

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ**  
**Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования**  
**ГЛАЗОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ**  
**имени В.Г.КОРОЛЕНКО**

**На правах рукописи**

**Демидова Анна Петровна**

**ФОРМИРОВАНИЕ НОВЫХ ПОНЯТИЙ У УЧАЩИХСЯ**  
**НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ СРЕДСТВАМИ ДИАЛОГОВОЙ**  
**ТЕХНОЛОГИИ**

**Диссертация**  
**на соискание ученой степени**  
**кандидата педагогических наук**

**Специальность: 13.00.01 – общая педагогика,**  
**история педагогики и образования**

Научный руководитель –  
доктор педагогических наук,  
профессор А.С. Казаринов

Ижевск 2004

## ОГЛАВЛЕНИЕ

|                                                                                                                | Стр. |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| ВВЕДЕНИЕ.....                                                                                                  | 3    |
| ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДИАЛОГОВОГО ОБЩЕНИЯ..                                                            | 10   |
| 1.1. Социально-философский анализ диалога.....                                                                 | 10   |
| 1.2. Психолого-педагогические особенности диалогизации процес-<br>са обучения.....                             | 21   |
| 1.3. Особенности диалогического взаимодействия субъектов педа-<br>гогического общения.....                     | 39   |
| 1.4. Педагогическая коммуникативная компетентность как условие<br>диалогизации учебного процесса.....          | 54   |
| ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I. ....                                                                                        | 68   |
| ГЛАВА II. ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ДИАЛОГОВОЙ ТЕХ-<br>НОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ У УЧАЩИХСЯ НОВЫХ ПОНЯ-<br>ТИЙ..... | 71   |
| 2.1. Диалоговая технология обучения как средство формирования<br>новых понятий.....                            | 71   |
| 2.2. Диалоговая модель обучения по формированию у учащихся<br>новых понятий.....                               | 85   |
| 2.3. Развитие у учащихся познавательных процессов в диалоговой<br>технологии обучения.....                     | 102  |
| 2.4. Особенности формирования понятий у учащихся на уроке на<br>основании диалоговой технологии.....           | 120  |
| 2.5. Эксперимент и анализ его результатов.....                                                                 | 135  |
| ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II. ....                                                                                       | 148  |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....                                                                                               | 152  |
| БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК .....                                                                                 | 154  |
| ПРИЛОЖЕНИЯ .....                                                                                               | 167  |

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Современное состояние науки допускает множественность подходов, альтернативные пути приобщения младших школьников к основам наук. Школьники поставлены перед необходимостью усвоить категории каждой науки через знакомство с понятийным аппаратом, которое осуществляется в процессе учебно-познавательной деятельности.

Современные педагогические представления о развивающем характере обучения в начальной школе (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин) предполагают реализацию школьником активной познавательной позиции, поэтому освоение учащимися начальной школы новых понятий эффективно происходит с применением диалоговой технологии.

Анализ современной научно-теоретической литературы показывает, что к настоящему времени в педагогической науке достаточно глубоко разработаны вопросы, связанные с диалогом (Н.В. Антонова, В.В. Горшкова, О.Г. Зуев, С.Ю. Курганов, Г.М. Кучинский, А.А. Мурашов и др.); имеются исследования, в которых диалог изучается в связи с методами обучения и воспитания (Ш.А. Амонашвили, Д.А. Белухин, В.П. Беспалько, А.А. Бодалев, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и др.). Ряд диссертационных работ посвящен рассмотрению диалога в межличностных отношениях учителя и учащегося (В.Б. Шибаева); развитию свободной мысли детей на стыке дошкольного и начального образования на основе учебного диалога (М.Н. Абдурахманова); диалогизации историко-методического компонента в профессиональной подготовке учителя начальных классов (А.В. Лыфенко); проектированию и реализации диалоговых технологий в допрофессиональном образовании (И.А. Полушкин); активизации учебно-познавательной деятельности школьников на основе эвристического диалога (А.Д. Король).

В то же время многие вопросы реализации дидактического потенциала диалоговых технологий в формировании у учащихся осознанных знаний недостаточно изучены, слабо структурированы и обобщены.

В частности, изучение работ, отражающих идею диалогизации педагогического процесса в школе, показывает, что существуют противоречия:

- между современной направленностью учебно-воспитательного процесса в начальной школе (гуманизация, личностная ориентация, дифференциация, индивидуализация и др.) и традиционными технологиями обучения;
- между развивающим образовательным пространством (окружающей предметной школьно-классной средой, оптимальной дистанцией и позицией в общении) и существующим окружением в школьном образовательном учреждении;
- между личностно-развивающим взаимодействием педагога и учащегося на основе диалогического общения и командно-административной системой управления учебно-воспитательным процессом;
- между комплексной реализацией общедидактических и развивающих принципов обучения при объяснении новых понятий и существующей практикой их реализации в начальной школе.

Разрешение противоречий между необходимостью эффективного использования диалоговых технологий обучения для формирования у учащихся осознанных знаний и недостаточной разработанностью теоретических и практических подходов к диалогическому взаимодействию субъектов образовательного процесса составляет **проблему** настоящего исследования.

**Цель исследования:** выявить дидактические условия эффективного использования диалоговой технологии как активной формы обучения учащихся новым понятиям.

**Объект исследования:** процесс формирования у учащихся начальной школы новых понятий на основе диалоговой технологии.

**Предмет исследования:** дидактические условия эффективного формирования у учащихся новых понятий.

**Гипотеза исследования** основана на предположении о том, что использование диалоговых технологий обучения в системе начального обучения обеспечит повышение уровня усвоения новых понятий, если будет иметь место:

- оптимальная образовательная среда: развивающее групповое взаимодействие субъектов образовательного пространства через моделируемые ситуации и интеграции их действий;
- использование принципа сотрудничества субъектов образовательного процесса;
- реализация деятельностной личностно-ориентированной диалоговой модели взаимодействия между обучающимся и педагогом;
- формирование у учащихся потребности осуществлять диалоговое взаимодействие на разных этапах урока в процессе решения учебной проблемы.

В соответствии с целью и выдвинутой гипотезой исследования нами были сформулированы следующие **задачи исследования**:

1. На основе анализа теоретической литературы выявить состояние проблемы и степень ее разработанности в педагогической теории и практике, определить понятийно-категориальное поле исследования;
2. Определить комплекс дидактических условий по реализации в учебно-воспитательном процессе диалоговой технологии как средства формирования у учащихся новых понятий;
3. С учетом выявленных дидактических условий разработать модель эффективного функционирования диалоговой технологии по формированию у учащихся новых понятий;
4. Осуществить опытно-экспериментальную проверку эффективности дидактических условий формирования у учащихся новых понятий на основе диалоговой технологии.

**Методологическую основу исследования** составили: диалектический метод познания как основа научной педагогики; положения философии о сущности деятельности; теория личностно-ориентированного и личностно-

деятельностного подходов в обучении; теория моделирования и проектирования содержания начального образования.

**Теоретическую основу исследования** составили:

- теория развивающего обучения (Н.Ф. Виноградова, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин, Н.С. Якиманская и др.);
- теория мотивации (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.);
- концепция моделирования и конструирования педагогического процесса (С.Н. Архангельский, Л.К. Веретенникова, А.С. Казаринов, Н.Ф. Талызина, А.Н. Утехина, Ю.К. Чернова и др.), теория проектирования педагогических технологий (В.П. Беспалько, Т.В. Машарова, Т.Н. Шамова и др.) и представления технологий обучения как процесса управления учебно-познавательной деятельностью (Б.Г. Ананьев, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др.);
- концепция диалога как специфической формы взаимодействия субъектов (М.М. Бахтин, И.Б. Ворожцова, С.Л. Рубинштейн, и др.), концепции педагогической коммуникативной компетентности (Г.С. Трофимова);
- теория проблемного обучения (А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов);
- основные положения личностно-деятельностного подхода (И.А. Зимняя) и идеи личностно-позиционно-деятельностной модели обучения (И.Б. Ворожцова).

**Методы исследования.** Для решения поставленных в исследовании задач и проверки выдвинутой гипотезы была использована совокупность общенаучных и педагогических методов, взаимопроверяющих и дополняющих друг друга: метод аналитического исследования (теоретический анализ специальной литературы, диссертационных исследований по проблеме, обобщение передового опыта); метод экспериментального исследования (анкетирование, беседы, моделирование педагогического процесса, экспертные оценки, педагогический эксперимент); статистическая обработка данных, количественный и качественный анализ результатов исследования.

**Организация исследования.** Теоретическая и экспериментальная работа проводилась в несколько этапов.

**Первый этап** (1999-2000 гг.) – поисково-информационный. В этот период осуществлен направленный анализ теоретических источников, изучено современное состояние исследуемой проблемы, проведен анализ опыта работы школ по диалоговому взаимодействию в учебно-воспитательном процессе; разработаны исходные позиции исследования.

**Второй этап** (2000-2002 гг.) – опытно-экспериментальный. Разработана программа исследования, проверена и уточнена рабочая гипотеза, научно обоснована методика проведения эксперимента, определено место диалога на уроке в начальной школе; разработан и апробирован дидактический комплекс использования диалоговой технологии по формированию у учащихся новых понятий.

**На третьем этапе** (2002-2004 гг.) – теоретико-обобщающем - осуществлена систематизация и проведена обработка полученных результатов исследования, уточнены теоретические и практические выводы.

**Научная новизна исследования** состоит в следующем:

1. Выявлен комплекс дидактических условий формирования у учащихся новых понятий в системе начального образования с использованием диалоговой технологии, основными из которых являются: наличие развивающей образовательной среды; личностно-ориентированное диалоговое взаимодействие между педагогом и учеником, учеником и учеником; технология владения учащимися диалогом; проведение уроков развивающего учебного диалога;
2. Определены уровни включения младших школьников в диалоговую технологию с учетом условий обучения (авторитарная технология, педагогика сотрудничества, педагогика сотворчества);
3. Создана структурно-содержательная трехкомпонентная педагогическая модель диалоговой технологии обучения учащихся в развивающей образовательной среде;
4. Предложена функциональная модель деятельности педагога в системе диалоговой технологии.

**Теоретическая значимость исследования** определяется тем, что:

- обоснованы дидактические условия, обеспечивающие эффективность диалогового взаимодействия между педагогом и учеником, учеником и учеником;
- выявлена специфика процесса формирования у учащегося новых понятий в разных этапах обучения, определяемая конкретными дидактическими условиями, основным из которых является диалоговая технология;
- уточнена сущность учебного развивающего диалога на уроке в контексте деятельностного подхода.

**Практическая значимость исследования** заключается в создании учебно-методического комплекса, обеспечивающего практическую реализацию диалоговой технологии для эффективного формирования новых понятий у учащихся в начальных классах.

Результаты исследования могут быть использованы учителями начальной школы, а также в системе подготовки и переподготовки педагогических кадров.

**Обоснованность и достоверность результатов исследования** обеспечена исходными непротиворечивыми теоретико-методологическими положениями, применением системного подхода к анализу поставленной проблемы; использованием передового опыта учителей и результатов многолетней работы автора, направленной на проверку эффективности разработанных дидактических условий в начальной образовательной школе; сочетанием количественного и качественного анализа полученных данных.

**На защиту выносятся:**

1. Дидактические условия формирования у учащихся новых понятий с использованием диалоговой технологии включают: а) развивающую образовательную среду; б) процесс развертывания межличностного диалога; в) лично-ориентированное диалоговое взаимодействие между педагогом и учеником, учеником и учеником; г) овладение элементами диалоговой технологией учащимися; конструирование уроков развивающего учебного диалога педагогами;

2. Диалоговая модель формирования у учащихся новых понятий позволяет целостно проектировать осознанное усвоение учащимися новых понятий, стимулировать развитие познавательных умений школьников с опорой на систему специальных вопросов и заданий, которая способствует развитию умственных представлений учащихся об изучаемом учебном материале, систематизированию их знаний, пониманию и различению основных, ключевых понятий;

3. Уроки по формированию у учащихся новых понятий с помощью диалоговой технологии позволяют активизировать познавательные процессы, речь, повышать мотивацию к учебной деятельности, к общению; вызывают потребность в диалоге у младших школьников.

**Апробация работы:** основные положения работы докладывались и обсуждались на заседаниях кафедры педагогики, проблемной лаборатории аспирантов и соискателей Глазовского государственного педагогического института им. В.Г. Короленко; научно-практических конференциях "Социально-педагогические проблемы развития школы в новых экономических условиях" (г. Калуга, 2002, 2003 гг.); международной научно-практической конференции «Совершенствование деятельности в контексте развивающего обучения специалистов во всех видах образования» (г. Балашов 2004 г.); на ежегодных научных конференциях в ГГПИ (г. Глазов).

**Структура диссертации.** Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы, приложения. Материалы диссертации сопровождаются таблицами, рисунками и схемами, подтверждающими основные положения диссертации.

## ГЛАВА I.

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДИАЛОГОВОГО ОБЩЕНИЯ

#### 1.1. Социально-философский анализ диалога

В современном мире первостепенно важной задачей называют преобразование внутреннего мира человека, наполнение гуманистическим содержанием его стремлений, идеалов, представлений о добре и зле. Повышение роли субъективного фактора в общественной жизни делает необходимым целенаправленное формирование позитивных человеческих качеств, к которым мы относим в числе других и коммуникативную компетентность личности, призванную гармонизировать отношения человека с другими. Процесс коммуникативного развития личности начинается с детства и по своей сути является процессом ее социализации.

Л.С. Выготский отмечал, что ребенок рождается в уже готовой культурно-производственной среде, но включается в нее не сразу. Включение в культурные условия сопряжено с глубокими трансформациями в поведении, с образованием новых, основных и специфических механизмов. Включаясь в соответствующую среду, ребенок быстро начинает изменяться и переделываться. Это идет удивительно быстро потому, что готовая социально-культурная обстановка создает в нем те необходимые формы приспособления, которые давно уже были созданы у окружающих его взрослых. Перестраивается все поведение ребенка, в нем вырабатывается привычка тормозить непосредственное удовлетворение своих потребностей и влечений, задерживать непосредственные ответы на внешние раздражения, с тем, чтобы обходными путями, выработав соответствующие культурные приемы, овладеть данной ситуацией легче и лучше. [39] Иными словами, формирование коммуникативной компетентности происходит в детстве и в ходе дальнейшей социализации, которая имеет место в разного рода педагогических системах, где продолжается выработка соответствующих культурных приемов у развивающейся и обучающейся личности.

Уже к концу XX века человечество стало осознавать, что самосохранение цивилизации и даже жизни состоит в умении воспринимать чужую точку зре-

ния как самоценную, равнозначную и вступать с ней равноправный диалог. Согласно парадигме коммуникативной рациональности (Ю. Хабермас) диалог является по существу главной составляющей человеческого существования. Социальная жизнь основывается на процессах установления диалогических отношений между людьми. Сам факт диалога означает нравственное признание людьми друг друга. Вольно или невольно вступившие в диалог относятся к партнерам как к субъектам, а не только как к объектам. Диалог подталкивает участников к тому, чтобы они были готовы услышать друг друга, уточнить свои собственные позиции. Иначе говоря, культивирование диалога, в конечном счете, в больших исторических измерениях способствует самосовершенствованию и самореализации личности. Диалоговый режим общения – единственно возможный способ познания и понимания не только других, но и самого себя. Этот процесс происходит между субъектами, индивидуальностями, которые, общаясь, обогащают друг друга новыми совместно полученными смыслами. [119]

Диалог – это не только познавательный процесс, но и процесс социального взаимодействия. Развитие как науки, так и общественной жизни можно рассматривать как потенциально бесконечную последовательность сменяющих друг друга диалогов, споров, дискуссий, характеризующихся настойчивыми попытками подтвердить или опровергнуть те или иные концепции, социальные установки, линии поведения (оспорить их, найти негативные свидетельства против них, доказать). Диалогическое общение между людьми в ходе решения ими научных или социальных проблем является, как нам кажется, одним из важнейших способов осуществления на практике гносеологических принципов всестороннего анализа и конкретности истины.

Диалог как форма человеческого общения рефлексруется по крайней мере с двух позиций. Исторически он был осмыслен, прежде всего, как определенный литературный жанр, представляющий общение в фиксированном слове. В новейшей философии XX века, феномен диалога был тематизирован философски. Понятие “диалог” трактуется в философском словаре как “особый вид

философской литературы, скрывающий философскую тему в инсценированной беседе нескольких лиц ”. [167]

В качестве литературного жанра диалог имеет древнюю историю, и претерпел в цивилизованном обществе сложную эволюцию. Самыми древними дошедшими до нас диалогами являются стихотворные кантоимы Сапфо из Сиракуз (начало V в. до н.э.) и Герода (Геронда, Геродаса) из Александрии (III в. до н.э.). Сапфо и Герод в диалогах описывали краткие реалистические сцены будничной жизни, затрагивающие характерные типажи людей. [56] Становление социального института философии в античной Греции тесно связано с литературной формой диалога, который сам по себе еще не был тематизирован как философская проблема. К 400 г. до н.э. совершенства в своих философских диалогах достиг вдохновляемый Сократом Платон. В центре диалогов Платона стоит фигура Сократа, основная для теории диалога. Его майевтика и есть, по существу, первая развернутая практика философского диалога. [134]

В нашей стране диалоговая форма также широко использовалась как в литературе так и в философии. Значительные произведения здесь – это диалоги В.М. Татищева, В.С. Соловьева, В.Г. Белинского и др. [16;156;162]

Русские мыслители считали диалог способом обнаружения смысла. Основной построения их концепций является структура “СО”, а символ понимается как “сгусток и события бытия”. Тексты русских философов пронизаны такими понятиями, как “со-отношение”, “со-гласие”, “со-зерцание”, “со-хранение”, “со-блюденіе”. Структура “СО” понималась ими “как среда”, как чистая форма первовместимости человеческих актов, которая актуализировала энергию личности. Наряду с этим русские мыслители обращались к концепциям “Я - МЫ”, “Я - ТЫ”, “Я – ОН - ОНО”, но так как “МЫ” преодолевало проблему субъективности и субъективизма, русские философы отказались от концепции “МЫ”. Структура “СО” в сознании человека создает единомыслие, единочувствие и единодушие как внутри, так и во вне человека. (А.Ф. Лосев, О.Н. Лосский, В.С. Соловьев, Е.Н. Трубецкой, С. Франк). [98;99;156;168]

Диалоговая форма присутствует и в современной философской литературе. Это, выдвинутая в 1995 г. работа Я.В. Сиверц ван Рейзема “Прогностические диалоги, распространяющая традицию сократического диалога уже на постсоветскую Россию”. [98]

В одном из последних справочных изданий по философии отмечается: “Диалог <...> - разговор; в античной философии - литературная форма, для изложения проблем с помощью диалектики, ведет свое начало от софистов, Сократом и его учениками, прежде всего Платоном, доведена до высокой степени совершенства. Посредством беседы изложение философских проблем делается наглядным и оживляется. В “Диалогах” Платона отражается метод обучения его учителя Сократа. В древности форме диалога всегда отдавалось предпочтение при обсуждении философских проблем” [134]. Для Сократа диалог является формой – способом философствования. Как отмечают историки, диалог выступал средством доводов и аргументации в процессе поиска истины. Диалоги Платона представляли собой множество бесед Сократа с разными людьми – философами, политиками, учеными, рабами, с робкими и наглыми, друзьями и врагами на самые различные темы. Суть оставалась всегда одна – это был поиск истины, справедливости, нравственности. По мнению самого Сократа, диалог есть форма проникновения людей друг в друга через познание предмета. Более того, он считал, что диалог есть способ духовного возрождения. Говоря современным языком, сократический диалог выступал мощным воспитывающим средством, в процессе которого осуществлялось развитие сущностных сил человека. В сократическом диалоге присутствуют характеристики, которые отражают его сущность: равенство партнеров (отношение субъект-субъектного взаимодействия), эмоциональная включенность, рождение нового знания относительно предмета обсуждения, взаимопроникновение, сотворчество, единство цели, нравственное преобразование взаимодействующих. Иначе говоря, в сократическом диалоге проявляются принципы, обуславливающие гуманистический характер общения людей. [98]

Определенный вклад в развитие проблемы диалога внес Аристотель посредством разработки теории и методологии античного диалога (так называемые топики). Феномен диалога рассматривается им как форма и способ познания. [9]

Анализ литературы обнаруживает, что проблема диалога с особой силой актуализировалась в эпоху Возрождения. Ученые этого времени продолжали традиции античной философии, публиковали свои воззрения в форме диалогов. Кроме того, в эпоху Возрождения диалог являлся не только способом философствования, но и выступал феноменом, отражающим связь двух времен – античного и позднего Средневековья (“диалог двух культур”).

Следовательно, с этой точки зрения, диалог предстает лишь как литературная форма, посредством которой изложение философских проблем “делается наглядным и оживляется”. Однако в последнее время философами все более признается, что смысл диалога серьезней, чем “оживление” изложения. Именно как философский термин “диалог ” начал выделяться только в последнее время. Так, в “новейшем философском словаре” диалог понимается как “... информационное и экзистенциональное взаимодействие между коммуницирующими сторонами, посредством которого происходит понимание”. Диалог здесь выделяется как предмет философской рефлексии, а не только как литературная форма. [118]

Диалоговая форма выражает некоторую внутреннюю логику развития мысли, характерную для самого процесса философствования. Диалогическая философия мыслит принципиально антропоморфно, она исходит из конкретного человеческого бытия, из человеческого понимания мира и соответствующего понимания человеком самого себя. Человек в диалогической философии воспринимает себя в первую очередь в отношениях с “ТЫ”. Соответственно, мир человека – это общий мир человеческого совместного бытия. Диалогическая философия видит полноту осуществления такого совместного бытия в совместном между собой говорении – в языке. [11]

В антропологическом плане диалогическую философию, “туизм”, развивал и Л. Фейербах. Человек, по его мысли, является собой только в единстве с людьми. Универсалистское видение человека К. Марксом (“сущность человека как ансамбль всех общественных отношений”) перекликается с идеями диалогической философии и углубляет концепцию Л. Фейербаха. [166]

Новый период развития “диалогики” обнаруживается на рубеже XVIII – XIX в. в трудах Ф. Гемстергойса, В. Шлейермахера, Л. Фейербаха и др. Так, Ф. Гемстергойс впервые обратил внимание не на отношение человека к природе, а на отношение человека к человеку, “Я” к другому “Я”. По мнению исследователя, только в общении с себе подобными возникает мораль. [166] Таким образом, учение Ф. Гемстергойса свидетельствует о том, что уже в тот период возникла потребность осмысления человеческого общения с точки зрения внутренних механизмов связи взаимодействующих субъектов. Его работы предлагали рассматривать общение как средство нравственной самореализации людей. Развивая идеи Ф. Гемстергойса, Ф. Шлейермахер пишет об индивидуальном, как высшем проявлении реальности и об общении индивидов, как единственном способе связи уникальных существ. Он утверждает, что самосознание личности формируется только в соотношении с сознанием другого – “Я” с “ТЫ”. Иными словами, диалог у Ф. Шлейермахера выступает способом самоознания и самопознания человека. Именно в таком контексте воспринимается им как проблема взаимодействия людей.

В начале XX в. исследование проблемы диалога обнаруживается в трудах М. Бубера, Ж.-П.-Сартра, К. Ясперса. [30; 184] Эта тема затрагивалась и русскими философами – Н. Бердяевым и С. Франком. [168] Проблемы диалога касаются в своих работах А.А. Ухтомский, позже – В.С. Библер, М.С. Каган, Б.А. Ерунов и др. остановимся на их взглядах несколько подробнее.[24; 62; 71; 165] Диалог выступает центральным моментом учения М. Бубера [31] и рассматривается им как сущностная характеристика бытия человека. Исследователь отмечает, что человек ничего не может сказать о себе, не соотнеся себя с другим. Идея абсолютной равнозначности “Я” и “ТЫ” – главная в его философ-

ских воззрениях. Вместе с тем М. Бубер указывал на то, что “Я” и “Ты” не слияемы, так как в противном случае это привело бы к прекращению такой связи. По данному поводу он писал: “Для каждого из партнеров диалога путь к самому себе является не кратчайшим, а, наоборот, длинным, проходящим через партнера и через мир”, и далее: “Человек должен признать всякую противостоящую ему реальность, все в исключительности и своеобразии, более того – он должен приобщиться к ее конкретному содержанию, не нарушая его оригинальности, но и не отказываясь от собственного бытия”. Как видим, диалог в понимании М. Бубера оказывается сущностной характеристикой бытия человека. [30; 31]

К. Ясперс из различных взаимосвязей людей выделяет “подлинную” коммуникацию, называя ее экзистенциальной (М. Бубер такую взаимосвязь людей называет диалогом). К. Ясперс [184] считает, коммуникация является некоторой совокупностью отношений, основывающихся на “взаимности”, “равности уровней”, “становлении открытости”, “любящий борьбу”, то есть на глубоко личностных отношениях, в противовес анонимным и утилитарным. Рассмотрение философами диалога с точки зрения его результата позволило обнаружить различие в подходах к его интерпретации. А.А. Ухтомский считал, что личность может существовать в общении, но при этом выделял общение особого рода, которое он называл “доминантой на собеседника”. В учении о доминанте он пишет: “... я думаю, что настоящее счастье для человечества ... будет только после того, как будущий человек сможет воспитать в себе эту способность переключения в жизнь другого человека, способность понимания ближайшего встречного человека как конкретного, ничем не заменимого в природе самобытного существа, одним словом, когда воспитается в каждом из нас доминанта на лицо другого” [165]. Таким образом, А.А. Ухтомский предлагал рассматривать диалог в качестве способа научного изучения человека. Причем адекватность и глубина познания должны зависеть не столько от качества исследовательских методик, сколько от личностных качеств самого исследователя.

В новейшей философии исследование диалога раздробилось на множество аспектов в различных философских дисциплинах и направлениях. Необходимо отметить различные концепции диалога, разработанные в герменевтике (начиная с Ф. Шлейермахера, Г. Гадамер, М. Хайдеггер и др.), теории аргументации, риторики (начиная с Горгия, Аристотеля и др.), семиологии, теории коммуникативного действия, философских аспектах психоанализа, в теории речевых действий, культурологии, в эвристике (Г.С. Альтшуллер, Д. Пойа и др.).

В нашей стране особое значение имеет концепция диалога М.М. Бахтина, носящая не только эстетический, но и, без сомнения, философский и общегуманистический характер. “Быть – значит общаться диалогически. Когда диалог кончается, все кончается...” – говорил М.М. Бахтин. Понимать человеческую личность возможно только благодаря диалогу. Сам человек не может стать собой изнутри, так как он не видит своих границ и не имеет образа себя. М.М. Бахтин писал: “Только другие люди видят меня в целостности. Чтобы охватить личность в целом, нужна позиция всенаходимости. Я вижу мир, вижу других в мире, но не себя в мире, другой видит меня в мире и обладает, таким образом, избытком видения по сравнению со мной .... Мы ловим отражение нашей жизни в сознании других людей”. М.М. Бахтин различал несколько видов диалогов: “микродиалог”, “скрытая полемика”, “большой диалог”. Эти виды диалогов, выделенные мыслителем, интересуют нас в связи с исследованием путей измерения диалогических процессов как внутри межличностных, так и на уровне социально обусловленных. Диалог, согласно М.М. Бахтину, оказывается возможным для самостоятельных и открытых к общению личностей, испытывающих интерес к окружающему и, самое главное, к другому человеку. “Другость” другого не страшит такого человека, несходство не воспринимается как нечто враждебное и несущее опасность, а воспринимается как желание установить взаимопонимание. Даже внутренний монолог героя – это диалог, который соотносится с другими голосами, перебивается, соглашается, борется с ними. [13] Термином “большой диалог” М.М. Бахтин называл полифоническое целое романа Достоевского, где каждый герой – равноправный носитель своей прав-

ды, сознание каждого существует на фоне чужих сознаний. Этим термином называется и “ диалог эпох” и “русский и мировой диалог”. Иными словами, общественная жизнь представляет собой один большой диалог. Для М.М. Бахтина быть – значит общаться диалогически. Согласно бахтинской концепции диалога, сформулировать и развить мысль человек может лишь поставив ее в отношение явного или скрытого диалога с другой мыслью (с другим плюсом той же самой мысли), изложение содержания в “чисто позитивной форме вообще быть не может: оно всегда включает в себя диалог”. [14] Принцип диалогичности распространяется не только на способ и форму существования личности в мире (“Я” через “ТЫ”), но также является условием и способом бытия культуры и нравственности. М.М. Бахтин утверждал, что культура эпохи, как бы далеко она не отстояла от нас во времени, не является замкнутой системой, раз и навсегда установившейся. Она живет, развивается и обретает новые смыслы постольку, поскольку востребуется. Только в глазах другой культуры “чужая” культура раскрывает себя полнее и глубже, но не во всей полноте, потому что придут и другие культуры, которые увидят и поймут еще больше. Именно по этому М.М. Бахтин утверждал, что “ вживание”, “переселение” в чужую культуру совершенно недостаточно для ее понимания. Мы ставим чужой культуре новые вопросы, каких она сама себе не ставила, мы ищем в ней ответа на эти вопросы, и чужая культура отвечает нам, открывая перед нами новые свои стороны, новые смысловые глубины. [15]

Бахтинскую идею диалога по отношению к философии и логике развивает и углубляет В.С. Библер. В своих работах он убедительно показывает, что: а) типы философствования (философской логике) в разные эпохи различны; б) формирование каждого особенного способа философствования осуществляется только в диалоге с другим; в) каждая философская логика существует вследствие этого только на границе со всеми другими; г) логика, чтобы логически обосновать свое начало (иначе это не логика), должна стать спором двух и, далее, - многих сфокусированных на одной точке, - логик. Диалог есть диалог логик и различных субъектов логики. Логическая основа в принципе является в

идеале также формой и научного сообщества, которое несовместимо с авторитарной структурой. [25] Наиболее абстрактно в философии диалог предстает как форма субъект - субъектного обмена или субъект - субъектного взаимоотношения, где происходит воздействие субъектов друг на друга. Причем каждое последующее воздействие учитывает результат ранее имевшего место, каждая последующая реплика в диалоге слышит непосредственно предыдущую и помнит весь предыдущий обмен репликами. В этом “слышать” и “помнить” заключается сама суть специфики диалога.

