодействие подразумевает коммуникативное равенство партнеров образовательного процесса. Но поскольку учебный диалог всегда целенаправлен, необходимо корректировать ход его развития, то есть управлять им. Управленческая функция осуществляется преподавателем. Наличие управления делает необходимой постановку *цели* и целесообразного характера поведения системы. В зависимости от целевой направленности учебного диалога выстраивается взаимодействие его участников. Цель может быть непосредственно связана с формой проведения занятия и соответственно с выбором нужного типа учебного диалога (учебный диалог-лекция, -семинар, -практическое занятие). Система является динамичной структурой. Источник преобразования системы или ее функций находится непосредственно в самой системе. В связи с этим говорят о *самоорганизации* систем. Это более высокий уровень организации учебного диалога. О нем целесообразно говорить, когда участники учебного взаимодействия обладают определенными знаниями и умениями в области организации и ведения диалогического взаимодействия.

Учитывая фактор управления и целевой характер поведения системы, возникает проблема *функционирования и развития* системы, поиска их механизмов [22]. В зависимости от конструктивной деятельности педагога, его умения организовать учебный диалог, научить обучающихся вести диалог находится движение и развитие этой сложной системы. Здесь же представляется возможным выделить уровни конструктивной деятельности.

Учебный диалог как система – это многокомпонентная сложная система, представляющая как форма организации процесса обучения, которая характеризуется целостностью, наличием иерархии подструктур, управляющего компонента по

горизонтали и по вертикали, присутствием различных уровней диалогического взаимодействия в зависимости от конструктивной деятельности субъектов.

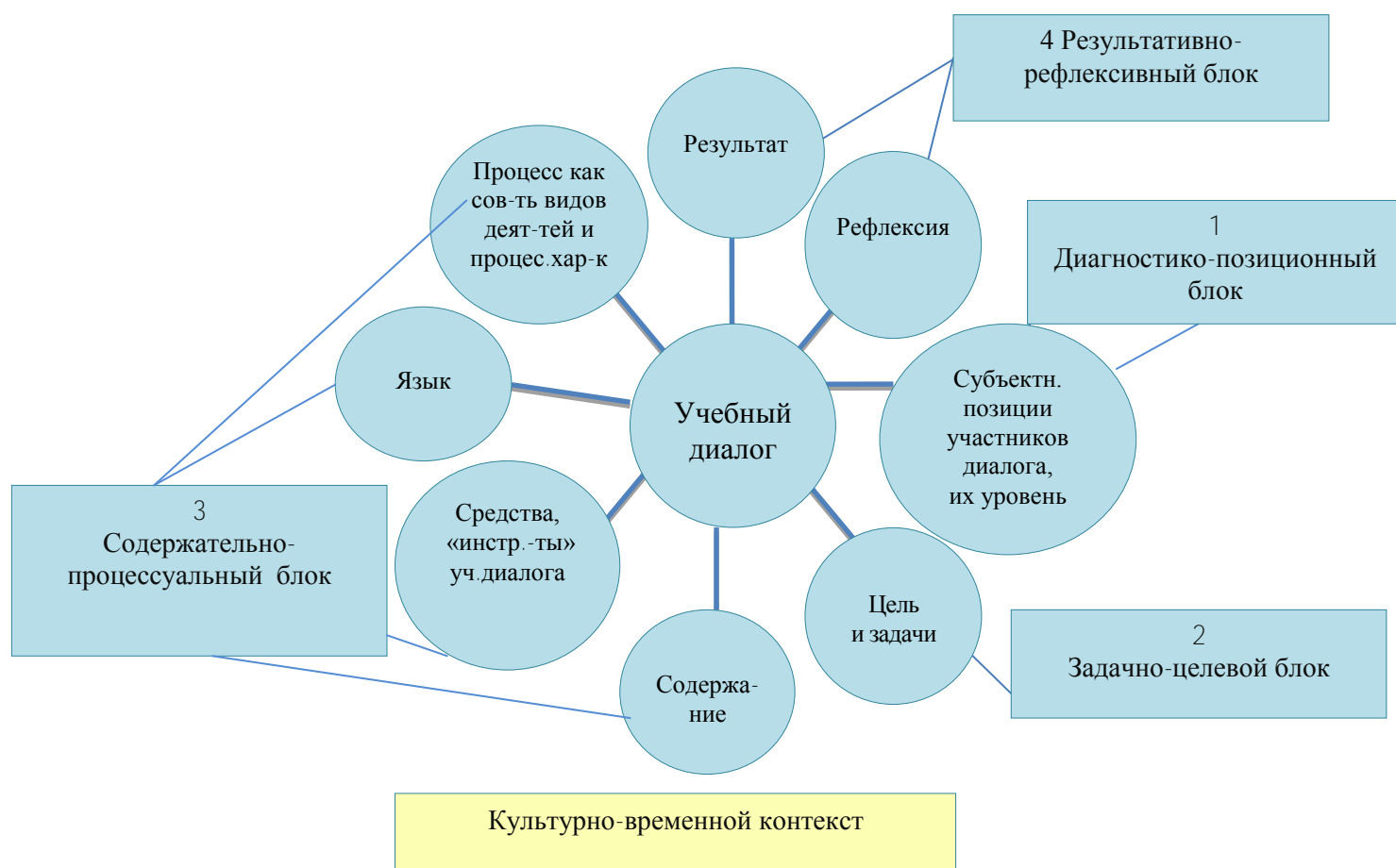


Рисунок 2 - Компонентно-блочная модель учебного диалога

В самой структуре учебного диалога, как было описано выше, выделяются различные компоненты: область диагностики субъектных позиций – диагностико-позиционный блок, область целей и задач - задачно-целевой блок; область содержания, область средств (дидактико-методическое обеспечение), область коммуникации (язык диалога, правила поведения, вербальные/невербальные средства общения и др.) и процессуальных характеристик составляют содержательно-процессуальный блок; область рефлексии и область результата образуют результативно-рефлексивный блок.

Минимальной процессуальной единицей учебного диалога считается диалогическая (проблемная) ситуация. Как процесс учебный диалог складывается из ряда диалогических ситуаций. Целостное видение диалога возможно только при рассмотрении его в качестве многокомпонентной, многоуровневой, полифункциональной системы. Так как понятие система складывается из различных элементов, их взаимосвязи, взаимовлияния, то исследование конструирования учебного диалога необходимо рассматривать как комплексное явление. Оно состоит из ряда сложных мыслительных действий, операций, видов деятельности, которые необходимо осуществить педагогу и студенту для достижения эффективного

диалогического взаимодействия. Необходимые виды деятельности рассмотрим в следующей главе.

Глава 2. Конструирование учебного диалога

Тема 1.1 Понятия «моделирование», «проектирование» и «конструирование» учебного диалога

Остановимся более детально на рассмотрении процесса конструирования. В широком смысле слова конструирование (от лат. *construo* – строю, создаю) – это «процесс создания модели, технологии с выполнением проектов и расчетов» [102, с. 466-467].

Различают такие виды конструирования как художественное и техническое. Художественное конструирование – это «особый вид художественного творчества в области техники, задача которого сделать новые станки, автомобили и другие технические устройства не только технически совершенными, но и удобными для человека, красивыми по своей форме, отделке, цвету [113, с. 243].

Техническое конструирование является частью «процесса создания сооружения, машины или другого технического устройства, заканчивающееся составлением рабочих чертежей и текстов в виде специальных технических требований, указаний к изготовлению, контролю качества, испытанию и т.д.» [113, с. 242].

Педагогическое конструирование определяют как «создание новых дидактических материалов, новых форм и методов организации педагогического процесса» [56, с. 139]. Так как конструирование в педагогической деятельности преподавателя является в основном умственной категорией, то оно предстает как «система мысленных операций» [102], т.е. его содержанием является анализ и синтез. Под конструированием процесса обучения понимается определенного рода педагогическая деятельность, которая решает, по мнению известного методолога В.В. Краевского, следующий круг задач следующим образом: «конструирование процесса обучения находит свое воплощение в форме педагогического проектирования, главными элементами которого являются формирование нормативных представлений (моделей) педагогической деятельности и создание проектов такой деятельности. Эти модели и проекты являются реальными, фиксированными результатами конструирования» [28, с. 37]. То есть результаты конструктивной деятельности всегда фиксированы, воплощены в действительность. Из определения также следует, что процессы моделирования и проектирования являются как самостоятельными этапами, так и составляющими процесс конструирования, сопутствующими ему и дополняющими друг друга. Это подчеркивают и другие исследователи этих процессов. В.М. Монахов также

указывает на то, что «прикладное функционирование теории связано с использованием универсальных модельных представлений об основных педагогических объектах, что в итоге обобщается в виде теоретической и инструментальной моделей проектировочной деятельности по созданию педагогических объектов. Переход от теоретического знания к практическому в педагогических исследованиях получил нормальную реализацию благодаря рассмотрению сначала теоретической модели объекта (наши знания о должном), затем – инструментальной модели (наши знания о существе)» [82, с. 6]. Данная авторская позиция указывает на наличие моделей нескольких уровней.

А.В. Хуторской выделяет конструирование наряду с описанием и прогнозированием среди функций дидактики. Подчеркивается значимость конструирования как переходного процесса от теоретического описания к нормативному знанию (выработке принципов, правил, рекомендаций и пр.). Само же конструирование, по мнению этого автора, по своей сути имеет научно-теоретическую основу [123].

Конструирование по своей внутренней сущности представляет анализ и синтез. Предварительно вычленяется объект анализа, характеризуются его составные элементы и структура, функциональное назначение. После синтезируется нечто новое в составе, в структуре либо создается новый объект, отсутствующий до этого времени или отвечающий новым запросам. Функция конструирования состоит в создании реального объекта, имеющего определенную новизну и соответствующего требованиям времени.

Педагогическое конструирование заключается в детальной проработке отдельных компонентов учебного диалога (цели и задач, содержания, методов, средств, языка общения, способов подведения итогов и пр.) с умелым сочетанием взаимодействия, координации действий и поведения как группы, так и отдельных студентов, корректным управлением учебного диалога.

Исходя из анализа приведенных взглядов на предмет конструирования в педагогической науке, был сделан вывод о том, что его составляющими являются предварительная аналитико-синтезирующая деятельность, моделирование, проектирование и собственно конструирование, а также прогнозирование (например, результата) и рефлексирование. В совокупности эти процессы составляют замкнутый цикл конструктивной деятельности. Взаимосвязь конструирования с моделированием и проектированием требует более пристального рассмотрения. Такая необходимость сравнения продиктована наличием схожих моментов в этих процессах и в связи с этим имеющейся путаницей при рассмотрении этих терминов. Изложим имеющиеся в психолого-педагогической литературе взгляды на сущность этих процессов.

Первым этапом педагогического конструирования, как было сказано выше, является анализ и синтез. Методологическим содержанием анализа и синтеза в формате данного исследования являются выявленные педагогом недостатки, трудности при конструировании учебного диалога. Анализ может проходить по уровням, таким как деятельность преподавателя, деятельность студента/студентов, непосредственно реализованный диалог, его учебно-методическое обеспечение и пр. Специфика педагогического конструирования проявляется в объекте конструирования. Педагог конструирует учебный диалог, а именно его целевую направленность, содержание, процесс (виды деятельности студентов/учеников), формы работы, время, место проведения.

Выделив насущную ключевую проблему, необходимо определить область локализации этой проблемы, т.е. выделить конкретный проблемосодержащий объект. (Например, проблемы при организации учебного диалога, пробелы при выстраивании взаимоотношений, дидактико-методическое обеспечение образовательного процесса, отсутствие понимания реализации обучения в форме диалога, субъектные позиции участников, поведение участников диалога, содержание учебных диалогов, методы и приемы реализации диалогического взаимодействия и пр.). На основании анализа синтезируется вариант решения проблемы в виде предварительной модели.

Понятия «модель» и «моделирование» имеют несколько значений. Модель – «система, которая с той или иной степенью сходства воспроизводит другую систему (оригинал) и замещает ее в познавательном процессе так, что изучение модели позволяет получить информацию о воспроизводимой и отражаемой системе (оригинале)» [127, с. 235]. В соответствии с определением модели, моделирование рассматривается, *во-первых*, как метод исследования объектов на их моделях-аналогах определенного фрагмента природной или социальной реальности, *во-вторых*, как построение и изучение моделей реально существующих предметов, явлений и конструируемых объектов. Например, моделирование как «содержание, которое обучающиеся должны усвоить, и моделирование как учебное действие, средство, без которого невозможно полноценное обучение» [102, с. 580]. В педагогических исследованиях метод моделирования применяется для объяснения сущности какого-либо процесса или явления. В данном случае моделирование служит наглядностью, позволяющей представить изучаемый процесс или явление. Как учебное действие моделирование направлено на выработку умений вычленять отдельные компоненты из состава изучаемого объекта, а затем располагать их в различном порядке.

При конструировании учебного диалога, моделирование алгоритмично и конкретно в описании последовательности действий. Это обобщенная деятельность педагога, сжато выражающая его замысел. Метод моделирования рассматривается

как некая общая совокупность приемов, используемых при изучении разных областей действительности. Они заключаются в следующих операциях: постановка задачи (а именно, отображение оригинала в языке некоторой теории); создание и выбор модели диалога в соответствии с целью; перенос знания, полученного в результате исследования модели на оригинал [72].

В данной работе метод моделирования выступает, во-первых, необходимым инструментом для создания системы учебного диалога и изучения созданной модели для проверки ее эффективности в образовательном процессе. Это операции с моделями, т.е. трансформация имеющихся моделей учебного диалога, корректировка либо замена определенного структурного компонента, изменение последовательности реализации выбранных компонентов, добавление или редукция компонентов. Операциональные действия с моделями позволяют проверить возникающие новые возможности диалогического взаимодействия. Идеально представляя поэтапное воплощение модели, преподаватель нацеливается на определенный результат. Всякое изменение в структуре модели должно соотноситься с какими-либо целевыми установками.

Во-вторых, моделирование понимается также и как один из этапов осуществления учебного диалога. В этом случае моделирование выступает как «сложная деятельность, направленная на планирование, построение, осуществление и совершенствование процесса конструирования учебного диалога в соответствии с целями и конкретными условиями, в которых он будет протекать» [110, с. 12]. Модельное представление дает нам возможность подойти к решению важнейших задач в области организации и управления образовательным процессом в форме учебного диалога: 1) выделить группу знаний, умений, навыков, необходимых педагогу для конструирования учебно-диалогического взаимодействия; 2) разработать модели учебно-диалогического взаимодействия на примере предметов социально-гуманитарного цикла. Поэтому в исследовании мы опираемся на определение моделирования «как метода опосредованного практического или теоретического оперирования объектом, при котором используется вспомогательная искусственная или естественная система, находящаяся в объективном соответствии с познаваемым объектом, способность замещать его на определенных этапах познания и преобразования» [67, с. 11].

Неразрывно связан с процессом моделирования процесс проектирования. Понимание проектирования, положенное в основу данной работы, в той или иной мере ассимилировало представления ряда авторов, прежде всего: Ю.В. Громыко, Н.А. Масюковой, И.А. Колесниковой, М.П. Горчаковой-Сибирской, В.С. Безруковой, П.С. Лернера, В.И. Слободчикова и др. В соответствии с этим пониманием атрибутами проектирования выступают нацеленность в будущее, персонифицированность, технологичность, этапность, реализуемость, вероятность.

Характеристиками проектирования являются следование целевым установкам, способность гибко осуществлять преобразование объекта, мысленное представление содержания будущей деятельности, «нацеленность на развитие проектируемого объекта» (Ю.В. Громько, Н.А. Масюкова). Моделирование же может осуществляться для изучения накопленного опыта, результатом аналитико-синтезирующей деятельности изученного выступает построение модели.

На начальном этапе конструктивной деятельности педагог опирается на некую существующую модель (модель первого порядка). Однако желая создать нечто иное, вносит свои коррективы, основываясь при этом на существующие положения, беря за основу черты тех моделей, которые больше всего подходят для задуманного проекта. Вновь созданный проект представляет собой идеальную модель будущего учебного диалога (модель второго порядка). Здесь переплетаются процессы проектирования и моделирования, так как работа над проектом – это и создание модели, ее общего образа. Сопоставлению этих двух понятий уделяется внимание многими исследователями. Так А.Т. Куракин, Н.И. Новикова констатируют: «системное исследование начинается с синтеза общих представлений об исследуемом объекте как о целостной системе, т.е. с абстрактной модели объекта. Для уточнения полученной модели, перевода ее в модель более высокого порядка исследователь опирается на систему более частных методов. Данные, полученные с их помощью и характеризующие объект как целостную систему, снова предполагают последующий синтез, для которого первоначальная модель служит своеобразным сборочным чертежом. В итоге такого синтеза должна получиться система знаний об объекте – абстрактная модель его, но более высокого порядка. Моделирование не только предваряет и включает исследовательский цикл, но пронизывает его» [68, с. 99]. Соотношение понятий «моделирование» и «проектирование» В.Е. Радионов определяет следующим образом: «Проектирование широко прибегает к моделированию как средству представления и преобразования объекта, которого еще нет в реальности. Этим отличается моделирование в проектировании от моделирования в теории, где модель - средство выделить сущностный аспект из реального объекта, усечь последний для удобства последующего логического анализа. Моделирование в проектировании позволяет оперировать с объектами, относительно которых мы не располагаем полнотой знаний» [98, с. 37-38]. Как отмечает Ю.В. Громько отличие моделирования от проектирования можно видеть в его целевом предназначении как деятельности. «Для проекта важен критерий реализуемости, важно то, как, при каких условиях некоторый проект может быть реализован. Проектирование направлено на *организационную форму*. Поэтому настоящий проект содержит в себе форму организации деятельности. Предметность проектного действия – это организационные структуры деятельности» [38]. «Сопоставление терминов «моделирование» и «проектирование» приводит к их

взаимному смысловому «подчинению», т.е. проект как система является подсистемой модели, и наоборот, само проектирование может состоять из более мелких моделей. Проектирование предполагает создание частных моделей. Моделирование, в свою очередь, состоит из совокупности элементов, включает оно и теорию проектирования» [40, с. 108.].