Отношение личности и общества могут быть проанализированы с точки зрения системного подхода. Сущностная характеристика общества заложена в характере отношений двухстороннего целого: общего и единичного. Все единичности находятся в состоянии взаимоотношений между собой, так как “Я” не может состояться без “ТЫ”. Общество тоже не может существовать без совокупности разнообразных отношений этих единичностей. Единичности сами по себе являются разнообразными, но, вступая в систему межличностных отношений, они приобретают сущностные характеристики. Все противостоящие и познающие себя через других единичности входят в единую систему. Не обладая совокупными свойствами этой системы, пытаюсь познать истину, человек, вынужден подчиняться законам ее внутреннего развития, изменяющимися вместе с соответствующими изменениями во взаимоотношениях людей. Не существует границ между человеком и обществом, человеком и биосферой, человеком и вселенной, т.к. он входит в них. [21] Задача человека, вступающего в диалог с обществом – прийти к такому знанию, убеждению, которые не противоречили бы требованиям и нормам социума. Личность не может быть мыслима вне социального контекста и, следовательно, диалога. Необходимо определенное время и некоторые усилия, чтобы в процессе диалога (общения) общающиеся могли бы согласовать знания ключевых понятий. Диалоговое видение социума и индивида позволяет рассмотреть общество как процесс, проходящий через цепь неповторимых ситуаций (К. Ясперс). [184] Структура диалога предполагает, во-первых, наличие “Я” и какого-то более или менее равного “Другого”. В

этом отношении диалог разворачивается горизонтально. Во-вторых, “Я” и “Другой” находятся в некотором социальном континууме, в социальной среде, которая является необходимым условием диалога. Такая среда составляет, прежде всего, язык, на котором ведется диалог, она задает матрицу властных отношений, ожиданий, профессиональных и каких – либо ролей. В этих условиях может существовать внутренний диалог в качестве, соответственно, мысли. В-третьих, горизонтальный диалог, осуществляемый в определенной социальной среде, обязательно, так или иначе, соотносится с вертикальным диалогом.

Историкографический анализ работ философов, социологов убеждает, что проблема диалога в культуре всегда занимала особое место. Возникнув в глубокой древности, на каждом последующем этапе она получила свой диапазон развития. Несмотря на то, что ученые по-разному определяют понятие “диалог”, выявляют отличительные его особенности, все же диалог всегда рассматривался в контексте гуманистических отношений. Рассмотрев точки зрения философов о сущности диалога и диалогизма существующие модели диалога, его значение в социализации личности можно сделать выводы.

Диалог – это явление феноменальное, изучается междисциплинарно. Осмысление диалога идет по различным направлениям. Все трактовки диалога сводятся к основополагающей идее диалогического единства мира. Важнейшей категорией в диалоге является категория “понимание”. Универсальность диалога состоит в том, что он является не только смысловым ядром. Диалог есть самонастраивающаяся адаптивная система коммуникации, которая формирует самих взаимодействующих субъектов, генерирует понимание человеческих и социальных смыслов. Диалог представляет исключительный интерес для социальных наук потому, что он дает метод решения проблемы.

Эвристическая ценность концепции диалога в социально-философском анализе проявляется также в том, что диалог раскрывает ситуацию открытости общественного прогресса. Под открытостью мы имеем в виду, что в обществе не существует однозначных, предопределенных явлений. Какая траектория общественного развития будет выбрана, зависит от того, как поведут себя партне-

ры в многообразных диалогах. Диалог по сути своей демократичен. Особенность диалога – способность видеть и слышать оппонента не как своего принципиального противника, не как полное с ним отождествление, а нечто другое. Диалог допускает существование иного мировоззренческого подхода, иного типа мышления, иной логики, иных правил общения.[82]

Таким образом, признание и распространение диалогичности в сфере социальности раскрывает условия для проявления и укрепления гуманистической свободы, которая не ограничивается отдельным человеком, группой, а осуществляется в предположении у каждого субъекта права на индивидуальное развитие. Диалог есть сущностно-антитоталитарная форма совместного человеческого существования, в нем снимается отчужденность характера связей людей, отношений общества, природы и культуры. Диалог выступает основой гуманизации учебно-воспитательного, образовательного процесса современной школы.

## **1.2. Диалогизация педагогического общения в психолого-педагогических публикациях**

В психологии исследования диалога начались в XX веке. Значение диалога для психологии заключается в том, что у ребенка диалог представляет собой структурно-генетическую исходную, а затем в течение жизни человека – универсальную составляющую речевого общения. Диалог, онтогенетически предшествуя внутренней речи, накладывает отпечаток на ее структуру и функционирование.

В современной отечественной психологии у истоков разработки проблемы общения стоял В.М. Бехтерев, который утверждал, что без общения человек не был бы человеком. Характеризуя роль общения в общественной жизни, В.М. Бехтерев выделил его функции: во-первых, это механизм осуществления совместной деятельности и формирования ее коллективного субъекта, во-вторых, условие сохранения и распространения индивидуального опыта, передачи его потомству для обеспечения исторической преемственности общест-

венных ценностей. В.М. Бехтерев выделил роль таких механизмов общения, как подражание, взаимная индукция, взаимовнушение. Заслугой В.М. Бехтерева является то, что он один из первых (не только в отечественной, но и в мировой психологической науке) приступил к конкретному экспериментальному исследованию особенностей поведения человека, его “нервно-психологических” проявлений в условиях взаимодействия в общении. [23]

Б.Н. Мясищев глубоко исследовал психологические условия, усиливающие или, наоборот, ослабляющие эффективность воздействия участников общения друг на друга. [117]

Изучение диалога в психологии велось в нескольких направлениях: определялись общие проблемы, связанные с анализом социальных механизмов психики (культурно-историческая теория Л.С. Выготского, интеракционизм Д.Г. Мида, Ж. Пиаже); [39; 111; 131] анализировался диалог как способ мышления (К.А. Абульханова-Славская) [1]; диалог как начало психологии активности (Л.П. Гримак) [51]; исследовались диалогическое взаимодействие (И.А. Костенчук, Л.А. Петровская) [127], диалог как форма мыследеятельности (А.М. Матюшкин) [105], ролевая модель диалога (А.Б. Добрович) [151]. Интересные подходы к исследуемой нами проблеме представлены в рамках концепции диалогического общения, разрабатываемой следующими учеными: Б.Г. Ананьевым, Г.С. Батищевым, Л.М. Беккером, А.А. Бодалевым, А.К. Болотовой, Я.Л. Коломенским, С.В. Кондратьевой, А.А. Леонтьевым, Б.М. Ломовым, Л.А. Петровской, В.А. Петровским, В.М. Раздобудько, Е.М. Соколовым, А.Я. Ярбусом. [7; 12; 27; 93; 97; 128; 129; 155]

А.А. Леонтьев определяет общение как “процесс или процессы, осуществляемые внутри определенной социальной общности – группы, коллектива, общества в целом”. Он выстраивает конструкцию: деятельность – взаимодействие – общение – контакт. Среди видов общения он называет социально-ориентированное, предметно-ориентированное и личностно-ориентированное общение. Формой реализации во всех этих видах общения может выступать диалог. [93]

В психологии явление внутренней речи было глубоко исследовано Л.С. Выготским [39], который доказал, что усвоение научных понятий представляет не прямое копирование человеческих форм присваиваемой культуры. Человек, усваивая понятие, перерабатывает его, в процессе этой переработки выражает в нем специфические особенности собственной мысли. В контексте нашего исследования особенно значимыми выступают следующие положения ученого: 1. Формирование внутренней речи – феномен интериоризации социальных связей, стихия внутренней социальности человека; 2. Внутренняя речь не служит выражением готовой мысли. Мысль, превращаясь в речь, видоизменяется – совершается в слове; 3. Внутренняя речь есть для себя – форма внутреннего диалога. Внешняя речь есть для других – проявляется в формах диалога.

Итак, Л.С. Выготский вводит категорию внутренней речи как нетождественной речи внешней – внешний диалог погружается внутрь сознания и порождает внутренний диалог. Во внутренней речи учёный находит инстанцию, в которой личностное начало в обучении оформляется и переходит во внешнюю речь. Основные положения теории Л.С. Выготского сводятся к следующему: первоначально психические функции индивида зарождаются в социальных контактах со взрослыми и существуют на уровне социализированной речи, затем происходит расщепление социализированной речи на эгоцентрическую и коммуникативную. Эгоцентрическая речь – это внутренняя речь, которая в последствии становится мышлением. Все культурные знаки, которые ребенок получил во взаимодействии, “вращиваются” с помощью внутренней речи в сознание ребенка. [40] Л.С. Выготский не называет социализированную речь диалогом между ребенком и взрослым, но каждая реплика диалога как единица речи имеет предметную соотносительность (то есть, она о чем-то) и носит социальный характер (то есть, обращена к партнеру). Таким образом, диалог предшествует внутренней речи ребенка. В его исследовании о развитии речи и мышления в онтогенезе можно обнаружить возникновение диалогической речи. Л.С. Выготский считает, что в онтогенетическом развитии мышление и речь –

это два совершенно различных процесса, так как в развитии речи ребенка можно выделить “доречевую стадию”, а в развитии мышления – “доинтеллектуальную”. [39] До известного момента то и другое развитие идет по различным линиям независимо друг от друга. В определенный момент (это происходит в возрасте около двух лет) линии развития мышления и речи перекрещиваются. Происходит открытие ребенком того, что “каждая вещь имеет свое имя”, ребенок интересуется именем предмета, открывает связь между явлениями. Этот момент дает начало новой форме поведения. Ребенок открывает для себя символическую функцию речи. Л.С. Выготский доказал зависимость развития мышления и социокультурного опыта ребенка; развитие не является просто продолжением другого, меняется тип развития – с биологического на общественно-исторический.

Мысль о саморазвитии диалога высказала румынский психолог Татьяна Слама-Казаку. Она своими исследованиями подтвердила точку зрения Л.С. Выготского, что диалог не остается на уровне социализированной речи, а развивается. Она рассматривает речь – диалог как способ развития общественных привычек. Одно из условий быстрого развития диалога и общественных привычек, считает исследовательница – воспитание детей в коллективе сверстников.

Американский психиатр Джозеф Джаффа (1960) исследовал смену состояний диалога и установил, что диалог начинается с контакта глаз как элемента общения. Это дало возможность отечественным ученым продолжить целый ряд интересных исследований о поведении матери и ребенка и их невербальном диалоге (А.Е. Войкунский). [37]

К.А. Абульханова – Славская, рассматривая диалог как особый способ мышления, считает, что он раскрывает суть диалектического мышления: за предположением следует возражение, предположение включает множество альтернатив, каждая из которых взвешивается, обдумывается и проверяется. [1] Она отмечает, что диалогичность как характеристика мышления была потеряна современными психологами, но вариативность и альтернативность немыслима

без диалога. Она выделяет несколько важных характеристик диалога. Первая – это диалог, составляющий интеллектуальный центр саморегуляции личности. Вторая характеристика состоит в том, что в диалоге человек выражает отношение к происходящему. Третья характеристика – внутренний диалог, который дает возможность человеку жить увлекательной внутренней жизнью.

М.В. Кларин, рассматривая диалог с позиции теории деятельности и диалогического общения, отмечает, что диалог является важнейшей составляющей современного обучения и задает контекст совместной учебной деятельности, развивая субъект этой деятельности – учащегося или педагога. Основным в его рассмотрении диалогического общения является тезис – развивается не ребенок, а единство ребенка и взрослого (М.В. Кларин, П.И. Пидкасистый). [75; 126]

Интересующая нас проблематика получила также освещение в трудах А.А. Бодалева, А.И. Васильевой, С.Л. Братченко, Г.Н. Ковалева, А.Ф. Копьева, Г.М. Кучинского, В.Н. Панферова, Л.А. Петровской, Л.А. Радзиховского, Н.Ф. Радионовой, А.У. Хараш, Я. Яноушека и др. [28; 33; 77; 80; 144; 170; 182; 183]

В рамках общения исследователи выделяют две его формы – диалогическое и монологическое. Диалогическое общение характеризуется тем, что от собеседника исходит определенное отношение “ко мне”, которое организует сам процесс общения и направленно не только на предмет обсуждения, но и на другого собеседника. [185; 188] Диалогическая форма личностного общения предполагает наличие общей атмосферы общения – “мы - переживания” – взаимодействующих и имеющих различную окраску в зависимости от взаимно-ориентаций смысловых установок собеседников на общение. Кроме того, психологами отмечается, что в диалоге, помимо внешней связи существует и внутренняя связь - психическая связь, отличающая его от монологических форм общения. В диалоге возникает определенное психологическое состояние, которое разворачивается в межличностном пространстве общающихся. Это состояние носит позитивный характер. В противном случае диалог либо монологизи-

руется, либо прерывается. Диалогическое общение не исключает противоположность личностных позиций, однако обязательной является установка на взаимное понимание друг друга, интерес к личности партнера, отношение коммуникативного сотрудничества. [67]

В процессе анализа психологической литературы было выявлено, что диалог полифункционален. По мнению В.Н. Панферова, диалог предполагает реализацию ряда функций: коммуникативной – обмен мнениями, позициями, взглядами и их согласование; информационной – возникновение нового знания; когнитивной – наличие предмета познания, в котором и представлены интересы партнеров диалога; эмотивной – реализация и корректировка взаимоотношений; конативной – осмысление мотивационной основы взаимодействия, согласование совместных усилий; креативной – сотворчество. [123]

Подобно философам, психологи связывают диалог с функционированием личности, считая его универсальным, естественным механизмом ее существования, определяющим здоровое психическое развитие личности – “монадой” сознания, психики, которая делает любой психический процесс диалогическим. Сам же процесс диалога является целенаправленным, поскольку каждое высказывание имеет определенную цель, выступающую смыслообразующим компонентом диалога, позволяющим партнерам понимать друг друга. [38] Диалоговое взаимодействие имеет многоуровневый характер. Например, беря за основу форму обмена, можно выделить, по крайней мере, два уровня диалогового взаимодействия: одностороннедиалогическая коммуникация, когда инициатором выступает один человек, и двустороннедиалогическая коммуникация, когда оба партнера выступают инициатором диалога. Существует мнение, что функционирование диалога в его идеальном понимании на психологическом уровне невозможно. Диалог может реализовываться только на уровне реплик, смыслов, культур (логик), личностей.

Таким образом, с точки зрения обозначенных выше психологов, диалог является сложным, полифункциональным, социально-психофизиологическим феноменом, пронизывающим все жизненное пространство человека как на

уровне психофизических, так и на уровне социальных отношений между людьми. Само же понятие “диалог” определяется ими по-разному: а) Осуществляемое с помощью речи взаимодействие субъектов и присущих им и развиваемых ими различных смысловых понятий, различных пониманий того, о чем идет речь; б) Взаимная коммуникация, которая имеет тематическую целенаправленность, двусторонность информации, сочетание тематической целенаправленности с указанной передачей информации; в) Целостный дискурсивный процесс обмена мыслями, чувствами, отношениями между партнерами по общей для них проблеме в виде речевой деятельности; г) Цель логически и содержательно связанных речевых реплик или высказываний непосредственно общающихся людей; д) Элемент общения, в котором может быть воспроизведена вся целостность самого общения; е) Направленная духовная деятельность, которая осуществляется за счет взаимодействия двух или более различных интеллектуальных позиций; ж) Высший уровень организации отношений и общения между людьми, наиболее органичный изначальной “межсубъектной” природе человеческой психики, а потому наиболее оптимальной для нормального психического функционирования и личностного развития людей, реализации их потребностей.

Можно установить некоторую иерархическую типологию диалогов в соответствии с увеличением “степени монологизации” диалога: 1. “Абсолютный диалог” нескольких точек зрения, при котором “монологического” (окончательного) разрешения проблемы не может быть; такого рода диалоги ведут, например, герои произведений Ф.М. Достоевского. Это “нулевая точка” отсчета, здесь диалог распознается, он по существу невозможен; 2. Диалог между учеными и школами в ходе научных дискуссий, имеющих целью выработку некоторой концепции, парадигмы и т.п.; 3. Диалог в рамках “устоявшейся” научной или социальной доктрины, имеющей целью решение очередной проблемы (ее разрешение может серьезно подорвать веру в устойчивость данной доктрины и решительным образом способствовать разработке новой доктрины); 4. Учебный диалог – это вид речевого общения педагога с учениками, который должен вести к заранее известной учителю цели: педагог посредством “правильно” по-

ставленных вопросов, т.е. вопросов, в большей или меньшей степени наводящих на ответ, будит мыслительную активность учащихся и подводит их к решению учебной – может быть, достаточно трудной – задачи.

В педагогической психологии определены сензитивные периоды для развития диалогической структуры мышления. [67] Согласно исследованиям Е.С. Беловой, в младшем школьном возрасте в основном реализуется звено выдвижения гипотез и их реализация (мышление для себя). Подростковый возраст сензитивен к развитию в структуре мышления звена формулирования задачи (как задачи для другого), объяснения и обоснования предложенного решения (мышление для партнера). В старшем школьном возрасте в структуре мышления участника совместного решения развиваются диалогические звенья: соучастие в создании гипотезы (мышление за партнера), сопоставление гипотез, оценка, выбор оптимальной позиции (мышление совместно с партнером). [17]

Т.С. Кудрина также выделила центральные логические операции, которые характерны для каждой возрастной группы, к формированию которых данный возраст сензитивен. В младшем школьном возрасте это операция – объяснение, в подростковом – доказательство, в юношеском – опровержение; причем каждый последующий уровень включает предыдущий. [84]

Педагогический аспект диалогических взаимодействий рассматривается в отечественных работах по педагогической психологии. Предметом исследований стало изучение влияния совместной деятельности на процесс решения задач (Т.К. Цветкова, В.И. Максименко), особенностей и закономерностей диалогических взаимодействий в процессе совместного решения мыслительных задач (Е.С. Белова), развития мышления в диалоге (Т.С. Кудрина), а также изучение личностных факторов диалогического мышления (Н.П. Щерба). А.М. Матюшкин, А.Г. Петросян рассматривают диалогическое мышление как мышление в процессе внешнего диалога в ходе группового решения. [106] Авторы рассматривают психологические предпосылки групповых форм проблемного обучения, выделяют условия, обеспечивающие большую эффективность решения задач группой. Объектом исследования стали принципы организации

группового мышления, методы организации и обучения групповому творческому мышлению.

Теория и практика коллективного и группового обучения накопили опыт формирования умения вести продуктивный внешний диалог (учебный диалог). И.М. Чередовым [173] рассмотрены педагогические возможности парной и групповой (кооперативно-групповой, дифференцированно-групповой) форм учебной работы, сформулированы принципы формирования групп. Х.Й. Лийметс [96] исследовал воспитательный и дидактический потенциал групповой работы, принципы организации внутригруппового общения. Диалог не только как форму общения, взаимодействия педагога и ученика, но как средство решения творческих задач рассматривает В.Я. Ляудис. [103]

В.К. Дьяченко [60] видит в диалогическом общении сущность обучения, исходя из этого, строит теорию коллективного способа обучения. Как и всякое общение, учебное общение может осуществляться в паре, группе, парах переменного состава (диалогических сочетаниях). Движения “внешняя речь – внутренняя речь” он рассматривает одновременно в двух направлениях: изнутри – вовне и извне – вовнутрь. Деятельность на другого и деятельность на себя автор рассматривает как две исходные, а не надстраивающиеся, непоследовательные моменты человеческой деятельности.

Известно, что диалог возникает только в состоянии мыслительного затруднения, в проблемной ситуации, и чем выше неопределенность, которую индивид должен преодолеть, тем более сложный, расчлененный диалог, внутренний и внешний, возникает в процессе решения этой задачи. Следовательно, педагогическая задача развития диалогичности мышления требует введения в учебный процесс особого рода вопросов и заданий, а именно проблемных. В рамках проблемного обучения возможно целенаправленное формирование опыта творческой деятельности, в том числе опыта ведения продуктивного внутреннего диалога и таким образом развитие диалогичности мышления.

С.Ю. Курганов [88], работающий в рамках библиеровской школы диалога культур, выделяет следующие принципы развития мышления в учебном диало-

ге: 1. Мысль ребенка рождается только в том случае, когда на уроке возникает настоящий спор, дискуссия, ставятся нерешенные проблемы. Только наличие другой, противоположной точки зрения позволяет выстроить свою. Если учебная задача в самой своей постановке предполагает одно единственное правильное решение, то сложный процесс развития внутренней речи не возникает, он редуцируется до принятия общей эталонной модели решения; 2. Наиболее остро и продуктивно проходят дискуссии, в которых учебная проблема ставится не как абстрактная, “ничья” задача, а выступает в образе Собеседника, мыслящего иначе, чем ребенок; 3. Мысль ребенка на уроке-диалоге рождается как ответ иному человеку, собеседнику, ставшему в ходе внешнего спора внутренним оппонентом, или как новый вопрос, заданный этому собеседнику; 4. Мысль ребенка первоначально рождается как “смутное и нерасчлененное целое” (Л.С. Выготский). В диалоге с другими детьми и учителем на основе процедуры “доказательств-опровержений” догадка обрывается аргументами, становится выраженной в общепринятых языковых и образных конструкциях. [39]

Сама динамика поисковых вопросов имеет выраженный диалогический характер, т.е. ориентирована на мыслимого или реального собеседника. Общим механизмом познавательной деятельности является рефлексивно-личностная регуляция мыслительного процесса, как способ устранения различных разрывов в предметно-операционном поиске мышления.

В.Г. Богин [26] рассматривает рефлексивность как условие и способ осуществления творческой деятельности. С его точки зрения, творческой является такая деятельность, которая сопровождается рефлексивным переходом к ней из других поясов мыследеятельности (пояс процесса мышления, процесса мысли – коммуникация, процесса действия). Рассмотрим схематическое изображение одного из выделяемых В.Г. Богиним видов рефлексии (см. схема 1):

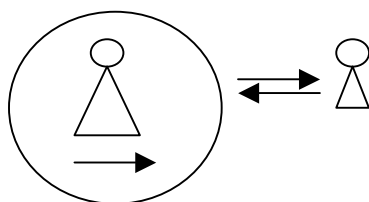


Схема 1. Элементарный вид рефлексии.

Элементарный вид рефлексии, отраженной в этой схеме, наглядно демонстрирует диалогическую сущность рефлексии, которая осуществляется через выработку двух и более смысловых позиций и их взаимодействие. Более сложные виды рефлексии представляют собой последовательно усложняющуюся деятельность рефлексии над своей и чужой рефлексией. Рефлексивный процесс использует своим средством, способом осуществления внутренний диалог личности, который открывает возможности для самостоятельного сопоставления и противопоставления различных смысловых позиций, их познания и преобразования. Поскольку рефлексия имеет диалогическую природу и структуру, то в учебный процесс, по его мнению, должны быть включены задания и упражнения на развитие рефлексии.

Проблема диалога в педагогике рассматривалась Ю.К. Бабанским, который утверждал, что все поисковые методы обучения восходят к беседам Сократа, которые впоследствии получили название “сократовской катехизации”. [125]

Коммуникативное обучение, построенное на принципах диалога, разрабатывалось и продолжает разрабатываться в ведущих педагогических учреждениях нашей страны. (А.А. Алхазнашвили, Л. Гегечкори, Н.И. Жинкин, Г.А. Китайгородская и др.) [4; 43; 63; 74] По мнению И.А. Кузьмичевой [85], оно является наиболее перспективным, так как “опирается на личностную активность человека в коммуникативных процессах, которая обеспечивается тем, что он на занятиях включается в процесс решения проблем, содержание которых для него подлинно и глубоко лично”. Согласно работам ученого творческий процесс усвоения знаний обеспечивается на этапе, когда для учащегося благодаря проблемно-диалогической структуре педагогического общения неизвестное ему усваиваемое содержание становится предметом его познавательной потребности. Такое преобразование представляет собой самостоятельную перестройку некоторой проблемной ситуации в личностно значимую задачу.

В русле теории А.М. Матюшкина наиболее перспективный тип педагогического общения по своей природе проблемно-диалогичен. Проблемность соз-

дается тем, что в процессе диалога возникает ситуация, требующая порождения речевых высказываний на основе ситуативно-личностного контекста диалога. С точки зрения ученого, развитие познавательной активности осуществляется не как обучение приемам решения задач, а как воспитание творческого мышления в условиях дидактически организованного диалога в ситуациях группового мышления. Заслуга А.М. Матюшкина заключается, на наш взгляд, в том, что он впервые осмыслил роль диалога в развитии нестандартного, самостоятельного мышления.[107]

Если в большинстве педагогических теорий проблема диалога сводится к проблеме общения, актуализации смыслообразующей, рефлексивной и др. функцией личности, то отличительной чертой «Школы диалога культур», – утверждает Г.К. Селевко [149], – является то, что диалог предстает в ней не только средством обучения, но и существенной характеристикой технологии, определяя ее цель, содержание и всю структуру”. Авторами технологии “Диалога культур” являются В.С. Библер и Ю.С. Курганов [24; 89]. В ее рамках диалог понимается как двусторонняя смысловая связь. При этом выделяются внутриличностный диалог (противоречия сознания и эмоций), диалог как речевое общение людей (коммуникативная технология) и культурных смыслов.[179]

Таким образом, диалог выступает в двух функциях – организации обучения и принципа организации самого содержания науки.

В педагогических исследованиях уже выделены и обоснованы этапы развития диалога, дана характеристика диалогу как методу педагогического исследования и описаны функции диалога. В.С. Шубинский [130] описывает этапы движения в диалоге мысли учащихся, появление диалога с применением противоречий. Первый этап он связывает с появлением в мышлении учащихся некоторого положения, которому на втором этапе противопоставляется другое, осознаваемая на третьем этапе противоречивость становится источником проблемной напряженности мышления: закон противоречия заставляет выбирать из двух противоположных высказываний одно, но каждое оказывается неустрашимым, начинается диалектическое исследование проблемы. Структура диалога

позволяет педагогу раздвигать единое, раскрывать в мышлении противоположные его стороны; создавать, сталкивать мнения; создавать проблемную ситуацию; вести учащихся к ее исследованию; приводить к выявлению единства противоположностей и к разрешению проблемы. Особое значение придается “сократическим диалогам”, даже недолгое использование диалогов делает мышление субъектов образовательного процесса более гибким, способным соединить противоположности.[180]

Анализ психолого-педагогической, методической литературы показывает, что сегодня в школе активно используются диалоговые методы обучения и появились разные подходы к классификации диалогов.

В работе педагогов (Э.Н. Горюхиной, С.Ю. Курганова и др.), пытавшихся реализовывать диалогическую модель образования, можно условно выделить “экспрессивный диалог”. Это диалог – спор. Сталкиваясь с сопротивлением чужого слова, ребенок оттачивает свою мысль, делает ее ясной не только для самого себя, но и для других. Отношение к чужому слову, по сути, авторитарно. Оно лишь материал для “переплавки”. Данный вид диалога необходим, когда для понимания ценностно-смыслового содержания предмета нужно немало поразмыслить, глубоко проанализировать поведение и свое отношение к нему. Данный вид диалога выявляет “точки удивления” по поводу парадоксов темы разговора и мнений его участников, аккумулирующие в себе большой мыслительный потенциал. Задача “экспрессивного диалога” – организовать рефлексивные группы, взаиморасположение, где дорожат мнением каждого, ведь ребенок всегда в курсе своей внутренней ситуации, знает, о чем он говорит, слова “сгущаются” и “слипаются” возникает одна большая словофраза, конструкция, понятная только самому создателю, некий сплав аффекта и интеллекта. Тогда собеседнику класс нужен исключительно для того, чтобы выразить внутреннее слово во внешней среде, диалог с ним по существу является монологом самовыражения. [48; 90] Данный диалог предполагает кропотливую работу по систематическому изучению предмета разговора, то есть начитанность.

Е.А. Мельникова выделяет следующие виды диалога (в основе которых лежит организация учебного диалога на уроке): 1. Побуждающий диалог – это «экскаватор», который «вскапывает» проблему, вопрос, трудность, то есть помогает сформулировать учебную задачу. А. Эйнштейн писал: «Формулирование проблемы часто более существенно, чем ее разрешение». В формировании проблемы (учебной задачи) помогают такие приемы, как стимулирующие, проблемные открытые вопросы, рефлексивные задачи, провокации, «ловушки», странности, противоречия, ситуации риска, скачка к неизвестному, интеллектуального разрыва. [109]

Классический вариант побуждения диалога – постановка проблемной ситуации, которая характеризуется особым психологическим состоянием, наличием противоречия и понимания проблемы. Учитель предъявляет ситуацию, основанную на противоречии и вызывающую удивление у детей. Это может быть противоречие между житейским научным фактором, противоречие между необходимостью и невозможностью выполнить задание учителя; между прошлым и настоящим учебным опытом, то есть учитель подводит ученика к самостоятельному осознанию в необходимости, в потребности овладения новым материалом. По мнению А.К. Дусавицкого, наглядным свойством появления проблемной ситуации является «феномен удивления» (нет удивления – нет диалога). Наличие неожиданного препятствия, казалось бы, в знакомой ситуации вызывает у ребенка удивление и способствует появлению вопроса, появляется вопрос – значит ребенок на пороге мышления. [59]

Если постановка учебной задачи проходит в форме побуждающего диалога, то ее совместное решение – в форме подводящего диалога, который можно сравнить с локомотивом, движущимся к новому знанию, к способу действия, к осмыслению.

2. Подводящий диалог: это анализирующее коллективное наблюдение. Учащимся предлагается учебный материал, который должен быть наглядным, экономным и предупреждать ошибки ложного обобщения, предпочтительнее материал “двусторонний” (на доске записаны два столбика слов: словосочета-

ний и предложений, и дети сравнивают их). Логика коллективного наблюдения: в начале задается обобщенный вопрос (Что заметили? Что хотите сказать?); учащиеся начинают высказываться, педагог слушает детей, “цепляется” за более интересные реплики (так называемые “крючки”) и развивает их. В случае затруднения используются такие приемы как наводящие вопросы, дозированная подсказка, дополнительный факт, живая наглядность. Педагога в такой ситуации можно сравнить со скульптором, который постепенно “отсекает” все лишнее, оставляя суть нового понятия, нового знания, что способствует глубокому осознанию, осмыслению нового материала.

На основе выделения конкретных функций личности была разработана Е.С. Беловой [18] следующая типология диалогов: 1. Мотивационный диалог. Характерная особенность – интерес участников к теме разговора, к диалогической форме общения независимо от степени осведомленности в обсуждаемой проблеме; 2. Критический диалог. Основные его черты: критическое осмысление содержания, гипотетичность предполагаемых решений; 3. Рефлексивный диалог. Предполагает обратную связь между педагогом и учащимися, адекватные реакции личности на внешнее воздействие; 4. Конфликтный диалог. Его специфика – в противоречии отношений личности к себе, к своему участию в разговоре; 5. Самореализующий диалог. Ему соответствует ситуация, когда личность утверждает себя в глазах других и в собственных, раскрывает свои потенциальные способности; 6. Автономный диалог. Это размышление не вслух, а “про себя”, молчаливое участие в диалоге; 7. Самопредъявляющий диалог. Он дает ученику возможность производить желаемое впечатление, демонстрировать свой имидж; 8. Смысловой диалог. Он связан с поиском смыслов, определением индивидуальной системы ценностей; 9. Духовный диалог. Отличается высоким уровнем духовности, проблемности, глубоким пониманием предмета разговора и собеседника.

Дидактическим условием любого вида диалога автор считает: уясненные роль, состояние и возможность развития в диалоге; содержание, предлагающее неоднозначность понимания, оценок и подходов; включение в него личного

опыта как способа субъективирования; осмысления учебного материала. Для успешности использования определенных видов диалога необходимы: психическое обеспечение (снятие психических барьеров, создание без конфликтной среды, эмпатийное и толерантное сосуществование участников диалога); ситуация живого, естественного межличностного общения; учет мотивационной, коммуникативной, когнитивной готовности участников общения.

Е.С. Белова [19] выделяет межличностно-ориентированный диалог, его сущность заключается в том, что решение проблемы не подводит к окончательному ответу, а предъявляет результат как нечто незавершенное. Автор указывает, что данный диалог характеризуется критериями: а) объективная проблемность учебного материала; б) субъективно переживаемая ситуация поиска значимого для личности ценного смысла; в) принципиальная незавершенность диалога и готовность к нему.

Данные виды диалогов в “чистом” виде в практике не встречаются, тем не менее, на каждом этапе работы тот или иной вид преобладает. В меньшей степени данные виды диалогов возможны на этапах предъявления однозначного материала, объяснения основополагающих понятий, контроля знаний и умений. Конструируя ситуации диалога на уроке, принимая во внимание диалогический опыт учащихся, Е.С. Белова условно выделяет 3 этапа развития диалога на уроке: 1). Сюжетно-познавательный, когда актуализируется мотивировка участия в диалоге. Здесь очень важно увлечь ребят уроком, его динамичностью, сюжетностью, установкой “познай себя”, обращенностью к каждому как к неповторимой личности. Характерная особенность этого этапа – выступления школьников в заданной ими самими роли; 2). Чувственно-аналитический, он открывает возможности для диалогического потенциала, опыта критического осмысления ценностей, эмоционального отношения к ним. Установка урока приобретает предмет и другого человека (пусть это будет художественный образ) как носителя определенных ценностей; 3). Личностно-рефлексивный, на этом этапе урока участники диалога обретают опыт рефлексии, смыслотворчества, интериоризации (присвоения) объективных ценностей учебного материала. Дети

учатся вести диалог с самим собой, делить с педагогом ответственность за урок, соавтором которого они становятся. Вырабатывается установка “познай себя”, как инструмент самосовершенствования. Учитель проходит в это время тот же путь, что и ученики: от интереса к себе, к потребности в познании другого человека и мира, а отсюда – к потребности самосовершенствоваться.[17] Таким образом, типология диалогов Е.С. Беловой достаточно разнообразна, автор выделяет не только виды диалогов, но и условия их развития на уроке. Независимо от типа и структуры урока, автор считает, что современный урок – это тот урок, где стремление школьников “придумать” и “найти” бьет ключом, где они спешат вступить в диалог с педагогом, независимо от его вида и друг с другом.

С.И. Поздеева [136] выделяет: *Развивающий диалог* – это диалог, в основе которого установление субъект-субъектных отношений происходит через общение, обмен мнениями. В центре диалогической ситуации – личность в своей самобытности, уникальности. Диалог состоится только при условии полноты проявления личностных функций учащихся (критичность, самооценивание, определение смысла вещей, построение собственной картины мира, творческая самореализация). Одним из путей становления диалога является такая его ролевая регламентация, при которой учащиеся, не опасаясь санкций со стороны старшего, активно отстаивают и аргументируют свою позицию. При этом происходит развитие ученика и такой диалог можно назвать развивающим. Следовательно, развивающий диалог единственно возможная форма общения для установления субъект-субъектных отношений между педагогом и учеником.

Таким образом, развивающий диалог можно определить как способ педагогического общения двух субъектов: педагога и ученика, в процессе которого у последнего вырабатываются навыки умственных операций и действий, объективная оценка информации и происходит его поднятие на более высокий уровень развития, а значит, процесс обучения становится осознанным. Очень важным в развивающем диалоге является процесс осознания учеником себя как личности. С целью более детального рассмотрения такого рода диалога выявим

его отличительные особенности в сравнении с беседой (данный вид общения наиболее близок к учебному диалогу при традиционном обучении).

Признаками беседы являются: медленный темп обмена информацией; запрограммированность общения с педагогом; наличие лидера – педагога; пассивность в выражении собственного отношения учащимися; выступление лидера в качестве оценщика; субъект-объектные отношения; психологическая незащищенность объекта; игнорирование субъектом интересов объекта; развитие репродуктивно-подражательной активности учащихся. Признаками развивающего диалога являются: сравнительно быстрый обмен речью; отсутствие запрограммированности; равенство партнеров; самостоятельный поиск учащимися способов раскрытия сущности нового понятия; отсутствие неприятных социальных последствий; положительный эмоциональный настрой обоих партнеров; соответствие темы интересам учащихся; развитие творческой активности учащихся.

Таким образом, развивающий диалог содержит огромный потенциал для развития личности ученика и является более эффективным условием осознанности процесса обучения и учебно-познавательной активности младших школьников. Данный вид диалога предполагает развивающее обучение, а не традиционное с элементами развивающего.

Диалог как атрибут взаимодействия образовательного пространства понимается как “динамическая сеть взаимосвязанных педагогических событий, создаваемая в среде пребывания взрослых и детей с учетом определенных условий (коллективных и индивидуальных), и способная выступать гармоничным (интегрированным) условием личностного развития человека” как писал Д.В. Григорьев. Это не простая сумма отдельных компонентов, а качественно новое образование, которое предполагает гуманизацию процесса обучения, включением диалогового общения, когда педагог и ученик могут понять друг друга, понять позицию другого. [50]

Диалогичность отношений будет способствовать интегрированным условиям личностного развития учащегося и педагога, но для этого необходима от-

крытость участников диалога и способность переключаться с одного вида диалога на другой. Благодаря диалогическим отношениям люди “бесконечно” замечают или “открывают” себя. При этом, основным инициатором диалога может выступать как педагог, так и ученик. Характер обучения и речевого развития, взаимодействия при благоприятных условиях – наличии проблем, подлинного диалога, умении переключаться с одного вида диалога на другой, когда позиции педагога и младшего школьника равноправны, существенно возрастает, а значит ученик начинает постепенно “перерабатывая” материал, более глубоко осознавать проблему, то есть дети более сильнее раскрывают свои подлинные возможности в исследовании проблемной ситуации. Данный возрастной этап (от 6 до 9 лет) является сензитивным по отношению к развитию способности детей умения работать самостоятельно в проблемной ситуации.

Исходя из вышесказанного, на основе теоретического анализа мы выделили основные компоненты, необходимые и достаточные для описания диалогического общения: взаимодоверие, взаимопонимание, взаимосимпатию. Психолого-педагогическая наука рассматривает диалог в качестве особой формы общения людей, отличной от монолога, способа познания другого и самого себя, универсального механизма функционирования психики, средства функционирования и развития личности. Реализация диалога осуществляется через внешнюю взаимосвязь людей, причем, внутренняя связь определяет его сущность. Диалог является организационным, целенаправленным, многоуровневым, творческим процессом.

### **1.3. Анализ особенностей диалогического взаимодействия субъектов педагогического общения.**

В современной социокультурной ситуации остро ощущается потребность в таком человеческом диалоговом взаимодействии, которое при всем различии позиций, взглядов строится на принципах доверия, взаимопонимания, сотрудничества. Однако, эта потребность в диалогическом взаимодействии далеко не всегда осуществляется как по объективным причинам (экономическим, поли-

тическим и т.д.), так и субъективным (нежелание перестроить привычные способы общения, практическая неготовность к иному типу отношений и т.д.), поэтому требуется создание специальных условий (социальных, педагогических, психологических), которые стимулировали бы человека к истинно человеческим отношениям.

В 80-е годы во главу угла педагогики поставлены концепции, ориентированные на личностное развитие ученика, его видение учебного предмета. Эти концепции стали актуальным ответом на основные вопросы современности, связанные с рождением нового мышления – диалогом.

Важнейшая роль в обеспечении педагогических условий, формирующих готовность к диалоговому взаимодействию, принадлежит школе. Однако современная школьная практика показывает, что для образовательного процесса больше характерен функционально-ролевой уровень (ведущий – ведомый, руководитель – исполнитель и т.д.), при этом диалог в учебно-воспитательном процессе выступает как форма организации, а не как педагогическая ценность, педагогический принцип.

Многоаспектное понимание сущности диалога расширяет возможности поиска новых форм взаимодействия педагога и учащихся в учебно-воспитательном процессе.

По мнению современных педагогов – исследователей большую роль в реализации диалогических принципов построения учебного процесса играет педагогика (Н.В. Гавриловец, Ю.З. Гильбухт, В.В. Горшкова, М.С. Каган) и, в частности, отмечается, что развитие диалогической культуры, подготовленности педагога к диалогу, формирование способностей общения зависит от стремления быть “посвященным Другому”, т.е. от степени диалогизированности его самосознания, которое в процессе проявления и реализации в совместной деятельности трансформируется вовне, обращаясь к другим, к себе, к каждому. В этом смысле педагог должен осознавать, что человек в процессе диалога есть субъект обращения. А значит, о нем можно не столько говорить, сколько лишь обращаться к нему. Увидеть и понять “внутреннего человека” в

школьнике невозможно, предполагая его объектом безучастного анализа и оценивания. По правилам подлинного диалога к “внутреннему человеку” ученику можно только “подойти” создав условия для его раскрытия, не быть препятствием на пути поиска самораскрытия этих условий самим учащимся, чего можно добиться только путем общения с ним, т.е. диалогически. [41; 44;46; 71]

По определению психологического словаря, общение – это сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимания другого человека. В работах ряда авторов слова “общение” и “коммуникация” употребляются синонимично, однако, в публикациях последних лет выявлены существенные различия между этими понятиями, которые и отражены в следующей схеме № 2 (по Г.С.Трофимовой): [163]

#### **Общение и коммуникация.**

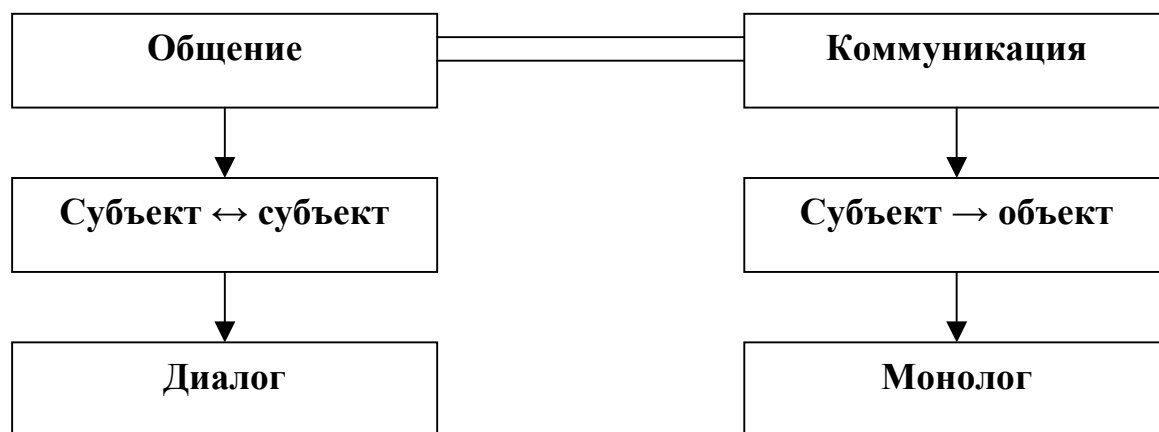


Схема 2. Общение и коммуникация.

Таким образом, коммуникацию определяют как информационную связь индивидов, передачу сообщения от некого “отправителя” к некому “получателю”, а общение – как симметричную связь равноактивных субъектов.

Структура общения, по общему мнению психологов, – трехкомпонентна и состоит из когнитивного, поведенческого и аффективного компонентов. Когнитивный компонент – это психологическое отражение участниками общения друг друга. Поведенческий компонент – это их отношение друг к другу, аффективный – носит характер эмоционального отклика на ситуацию общения. Под-

робная характеристика эффективности протекания общения дана Б.Г. Ананьевым [7], отдельные ее аспекты изучались многими учеными: А.А. Бодалевым, Б.М. Ломовым, Е.М. Соколовым, А.Л. Ярбусом и др. [29; 97; 155] В условиях повседневного взаимодействия с различными людьми человек учится “типизировать” и классифицировать людей, такую классификацию он не осознает, но ведь не с каждым возможен его диалог. Допустим, наличие в характере человека таких черт, как подозрительность, неискренность, замкнутость, вообще может блокировать общение, и следовательно, диалог не состоится. Значит, первая и необходимая задача педагога – это установление взаимного доверия.

В рамках конкретной ситуации диалога важное значение приобретает, с нашей точки зрения, - понимание. Психологический словарь [141] дает следующее определение этой дефиниции. “Понимание – способность постичь смысл и значение чего-либо и достигнутый благодаря этому результат”. [119] Нам известны два подхода к изучению проблемы понимания: как проблемы психологии мышления, предмета о познании, и в общем, философском смысле – как способа бытия. В рамках первого подхода в исследованиях проблемы понимания выделяются семь направлений: когнитивное, логическое, лингвистическое, семантическое, коммуникативное, методологическое и психологическое. Нам близок подход, согласно которому понимание рассматривается как встречный процесс, успешность которого зависит от точности психологической модели партнера. Нас интересует понимание не только как результат межличностного восприятия, но и как уверенность в адекватности воссозданных представлений и новых понятий.

Взаимодействие педагога и учащихся рассматривается в теоретической литературе как основа процесса обучения и воспитания.

По мнению И.П. Раченко, профессиональная деятельность педагога “представляет собой один из видов труда, где взаимодействуют педагог и учащиеся, причем последние выступают не только как объекты, но и как субъекты деятельности”. [145]

Мысль о диалогичности педагогической деятельности разделяет Г.А. Ковалев, который считает, что процесс общения является основным средством, с помощью которого решаются задачи обучения и воспитания. [77]

Ю.Н. Кулюткин и Г.С. Сухобская отмечают, что педагогическое общение является основным компонентом профессиональной деятельности педагога, а рефлексивные процессы в системе “педагог – учащиеся” становятся необходимым условием для организации взаимодействия между ними. “Становясь участником равноправного диалога с учащимися, - пишут ученые, - педагог оценивает себя с точки зрения того, насколько удастся ему организовать этот диалог”. [86; 158]

В.Н. Панферов характеризует дидактический процесс со стороны единства целей, содержания и средств, но при этом подчеркивает, что единство это выступает в виде коммуникативных актов взаимодействующих друг с другом педагога и ученика. Коммуникативные акты следует, по его мнению, рассматривать как процесс общения, содержанием которого является передача и восприятие знаний, как учебной информации. *Передача знаний – это процесс непосредственного диалогического общения педагога с учащимися.* [124] Различают процесс взаимодействий и содержание взаимодействий. Процесс взаимодействий относится к сфере чувств и восприятия, лежащих в основе поведения в группе. Ряд современных исследователей отмечают, что, если в центре обучения находится развивающая личность ученика, то взаимодействие ученика с педагогом и с товарищами по группе, как фактор развития личности обучаемого через процесс обучения, должно привлечь внимание исследователей. Н.Н. Лепехин также полагает, что взаимодействие между педагогом и учащимися является содержанием педагогического процесса. [115] Основываясь на анализе двух форм взаимоотношений, можно выделить соответственно две формы педагогического взаимодействия. Это коммуникация и общение, каждая базируется на модели “субъект - субъектного отношения”. Педагогическое взаимодействие в форме коммуникации предполагает заданность функционально-ролевых позиций участников. За педагогом закрепляются функции це-

ленаправленного и систематизированного педагогического воздействия, отбор и упорядочивание учебно-воспитательной информации, выбор способов и средств ее передачи. Под общением в педагогическом процессе понимается взаимодействие, в котором оба субъекта предстают как партнеры с равным статусом, обладающие одинаковыми возможностями для проявления своей индивидуальности и реализации собственной инициативы.

О педагогическом общении писали многие современные исследователи: А.А. Леонтьев, А.Б. Орлов, Е.В. Семенова, Г.И. Михалевская и др. Детально эта проблема проанализирована в трудах В.А. Кан-Калика. В частности, он отмечал, что в педагогической деятельности общение является функциональным и профессионально значимым. [73; 93; 124; 150]

Другие исследователи, в частности Е.В. Семенова, определяют профессионально-педагогическое общение как систему сложных коммуникативных взаимодействий, направленных на эффективное решение педагогической задачи, реализуемую с помощью различных коммуникативных средств в рамках существующих норм педагогической этики. [150] Каждое из указанных взаимодействий имеет свою специфику, содержание и определенную номенклатуру приемов и средств, в совокупности представляющих педагогическую технику. В теоретической литературе установлено, что педагогическая деятельность соединяет в себе коммуникативную деятельность в “чистом” виде как процесс решения коммуникативных задач и общение как базу взаимодействия субъектов общения. [186; 189] Следовательно, есть основание констатировать одновременность существования двух моделей отношений в педагогическом общении: субъект - объектной и субъект – субъектной.

Основным признаком общения в процессе обучения и воспитания является установление между педагогом и учеником особых отношений, сущностью которых является диалог. В.В. Рыжов [148] высказывает мысль о том, что диалог, будучи исходной предпосылкой общения, первичной и родовой формой человеческой общности, выступает и как оптимальный его результат. Именно в этих условиях возможны действительно эффективные и глубокие педагогиче-

ские и иные влияния людей друг на друга. В качестве субъекта педагогического общения В.В. Рыжов выделяет не педагога, что наиболее традиционно и общепринято, и не ученика, что также достаточно распространено, когда говорят о двусторонности педагогического процесса, а специфическую общность, группу, которую образуют педагог и ученики. При этом конкретные члены этой общности выступают в качестве участников общения, включаясь через него в предметную совместную деятельность, в сотрудничестве, становясь через него коллективным субъектом сотрудничества и подлинного диалога. Результатом взаимодействия педагога и обучаемых является реально достигаемый в учебно-воспитательном процессе определенный уровень взаимопонимания между обучаемым и обучаемыми. Взаимопонимание есть результат взаимодействия педагога и обучаемых, свидетельствующий о высоком уровне профессионализма педагога, о его педагогическом мастерстве. [148]

Активная разработка проблем педагогического диалога относится к 60-70 гг. нашего времени. Термин “педагогика диалога” появился в Швеции и использовался в правительственных документах по модернизации школьных учреждений. Суть концепций “педагогика диалога” в радикальном измерении характера взаимоотношений между педагогом и обучаемыми в процессе перехода от монолога педагога, адресуемого ученику, к диалогу между ними; в переносе акцента на отношения, складывающиеся между взрослыми и детьми, в обусловленности реализации общеобразовательных целей характером этих отношений.

Отечественные психолого-педагогические исследования И.А. Джидарьян, С.Г. Злобина, А.В. Мудрик, Н.Ф. Радионовой, Е.Б. Цуканова [55; 68; 113; 144; 171] посвящены проблемам диалогового взаимодействия. Методологически важной для нас в этих исследованиях является идея о том, что ценность диалога заключается, прежде всего, в понимании его диалектической сущности, признании за ним классической формы связи людей, развитии знаний на основе диалогового взаимодействия.

В исследованиях Н.Ф. Радионовой [113] рассматриваются связи, отношения и взаимодействия педагога и учителя – “это есть особый тип связи, отношения, которые предполагают взаимные влияния и измерения. Среди этих взаимодействий особое место принадлежит общению как специфической форме субъект - субъектного взаимодействия и совместной деятельности.

Значительную ценность для нас имеют исследования В.В. Горшковой в которых доказывалось, что в непосредственном процессе общения происходит приобщение к человеческим ценностям, благодаря искреннему, правдивому, откровенному самораскрытию того, кто раскрывает свои духовные ценности и тех, кто к ним приобщается. [47] При этом важной для нашего исследования является идея рассматривать процесс приобщения не просто как взаимосвязь одной позиции субъекта с другим, а как развитие открытости одного индивидуального опыта для другого, поиск взаимопонимания.

Таким образом, важным педагогическим средством общения, обеспечивающим подлинную человеческую связь, является диалог, развивающий качества диалогичности как социально-психолого-педагогического взаимодействия субъектов. Если в общении присутствуют элементы коммуникативной деятельности, то назначения диалога – в заключительном обмене мнениями, в их согласовании (схема 4).

Схема 4.

| ОБЩЕНИЕ                                 | НАЗНАЧЕНИЕ ДИАЛОГА                                                     |
|-----------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| Коммуникативная деятельность            | Обмен мнениями и их согласование                                       |
| Информационное взаимодействие           | Создание нового знания                                                 |
| Познавательное взаимодействие           | Общий предмет обсуждения, где представлены совместные интересы каждого |
| Формирование взаимоотношений участников | Проявление или коррекция этих отношений                                |

В нашем исследовании мы рассматриваем личностный уровень диалога, в котором: диалогичность – это свойство личности; диалогизм – это характери-

стика процесса общения и других социальных процессов; диалогист – это индивид, осознанно и последовательно стремящийся к диалогу; диалогизация общения – это насыщение процесса элементами диалога.

Диалогизация педагогического общения, взаимодействие педагога и учащихся, педагогическое мастерство, сотрудничество педагога с детьми, социально- психологическая совместимость педагога и воспитанника, взаимопонимание, доверие и открытость между педагогом и учащимися – эти понятия в современной психолого-педагогической литературе становятся все более популярными, а соответствующие им теоретические и прикладные исследования развиваются глубоко и активно. С изучением этих явлений в теоретическом и особенно в практическом плане связываются по существу перспективы радикальных изменений и оптимизации жизни современной школы. Возможность таких изменений зависит, главным образом, от того, насколько принципиально изменится характер подготовки педагога к профессиональной деятельности и к общению с учащимися, в какой мере эта подготовка будет профессиональным воспитанием педагога как личности, готовой и способной к сотрудничеству с обучаемыми, к диалогу с ними. Представление об обучении как процессе сотрудничества и общения, как диалога педагога и ученика существенно отличается от представлений о том, что, обучая и воспитывая, педагог вместе с тем еще и общается с учениками. Современное обучение – это, прежде всего, опыт повседневной совместной, активной учебно-познавательной деятельности педагога и обучаемых, опыт взаимодействия с ними, опыт коллективного творческого формирования и развития знаний, умений и навыков. Выдающиеся педагоги прошлого, лучшие педагоги современной школы, мастера педагогического труда, педагоги-новаторы – это, прежде всего, мастера общения, умеющие строить обучение и воспитание как форму подлинно совместной жизни и деятельности с учениками, как взаимодействие и сотрудничество с ними, как общение – диалог. Диалог предполагает совместное видение, совместную деятельность, соучастие в одном общем деле. Речь идет о совместной направленности к разрешению общих проблем.

В диалогическом взаимодействии педагога и ученика, именно педагог ответственен за то, чтобы, познавая мир, открывая его, педагог и ученик чувствовали себя единомышленниками, чтобы их общение было подлинным человеческим общением, чтобы оно было действительно совместным восприятием мира, совместным думанием, совместным решением проблем или совместным трудом. Так, подчеркивая активную позицию ученика в учебно-воспитательном процессе, В.А. Сухомлинский говорит: “Если воспитанник и учитель ощущают себя единомышленниками, если, открывая мир идей, они сами становятся властителями этого мира, выбирая свою баррикаду, свою позицию на баррикаде, - вот в такие минуты совершается та сложная духовная деятельность, о которой я говорил. Совершается самовоспитание, самообучение”. [160] Это означает, на наш взгляд, что, только войдя вместе с учеником в подлинно совместную деятельность и определившись в ней как равноправный участник, педагог получает возможность оказывать действенное влияние на личность ученика, а ученик, в свою очередь, раскрывается навстречу личности педагога.

Важным для нашего исследования является обращение к вопросу применения диалога в теории и практике общеобразовательной школы. Для этого необходимо сопоставить две категории: обучение и диалог.

Исходя из традиционного понимания обучения как целенаправленного процесса взаимодействия педагога и ученика, в ходе которого последние усваивают знания, умения, навыки и способы познавательной деятельности, в нем можно выделить три основных структурных элемента: педагог (П), ученик (У), прямой и обратный каналы информационной связи.

Совершенно очевидно, что обучение будет результативным лишь тогда, когда у педагога (в процессе обучения) и ученика (в процессе учения) цели совпадают. Для структуры диалога в этом случае характерно: 1) наличие субъектов; 2) прямую и обратную связи между субъектами; 3) согласование смысловых позиций партнеров и их взаимодействия посредством речевого общения. В противном случае процесс оказывается малопродуктивным.

Исходя из сказанного, структуры обучения и диалога оказываются весьма сходными. Однако между ними существуют и различия, заключающиеся в следующем. Во-первых, процессу обучения не противостоят такие формы общения, как монолог и диалог. Стало быть, в структурном плане категория “обучение” шире. Во-вторых, если обратить внимание на взаимодействие субъектов процесса обучения (П – У), то можно выделить прямую связь как необходимый элемент и обратную связь (У – П), как элемент факультативный. Наличие обратной связи позволяет педагогу накапливать сведения, например, о восприятии учебной информации, в качестве этого восприятия, эмоциональном отношении ученика к этой информации и т.п. Для ученика наличие обратной связи позволяет при необходимости запрашивать дополнительную информацию (качественно другую, иного объема и т.п.), что реально, к примеру, в случае неадекватного первоначального восприятия информации. Кроме того, наличие обратной связи позволяет ученику проявлять свое отношение к данной информации. Проблема учета обратной связи при взаимодействии (П – У) применительно к процессу обучения имеет первостепенное значение, особенно в целях исключения абсолютизации деятельности либо ученика, либо педагога. В-третьих, отличие “обучения” от “диалога” заключается в вопросе о субъект-субъектных и субъект-объектных отношениях. Рассматривая диалог абстрактно, мы имеем в виду отношения двух субъектов, не вдаваясь в область их ролевых взаимоотношений. Однако, не совсем правомерно говорить о диалоге при наличии субъект-объектных отношений как утверждает А.Б. Добрович, [57] и мы с ним согласны.

И все же диалог есть разговор двух партнеров. Причем, здесь всегда подразумевалось их равенство, то есть наличие субъект-субъектных отношений. Именно поэтому взаимодействие посредством диалога наиболее результативно для обучения, т.к. эти взаимодействия предполагают равенство.

Таким образом, между структурами понятий “обучение” и “диалог” имеется сходство и различие. С точки зрения содержательного наполнения процес-

са, диалог в обучении позволяет иерархичность отношений ученика с педагогом перевести в плоскость партнерства, сотрудничества. И хотя в практической деятельности идея “сотрудничества” еще не получила всеобщего распространения, большинство исследователей склонны считать, что за ней будущее, возможность перехода к инновационной системе обучения. Этого требует социальная сущность человека, поскольку без человеческого общения невозможно формирование и развитие личности.

Вся практика школьного образования, прежде всего, должна быть направлена на выработку у учащихся определенной системы знаний, умений и навыков, позволяющих успешно решать данную задачу. Этому может служить учебный диалог, который в нашем понимании представляет собой форму реализации специфического метода обучения. Иначе говоря, *учебный диалог это не просто обмен информацией между участниками педагогического процесса, а целостная дидактическая система, которая может быть реализована, если существует определенная структура, имеются субъекты процесса обучения, цель взаимодействия между ними и средства ее достижения.*

В структурном плане учебный диалог имеет уровневый характер. Для уровневой классификации диалога могут использоваться несколько оснований. В зависимости от ролевых функций партнеров по диалогу. При таком подходе возможно выделение двух уровней: “педагог - ученик” и “ученик - ученик”. Теоретически нельзя исключать и другие варианты: “педагог - педагог”, “педагог – автор учебной программы (учебника, пособия и т.п.)”. В зависимости от степени активности учащихся в процессе совместной деятельности с педагогом и при решении учебной проблемы. В рамках подхода можно выделить несколько уровней активности учащихся – пассивный, полуактивный, активный, творческий. Возможен и третий подход, в котором как бы объединяются два предыдущих. Его можно назвать комбинированным и изобразить схематично так, как это показано в схеме № 5. (Л.И. Малыгон) [104]

## Уровни диалога при комбинированном подходе к его классификации

| Основание классификации | Уровни диалога и его участники |                            |                                                            |
|-------------------------|--------------------------------|----------------------------|------------------------------------------------------------|
| Комбинированный подход  | П – У<br>реактивный<br>У - У   | П – У<br>активный<br>У - У | П – У <sub>n</sub><br>полилогический<br>У - У <sub>n</sub> |

*Примечание:* П – педагог; У – ученик (и); n – число участников полилога.

Как видно из таблицы, диалог разнообразен. Здесь имеют место три его уровня – реактивный, активный и полилогический. *Реактивный* диалог предполагает лишь простейшие реакции ученика в учебно-познавательном процессе и его с педагогом общение (типа “да”, “нет”, “не знаю”, “знаю” и т.д.). Как видим, это односложные ответы на поставленные вопросы. *Активный* диалог характеризуется тем, что ученику приходится принимать самостоятельные решения по различным учебным проблемам, разрешать противоречия в учебных ситуациях на базе не только формальной, но и диалектической логики. *Полилог* отличается тем, что на основе глубокого освоения информации и приобретения опыта диалектического анализа ученик самостоятельно ставит проблемы, анализирует их вместе с другими, выявляет противоречия или доказывает их отсутствие, а также предлагает способы снятия тех или иных противоречий, то есть приобретает практику управления собственными мыслительными действиями в ходе решения проблем. Роль педагога в данном случае сводится в основном к контролю и коррекции.

Если учитывать, что ученик не только объект, но и субъект обучения и воспитания, то основным инструментарием осуществления субъект-субъектного взаимодействия в обучении становится вопрос. Как было показано выше, эффективность этого взаимодействия во многом определяется характером деятельности и общения, в которые педагог вовлекает учеников. Это одна

закономерностей обучения. Характер же деятельности и обучения определяются в свою очередь характером вопроса педагога. Больше того, по словам Ф. Бэкона, “умный вопрос – это уже добрая половина знаний”. [56]

Обращаясь к различным концепциям диалога, Н.Ю. Посталюк [139] отмечает глубокий социально-педагогический смысл концепции М.М. Бахтина, который еще в 60-е гг. показал, что чужие сознания нельзя созерцать, анализировать, определять как объекты – с ними можно только диалогически общаться. Этот тезис может стать основой для анализа процесса обучения как взаимодействия через диалог, через вопрос.