При сравнении процессов моделирования и конструирования следует отметить их внутреннее (содержательное) сходство. Моделирование также как и конструирование представляет собой анализ и синтез. Однако функциональное назначение конструирования заключается в том, что сконструированная модель реализуется на практике, отрабатывается, «испытывается механизм» работы этой модели. Моделирование нацелено на теоретическое изучение, конструирование – на практическое. Даже сконструированная в миниатюре модель обладает всеми имеющимися компонентами и характеристиками реального объекта, поэтому может быть испытана на практике. Модель как результат моделирования не является детальной, а лишь содержит основные черты изучаемого объекта, явления, процесса, ей присуща высокая степень абстракции.

Таким образом, проведенное сопоставление различных точек зрения на трактовку терминов «моделирование», «проектирование», «конструирование» в педагогической науке (Приложение 1) позволяет утверждать, что эти термины и соответственно понимаемые под ними деятельностные процессы находятся в диалектической взаимосвязи друг с другом: с одной стороны как самостоятельные процедуры, с другой - как части целостного процесса конструирования. Однако понять, что есть «конструирование учебного диалога» как «особой организованности» (Ю.В. Громыко) в реальной педагогической практике можно только через «протекающие в этой организованности процессы и прежде всего, процессы функционирования» (Г.П. Щедровицкий).

Объединяющим фактором является то, что процессы моделирования, проектирования, конструирования принадлежат к виду умственной деятельности, в основе которой лежит анализ и синтез. Обязательно наличие цели для каждого из процессов. Различными являются содержательное наполнение и функции моделирования, проектирования и конструирования. Схематично обобщенную модель конструирования учебного диалога, и не только его, можно изобразить как взаимосвязь видов деятельности: аналитико-синтезирующий, моделирующий, проектировочный, коррекционный, конструктивный и рефлексивный. К каждому отдельному виду при необходимости следует вернуться. Объединяющим видом является рефлексия (см. рис.3).

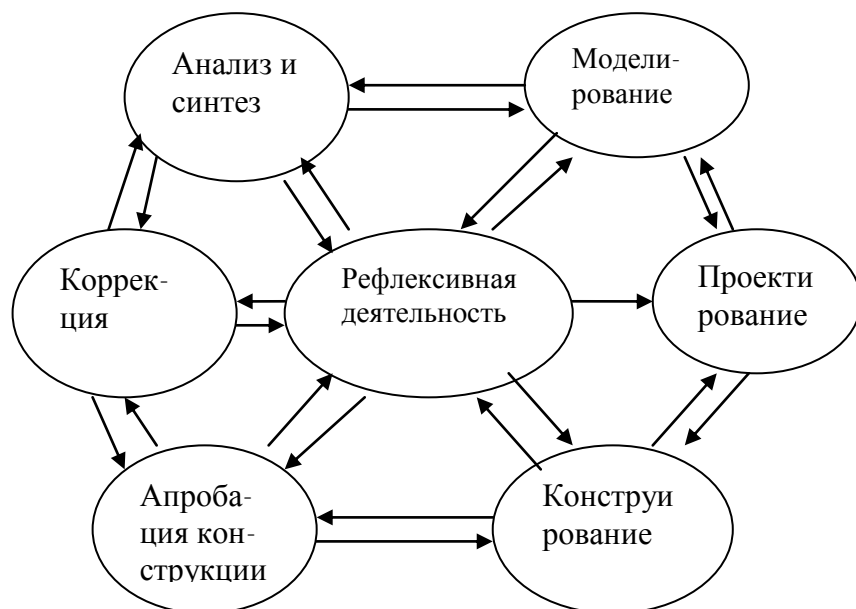


Рисунок 3 – Модель конструирования, состоящая из видов деятельности.

Для дальнейшего анализа педагогической деятельности по конструированию учебного диалога необходимо установить критерии, показатели и факторы, которые влияют на процесс конструирования. Для этого рассмотрим структуру педагогической деятельности.

Тема 2. Критерии, показатели и умения конструктивной деятельности субъектов учебного диалога

Процесс конструирования учебного диалога в нашем исследовании рассматривается как многоаспектная деятельность субъектов образовательного процесса, которая распределена по этапам подготовки, совместного взаимодействия и организации рефлексии. В качестве предпосылок комплексного характера конструирования выступают такие процессы как моделирование, проектирование и конструирование. В первую очередь конструирование учебного диалога возлагается на преподавателя. К педагогу, осуществляющему такой вид деятельности, предъявляются определенные требования, которые отражаются в «профессионально-деятельностных и личностных детерминантах» (А.В. Торхова) [115]. Для выделения необходимых объективных критериев продуктивного конструирования необходимо проанализировать имеющиеся подходы по оценке структуры педагогической компетентности и структуры профессиональной деятельности педагога. Учеными исследуются различные аспекты этих понятий. Анализ терминов проводится, исходя из результата обучения, оценивается результат исполнения своих должностных обязанностей, отталкиваясь от личностных качеств; профессиональных знаний и умений.

В первую очередь нас интересует педагогическая деятельность, так как конструирование представляет собой помимо анализа, диагностики и прогноза «разработку деятельности» (В.А. Сластенин). Профессиональная педагогическая компетентность включается в состав педагогической деятельности.

Н.В. Кузьмина оценивает профессиональную деятельность педагога по результату деятельности, т.е. по обученности учеников и по профессиональным знаниям и умениям педагога. Педагогическая деятельность определяется как «последовательная взаимосвязь и система действий педагога, направленных на достижение поставленных целей посредством решения педагогических задач» [120, с. 28]. В процессуальном плане выделяется «структура функциональных результатов деятельности педагога (специальные, методические, педагогические, психологические знания); уровни сформированности психолого-педагогических умений (гностические, проектировочные, конструктивные, коммуникативные, организаторские); уровни проявления педагогических способностей (рефлексивный, проективный, здесь же общие и специальные педагогические способности)» [66, с. 9-12]. В структуре педагогической деятельности автор выделяет, таким образом, три взаимосвязанных компонента: конструктивный, организаторский и коммуникативный.

Подобные компоненты в целостности педагогической деятельности выделяют В.А. Сластёнин, А.И. Мищенко, а именно, содержательно-целевой, организационно-процессуальный, операционально-технологический. Они проявляются в соответствующих умениях. Детализируя профессионально-педагогические умения, И.Ф. Исаев предлагает культуру преподавателя высшей школы анализировать по аксиологическому, технологическому и личностно-творческому компоненту [111, 45].

Деятельность реализуется посредством умений, одним из её характерных проявлений является степень активности субъекта.

Компетентность отражает уровень/степень владения профессиональными навыками, различные качества специалиста, характер выполнения поставленной задачи, «отражает меру профессионального развития субъекта» [93, с. 25]. Компетенция показывает «готовность и способность педагога осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с образованием, специальностью и опытом работы» [там же, с. 25]

Подтверждения этому находим и в других источниках. Профессиональная деятельность включает в свой состав термин профессиональная компетентность, поскольку компетентность как «совокупность знаний, умений, опыта, способностей, свойств и качеств личности, позволяет специалисту конструктивно действовать в изменяющихся условиях профессиональной сферы» [33, с.196].

В частности А.К. Маркова определяет профессиональную компетентность как «труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности школьников» [76, с. 8].

Российскими и белорусскими учеными (В.А. Слостенин, А.И. Мищенко, О.Л. Жук и др.) в структуре профессиональной *компетентности* педагога выделяются теоретическая и практическая готовность. Теоретическая готовность сводится к обобщенному умению педагогически мыслить, т.е. подразумевается наличие аналитических, прогностических, проективных и рефлексивных умений. Практическая готовность педагога выражается в наличии организаторских и коммуникативных умений. В группе организаторских умений автор выделяет мобилизационные, информационные, развивающие и ориентационные умения. Коммуникативные умения представлены как группы перцептивных умений; умений педагогического общения; умений и навыков педагогической техники [111].

Особое звучание получает термин «инновационная компетентность специалиста», которая может быть рассмотрена и как качество, которое необходимо преподавателю вуза и как качество необходимое будущему специалисту, выпускнику университета. Инновационная компетентность характеризуется «профессиональными умениями творчески ориентированного специалиста; особым профессиональным состоянием субъекта, выражающимися в реализуемой способности к новаторству и творчеству» [90, с. 65]. Такой специалист работает «в пространстве взаимодействия естественных, технических и социальных наук, а также владеет методами научных исследований в прикладной области и способен переводить теорию в проектно-конструкторское поле и обобщать на практикоориентированном уровне в аспекте решаемой задачи» [90, 66].

Констатируя изложенные подходы к рассмотрению структуры педагогической деятельности и профессиональной компетентности (Приложение 2), можно сделать вывод о том, что некоторые компоненты выделяются всеми авторами (например, организаторский, коммуникативный), а некоторые компоненты носят вариативный характер. Многоплановость педагогической деятельности и педагогической компетентности не позволяют охватить и учесть все аспекты труда преподавателя рамками нашего исследования, поэтому обозначим критерии и показатели, наиболее значимые для процесса конструирования учебного диалога как набор необходимых видов деятельности.

Предпосылками конструктивной деятельности преподавателя является рассмотрение учебного диалога в качестве системного образования, выделения его структурных и функциональных компонентов, толкования его как процесса, распределенного по различным видам деятельности педагога. Конструирование

предстает как единство сложных, относительно самостоятельных и вместе с тем неразрывно связанных процессов моделирования, проектирования и собственно конструирования. Поэтому в результате теоретического исследования педагогического конструирования, а также основ конструктивной деятельности педагога по созданию учебного диалога были выделены следующие критерии: **аналитико-синтезирующий, моделирующий, проектировочный, конструктивный, рефлексивный и коммуникативный.** Под критерием (от греч. *kriterion* - средство для суждения) понимается «признак, на основании которого производится оценка, средство проверки, мерило оценки» [119, с. 226]. Критерий является основанием, по которому можно судить о степени его проявления.

«Признак - свойство, по которому познают или узнают предмет; определения, которые отличают одно понятие от другого» [там же, с. 362]. По сложившемуся общему мнению в теории и практике педагогического образования количество признаков или показателей по каждому критерию не должно быть менее трех. При установлении трех и более показателей можно говорить о полном проявлении данного критерия; при определении одного признака можно утверждать, что данный критерий не зафиксирован [45]. Охарактеризуем обозначенные критерии и их показатели, а также выделим соответствующие умения. Выбор критериев обоснован структурой исследовательских процедур.

Показатель - отдельная качественная и количественная характеристика критерия

Тема 2.1 Аналитико-синтезирующий аспект конструктивной деятельности

Аналитико-синтезирующий критерий. Поскольку содержанием конструирования является анализ и синтез, то подчеркиваем важность системного анализа деятельности педагога. Необходимость включения аналитико-синтезирующего компонента как первого элемента конструктивной деятельности субъектов, создающих учебный диалог, указывает на понимание состава, структуры, функций и развития учебного диалога, с одной стороны, и собственных действий - с другой. Идеальное воплощение и продолжение аналитико-синтезирующая деятельность находит в процессе моделирования.

По мнению В.А. Сластёнина, И.Ф. Исаева «именно через аналитические умения проявляется обобщенное умение педагогически мыслить и действовать», которые состоят из более частных умений, таких как умения расчленять педагогические явления на составляющие элементы; осмысливать каждое педагогическое явление, выявлять взаимосвязи со всеми компонентами педагогического процесса; находить в психолого-педагогической теории идеи,

выводы, закономерности, адекватные логике рассматриваемого явления; правильно диагностировать педагогическое явление; вычленять основную педагогическую задачу (проблему) и определять способы ее оптимального решения [111, с. 39]. Эти умения теснейшим образом связаны с понятием системного анализа, которое трактуется в публикациях неоднозначно. «Основная задача системного анализа – исследование и моделирование процесса и развития объекта исследования» [116, с. 7]. Основным методом системного анализа исследователи В.Н. Волкова, А.А. Денисов, С.А. Валуев считают процедуру «расчленения большой неопределенности на более обозримые, лучше поддающиеся исследованию (что и соответствует понятию анализ), при сохранении целостного (системного) представления об объекте исследования и проблемной ситуации (благодаря понятиям цель и целеобразование)» [109 с. 442]. Невозможно отделить аналитический метод (определение структуры, знания о том, как система работает) от синтеза (объединение частей, видение целого для объяснения функции частей) и наоборот, синтетический метод от анализа. Исследователи по-разному подходят к определению основных этапов системного исследования. Самые главные этапы у всех авторов повторяются (постановка задачи - определение проблемы плюс выявление целей; моделирование - построение моделей; структуризация - структурирование системы и т.д.). В преломлении теоретических основ системного анализа к исследованию учебного диалога аналитико-синтетический критерий означает анализ его основных структурных компонентов, умение вычленить из целого часть и воспроизвести из отдельных элементов новую конструкцию; умение раскрыть содержание и выделить роль каждого компонента учебного диалога; умение представить процесс развития как целостного явления; умение анализировать причины и недостатки собственной деятельности по видам и этапам; постоянный анализ собственной деятельности и ее результатов. *Показателями* выступают умения анализировать, синтезировать и обобщать; логические основы мыслительной деятельности.

Аналитико-синтезирующие умения. Конструирование учебного диалога начинается с осознания необходимости выделить его как самостоятельный объект педагогического анализа. Необходимо определить состав учебного диалога, выделив его основные компоненты. Предлагается также проанализировать структуру учебного диалога, (как, например, взаимосвязь компонентов); представить развитие учебного диалога по этапам до запланированного результата и определить его функции в образовательном процессе. Все это позволяет преподавателю выявить противоречия между возможностью (что я могу сконструировать?) и потребностью (что мне необходимо сконструировать?) конструирования будущего учебного диалога.

Преподавателю, педагогу необходимо четко выделить для себя такие вопросы как:

Насколько я умею:

1. Выделять учебный диалог как самостоятельный объект педагогического анализа;
2. Определить состав учебного диалога (его основные компоненты: цель, задачи, содержание, средства и др.);
3. Анализировать структуру учебного диалога (например, взаимосвязь компонентов: цели с прогнозируемым результатом; содержания изучаемой темы с выбранными средствами и т.д.);
4. Представлять развитие учебного диалога по этапам до получения запланированного результата;
5. Определять функции применяемого Вами учебного диалога в образовательном процессе (познавательная, воспитательная, коммуникативная и др.);

У студента аналитико-синтезирующие умения проявляются в его способности относиться к процессу своего обучения как объекту анализа. Осознание важности и значимости учебного диалога показывает зрелость студента как самостоятельного субъекта образовательного процесса. Для этого необходимо сориентировать, направить его на постановку перед собой таких вопросов как:

1. Осознаете ли Вы учебный диалог как важное средство своего обучения в вузе?
2. Выделяете ли Вы в собственном образовательном диалоге такие компоненты как цель, задачи, средства, результат и пр.?
3. Устанавливаете ли Вы взаимосвязь (зависимости) между компонентами (цели обучения с задачами, задачи со средствами, средств с результатом)?
4. Представляете ли Вы план собственных учебных действий с фиксацией определенных этапов до достижения результатов?
5. Осознаете ли Вы значение учебного диалога для собственного развития?

Тема 2.2 Моделирующий аспект

Моделирующий критерий. Осознание системности деятельности приводит к понятию «идеальная модель», «моделирование». Аналитико-синтезирующий критерий находит как бы свое продолжение в моделирующем критерии. Модель является «целевым отображением» (Ф.И. Перегудов) мыслительной деятельности педагога [87]. Проанализировав основные компоненты и функциональные связи, необходимо перейти к созданию идеальной системы, которая отображает объект исследования, т.е. к созданию модели. Под умением моделировать понимается

умение отвлекаться от чрезмерной сложности, от множества несущественных и случайных связей, внешних влияний и воздействий и выделить интересующие нас части, компоненты [126]. Моделирование учебного диалога понимается как «мысленное отображение структуры и связей функционирующих компонентов этой системы» с последующим созданием схематичной модели и работе с ней [88, с. 303].

Следовательно, моделирование отражает умения педагога создать собственную абстрактную, идеальную модель межсубъектного диалогического взаимодействия. При этом необходимо учитывать уровневую подготовку к вступлению в диалог, а также личностные качества обучающихся; выстраивать свою деятельность с учетом выбранной модели, т.е. имитировать будущую деятельность; отбирать и структурировать необходимые компоненты учебного диалога. *Показателями* выступают умения моделировать, сущность которых заключается в переложении требований, предъявляемых к модели.

Моделирующие умения преподавателя. Под моделирующими умениями понимается способность преподавателя разрабатывать различные модели учебного диалога, например, направленные на глубокое усвоение изучаемого материала; на осуществление межпредметных связей; на осуществление связи между содержанием учебного материала и профессиональной направленностью; на развитие коммуникативных умений; на развитие творческих умений и пр. Выделяются следующие умения: определение ключевой проблемы в преподаваемой дисциплине, выявлении возможностей учебного диалога в её решении, поставка цели, выбор содержания, отбор средства, соответствующих цели.

Моделирующие умения студента заключаются в постановке определенных вопросов по поводу того, что нужно изучить, как это сделать, осознании степени своего незнания и потребности в обучении, понимании собственных мотивов, в соотношении их с целью и прогнозируемым результатом, в создании первичной модели своего обучения.

Пошаговыми действиями для определения ключевой проблемы в собственном образовательном процессе могут стать ответы на следующие вопросы. С их помощью студент обозначает для себя целевую направленность учебного диалога, формируя предварительную модель своих действий:

1. Определите место Вашего учебного диалога в процессе обучения:

- а) диалог помогает мне глубже изучить учебный материал; б) посредством диалога я устанавливаю связи между различными дисциплинами;
- в) диалог помогает мне усвоить учебный материал в проекции на будущую профессиональную деятельность
- г) диалог способствует у меня развитию определенных коммуникативных (поставить цель, задачи, вопрос собеседнику и пр.) и аналитических (выделить

главное в обсуждаемой проблеме, обобщить высказанные мнения, сделать выводы и пр.) умений и навыков;

д) диалог способствует моему творческому развитию

2. Определите конкретную проблему в освоении определенной дисциплины (философия, история, иностранный язык, основы педагогики и психологии);

3. Используете ли Вы учебный диалог (с преподавателем, студентом и др.) для решения проблемы?

4. Используете ли Вы возможности диалога для разработки вариантов решения ключевой проблемы?

Тема 2.3 Проектировочный аспект

Проектировочный критерий. Следующим этапом в цепи конструирования учебного диалога выступает проектирование. Оно представляет собой более детальную разработку структуры и содержания собственной деятельности и деятельности обучающихся. Для уточнения и разведения понятий проективность, проектный и проектировочный приведем некоторые определения. Под термином *проективный* понимается «способность человеческого сознания переносить (проецировать) образ (свойства, характеристики) объекта, существующий в качестве мыслеформы, в реальную практику. Проективность выступает в данном случае как личностное свойство, которое может быть актуализировано с помощью определенных методик или процедур (проективное сознание, проективная методика, проективный тест). *Проектировочный* указывает на принадлежность к проектированию как особому виду деятельности. Проектировочные умения обуславливают возможность осуществлять именно проектную деятельность. Прилагательное *проектный* является производным от «проект» и соотносится с контекстом проекта (проектный замысел, документация, подход, культура» [58, с. 25].

Конкретно *проектировочные умения* выражаются в способности перевести цели и содержание образования, воспитания в конкретные педагогические задачи; проводить психолого-педагогический и методический анализ учебного диалога до его воплощения с возможным прогнозированием инвариантных моделей, в способности предвидеть возможные затруднения; в планировании этапов и видов деятельностей; в отборе содержания, форм, методов и средств в их оптимальном сочетании; в умении анализировать материал, проектировать его в соответствии с конкретными целями учебного диалога. *Показателями* выступают умения проектировать учебный диалог.

Проектировочные умения преподавателя заключаются в умении идентифицировать разработанную модель предстоящего учебного диалога, откорректировать её при необходимости, а также определить цель внедрения данной модели учебного диалога и список решаемых задач.

Проектировочные умения студента выражаются в предварительной разработке собственных действий в аудиторной и самостоятельной работе; в выделении ключевой проблемы и определении конкретных действий, направленных на ее разрешение; в выборе оптимальных средств, в прогнозировании результата; в составлении проекта собственного участия в нем.

Предлагается следующий алгоритм проектировочной деятельности студента.

1. Поставьте перед собой цели в предполагаемой ситуации учебного диалога (обсуждения)? Например: научиться выделять предмет обсуждения; научиться задавать вопросы по теме; научиться аргументировать свою позицию, точку зрения; резюмировать содержание обсуждения.

2. Выделите Вашу главную проблему в процессе изучения определенной дисциплины (мне необходимо научиться ...)?

3. Наметьте задачи для решения выделенной проблемы (для того чтобы достичь определенных результатов, мне сначала необходимо сделать ...)?

4. Определите средства, необходимые для решения задачи? (чтобы решить задачу мне нужно ...).

5. Испытываете ли Вы потребность в дополнительных занятиях по развитию Ваших диалогических умений?

6. Как Вы удовлетворяете эти потребности?

а) участвую в обсуждении учебных проблем;

б) уклоняюсь от обсуждения;

в) постоянно высказываю собственную точку зрения;

г) задаю вопросы;

д) изучаю дополнительный материал по теме;

е) предлагаю альтернативные виды деятельности на занятии;

ж) предлагаю новые темы для обсуждения.

7. Помогает ли Вам преподаватель в формировании и развитии выше названных проектировочных умений (предварительно ставить цель, формулировать задачи, отбор средств и т.д.).

8. Определите круг вопросов, которые Вам может задать преподаватель?

9. Понимаете ли Вы цели каждого занятия?

Тема 2.4 Конструктивный аспект

Конструктивный критерий. Данный критерий призван объединять в себе два основных условия. Содержание конструктивной деятельности должно удовлетворять требованиям научности и практической значимости, укладываться в рамки отведенного на процесс обучения времени и учитывать уровень подготовленности обучающихся к восприятию этого содержания [111]. Конструктивный компонент В.А. Слостёнин определяет как «внутренне взаимосвязанные аналитическая, прогностическая и проективная функции» [там же, с. 29]. В нашем исследовании конструктивная деятельность имеет два аспекта рассмотрения: как отдельный этап деятельности педагога, имеющий конкретное реальное выражение в форме плана, конспекта, алгоритма и как сложная многокомпонентная деятельность, распределенная по таким видам как моделирование, проектирование и собственно конструирование.

Сущность конструктивного критерия заключается в умении выбрать рациональную структуру учебного диалога и определить его композиционное построение, т.е. в соответствии с уровнем знаний каждой отдельной группы, с определением готовности к активному участию в диалоге; в четком планировании материала занятия, планировании работы обучаемых на занятии и работы преподавателя. *Показателями* выступают конструктивные умения педагога, распределенные по шкалам планирования собственно конструктивных действий педагога, действий студента.

Конструктивные умения преподавателя носят практический характер и направлены на внедрение созданной модели. Эта та деятельность, которая сконструирована преподавателем для реализации на занятии. Она включает в себя организационные моменты (создание благоприятной атмосферы творческого сотрудничества, ознакомление с планом работы) и собственно процесс взаимодействия.

Конструктивные умения студента – это его деятельность при подготовке к занятию и непосредственно на занятии; постепенная выработка стратегии собственного поведения; подготовка ответов; демонстрация сильных сторон своей личности и способов получения знания.

1. Проигрываете ли Вы свой подготовленный ответ предварительно?
2. Оцените собственные умения конструирования диалога по следующим позициям:
 - а) предварительно формулирую цель;
 - б) корректирую цель в ходе занятия/обсуждения;
 - в) осознаю необходимые задачи, которые нужно решить;

- г) изменяю список собственных задач;
- д) умею ставить вопросы, стремлюсь понимать собеседника, его позицию;
- е) слежу за предметом обсуждения;
- ё) определяю и оцениваю аргументы моего собеседника, оппонента;
- ж) корректирую свою позицию;
- з) определяю сходное и отличное в позициях;
- и) делаю выводы.

3. Как Вы считаете, умеете ли Вы организовать свою деятельность по решению поставленной учебной проблемы?

4. Способны ли Вы применить изученный материал в жизненных ситуациях?

Тема 2.5. Коммуникативный аспект

Коммуникативный критерий. Коммуникативный компонент включен в качестве общих коммуникативных умений, необходимых для продуктивного взаимодействия. Основной акцент делается на таких характеристиках как способность выслушать собеседника, понять его точку зрения, не доводить конфликтную ситуацию до обострения, уметь вступать в диалог. Эмпатийность, толерантность выступают основными чертами субъектов диалога. В данном критерии сочетаются способности воспринимать одного субъекта другим, его особенности, диагностировать расположенность субъектов к общению с умениями установить психологический контакт, вербальными и невербальными коммуникативными умениями. Применительно к учебному диалогу, коммуникативный критерий проявляется в степени сформированности диалогического поведения и позволяет определить уровень общекоммуникативных знаний (знания о закономерностях и особенностях диалогического общения; знания о нормах ведения диалога; знания о невербальном поведении; отношении к личности как самооценности, использование демократического стиля общения). *Показателями* данного критерия выступают взаимоотношения в коллективе, способность участников диалога к эмпатии, характер делового сотрудничества, демократический стиль общения.

Общекоммуникативные умения участников диалога. Учебный диалог предполагает активную коммуникацию участников, однако, подробное изучение коммуникативной направленности личности не является предметом нашего исследования, а лишь его частью, поэтому определялась лишь самооценка респондентов по вопросам, имеющим общекоммуникативный характер. А именно: можете ли вы поставить цель своего участия в предстоящем обсуждении, сформулировать конкретные задачи, соотнесенные с целью; четко сформулировать

свою позицию; аргументировать её; определить позицию собеседника; найти точки соприкосновения с собеседником и т.п.

Тема 2.6. Рефлексивный аспект

Рефлексивный критерий. Рефлексивный аспект сопровождает практически все виды деятельности, поэтому существует несколько определений этого термина: «средство самопознания человека и основа его духовного совершенствования», «способность к критической самооценке», «умственная сосредоточенность при освещении идей и анализе чувств», «сознательное состояние разума» и пр. [101]. «Рефлексия – это стремление не просто к воспроизведению, отображению в знании реальности, но к сознательному контролю за ходом, формами, условиями и основаниями процесса познания» [129, с. 36]. Рефлексивная деятельность в работе педагога пронизывает все этапы и виды педагогического труда. Так как конструирование предстает, прежде всего, как деятельность, следует говорить о рефлексии с позиций структуры деятельности как процесса. Некоторые исследователи (В.В. Позняков) рекомендуют педагогам осмысливать свои умения по наиболее сложным видам деятельности (аналитико-синтезирующая, проективная, моделирующая, конструктивная, программирующая, координационная, мониторинговая и др.) и компонентам (целевой, содержательный, процессуальный) в структуре учебного занятия. [97]. Значение рефлексии в профессиональной педагогической деятельности состоит в том, «что способность к рефлексии и знание ее механизмов позволяет формировать собственные ценности и принципы, определять стратегию собственного развития, побуждает к постоянному саморазвитию и творческому отношению к профессиональной деятельности» [79, с. 61].

Рефлексивный критерий при конструировании учебного диалога отражает уровень оценки собственной деятельности по отдельно взятым компонентам учебного диалога (таким как цель, содержание, средства, язык взаимодействия, поведение в диалоге), по отдельно выделенным видам деятельности педагогов (моделирование, проектирование, конструирование; организационно-ролевая, мониторинговая, прогностическая) и студентов (организационно-ролевая, мониторинговая, коммуникативная, прогностическая); по оценке учебного диалога как целого и системного объекта. Суммируя вышесказанное, рефлексия в учебном диалоге это, во-первых, самооценка собственных индивидуально-личностных качеств, профессионально-значимых знаний, умений и опыта, во-вторых, предметом рефлексивного анализа со стороны преподавателя становится непосредственно каждое занятие в виде учебного диалога по его структурным компонентам, по видам

деятельности, а также по поведению студентов как ответной реакции на использованные методы, способы, приемы. Это проводится с целью фиксации достигнутого, критического осмысления проделанного, сопоставления поставленной цели с полученным результатом.

В работах белорусских и российских исследователей выделяются несколько видов рефлексии. Так, например, ретроспективная рефлексия определяется как направленная на «выделение достоверной версии процесса прожитого в прошлом, и проспективная рефлексия, позволяющая намечать будущий процесс, тем самым, обеспечивая подготовку обучаемого к будущему, создавая осмысленность выполняемого задания [36, с. 235]. Регулярное использование рефлексивной деятельности структурирует и направляет учебно-познавательную деятельность, позволяет избежать прошлых ошибок.

А.В. Хуторской предлагает использовать следующую схему по организации рефлексивной деятельности.

1. Остановка предметной (дорефлексивной) деятельности, если возникли какие-либо трудности. Внимание обращается на моменты возникновения затруднения.

2. Восстановление последовательности выполненных действий.

3. Изучение составленной последовательности действий с точки зрения её эффективности, продуктивности, соответствия поставленным задачам. Параметры для анализа рефлексивного материала выбираются из предложенных педагогом или определяются обучаемым на основе своих целей.

4. Выявление и формулирование результатов рефлексии. Предлагается несколько видов (идеи, предположения, закономерности, ответы на вопросы и т.п.; способы, использованные или созданные в ходе деятельности; гипотезы по отношению к будущей деятельности).

5. Проверка гипотез на практике в последующей предметной деятельности. [122, с. 16].

Показателями являются рефлексивные умения.

Рефлексивные умения преподавателя затрагивают сферы профессионально-педагогической деятельности и индивидуально-личностных качеств.

Рефлексивные умения студента проявляются в готовности к самооценке, взаимооценке и самоанализу; умении обнаруживать затруднения в собственной деятельности, вычленять главную причину успехов и неудач; в установлении зависимости между качеством обучения и уровнем собственной коммуникативной активности.

Для диагностирования уровня умений по выделенным критериям и показателям как педагогов социально-гуманитарного блока дисциплин БНТУ, так и студентов БНТУ применялись в ходе проведения констатирующего этапа

эксперимента разработанные шкалы соответствующих умений, анкеты оценки занятий с позиций диалога, листы самооценки умений по выделенным критериям (Приложение 3, 4).

Инструментом диагностики моделирующих, проектировочных и конструктивных, коммуникативных и рефлексивных умений были выбраны методы шкалирования, наблюдения и специальные вопросы для самоанализа.

Результаты констатирующего эксперимента показали средние значения конструктивных умений, как у преподавателей гуманитарных дисциплин, так и у студентов начальных курсов. Используемые при обработке данных методы факторного анализа позволили выделить то количество показателей, которые имеют наибольшую функциональную нагрузку, т.е. являются определяющими в том или ином критерии.

Так, по результатам семантического *анализа анкет преподавателей* для **аналитико-синтезирующего критерия** были выделены такие факторы как: 1) процедуры структурно-функционального анализа и динамика; 2) способность выделять учебный диалог как самостоятельный объект педагогического анализа. Основу **моделирующего критерия** составили: 1) умение разрабатывать различные модели учебного диалога; 2) трудности при моделировании, 3) умения поэтапного создания модели учебного диалога. Для **проектировочного критерия** значимыми явились: 1) разработка проекта учебного диалога на основе модели; 2) подбор заданий для самостоятельной работы. Базовыми умениями в конструктивном критерии выделены: 1) умение разработать план занятия, план собственной деятельности и деятельности студентов; 2) умение выбрать форму подведения итогов и внести коррективы. **Коммуникативный критерий** отличают такие факторы как: 1) структурированная позиция преподавателей в учебном диалоге; 2) умение определить позицию студента в диалоге; 3) коммуникативное поведение преподавателя в конфликтной ситуации. **Рефлексивный критерий** составляют: 1) рефлексивный анализ процесса и результатов собственной деятельности; 2) потребность в повышении квалификации по методологии и методике конструирования учебного диалога; 3) используемые виды рефлексии.

Для *студентов* получены подобные результаты с точки зрения конструирования учебного диалога самим студентом. В **аналитико-синтезирующем критерии** выделено два фактора: 1) владение процедурами системного анализа; 2) способность осмысливать учебный диалог и его значение для собственного обучения в вузе. Основу **моделирующего критерия** составили: 1) место и роль учебного диалога в процессе обучения студента; 2) умения поэтапного создания модели. **Проектировочный критерий** определен такими факторами как: 1) алгоритм проектирования; 2) участие преподавателя в формировании и развитии проектировочных умений; 3) потребность в активном участии на занятии; 4)

потребность в поиске дополнительной информации; 5) степень участия студента в учебном диалоге. **Конструктивный критерий** составляют: 1) активность студента на занятии; 2) способность корректировать некоторые позиции предварительно; 3) способность организовать собственную деятельность. **Коммуникативный критерий** характеризуется: 1) структурированной позицией студента в учебном диалоге; 2) коммуникативным поведением в конфликтной ситуации; 3) умением определить позицию собеседника. **Рефлексивный критерий** отличают: 1) самостоятельность рефлексивной деятельности; 2) установление зависимости от различных факторов; 3) роль преподавателя в развитии умений конструировать учебный диалог; 4) используемые виды рефлексии.

Тема 2.7 Модель учебного диалога

Анализ методологических оснований, компонентного состава, степени проявления учебного диалога в вузе, выделение этапов конструирования и критериальной базы позволяют создать алгоритм и концептуальную модель конструирования учебного диалога.

Концептуальная модель конструирования учебного диалога, охватывающая и встроенная в образовательный процесс вуза, базируется на *теоретико-методологических основаниях* исследуемого феномена (положениях системного, индивидуально-личностного, деятельностного, полисубъектного подходов; фундаментальных исследованиях в области философского анализа; теоретических положениях системного и рефлексивного анализа; основах моделирования, проектирования и конструирования); *содержании* социально-гуманитарных дисциплин; выявленных *педагогических условиях* конструирования учебного диалога в техническом вузе, и иерархически соподчиненных и взаимосвязанных *блоков* модели: диагностико-позиционного, задачно-целевого, содержательно-процессуального и результативно-рефлексивного блоков. Модель включает этапы конструирования: подготовительный, совместного взаимодействия и рефлексивный.