Одно из важнейших концепций М.М. Бахтина [13] является принципиальным для рассматриваемой нами проблемы: для возникновения диалога, стало быть, взаимодействия, недостаточно наличия коммуникативной ситуации, характеризующейся присутствием коммуникатов и объекта их предполагаемого обсуждения. Существует еще содержание высказывания и отношение к нему. Вступить в диалог – это значит высказать не только саму предметную мысль, но и как-то отнестись к ней. Это самое важное, ибо условием диалога является наличие некоторых объективных суждений об объекте в единстве с оценочным личностным отношением. Другими словами, диалог возникает тогда, когда два (и больше) субъекта обмениваются информацией оценочного характера по поводу некоторого объекта, значимого для обоих, и на основе этой информации вступают в отношения друг с другом. В этом положении для рассматриваемой проблемы важным является выделение понятия “объекта, значимого для них обоих”. Процесс обучения, в котором осуществляется формирование познавательного интереса, организуется так, чтобы обсуждаемый объект сделать значимым для субъекта обучения, т.е. для ученика. Здесь на первый план выходит одно из основных условий развивающего обучения – пропускать обсуждаемый объект или предмет диалога через эмоционально-нравственные переживания учеников, чтобы формировать у них эмоционально-ценностное отношение к предмету диалога. При этом эмоционально-нравственные переживания, вызванные продуманными и специально предъявляемыми вопросами, могут ока-

зять чрезвычайное воздействие на весь душевный настрой ученика, на его сознание. Иначе говоря, вопросы имеют свои масштабы функционирования. Отсюда педагогу важно знать и осмыслить, что кроме традиционной образовательной функции (включение в мыслительный процесс, активизация внимания и памяти и пр.), проявляющейся эксплицитно, вопросу свойственны и имплицитные функции.

Таким образом, разных ученых объединяет общий взгляд на *педагогическую деятельность как содеятельность*, неотъемлемой чертой которой выступает *диалогичность*. Основное средство взаимосвязи в диалогическом взаимопонимании выступает способом взаиморазвития, взаимоутверждения и взаимораскрытия. Следовательно, диалог является высшим, собственно личностным уровнем общения, создающим наиболее благоприятные условия для проявления и развития личности, формирования в учебно-познавательной деятельности осознанных знаний, а готовность и способность выстраивать диалогическое общение – высшим уровнем профессионализма педагога и основным условием формирования межличностных отношений педагога и ученика. Взаимоотношение, взаимопонимание и взаимопознание максимально стимулируют процесс диалогизации отношений педагога и ученика. Эти понятия выступают как важнейшие критерии взаимодействия. Их существенными характеристиками являются: стремление к обоюдному изучению, учету интересов, способностей друг друга; достижение взаимного согласия, понимания. Системный подход позволяет педагогу представить свою деятельность как внутренне скоординированную уникальную целостность – систему, взаимодействующую с другими системами типа “человек - человек”.

Множественность подходов к анализу педагогической деятельности в диалогическом общении правомерно интерпретировать как “диа - логику”, предоставляющую определенный материал для диалогизации учебной информации в процессе формирования у учащихся новых понятий. При этом, педагогическая деятельность может быть истолкована в семантическом поле понятия “диалог”, так как анализ учебного диалога, отражая профессионально-

педагогический контекст, может вступать в функции эффективного фактора обучения педагогом учащихся новым понятиям в учебном процессе конкретного урока.

#### **1.4. Педагогическая коммуникативная компетентность как условие диалогизации учебного процесса.**

В настоящее время существенно возрос интерес к педагогической коммуникативной компетентности педагога. Современный педагог должен обладать своим речевым стилем, ему должна быть присуща диалогическая открытость и умение быть коммуникативным лидером – вне этих качеств он не состоится. В исследованиях отечественных ученых существуют разные подходы в определение структуры общения. Наибольшее распространение получила структура с выделением трех его сторон: коммуникативной, интерактивной и перцептивной. Коммуникативная сторона педагогического общения состоит в обмене учебной информацией между оценивающимися индивидами. Интерактивная – заключается в организации взаимодействия между общающимися индивидами, т. е. в обмене не только знаниями, идеями, но и действиями. Перцептивная – означает процесс восприятия и познания друг друга партнерами по общению и установления на этой основе взаимопонимания.

Современная наука указывает на общение, как на фактор психологического контакта, образующий обмен информацией, взаимовлияние, взаимопереживание, взаимопонимание. Весь образ жизни человека, по мнению Б.Ф. Ломова, определяется и способами, и формами общения, от социальной ситуации до конкретных речевых проявлений личности. [97]

Коммуникативные аспекты педагогического “взаимовлияния”, “сотворчества”, “сотрудничества” исследовали: В.А. Кан-Калик и Н.Д. Никандров [73], которые справедливо считали, что «сотрудничество – это не просто открытость и настроенность учителя на детей, это ещё и способность через определенную систему принципов и мер организовать совместное творчество». Эти принципы

и формы решения педагогической задачи и отражают на уровне речевого взаимодействия и взаимодействие педагогическое общение.

Коммуникативно-компетентный педагог начинает общение с учениками в непереносимом контексте интересов, стремлений и мотивов, которые уже им присущи и которые являются условием возникновения ученического коллектива, класса как деятельностного, воспринимающего, оценивающего и сотворяющего коллективного “Я”. Процесс обучения – творческий по самой своей сути, и педагогические технологии должны обрести соответствующую им диалоговую технику (В.В. Краевский). [83] От владения педагогом речью зависит формирование учебных мотивов и интересов, скорость, полнота и прочность – усвоения, сохранения знаний (понятий); точность, логичность и яркость воспроизведения учеником слова.

Технология диалога при творческом взаимодействии педагога и ученика базируется на положениях современной и классической риторики. Педагог, дидактически обеспечивающий творческое диалоговое взаимодействие на уроке, по мнению А.А. Мурашова, помимо цели, задач, методов и форм занятия определяет следующее: 1). Что в изучаемой теме больше всего может волновать учащегося и почему? Каким образом это формировать, чтобы учащийся увидел объект и цель своих мыслей? 2). Какие формы общения применять (межличностное – межгрупповое – публичное, внеимперативное – императивное, информационное – эвристическое) при реализации этапов занятия? 3). Какие качества личности предстоит сформировать или изменить, учитывая возможность создания единого эмоционального поля при индивидуальности речемыслительной деятельности учащихся? Как соотносятся текущие интересы и потребности класса с теми, которые предстоит сформировать? 4). Каковы речевые структуры, оптимально обеспечивающие вызов личности, переключение, ускорение и замедление деятельности, согласование побуждений, координацию усилий? 5). Каковы психологические и риторические стимулы обмена информацией, взаимовлияния, взаимопереживания, взаимопонимания? [116]

Предметом исследования механизмов диалогового взаимодействия педагога и ученика, этикетные формулы учительской речи как на уроке, так и вне него, были «работы» Г.Я. Буша, А.Б. Добровича, В.А. Кан-Калика, С.А. Минеевой и др. [32; 57; 73]

Коммуникативная комфортность, приводящая к коммуникативному вдохновению, создается учителем как при структурах диалогии (ответствование, антиципация, предупреждение, сообщение, риторические вопросы и обращение), так и при осуществлении мотивационной последовательности в композиции самого учебного занятия. Очевидно, что творческое взаимодействие учителя и учащегося основано на игровом и духовном уровнях общения (А.Б. Добрович). [57] Система уроков творческого взаимодействия в самом диалоге обнаруживает трансформацию речевого поведения в языковое произведение, что происходит по схеме: импульсирование (привлечение внимания) – постановка проблемной задачи (привлечение интереса) – конкретизация объекта учебной деятельности (позиционные процессы, ролевая интерпретация, использование словесной наглядности) – решение творческой задачи – обсуждение возможных форм достижения результата – формирование окончательного ответа или вторичной проблемы как результата, в том числе с постановкой новой задачи, следующей за решенной. На любом этапе реплика учителя может быть вопросом. В том числе риторическим; неоконченным образованием, обращенным к учащимся, как вызов на диалог; конструкцией, уточняющей сказанное подростком; парадоксальным положением или алогичным выводом; формулировкой проблемы или риторически более точной дефиницией на основе предложенного учащимися; актуализацией эгоцентрической речи (размышление в слух). Духовный импульс, предлагаемый учителем, порождает не только ответную созидательную деятельность учащегося, но и самостоятельный поиск им продуктивных путей решения учебных проблем.

М.М. Бахтин [14] справедливо пишет: «Многие люди, великолепно владеющие языком, часто чувствуют себя совершенно беспомощными в некоторых сферах общения именно потому, что не владеют практически жанровыми

формами данных сфер». Жанры педагогического общения, какова бы не была их лингвистическая нацеленность (индексальная, фактическая, информативная, аксиологическая), приводят к уверенности и грамотности диалога в ситуации коммуникативного вдохновения (понятие А.Д. Добровича) на основе уже сформированной комфортности общения.[57]

Коммуникативная компетентность, умение общаться, лежат в основе речевого мастерства учителя. Выделяя такие давно исключенные из лингвистического аппарата функции языка, как поэтическая, «маркирующая» (ей близка номинативная), диакритическая (это не функция, это над речевой фактор), А.А. Леонтьев [93] вполне справедливо подчеркивает, что «человек, вступающий в общение и производящий предварительную ориентировку, в ходе этой ориентировки как бы проецируют на имеющуюся ситуацию стереотипы общения, приспособленные для той или иной цели, функционально специализированные». Исходя из того, что слово получает полноту лишь в диалогическом процессе (В. Гумбольдт), следует признать, что речевое мастерство учителя основано на оптимальности осуществления в его речи, прежде всего, коммуникативной функции языка, на его коммуникативной компетентности и профессиональной общительности. [52]

По мнению Ю.Н. Емельянова [61], с точки зрения психологии коммуникативная компетентность – не просто индивидуальное качество, а определенное состояние сознания группы людей, стремящихся понять друг друга. Коммуникативная компетентность, по его мнению, - это личностный опыт. Рассматривая коммуникативную компетенцию в дидактическом аспекте, будем искать те возможности дидактического процесса, которые бы позволили приобрести обучаемым нужный опыт коммуникативной деятельности. Формирование и развитие педагогической коммуникативной компетентности личности педагога – это новая тема в педагогике, возникшая в связи с переориентацией школы на отношение диалога между педагогом и учащимися.

Как уже отмечалось, термин компетентность (от лат. *Competere* – быть способным к чему-либо) обозначает круг вопросов, в которых то или иное лицо (компетентное) обладает понятиями, опытом. [119]

Личность педагога можно считать коммуникативной компетентной, если он ориентируется в ситуациях педагогического общения, имеет определенный опыт реальной педагогической деятельности. Ситуации педагогического общения – это условия, в которых реализуется система приемов и навыков взаимодействия педагога и учащихся с помощью различных коммуникативных средств.

Понятие педагогической коммуникативной компетентности, культуры, выделенное Г.С. Трофимовой, представляется в форме трехкомпонентной модели (см. схема № 6), в основании которой находится гуманистическая ценностная диспозиция личности. [163]



Схема 6. Трехкомпонентная модель педагогической коммуникативной компетентности (ПКК).

Однако, чтобы приобрести опыт диалогического общения, необходимо включиться в коммуникативную деятельность на основе способностей к данному виду деятельности, которые могут быть более или менее развиты у обучаемых. В ходе коммуникативной деятельности способности (коммуникативная компетентность) развиваются и нужный уровень межличностного опыта (т.е. коммуникативной компетентности по Ю.Н. Емельянову) достигается. Опыт

общения нельзя приобрести вне деятельности общения, а деятельность диалогического общения невозможно осуществить успешно при отсутствии того или иного уровня развития способностей. [61]

Спецификация речи в том, что она является средством сознательного воздействия и сообщения, осуществляемых на основе семантического содержания речи. Вместе с тем эмоциональная функция речи является столь же значимой. Исследователи не отделяют ее от функции воздействия. Эмоциональная функция речи принадлежит к генетически первичным ее функциям.

Функция педагогической речи – обеспечение продуктивных взаимоотношений между педагогом и учащимися. Это ведущая функция, ибо она призвана помочь в достижении взаимодействия и сотрудничества, речь педагога выполняет роль регулятора этих отношений. Уровень культуры диалога определяется уровнем словесной грамотности педагога.

Л.А. Введенская, Ю.Л. Львов, А.К. Михальская, Л.Г. Павлова, В.А. Сухомлинский отмечают, что особенностью педагогической речи является ее публичность, обращенность к ученикам, направленность. Направленность речи учителя сообщает его умение строить свой монолог как внутренний диалог с учениками, как обращение к их разуму, чувствам, совести. В его речи присутствуют и прямые побуждения, призывающие к совместной работе (“представим себе”, “давайте пофантазируем”, “думаю, у вас это вызовет интерес”, “вы, конечно, вспомнили” и т.п.) и выражение собственных оценок, впечатлений, и эмоционально-экспрессивные слова, выразительные интонации. [35; 102; 112; 122; 160]

Особенностью устной речи педагога является так же и то, что содержание его речи воспринимается по двум каналам – звуковому и визуальному (через мимику, жесты, движения педагога). Мимика, жесты, позы, движения тела говорящего педагога усиливают смысловую емкость, выразительность, эмоциональную содержательность его речи. Визуальный канал предоставляет ученикам информацию о рабочем самочувствии педагога, его желании (или нежелании) общаться с учениками, уважении (или неуважении) к ним. Характерной чертой устной речи педагога является ее импровизированность. Ученики, слу-

шая такую речь, как бы присутствуют в момент сиюминутного рождения. Для импровизированной речи педагога характерны произвольные остановки, связанные с поиском нужных слов, выражений. Создается ощущение, что педагог публично мыслит, впервые для себя вместе с учениками открывает истину. Темп речи может то ускоряться, то замедляться; педагог может ставить перед собой вопросы, демонстрируя ход рассуждений при ответе на них. [36]

В человеке изначально заложена потребность в другом, потребность в совместной деятельности, следовательно, возникновение противоречия между этими потребностями и возможностями их удовлетворения и будет являться факторами развития культуры диалога. Исследователями выделены и его более общие факторы: духовный потенциал общечеловеческой культуры диалога как вида обще познавательной деятельности, взаимосвязь его с игрой, художественным творчеством и другими видами деятельности, единением ценностей различных людей, культур.

Закономерности развития культуры диалога педагога носят общий характер, а принципы сводятся к следующим: принципу равенства, предусматривающему отсутствие каких-либо преимуществ и привилегий одного участника диалога перед другими; принципу герменевтичности, предполагающему адекватное понимание смысловой сущности используемых слов и выражений; принципу демократизма, не допускающему подмены свободы мнений, суждений участников диалога любыми формами внешнего насилия и давления (указаниями, предупреждениями, угрозами, унижающими оценками и т.д.); принципу объективности, сохраняющему проявление логических и этических норм диалога, преодолевающих тенденцию трансформации к обмену монологами.

Диалог создает не только форму совместной деятельности, но и одновременно обеспечивает связь поколений в историческом времени и их взаимодействие как всеобщую форму общения; в нем также сохраняется принципиальное равноправие субъектов, а его движущими силами и инициаторами являются все участники педагогического процесса. Диалогическая форма представляет собой отношение межсубъектного творчества между участниками, креативная функ-

ция педагога и ученика предполагается с начала взаимодействия. *Знание, выработанное в процессе диалога, не конечная цель для педагога и ученика, а особый момент их активности, позволяющий выйти за предел познанного, совместный поиск истины является способом развития самопознания его учеников.* Процесс же обучения, подчиненный монологической логике передачи добытой информации, результатов готового опыта служит разобщению обучения и воспитания в педагогическом процессе и отчуждению от *диалогических общественных форм, поэтому диалогическая структура предмета предполагает процесс формирования нового знания и отношения в совместной деятельности.* Сам познавательный поиск разворачивается как процесс общения субъектов во времени, что создает возможность осуществления непрерывного формирования понятий в системе образования. Предметное содержание учебного материала выступает активным посредником между поколениями, формируя культуру общения в деятельности современных субъектов. А мера проецирования диалога в процессе обучения становятся способом развития самих форм общения. Поэтому содержательность творческой деятельности субъектов обучения и учения предполагает актуализацию и разрешение диалогических противоречий в развитии предмета, что не ограничивает образование просветительской функцией, а формирует отношения всеобщего способа межсубъектного творчества. [34]

Данные идеи и общая характеристика принципов и закономерностей культуры диалога показывают педагогические возможности этого феномена: это рассмотрение диалога в соотношении с деятельностью и общением, разработка критериев эффективности монолога, диалога и полилога, обращение внимания на выраженность возрастной динамики и развития творческих и рефлексивных способностей в сфере диалога. Ведется поиск способов и методов вовлечения в диалогическое взаимодействие, практической реализации идеи самовоспитания, саморазвития личности в контексте проблем культуры диалога. Культура диалога не может развиваться без овладения педагогом вопросными процедурами. Педагог, не владеющий технологией вопроса, превращается в

педагога с низким уровнем диалогического потенциала отношений, со слабо рефлексивной психикой. Высокий уровень владения технологией вопроса делает образовательный процесс рефлектирующим, сознательным, понимающим и определяет успешность многих действий человека. [8]

Существуют различные классификации вопросов. Наиболее распространенные среди них вопросы, способствующие проектированию диалога: что? кто? где? какими средствами? почему? как? когда?, и вопросы, классифицированные по форме и содержанию: уточняющие, восполняющие, простые и сложные, корректные и некорректные, доброжелательные, острые и актуальные. Ведущая функция вопросов состоит в том, что они позволяют организовывать диалогические структуры с обменом ценностных установок, действий, направленных на совместную деятельность. Выделяются вопросы, способствующие установлению и организации диалогического пространства: информационные, зеркальные и опережающие. Цель *информационного вопроса* состоит в том, что он должен заключать в себе информацию, способствующую сплоченности и заинтересованности людей в решении проблем. Цель *зеркального вопроса* заключается в обеспечении непрерывности открытого диалога. Этот вопрос вначале задается себе, произносится про себя, только потом его слышат участники диалога. Значение данных вопросов велико, именно они превращают диалог в здоровьесохраняющую технологию. *Опережающие вопросы* способствуют развитию динамики диалога, они задаются, опережая высказывания партнеров, помогая им. Таким образом, умение задавать вопросы – это общая стратегия развития культуры диалога. Без вопросов нет диалога, а значит, нет поиска истины, нет сближения суждений и оценок о педагогических явлениях педагога и учащихся. [35]

Невербальный аспект взаимодействия предполагает использование жестов, мимики, движений тела, взгляды и т.д., невербальных. Он представляет собой, по мнению И.Н. Горелова, внешнюю моторику функционального базиса речи, обеспечивающего механизмы образования протопонятий, для которых необходимы обобщения наглядных образов.[45]

В контексте нашего исследования представляет интерес возможность выделения в исследуемой проблеме – коммуникативную культуру педагога в рамках каждого этапа аналитической и конструктивной составляющих педагогической деятельности.

Коммуникативная культура – это умение реализовывать на практике личностно-ориентированные отношения в ситуациях профессиональной деятельности. И.Н. Агафонова, Т.Е. Ковшина, А.К. Колеченко относят понятие “коммуникативная культура” к профессионально-педагогической деятельности и считают в связи с этим, что такого рода умение предполагает наличие у педагога: ориентации на практике положительных качеств, сильных сторон, значимости другого; способности к эмпатии, пониманию и учету эмоционального состояния другого; умения давать положительную обратную связь другому; умения мотивировать других на деятельность и достижения в ней; конкретных коммуникативных умений: приветствовать, общаться, задавать вопросы, отвечать, активно слушать, оценивать, просить, поддерживать, отказывать и т.д.; уважения к самому себе, знания собственных сильных сторон, умения использовать их в собственной деятельности; способности контролировать свои эмоциональные состояния; речевой культуры, под которой понимается владение речью, исключая лексические, стилистические, орфоэпические и другие нарушения.[3; 64]

В целом по мнению исследователей, коммуникативная культура является проявлением общей культуры человека.

С целью определения коммуникативной компетентности педагога как условия диалогизации учебного процесса проводился анкетный опрос среди учителей начальных классов (см. Приложение № 1), которым было охвачено 250 учителей г. Глазова, г. Калуги. Получено 230 (92 %) ответов, из них 8 % учителей не дали ответа. При этом ответы молодых учителей составили 50 %, со стажем работы до 10 лет – 21,73 % учителей, со стажем работы до 20 лет – 21,73 % учителей, свыше 20 лет стажа работы – 6,52 % учителей.

Анализируя полученные ответы по второму вопросу, анкетные данные показывают, что большинство педагогов 13,04 % используют диалогическую направленность в общении с учащимися. Для диалогической направленности характерен высокий уровень педагогической компетентности, критериями которой мы считаем: ориентация на общение, основанное на взаимном уважении и доверии; стремление к коммуникативному сотрудничеству; направленность на совместную деятельность.

Однако, рейтинг, наблюдение за процессом познания учащихся на уроках показали, что педагоги используют диалог не всегда – из-за ограниченности по времени урока и незнания основных особенностей педагогической коммуникативной компетентности.

47,82 % педагогов осуществляют процесс обучения через авторитарную направленность, которая характеризуется следующими критериями: доминирование в общении педагога; игнорирование проблемы собеседника; выраженный монологизм с использованием штампов и стереотипов.

Для 39,13 % педагогов характерна эгоцентричная направленность в общении, которой свойственны: отношение к собеседнику как к средству; использование и управление собеседником; одностороннее творчество в общении.

Определив вид коммуникативной направленности педагога, мы сможем установить степень понимания им педагогической диалоговой культуры.

65,21 % педагогов определяют педагогическую диалоговую культуру как вопросно-ответную форму организации учебной деятельности на уроке. 26,08 % педагогов определяют как коммуникативную деятельность и словесную грамотность речи. Лишь 8,69 % педагогов представляют диалоговую культуру как обмен ценностными установками, действиями, направленными на совместную коммуникативную деятельность.

Такое положение в начальной школе характерно для традиционного типа обучения, где педагог не видит и не понимает роль педагогической диалоговой культуры в процессе формирования у учащихся новых понятий.

Ответы, полученные на четвертый вопрос анкеты, свидетельствуют о том, что большинство педагогов (86,95 %) включают в понятие “культура диалога школьников” лишь речевую грамотность учащихся; 13,04 % педагогов раскрывают данное понятие как активное межсубъектное взаимодействие учащихся с педагогом и друг с другом. Следует отметить, что многие педагоги начальных классов вырабатывают определенные стереотипные ответы, которые приводят к шаблонному и подражательному общению учащихся. Готовность к изменениям в зависимости от обстоятельств, т.е. развитие культуры диалога учащихся начальных классов занимает не основное место в практике работы педагогов начальных классов, особенно педагогов со стажем работы свыше 10 лет.

Полученные данные на пятый вопрос показывают, что 41,73 % педагогов пользуются средствами паралингвистической системой знаков, тем самым оказывая влияние на ответ ученика. 43,48 % педагогов непосредственно руководят процессом ответа учащегося и 14,78 % педагогов выслушав несколько ответов с помощью учеников подводят итог или делают вывод. Таким образом, позицию педагога можно оценить как подавляющую, авторитарную, формирующую стереотипное отношение к общению на уроке при формировании новых понятий.

На основе анализа шестого вопроса анкеты мы условно разделили ответы педагогов на уровни по степени владения диалоговой культурой:

1 уровень (7,82 %). Достаточная сформированность культуры диалога. Педагог понимает и осознает сущность и содержание культуры диалога и коммуникативно-диалоговых умений; владеет коммуникативным опытом, проявляет психологическую готовность к организации диалогического общения; умеет использовать знания и умения в области диалогического общения в различных ситуациях. Показывает разносторонние знания в области стилей общения. Обладает развитой рефлексией и толерантностью.

2 уровень (15,22 %). Частичная сформированность культуры диалога. Педагог представляет, понимает и осознает сущность и содержание культуры диалога и коммуникативно-диалоговых умений, но не всегда проявляет психологическую готовность к организации диалогического общения и установлению

диалогических контактов: не умеет использовать коммуникативно-диалоговые умения в различных ситуациях, частично владея ими, имеет ограниченный кругозор в сфере организации диалогового общения. Слабо обладает рефлексией и толерантностью.

3 уровень (76,95 %). Несформированность и элементарная сформированность культуры диалога. Педагога поверхностно знаком с сущностью и содержанием культуры диалога, не обладает психологической готовностью к организации диалогического общения, не умеет использовать знания по данной проблеме.

Анализ седьмого вопроса позволил выявить противоречие в представлениях педагогов о педагогическом диалоге, его роли, о назначении и месте в образовательном процессе и использовании его на уроке. Мы полагаем, что столь резкое противоречие суждений о диалоге – одно из тех противоречий, разрешение которого даст существенный импульс к развитию всего педагогического процесса, потому что потенциал диалога еще не выявлен. Для того, чтобы педагоги шире использовали диалог необходимо выделить его сущностные характеристики, описать уроки – диалоги, определить их отличия от традиционного урока и изучить дидактические условия формирования новых понятий у учащихся средствами, культуры диалога педагога, показателем которой является умение использовать диалоговую технологию, осуществлять педагогический процесс в пространстве диалога.

Результаты ответов на восьмой вопрос показывают, что 85,21 % педагогов определили диалог как разговор между двумя или несколькими лицами; остальные 14,78 % дали самые различные определения. Среди них: “диалог – это обмен мнениями, информацией двух или более собеседников”, “диалог – это общение независимое от степени осведомленности в обсуждаемой проблеме”, “диалог – это размышление не вслух, а по себя”, “диалог – это утверждение в глазах других и в собственных”, “диалог – это противоречие в процессе общения”. (по С.В. Беловой) [18]

Данные направления ответов педагогов позволили определить виды диалогов, встречающиеся на уроках, такие как: а) мотивационный диалог. Характерная особенность – интерес участников к теме разговора, к диалогической форме общения независимо от степени осведомленности в обсуждаемой проблеме. б) Конфликтный диалог. Его специфика – в противоречии отношений личности к себе, к своему участию в разговоре. в) Самопредъявляющий диалог. Он дает ученику возможность производить желаемое впечатление, демонстрировать свой имидж. г) Самореализующий диалог. Данному диалогу соответствует ситуация, когда личность утверждает себя в глазах других и в собственных, раскрывает свои потенциальные способности.

В данных видах диалогов учащиеся участвуют эмпирически, в противном случае диалога между педагогом и классом не возникает.

Анализ ответов на девятый вопрос показал, что только 68,26 % педагогов ответили, что они используют диалог при формировании у учащихся новых понятий, некоторые (18,69 %) отметили его негативную насыщенность, а это значит, что использование диалога приводило к созданию запутанной, конфликтной ситуации в классе, а 13,04 % педагогов крайне редко используют диалог на уроках. В данном случае можно сделать вывод, что диалоговая культура педагога все еще остается низкой.

Ответы педагогов на десятый вопрос свидетельствуют, что повысить коммуникативную компетентность педагога при формировании у школьников новых понятий возможно через: умение ставить коммуникативные задачи, способные уже в начале урока мобилизовать и объединить весь класс; осознание педагогом используемых наиболее типичных коммуникативных навыков и умений; владение педагогом средствами, методами и технологией организации диалога на уроке; анализ наиболее типичных ошибок в общении, причин их возникновения, их связь с личными особенностями педагога и учащихся; формирование приемов выхода из ситуации затруднительного общения.

Таким образом, педагогическая коммуникативная компетентность определяется как интегративная способность диалогически взаимодействовать с

другими на своем уровне обученности, воспитанности, развития, на основе гуманистических личностных качеств (общительности, искренности, такта, эмпатии, рефлексии и т.п.) и с учетом коммуникативных возможностей собеседника. Она включает: умение организовывать межсубъектные отношения, речевое поведение в процессе диалога; потребность в совместной деятельности и удовлетворение ее в процессе осуществления культуры диалога; обеспечение продуктивных взаимоотношений между педагогом и учащимися.

## **ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I.**

Проведенный нами анализ литературы по проблеме диалога позволяет сформулировать ряд принципиально важных для нашего исследования положений:

1. В социально-философском аспекте рассмотрения диалога для нас особенно значим опыт его использования как метода самопознания (Сократ, Платон).
2. Изучение методологического аспекта диалога приводит к пониманию его как культурно апробированной формы освоения мира, принципа организации науки (М.М. Бахтин, В.С. Библер).
3. С точки зрения психологии существенным выступает определение диалога как средства, обладающего максимально выраженным психологически развивающимся потенциалом; ведущей детерминанты развития личности, обеспечивающей функционирование механизма интериоризации, а также как принципа и метода изучения человека (А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, Г.А. Ковалев, А.М. Матюшкин и др.).
4. Исследование общепедагогического аспекта диалога показало, что большинство современных ученых-педагогов сходятся в том, что учебный диалог способен выступать в качестве эффективного средства при решении наибо-

лее трудоемких задач обучения (Ю.К. Бабанский, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, Н.Ю. Посталюк и др.).

5. Сравнительный анализ технологий, предполагающих использование диалога, позволяет утверждать, что диалог применяется не только как средство обучения, но и выступает существенной характеристикой технологии, определяя ее цель, содержание и структуру на правах системообразующего элемента (В.С. Библер, Ю.С. Курганов). Нам представляется, что идеи, положенные в основу технологии “Диалога культур”, могут послужить адекватной методологической основой для нашего исследования.

6. Понимание В.С. Библером диалога как “диа-логики” (диалога логик и субъектов логики), среды самообоснования и самопреобразования логики; идеи М.М. Бахтина относительно диалога как среды формирования сознания; а также осмысление Л.С. Выготским интериоризации как аналитического процесса, протекающего в формах внутренней речи, позволяют дать рабочее определение диалогу применительно к нашему исследованию. Под учебным диалогом, реализующимся в рамках нашей модели, понимается взаимодействие различных аналитических логик, в ходе которого создается аналитико-развивающая среда для участников диалога.

7. Анализ литературы по проблемам применения диалога в обучении приводит к выводу, что здесь диалог особенно эффективен как средство формирования диалогического мышления и научных понятий. В контексте задач нашего исследования особенно значим диалог как средство подготовки рефлексивно мыслящих учащихся, развития их сознания и мышления.

Таким образом, дидактический аспект диалоговой технологии в рамках нашего исследования может быть представлен теми функциями, которые он способен выполнять в процессе формирования у учащихся новых понятий: метода обучения; организационной формы обучения; средства обучения (текст диалога); способа организации учебной информации.

8. В целом констатирующий эксперимент показал, что педагогическая коммуникативная компетентность, являясь структурным компонентом профес-

сиональной направленности педагога, играет существенную роль в диалогизации учебного процесса. Все это и побудило нас обратиться к поиску наиболее эффективных педагогических технологий, обеспечивающих формирование коммуникативной компетенции педагога, как важного диалогического средства взаимодействия участников образовательного процесса в формировании у учащихся осознанных понятий.

В формах диалога может быть воссоздана сама основа профессионального контекста деятельности педагога и смоделирована ее деятельностная составляющая с учетом перспектив развития, которая формируется как интериоризованная функция технологически оформленного диалогического взаимодействия.