Концептуальная модель конструирования учебного диалога

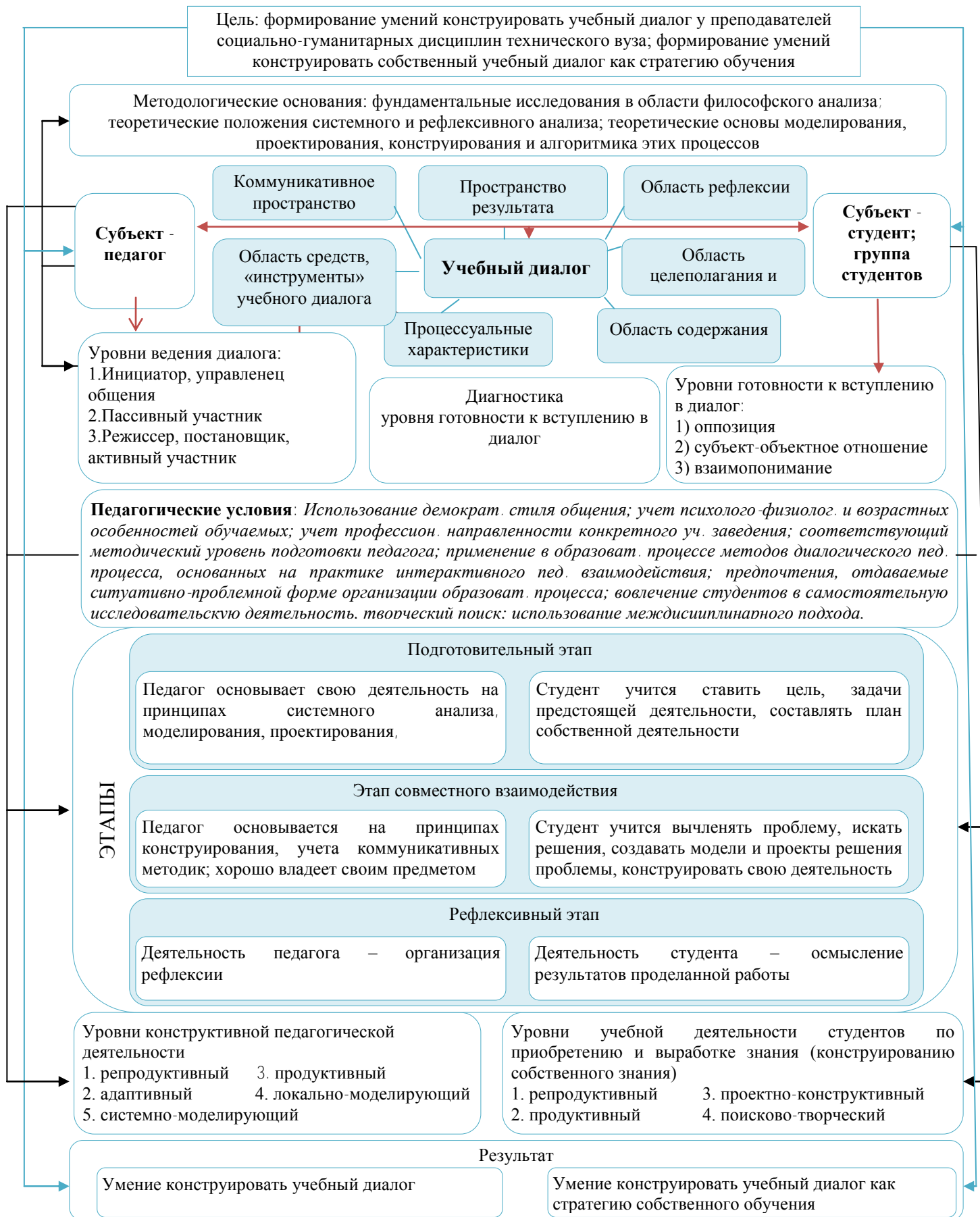


Рисунок 4 – Концептуальная модель конструирования учебного диалога

Предлагаемый алгоритм опирается на разработанную модель учебного диалога (рис.1). Внимание уделяется теоретико-методологическому и методическому аспектам подготовки преподавателя. Данные параметры соответствуют основным компонентам модели учебного диалога – **диагностико-позиционный** (выявляет уровни готовности субъектов образовательного процесса к вступлению в учебный диалог и их позиции), **задачно-целевой**, **содержательно-процессуальный** (дозирование и логическая структура) и **результативно-рефлексивный** (коррекция) блоки.

Диагностико-позиционный блок касается определения позиций субъектов, а также выявление уровня конструктивных умений участников учебного диалога.

Задачно-целевой блок конструирования учебного диалога предполагает теоретико-методическую подготовку преподавателя и основывается на умении выделить ключевую проблему в преподаваемой дисциплине. На ее основе формулируется цель предстоящего учебно-диалогического взаимодействия. Для этого преподавателю необходимо выделить учебный диалог в качестве объекта педагогического анализа. Определить его основные структурные компоненты, проанализировать его структуру и функции. Цель является запланированным результатом, ее достижение обеспечивается выполнением ряда задач. Задачи учебного диалога, как любого другого учебного занятия, распадаются на образовательные, развивающие и воспитательные. Характерное отличие заключается в опоре на принципы личностно ориентированного, системного и деятельностного подходов.

Содержательно-процессуальный блок модели конструирования учебного диалога включает отбор и определение места, значения, функциональной нагрузки каждого выбранного компонента учебного диалога. Для этого предлагается дозировано конструировать учебный диалог, т.е. детально проработать его компоненты по таким процессам как моделирование, проектирование и собственно конструирование. Поскольку в первую очередь создается модель, а затем она дорабатывается в процессе наполнения конкретным содержанием, то мы придерживаемся точки зрения, что очередность этапов выглядит именно так: моделирование как первоначальное создание предстоящего замысла, проектирование как идеальное наполнение содержанием и конструирование как конкретно применяемая модель учебного диалога. Данные процедуры требуют владения педагогом рядом сложных деятельностей, которые были подробно описаны в главе 2.

Результативно-рефлексивный блок модели конструирования учебного диалога. Осмысление и оценка проделанной работы обязательны для учебного диалога. Констатация достигнутого результата и сравнение его с поставленной целью является возвращением к этапам работы, отражением в сознании, осмыслением, является внутренним диалогом субъектов учебного диалога. Уровни

сформированности умений студентов и преподавателей конструировать учебный диалог.

В плане методико-методологических основ конструирования учебного диалога существуют пробелы, которые были выявлены в результате теоретического и практического исследования данной темы. В связи с этим практическая разработка основ педагогического конструирования представляется актуальной и значимой. В качестве методического обеспечения концептуальной модели конструирования разработаны алгоритм и матрица конструирования учебного диалога.

На практическом уровне процесс конструирования можно представить в виде алгоритма конструирования (таблица 4, 5).

А. Конструирование компонентно-блочного состава

Компоненты идеальной модели	Диагностика и позиционирование	Цель и задачи	Содержание	Средства	Язык	Процесс	Результат	Рефлексия
Блоки проектирования	Диагностико-позиционный	Задачно-целевой	Содержательно-процессуальный				Результативно-рефлексивный	
Конструктивное наполнение	Заполнение необходимым содержанием каждого из блоков							
Реальная модель	Созданная модель реального взаимодействия							

Таблица 4 - Алгоритм конструирования учебного диалога.

**Б. Собственно конструирование учебного диалога
по видам и этапам деятельности**

Виды деятельности	Моделирование	Проектирование	Конструирование
Этапы			
1. Подготовительный	1. Выбор модели УД в соответствии с формой проведения занятия: а) учебный диалог-лекция; б) учебный диалог-семинар; в) учебный диалог-практическое занятие 2. Выбор модели УД в соответствии с формой организации взаимодействия:	Определение целей будущего учебного диалога	Цель в соответствие с содержанием материала и наименованием дисциплины.

	<p>а) педагог-обучающийся;</p> <p>б) обучающийся-обучающийся;</p> <p>в) педагог-группа;</p> <p>г) мини-группа-мини группа и др.</p> <p>3. выбор модели в соответствии с целевой установкой</p>		
		Постановка задач, которые необходимо разрешить для достижения поставленной цели	Соотношение учебной и гуманитарной задачи.
		Определение предмета учебного диалога	Отбор по критериям (значимость, важность, интерес, междисциплинарность, обучающая и воспитывающая функции)
		Отбор содержания (проблему необходимо рассматривать в контексте цели)	Неоднозначность решения, личностная значимость проблемы
		Выбор форм предъявления проблемности материала	Постановка проблемного вопроса; столкновение двух различных точек

			зрения; демонстрация предмета обсуждения для последующего выявления отношения к нему; предложить задание, для решения которого у студентов нет еще необходимых знаний и тем самым выявить этот пробел, показать значимость для применения в будущем.
		Распределение видов деятельности по этапам, установление их временных рамок	Необходимо предусмотреть несколько вариантов для избегания возможного неприятия некоторых форм деятельности.
		Установление необходимых средств: идеальные (базовые понятия и категории, познавательные структуры, факты, идеальные модели) и вещественные (дидактический материал, ТСО) [89, с. 34]	Отбор по количеству и в соответствие с уровнем готовности ведения диалога; с учетом возможностей обучаемых

<p>II. Совместного взаимодействия</p>	<p>Применение соответствующей модели взаимодействия</p>	<p>Создание благоприятной рабочей атмосферы, объяснение целей и задач занятия</p>	<p>Обязательное дружелюбное приветствие, соответствующее выражение лица преподавателя, стиль управления взаимодействием, формы обращения, способ сообщения целей и задач</p>
		<p>Организация мыследеятельности - создание проблемной ситуации</p>	<p>При помощи: постановки проблемного вопроса; столкновения двух различных точек зрения; демонстрации предмета обсуждения для последующего выявления отношения к нему; предложение задания, для решения которого у обучаемых нет еще необходимых знаний и тем самым выявить этот пробел</p>

		Организация взаимодействия по поиску решения проблемы	Индивидуальная работа, высказывание личного мнения; парная работа или в мини-группах (2-3 чел.). Каждая пара защищает определенное решение, отстаивая и доказывая его верность и достоинства. Групповое обсуждение (метод круглого стола, генерирование идей и т.п.) и др.
		Выбор средств и приемов активизации и поддержания индивидуального и группового интереса к предмету обсуждения	При помощи проблемных вопросов, использование в качестве примера жизненных ситуаций, ассоциация с практической значимостью обсуждаемых проблем и пр.
		Корректировка возможных затруднений при решении проблемы	Снятие психологических барьеров (страха перед публичным выступлением, боязни непонимания, отсутствия интереса к высказанной точке зрения). Координирование развития диалога, во избежании ухода от цели и задач.

		Определение степени управления диалогическим взаимодействием	Управление путем направления хода диалога при помощи постановки вопросов, возвращающих к теме обсуждения. Педагог – один из участников диалога. Позиция стороннего наблюдателя, критика и др.
		Организация рефлексивной деятельности на занятии	Педагог подводит промежуточный итог, оценивает вклад каждого. Каждый студент отвечает для себя на вопрос: как я понимал проблему до начала обсуждения, как после, самостоятельная оценка собственных результатов. При работе в парах партнеры могут охарактеризовать друг друга, демонстрируя тем самым эмпатийные способности, понимание «Другого».
III. Организация вну-треннего		Анализ полученных результатов собственной деятельности и установление	1. Остановка предметной (дорефлексивной) деятельности, если возникли какие-либо

<p>диалога, «перспективная реф-лексия»</p>		<p>целей для последующего продвижения</p>	<p>трудности. Внимание обращается на моменты возникновения затруднения.</p> <p>2. Восстановление последовательности выполненных действий.</p> <p>3. Изучение составленной последовательности действий с точки зрения её эффективности, продуктивности, соответствия поставленным задачам. Параметры для анализа рефлексивного материала выбираются из предложенных педагогом или определяются обучаемым на основе своих целей.</p> <p>4. Выявление и формулирование результатов рефлексии. Предлагается несколько видов (идеи, предположения, закономерности, ответы на вопросы и т.п.; способы, использованные или</p>
--	--	---	---

			созданные в ходе деятельности; гипотезы по отношению к будущей деятельности). Проверка гипотез на практике в последующей предметной деятельности. [122, с. 16].
		Осмысление собственных действий, творческий поиск	Ориентация обучаемых на осмысление опыта учения; обобщение и описание собственных профессиональных достижений и др. [97].
		Создание условий для самостоятельности в проектировании собственных действий	Рефлексия рефлексии [97].

Таблица 5 – Алгоритм конструирования учебного диалога.

Тема 3. Конструирование моделей учебного диалога

Рассмотрение и описание критериев, показателей конструктивных умений, предложенная концептуальная модель конструирования учебного диалога, а также учет экспериментальных данных по проблеме конструирования учебного диалога позволяют приступить к конструированию моделей учебного диалога. Для практического использования предлагается несколько моделей конструирования учебного диалога, имеющих разную целевую направленность. Выбор моделей основан на выявленных в ходе экспериментального исследования проблемах конструирования учебных диалогов в техническом университете. В данном случае предлагается рассмотреть четыре модели конструирования учебного диалога, которые направлены на глубокое усвоение изучаемого материала, на осуществление межпредметных связей и связей с будущей профессиональной деятельностью, на развитие коммуникативных умений, на развитие творческих умений и навыков. Данные модели соответствуют основным целевым установкам дисциплин социально-гуманитарного цикла - «формирование и развитие социально-личностных компетенций, основанных на гуманитарных знаниях, эмоционально-ценностном и социально-творческом опыте и обеспечивающих решение и исполнение гражданских, социально-профессиональных, личностных задач и функций» [85, с. 4].

Многообразие функциональных возможностей учебного диалога, конечно же, не исчерпывается только предлагаемыми моделями, они лишь являются, на наш взгляд, базовыми.

Поскольку экспериментальное исследование проводилось на примере блока социально-гуманитарных дисциплин, то были отобраны с помощью метода ранжирования четыре дисциплины, имеющие, по мнению студентов и преподавателей, наибольшее значение для формирования умений конструировать диалог. В результате соотнесения ответов преподавателей и студентов были выделены такие дисциплины как философия, история, иностранный язык, основы психологии и педагогики.

Поверхностность знаний, слабое владение категориальным аппаратом дисциплины выделяет проблему неглубокого усвоения учебного материала и как следствие низкую подготовку в плане гуманитарного образования специалистов технического профиля. Именно при изучении гуманитарных дисциплин обучаемые добиваются качественных изменений в своем социально-нравственном и общекультурном развитии, осваивают основы саморазвития. «Гуманитарные науки - науки о человеке в его специфике, а не о безгласной вещи и естественном явлении. Человек в его человеческой специфике всегда выражает себя (говорит), то есть создает текст (хотя бы и потенциальный)» [13, с. 477-478]. В документах

ЮНЕСКО традиционно упоминаются области знаний, которые независимо от специализации человека помогают ему познать мир и найти свое место в нем, - это философия, история, география, иностранные языки [34]. В связи с этим возникает необходимость конструирования модели диалога, которая бы формировала комплекс таких умений специалиста, как анализировать и сопоставлять явления, поставить цель, определить задачи, смоделировать работу с проблемой, разработать проект своей деятельности, спрогнозировать результат, оценить достигнутый результат и процесс работы с проблемой. Комплексный подход к формированию вышеперечисленных умений активизирует не только учебную и познавательную активность обучающихся, но и развивает метапредметные компетенции (аналитико-синтезирующую, моделирующую, проектировочную, конструктивную, коммуникативную, рефлексивную компетенции), которые применимы к решению любого рода проблем не только гуманитарной направленности. См. модель 1.

Многочисленные исследования по проблеме коммуникативной компетенции специалиста технического профиля, а также собственные экспериментальные исследования показывают, что студентам начальных курсов следует повышать коммуникативные умения. Причинами являются отсутствие речевой культуры, неумение слушать собеседника, неумение логично доказать свою точку зрения, психологические барьеры (боязнь того, что тебя не поймут, страх перед сверстниками, нетерпение критики в свой адрес). Поскольку специалисты сферы «человек-техника» составляют большую часть нашего общества и общение, взаимодействие пронизывает все аспекты работы специалиста, то возникла необходимость разработать модель, направленную на развитие коммуникативной компетенции будущего специалиста в русле конструктивного диалога. См. модель 2.

У многих студентов начальных курсов возникает вопрос, для чего необходима будущему инженеру та или иная дисциплина социально-гуманитарного цикла. Отсутствует также понимание междисциплинарной взаимосвязи и связи предметов с профессиональной деятельностью. Непонимание значения гуманитарных дисциплин для профессиональной деятельности инженера студентами ведет к отсутствию мотивации, заинтересованности предметом, снижению уровня подготовки, пробелом в знаниях. Однако, научиться вести диалог возможно в основном средствами дисциплин социально-гуманитарного цикла. Преподавателю необходимо всякий раз указывать на значение преподаваемого предмета для инженера как образованного специалиста, компетентного не только в узкопрофессиональной сфере. Демонстрация взаимосвязи предметов социально-гуманитарного цикла с профессиональной деятельностью подчеркивает их важность и необходимость, убеждает в

значимости их изучения. Поэтому, при конструировании модели учебного диалога, направленной на установление междисциплинарных связей, следует артикулировать в сознании обучающихся важность значимость синтеза знаний из различных областей, проверять насколько обучающиеся понимают эту необходимость. См. модель 3.

Компетентностный подход в образовательном процессе проявляется не только в способности применять полученные навыки и умения в нестандартных ситуациях, но и показывает креативность обучающегося. Самостоятельное создание продукта учебной деятельности (написание докладов, эссе, тезисов на научно-исследовательские студенческие конференции; разработка проектов, создание мультимедийных презентаций и пр.) свидетельствуют о высоком уровне метапредметных компетенций студента. См. модель 4.

Принципиально важным для исследования конструирования является вопрос об исходных компонентах. Конструирование представляет собой создание определенной модели взаимодействия, состоящей из следующих структурных компонентов учебного диалога: цель и задачи, содержание (выбор содержания, проблема как предмет обсуждения содержания, методы, приемы, способы и формы взаимодействия) и процессуальные характеристики диалога, результат и рефлексия (как было описано в предыдущих темах пособия). Следуя данному компонентному составу, представим логику конструирования учебного диалога, акцентируя внимание на целевой установке модели. Целевое и функциональное назначение модели служит ориентиром при выборе содержательно-процессуальных и результативно-рефлексивных компонентов учебного диалога, т.е. состава и структуры конструируемой модели. В свою очередь наполнение модели зависит от целевой установки.

Модель 1. Модель учебного диалога, направленная на глубокое усвоение изучаемого предмета

Описание модели. Данная модель требует наибольших затрат и усилий со стороны педагога, поскольку она является базовой для формирования метапредметных компетенций студента. По мнению Г.С. Альтшуллера «обучение идет постепенно: сначала надо сделать за ученика 90% работы, во второй раз – 70%, потом – 50% и так далее, пока ученик сам не научится делать 120%» [3, с. 282].

Цель: Формировать глубокое усвоение изучаемого материала. От знания, понимания, применения к анализу, синтезу и рефлексии на основе работы с проблемой в диалогической ситуации.

Задачи:

- научить постановке целей и задач собственного образовательного процесса в вузе;
- научить выделять проблему в процессе изучения определенной дисциплины;
- научить ставить задачи для решения выделенной проблемы;
- научить выделять предмет обсуждения;
- научить задавать вопросы по теме;
- научить резюмировать содержание обсуждения;
- научить работать с различными источниками информации, обрабатывать материал в соответствии с поставленными учебными целями и задачами;
- формировать умения самостоятельно углублять свои знания (самообразование).

Проблема: использование стандартных и типичных проблемных ситуаций, проблема при этом интересна, актуальна, значима для обучающихся.