Множественность подходов к анализу педагогической деятельности правомерно интерпретировать как совокупность определенных культурных смыслов – “диа-логику”, предоставляющую необходимый материал для диалогизации учебной информации в ходе обучения учащихся новым понятиям в диалогизирующем пространстве конкретного урока.

В контексте нашего исследования под диалогом понимается диалогическое взаимодействие различных логик, суждений, в ходе которого создается развивающая среда для участников диалога и условие осознанного усвоения ими новых понятий.

## ГЛАВА II.

**ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ДИАЛОГОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ В  
ФОРМИРОВАНИИ У УЧАЩИХСЯ НОВЫХ ПОНЯТИЙ****2.1. Диалоговая технология обучения как средство формирования  
новых понятий**

В условиях современной организации процесса обучения в школе идет поиск новых методов и средств, которые позволяли бы реализовать более активное взаимодействие двух или более субъектов. Иными словами, речь идет о поиске инновационных технологий обучения, что обусловлено новыми целями, задачами, требованиями к подготовке выпускников школ. В числе таких технологий, по нашему мнению, следует выделить **диалоговую технологию** обучения.

Использование термина "технология" (греч. - "мастерство", "наука") пришло в педагогику из производственной сферы и становится вполне правомерным, применительно к процессу обучения и воспитания в целом. Словарь современного русского [119] языка определяет "технологию" как совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве и искусстве. Понятие "технология", прежде всего, увязывается с производственными процессами. Технологический подход к обучению ставит целью конструировать учебный процесс, отправляясь от заданных исходных установок (образовательные ориентиры, цели и содержание обучения). Т.В. Машарова [110] понимает технологию обучения как построение системы целей (от общих к конкретным) для достижения определенного результата развития ученика с высокой вариативностью использования методов, приемов, средств и форм организации обучения, что является актуальным для нашего исследования. Между тем в последние десятилетия широко стало использоваться понятие "педагогическая технология". Педагогическая технология - это направление, которое ставит целью повысить эффективность образовательного процесса, гарантировать достижение учащи-

мися запланированных результатов обучения. (Т.В. Машарова). Первоначально термин "педагогическая технология" использовался только применительно к обучению, а сама технология понималась как обучение с помощью технических средств. В настоящее время педагогическую технологию понимают как "последовательную взаимосвязанную систему действий педагога, направленных на решение педагогических задач, или как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса". [109] Если рассматривать диалог с этой точки зрения, то он вполне вписывается в комплекс существующих и широко практикуемых педагогических технологий (программированного обучения, проблемного обучения). Анализ работ отечественных и зарубежных авторов (В.П. Беспалько, Б.С. Блум, М.В. Кларин и др.) по проблемам педагогической технологии позволил выделить наряду с общими наиболее существенные признаки, присущие именно педагогической технологии: диагностичное целеобразование, результативность, экономичность, алгоритмируемость, проектируемость, целостность, управляемость, корректируемость, визуализация. [22; 76; 110] Если рассматривать диалог через призму названных признаков, то он также может претендовать на педагогическую технологию. [177]

Рассматривая процесс обучения по аналогии с производством, следует определить, что является исходным материалом, то есть предметом технологии. Уже на этом шаге аналогии выявляется существенное отличие: если считать материалом исходное состояние сознания обучаемых, то его изменение в процессе обучения неоднозначно и осуществляется как благодаря технологическим воздействиям, так и по причине продолжения той внутренней работы сознания, которая происходила и происходит до и во время педагогического процесса. Учитывая это, с позиции диалога правильнее говорить не о методах "обработки материала", а о методах взаимодействия с информационной системой обучаемого, а если учесть, что педагог сам также является информационной системой, то о методах взаимодействия информационных систем в едином информацион-

ном поле. Именно с этой точки зрения вполне правомерно существование диалоговой технологии обучения. [153]

Специфика педагогической технологии состоит в том, что в ней конструируется и осуществляется такой учебный процесс, который должен гарантировать достижение поставленных целей. Основой последовательной ориентации обучения на цели является оперативная обратная связь. В диалоговой технологии обратная связь является одним из главных ее признаков, поскольку пронизывает весь педагогический процесс. [137] В соответствии с этим в диалоговом технологическом процессе можно выделить следующие элементы: постановка целей и их максимальное уточнение; строгая ориентация всего хода взаимодействия на заданные цели; ориентация хода диалога на гарантированное достижение результатов; оценка текущих результатов, коррекция обучения, направленная на достижение поставленных целей; заключительная оценка результатов.

Несомненно, между природой диалога (духовный уровень взаимодействия во «встрече» смыслов, свобода вхождения в диалог и т.п.) и природой технологии (преднамеренность, прогнозируемость результата, воспроизводимость и т.п.) существует некоторое противоречие. Технологизация этапов диалога (разработка духовно-нравственных проблемных задач, ситуаций на «личностный смысл», последовательность диалогических высказываний, проектирование целерезультативных эффектов последствий диалога) как бы отдаляет нас от сути диалога. Однако обращение к понятиям нормативной и эвристической регуляции снимает это противоречие, так как открывает возможности для поиска и упорядочивания приемов, инициирующих диалогизм позиций и отношении участников образовательного процесса.

Поворот российского образования к человеку, к гуманистическим идеям сделало актуальной проблему личностно-ориентированного образования. В его контексте подвергается пересмотру отношение к ученику как к объекту педагогического воздействия и за ним окончательно закрепляется статус субъекта образования, обладающего уникальной индивидуальностью. Личностно-ориентированное обучение требует для своей реализации адекватных педагогиче-

ческих технологий. Для них характерно: сотрудничество, диалогичность, направленность на поддержку индивидуального развития ученика, предоставление ему необходимого пространства, сотворчества педагога и ученика. Личностная направленность образовательного процесса определенным способом влияет на ценности гуманистической педагогической культуры, в качестве которых выступают: педагогическая поддержка и забота, сотрудничество и диалог ученика, и педагога, целостное развитие, саморазвитие и личностный рост ученика. [181]

Опираясь на концепцию диалоговой технологии обучения, исследователи чаще всего прилагают усилия особым образом образовать школьные формы организации учебно-познавательной деятельности учащихся. Обосновывается необходимость включения во все виды и звенья учебной работы с учащимися так называемого диалогически-проблемного обучения как наиболее полно и адекватно передающего сущность процессов совместной деятельности педагога и учащихся, их взаимной активности в рамках субъект-субъектных отношений. В этой связи получили развитие разнообразные виды уроков – проблемный урок, урок-путешествие, урок-конференция, урок-диалог, урок-спор и др. С помощью вариативного методического их построения задается последовательный переход от простой передачи информации до активного ее освоения путем включения механизмов творческого мышления и всей структуры психических функций. В этих условиях происходит нарастание самостоятельности учащихся, увеличение доли диалогового взаимодействия в ходе урока. Необходимость совершенствования школьной образовательной практики предполагает обращение к диалоговой технологии обучения еще и потому, что общий эффект обучения определяется не столько ее содержанием, сколько способом организации совместной деятельности и теми средствами общения, которые обеспечивают эффективную трансляцию личности педагога обучающимся (учащимся). [47; 108]

В условиях урока проблемного изложения материала приоритет принадлежит устному изложению диалогического характера. С помощью соответст-

вующих методических приемов педагог побуждает учащихся к совместному размышлению, дискуссии. Чем выше степень диалогичности урока, тем больше она приближается к проблемной и тем выше ее ориентирующий, обучающий и развивающий эффекты. Следовательно, можно заключить, что урок-диалог становится возможным в том случае, когда в нем реализуется принцип проблемности. Однако для этого необходимо наличие двух условий: а) реализация принципа проблемности при отборе и дидактической обработке содержания учебной информации до урока; б) реализация принципа проблемности при развертывании содержания на самом уроке. Первое условие может быть достигнуто разработкой педагогом системы учебных проблем, отражающих основное содержание урока, второе - особым построением урока как диалогического общения педагога с учащимися, предметом которого является учебный предметный материал. Для инструментовки учебного диалога можно воспользоваться теми основными категориями, которые представлены в теории проблемного обучения. К ним мы относим проблемную ситуацию, проблему, проблемный вопрос, проблемную задачу. Разумеется, каждый элемент из арсенала инструментовки учебного диалога имеет свои функции и меру участия в движении от незнания к знанию.

В педагогической литературе описаны и другие формы учебной работы учащимися, способствующие максимальной диалогизации вербальной деятельности субъектов обучения. Это дискуссия, диспут, дидактические игры, пресс-конференция. Как нам представляется, все перечисленные формы учебной работы характеризуются наличием в них дискуссионного типа диалога. В отечественной дидактике дискуссия чаще рассматривается в качестве формы обучения, но практически не разрабатывается как метод обучения. С нашей точки зрения, дискуссия есть метод групповой работы, ориентированный на объединение усилий обучаемых, на развитие у них навыков совместной познавательной и практико-преобразующей деятельности. Исходя из сказанного, основной чертой дискуссии можно считать непосредственное взаимодействие обучаемых друг с другом и с педагогом. При этом учебное содержание

оказывается как бы погруженным в общение, в совместную активную деятельность по усвоению новых учебных понятий. Специфической особенностью дискуссионного типа диалога как метода обучения является то, что он позволяет выявлять многообразие точек зрения по тому или иному вопросу и обеспечить при необходимости всесторонний анализ каждой из них. Именно поэтому дискуссию можно отнести к активным методам обучения. Заметим, что нередко под понятие дискуссии подпадает традиционное обсуждение, участники которого высказывают дополняющие, уточняющие сведения. На наш взгляд, главным в дискуссии как методе обучения является способ взаимодействия, который строится не на поочередных высказываниях, вопросах и ответах, а на *содержательно направленной самоорганизации*. Такая особенность дискуссионного диалога дает возможность использовать его и как способ решения проблем, и как метод критического усвоения широкого спектра знаний, новых понятий, которые через их выявление и обсуждение становятся доступными для каждого ученика. [172]

В ряде случаев в обучении используется диспут, который находит свое отражение в игровых формах занятий. С позиции проводимого нами исследования важной представляется точка зрения В.Я. Платова [133] на сущность игровой деятельности. Она заключается в том, что последняя выступает формой воссоздания предметного и социального содержания познавательной деятельности, моделирования систем отношений, характерных для данного вида труда. Иначе говоря, игра является модельным замещением двух реальностей - процессов обучения и процессов деятельности в нем. В игре особенно проявляется принцип диалогического общения, согласно которому каждый участник игры не только имеет право, но и должен высказать свою точку зрения и отношение ко всем вопросам, возникающим по ходу игры. А это уже диспут, в ходе которого активны мыслительная и речевая деятельность его участников. Реализация принципа диалогического общения в игре обеспечивается ее проблемным содержанием и ролевыми позициями участников, анализирующих возникающие проблемные ситуации с разных точек зрения в соответствии с требованием ро-

ли. Создавая дидактические и психологические условия для порождения диалога в игре, педагог тем самым моделирует ситуации, в которых происходит развитие диалогического мышления, интереса к познавательной деятельности, поскольку мышление "порождается" диалогом. В игре отношения, контакты между игроками множественны, поэтому диалог может перерасти в полилог. Не ставя перед собой задачи описания всех педагогических особенностей игры (она в достаточной мере представлена в различных источниках), в то же время отметим, что игровой диалог получил достаточно широкое распространение в школьной практике обучения. Таким образом, диалоговая технология обучения весьма специфична. Вместе с тем, она достаточно широко представлена в теории и практике школьного образования. Некоторые ее аспекты к настоящему времени разработаны достаточно полно, другие находятся в стадии осмысления. Педагогические возможности диалоговой технологии в формировании познавательного интереса учащихся и новых понятий в учебной деятельности весьма значимы. Так, педагогическая диалоговая технология в формировании новых понятий, на наш взгляд, призвана выполнять следующие функции: когнитивную, креативную, рефлексивную и эмотивную. Заметим, что их выделение носит весьма условный характер, поскольку все функции взаимопроникаемы и взаимозависимы.

Когнитивная функция. В ходе совместной деятельности педагога и учащихся взаимодействуют две составляющие диалога - *общение и познание*. Первая из них отражает характер взаимодействия и взаимоотношений партнеров в учебном диалоге и охватывает спектр от "автономности" до "контакта". Другая составляющая диалога соответствует познавательной активности учащихся и отражает характер постижения ими новых учебных понятий. Гносеологичность дидактических процессов заложена в общественной необходимости передачи жизненного (социального) опыта из поколения в поколение. Педагогическая деятельность как раз и служит средством передачи этого опыта, т.к. в процессе обучения происходит воспроизведение педагогической деятельности, познание ее специфических особенностей и закономерностей, а также овладение ею. Вот

почему "диалоговое" знание является не просто продуктом усвоения, но и средством регуляции мышления, сознания и деятельности. В ходе диалога происходит синтез отдельных элементов анализируемого явления, процесса в единую взаимосвязанную систему, осознается свойство, которое присуще всей системе и конкретному понятию. В процессе обучения наблюдаемые факты подводятся под соответствующее общее понятие, то есть осуществляется познавательное взаимодействие системы психолого-педагогической информации. При этом решение познавательной задачи, достигающее теоретического уровня, позволяет раскрыть связь искомого явления. В учебном диалоге основным актом или формой, в которой совершается мыслительный процесс, является *рассуждение*. "Рассуждение - есть работа мысли над суждением, направленная на установку и проверку его истинности... Суждение извлекается из изолированности, в которой не может быть установлена его истинность, и включается в систему суждений." [42] Развитие познавательной активности учащихся в процессе формирования понятий в диалоге происходит как на основе взаимодействия собственных суждений, так и посредством преодоления способов построения своих представлений об окружающей действительности на основе сопоставления с суждениями других. Наличие различных суждений, определяющих содержание диалога, позволяет совершать переход от одного понимания к другому.

*Понимание* - это не только форма включения прошлого опыта в новую познавательную деятельность, но и обязательный момент развития диалога. Понимание представляет собой такую работу сознания субъекта, в результате которой он выходит за рамки содержания собственного сознания. При этом диалогическое мышление в данной ситуации выходит за пределы теоретических положений и продолжает себя в практическом мышлении. [54] Понимание имеет субъективно-личностный аспект, включающий работу сознания по выявлению смысла. Можно сказать, что понимание есть переход к смыслу, процесс, связанный с его формированием. Для успешного протекания диалога необходимо обеспечить *взаимопонимание* между его участниками, которое сводится к

выполнению трех функций: побуждение к раскрытию смысла, подтверждение смысла воспринимаемого, обогащение смысла. Подобное представление изменяет соотношение между личностью и выражаемой его смысловой позицией. Личность оказывается несводимой к собственным смысловым позициям, с которыми она себя отождествляет, она овладевает смысловыми позициями партнеров, что собственно и является прямым проявлением эффективности диалога. Преобразование содержания диалога в ходе совместного решения учебных задач по усвоению учащимися новых понятий создает новое содержание и, тем самым, основу для актуализации новых форм понимания. Вот почему понимание, которое лежит в основе познавательных действий, должно сохранять диалоговую форму, чтобы на его основе возникало новое понимание.

Таким образом, проблема понимания затрагивает проблему взаимопонимания как момента познавательного взаимодействия участников диалога, на основе которого раскрываются возможности познавательных действий. В контексте диалоговой технологии о взаимопонимании мы можем говорить при совпадении, сходстве или созвучии взглядов и ценностных ориентаций.

Рефлексивная функция. Рефлексивная функция диалога основывается на концепции интерсубъективной природы организации человека (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) ибо "высшие психические процессы могут родиться только во взаимодействии человека с человеком, то есть как интерпсихические, и лишь затем начинают выполняться индивидом самостоятельно, при этом некоторые из них утрачивают свою исходную внешнюю форму, превращаясь в процессы интрапсихические". [39; 94; 146] Согласно концепции интериоризации, психические процессы функционируют как свернутые формы социального взаимодействия. С этой точки зрения диалог может рассматриваться как "встроенный" в глубинные, интериоризированные структуры психики. В этой связи возникает необходимость стимулировать внутренний диалог, который органически связан с процессом взаимодействия и познавательным процессом в ходе внешнего диалога. Следует заметить, что в продуктивной совместной деятельности, обеспечивающей успешное решение

педагогических задач, образуется *сложный диалог с разнообразной рефлексией, с многообразными взаимосвязями и взаимопереходами внешнего и внутреннего диалогов*. В дидактическом плане тема внешнего диалога совпадает с темами внутренних диалогов. При этом границы между ними исчезают, так как создается общая смысловая перспектива для восприятия педагогических ситуаций. В результате диалог "с собой" не перестает быть диалогом "с другим", а является как бы его продолжением или фрагментом.

В ходе решения учебных задач происходит субъективная репрезентация противоречий проблемной ситуации конкретного урока в процессе познавательной деятельности учащихся. Через собственную позицию происходит личностное подключение в систему взаимоотношений "педагог - обучающийся" в моделируемых педагогических ситуациях. Этот процесс формирует "эффективно-ценностные" фильтры личности. Вот почему "Я" - концепция - это динамическое, постоянно изменяющееся в течение всей жизни образование. Поэтому не только диалог оказывает значительное влияние на развитие самосознания, но и развитие самосознания существенно влияет на развитие диалогов. Взаимодействие различных уровней психической регуляции, состояние внутреннего диалога обеспечивают включение механизмов внешнего диалога. Доброжелательность, полноценность диалогических контактов, подлинное взаимопонимание возможно при состоянии резонанса собственных глубинных слоев внутреннего мира и других людей. [21]

Креативная функция. Философская энциклопедия определяет творчество, как активное взаимодействие субъекта и объекта, в результате которого создается социально значимое новое. Творчество — актуализация исторического опыта человечества, ориентированное на переосмысление и преобразование действительности, то есть на решение вставшей перед обществом новой задачи.[167] В психолого-педагогической литературе нередко под творчеством понимается процесс достижения результата, в котором личность реализует свои потенциальные возможности, благодаря чему она сама развивается. [141] Творческая позиция в дидактическом диалоге определяется через диалектическое

противоречие - сочетание "нового - старого", продуктивного. Творческий характер познавательной деятельности в учебном диалоге в свою очередь определяется объяснительной, эвристической и прогностической функциями. *Объяснительная функция.* Проявляется в способности участников диалога объяснить определенный круг учебных понятий, установить связи между ними. При этом объяснение выступает как совокупность приемов, помогающих педагогу и ученикам раскрыть и установить достоверность суждения относительно неизвестного понятия. *Эвристическая функция.* Проявляется в способности участников диалога находить эффективные способы решения ряда учебных проблем. Основной объект эвристики - творческая деятельность в условиях нестандартных учебных проблемных ситуаций. Причем, функционирование творческого механизма расчленяется на несколько фаз: логический анализ учебной проблемы; интуитивное решение; вербализация интуитивного решения - приобретение нового знания, понятия; формализация нового знания - формирование логического решения. *Прогностическая функция.* Заключается в определении путей развития учебных познавательных процессов в контексте их будущего с позиции прогрессивности и действительности. Она реализуется в последовательности двух этапов: *предвидение и преобразование.*

Способность участников диалога к прогнозированию обеспечивает им опережающий подход в деятельности и ее развитии, что связано с умением устанавливать причинно-следственные связи (полнота, обоснованность), с планированием (перспективность, логика), выдвигать гипотезы, реконструировать их и преобразовывать (широта, гибкость, вариативность ассоциативного поля). Следует отметить, что творческая учебная деятельность, осуществляемая путем диалогового анализа той или иной учебной проблемной ситуации, позволяет выдвинуть и проверить большое количество гипотез, быстрее увидеть непродуктивные из них. При этом процесс решения зависит от вида, структуры ситуации, степени информированности о ней участников диалога. Кроме того, групповое решение задачи может не совпадать с индивидуальными стратегиями мыслительных поисков, но оно производно от их своеобразного сочетания:

анализ позиции "другого" со своей точки зрения; анализ своего варианта решения с позиции "другого"; анализ варианта решения, предложенного "другим", с позиции "другого".

Что касается самого диалога, то в нем реализуется две составляющие креативной функции: формирование творческих потребностей и способностей и реализация творческих возможностей, и активность при овладении познавательной деятельностью.

Эмотивная функция. Она проявляется во взаимоотношениях участников диалога, определяющих социально-психологический фон познавательного взаимодействия. При этом взаимоотношения могут либо стимулировать, интегрировать общность, либо разрушать, ослаблять ее, иначе говоря, эмоциональные отношения играют существенную роль в регуляции познавательного взаимодействия, сопряженного с проблемой группового решения. По мнению П.К. Симонова, эмоция - есть отражение мозгом силы потребности и вероятности ее удовлетворения в данный момент. Стремление к сохранению положительных эмоций диктует активный поиск неопределенности. Высказывание оценок, мнений, их обсуждение вызывает обмен мыслями и чувствами, формирует "совокупный фонд субъекта". [152] При этом совокупный фонд формируется не только в процессе предметной фокусировки в условиях диалога, но и на уровне психических процессов и функций, на уровне состояний общего самочувствия, активности, настроения учебной группы и т.д. Следует заметить, что чем больше совпадение индивидуальных диапазонов названных процессов, тем больший "совокупный фонд" образуется в условиях диалога. Причем, немаловажным является тот факт, что в каждом последующем диалоге воспроизводится тип установленного прежде отношения (с теми или иными вариациями). Иными словами, характер диалога обуславливается не только мотивами личностей, но и логикой их общего совместно созданного отношения. Наиболее значимыми при этом оказываются отношения взаимоподдержки, взаимопонимания, взаимопрогнозирования и др. Становление диалога, основанного на уважении, сопереживании, внимании и понимании, невозможно без эмпатии. В

психологии эмпатия рассматривается и как эмоциональная форма познания личности, и как ее свойство и как ее потребность.

Любая функция диалоговой технологии обучения становится реальностью, если последняя зиждется на основополагающих принципах. К числу таких принципов мы относим: проблемности и оптимальности, поэтапного циркулирования информации, разомкнутости и незавершенности диалога, децентрации и децентрализации, параллельного взаимодействия. *Принцип проблемности и оптимальности.* При правильной постановке диалогических вопросов, продуктивном обмене высказываниями проблемность в ходе диалога должна быть снижена до оптимального уровня. Кроме того, при решении «педагогических задач», неопределенность позиции, с которой начинается диалог, на завершающем его этапе должна быть снята, поскольку правилом диалогического общения является определенность и четкость позиции в интеллектуальном, эмоциональном, нравственном и других аспектах. Оптимальным же диалог может быть в том случае, если он открывает видение тех проблем, о которых ученики до обсуждения не задумывались, а также тех, которые требуют от них размышлений, самостоятельного суждения. *Принцип поэтапного циркулирования информации.* Данный принцип позволяет осуществить разделение на этапы решение тех или иных учебных задач в соответствии с логикой анализа. Это позволяет анализировать проблемную учебную ситуацию избирательно, вычлняя наиболее целесообразные на данном этапе задачи. Однако следует иметь в виду, что анализ возможен только в том случае, когда все участники диалога включаются в общую аналитико-синтетическую деятельность. При этом каждый ответ, каждое высказывание синтезируется, включается в следующее познавательное действие. *Принцип разомкнутости и незавершенности диалога.* Многоплановость целевой направленности диалога означает, что физически он не имеет конца. Если конкретные фрагменты диалога могут заканчиваться вместе с решением учебной задачи им усвоенным понятием, то в целом диалог длится на протяжении всего процесса обучения урока и не завершается с его окончанием. Учебная дея-

тельность учащихся, построенная на основе диалоговой технологии, позволяет им успешно и осознанно усваивать новые понятия, совершенствовать стиль отношений с учениками познавательной деятельности. *Принцип децентрации и децентрализации.* Данный принцип отражает возможность отхода от личной точки зрения как единственно возможной, принятие новых целей - группы, каждого участника диалога. В свою очередь это влечет за собой диалогическую активность, стремление занять позицию, отражающую иное сознание. Так зарождается творческий процесс анализа учебной ситуации, когда неизвестное содержание учебного диалога становится познавательной потребностью. *Принцип параллельного воздействия.* Предполагает адекватный уровень культуры общения участников диалога, которая обеспечивается соблюдением единства тезиса в общегрупповом обсуждении и убедительностью аргументов. Иначе говоря, данный принцип требует сочетания индивидуальных и групповых усилий, обеспечивающих максимально возможную продуктивность диалога. Групповое решение в этом случае служит подтверждением диалектической взаимосвязи и взаимовлияния учебной познавательной деятельности и общения, являясь детерминантой продуктивности индивидуальной деятельности, критерием ее качества.

Таким образом обобщая вышеизложенное, можно заключить: главная дидактическая ценность диалоговой технологии общения состоит в том, что она позволяет управлять познавательной деятельностью учащегося в учебно-воспитательном процессе в ходе формирования у них новых понятий. Диалоговая технология достаточно широко представлена в теории и практике школьного образования. Ее педагогические возможности в формировании у учащихся новых понятий в учебно-познавательной деятельности весьма значительны. Педагогическая диалоговая технология выполняет одну из важнейших функций – когнитивную. В ходе диалога происходит синтез отдельных элементов анализируемого явления, процесса в единую взаимосвязанную систему, осознаются свойства, которые присущи всей системе и конкретному понятию. Структура и характер учебных диалогов должны быть адекватны

возрастным, эмоциональным, мыслительным особенностям детей; эффективность стимулирования и развития детей зависит от открытого импровизированного поведения педагога в ходе организации и поддержки поиска учащих-ся в диалоге. Использование диалоговой технологии предполагает формирование и развитие у учащихся умений сообщать, узнавать, побуждать, согла-ситься, отказать, возразить и в соответствии с ним строить свои высказывания в процессе усвоения новых знаний (понятий). Диалогический способ позна-ния определяет представление о современном характере знания как динами-ческого, эволюционирующего результата совместной деятельности.

## **2.2. Диалоговая модель обучения по формированию у учащихся но-вых понятий**

Существующие базовые модели образовательного процесса могут абстра-гировано выражать сущностные особенности основных типов педагогического взаимодействия между учителем и учеником в ходе достижений целей образо-вания. Как известно, модели представляют собой идеальные объекты, аналоги больших классов реального существующих сложных явлений и процессов, ос-вобожденных от деталей, случайностей, второстепенных моментов (Г.Б. Корнетов). [81]

В философии моделью называют любую систему, мысленно представ-ляемую или реально существующую, которая находится в определенных отно-шениях с другими системами. [167] Модели - это идеальные объекты, заме-щающие соответствующие или реальные объекты, явления, процессы, ради изучения которых они и были созданы и закодированы особыми знаками и символами. (Л.М. Фридман). [169] Модели исследуемых систем и процессов могут быть двух типов - материальные (вещественные и в этом смысле физиче-ские) наглядная копия натуральной системы, или оригинала и мысленные, иде-альные. Оба типа моделей выступают лишь в качестве специфических видов одного метода научного исследования. Элементы, образующие модель, являют-

ся чувственно воспринимаемыми. Ученые выделяют и эвристические модели, в основе которых находится метод научного исследования.

Всякая модель является известным упрощением того класса явлений, который выступает в качестве предмета учебного познания, в этом и заключается характерная особенность метода моделирования. Упрощение и условность - это взаимоопределяющие признаки моделей. Упрощение достигается с помощью эвристически полезных аналогий, лишь условно соответствующих моделируемому объекту, процессу. В то же время условность моделей зависит от характера упрощающих допущений, которыми руководствуются в процессе моделирования. Эти две характеристики в своей взаимосвязи и определяют специфику гносеологической природы моделей, которые представляют собой особую форму учебного познания объектов, явления или процессов.

Совокупность базовых моделей образовательного процесса позволяет типологизировать педагогические системы, технологии, методики, выявлять их фундаментальную сущность, разбивая их на большие группы по совпадающим существенным признакам. Реально существующее многообразие систем, технологий, методик обучения и воспитания, с нашей точки зрения, может быть связано с тремя базовыми моделями образовательного процесса: авторитарной педагогики, манипулятивной педагогики и педагогики сотрудничества. Педагогика сотрудничества предполагает установление контакта с учеником, налаживания диалоговой коммуникации, базирующейся на принятии друг друга, на взаимном уважении и доверии. В рамках данной модели педагог и ученик являются равноправными субъектами, сотворцами образовательного процесса, а отношения между ними носят подлинно субъектно-субъектный характер. Педагог должен разобраться во внутреннем мире ученика, проникнуть в его индивидуальность, способности, интересы и вербализовать цель развития личности ученика в соответствии с выявленным его внутренним потенциалом, на основе диалогического взаимодействия. [10; 72]

Целью данного параграфа является рассмотрение различных концепций моделей в обучении и выявление положений, дающих возможность сформули-

ровать те характеристики, которые могут послужить основой для разработки диалоговой модели при формировании у учащихся новых понятий. В нем раскрываются концептуальные основы модели, принципы, технология диалогового построения учебного процесса, направленного на формирование у учащихся новых понятий. Концептуальную основу модели определяет предмет обучения (подготовка к диалоговой педагогической деятельности), учет специфики объектов образовательного процесса, а также представление о диалоге и его дидактическом потенциале (М.М. Бахнин, В.С. Библер, Л.С. Выготский, С.Ю. Курганов и др.) [15; 25; 40; 89] Кроме того, концептуальные представления модели составили представление о технологии развивающего обучения ориентированной на развитие личности педагога и учащихся в диалоговом взаимодействии.

На смену учебно-дисциплинарной модели образования приходит лично-относительно-ориентированная модель, которая рассматривает учащихся и педагога как полноправных партнеров в условиях сотрудничества и отрицает манипулятивный подход к ним. Поэтому в связи с партнерским сотрудничеством встает вопрос о совершенствовании системы, характера, содержании и методов образования. Учебный процесс настолько сложен, так разнообразен в своих задачах и подходах по их решению, что реальное протекание его имеет самые различные варианты соотношения деятельности учителя и учащихся. Вступая в общение, в соучастие в деятельности, человек привносит в этот мир отношения, сложившиеся в его опыте (С.Л. Рубинштейн). [38; 146] В учебном процессе отношений, которые складываются между педагогом и учениками, между членами данного учебного коллектива зависит, прежде всего, формирование личностных образований учащихся - активности, самостоятельности, познавательных интересов, которые стимулируются расположением педагога, стремлением выслушать каждого, проявить участие к настроению учащихся. Благополучно сложившиеся отношения в коллективе способствуют и благополучию диалоговой учебной деятельности по формированию у учащихся новых понятий. Диалог является наиболее распространенным типом общения, где лучше всего мо-

жет проявиться равноправие взаимосвязанных субъектов. Диалог не только средство активизации учебно-познавательной деятельности учащихся, но и важный ценный элемент обучения, источник личностного опыта, фактор актуализации смыслообразующей, рефлексивной, критической и других функций личности.

Для целей данного исследования представляется рациональной теория развития личности как процесса, определяемого двумя группами факторов: личными свойствами человека и социально-педагогическими условиями их формирования. В системе образования социально-педагогические условия могут быть представлены дидактическими условиями.