Содержание: имеет личностное и профессиональное значение для обучающихся, содержит проблему, соответствует программе изучаемой дисциплины. Студент работает по предложенной схеме/плану. Учитя выстраивать свой ответ в соответствии с поставленной целью и задачами, проникая в сущность изучаемого явления.

Способы предъявления проблемы: желательно создавать ситуации самостоятельного формулирования проблемы, тем самым показывая значимость и актуальность знания, активизируя мотивацию.

Методы/Способы работы с проблемой: для работы с проблемой преподаватель использует методическое и дидактическое обеспечение, ТСО, интернет, активные методы обучения, такие как учебная дискуссия, защита различных точек зрения в группах, метод игрового проектирования, дидактические, исследовательские игры, методы тестирования (для диагностики достигнутого уровня)

Результат: студент умеет поставить цель и задачи собственного обучения, выделять предмет обсуждения и проблему, намечать задачи для решения проблемы, ставить вопросы по теме обсуждения, делать выводы, анализировать собственную работу.

Рефлексия: рефлексия проведенного взаимодействия и достигнутого уровня как результата развития.

Модель 2. Модель учебного диалога, направленная на развитие коммуникативных навыков

Описание модели. Данная модель используется для обучения коммуникативному поведению, использованию приемов постановки ответов и вопросов, а также направлена на обучение поведению в проблемных и конфликтных ситуациях.

Цель: развитие коммуникативных умений (умений выражать свою позицию и точку зрения), формирование и развитие демократического стиля взаимодействия.

Задачи:

- научить высказывать и конструктивно защищать свое мнение;
- научить осуществлять аргументацию и контраргументацию;
- научить определять позицию собеседника, понимать его точку зрения;
- научить терпимо выслушивать собеседника;
- научить поведению в конфликтной ситуации;

Содержание: создание ситуаций, имитирующих реальные модели поведения.

Проблема: использование стандартных ситуаций с элементами новизны, использование проблемных и конфликтных ситуаций, содержащих неоднозначность.

Методы: методы создания благоприятной атмосферы, метод разыгрывания ролей, метод паратеатра (3 роли: сценарист, режиссер, менеджер), методы обмена деятельностью (например: «Интервью»), тренинги профессиональных коммуникативных способностей, тренинг для будущего руководителя.

Результат: студент умеет выражать свое мнение, аргументировать его, защищать; выслушивает и понимает точку зрения собеседника, определяет его позицию, старается не вступать в конфликт.

Рефлексия: осмысление ведения диалога, использованных методов, своего поведения, анализ возможных вариантов ведения диалога.

Модель 3. Модель учебного диалога, направленная на нахождение межпредметных связей или на осуществление связи между содержанием учебного материала и профессиональной деятельностью

Описание модели. Данная модель предполагает такой уровень развития коммуникативных, учебных навыков обучающихся, когда участники владеют правилами ведения диалога, дискуссии, обладают умениями подготовки к занятиям, самостоятельностью постановки цели и задач, т.е. когда познавательный

характер обучения подчинен образовательной цели, реализует идею «сопутствующего обучения» [Жук, Кошель, с.79].

Цель: показать взаимосвязь изученных фактов, явлений, событий.

Задачи:

- научить составлять план собственных учебных действий с фиксацией определенных этапов изучения проблемы до достижения результатов;
- научить наполнять составленный план содержанием, учитывая тему, цель и задачи;
- научить привлекать связи из смежных дисциплин, искать применение изучаемого материала на практике и в жизни; моделировать реальные ситуации.

Содержание: студент самостоятельно разрабатывает план собственных действий, работает с дополнительными источниками, учится исполнять различные роли, т.е. примерять на себя разные функции, учитывать мнения

Методы: проблемные, тематические, межпредметные семинары; встречи за «круглым столом» со специалистами; игровое моделирование (метод деловой игры).

Проблема: актуальна, интересна участникам, многопланова, может быть рассмотрена с точки зрения разных дисциплин, используются типичные и нетипичные проблемные ситуации.

Результат: на основании проделанной работы студент понимает важность и значимость изучаемого явления, его практическое значение для личностного и профессионального роста, поэтому тщательно разрабатывает план собственных действий, фиксирует достигнутые результаты, определяет связи между изучаемыми явлениями.

Рефлексия: осознание практической значимости изучаемых теоретических явлений, их использования на практике и как следствие повышение мотивации к обучению.

Модель 4. Модель диалога, направленная на развитие творческих умений

*А тот, кто мыслью беден и усидчив,
Кропает понапрасну пересказ
Займствованных отовсюду фраз,
Все дело выдержками ограничив,
Он, может быть, создаст авторитет
Среди детей и дурней недалеких,
Но без души и помыслов высоких
Живых путей от сердца к сердцу нет.
Фауст. И.Ф. Гете*

Цель: развитие творческих способностей студентов

Задачи: - научить использовать учебный диалог не только для получения минимального объема информации, но и использовать его для развития творческих способностей студентов;

- научить организовывать собственную работу над проблемой, выделять цели и задачи, структурировать действия, анализировать каждый этап работы;

- научить составлять план собственной работы с конкретным определением необходимых действий;

- научить привлекать материал из смежных дисциплин;

- научить использовать нестандартные методы при решении проблем;

- научить использовать рефлекссию процесса и результата собственной деятельности;

- научить определять новизну результата творческой деятельности.

Содержание: Следует выбирать темы и проблемы актуальные для современного этапа развития сферы образования, техники и технологий, предоставляющие интерес для студентов в плане профессионального и личностного развития, имеющие междисциплинарные связи. Проблемы для обсуждения могут подаваться завуалировано, с тем, чтобы обучающиеся самостоятельно смогли сформулировать основную проблему. Для этого необходимо предложить ознакомиться с методикой проблематизации, постановки вопросов.

Особое внимание в учебном диалоге следует обратить на деятельность студента, на то, как он конструирует собственную работу с проблемой. Ориентирами выступают основные виды деятельности: аналитико-синтезирующая, моделирующая, проектировочная, коммуникативная, конструктивная и рефлексивная. По каждому из этих видов деятельности преподавателю необходимо проводить соответствующую разъяснительную работу. Конструируя модель развития творческих способностей, предполагается, что студент уже освоил основы работы по выделенным видам деятельности. Модель, направленная на развитие творческих способностей, предоставляет студенту свободу выбора, с одной стороны, и ответственность за выбор и результат, с другой стороны. Творческий потенциал студентов технического вуза должен проявляться в способности анализировать имеющиеся в науке и практике достижения и предлагать своё видение или перспективу развития того или иного объекта. Тем самым творческое развитие носит практико-ориентированный и междисциплинарный характер, поскольку привлекаются знания не только из одной конкретной дисциплины.

Методы могут быть использованы самые разнообразные, предпочтение отдается активным, где задания носят проблемный и практико-ориентированный

характер: метод дискуссии (где участники - «оппоненты»), метод полемики (где участники – «противники»), мозговой штурм (генерирование идей и их практический анализ), деловые и ролевые игры (творческие, эвристические игры), метод проектов, проблемно-деловая игра и пр.

Результаты представляются на обсуждение с оценкой сильных и слабых сторон выполненной работы, с внесением предложений для улучшения представленного проекта, презентации, доклада, реферата, стенгазеты и пр. Совместное обсуждение результатов помогает с одной стороны увидеть достоинства и недостатки собственной творческой деятельности, с другой стороны общение происходит в дружественной толерантной атмосфере. Развиваются не только аналитико-синтетические, рефлексивные способности, но и совершенствуются навыки коммуникативного поведения.

Аккумулируя в себе имеющиеся практические наработки в области проведения учебных диалогов, данная модель учебного диалога предлагает собрать из имеющихся наработок собственный учебный диалог. Он не будет похож на предыдущие, поскольку позволяет сочетать методы эвристического обучения, методы развивающего обучения, эмоциональное сопереживание моментов открытия, вживания в роль «другого», понимание его позиции. И вместе с тем, каждый раз это будет совершенно новый учебный диалог – результат совместной творческой деятельности преподавателя и студентов. Конструирование по своей сути творческий процесс, так как в процессе конструирования решаются творческие задачи, направленные на усовершенствование собственных знаний и умений в конкретной области. В данном случае речь идет об индивидуальном самосовершенствовании.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате работы выделены концептуальные основания диалогического взаимодействия как основы учебного диалога, включающие теоретические аспекты исследования диалога в контексте его разнопредметных осмыслений.

Учебный диалог в условиях технического вуза предстает в качестве диалогической *ситуации*, под которой понимается способ порождения противоречия, приводящий к поиску вариантов решения в условиях совместной диалогической деятельности; *процессом* как совокупностью субъектных позиций, пространственно-временных характеристик и культурных контекстов, множества видов деятельности (основными из которых являются мыслительные операции), которые сочетаются в диалогическом взаимодействии, являясь одновременно его неотъемлемыми атрибутами и многокомпонентной системой, охватывающей определенный временной промежуток, характеризующаяся целостностью, наличием иерархии подструктур, управляющего компонента по горизонтали и по вертикали, присутствием различных уровней диалогического взаимодействия в зависимости от конструктивной деятельности субъектов. Учебный диалог подвижная, развивающаяся *система*, состоящая из компонентов, распределенных по блокам: задачно-целевой блок (область целей и задач), содержательный блок (область содержания, область средств, языка), процессуальный блок (пространство процессуальных характеристик: темп, ритм, динамика, культурно-временной контекст, а также деятельность педагога, деятельность обучаемых), рефлексивно-результативный блок (пространство результата и рефлексии).

Итогом научно-исследовательской и экспериментальной работы над проблемой конструирования учебного диалога явилась разработка концептуальной модели (алгоритма, матрицы, моделей учебного диалога) конструирования. Концептуальная модель конструирования учебного диалога включает иерархически соподчиненные и взаимосвязанные компоненты: цель и задачи, содержание (проблема, методы, приемы, средства, процессуальные характеристики, язык диалога), результат и рефлексиию.

Новизна разработанной модели заключается в: 1) учете философско-методологических оснований исследования учебного диалога как объекта исследования и преломлении их в плоскости педагогического конструирования (предмета изучения); 2) ориентации на двусторонность и субъектность участников учебного диалога; 3) в обеспеченности теоретической модели практическими разработками (алгоритма, матрицы). Для практического использования предлагаются варианты моделей учебных диалогов, направленных на глубокое усвоение изучаемого материала, развитие коммуникативных навыков, осуществление межпредметных связей и развитие творческих способностей.

Разработан новый диагностический инструментарий конструктивных умений педагогов и студентов (анкеты самооценки собственных конструктивных умений, анкета «Анализ занятия с позиций диалога» (Приложение 3,4)) [31]. Данный инструментарий выполняет бинарную функцию профессиональной оценки и самооценки, будет интересен тем педагогам, кто желает оценить собственные возможности в конструировании диалогического взаимодействия. Также результаты самооценки позволят выявить имеющиеся недостатки или недоработки в плане профессиональной и общепедагогической подготовки.

Следующим этапом исследовательской работы по данной проблеме будет служить разработка факторной модели конструирования учебного диалога в техническом университете с определением наиболее успешной комбинации компонентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аганисян, В.М. Учебный диалог как психологический фактор развития эвристического мышления обучающихся. Автореферат на соискание ученой степени д-ра психол. наук : 19.00.07 / С.-Петерб. гос. ун-т. – СПб, 1999. – 39 с.
2. Аитов, Н.А., Александров, Г.Н., Мавлютов, Р.Р. Высшее техническое образование в условиях НТР: научно-теоретич. Пособие /Н.А. Аитов, Г.Н. Александров, Р.Р. Мавлютов. - М. : Высш.шк., 1983. – 256 с.
3. Альтшуллер, Г.С., Верткин, И.М. Как стать гением: жизн. стратегия творч. личности / Г.С. Альтшуллер, И.М. Верткин. – Мн. : Беларусь, 1994. – 479 с.
4. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – 3- изд. – Санкт-Петербург [и др.] : Питер : Лидер, 2010. – 282 с.
5. Анисимов, О.С. Развивающие игры и игротехника : [Учеб. пособие] / Всесоюз. методол. центр при инновац. об-нии АН СССР, Новгород. зон. комсом. шк.. - Новгород, 1989. - 178 с.
6. Антропова, Н.К. Проблема диалога в русской философии конца XIX – начала XX вв. : автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.03 / Н.К. Антропова ; Урал. гос. ун-т им. А.М. Горького. - Екатеринбург, 1999. – 24 с.
7. Арутюнова, Н.Д. Язык и мир человека / Н.Д. Арутюнова. – 2-е изд., испр. – М. : «Языки русской культуры», 1999. – 896 с.
8. Архангельский, С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы : учеб-метод. пособие / С.И. Архангельский. – М. : Высш. школа, 1980. – 368 с.
9. Афанасьев, В.Г. Общество: системность, познание и управление / В.Г. Афанасьев. - М. : Политиздат, 1981. – 432 с.
10. Батищев, Г.С. Особенности культуры глубинного общения / Г.С. Батищев // Диалектика общения. Гносеологические и мировоззренческие проблемы / АН СССР, Ин-т философии. – М. : ИФАН, 1987. – С. 13-51.
11. Батракова, С.Н. Педагогическое общение как диалог в культуре / С.Н. Батракова // Педагогика. – 2002. - № 4. – С. 27-33.
12. Бахтин, М.М. Диалог I. Проблема диалогической речи / М.М. Бахтин / Собрание сочинений. Работы 1940-х – начала 1960-х годов. – Ин-т мировой лит. им. М.Горького, М. : Рус.слово, 1996. – Т. 5. – 731 с.
13. Бахтин, М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа / М.М. Бахтин / Литературно-критические статьи. – М. : Худож. лит, 1986. – 543с.
14. Бахтин, М.М. Проблемы творчества, поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – 5-е изд., доп. – Киев : Фирма «Next», 1994. – 504 с.

15. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 423 с.
16. Безрукова, В.С. Педагогика. Проективная педагогика : учеб.пособие для инж.-пед.ин-тов и индустр.-пед.техникумов / В.С. Безрукова. – Екатеринбург : Изд-во «деловая книга», 1996. – 344 с.
17. Белова, С.В. Текстуально-диалогический принцип в проектировании гуманитарного образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / С.В. Белова ; Волгоградский гос. пед. ун-т. - Волгоград, 2006. – 43 с.
18. Белова, С.В. Элективные курсы гуманитарной направленности для различных профилей обучения : учеб.-метод. пособие / С.В. Белова / под ред. Т.В. Черниковой. – М. : Глобус, 2006. – 190 с.
19. Библер, В.С. Михаил Михайлович Бахтин или поэтика культуры / В.С. Библер. - М. : Прогресс, 1991. – 169 с.
20. Библер, В.С. Мышление как творчество / В.С. Библер. – М. : Политиздат, 1975. – 399 с.
21. Библер, В.С. Школа диалога культур // Учительская газета, 1992, 7 янв., № 1.
22. Блауберг, И.В. Проблема целостности и системный подход / И.В. Блауберг. – М. : Эдиториал УРСС, 1997. – 448 с.
23. Блауберг, И.В., Юдин, Э.Г. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М. : Изд-во «Наука», 1973. – 269 с.
24. Бобрышева, И. В. Диалогическая ситуация как средство формирования готовности будущих учителей начальных классов к личностному развитию младших школьников / И. В. Бобрышева // Начальная школа. - №1, 2013. – С. 1-5. проверить
25. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 666 с.
26. Большой российский энциклопедический словарь / под ред. – М. : Большая Российская энциклопедия: Дрофа, 2006. – 1887 с.
27. Бубер, М. Я и Ты / М. Бубер. – М. : Высш. шк., 1993. – 175 с.
28. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
29. Высоцкая, С.И., Краевский, В.В. Дидактические основания конструирования процесса обучения / С.И. Высоцкая, В.В. Краевский // Новые исследования в педагогических науках. – 1986. - №1 (47). – С. 36-40.
30. Галицких, Е.О. Диалог в образовании как способ становления толерантности / Е.О. Галицких. - М. : Академический проект, 2004. – 233 с.
31. Гасова, О.В. Конструирование учебного диалога: инструментально-диагностический аспект / О.В. Гасова // Организационно-методическое

обеспечение работы с одаренными учащимися / сост. С.Д. Шакура ; под ред. д-ра филос.наук В.В. Познякава; ГУО “Акад. последиплом. образования”. – Минск : АПО, 2014. – С. 178-188.

32. Гершунский, Б.С. Философия образования / Б.С. Гершунский. – М. : МПСИ : Флинта, 1998. – 427 с.

33. Гимпель, Л.П. Основы педагогики: пособие для сам.работы студентов непедагог.спец. / Л.П. Гимпель, О.В. Веремейчик; под общ.ред. Л.П. Гимпель. - Минск: БНТУ, 2013. - 249 с.

34. Горшкова, В.В. Образование взрослых: формат опережения / В.В. Горшкова // Педагогика. – 2007. - №10. – С. 25-29.

35. Громько, Ю.В. Метапредмет «Проблема» / Ю.В. Громько. – М. : Ин-т учеб. «Пайдейя», 1998. – 382 с.

36. Громько, Ю.В. Мыследеятельностная педагогика / Ю.В. Громько. – Минск, УП «Технопринт», 2000. – 373 с.

37. Громько, Ю.В. Организационно-деятельностные игры и развитие образования: технология прорыва в будущее / Ю.В. Громько. – М. : Независимый методол. ун-т, 1992. – 191 с.

38. Громько, Ю.В., Громько, Н.В. Исследование и проектирование в образовании / Ю.В. Громько, Н.В. Громько // Школьные технологии. – 2005. - № 2. – С. 66-69.

39. Громько, Ю.В., Громько, Н.В. Сценирование в мыследеятельностной педагогике / Ю.В. Громько, Н.В. Громько // Столичное образование сегодня. – 2011. - № 3. – С. 55-58.

40. Дахин, А.Н. Моделирование компетентности участников открытого образования / А.Н. Дахин. – М. : НИИ школьных технологий, 2009. – 292 с.

41. Жук, А.И., Кошель, Н.Н. Активные методы обучения: учеб.-метод. пособие / А.И. Жук, Н.Н. Кошель. – 2-е изд. – Минск: Аверсэв, 2004. – 336 с.