Значительная часть педагогов видит в школьнике объект педагогических действий и устремлений, а субъектные качества школьника не развиваются. Ш.А. Амонашвили считает, что педагоги не рассматривают школьника как личность, участвующую на равных в процессе обучения. [5; 6] Как отмечает В.Д. Шадриков, "способности раскрываются, прежде всего, тогда, когда есть свобода деятельности, свобода в выборе самой деятельности, свобода в формах ее реализации, в возможности творчества". [176] Ненавязывание знания, возможность выбора и самостоятельной постановки задачи, учет интересов ребенка, поддержка его творческой инициативы, а также эмоциональный контакт с учителем, демонстрирующим образы креативного поведения, позволяющего развить у школьника в процессе обучения внутреннюю мотивацию, способствующую творческому самовыражению. Таким образом, в реальном учебном процессе создаются предпосылки для реализации субъект-субъектного подхода в процессе развития творчества детей. А значит, педагогу необходимо активизировать образную сферу познания, которая формируется в свободных условиях индивидуального преобразования действительности. Образы, в которые "врывается" субъектный опыт ребенка, напротив имеют для него "личностный смысл" (А.Н. Леонтьев) [94]: они окрашены субъективным значением, эмоциональным отношением ребенка к окружающей действительности, которая в условиях обучения становится специальным объектом познания (усвоения), мир

образов - существенный компонент внутреннего мира человека, результат его индивидуального опыта принятия и преобразования информации (С.Л. Рубинштейн). [146] Через образ ученик не просто усваивает готовую информацию, переданную педагогом, но и субъективно преобразует, внутренне перерабатывает, то есть личностно присваивает. Индивидуализация учебной деятельности предусматривает создание всех необходимых условий для того, чтобы обучение не замыкалось, не задерживалось на уже сформированном интеллектуальном уровне ученика, а вызывало те интеллектуальные свойства, которые еще отсутствуют, но для их развития имеются необходимые предпосылки, тогда оно побуждает и вызывает к жизни целый ряд функций, находящихся на стадии созревания, лежащих в "зоне ближайшего развития". Учебная деятельность связана со всеми сторонами личности школьника: потребностями, мотивами, интересами, способностями, волевыми проявлениями, эмоциональным отношением к изучаемым знаниям и др. Она показывает всесторонне воздействие на него и формирует качества личности. [164]

Проведенный анализ имеющихся взглядов на диалогическое общение позволяет нам выработать некоторые подходы к иному пониманию диалога, а именно - пониманию его как личностно-ориентированного уровня человеческого общения в пространстве школьного образования. Диалогическое общение рассматривается отечественными психологами с точки зрения субъектов, вступающих в общение. Диалогическое общение осуществляется диалогическими личностями. Субъекты выступают как носители гуманистических, ценностных установок. Эта ценностная позиция сродни открытому общению в рамках гуманистической психологии. Она, если не прямо заявляется, то угадывается в большинстве современных отечественных работах, посвященных диалогическому общению. С другой стороны, акцент делается на отношениях, складывающихся в диалоге - общении. Характерные признаки диалогического уровня общения и есть, собственно, реализация, воплощение внутренних свойств диалогической личности. Это, во-первых, *диалогическая установка сознания* как способность вмещать духовные проблемы всех времен и культур и понять их не

с высоты превосходства, а сообразно их собственной логике, самобытности и уникальности. Диалогическая установка сознания выражает способность личности быть гражданином мира, сыном человечества, сострадать всякой нужде, где бы и кто бы ее не испытывал; воспринимать всякую несправедливость и всякое зло, где бы они не проявились, лично, то есть как совершаемые по отношению к ней; радоваться всякому добру, где бы оно не наблюдалось, как личному достоянию. Во-вторых, это *активное диалогическое отношение к собеседнику (ученику)* как выражение веры в его способность пусть и своим собственным путем прийти к ней. Известный своими диалогами Сократ, хотя и был подчас неравноправен с собеседниками, но, помогая рождению истины в споре, он был равноправен со всяким, даже с самым последним глупцом, в возможности ее достижения. В-третьих, это *безусловное принятие личности ученика и бескорыстное отношение к ней, безоценочное отношение к собеседнику* и соответствующее выражение своих мыслей и чувств - также неотъемлемые качества диалогической личности. Следует выделить и отметить как свойства диалогической личности педагога следующие особенности: способность к настрою на актуальные состояния "здесь и сейчас"; доминанта на ученике; эмоциональная и личностная раскрытость; доверчивое предоставление себя другому; по-детски бескорыстное и искреннее выражение своих переживаний и мыслей; доброжелательность как выражение любви к ученику, желания ему добра; способность к диалогическому проникновению в ученика, которая в своем предельном выражении позволяет достичь общности психологического настроения с ним, общую временную протяженность, единое эмоциональное со-бытие. Диалог может разворачиваться на разных уровнях событийности. Один из таких уровней событийности - это реальное и конкретное со-бытие с учеником в реальном и конкретном речевом взаимодействии с ним на уроке. Он находит свое выражение в том, что чаще всего и понимается под диалогом - речевая деятельность, коммуникация в форме взаимного обмена репликами, высказываниями. На этом уровне диалога могут общаться с большей или меньшей эффективностью, глубиной и т.п. многие люди. Другой уровень - внутренний диалог со

своим "Я", своей внутренней сущностью, совестью, своим духовным началом. К диалогу на этом уровне способны не все, но те, в ком духовное, сущностное начало возбуждено и пробуждено к возрождению. Следующим уровнем можно считать диалог с социумом, культурой, человечеством как выражение способности "соприсутствовать иной данности". Он связан с достижением личностью значительных высот духовности и общности с высокими человеческими ценностями. [21]

Реализация гуманных и демократических идей педагогики сотрудничества в немалой степени зависит от умения педагога правильно организовать диалогическое взаимодействие с учеником в разных видах учебно-воспитательной деятельности. Можно сформулировать модель организации диалогового учебного процесса при субъект-субъектных отношениях: субъектное целеполагание; отбор содержания научного знания и определение места для его изучения; организация учебной деятельности с индивидуализацией и дифференциацией по темпу обучения; глубокое изучение материала, по формам деятельности; разработка операционной стороны учебной деятельности; определение вариативных способов обучения (по выбору детей); рефлексия (постоянный анализ и педагога, и ученика); творческая деятельность по использованию приобретенных знаний в нестандартных ситуациях; оценка результатов учения как субъектной деятельности. [116]

При субъект-субъектных отношениях учителя и учеников начинать урок надо с постановки проблемной цели познавательной деятельности последних. Только в этом случае цель воспринимается как проблема, которая, будучи реально объективной, для ребенка выступает как субъективная. Важным элементом организации урока при субъект-субъектных отношениях становится диалог, рассматриваемый как совместный процесс исследования.

Исходя из теоретических предпосылок, мы сформулировали принципы организации учебного процесса, связанные с конкретизацией концептуальных оснований диалогистики. *Проблемность обучения.* Предполагается формирование у обучающихся познавательной активности, когда благодаря проблемно –

диалогической структуре педагогического общения выстраиваются подлежащие усвоению новые понятия. *Диалогизация содержания обучения.* Требуется сопряжение в ходе диалога различных логик. *Использование форм и методов обучения, обеспечивающих рефлексивность диалогического общения.* Предполагается выход обучающегося во внешнюю позицию по отношению к собственной учебной деятельности, осмысление логических оснований партнера по диалогу. Рефлексивность диалогического взаимодействия обеспечивает функционирование механизма интеоризации аналитической функции, а также служит основным способом организации диалога через постоянное осмысление и переосмысление специально инсценируемых противоречий. *Личностная открытость партнеров по диалогу.* Создаются условия, способствующие полноте выражения мыслей и чувств. *Ценностно-целевой ориентир обучения.* Требуется формирование у обучаемых умений самоанализа через адекватную задачу их индивидуальной учебной деятельности. Реализация данного принципа предполагает внесение в технологию обучения рефлексивного звена, суть которого заключается в соотнесении обучаемым своих действий, с одной стороны, с задаваемыми ему педагогом нормативными рамками деятельности, а с другой – с собственными ценностями, целями, возможностями. *Субъективность обучающегося.* Реализация этого положения требует нацеленности на овладение учащимися способами и методами саморазвития. Содержанием обучения должны стать критериальные способы аналитической деятельности.

Интрига диалога, будучи способом организации действия, определялась, в сущности, характером взаимодействия двух логических собеседников - субъекта и предиката, "встреча" которых происходит в рамках проблемного блока рефлексивного пространства. Таким образом, сюжет диалога развивается от индивидуальных смыслов в диалоге с их свободой и неподчиненностью критериям социокультурного пространства. Нацеленность диалога на вскрытие оснований высказываний, выявление логических связей между ними с последующей рефлексией, построение необходимых знаний по аналитике - все это создавало условия для формирования новых знаний. В соответствии с целью и гипотезой

исследования разработана теоретическая модель, которая включает следующие компоненты: целевой, содержательный, проектировочно-организационный, процессуально-технологический, контрольно-оценочный.

Целевой компонент. Цель изучения предметов естественно-гуманитарного цикла – становление мировоззрения человека, создание условий для формирования внутренней потребности личности в непрерывном совершенствовании, реализации и развитии своих творческих возможностей. При этом ученик овладевает и яркой собственной речью. Формирование умений диалогового взаимодействия в образовательном процессе педагогической деятельности, предполагающее: построение у обучающихся необходимых представлений по вопросам ведения диалога. Однако, как показывают многочисленные исследования, усвоение нормативных требований происходит не путем интериоризации, а через их процесс и управление ими. При этом необходимо выявить субъективный опыт каждого учащегося, зафиксированный по преимуществу в образцах, и опереться на него. Реализовать это возможно через раскрытие содержания образов, в которых фиксируется избирательное отношение учащегося к предметной действительности. Поэтому развитие диалогической речи школьников необходимо вычленить в качестве самостоятельной цели обучения. Отбирается учебное содержание (задания, вопросы, тексты, алгоритмы и т.д.) для осуществления индивидуально-дифференцированного подхода. Не владение навыками диалогической речи приводит к пассивной роли учащихся в освоении содержания школьных предметов.

Проектировочно-организационный компонент. Педагогической наукой и практикой доказано, что для успешного решения учебных задач, развивающих мышление, школьникам необходимо овладеть как минимумом такой системой общих приемов умственной деятельности как: а) определение, объяснение понятий; б) анализ и выделение главного; в) сравнение; г) обобщение и систематизация; д) конкретизация; е) доказательство и опровержение.

По данным психологов, развитие диалогического мышления учащихся в возрастном аспекте идет от наглядно-действенного в дошкольном возрасте к

образно-речевому в младшем, и понятийному, теоретическому, в среднем и старшем школьных возрастах. Учет возрастных особенностей формируется диалогичностью мышления и должен сочетаться с учетом реальных возможностей учащихся. Ориентируясь на эти возможности, педагог концентрирует внимание на мотивационно-побудительной фазе деятельности, проектирует способы организации восприятия, внимания, памяти, мышления, речи, определяет пропорцию познавательной активности учащихся с учетом их индивидуальных особенностей. В нашем исследовании второй класс выбран не случайно. В начальной школе, в соответствии с программой курса и Государственным стандартом, у учащихся должны быть максимально развиты умения в области диалогической речи, т.к. в первом классе – обучение фонетико-графической и лексической стороны языка, во втором – диалогической, а в третьем и четвертом – монологической речи. [157]

Процессуально-технологический компонент. Реализация содержательного компонента предполагает проектирование педагогических технологий общения, обеспечивающих процесс развития диалогического мышления и речи. Он воплощается в различных видах диалоговых технологий, создающих благоприятный психологический климат и учитывающих субъективный опыт ученика и способных изменить его поведение. Это следующие ситуации: ситуация возникновения процесса диалогического мышления и речи; эвристические ситуации; ситуации критики и воплощения. Процесс формирования диалогического мышления и речи идет следующим образом: логика поисковой деятельности строится на эмоционально-рациональном анализе образа, отыскивании в нем частей, исследование которых протекает на фоне чувственно-наглядного общего и подкрепляется индивидуальным подсознательным общением. Динамическая сторона диалогического мышления и речи в процессе обучения обеспечивается не только диалоговыми технологиями, но и учебными занятиями, внеурочной деятельностью.

Образовательные технологии диалогозированы и ориентированы на индивидуализацию и дифференциацию, что исключает отрицательную мотивацию.

Контрольно-оценочный компонент включает в себя оценку уровня развития диалогического мышления и речи учащегося. Главными показателями этого процесса являются логичность и диалогичность речи; адекватное замыслу восприятие; использование в самостоятельной учебно-познавательной деятельности познавательных приемов. Эти показатели выявляются в процессе обучения. При распределении учащихся на уровни восприятия и владения словом учитывается: образность речи - использование языковых изобразительно-выразительных средств: эпитеты, метафоры, сравнение, олицетворение; учитывается оригинальность, уместность, количество и качество; отбор синонимичных слов и выражений; наличие или отсутствие речевых ошибок; качество синтаксических конструкций, степень их соответствия выраженной мысли; преобладающий тип речи: описание, повествование, рассуждение; эмоциональный характер речи: наличие экспрессивных средств языка; логичность в изложении мыслей; важным моментом в развитии речи школьников является работа с текстом; правильная ее постановка ведет к более успешному развитию образного мышления и речи учащихся; диалогичность взаимодействия в процессе обучения.

Школа, в основе деятельности которой реализуется педагогика сотрудничества, и педагог, работающий в ней и владеющий культурой диалога представляется нам как целостная модель со множеством взаимосвязанных элементов, образующих устойчивое единство.

Под моделью деятельности педагога в системе диалоговой технологии мы понимаем идеал или эталон специалиста, который должен реализовать в учебно-познавательном процессе школы цель: подготовить выпускника, который отвечал бы реальным требованиям жизни общества. Модель современного образовательного процесса школы должна дать ответ на вопрос как конструировать современный развивающий урок на основе диалоговой технологии по формированию у учащихся новых понятий (схема 7).



Схема 7. Модель деятельности педагога в системе диалоговой технологии

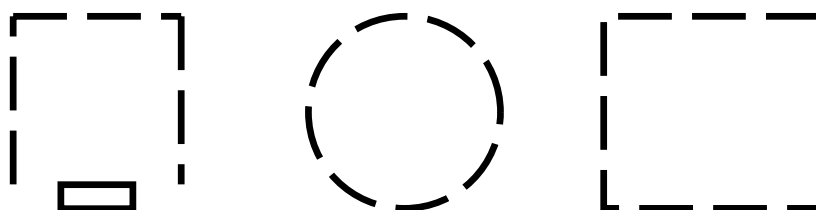
Для создания модели использования диалоговой технологии в формировании у учащихся новых понятий в системе урока необходимы следующие параметры: этапы, особенности учебной деятельности, критерии, показатели направления и условия деятельности; умения, навыки. (Приложение 2). Моделирование образовательного процесса в системе диалоговой технологии предполагает, прежде всего, выделение ученика как субъекта, признание его основной ценностью всего образовательного процесса, развитие его способностей как индивидуальных возможностей, признание того, что развитие индивидуальных способностей - основная цель образования, реализуемая в системе уроков. Модель современного школьного урока - это некоторое конкретное построение, в той или иной степени наглядное, доступное для обозрения, обладающее свойством отражать действительность в упрощенной, абстрактной форме, в которой на основе диалоговой технологии происходит формирование новых понятий. Это объект конструирования системы ориентировочной мыслительной деятельности школьников, направленной на экономичность изложения и задающей определенную диалоговую технологию организации учебного процесса. Стержнем такой организации уроков является диалог, направленный на усвоение школьниками учебной деятельности, новых понятий. Диалог - это оптимальный путь создания развивающего образовательного пространства (среды) для эффективного взаимодействия субъекта: педагога и ученика. Реализация модели осуществлялась нами в расширяющемся мотивационно-информационном поле деятельности по усвоению учащимися новых понятий. В данной модели информационное поле учебного предмета отражает движение и развитие понятий от низшего порядка к высшему. От единичных к обобщенным в сознании школьников. Диалогическая структура предмета предполагает процесс формирования нового знания (понятия) в совместной деятельности. Сам познавательный поиск разворачивается как процесс общения субъектов во времени, что создает возможность осуществления непрерывного формирования понятий в системе начальной школы.

Особенно подчеркиваем, что понятия должны усваиваться в определенной системе, обнаруживающей связи и зависимости между составляющими ее элементами. Эти понятия формируются под руководством учителя в диалоговом взаимодействии. Знания, получаемые в режиме диалога, являются “живыми” знаниями (В. Зинченко), поскольку они осознанно усваиваются школьниками, а диалог переносится вовнутрь их сознания и продолжается там.

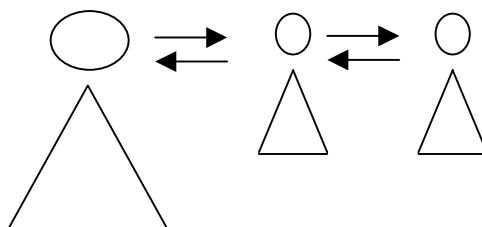
Важность специальной организации среды подчеркивалась Л.С. Выготским, который обуславливал это требование: несоответствием взрослой среды ребенку; чрезвычайной сложностью и пестротой влияния среды.[40] Эти положения Л.С. Выготского позволяют нам сформулировать педагогическое условие, которое необходимо учитывать при организации среды диалогового взаимодействия - соответствие окружения возрастным особенностям, а также высокий воспитательный, образовательный и развивающий потенциал среды. Среда является не только источником развития личности, но и своего рода катализатором процесса самореализации личности, способным ускорить или замедлить этот процесс. Необходимо создание окружения, которое стало бы действительно развивающей средой для ребенка. *Развивающая среда - это:* создание оптимальных условий нормального развития; обеспечение развития комплекса базовых способностей личности; ориентация на индивидуальные нормы; учет индивидуально - личностных особенностей ребенка (одаренность, способности, здоровое психологическое состояние, увлечение, достоинство); педагогика и психология развития, сотрудничества; здравоохранение и сохранение. Под развивающей, образовательной средой понимается мир природы, людей, предметно - пространственное окружение, способное обеспечить социально - культурное становление ребенка. Такое специально организованное развивающее окружение, включающее предметно - пространственное окружение, систему развивающих диалоговых отношений, активность самого ребенка, позволяет не только обогатить и существенно углубить процесс познания окружающей действительности, но и развивать качества, необходимые для жизни в обществе, формировать опыт эмоционального отношения ребенка к

миру, а значит, и развивать его творческую диалоговую активность с окружающим социумом. Все компоненты структуры развивающей, образовательной среды значимы для развития творческой активности учащихся и максимальный развивающий эффект будет достигаться при их комплексном использовании, то есть в функционировании среды как таковой (Н.А. Ветлугина, В.А. Петровский). [129]

Важнейшими составными частями среды являются предметно - пространственное окружение, система развивающих диалоговых отношений, активность ребенка, которые будут являться компонентами структуры развивающей образовательной среды и в обучении. Непринужденный характер диалога зависит не только от инициативных ролевых позиций партнеров на каждой фазе, но и от интерьера, самой обстановки, в которой происходят контакты. В исследованиях и на практике рекомендуют следующие формы интерьера: круговой (Г.А. Казанов, А.И. Хараш и др.); полукруговой (А. Беккет); подковообразный (М. Рюмадель) и двойного кольца Сократа (Г.Я. Буш). Развивающий диалог предполагает определяющую, развивающую, образовательную среду - постановку парт, столов "глаза в глаза", которая способствует более осознанному восприятию информации. [32; 170] Например:



При таком виде отношений взрослый центром обучения ставит "Я" ребенка, исходит из его интересов и перспектив дальнейшего развития. И школьник и педагог при сотрудничестве - равноправные субъекты взаимодействия, находящиеся на одном уровне "глаза в глаза". Схематически это можно отразить так:



Принципами построения развивающей диалоговой среды являются:

*Принцип позиции при взаимодействии педагога с учеником.* Построение отношений на основе установления диалогового контакта. Для реализации принципа целесообразно преодолевать психологическую разницу в позициях, когда педагог только управляет, а ученик только подчиняется. Контакт при этом невозможен (независимо от того, подчиняется ли, протестует ли в ситуации ребенок); необходимо помнить, что самое задушевное общение, доверительные беседы ведутся на основе пространственного принципа "глаза в глаза". Средствами для этого могут быть не только разновысокая мебель, но и размеры, планировка помещения, обеспечивающие возможность уединиться с учеником для беседы, общения с ним на контактной основе; формирование системы зон с разной степенью изоляции, например, нужна зона индивидуальных мест занятий для каждого ученика. *Принцип активности.* Среда в школе должна быть более развивающей, стимулирующей активность. Она должна быть побуждающей (провоцирующей) возникновение и развитие познавательных интересов ребенка, его волевых качеств, эмоций и чувств, желание общаться, вступать в диалог. С этой целью на стенах, на доступной высоте могут быть помещены рамки (паспарту), в которые легко можно вставлять репродукции или рисунки учащихся. *Принцип стабильности – динамичности развивающей среды.* Определить для ребенка его жизненную среду педагогу невозможно. Эту среду ученик создает сам. От педагога зависит, чтобы окружение было приемлемым для ученика, давало ему возможность менять окружающую среду в соответствии со своим вкусом, настроением. Поэтому важно участие детей в обустройстве помещения, в усовершенствовании каких – то деталей интерьера, в возможности его изменения. *Принцип эмоциональности среды, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия каждого ученика и педагога.* Недостаток стимулов обедняет и ограничивает ученика по всем сферам, а перенасыщенная среда с хаотической организацией стимулов дезорганизирует его. Среда должна побуждать к взаимодействию с ее различными элементами, повышать функциональную активность ребенка, стимулировать диалогическое общение. [140]

Окружение ученика должно давать ему разнообразные и меняющиеся впечатления, побуждать познавательную активность детей и "гасить" ее, когда это необходимо. Учащиеся должны учиться соблюдать интересы не только свои, но и окружающих, в том числе педагогов. Непременным условием построения развивающей среды в общеобразовательных учреждениях любого типа является опора на личностно-ориентированную модель диалогового взаимодействия между людьми. Это означает, что стратегия и тактика построения образовательной среды определяется особенностями личностно-ориентированной модели воспитания и обучения. Ее основанные черты таковы: "Не рядом, не над, а вместе!". Его цель - содействовать становлению школьника как личности. Это предполагает решение следующих задач: обеспечить чувство психологической защищенности - доверие ученика к миру, радости существования (психологическое здоровье); формирования начал личности (базис личностной культуры); развитие индивидуальности обучающихся - не "запрограммированность", а содействие развитию личности; знания, умения, навыки рассматриваются не как цель, а как средство полноценного развития личности, способы общения – диалог основанный на понимании, признании и принятии личности ребенка. Построение соответствующей модели учебно-воспитательного процесса позволяет конструировать образовательное пространство возможностей развития личности учащегося и педагога на основе диалоговой технологии. Данная модель обладает открытостью – предполагает возможность использования новых подходов в формировании и развитии личности; за исходное начало берется не система в ее статичном положении, а человек, личность ребенка, с его неповторимостью, неравномерностью – чувствительностью к внешним воздействиям, поддерживаемой потоком информации извне, которая служит причиной развития неустойчивости с соответствующими периодами реформирования, реорганизации. Периоды неустойчивости перемежаются периодами устойчивости, которые обеспечиваются многообразием элементов образования. Представленная модель обучения, модель диалоговой технологии постоянно адаптируется к быстро меняющейся социокультурой и педагогической ситуации. Являясь по сути

принципиально открытой, она увеличивает запас готовности к изменениям, постепенно овладевая новыми возможностями свободы в решении комплекса вопросов, связанных с развитием оптимистического мироощущения ребенка в процессе обучения и формирования знаний.

Таким образом, развивающая образовательная среда становится средой становления равноправного учебного диалога педагога и ученика. Умение ориентироваться на конкретного школьника, учитывая его индивидуальные особенности, потребности, интересы, способности, уровень личностного развития позволяет через систему опосредованного развивающего влияния посредством диалога добиться эффективности дидактического воздействия. Учитывая возрастные особенности детей, максимально способствовать индивидуальной линии развития ребенка, когда под воздействием внешних факторов (особенности воспитания и обучения, самовыражения) формируются уникальные черты личности – неповторимые сочетания различных особенностей и качеств, черт характера и привычек, интересов и склонностей, потребностей и способностей. Значит, учебные модели, с одной стороны, способствуют формированию логики диалогических абстрактных рассуждений, ведущих к усвоению обобщенных понятий, с другой стороны, позволяют представить окружающий реальный мир, его свойства, явления, объекты на основе усвоенных научных абстракций. Следовательно, в модели урока объект или явление отражается как единство чувственно-наглядного и логического, наглядного и ненаглядного, конкретно представляемого и абстрактно-мысленного. Для достижения наибольшей эффективности и результативности формирования у учащегося новых понятий, предпочтение должно быть отдано диалоговой модели обучения, которая наряду с развитием мотивации позволяла бы учащимся осознанно усваивать знания.

### **2.3. Развитие у учащихся познавательных процессов в диалоговой технологии обучения.**

Процесс обучения в начальной школе включает не только усвоение сложной системы знаний, становление учебных и интеллектуальных навыков, но

также развитие психических познавательных процессов - внимания, воображения, памяти, мышления, речи, способностей, и, следовательно, личности младшего школьника. На уроке каждый познавательный процесс всегда взаимосвязан со всеми остальными. Так, мышление основывается на памяти, предполагает и включает осмысленное внимание, в тоже время запоминание составляет результат мышления и понимания.

Большой потенциал диалогической активности школьников, развития их психических познавательных процессов, несет система вопросов и заданий, которые ставятся перед учениками на уроках.

Рассмотрим сущность и типологию вопросов, выделим основные функции вопроса, имеющие существенное значение при формировании у учащихся новых понятий в процессе организации диалоговой учебно-познавательной деятельности. К их числу мы отнесли гностическую, диагностическую, адаптивную, прогностическую, медиативную и суггестивную функции. Постижение гностической функции вопросов очень важно для реализации принципа индивидуального и дифференцированного подхода к учащимся. Она предполагает выделение психических особенностей и свойств обучающегося, обнаружение важнейших аспектов этой направленности, подлежащих изучению со стороны педагога. Гностическая функция вопроса обеспечивает педагога знанием общего уровня развития учащегося, их кругозора, включающего уровень мыслительных процессов, широту и глубину интересов, отношение к труду вообще и к профессии в частности, направленность идеалов, стремление, мотивов и т.д. Реализуя гностическую функцию вопроса, на наш взгляд, следует обратить ее и на самопознание- познание сущности собственного "я", делать упор на собственный внутренний диалог: каков уровень моего собственного мышления; составление системы каких вопросов и по каким темам (проблемам) вызывает у меня затруднения; умею ли находить в диалоге контрдоводы; виртуозно ли владею вопросом как приемом обучения; какова реакция учащихся на различный характер моих вопросов вызывают напряженную мыслительную деятельность; в какой мере вопросы формируют эмоционально-ценностное отношение

к миру (в том числе к профессии); правильно ли я реагирую на неверные ответы, суждения, корректно ли их опровергают и т.п. Гностическая функция вопроса диалектически взаимосвязана с другой функцией - диагностической. Ориентируясь на диагностическую функцию вопроса в диалоге, мы можем утанавливать степень развития психических познавательных процессов, качеств личности, знаний и умений, а также причину их наличия или отсутствия. Диалектическое единство с гностической и диалектической функциями образует адаптивная функция вопроса, которая обеспечивает возможность учета индивидуальных особенностей обучающихся. Для этой цели должен осуществляться специальный подбор вопросов, такая их система или типология, которые обеспечили бы оптимальное развитие каждого ученика. Прогностическая функция вопроса предполагает предвидение возможностей развития личности учащихся, их способностей. Прогнозирование позволяет и педагогу сделать свою профессиональную деятельность более рациональной и адекватной. Происходит это, разумеется, при условии, если прогнозирование основано на психолого-педагогической компетентности педагога. Известно, что обучение - это целенаправленный бинарный процесс. Существенную роль в этом процессе играет метод концентрации ума, сознания. В зависимости от характера вопроса он может вызвать ту или иную силу концентрации внимания, ума, сознания и чувств. Такие вопросы и выполняют медитативную функцию, которая предполагает также силу размышления над поставленной проблемой и над своим "я". Особенно ценны такие вопросы, когда речь идет о формировании устойчивого познавательного интереса. Вместе с тем, не всякий вопрос может вызвать у учащихся потребность размышлять. Для этого необходима специально подготовленная их система. С нашей точки зрения, для проникновения в сущность формирования научных понятий и постижения их учащимися, необходима особая постановка системы вопросов педагогом. Суггестивная функция вопроса реализуется, если педагог обладает силой убеждения, внушения (в хорошем смысле слова). Для этой цели можно использовать разнообразные приемы - проникновенная речь, эмоциональность, чередование минорного и мажорного ладов в речи, контрво-

просы, создание проблемной ситуации и пр. Суггестивность занятий чрезвычайно важна при формировании познавательного интереса, поскольку она служит основой проникновения веры в свои силы, а вера - сильный мотив учения и деятельности. [130; 175]

Дети приходят на урок с вопросом, и находят на него ответ в ходе диалогического общения. Однако уходят с урока с новым вопросом, который появляется на основе нового знания. Этот новый вопрос будит их воображение, мысль и, являясь источником внутренней неудовлетворенности, заставляет вести поиски истины. Именно в диалоге школьники учатся сами формулировать вопросы, ставить личностные задачи, обсуждать диалогичность высказываний. В реализации учебного диалога помимо вопроса участвуют и другие средства - высказывание, ответ, возражение, реплика, парирование, протест. Все они являются доминирующими на первичном уровне диалога, поскольку являются как бы простейшими элементами диалоговой конструкции. Например, высказывание может выступать в виде суждения, утверждения или отрицания, а возражение как информация, может содержаться в нескольких высказываниях.

В диалоговом обучении конечный результат как бы не ясен. Здесь важен совместный поиск этого результата. В этом движении к результату равны и необходимы друг другу педагог и ученик, которые находятся в равных условиях. Равенство в диалоге - это равенство в стремлении и в праве участвовать в поиске истины и готовность приблизиться к другой точке зрения.

Процесс познания на уроке начинается с внимания - направленность и сосредоточенность сознания на том или ином предмете, явлении, деятельности. Внимание обеспечивает обнаружение нового, неожиданного, интересного. Это самый первичный познавательный процесс. Развитие внимания предполагает достижение его "произвольности", личностной осмысленности. Условиями развития произвольного внимания являются: учебная проблемная ситуация уже в названии урока, например: "Солнце ниже - зима ближе", "Почва - чудесная кладовая", "Термометр - зеркало погоды", "Солнце - главный дирижер природного оркестра" и др.; занимательность материала; разнообразные виды самостоя-

тельной творческой деятельности; экспериментирование с натуральными объектами; серия специальных вопросов и заданий.

Учитель специально планирует на уроке (природоведения) задания и вопросы для учащихся, стимулирующих их самостоятельный поиск, совершенствующих содержательно-операционные компоненты их произвольного внимания, например: внимательно прочитайте текст учебной статьи и определите, о чем мы еще не говорили на сегодняшнем уроке? Понаблюдайте в природе за поведением птиц в морозные дни. Что особенного вы заметили?

Важное место в интеллектуальном развитии ребенка занимает память. И.М. Сеченов писал, что память "лежит в основе всего психического развития". [151] Память тесно связана с мышлением. Память в младшем школьном возрасте преобладает произвольная, но всегда осмысленная. Запоминается то, что понятно, что стало личностно значимым. Последовательно в процессе обучения дети овладевают произвольной памятью. [135] Важным показателем ее развития у младшего школьника является не только его умение принять или самостоятельно поставить перед собой задачу, но и проконтролировать ее выполнение, то есть осуществить самоконтроль. Для развития разных типов памяти (зрительной, словесно-логической, слуховой, смешанной) необходимо продумывать специально задания и вопросы, например: Учитель показывает учащимся гербарий растений. Поднимите карточку зеленого цвета, если растение произрастает на лугу. В воздухе есть капельки воды, вспомните откуда они берутся?

Хорошее внимание непосредственно связано с хорошей памятью и высоким уровнем мышления. В ходе живого диалогического процесса размышлений, рассуждений, в результате которых формируется новое знание, важна постановка плодотворных вопросов и поиск ответов на них. Вопросно - ответный цикл, является главным циклом творческого (диалогического) мышления. Знание о чем-либо, считает Р. Коллингвуд [78] - это не просто совокупность "утверждений" ("предложений", "суждений" и т.п.) о некоторой предметной области - пусть даже определенным образом систематизированная совокупность, - но

некоторая совокупность вопросов и ответов на них, характеризующаяся целостностью (единством, системностью). Таким образом, вопросно-ответный цикл является центральным циклом мышления ("единицей мысли"). Решая задачу формирования творческой личности учащегося, необходимо четко осознавать место образного мышления и речи в структуре познавательной деятельности обучающегося. Образное мышление предполагает оригинальность, нетривиальность, необычность высказанных идей, ярко выраженное стремление к интеллектуальной новизне. Из известных дидактических условий развития диалогичности мышления школьников вытекают взаимосвязанные между собой требования к учебному материалу: а) учебный материал должен ставить и порождать проблемные вопросы; б) учебный процесс должен строиться вокруг вопросов, не имеющих единственно верного, однозначного решения. Все эти требования "работают" на развертывание внутреннего диалога в процессе решения учебных проблемных познавательных задач, включение во внешний диалог с партнером по учебному общению, а с точки зрения содержания образования ориентированы на формирование опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений. Для нашего исследования важны результаты экспериментальных исследований Г.М. Кучинского о роли диалога в мышлении, которые свидетельствуют, что чем сложнее мыслительный процесс, чем он более продуктивный и творческий, тем более развернутый и сложный диалог включает он в качестве своего обязательного компонента. [91]

Таким образом, анализ психологической литературы по проблеме диалогического мышления позволяет сформулировать рабочее определение. Диалогичность - качество творческого мышления, которое указывает: на диалогическую, вопросно-ответную структуру мышления; на форму его осуществления - внутренний диалог; на его логическую форму; выработку двух или более взаимодействующих позиций. При этом, мы подчеркиваем различие между понятием "диалогичность мышления" (В.С. Библер, Р. Пауль) и "диалогическое мышление" (Ж. Ньюттен, А.М. Матюшкин): первое понятие характеризует внутренне, сущностное качество творческого мышления, второе - определяет мышле-

ние в диалоге (коммуникативный аспект). [25; 107] Психологи считают, что всякое развитое диалогическое мышление не может обойтись без логики. Сама природа диалогического мышления предполагает оперирование определенными логическими законами. Мысль складывается через сопоставление, сравнение, обобщение, чувственное выражение личностного восприятия действительности - а эти понятия (за исключением последнего) сами являются принадлежностью логики. А начальным моментом мышления, развития учебного диалога является проблемная ситуация (ситуация, в которой возникают задачи, связанные с интеллектуальной деятельностью), которая вовлекает учащихся в активный мыслительный процесс. (см. Приложение 4)

Схема реального мышления человека, по мысли А.М. Матюшкина [106], отвечает структуре диалога, единицей которого является "вопрос-ответ". Таким образом, мышление как процесс начинается с порождения задачи, предназначенной для другого человека, мыслимого или реального, осуществляется как поиск ее решения не только в индивидуальной, но и взаимной деятельности и завершается как демонстрация (объяснение, доказательство) найденного решения другому человеку, мыслимому или реальному. В рамках данной концепции Е.С. Беловой [19] была представлена модель полной структуры мышления (этапы решения мыслительной задачи, отражающие диалогическую структуру мышления): 1) порождение проблемы и формулировка задачи (мышление для другого); 2) поиск решения: выдвижение гипотез и их реализация (мышление для себя); 3) объяснение, обоснование найденного решения партнеру (мышление для другого); 4) создание гипотезы за другого: как бы с позиции партнера выдвижение его гипотезы, объяснение, обоснование (мышление за другого); 5) сопоставление гипотез, оценка, выбор оптимальной (мышление совместно с другим). Данная модель структуры мышления взята нами за основу потому, что она отражает представление о диалогичности (а именно о диалогической структуре мышления). Постепенно наращивая уровень сложности заданий, вопросов, изменяя их содержание в соответствии с темой урока, подводим учащихся к пониманию изучаемого материала, развиваем их логическое, творческое и про-

странственное диалогическое мышление. Развитие диалогического мышления требуют обширных, глубоких и прочных знаний, устойчивость творческих интересов, целеустремленности творческих поисков и настойчивость в решении творческих задач. Условиями развития диалогического мышления в младшем школьном возрасте являются: эвристические беседы; выделение смысловых опор и главной мысли, соотнесение нового материала с уже известным; развитие наблюдательности, творческого воображения, учебные проблемные вопросы и задания, проблемные ситуации.

Содержание учебного материала курса природоведения необходимо трансформировать в проблемную цепь вопросов и заданий, нацеленных на развитие диалогического мышления младших школьников. Приводим примеры такого типа заданий и вопросов. Тема урока "Птицы зимой" (2 класс). I. Создание учебной проблемной ситуации. - Судьба зимующих птиц - нелегкая судьба. II. Задания проблемного характера. - Почему осенью последними улетают гуси и утки? III. Усложнение заданий в зависимости от степени самостоятельности учащихся. - Понаблюдайте, какие изменения происходят с зимующими птицами в сильные морозы. Почему? IV. Задания повышенной сложности. Почему к месту зимовки одни птицы летят днем, а другие - ночью? У кукушек сначала улетают молодые, а затем взрослые птицы. Молодым птицам никто не показывает дорогу к месту зимовки. Как же они ее находят? Почему птицам необходимо больше корма зимой? V. Задания на использование знаний в новых условиях. Впадают ли какие-нибудь птицы в зимнюю спячку? В народе птиц называют "сеятелями леса". Почему? В конце зимы еще ближе птицы слетаются к жилью человека. Почему? [140]

Постановка проблемных, нестандартных учебных вопросов ориентирует школьников на самостоятельный поиск, сравнение, на умение строить логические выводы и умозаключения, думать, размышлять, рассуждать, спорить, вступать в диалог; совершенствует содержательно-операционные компоненты их интеллектуальных действий (творческого мышления, воображения, анали-

тико-синтетического восприятия, образной логической речи, логической памяти).

С полной справедливостью можно утверждать, что корни творческого мышления находятся в прямой зависимости от творческого воображения, то есть способности фантазировать, мысленно представлять то, что ребенок видит и слышит, является опорными точками для его будущего творчества.

Традиционно под воображением понимается форма опосредованного обобщенного познания, проявления творчества как доминирующего компонента мышления, создание на основе уже имеющихся восприятий новых, ранее не известных образов, представлений, понятий. Если восприятие - образ настоящего, память - прошлого, то воображение - образ будущего. Воображение бывает произвольное и произвольное, репродуктивное и творческое (К.К. Платонов). [135] Репродуктивное воображение - воображение, воссоздающее образы, создание по их описанию. Как отдельный вид выделяется творческое воображение - воображение, создающее новые образы и понятия. С воображением тесно связано понятие образности. Под образностью понимается определенная способность мышления (К.А. Гридова) особым образом воспроизводить в идеальных формах объективный мир. [140] Сопоставление является внутренним механизмом образности. Действительно, создать образ предмета - значит передать наше отношение к нему косвенным образом через эмоциональные представления, косвенные выражения и т.д. Вместе с тем, по мнению ряда психологов, мышление может возникнуть лишь там, где есть "слово". Воображение же далеко не всегда нуждается в словах, поэтому его следует отнести к другому ряду психологических явлений. Считаем, что воображение имеет чувственную природу, а мышление основывается на вербальном уровне.

В ходе изучения природоведения учащиеся накапливают материал, впоследствии, опираясь на него, фантазируют, представляют, воображают. Условиями развития творческого воображения на уроках природоведения являются игра в путешествия; словесное рисование; обучение композиционному расположению последовательности происходящих процессов, явлений, событий, на-

пример: Представьте, что вы отправились в экспедицию по тундре. Что вы могли бы увидеть там интересного? Если бы лето в тундре длилось три месяца, какие изменения с растительным и животным миром тундры произошли бы? Вообразите, что вы олень, живущий в тундре. Какие опасности могут подстеречь вас? Представьте, что вы капля воды. Куда вы упадете с тучки? Опишите свое путешествие.

Хорошо известно, что и процесс рассуждения, самостоятельное решение мыслительных задач не обходится без письменной, монологической и диалогической речи, характеризующейся точностью, образностью, выразительностью, логической последовательностью. Мышление носит знаковый характер, выражается словом, а материальной основой мышления является речь. Развитие речи – центральная и ведущая функция развития личности ребенка, как показывают исследования психологов (Л.С. Выготского, Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской). По их мнению, данная функция как нельзя яснее подтверждает закон перехода от социальных к индивидуальным формам поведения, который можно еще назвать законом социогенеза высших форм поведения: речь, являющаяся вначале средством связи, средством общения, средством организации коллективного поведения, позже становится основным средством мышления и всех высших психологических функций, основным средством построения личности. [39;87;159] Выделяются следующие психолингвистические особенности взаимодействия собеседников; сочетание рецепции и репродукции; спонтанность, наложение актов восприятия и внутреннего проговаривания; необходимость следовать за ходом мысли партнера; непредсказуемость реакций; общность ситуации; эмоциональная экспрессивность; эллиптичность; политематичность; краткость фраз.

В нашем исследовании в первую очередь мы имели в виду психологические концепции, рассматривающие связи: мышление и речь, внутренняя речь - внешняя речь. Л.С. Выготский [40] выдвинул гипотезу о развитии внутренней речи из внешней, из общения путем превращения речи для другого, в речь для себя (интериоризация).

Концепция нашего исследования основана на работе Л.С. Выготского "Мышление и речь". В диссертации используются следующие положения названной работы: 1) экспериментальное установление того факта, что значения слов развиваются в детском возрасте, и определены основные ступени в их развитии; 2) раскрытие своеобразного пути развития научных понятий ребенка по сравнению с его спонтанными понятиями и выяснение основных законов этого развития. [39] Говоря о механизме интериоризации внешнего диалога между ребенком и взрослым, Г.И. Ковалев и А.А. Радзиховский отмечают, что "интериоризация оказывается особым (и исходным для всех последующих) видом общения, диалога". Специфика этого диалога между человеком с уже сформировавшимся и человеком с еще формирующимся сознанием состоит в том, что последний "усваивает" саму структуру диалогических отношений. [77; 143] С.Ю. Курганов считает, для того, чтобы полноценно участвовать в диалоге, учащийся должен располагать целым рядом умений. Он должен, во-первых, уметь ориентироваться в условиях общения; во-вторых, уметь быстро и правильно спланировать свою речь, правильно выбрать содержание акта общения. В-третьих, найти адекватные средства для передачи этого содержания. Он должен, в-четвертых, уметь обеспечить обратную связь. [88]

Диалог на уроке направлен на выражение собственной мысли, чувства (если мы даем высказывание), или на восприятие чужих мыслей, переживания (если мы принимаем сообщение). Следовательно, мысль и является предметом урока-диалога, а мысль появляется только тогда, когда ребенок начинает осмысливать материал. Диалог, если он осмыслен, есть обмен мыслями, есть - движение мыслей. Смысл диалога в том, что в его процессе происходит понимание (и взаимопонимание) диалогизирующих сторон. С этой целью, учитель-новатор, а также представитель идеи "педагогики сотрудничества", С. Соловейчик [147]отмечает; что для выражения собственной мысли ребенок должен владеть целым рядом умений:

1. Умения, необходимые для создания высказываний; умение ориентироваться в ситуации общения, то есть осознавать: о чем будет высказывание, кому

оно адресуется, при каких обстоятельствах, зачем создается (чтобы поделится чем-либо, выразить свои чувства, сообщить. Объяснить что-то, воздействовать на собеседника); умение планировать содержание высказываний: осознавать его тему и основную мысль, намечать ход развития мысли, возможные микро-темы, их последовательность, примерное содержание каждой части будущего текста; умение реализовать намеченный план, то есть раскрыть тему и основную мысль, формируя мысль. При этом соблюдать нормы литературного языка. Выбирать средства (слова, формы слов, типы конструкций, интонацию и т.д.) с учетом задачи речи, адресата, условий общения, основной мысли и содержания данной части текста; обеспечивать развитие мысли от предложения к предложению и связь отдельных предложений и частей текста между собой; руководствоваться нормами речевого поведения; умение контролировать соотношение высказывания замыслу, ситуации общения, то есть оценивать содержание с точки зрения задачи речи, темы, основной мысли, последовательности изложения, используемые средства языка, требований культуры речи, эстетическую сторону речевого поведения; если позволяют условия, вносить исправления в свое высказывание.

2. Умения необходимые для воспроизведения высказываний: умение познавать свою коммуникативную задачу; умение по заголовку, по началу, а также по другим внешним признакам (например, по иллюстрации, по взгляду, по мимике говорящего) предполагать общий характер сообщения, его тему, цель, дальнейшее продолжение; уметь понимать значение слов, смысловую нагрузку форм слов, конструкций, интонации; выделять элементы высказываний: отдельные факты, сведения, микротемы, по ним определять общую тему текста; разграничивать основную информацию и вспомогательную, известную и новую для себя, особо важную и т.д.; понимать ход развития мысли автора, его основную мысль задачи речи, в ходе общения соблюдать нормы поведения; умение осознавать степень понимания текста, глубину проникновения в его смысл, понимание авторской позиции, отношения к ней; пользоваться приемами совершенствования понимания сообщения (выяснение значения незнакомых слов,

постановка вопросов). Из умения, предложенных С. Соловейчиком можно выделить следующие, необходимые для овладения учащимися диалогом: построение вербальной коммуникативной речи (стилистика, логика построения ответа и вопроса); использование невербальных средств общения (жесты, мимика); использование экстралингвистической системы знаков (качество голоса, диапазон, тональность, паузы, темп речи); осуществление визуального контакта (частота обмена взглядов).[147]

Осмысленный природоведческий материал ученик стремиться передать в связной речи, находит для выражения мыслей свои слова, строит рассказ в определенной системе, в определенной логической последовательности. Речь младшего школьника становится доказательной, образной. Условиями развития связной, диалогической, развернутой речи младших школьников на уроках природоведения является система упражнений, опорно-логических схем, средств наглядности, а также вопросов и заданий, построенных на основе наблюдений детей за экологическими, природными явлениями и процессами, например: Придумай и запиши текст на табличках, которые бы тебе хотелось повесить в сквере, возле дома, в лесу, используя слова: разрешается (разрешаю), запрещается (запрещаю), просим (просят, прошу); Пользуясь природоведческими понятиями урока "Части растения", попробуй убедить ребят в том, что в растении все органы взаимосвязаны.

Создание учебных проблемных ситуаций может предполагать различную форму заданий, например, для стадии критики и подтверждения: оцените, чья позиция кажется логически обоснованной, а чья истинна по содержанию; найдите контраргументы; в чем недостаточность такого умозаключения; вскройте логическую ошибку; сделайте вывод из данных фактов; найдите в рассуждении противоречие, ошибки; верно ли данное предположение (рассуждение); докажите, что верно и "то" и "другое как отражение действительности". Именно в диалоге проявляется самая главная функция языка как средства общения. В широком смысле слова диалог следует понимать как акт речевого взаимодействия 2-х или более участников коммуникации, которая возникает в процессе об-

мена высказываниями (репликами) порождаемые одно другим в условиях непосредственного общения. [114]

Человек не наделен врожденной способностью к диалогу, а значит, его нужно этому учить. Но для того, чтобы формировать способность к диалогу, необходимо понимать его закономерности. Диалогическое общение в педагогическом процессе характеризуется следующим: диалог создает форму совместной деятельности; в диалоге сохраняется принципиальное равноправие партнеров; движущими силами и инициаторами диалога являются все участники педагогического процесса; диалогическая структура учебного и школьного урока предполагает процесс формирования нового знания и отношения в совместной деятельности, а познавательный поиск новых знаний разворачивается как диалогическое взаимодействие партнеров по общению.

Сущность любого диалога гуманистична и предполагает: уникальность субъектов и их принципиальное равенство; различие и вариативность точек зрения каждого из участников диалога; ориентацию каждого субъекта на восприятие, понимание и активную интерпретацию его точки зрения другими субъектами; творческий характер диалога.

Создание ситуации диалога реализуется через: диагностику готовности учащихся к диалогу; поиск опорных мотивов - тех вопросов, благодаря которым может формироваться собственный смысл изучаемого материала; проектирование способов взаимодействия участников, их возможных ролей и условий их принятия участниками диалога; гипотетическое выявление зон импровизации, то есть таких ситуаций диалога, для которых трудно заранее предусмотреть поведение участников.

Главными особенностями урока в диалоговой технологии являются: переопределение общей проблемы каждым учащимся (порождение своего вопроса, не снимающего общей проблемы); воспроизведение ситуации "учебного незнания" - предмет обучения в конце каждого цикла диалога должен выступать как потребность в новом знании. [82]

Одной из форм организации по овладению учащимися диалогом является урок. Урок - это законченный в смысловом, временном и организационном отношении отрезок учебного процесса. Урок-диалог - это нестандартный урок, то есть это импровизированное занятие, имеющее нетрадиционную структуру. Современная модель урока предполагает конструирование такого урока, на котором усвоение знаний было бы не магнитофонным воспроизведением понятий, приемов, способов мышления, а формой развития личностного индивидуально-неповторимого мышления у каждого учащегося, осознанное усвоение ими учебного материала. Таким образом, современный урок должен в системе обучения строить связь между субъектами: сознанием учителя и сознанием ученика; строить субъект - субъектное взаимодействие. Учитель должен уметь не только научить своему предмету на уроке, но и после постановки познавательной задачи, он должен учить ребят совместному процессу обучения по добычи информации, ее анализу и синтезу, и все это должно проходить в уважительном и деловом диалоговом общении. На уроке должна быть создана атмосфера доброты, доверия, душевного комфорта, взаимопонимания, творческого диалога, в процессе такого урока ученик будет не только осознанно усваивать новый материал, но и развиваться. Положительные эмоции активизируют процессы внимания, осознанного запоминания, осмысления, делают эти процессы более интенсивными и тем самым повышают эффективность достигаемых целей. [115]

Задача современного обучения состоит в том, чтобы ребенок как можно раньше начал осознавать смысл и содержание собственных высказываний и действий. Осознание же становится возможным только тогда, когда он умеет самостоятельно доказывать свою точку зрения, высказывать свое мнение, подробно объяснять свою позицию. Известно, что когда человек объясняет что-то кому-либо другому, он сам - лучше начинает понимать то, что объясняет. Следовательно, необходимо добиваться от ученика развернутого словесного объяснения и разъяснения всех его совершаемых операций. В условиях специального организованного развивающего обучения, основу которого составляет

осуществление детьми полноценного развернутого учебного процесса, развивающего диалога, ведущих к формированию теоретического мышления, это novoобразование будет складываться раньше, чем в условиях традиционного обучения. Разрабатывая замысел урока, творчески работающий учитель, ищет возможность не только сформировать у учащихся определенную сумму знаний, но и влиять на его развитие, удовлетворять желание школьника быть открывателем. Поэтому учитель более всего старается поставить ученика в позицию субъекта обучения, превратить его в соавтора на основе развивающего диалога.

"Школьный урок получает свое развитие в системе определений, в том, что говорят о ней собеседники" (Г.М. Кучинский). [92] Стоит подчеркнуть, что развитие той или иной темы в ходе диалога - если роль идет о выработке нового учебного знания - представляет собой в большей степени конструирование объекта рассуждений, то есть понятий, представлений, стандартов поведения. Независимо от типа и структуры урока, современный урок - это тот урок, где стремление школьников "придумать" и "найти" бьет ключом, где они спешат вступать в диалог друг с другом, авторами тех или иных теоретических концепций, не боясь ошибиться. Успех учащихся в творческом учебно-познавательном процессе в основе, которого лежат диалогические методы, будет в том классе, в котором учитель создает у учащихся представление, что все можно исправить, главное - создать, увидеть, придумать, открыть что-то новое, неизвестное.

Основной целью проведения многих нестандартных типов уроков (урок-соревнование, КВН, урок-дискуссия, *урок-диалог* и другие) должно быть осуществление взаимодействия между учащимися. С.И. Поздеева [136] к факторам, тормозящим урок-диалог относит:

– Категоричность учителя, демонстрация себя, нетерпимость к другому мнению, к ошибке, навязывание собственного мнения, несвободная обстановка на уроке, обилие дисциплинарных замечаний. Все это является проявлением авторитарного стиля общения учителя.

– Отсутствие эмоциональных поглаживаний (психологических «плюсов») по отношению к ребенку. Поглаживание – это единица внимания взрослого к ребенку. Чем больше поглаживаний, тем увереннее чувствует себя ребенок, ему комфортно, удобно на уроке с учителем, который внимателен ко всем и каждому. К таким эмоциональным поглаживаниям относят: улыбку, обращение по имени, физический и зрительный контакт.

– Неэффективные словесные конструкции, преобладание вопросов закрытых, на которые дети дают односложные ответы; вопросов репродуктивных, направленных только на воспроизведение знаний; риторические вопросы, на которые вообще отвечать не нужно.

– Неумение учителя быть хорошим слушателем, то есть слушателем эмпатическим. Ученику важно видеть, что учитель слушает и слышит его, для этого необходимо пользоваться приемами пассивного и активного эмпатического слушания (пассивное: жесткое и межпредметные поддакивания; активное – перефразирование, редакция, резюмирование сказанного ребенком).

Учителю необходимо учитывать данные факторы с целью более эффективного использования на уроке метода диалога.

Е.Л. Мельникова, С.И. Поздеева обозначают 2 жанра урока-диалога: урок-наблюдение и урок-проблематизацию. Урок-наблюдение предполагает: актуализацию личного опыта, коллективное наблюдение, обобщение результатов; а урок-проблематизация – создание проблемной ситуации, совместное решение, контроль и оценка найденного способа действия. Таким образом, учителю необходимо учитывать факторы тормозящие диалог и стараться использовать в своей работе предложенные жанры урока-диалога. [109; 136]

Исследователи «экспрессивного диалога» (Э.Н. Горюхина, С.Ю. Курганов и др.) отмечают, что дети на первых уроках – диалогах ведут себя активно и эгоцентрично. Они не очень охотно слушают друг друга, т.к. участники диалога озабочены в первую очередь построением своего неповторимого образа и доведением его до понятной всему классу мыслительной конструкции. Идеи и образы других детей выступают как «дразнящие собеседники», только как нечто,

позволяющее лучше оттачивать свою собственность мысль. Общего предмета у спорящих детей не возникает. [48; 90] Первоначальная смута, исходно-смысловая, обращенная скорее к самому себе, чем вовне, догадка ребенка наталкивается на непонимание, сталкивается с возражениями и опровержениями. Начинается диалог-спор. В ходе «доказательств-опровержений» догадка обрывается аргументами, становится ясной всему классу. При внешней видимости бурного; интересного для всех обсуждения класс как бы распадается на «мыслительные одиночки». Каждый ребенок остается наедине со своим «мыслеобразом». Учитель выступает как помощник по выстраиванию этого образа и его проверке на жизнеспособность. То, что до урока-диалога существовало в сознании ребенка расплывчато, теперь конденсируется как способность суждения. Ребенок получает возможность созерцать вне себя, свой образ видения мира. Урок-диалог приучает детей выдвигать свои идеи, воспринимать учебный материал, строить диалогическую речь

Таким образом, способы организации учебной работы детей отражают реальный механизм взаимосвязи обучения и развития психических познавательных процессов школьника, а также готовность к участию в диалоге. Мы формируем у школьников мотивационно-потребностную и психологическую сферы диалогического мышления (потребность в диалоге, направленность на диалог, коммуникативно-диалоговые умения). В диалогическом общении более интенсивно развиваются психологические познавательные процессы такие, как устойчивость внимания, умение его распределять; наблюдательность при восприятии; память; способность анализировать деятельность партнера, видеть её мотивы, цели; образное диалогическое мышление; воображение. В ходе усвоения предметного содержания знаний учебных курсов происходит развитие всех познавательных процессов детей и обеспечивается переход на новый, более высокий уровень их развития.

Технология обучения учащихся диалогу на уроках математики и русского языка представлена в Приложении 6.

#### **2.4. Особенности формирования понятий у учащихся на уроке на основании диалоговой технологии.**

В процессе познание важное значение имеет последовательное формирование у учащихся целостных, обобщенных, приведенных в систему фундаментальных понятий. Учащиеся овладевают знаниями обязательно в их неразрывной связи между собой, то есть на основе систематизации знаний. При этом сами знания - не просто усвоенная информация, а усвоенная система понятий.

Учебный материал большого объема запоминается с трудом, а учебный материал, компактно расположенный в определенной системе, облегчает восприятие; выделение в изучаемом материале логически расположенных смысловых ключевых знаний способствуют эффективности его запоминания. Это обеспечивается соответствующим структурированием учебной информации. Моделирование и структурирование содержания учебного материала, генерализация знаний, содержательное обобщение – эти методические приемы направлены прежде всего на формирование у учащихся умственного представления об изучаемом блоке учебного материала, системности знаний, способности понимать и различать основные, ключевые знания, понятия.

Моделирование содержания учебного предмета целесообразно осуществлять в виде последовательных предметных моделей конкретных уроков. Выделение главного в них заключается в выявлении наиболее существенных признаков учебного материала. Оно выглядит, пишет психолог Е.О. Смирнова, [154] "как отбор, отсеив материала, согласно его внутренней логике, как сжатие содержания, за которым стоит обобщение, как выделение нового содержания посредством умозаключения, как переосмысливание материала, иное его центрирование, как отбор деталей в зависимости от основного смыслового стержня материала". Выделение главной мысли дает основу для осознания, усвоения, запоминания учебного материала, для формирования знаний, умений и навыков. Школьнику трудно усвоить учебный материал, если он запоминает все подряд, не разделяя главные и второстепенные положения. Следовательно, педагог начальных классов должен заботиться о том, чтобы сформировать у уча-

щихся необходимые приемы выделения основного, руководящих ключевых понятий, которые могли бы стать основой для новых знаний.

Понятие – это обобщенное знание, отражающее как существенные признаки и свойства разных предметов, так и все богатство конкретного, включенного в это понятие. "Центром развития ребенка является понятийный аппарат", - пишет Л.С. Выготский, мыслить – значит оперировать понятиями, а овладение понятиями означает владение всей совокупностью знаний о предметах или явлениях, к которым данное понятие относится. [39] Усвоение понятий учебного курса требует знания слова, термина, являющегося речевой формой всякого обобщенного знания. Развитие знаний происходит в три этапа. Первый этап – это усвоение и понимание изученного учебного материала. Вторым этапом – развитие знаний, совершенствование знаний и применение их по аналогии. В основе аналогии лежит сравнение, в котором акцент смещен на выявление сходного у данных объектов. Третий этап – процесс полного овладения знаниями, его результатом является формирование у учащихся умения самостоятельно применять знания в нестандартных условиях. Наряду с понятием "основные знания" все большее значение приобретает термин "опорные знания". Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам определить признаки, характеризующие опорные знания – это знания, которые составляют стержень, основу учебной программы, учебников, вокруг которых логикогностически, психологически конструируется учебный материал раздела, темы урока на основе внутрипредметных и межпредметных связей.

Успех выделения опорных знаний в учебном материале, а следовательно, и прочного усвоения знаний, зависит от ряда педагогических условий. Основными из них являются: правильно отобранный учебный материал для усвоения учащимися опорных понятий; четкое определение задач каждого этапа урока; взаимосвязь логических частей содержания и структуры урока; постановка эвристических вопросов и творческих заданий; использование наглядных средств в сочетании со словом педагога; диалогизация процесса обучения.

Повышение логической грамотности учащихся в процессе усвоения ими новых понятий представляет собой особо важную проблему. Логика необходима там, где имеется необходимость привести в порядок эмпирические знания, систематизировать и классифицировать различные понятия, дать им четкое определение. Знание логики развития понятий обеспечивает осознанное усвоение учащимися программного материала. Логика дает возможность получать новые знания без наблюдений или опыта, при помощи размышления, рассуждения, спора, дискуссии, диалога. Новое знание не получается из ничего, а выводится из уже имеющегося опыта. Разумное использование наиболее эффективной диалоговой технологии обучения зависит от специальной психолого-педагогической, логической и методической подготовки педагога. Логическая структура учебного материала – это расположение, разделение учебного материала на несколько частей, законченных в смысловых отношениях. Строгая логичность в изложении связей и отношений; глубокое понимание ранее изученных знаний; показ учащимся логику рассуждения; характер изложения близкий к научному – это все требования, предъявленные к конструированию современного развивающего урока.