42. Жук, О.Л. Беларусь: компетентностный подход в педагогической подготовке студентов университета / О.Л. Жук // Педагогика. - № 3. – 2008 г. – С. 99-105.

43. Закон Республики Беларусь «О высшем образовании» от 11 июля 2007 г. № 252-3. [Электронный ресурс]. – Минск, 2007 – Режим доступа: <http://www.levonevski.net/pravo/razdel2/num1/2d1349.html>. – Дата доступа: 15.10.2008.

44. Закон Республики Беларусь «Об образовании»: от 29 окт. 1991 г. № 1202-ХII: в ред. Закона от 19 марта 2002 г. № 95-3. – Минск: Право и экономика, 2004. – 31 с.

45. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И. Ф. Исаев. – М. : «Академия», 2002. – 208 с.

46. Исаев, И.Ф., Слободчиков, В.И. Психология человека. Введение в психологию субъектности / И.Ф. Исаев, В.И. Слободчиков. – М. : Школа-пресс. – 1995. – 383 с.
47. Каган, М.С. Искусство и общение / М.С. Каган // Системный подход и гуманитарное знание / М.С. Каган. - Л. : Изд-во Ленинградского ун-та, 1991. - Раздел 4. - С. 261-274.
48. Каган, М.С. Мир общения / М.С. Каган. – М. : Наука, 1988. – 189 с.
49. Каган, М.С. Системный подход и гуманитарное знание : Избранные статьи / М.С. Каган. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1991. – 384 с.
50. Каган, М.С. Философия культуры / М.С. Каган. - СПб. : Петрополис, 1996. – 415 с.
51. Каминская, М.В. Методика экспертной оценки диалогического взаимодействия учителя и ученика на уроке развивающего образования / М.В. Каминская. - М.: Про-пресс, 2004. – 88 с.
52. Каминская, М.В. Освоение учителем деятельности в дидактической системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова / М.В. Каминская. - М.: Про-пресс, 2005. – 48 с.
53. Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (анализ зарубежного опыта) / М.В. Кларин. – Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.
54. Кларин, М.В. Технология постановки целей / М.В. Кларин // Школьные технологии, 2005. - № 2. – С. 50-65.
55. Кодекс Республики Беларусь об образовании : 13 января 2011 г. № 243-З: [принят Палатой представителей 2 декабря 2010 г.: одобрен Советом Республики 22 декабря 2010 г.]: в Кодекс с 13 декабря 2011 г. изменения не вносились: [текст Кодекса приведен по состоянию на 15 марта 2012 г.]. - Минск : Амалфея, 2012. – 488 с.
56. Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : ИКЦ "Март", 2005. – 448 с.
57. Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская ; под ред. В.А. Сластёнина, И.А. Колесниковой. – 3-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 288 с.
58. Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская ; под ред. В.А. Сластёнина, И.А. Колесниковой. – 3-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 288 с.

59. Корнющенко, Д.И. Интегральная диалогика: попытка новой технологии гуманитарного образования / Д.И. Корнющенко. – М. : Изд-во МПСИ: , 2003. – 606 с.
60. Король, А.Д. Диалоговый подход к организации эвристического обучения / А.Д. Король // Педагогика. – 2007. - № 9. – С. 18-24.
61. Король, А.Д., Хуторской, А.В. От монолога к диалогу / А.Д. Король, А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – [http:// eidos.ru/2007/0222-6.htm](http://eidos.ru/2007/0222-6.htm). – Дата поступления: февраль 2007. - Дата доступа: 22.12.2007.
62. Коротаева, Е.В. Учебный диалог: технология или искусство? / Е.В. Коротаева // Русский язык в школе. – 2008. - № 4. – С. 22-26.
63. Краевский, В.В. Методологическая рефлексия / В.В. Краевский // Советская педагогика. – 1989. - № 2. – С. 72-79.
64. Краевский, В.В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для студ высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М. : Академия, 2008. – 400 с.
65. Круглый стол «Качество высшего гуманитарного образования» // Педагогика 2006. - № 3 – С. 39-47.
66. Кузьмина, Н.В. Стимулирование педагогического творчества в процессе аттестации учителей / Упр. нар. образования Гомел. облисполкома, Гомел. обл. совет пед. о-ва БССР, Гомел. обл. ин-т усовершенствования учителей. – Гомель, 1991. – 13 с.
67. Куклина, Л.В. Моделирование личностно ориентированных воспитательных технологий в условиях воспитательной системы школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л.В. Куклина ; Ульяновский гос. пед. ун-т им. И.Н. Ульянова. – Ульяновск, 2005. – 23 с.
68. Куракин, А.Т., Новикова, Л.И. О системном подходе в исследовании проблем воспитания / А.Т. Куракин, Л.И. Новикова // Советская педагогика, 1970. - №10. – С. 96-106.
69. Курганов, С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге : кн. для учителя / С.Ю. Курганов. – М. : Просвещение, 1989. – 127 с.
70. Кучинский, Г.М. Диалог и мышление / Г.М. Кучинский. – Минск : Изд-во БГУ, 1983. – 190 с.
71. Кучинский, Г.М. Психология внутреннего диалога / Г.М. Кучинский. – Минск : Университетское, 1988. – 206 с.
72. Лапина, С.В. Моделирование в социологическом исследовании / С.В. Лапина. – Минск : «Университетское», 1992. – 127 с.
73. Левина, М.М. Технология профессионального педагогического образования : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.М. Левина. - М. : Изд. центр "Academia", 2001. – 272 с.

74. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А.Н. Леонтьев. – М. : Смысл : Академия, 2004. – 345 с.
75. Лернер, П.С. Проектирование образовательной среды по формированию профориентационно значимых компетентностей учащихся / П.С. Лернер // Школьные технологии. – 2007. - № 5. – С. 86-92.
76. Маркова, А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. – М. : Просвещение, 1993. – Т. 7. – 193 с.
77. Масюкова, Н.А. Проектирование в образовании / Н. А. Масюкова ; под ред. Б.В. Пальчевского. – Минск, 1999. – 288 с.
78. Матюшкин, А.М. Мышление, обучение, творчество / А.М. Матюшкин. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 720 с.
79. Метаева, В.А. Рефлексия как метакомпетентность / В.А. Метаева // Педагогика. – 2006. - № 3. – С. 57-61.
80. Методология рефлексии концептуальных схем деятельности поиска и принятия решения / Н.Г. Алексеев, В.К. Зарецкий, И.С. Ладенко, И.Н. Семенов. – Перепр. Новосибирск : [Б. и.], 1991. - 74 с.
81. Методологические недостатки матричных методов принятия стратегических решений / [Электронный ресурс]. - Режим доступа : http://www.topknowledge.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=3922:2012-07-25-16-08-45&catid=23:2010-08-11-13-00-39&Itemid=30. – Дата доступа: 18.12.2012.
82. Монахов, В.М. Методологические основы теории педагогических технологий / В.М. Монахов // Матэматыка: праблемы выкладання. – 2006. - № 2. – С. 3-12.
83. Монахов, В.М. Методология проектирования педагогической технологии (аксиоматический аспект) / В.М. Монахов // Школьные технологии. – 2000. - № 3. – С. 57-71.
84. Никитенко, С.Н. Ситуация диалогического понимания как средство духовного становления студенческой молодежи : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С.Н. Никитенко ; Волгоградск. гос. пед. ун-т. - Волгоград, 2006. – 27 с.
85. Образовательный стандарт. Высшее образование. Первая ступень. Цикл социально-гуманитарных дисциплин: РД РБ 02100.5.227–2006. – Введ. 01.09.2008. – Минск: Метод. центр науч.-метод. УО «Нац. ин-т образования» М-ва образования Респ. Беларусь, 2006. – 26 с.
86. Панфилова, А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.П. Панфилова ; под общ. ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М. : Изд. Центр «Академия», 2006. – 368 с.

87. Перегудов, Ф.И., Тарасенко, Ф.П. Введение в системный анализ: Учеб. пособие для вузов / Ф.И. Перегудов. – М. : Высш.шк., 1989. – 367 с.
88. Петровский, А.В. Быть личностью / А.В. Петровский. – М. : Педагогика, 1990. – 110 с.
89. Позняков, В.В. Диалог как деятельность / В.В. Позняков // Чалавек, грамадства, свет. – 2004. - № 1. – С. 31-47.
90. Позняков, В.В. Инновационная компетентность специалиста / В.В. Позняков // Наука и инновации. – 2008. - № 7 (65). – С. 65-69.
91. Позняков, В.В. Конструирование учебного диалога / В.В. Позняков // Чалавек, грамадства, свет. – 2007. - № 3. – С. 43-49.
92. Позняков, В.В. Моделирование воспитательной ситуации / В.В. Позняков // Веснік адукацыі. – 2011. - №4. – С. 9-17.
93. Позняков, В.В. Модель формирования метапредметных компетенций специалиста / В.В. Позняков // Кіраванне ў адукацыі. – 2012. – №9. – С. 24-30.
94. Позняков, В.В. Область целеполагания в проектировании / В.В. Позняков // Кіраванне ў адукацыі. – 2003. – № 3. – С. 24-47.
95. Позняков, В.В. Постановка и решение проблемы методом коллективного творческого поиска / В.В. Позняков // Пазашкольнае выхаванне. – 2007. – № 12. – С. 11-17.
96. Позняков, В.В. Проблематизация в педагогическом сотворчестве В.В. Позняков // Воспитание в сотворчестве (сотворчество педагога и студента: содержание, формы, методы) : сб. науч. ст. Вып.5 /под науч. ред. д-ра филос. наук, проф. В.В. Познякова. – Минск : РИВШ, 2013. – С. 116-122.
97. Позняков, В.В. Рефлексия как метакомпетенция педагога / В.В. Позняков // Чалавек. Грамадства. Свет. – 2010. - № 2.
98. Принцип природосообразности в воспитании и обучении детей / Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – СПб. : Образование, 1993. - 98 с.
99. Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2011-2015 гг. - Режим доступа: <http://adu.by/uchitelu/item/4865-программа-непрерывного-воспитания-детей-и-учащейся-молодежи-в-республике-беларусь-на-2011-2015-годы.html>. - Дата доступа: 20.02.2012.
100. Радионов В.Е. Нетрадиционное педагогическое проектирование: учеб. пособие / В.Е. Радионов. - СПб. Изд.-полигр. центр СПбГТУ, 1996. - 140 с.
101. Рефлексия / Режим доступа : <http://www.insai.ru/slovar/refleksiya-7>. - Дата доступа: 02.04.2013.
102. Российская педагогическая энциклопедия в 2 тт./ гл. ред. В.В. Давыдов. – М : Большая Российская энцикл., 1993. – 609 с.
103. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 705 с.

104. Рузавин, Г.И. Методология научного познания: учеб. пособие для вузов / Г.И. Рузавин. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2009. – 287 с.
105. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии : учебное пособие / Г.К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
106. Селеменов, С., Ткаченко, А. На уроке диалог культур / С. Селеменов, А. Ткаченко // Народное образование. - 1998. – № 5. – С. 42-49.
107. Сериков, В.В. Личностно ориентированное образование / В.В. Сериков // Педагогика. – 1994. - № 5. – С. 16-21.
108. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии / В.В. Сериков. – Волгоград, «Перемена», 1994. – 152 с.
109. Системный анализ и принятие решений: Словарь-справочник: Учеб. пособие для вузов / под ред. В.Н. Волковой, В.Н. Козлова. – М. : Высш., шк., 2004. – 616 с.
110. Скатова, С.Б. Моделирование дидактической системы учителя как средство повышения эффективности процесса обучения в инновационном общеобразовательном учреждении : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / С.Б. Скатова ; Нижегород. гос. пед. ун-т. – Нижний Новгород, 2006. – 24 с.
111. Слостёнин, В.А. Педагогика : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина – 10-е изд., перераб. – М. : Издательский центр «Академия», 2011. – 608 с.
112. Слободчиков, В.И. Инновационное образование / В.И. Слободчиков // Школьные технологии. – 2005. - № 2. – С. 4-11.
113. Современная энциклопедия / Е.С. Рапацевич ; под общ. ред. А.П. Астахова. – Минск : Современная школа, 2010. – 720 с.
114. Спиркин, А.Г. Взаимодействие / А.Г. Спиркин // Новая философская энциклопедия: В 4 т. / Ин-т философии РАН, Нац. общ.-научн. фонд; Научно-ред. совет: предс. В.С. Степин, заместители предс.: А.А. Гусейнов, Г.Ю. Семигин, уч. секр. А.Л. Огурцов. - М.: Мысль, 2000. - Т. 1. - 721 с.
115. Торхова, А.В. Формирование индивидуального стиля педагогической деятельности будущего учителя: теоретический аспект / А.В. Торхова. – Мн. : БГПУ, 2004. – 141 с.
116. Триггер, Д.Я. Введение в системный анализ / под ред. Л.Н. Сумарокова. – М., 1978. – 91 с.
117. Ухтомский, А.А. Доминанта / А.А. Ухтомский. – СПб. и др. : Питер : Питер бук, 2002. – 448 с.
118. Федин, В.Т. Диагностирование компетенций выпускников вузов : учеб.-метод. пособие / В.Т. Федин ; под ред. А.В. Макарова. – Минск : РИВШ, 2008. – 100 с.

119. Философский энциклопедический словарь. - М. : ИНФРА-М, 2006. – 576 с.
120. Хозяинов, Г.И. Акмеология физической культуры и спорта / Г.И. Хозяинов, Н.В. Кузьмина, Л.Е. Варфоломеева. – 2-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 203 с.
121. Хуторской, А.В. О соотношении личностно-ориентированного и человекообразного типов образования // Поликультурное образовательное пространство: пути и формы интеграции / Сб. матер. Междунар. науч.-практич. конгресса. V Славянские пед. чтения, 1-2 ноября 2006 г. – М., 2006. – С. 191-197.
122. Хуторской, А.В. Соотношение деятельности и содержания образования / А.В. Хуторской // Школьные технологии. – 2007. - № 3. – С. 10-17.
123. Хуторской, А.В. Функции дидактики и методики обучения в проектировании и реализации образовательного процесса / А.В. Хуторской // Выступление на научно-методическом совете по общим проблемам среднего образования ИСМО РАО, 12.03.2007 г. [Электронный ресурс]. – 2007. - Режим доступа : <http://khutorskoy.ru/be/2007/0312/index.htm>. - Дата доступа: 22.06.2008.
124. Цыркун, И.И. Инновационная культура в системе профессионального педагогического образования / И.И. Цыркун // Педагогическое образование в условиях трансформационных процессов: методология, теория, практика/ редкол.: А.В. Торхова, З.С. Курбыко (отв. ред-ры) [и др.]. – Минск : БГПУ, 2005. – С. 3-6.
125. Школа диалога культур / В.С. Библер, С.Ю. Курганов, Р.Р. Кондратов и др. – Кемерово : АЛЕФ, 1993. – 415 с.
126. Штофф, В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. – М. – Л., «Наука», 1966. – 301 с.
127. Штофф, В.А. Проблемы методологии научного познания / В.А. Штофф. – М. : Высшая школа, 1978. – 271 с.
128. Щетинина, Н.Н. Диалогичность как универсальная характеристика личностно ориентированных образовательных технологий / Н.Н. Щетинина // По материалам конференции «Знаменские чтения», СурГПУ, г. Сургут, 2008 г. – [Текстовый файл]. - Режим доступа: <http://www.eduhmao.ru/info/1/3752/83756/>. – Дата доступа: 04.02.2012.
129. Юдин, Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность. / Э.Г. Юдин. – М. : Эдиториал УРСС, 1997. – 445 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Контент-анализ понятий «модель», «моделирование», «проектирование», «конструирование» в психолого-педагогической литературе.

Понятия «модель», «моделирование», «педагогическое моделирование»

Автор(ы), источник	Краткое содержание понятия
1	2
Г. Клаус [Клаус, Г. Кибернетика и философия. – М. : Из-во ИЛ, 1963 – 321 с, с. 295-296]	Модель является одной из форм разрешения диалектического противоречия между теорией и практикой. Модель есть теория, обобщение постольку, поскольку она абстрагируется от всех частных, от несущественного. Модель есть практика, поскольку она должна практически функционировать.
В.А. Штофф [Штофф, В.А. Проблемы методологии научного познания / В.А. Штофф. – М. : Высшая школа, 1978. – 271 с., с. 235]	Модель – система, которая с той или иной степенью сходства воспроизводит другую систему (оригинал) и замещает ее в познавательном процессе так, что изучение модели позволяет получить информацию о воспроизводимой и отражаемой системе (оригинале). Моделирование означает материальное или мысленное имитирование реально существующей (натуральной) системы путем специального конструирования аналогов (моделей)
С.И. Архангельский [Архангельский, С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы : учеб.-метод. пособие / С.И. Архангельский. – М. : Высш. школа, 1980. – 368 с., с. 280-281]	Слово «модель» происходит от латинского «modus», что означает мера. Моделирование рассматривается как система, которая в определенных существенных отношениях аналогична предмету изучения, подобна его системе в тех или иных признаках. Другим важным понятием, характеризующим процесс создания моделей, является термин «моделирование». Это научный метод исследования всевозможных объектов, процессов и т.д. путем построения их моделей, которые сохраняют основные, выделенные особенности объекта исследования. М. выступает как метод опосредованного познания при помощи естественных или искусственных систем, которые способны в определенных отношениях замещать изучаемый объект и давать о нем новые сведения.
В.С. Безрукова [Безрукова, В.С. Педагогика. Проективная педагогика : учеб.пособие для инж.-пед.ин-тов и индустр.-пед.техникумов / В.С. Безрукова. – Екатеринбург : Изд-во «Деловая книга», 1996. – 344 с., с. 107]	Педагогическое моделирование (создание модели) – это разработка целей (общей идеи) создания педагогических систем, процессов или ситуаций и основных путей их достижения. (I этап)
И.П. Подласый [Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс : учеб. для студ. высш. учеб. заведений в 2 кн./ И.П. Подласый. – М. : Гуманитар изд. центр ВЛАДОС, 2004. – Кн.1 Общие основы. Процесс обучения. – 574 с., с. 66-67]	Моделирование как средство педагогических исследований. Научная модель – мысленно представленная или материально реализованная система, которая адекватно отображает предмет исследования и способна замещать его так, что изучение модели позволяет получить новую информацию об этом объекте. Моделирование – это метод создания и исследования моделей. Главное преимущество моделирования – целостность представления информации. Оно основывается на синтетическом подходе: вычленяет целостные системы и исследует их функционирование.
Н.И Запрудский [Запрудский, Н.И. Моделирование и проектирование как методы описания авторских дидактических систем / Н.И. Запрудский // Воспитание в сотворчестве (моделирование	Воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для его изучения; Процесс исследования объектов и явлений действительности, осуществляемый построением их моделей-заместителей; Способ воспроизведения сложной системы её упрощенным аналогом. Педагогическое моделирование понимается как совокупность действий, направленных на обобщение педагогом своего опыта и соответствующее

1	2
и проектирование образовательных систем) : сб. науч. ст. /под науч. ред. д-ра филос. наук, проф. В.В. Познякова. – Минск : РИВШ, 2012. – С. 63-69., с. 66]	системное описание авторской дидактической системы.

Понятие «проектирование», «проект»

Автор(ы), источник	Краткое содержание понятия
1	2
В.С. Безрукова [Безрукова, В.С. Педагогика. Проективная педагогика : учеб.пособие для инж.-пед.ин-тов и индустр.-пед.техникумов / В.С. Безрукова. – Екатеринбург : Изд-во «Деловая книга», 1996. – 344 с., с. 107]	Проектирование педагогических систем, процессов или ситуаций – сложная многоступенчатая деятельность. Совершается она как ряд последовательно следующих друг за другом этапов, приближая разработку предстоящей деятельности от общей идеи к точно описанным конкретным действиям. Выделяют три этапа (ступени) проектирования. Педагогическое проектирование (создание проекта) – дальнейшая разработка созданной модели и доведение ее до уровня практического использования.(II этап)
С.А. Пуйман, [Пуйман, С.А. Педагогика. Основные положения курса / С.А. Пуйман. – 3-е изд., стереотипное. – Мн. : «ТетраСистемс», 2002. – 256 с., с. 68]	Термин «педагогическое проектирование» ввел в научный оборот А.С. Макаренко. Педагогическое проектирование – это необходимый начальный момент в организации педагогического процесса, предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагогов. Оно является неотъемлемой функцией любого педагога, не менее значимой, чем другие – организаторская, гностическая (взаимодействия), коммуникативная.
Ю.В. Громько, Н.В. Громько [Громько, Ю.В., Громько, Н.В. Исследование и проектирование в образовании / Ю.В. Громько, Н.В. Громько // Школьные технологии. – 2005. - № 2. – С. 66-69.]	Проектирование обязательно связано с временными модальностями и нацелено в будущее, основным продуктом проектирования является проект. Для проекта важен критерий реализуемости, важно то, как, при каких условиях некоторый проект может быть реализован. Проектирование направлено на организационную форму. Поэтому настоящий проект содержит в себе форму организации деятельности. Предметность проектного действия – это организационные структуры деятельности. Основными этапами процесса проектирования являются замысел, реализация замысла, рефлексия реализации, переосмысление замысла
М.В. Каминская [Каминская, М.В. Освоение учителем деятельности в дидактической системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова / М.В. Каминская. - М.: Про-пресс, 2005. – 48 с., с. 36]	Мысленное представление содержания, последовательности и способов предстоящих действий («переходная техника»)
В.И. Безруков [Безруков, В.И. Проектирование в управлении педагогическими системами // Педагогика. - 2005. - № 3. - С. 28-34., с. 28]	Универсальный и самостоятельный в интеллектуальном и социокультурном контексте тип деятельности, направленный на создание реальных объектов с заданными функциональными, технико-экономическими, экологическими и потребительскими качествами
В.П. Беспалько [Беспалько, В.П. Проектирование учебного предмета / В.П. Беспалько // Школьные технологии. – 2006. - №6. – С. 76-88, с. 83]	Проектирование, в отличие от «построения», «создания», «планирования» или «совершенствования» имеет строго отработанный алгоритм творческого процесса созидания, когда стоит задача конструирования сложных объектов с гарантированным результатом их функционирования».

1	2
Г.Л. Ильин [Ильин, Г.Л. Проектное образование как способ осмысления развития ребенка / Г.Л. Ильин // Школьные технологии. – 2007. - №4. – С. 56-59, с. 56]	«Проективный» от «проекция» этимологически означающее «бросать вперед», а ныне определяемое как «думать о будущем», «замышлять», «предполагать», «проектировать». Проектное образование непрерывно, это процесс жизнедеятельности
П.С. Лернер [Лернер, П.С. Проектирование образовательной среды по формированию профориентационно значимых компетентностей учащихся / П.С. Лернер // Школьные технологии. – 2007. - №5. – С. 86-92., с. 86, 87]	Мысленное (но достаточно формализованное) осуществление преобразования объекта с заданной целью и реализация преобразования (усовершенствования) в практике. Проектирование образовательной среды допускает гибкую систему педагогических событий, профессионально-технологических проб, имеющих неформальные структурно-логические связи и построенные содержательные линии, что позволяет выйти на сотворение, создание интегративного знания о своей уникальной индивидуальности, на осознании права построить свою собственную биографию.
А.Н. Дахин [Дахин, А.Н. Моделирование компетентности участников открытого образования / А.Н. Дахин. – М. : НИИ школьных технологий, 2009. – 292 с.]	Проект – 1) это предварительный (предположительный) текст какого-либо документа; 2) совокупность мероприятий, объединенных одной программой или организационную форму целенаправленной деятельности (проект как форма исследовательской деятельности обучающихся); 3) деятельность по созданию (выработке, планированию, конструированию) какой-либо системы, объекта или модели.

Понятие «конструирование»

Автор(ы), источник	Краткое содержание понятия
1	2
[Российская педагогическая энциклопедия в 2 тт./ гл. ред. В.В. Давыдов. – М : Большая Российская энци-я, 1993. – 609 с., с. 466-467]	Конструирование (от лат. construo – строю, создаю) процесс создания модели, машины, сооружения, технологии с выполнением проектов и расчетов. Конструирование в процессе обучения – средство углубления и расширения полученных теоретических знаний и развития творческих способностей, изобретательских интересов и склонностей учащихся. Умственное конструирование – система мысленных операций.
В.С. Безрукова [Безрукова, В.С. Педагогика. Проектная педагогика : учеб.пособие для инж.-пед.ин-тов и индустр.-пед.техникумов / В.С. Безрукова. – Екатеринбург : Изд-во «Деловая книга», 1996. – 344 с., с. 107]	Педагогическое конструирование (создание конструкта) – это дальнейшая детализация созданного проекта, приближающего его для использования в конкретных условиях реальными участниками воспитательных отношений.(III этап)
В.А. Слостенин [Слостенин, В.А. Педагогика : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина – 10-е изд., перераб. – М. : Издательский центр «Академия», 2011. – 608 с., с. 458]	Технология конструирования педагогического процесса – единство конструирования технологии содержания, материальных или материализованных средств и деятельности. Конструирование включает в себя анализ, диагностику, определение прогноза и разработку деятельности.

1	2
А.О. Зязин [Зязин, А.О. Исходные представления о предмете педагогического конструирования / А.О. Зязин. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.uni-altai.ru/Journal/pedagog/pedagog_2/p_zazin.html . - Дата доступа: 05.03.2007.]	Специализированный вид научной деятельности ученого-педагога; область практико-ориентированной методологии науки; «посредник» между теорией и практикой

Контент-анализ определений «компетентность педагога», «профессиональная педагогическая деятельность»

Определение	Автор
1	2
<p>Профессиональная компетентность определяется уровнем собственно профессионального образования, опытом и индивидуальными способностями человека, его мотивированным стремлением к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, творческим и ответственным отношением к делу.</p> <p>Культура – высшее проявление человеческой образованности и профессиональной компетентности. Именно на уровне культуры может в наиболее полном виде выразиться человеческая индивидуальность. С.65</p>	<p>Б.С. Гершунский [Гершунский, Б.С. Философия образования / Б.С. Гершунский. – М. : МПСИ : Флинта, 1998. – 427 с., с. 65]</p>
<p>В структуре профессиональной компетентности учителя выделяет 4 блока:</p> <p>«а) профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические знания;</p> <p>б) профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения;</p> <p>в) профессиональные психологические позиции, установки учителя, требуемые от него профессией;</p> <p>г) личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями», с.7</p> <p>позже выделяет специальный, социальный, личностный и индивидуальный вид профессиональной компетентности.</p>	<p>А.К. Маркова [Маркова, А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. – М. : Просвещение, 1993. – Т. 7. – 193 с., с. 34-35]</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемой дисциплины. 2. Методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений учащихся. 3. Социально-психологическая компетентность в области процессов общения 4. Дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей учащихся. 5. Аутопсихологическая компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности. 	<p>Н.В. Кузьмина [Кузьмина, Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н.В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1989. – 167 с., с. 90]</p>
<p>В структуре професс. <i>компетентности</i> педагога выделяет теорет. и практич. готовность. Теорет. готовность - обобщенное умение педагогически мыслить, т.е. наличие аналитических, прогностических, проективных и рефлексивных умений. Практич. готовность педагога выражается в наличии организаторских и коммуникативных умений. В группе организаторских умений автор выделяет <u>мобилизационные</u> умения (связаны с привлечением внимания обучаемых; формированием потребности в знаниях; стимулированием актуализации знаний и жизненного опыта и т.д.), <u>информационные</u> (изложение и способы получения информации, умения интерпретировать, адаптировать информацию к задачам обучения и воспитания и др.), <u>развивающие</u> умения (стимулирование познавательной самостоятельности и творческого мышления; создание проблемных ситуаций для развития познавательных процессов и т.д.), <u>ориентационные</u> умения (направлены на формирование морально-ценностных установок, привитие устойчивого интереса к учебной и научной деятельности и т.д.).</p> <p>Коммуникативные умения представлены как группы перцептивных умений; умений педагогического общения; умений и навыков педагогической техники</p>	<p>В.А. Слостёнин [Слостёнин, В.А. Педагогика : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина – 10-е изд., перераб. – М. : Издательский центр «Академия», 2011. – 608 с., с. 39-45]</p>
<p>Предлагает культуру преподавателя высшей школы анализировать по аксиологическому (педагогические ценности имеют разные уровни: социально-педагогические, профессионально-групповые и личностно-</p>	<p>И.Ф. Исаев [45]</p>

Продолжение таблицы	
1	2
педагогические ценности), технологическому (в структуре этого компонента выделяется технология педагогической деятельности, которая рассматривается через призму постановки и решения педагогических задач: аналитико-рефлексивных, конструктивно-прогностических, организационно-деятельностных, оценочно-информационных) и личностно-творческому (выделяются особенности педагогического творчества, личные особенности и субъективные условия) компоненту	
3 основные группы компетентностей: -компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности; -компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми; -компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах.	И.А. Зимняя [Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. - № 5. – С. 34-42., с. 40]
Компетентность – качество человека, завершившего образование определенной ступени, выражающееся в готовности (способности) на его основе к успешной (продуктивной, эффективной) деятельности с учетом ее социальной значимости и социальных рисков, которые могут быть с ней связаны. Компетентность личности потенциальна, проявляется в деятельности и в определенной степени относительна, ибо ее оценка дается другими субъектами	Ю.Г. Татур [Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. - № 3. – С. 20-26., с. 24]
Педагогическая (=психолого-педагогическая) компетентность – гармоничное сочетание знания предмета, методики и дидактики преподавания, умений и навыков (культуры) педагогического общения, а также приемов и средств саморазвития, самосовершенствования, самореализации.	Л.М. Митина [Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.М. Митина. – М. : Издат. центр «Академия», 2004. – 320 с., с.75]
В структуре выделяет 3 подструктуры: -деятельностную (ЗУН и индивидуальные способы самостоятельного и ответственного осуществления педагогической деятельности); -коммуникативную (ЗУН и способы творческого осуществления пед. общения); -личностную (потребность в саморазвитии, а также ЗУНы самосовершенствования).	Л.М. Митина [там же, с.75]
Компетентность – выраженная способность личности применять единство знаний и опыта для решения профессиональных, социальных и личностных проблем. По уровням подготовки I. обязательный минимальный (общепедагогические знания и умения) II. специальный (профессионально-педагогическая подготовка) III. психолого-педагогическая культура (углубленно-педагогическая подготовка)	О.Л. Жук [Жук, О.Л. Беларусь: компетентностный подход в педагогической подготовке студентов университета / О.Л. Жук // Педагогика. - № 3. – 2008 г. – С. 99-105., с. 100]
<i>Профессионально-педагогическая компетентность</i> (ППК) это свойство личности, базирующееся на эрудиции, авторитетности педагога и позволяющее продуктивно решать учебно-воспитательные задачи, направленные на формирование личности другого человека (с.25), это совокупность умений педагога как субъекта пед. воздействия структурировать научные и практические знания в целях более эффективного решения пед. задач. Компоненты ППК социально-педагогическая компетентность предполагает осведомленность и	Г.И. Хозяинов, Н.В. Кузьмина, Л.Е. Варфоломеева Акмеология физической культуры и спорта / Г.И. Хозяинов, Н.В. Кузьмина, Л.Е. Варфоломеева. – 2-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 203 с., с. 26, 28]

Окончание таблицы	
1	2
<p>авторитетность в области конкретной науки, определяющей содержание учебного предмета, которым должны</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. овладеть обучаемые, базируется на научной к. (знания науки плюс умения и навыки применять их на практике), которая позволяет ему выступать только в роли источника знания; 2. научно-педагогическая к. предполагает умение педагога превращать науку в средство воспитательного воздействия на личность обучаемого; 3. методическая к. предполагает выбор оптимальных методов обучения для решения конкретных дидактических задач; 4. социально-психологическая к. знание процессов общения и с учетом этого успешное решение поставленных задач для достижения искомых педагогических результатов. Она может рассматриваться как совокупная характеристика субъекта общения, включающая социально-перцептивную и коммуникативную к. 5. дифференциально-психологическая к. (знание индивидуальных особенностей каждого обучаемого, его способностей, сильных сторон его характера, достоинств и недостатков предшествующей подготовки, а также выработки продуктивной стратегии индивидуального подхода к нему в учебно-воспитательном процессе; 6. аутопсихологическая к. состоит в осведомленности педагога о сильных и слабых сторонах собственной личности и своей педагогической деятельности, о способах профессионального самосовершенствования, которое позволит повысить эффективность его труда; 7. общепедагогическая к. (осведомленность педагога о необходимости научного подхода к проектированию и организации педагогического процесса, результатом которого могут быть технологии обучения и воспитания). 8. Психологическая <i>структура педагогической деятельности</i> – это последовательная взаимосвязь и система действий педагога, направленных на достижение поставленных целей посредством решения педагогических задач. В ней выделяются проектировочный, конструктивный, организаторский, коммуникативный и гностический компоненты (включает изучение: 1) содержания и способов воздействия на других людей; 2) возрастных и индивидуально-типологических особенностей этих людей; 3) особенностей педагогического процесса и результатов собственной деятельности, ее достоинств и недостатков). 	
<p>Авторы выделяют в целостности педагогической <i>деятельности</i> организаторский (единство информац., развивающей, ориентационной, мобилизационной и исследовательской функций), конструктивный (аналитическая, прогностическая и проективная функции), коммуникат. (взаимосвязь перцептивной, собственно коммуникативной и коммуникативно-операциональной функций) и контрольно-оценочный (рефлексивная функция) компоненты, проявляющиеся в работе педагога любой специальности и предполагающие владение педагогом специальными умениями.</p>	<p>В.А. Слостенин [Слостёнин, В.А. Педагогика : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина – 10-е изд., перераб. – М. : Издательский центр «Академия», 2011. – 608 с., с. 28-29.]</p>

Диагностический инструментарий
конструктивных умений преподавателей

Лист самооценки

умений конструировать учебный диалог

Уважаемый коллега!

С целью повышения качества преподавания дисциплин социально-гуманитарного цикла проводится исследование по теме «Конструирование учебного диалога в условиях высшей школы» (на примере блока социально-гуманитарных дисциплин в техническом вузе). В рамках исследования изучаются профессионально-личностные качества преподавателей. Оцените, пожалуйста, Ваши умения по выделенным критериям следующим образом: 1 – не умею (нет, не способен и пр.), 2 – имею представление (не знаю), 3 – умею в некоторой степени (иногда), 4 – хорошо владею (да, в большинстве случаев), 5 – отлично владею (да, всегда).
Надеюсь на вашу искренность и объективность.

I. Аналитико-синтетические способности. Насколько Вы умеете:	1	2	3	4	5
1. Выделять учебный диалог как самостоятельный объект педагогического анализа;					
2. Определить состав учебного диалога (его основные компоненты: цель, задачи, содержание, средства и др.);					
3. Анализировать структуру учебного диалога (например, взаимосвязь компонентов: цели с прогнозируемым результатом; содержания изучаемой темы с выбранными средствами и т.д.);					
4. Представлять развитие учебного диалога по этапам до получения запланированного результата;					
5. Определять функции применяемого Вами учебного диалога в образовательном процессе (познавательная, воспитательная, коммуникативная и др.);					
II. Моделирующие умения. Насколько Вы умеете:	1	2	3	4	5
1. Разрабатывать различные модели диалога с учетом уровня подготовленности студентов, направленные на:					
а) глубокое усвоение изучаемого материала;					
б) осуществление межпредметных связей;					
в) осуществление связи между содержанием учебного материала и профессиональной направленностью;					
г) развитие коммуникативных умений;					
д) развитие творческих умений и навыков;					
е) разрабатывать модели соответствующие поставленным Вами воспитательным целям.					
2. Насколько Вы способны:					
а) определить ключевую проблему в преподавании дисциплины;					
б) выявить возможности учебного диалога в её решении;					
в) разработать варианты решения посредством диалога;					
г) отобрать наиболее оптимальный вариант с Вашей точки зрения.					
3. Оцените степень Ваших затруднений (1-постоянно испытываю затруднения, 2- в большинстве случаев испытываю затруднения, 3-частично испытываю, 4- в целом не испытываю затруднений, 5-не испытываю затруднений) в моделировании учебного диалога по следующим позициям:	1	2	3	4	5
а) определение объекта моделирования (учебный диалог и его функции);					

б) постановка цели, средством достижения которой является диалог;					
в) выбор соответствующего цели предметного содержания;					
г) отбор отвечающих цели средств (дидактических, технических и др.);					
д) идентификация результата.					
III. Проектировочные умения. Насколько Вы умеете:	1	2	3	4	5
1. Идентифицировать (установить тождество) разработанную модель предстоящего учебного диалога при необходимости её откорректировать;					
2. Сформулировать цель, направленную на внедрение данной модели учебного диалога;					
3. Определить список решаемых задач, отвечающих структуре учебного диалога: а) отбор содержания; б) определение методов, дидактических средств; в) выбор видов деятельности; г) определение форм проведения занятий и т.д.;					
4. Определить темы заданий для самостоятельных занятий; задания творческого характера;					
IV. Конструктивные умения. Насколько Вы умеете:	1	2	3	4	5
1. Изменить цели и задачи по ходу учебного диалога					
2. Отобрать предметное содержание, отвечающее конкретным целям и задачам учебного диалога, внести необходимые изменения;					
3. Создать благоприятную атмосферу творческого сотрудничества в процессе диалогического взаимодействия;					
4. Организовать проблемную ситуацию (например, при помощи постановки проблемного вопроса; столкновения двух различных точек зрения; демонстрации предмета обсуждения для последующего выявления отношения к нему; предложение задания, для решения которого у студентов еще нет необходимых знаний и тем самым выявить этот пробел и т.д.);					
5. Выбрать средства активизации креативного участия в диалоге (при помощи проблемных вопросов, использование в качестве примера жизненных ситуаций, ассоциация с практической значимостью обсуждаемых проблем и пр.);					
6. Выбрать наиболее рациональные виды групповой и индивидуальной учебной работы;					
7. Определить свою позицию в управлении диалогическим взаимодействием (например: активная позиция педагога, сторонний наблюдатель, помощник и координатор действий);					
8. Определить позиции студентов в диалоге					
9. Предвидеть возможные варианты изменения в ходе занятия (если работа оказалась трудна для большинства студентов; если на отдельные виды работы придется затратить больше времени, чем рассчитывает и пр.).					
10. Раскрыть воспитательный потенциал данного занятия;					
11. Обеспечить связь изучаемого материала с будущей профессиональной деятельностью;					
12. Выбрать эффективную/оптимальную форму подведения итогов (каждый обучаемый отвечает для себя на вопрос: как я понимал проблему до начала обсуждения, как после; самостоятельная оценка собственных результатов и пр.);					
13. Соотнести полученные выводы с проектированием и конструированием будущих учебных диалогов					
V. Общекоммуникативные умения. Насколько Вы:	1	2	3	4	5
1. Оцениваете уровень своих коммуникативных способностей по параметрам:					
1.1. Могу поставить цель своего участия в предстоящем обсуждении;					
1.2. Могу сформулировать конкретные задачи, соотнесенные с целью					
1.3. Могу четко сформулировать свою позицию					
1.4. Могу ее аргументировать					
1.5. Могу определить позицию собеседника					
1.6. Могу определить его аргументы					
1.7. Могу находить точки соприкосновения с собеседником					

1.8. Развиваю диалог в конструктивном русле (взаимопонимания, взаимодействия в решении проблемы)					
1.9. Соотношу содержание обсуждения с учебными целями;					
1.10. Делаю выводы на будущее.					
2. В конфликтной ситуации я:					
а) терпимо отношусь к мнению собеседника;					
б) пытаюсь понять причины расхождения с моим мнением;					
в) не довожу конфликт до обострения отношений;					
г) пытаюсь извлечь позитивные моменты из ситуации (не унижаю собеседника; стремлюсь понять его позицию и аргументы и т.п.; делаю выводы на будущее)					
VI. Характеристики рефлексивной деятельности. Насколько Вы умеете:	1	2	3	4	5
1. Оценить Ваши познания в области рефлексивного анализа процесса и результатов профессионально-педагогической деятельности;					
2. Как часто Вы применяете рефлексивный анализ своей профессионально-педагогической деятельности (1-никогда, 2-почти никогда, 3-иногда, 4-часто, 5-всегда);					
3. Испытываете ли Вы трудности в практике разработки, проектировании и конструировании учебного диалога (1-да, 2-да, по отдельным проблемам, 3-затрудняюсь ответить, 4-редко, 5-нет);					
4. Насколько Вы умеете проводить систематический анализ своей профессиональной деятельности и компетентности:	1	2	3	4	5
а) оценивать теоретические знания в профессионально необходимых сферах, в частности в области теории и практики применения учебного диалога;					
б) оценивать свои индивидуально-личностные качества;					
в) оценивать степень владения коммуникативными методиками и стиль взаимоотношений с обучаемыми;					
5. Каким видам рефлексии Вы отдаете предпочтение чаще всего: (напротив выбранного вида поставьте знак «X»)					
а) периодическая (по этапам);					
б) текущая					
в) включенная (по мере необходимости)					
г) итоговая.					
6. Привлекать внимание студентов к методическим, технологическим, профессиональным аспектам овладения культурой диалога;					
7. Определить, классифицировать, выделить ключевые проблемы в области моделирования, проектирования и конструирования учебного диалога;					
8. Испытываете ли Вы потребность в повышении квалификации по методологии и методике разработки и использования учебного диалога (1-нет, 2-затрудняюсь ответить, 3-отчасти, по отдельным проблемам, 4-необходимо, 5-исключительно необходимо)					
9. Укажите несколько тем, проблем, вопросов, по которым желательно провести специальные занятия по повышению Вашей квалификации в выше обозначенной области _____					
На вашем занятии:	Нет	Не знаю	Редко	Да, но не всегда	Да, всегда
1. Цели учебного диалога воспринимаются, понимаются студентами					
2. Студенты знают условия диалогического взаимодействия и соблюдают их.					
3. Студенты активны.					
4. Вы увеличиваете степень самостоятельности обучаемых в учебной работе от одного занятия к другому и как результат студент может сформулировать задачи собственной					

деятельности.					
5. Организуется объективная самооценка и взаимооценка деятельности в учебном диалоге.					
6. Внимание обучаемых удалось обратить на методологию решения поставленных проблем					
7. Внесен вклад в накопление обучаемыми опыта проектирования и самоорганизации своей деятельности					
8. Реализовалась идея формирования у обучаемых готовности к применению изучаемого материала в «жизненных» ситуациях, а также для оценки самими обучаемыми значимости изучаемого материала для их будущего профессионального развития					

Лист-опросник

«Анализ занятия с позиций диалога»

Уважаемый преподаватель, для оценки занятия с позиций диалога, заполните предложенный лист-опросник, отметив «х» соответствующий ответ; дайте свой вариант ответа или подчеркните один из предложенных.

Вопросы	Да	Нет
1. Целевой аспект занятия:		
1.1. Отвечала ли учебная проблема потребностям, интересам, целям студента?		
1.2. Согласовывалась ли цель занятия со студентами? Поняли ли ее студенты?		
1.3. Соотносилась ли во время занятия учебная задача и задачи личностного роста?		
1.4. Порождала ли поставленная цель противоречие (между имеющимися знаниями, представлениями и сформулированным вопросом)?		
1.5. Ставилась ли цель с учетом диагностики готовности студентов к диалогу?		
2. Содержательный аспект занятия:		
2.1. Была ли проблема в центре внимания на занятии?		
2.2. Предполагала ли она неоднозначность решения?		
2.3. Включался ли личностный опыт (переживания, оценки, смысл) в содержание занятия?		
2.4. Какая информация содержала «диалогический потенциал»? _____		
2.5. Просматривалось ли единство формы и содержания занятия?		
3. Процессуальный аспект занятия:		
3.1. Трансформировался ли повествовательный материал предмета в диалогический, побуждали ли Ваши вопросы студентов к диалогу?		
3.2. Подключали ли Вы обучаемых к организации занятия?		
3.3. Предоставляли ли Вы студентам самим исследовать проблему, явление, выработать собственное знание?		
3.4. Были ли Вы «активным слушателем», терпимым к различным мнениям? Создавали ли вы ситуацию свободного выражения собственной точки зрения студентов?		
3.5. Умели ли Вы вызывать вопросы у студентов?		
3.6. Учитывалась ли в общении со студентом его индивидуальность, личностные качества?		
3.7. Создавалась ли на занятии психологически благоприятная атмосфера?		
3.8. Требовали ли предложенные Вами виды работы совместного решения проблем?		
3.9. Знакомите ли Вы студентов с планом работы следующего занятия?		
3.10. Подключали ли Вы студентов к процессу самоконтроля, самооценивания? Инициировали ли Вы рефлексию?		
3.11. Каким образом Вы организовывали рефлексивный процесс? С помощью _____		
3.12. Как часто Вы работаете в форме учебного диалога? Никогда, редко, часто, всегда. <i>(Подчеркните выбранный вариант)</i>		

Сведения необходимые для интерпретации данных

Кафедра _____

Преподаваемая дисциплина _____

возраст	От 25 до 35 лет	
	От 35 до 45 лет	
	От 45 до 55 лет	
	От 55 и старше	
пол	М	
	Ж	
Педагогический стаж (лет)		
Ученая степень, звание	Да	какая какое
	Нет	

БОЛЬШОЕ СПАСИБО ЗА СОТРУДНИЧЕСТВО!

Диагностический инструментарий
конструктивных умений студентов

Лист самооценки
умений конструировать учебный диалог

Уважаемый студент!

Процесс образования в вузе сложный, многоплановый, но и интересный. Он может быть организован в различных формах. Одной из форм взаимодействия педагога и студентов в вузе является учебный диалог, который складывается из двух составляющих: деятельности преподавателя и деятельности студента. Оцените, пожалуйста, свои собственные умения конструирования учебно-познавательного процесса во время непосредственного взаимодействия на занятиях по дисциплинам социально-гуманитарного цикла и самостоятельной подготовки.

Оцените, пожалуйста, ваши умения по предложенным позициям следующим образом:

1 -нет, (не умею, не способен и пр.), 2 - не знаю; 3 - иногда (могу, умею в некоторой степени); 4 - да (умею, способен, могу и пр.); 5-всегда (отлично владею, способен и пр.). Надеемся на Вашу искренность и объективность

I. Аналитико-синтетические умения.	1	2	3	4	5
1. Осознаете ли Вы учебный диалог как важное средство своего обучения в вузе?					
2. Выделяете ли Вы в собственном образовательном диалоге такие компоненты как цель, задачи, средства, результат и пр.?					
3. Устанавливаете ли Вы взаимосвязь (зависимости) между компонентами (цели обучения с задачами, задачи со средствами, средств с результатом)?					
4. Представляете ли Вы план собственных учебных действий с фиксацией определенных этапов до достижения результатов?					
5. Осознаете ли Вы значение учебного диалога для собственного развития?					
II. Моделирующие умения.	1	2	3	4	5
1. Определять место Вашего учебного диалога в процессе обучения:					
а) диалог помогает мне глубже изучить учебный материал;					
б) посредством диалога я устанавливаю связи между различными дисциплинами;					
в) диалог помогает мне усвоить учебный материал в проекции на будущую профессиональную деятельность					
г) диалог способствует у меня развитию определенных коммуникативных (поставить цель, задачи, вопрос собеседнику и пр.) и аналитических (выделить главное в обсуждаемой проблеме, обобщить высказанные мнения, сделать выводы и пр.) умений и навыков;					
д) диалог способствует моему творческому развитию					
2. Насколько Вы способны:					
а) определить конкретную проблему в освоении определенной дисциплины (иностраный язык, философия, история, основы педагогики и психологии);					
б) используете ли Вы учебный диалог (с преподавателем, студентом и др.) для решения проблемы;					
в) используете ли Вы возможности диалога для разработки вариантов решения ключевой проблемы.					

III. Проектировочные умения. Насколько Вы умеете:	1	2	3	4	5
1. Ставить перед собой цели в предполагаемой ситуации учебного диалога (обсуждения)? Например: научиться выделять предмет обсуждения; научиться задавать вопросы по теме; научиться аргументировать свою позицию, точку зрения; резюмировать содержание обсуждения.					
2. Выделить Вашу главную проблему в процессе изучения определенной дисциплины (мне необходимо научиться ...)?					
3. Намечать задачи для решения выделенной проблемы (для того чтобы достичь определенных результатов, мне сначала необходимо сделать ...)?					
4. Определять средства, необходимые для решения задачи? (чтобы решить задачу мне нужно ...)					
5. Испытываете ли Вы потребность в дополнительных занятиях по развитию Ваших диалогических умений?					

1-нет, (не умею, не способен и пр.); 2-не знаю; 3-иногда (могу, умею в некоторой степени); 4-да (умею, способен, могу и пр.); 5-всегда (отлично владею, способен и пр.)

6. Как Вы удовлетворяете эти потребности?	1	2	3	4	5
а) участвую в обсуждении учебных проблем;					
б) уклоняюсь от обсуждения;					
в) постоянно высказываю собственную точку зрения;					
г) задаю вопросы;					
д) изучаю дополнительный материал по теме;					
е) предлагаю альтернативные виды деятельности на занятии;					
ж) предлагаю новые темы для обсуждения.					
7. Помогает ли Вам преподаватель в формировании и развитии выше названных проектировочных умений (предварительно ставить цель, формулировать задачи, отбор средств и т.д.)					
8. Знакомит ли Вас преподаватель со структурой следующего занятия (как оно будет проходить)?					
9. Намечаете круг вопросов, которые Вам может задать преподаватель?					
10. Понимаете ли Вы цели каждого занятия?					
IV. Конструктивные умения.	1	2	3	4	5
1. Как часто Вы меняете запланированные ранее цели, задачи Вашего участия в диалоге (обсуждении)? (1-Никогда, 2-иногда, 3-не знаю, 4-часто, 5- всегда).					
2. Предлагаете ли Вы новые темы для обсуждения?					
3. Проигрываете свой подготовленный ответ предварительно?					
4. Оцените собственные умения конструирования диалога по следующим позициям:					
а) предварительно формулирую цель;					
б) корректирую цель в ходе занятия/обсуждения;					
в) осознаю необходимые задачи, которые нужно решить;					
г) изменяю список собственных задач;					
д) умею ставить вопросы, стремлюсь понимать собеседника, его позицию;					
е) слежу за предметом обсуждения;					
ё) определяю и оцениваю аргументы моего собеседника, оппонента;					
ж) корректирую свою позицию;					
з) определяю сходное и отличное в позициях;					
и) делаю выводы.					
5. Умеете ли Вы организовать свою деятельность по решению поставленной учебной проблемы?					
6. Способны ли Вы применить изученный материал в жизненных ситуациях?					

V. Общекоммуникативные умения. Насколько Вы:	1	2	3	4	5
1. Оцениваете уровень своих коммуникативных способностей по параметрам:					
1.1. Могу поставить цель своего участия в предстоящем обсуждении;					
1.2. Могу сформулировать конкретные задачи, соотнесенные с целью					
1.3. Могу четко сформулировать свою позицию					
1.4. Могу ее аргументировать					
1.5. Могу определить позицию собеседника					
1.6. Могу определить его аргументы					
1.7. Могу находить точки соприкосновения с собеседником					
1.8. Развиваю диалог в конструктивном русле (взаимопонимания, взаимодействия в решении проблемы)					
1.9. Соотношу содержание обсуждения с учебными целями;					
1.10. Делаю выводы на будущее.					
2. В конфликтной ситуации я:					
а) терпимо отношусь к мнению собеседника;					
б) пытаюсь понять причины расхождения с моим мнением;					
в) избегаю обострения отношений в конфликте;					
г) пытаюсь извлечь позитивные моменты из ситуации (не унижаю собеседника; стремлюсь понять его позицию и аргументы и т.п.; делаю выводы на будущее)					
VI. Характеристики рефлексивной деятельности.	1	2	3	4	5
1. Способны ли Вы осознать себя в качестве субъекта собственной деятельности в ситуации диалога?					
2. Обдумываете ли Вы свои умения конструирования и осуществления диалога по след позициям:					
а) постановка цели, её коррекция;					
б) выбор задач;					
в) выбор средств;					
г) способов участия в диалоге;					
д) постановка вопросов;					
е) аргументированность позиций;					
ё) подведение итогов.					
3. Устанавливаете ли Вы зависимость качества обучения от уровня организации учебных занятий?					
4. Устанавливаете ли Вы зависимость качества обучения от уровня Вашей учебно-коммуникативной активности на занятиях?					
5. Осознаете ли Вы приобретенные знания (приращение знаний), умения, навыки в ситуациях учебного диалога (например при изучении конкретной темы)?					
6. Является ли объектом Вашей рефлексии Ваше взаимодействие с преподавателем, студентами?					
7. Осознаете ли Вы себя субъектом (активным участником) образовательной деятельности? (1-никогда, 2-почти никогда, 3-иногда, 4-часто, 5-всегда);					
8. Как Вы оцениваете работу преподавателей социально-гуманитарных дисциплин по развитию у Вас учебно-диалоговых и общекоммуникативных знаний, умений и навыков? Преподаватель развивает выделенные умения: по отдельным проблемам; затрудняюсь ответить; в большинстве случаев; постоянно. Подчеркните выбранный вариант.					
9. Каким видам рефлексии Вы отдаете предпочтение чаще всего: (напротив выбранного вида поставьте знак «X»)					
а) периодическая (по этапам);					
б) текущая					
в) включенная (по мере необходимости)					

г) итоговая.					
--------------	--	--	--	--	--

Сведения, необходимые для интерпретации данных

Курс _____

Группа, факультет, специальность _____

СПАСИБО ЗА СОТРУДНИЧЕСТВО!