Дидактическая система знаний отображена в учебном предмете и определяется логикой науки. Логика учебного предмета включает факты, научные понятия, законы, способы применения теории на практике, глубину и порядок преподавания учебного предмета. Но чем меньше возраст учащихся, тем больше сказывается дидактическое преломление, тем больше отступает и как бы скрывается логика науки. [161]

Построение учебного материала урока с позиции логики позволяет спланировать создание учебных проблемных ситуаций, организовать самостоятельную учебно-поисковую деятельность, способствует формированию у детей глубоких, осознанных знаний, развитию логического, диалогического мышления учащихся. Под функциональным развитием логического, диалогического мышления нами понимается овладение человеком в ходе онтогенеза новыми действиями, а под возрастным – освоение выполнения этих действий последо-

вательно в разных планах: в плане внешней вербальной деятельности с реальными объектами, в воображаемом плане, оперируя наглядными образами, представлениями о соответствующих объектах и явлениях, и в словесно-логическом плане, где реализуется оперирование с знаково-символическими образованиями, с высказываниями и понятиями. Результативность урока во многом зависит от того, насколько глубоко продумана педагогом логическая структура учебного материала. Она может быть различной прежде всего в зависимости от целей урока, от содержания и структуры научных знаний, подлежащих усвоению учащимися. [95]

Основными условиями, обеспечивающими осознанное формирование новых понятий у младших школьников являются: исследование учащимися под руководством педагога условий происхождения изучаемых понятий, теоретических знаний, широкое использование различных символических и знаковых заместителей реальных предметов, схем, моделей. Использование различных схематических и условных изображений реальных объектов и явлений окружающего мира позволяет детям увидеть взаимосвязи и взаимозависимости явлений, способствует формированию у них рефлексии, наблюдения за своими действиями, связанными с анализом поставленной учебной проблемы и с ее решением в диалоговом взаимодействии.

В процессе конструирования содержательной части урока (его основной этап) педагог, определив цели и задачи урока, выделяет представление и первоначальные понятия, которые должны изучаться, устанавливает внутренние, логические связи между ними и на этой основе выстраивает логическую структуру учебного материала, определяет способы изложения и последовательность его введения в учебный процесс, продумывает организацию диалогового общения. Закрепляясь в словах и словосочетаниях, понятия конденсируют и сохраняют знания, накопленные человечеством, делают их достоянием многих поколений. Понятия являются главным материалом для построения суждений, которые, в свою очередь, лежат в основе любого диалогического общения. Следовательно, понятие можно рассматривать не только как познавательную единицу,

но и как единицу, входящую в фундамент интеллектуально-речевой коммуникации в человеческом обществе.

Введение понятий в учебный процесс, как правило, связано с их раскрытием и, следовательно, с рассуждениями, умозаключениями. Учебный материал может излагаться способом дедукции, либо индукции. Логические связи и отношения, лежащие в основе дедуктивного (логического) вывода изучает символическая логика. Возможен и смешанный вариант изложения учебного материала, когда одно понятие (например, неживая природа) вводится дедуктивным путем, а второе (живая природа) – индуктивным. Логическая структура учебного материала тогда приобретает иную схему. Каждый из этих способов изложения учебного материала имеет свои преимущества: индуктивный – позволяет приблизить учащихся к исследовательскому процессу, показать логику эмпирических открытий, привести к обобщению отдельных фактов, научить строить выводы на основании определенного количества фактов; дедуктивный – приобщает школьников к строгим логическим рассуждениям, учит понимать структуру научного знания, способствует формированию причинно-следственных связей. Дедуктивная логика познания обучает младших школьников экономичности мышления, вырабатывает стройность мышления, развивает теоретический склад умственной деятельности, диалогичность мышления. Следует отметить, что для младшего школьного возраста доступнее индуктивный способ – он ближе к их логике познания окружающего мира: накопление фактов и наблюдений, а затем обобщение и выводы. Вместе с тем, на наш взгляд, не исключается и применение способа дедукции на уроках в начальных классах. [140]

Важным в работе над построением логической структуры учебного материала является не только знание понятий (терминов), а путь их получения школьниками. Посредством логики выстраивания урока, постановки учебной проблемы, специальных вопросов и заданий педагог будит мысль учащихся, заставляет их рассуждать, сопоставлять, учит анализировать, участвовать в диалоге, сравнивать, обобщать и на основе этих умственных действий, приемов

строить умозаключения, то есть формирует способность логически, диалогически мыслить. Следовательно, через целенаправленные, тщательно продуманные вопросы, задания учащиеся приобретают не только осознанные, глубокие знания, но и усваивают правила, законы логического и диалогического мышления, методы познания.

Важным условием эффективности процесса обучения на уроках, действенным средством обучения учащихся диалогическому общению является работа педагога над логическим построением учебного материала, использованию диалоговой технологии, которая будет способствовать осознанному усвоению учащимися научных понятий.

В основе процесса логического познания лежит образование понятий, формирование которых невозможно без развития мыслительной деятельности, без осознания школьниками самого процесса учения, без диалогического взаимодействия на уроке. Осознание обычно происходит, когда нечто озадачивает нас и когда, следовательно, вместо очередного действия мы обдумываем возможные действия. А чтобы обдумать, что же можно предпринять, необходимо усилить степень осознания происходящего (Ж. Пиаже). [132]

"Мыслить человек начинает, когда у него появляется потребность что-то понять. Мышление обычно начинается с проблемы или вопроса, с удивления или недоумения, с противоречия. Этой проблемной ситуацией определяется вовлечение личности в мыслительный процесс: он всегда направлен на разрешение какой-то задачи", – пишет С.Л. Рубинштейн [146] В развивающем обучении любой урок строится в диалоговой форме.

Конструктивный диалог на уроке начинается с создания учебной проблемной ситуации, то есть создания специальных ситуаций затруднения, влияющих на активизацию мысленной деятельности обучаемых, на формирование нестандартных подходов решению учебных проблем и, наконец, на развитие диалогического творческого мышления. Учебная проблемная ситуация служит не только источником интеллектуального затруднения, что является необходимым условием развития мышления обучаемых, но и важным мотиваци-

онным моментом, позволяет подключить к познавательному процессу мощный эмоциональный потенциал. Их эффективность доказана рядом работ отечественных и зарубежных ученых: А.М. Матюшкина, М.И. Махмутова, Дж. Дьюи, Э. Де Боно, В.С. Оконь и др. [106; 108; 120] Возбуждению активности и самостоятельности учащихся, созданию у них определенного эмоционального отношения к изучению нового природоведческого материала содействует возникновение учебной проблемной ситуации уже в названии темы урока. Например, "Солнце ниже – зима ближе", "Почва – чудесная кладовая", "Термометр – зеркало погоды", "Система органов пищеварения – лаборатория и кухня организма" и др. Подобное звучание темы поможет во многом выделению главной мысли. Ее постановку необходимо продумать заранее, так как это определяет характер мыслительной деятельности учащихся. Из любознательности детей рождается знание, а из знания – мастерство.

Введение в новую тему урока происходит через ассимилятивно-проблемную установку, что способствует созданию устойчивой мотивации и осознанию школьниками новых учебных задач. Приведем пример: "Сегодня темой нашего урока будет пословица "Чистота – залог здоровья". Как вы понимаете это высказывание? Какие еще поговорки, пословицы о здоровье вы знаете? Сегодня мы будем не просто учениками, а жителями огромного государства Здоровья. Какие законы будут самыми главными в этом государстве?"; "Ребята, послушайте стихотворение и определите, о чем пойдет речь сегодня на уроке".

*Когда ты идешь по тропинке лесной,  
Вопросы тебя обгоняют гурьбой,  
Пойдем-ка, дружок,  
По тропинке вдвоем  
Ответы искать под зеленым шатром.*

О каком "зеленом шатре" говорится в стихотворении? Какие вопросы нас ждут на лесной тропинке? Давайте отправимся с вами в лес. Только не за грибами, не за ягодами, не за цветами, а за чудесами. Даже взрослые люди встречаются на лесных тропинках с неведомым, таинственным, удивительным.

*Здравствуй, лес, дремучий лес,  
 Полный сказок и чудес!  
 Ты о чем шумишь листвою  
 Ночью темной, грозовою?  
 Что нам шепчешь на заре  
 Весь в росе, как в серебре?* (С. Погорельский).

Вот и отправимся сегодня в "Путешествие в царство животных леса". Каких животных леса вы знаете? Какие вопросы из царства животных нас могут подстерегать на лесной тропинке? "Ребята, оглянитесь вокруг и скажите, что же изменилось в нашем классе? (Педагог заранее составил комнатные растения на стол). А знакомы ли они вам? Как эти растения можно назвать одним словом? А есть ли у каждого комнатного растения тайна, которая вам пока неизвестна? Тема нашего урока "Знакомые незнакомцы".

На этапе ввода в новую тему педагог получает информацию об уровне выполнения домашнего задания, а значит, и процессе творческого развития учащихся; актуализирует ранее усвоенные знания, учебные действия; создает уверенность и мотивацию к усвоению нового материала; формирует учебную задачу, мобилизует на ее решение эмоционально-волевые качества учеников; стимулирует к диалоговому общению. Педагогическая ценность урока сводится к нулю, если педагог не смог его построить так, чтобы учащиеся почувствовали свою активную роль в учебном процессе, если он не придерживается того стиля диалогичных взаимоотношений ученика и педагога, а также учащихся между собой, которое называется педагогическим сотрудничеством, сотворчеством. "Личностные отношения и есть та почва, на которой происходит научение ребенка", - отмечал М. Доналдсон. Педагогика сотрудничества предполагает развитие даже самой малой способности к мышлению. [58]

Основная методическая закономерность усвоения природоведческих знаний заключается в планомерном образовании и развитии новых понятий у младших школьников. Природоведение как учебный предмет и система природоведческих понятий находится в тесной связи с системой других естественных

наук, а значит, учебный предмет отражает движение и развитие понятий от низшего порядка к высшему в сознании школьников. Значит, первоначальные научные природоведческие понятия являются важным звеном своего дальнейшего познания учащихся. И, следовательно, в процессе преподавания природоведения необходимо в первую очередь организовать работу с основными, опорными понятиями, на умение выделять главное в обучении. Повышению теоретического уровня преподавания способствует четкое выделение основных понятий, целостная система их раскрытия; поэтапное расширение их объема и усложнения их структуры.

Последовательность формирования и развития природоведческих понятий от простых к сложным, от единичных к обобщенным выстраивается в соответствии с правилами логики. Для логической последовательности формирования природоведческих понятий, определенной системы понятий, определенной системы изложения учебного материала (дедуктивного или индуктивного) в логике издавна используются графические методы моделирования учебного процесса. Продуктивность применения графических методов моделирования обнаруживается при установлении логических отношений между понятиями, как определенное "расположение" классов относительно друг друга. Следует подчеркнуть, что логическое положение какого-либо природоведческого понятия как родового и видового не является жестким. Формирование сложных природоведческих понятий методом графического моделирования происходит через научно-познавательную иллюстрацию, когда непосредственная демонстрация объектов, явления заменяется его изображением и расширяет визуальные представления детей о некотором классе природных объектов и явлений. Роль иллюстраций усиливается в тех случаях, когда вербальное определение является слишком сложным для младшего школьника, например, изображение различных видов растений, животных, скрытых от непосредственного наблюдения процессов или явлений природы затруднено естественной бедностью индивидуального опыта (тезауруса). В результате усвоения теоретических природоведческих знаний в условиях специально организованной учебной деятельно-

сти учащиеся приобретают возможность мыслить содержательно, с пониманием сути дела, то есть приобретают теоретическое отношение к окружающему миру. У младших школьников "происходит формирование потребности в теоретическом отношении к действительности, способах ориентации в средствах и приемах духовного наследия, теоретических представлений и понятий, а также соответствующих умений", - отмечает В.В. Давыдов. [53]

С точки зрения педагогики, процесс решения учебной проблемной задачи представляется как цепь построения ее различных моделей: текст, краткая запись, понятия (знания), схемы, рисунки. Все они – различные степени формализации учебной проблемной задачи – обеспечивают ученику возможность обнаружения причинно-следственных связей, зависимостей между явлениями, объектами природы и искомыми величинами. В процессе обучения дети испытывают "серьезные затруднения при переходе от яркой, доступной наглядности к более серьезному материалу, когда на основе хорошо усвоенных выводов надо строить свои суждения", - пишет С.Н. Лысенкова. [100] Преодоление этих трудностей обеспечивается последовательно-динамической системой условных знаков, схематических графических моделей в сочетании со словом педагога, которые помогают младшим школьникам овладеть умственными действиями, развивают логику рассуждения, доказательности, творческой самостоятельности. "Сочетание слова и наглядности, когда учащиеся под руководством педагога самостоятельно исследуют объект, выделяют в нем главное и делают определенные выводы, обеспечивают более высокий результат". (Л.В. Занков) [65]

По мнению Д.А. Поспелова, "человеческое познание пользуется как бы двумя механизмами мышления: символическим (или алгебраическим) и геометрическим, однако...в системе образования наблюдается "левополушарный крен", то есть преобладание символического механизма мышления. Именно сочетание двух способов представления информации (в виде последовательных символов и в виде картин-образов), умение работать с ними и соотносить оба

способа представления друг с другом обеспечивают сам феномен человеческого мышления". [138]

Использование графической (зрительной) информации активизирует потенциал правого полушария мозга, развивая образное мышление и интуицию. "... Пропускная способность зрительного анализатора значительно превышает способность слухового анализатора" (Р.-Л. Грегори).[49] Визуальная информация является стимульной (одновременной), в то время как вербальная – сукцессивной. Создание и передача учебной информации посредством знаковых систем способствует возрастанию роли левого полушария особенно для детей в возрасте 7-12 лет с доминирующим развитием правого полушария. Разумно органично сочетать визуальную и вербальную информацию в учебном процессе.

Знак – это материальный предмет (явление, событие), выступающий в качестве представителя некоторого другого предмета, свойства или отношения и используемый для приобретения, хранения, переработки и передачи сообщений (информации, знаний). [119] Знаки подразделяются на знаки-копии (фотографии, репродукции и т.д.), знаки-признаки (дым – признак огня; снег; дождь – признаки погоды), знаки-символы (указатели в учебниках.) Знаковые системы как средство выражения смысла изучает наука семантика. Они позволяют: "опредмечивать" абстрактные природоведческие понятия посредством рисунков-символов, то есть условно-схематическим изображением; давать возможность непосредственно устанавливать ускользающие от сознания учащихся связи между разнообразными элементами природоведческих теоретических (опорных) знаний; развертывать учебный материал в структуре учебника природоведения, с целью прослеживания причинно-следственных связей и зависимостей в природе; преобразовывать графические модели на основе возвращения к темам на новом витке обогащения знаниями и развития учащихся; помогать обобщать весь объем учебного природоведческого материала, который будет изучаться в теме; не предъявлять неумеренных требований к графическим навыкам младших школьников; не ограничиваться сообщением теоретических сведений, проведением логическо-доказательной линии, избегать сухости, стилистиче-

ской тяжеловесности, а расширять информационный горизонт предмета за счет включения в него литературно-художественного фона.

Научить детей активно и самостоятельно мыслить на каждом уроке природоведения, развивать интерес к учению, формировать систему природоведческих понятий, усваивать язык учебного предмета, его терминологию, строить графическую модель урока помогают опорные схемы. Это набор четко алгоритмизированных дидактических знаков, схем, таблиц и т.п., которые должны выполнять опорную функцию в организации учения и в управлении мышлением учащихся.

"Опорные схемы, или просто опоры, - это выводы, которые рождаются на глазах учеников в момент объяснения и оформляются в виде таблиц, карточек, чертежа, наборного полотна, рисунка. От традиционной наглядности они отличаются тем, что являются опорами мысли, опорами действия" (С.Н. Лысенкова). [100]

Опорные сигналы у В.Ф. Шаталова [178]; опорные схемы у С.Н. Лысенковой [100]; зримая модель поведения в методике творческого воспитания С.П. Иванова [69]; опорная деталь у Е.Н. Ильина [70]; "паучок" Д. Хаблина; лексико-семантические схемы и пиктограммы Ф.М. Рабиновича [142] вбирают в себя все стороны метода и приема и отвечают общим психолого-педагогическим закономерностям. Формы опор самые разнообразные, но общий принцип просматривается четко: чтобы даже слабый ученик мог отвечать у доски достаточно свободно, не задерживать класс и не сбивать темп урока – перед ним должна быть опора. Это не наглядное пособие, а путеводитель нити рассказа, правила, способа выполнения задания. "Это уроки сотрудничества, на которых у всех все получается, и рождается чувство успеха в учении, желание и готовность решать все более трудные задачи" (С.Н. Лысенкова). [100]

Нами разработаны опорно-логические схемы уроков природоведения. Опорно-логические схемы представляют собой логически завершенную единицу учебного материала, графическую модель урока, построенную на принципах

мотивации, модульности, проблемности, когнитивной визуализации, то есть "способствуют естественно-интеллектуальному процессу получения нового знания" (А.А. Зенин)[66]. Для разработанных нами опорно-логических схем характерна высокая информационная емкость изложения и системность усвоения учащимися учебного материала; ориентация на целостность знаний и диалогических способов их усвоения; обеспечение преемственности и непрерывности естественнонаучной подготовки на различных ступенях образования; логика формирования и развития природоведческих понятий в пространстве и времени (См. Приложение 6).

Опорно-логические схемы развития природоведческих понятий, их связей между собой являются определенным способом моделирования знания. При таком способе не теряется целостность восприятия содержания, неразрывность составных его частей в конкретном уроке (схеме). А у учащихся формируется адекватный целостный образ окружающего мира. Визуально-графическое отображение понятийного пространства позволяет наметить оптимальную стратегию подачи учебного материала на основе установления связей между понятиями конкретного содержания урока природоведения. Полнота усвоения понятия состоит в прямой зависимости от степени использования учащимися всех возможных связей и отношений этого понятия. Опорно-логические схемы как способ моделирования природоведческого материала способствует структурированность понятийного пространства в сознании школьника.

Опорно-логические схемы уроков природоведения позволяют: сосредоточить внимание младших школьников на главных, основных положениях в учебном материале, дают возможность глубже осмыслить логическую сущность природы, помогают на основе моделирования устанавливать природные взаимосвязи и взаимозависимости, моделировать изменения в природе; из единичных закономерностей выводить общие, позволяющие устанавливать логическую связь отдельных природных явлений и причин, их вызывающих (например, выявление причин смены сезонов года через установление закономерностей положения Солнца, продолжительности дня, изменение температуры

воздуха; сезонов); формировать у учащихся внутренний план действия, становлению возможности мыслить в условном (воображаемом) плане; убедительно обосновывать разрешение учебной проблемной ситуации, определять направление ее решения с диалогических позиций; выполнять не только иллюстративную, но и когнитивную функцию, что повышает эффективность усвоения природоведческих знаний без механического зазубривания определений и формулировок; прослеживать важнейшие экологические механизмы адаптации живых организмов к изменению среды. Например, убедительным обоснованием изменений жизни диких животных зимой на уроке "Зима – особое время года в жизни диких животных" служит емкая по содержанию схема, графически моделирующая физиолого-морфологические и поведенческие особенности приспособления животных к новым условиям; формировать диалогические речевые умения.

Накопление необходимой природоведческой информации является основой формирования достоверных конкретно-образных представлений об окружающей природе конкретного сезона года, необходимым элементом осмысления, понимания первоначальных природоведческих понятий.

В ходе работы на уроке учащиеся должны постоянно подключаться к сознанию опорно-логических схем, быть их соавторами. Учить детей мыслить вслух – один из элементов обратной связи. Активное включение ребенка в познавательную деятельность на основе диалога – важное условие четкой обратной связи, доброжелательного делового сотрудничества, сотворчества на уроке. Постепенно, в ходе создания опорно-логической схемы, перед учеником возникает цепочка причинно-следственных связей между неживой и живой природой, выделяются характерные признаки сезонов года, по опорным (ключевым) понятиям циклично разворачивается учебный материал курса природоведения от темы к теме, от раздела к разделу. Это позволяет младшим школьникам увидеть развернутый во времени процесс содержательного раскрытия системы теоретических знаний, построенный на основе логических умозаключений, рассуждений, диалога.

Динамической, структурное моделирование учебного материала посредством опорно-логических схем позволяет школьникам нагляднее проследить причинно-следственные связи в природе, конкретизирует и углубляет их знания, расширяет кругозор на основе использования личных наблюдений, текстовых источников информации, результатов учебно-исследовательских заданий, формирует осознанное отношение к природе, активизирует диалектическую познавательную деятельность, обеспечивает высокое качество усвоения учебного природоведческого материала. Использование опорно-логических схем диалогового общения позволяет систематизировать знания, схватить в единстве совокупность отдельных элементов новой информации, усвоенные термины, опорные понятия рассматривать в новых связях и отношениях. [140]

Таким образом, особенностями формирования понятий на уроке на основе диалоговой технологии является: 1. Четкое определение задач каждого этапа урока. Использование наглядных средств (схем, рисунков, таблиц, моделей, графическое моделирование, опорно-логические схемы уроков) в сочетании со словом педагога; 2. Расположение учебного материала в логической системе (индуктивной, дедуктивной), с выделением смысловых ключевых знаний посредством структурирования содержания учебного материала, генерализации знаний, содержательного обобщения; 3. Формирование целостных, обобщенных, приведенных в систему основных (базовых) понятий учебного предмета; 4. Специально организованное формирование у учащихся необходимых приемов выделения в тексте, сообщения основного, главного, ключевых понятий; 5. Продумывание организации диалогового общения на уроке, направленное на осознанное усвоение учащимися новых знаний (понятий) через специальные ситуации затруднения, эмоциональный настрой, развитие устойчивой положительной мотивации, диалогические доверительные взаимоотношения.

## **2.5. Результаты опытно-экспериментальной работы по формированию у учащихся начальных классов новых понятий средствами диалоговой технологии.**

Цель эксперимента – апробация выявленных теоретическим путем дидактических условий диалоговой технологией, направленных на осознанное усвоение учащимися новых понятий, в рамках традиционного обучения.

В экспериментальном исследовании принимали участие 112 школьников г. Калуги и из г. Глазова. Основными методами изучения являлись наблюдение, интервьюирование, эксперимент. В ходе исследования сочетались три типа эксперимента: констатирующий, формирующий и контрольный. На первом этапе проводится констатирующий эксперимент. Было охвачено 56 учеников будущих экспериментальных классов и 56 учеников будущих контрольных классов. Изучение проводилось в условиях естественного обучения на уроках природоведения, математики, русского языка. Диагностирующий срез проводился в период с 2000 года по 2004 учебный год. На начальном этапе *констатирующего* эксперимента в процессе систематического наблюдения за учащимися вторых классов были определены критерии осознанности усвоения нового материала. Опираясь на точку зрения Б. Блума [109] (знание, понятие, применение, анализ, синтез, оценка) признаками осознанности считаем: 1. Работа с информацией. Проявлением данного критерия является: (выделение главной мысли; обобщение и систематизация знаний, умений и навыков; работа с дополнительными источниками; структурирование информации); 2. Построение вербальной коммуникативной речи (стилистика, логика построения вопроса и ответа; умение внимательно слушать собеседника, умение заинтересовать его, привлечь); 3. Ориентация в ситуации общения (доказательство своей точки зрения с приведением примеров).

Полученные данные констатирующего среза занесены в таблицу.

Таблица 1.

### Критерии осознанного усвоения знаний

| Критерии   | Экспериментальная выборка |      | Контрольная выборка |      |
|------------|---------------------------|------|---------------------|------|
|            | %                         | чел. | %                   | чел. |
| 1 критерий | 17,86                     | 10   | 16,07               | 9    |
| 2 критерий | 32,14                     | 18   | 33,93               | 19   |
| 3 критерий | 50,0                      | 28   | 50,0                | 28   |

Анализ полученных данных дает возможность сделать следующие выводы: экспериментальная выборка показала, что 17,86 % учащихся умеют работать с информацией; а так же добывать её самостоятельно; 32,14 % стараются строить свои высказывания точно, последовательно, а главное своими словами; 50 % умеют приводить примеры, доказывая свою версию. Контрольная выборка – 16,07 % учащихся работают с информацией; 33,93 % учащихся умеют строить свое высказывание; 50 % учащихся сопровождают своё высказывание приведением примеров.

Таким образом, можно констатировать, что учащиеся вторых классов предпочитают работать для получения информации только в стенах школы и то по указанию учителя, при ответе не стараются приводить примеры, доказывающие, что наблюдение верно. У большинства школьников процесс осознанности новых понятий находится на поверхностном уровне, так как они не видят необходимости и значимости их усвоения.

Для того, чтобы участвовать в диалоге при изучении нового материала необходимо не только грамотно излагать свои мысли, но и пропускать через себя огромное количество информации, а именно осознано вычленять нужную структуру сообщения, а так же уметь слушать и слышать, которое предполагает осознанное видение проблемы со всех сторон.

В зависимости от степени выраженности принятых критериев мы выделяем 4 уровня развития осознанного овладения учащимися новыми понятиями (приложение 5): 1. низкий; 2. средний; 3. высокий; 4. высший.

Полученные данные занесены в таблицу.

Таблица 2

Уровни развития осознанного овладения новыми понятиями

| Уровни      | Экспериментальная выборка |      | Контрольная выборка |      |
|-------------|---------------------------|------|---------------------|------|
|             | %                         | чел. | %                   | чел. |
| I уровень   | 42.86                     | 24   | 42.86               | 24   |
| II уровень  | 35.71                     | 20   | 37.50               | 21   |
| III уровень | 21.43                     | 12   | 19.64               | 11   |
| IV уровень  | 0                         | 0    | 0                   | 0    |

Анализ данных показывает, что в экспериментальной выборке 42,86 % детей используют новые понятия только в аналогичных ситуациях; 35,71 % учащихся могут интерпретировать понятия; незначительное количество 21,43 % учащихся осмысливают информацию и используют её при решении незнакомых задач, пробуют самостоятельно устанавливать связи между понятиями. Высший уровень осознанного восприятия понятий не сформирован. В контрольной выборке 42,86 % учащихся запоминает ранее изученные понятия; 37,5 % учащихся стараются применять свои знания при решении новых заданий; 19,64 % рефлексиируют полученные знания. Четвёртый уровень не сформирован.

Таким образом, констатирующий эксперимент показал, что учащиеся начальных классов не видят структуру понятия, не всегда знают где и как использовать полученные знания. Учащиеся слабо осмысливают информацию, что говорит о слабо развитых рефлексивных способностях. В результате знания учащихся приобретают формальный характер, не становятся их внутренним достоянием; а следовательно не могут быть активно реализованы. Слабые рефлекс-

сивные способности приводят к тому, что учащиеся недостаточно осмысливают даже верную информацию (слова учителя или материал учебника).

Использование системы заданий по Г.М. Кучинскому [91] позволило нам проверить репрезентативность полученных данных. Учащимся предлагались задания, анализ выполнения которых в процессе диалога позволил выделить и описать уровни сформированности понятий младших школьников на основе диалоговой технологии.

I уровень. Речь монологична, вербализируется только одна смысловая позиция; подражательная, комментирующая, наблюдаются паузы, задержки, повторы. Непреодолимые затруднения на этапах порождения проблемы и формирования задачи, обоснования решения, аргументации. Использование новых понятий ограничено лишь запоминанием терминов. Приведем примеры ответа на вопрос: "Для чего необходимы приставка, суффикс, окончание?"

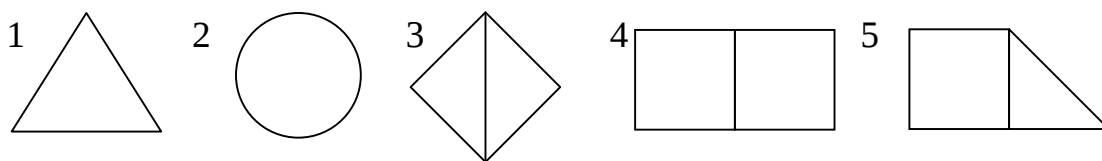
Таня Д. - Окончание необходимо, для того, чтобы правильно звучало слово.

Вова М. - Приставка помогает нам понять предложение.

Таня Д. - Приставка нужна для создания нового слова.

Вова М. - Новые слова образуются только с помощью суффиксов, а с помощью приставок родственные слова.

II уровень. Элементарный диалог, неразвернутые высказывания; вопросы свидетельствующие об отсутствии определенности в понимании проблемы, затруднения на этапах аргументации, развитие смысловой позиции партнера, наличие рефлексивных высказываний, умение (но не всегда) использовать ранее полученные знания. Например, На доске нарисованы фигуры. Какая из данных геометрических фигур "лишняя"? Почему?



Маша М. - Лишней фигурой является круг, т.к. у него нет углов.

Таня С. - Маша, ты несколько не права. Я считаю, что это легкое решение задачи и слишком явный признак.

Вова Г. - А почему некоторые фигуры поделены по полам? Может в этом и есть ответ на вопрос?

Таня С. - А мне кажется, что здесь две лишние фигуры. Вот смотрите если провести дополнительные линии, то из фигур №1,4,5 можно получить прямоугольные треугольники, а из фигур № 2,3 их не получишь.

Учитель: - Нет, в этом задании только одна лишняя фигура.

Маша М. - Ребята, посмотрите, все фигуры правильной формы, а последняя состоит из двух фигур. Значит она лишняя.

Вова Г. - Я тоже считаю, что последняя фигура лишняя. Если сложить все фигуры по полам, то их половины окажутся симметричны. А, вспомнил! Линия у фигуры №3 и №4 по середине называется ось симметрии.

III уровень. Столкновение двух различных пониманий. Доказательства понятны и их опровержения не анализируются и не систематизируются, как результат – обрабатывание одной позиции. Не достаточность аргументов для обоснованного решения. Затруднения на этапе развития смысловой позиции партнера. Например, ответ на вопрос: "Как узнают подснежники сроки своего появления?".

Валя Н. - Подснежники появляются, когда растает снег. О чём говорит и происхождение слова «из-под снега».

Юра Д. - Валя, представь себе. Подснежники иногда распускаются, находясь ещё стебельками в снегу.

Дима Р. - Вы говорите об одном и том же. Подснежники появляются тогда, когда на улице устанавливается соответствующая температура.

Юра Д. - Я считаю, что на подснежники влияет солнце. То, как долго оно находится на небе.

IV уровень. Сложные вопросно-ответные циклы, диалоги-споры. Раскрываются две равноправные позиции. Наличие доказательств, опровержений, их

оценка и аргументированный выбор решения. Развернутое согласие с партнером, развитие точки зрения партнера. Переход на рефлексивно-личностный уровень осознания материала (понятий). Например, ответ на вопрос: К чему приводит повышение температуры воды в водоёме?

Маргарита В. – Из-за повышения температуры воды в водоёме остаются зимовать многие водоплавающие птицы.

Виталий М. - Да, Рита, ты права. Когда вода долго не замерзает, то рыбы не прячутся на дно и доступны птицам. Птицы улетают в теплые края из-за того, что им нечего кушать.

Маргарита В. - А как ты ответил бы на этот вопрос?

Виталий М. - Я считаю, что слишком тёплая вода в водоёме вызывает сильный рост тины - это водные растений и водоросли.

Маргарита В. - Ну и что же тут страшного. Водорослями питаются насекомые, а ими рыбы. Значит, в водоёме будет больше рыбы.

Виталий М. - Рита, помнишь лужи с тиной, а тина любит расти в теплой воде. Много ли мальков или головастиков в тех лужах ты видела?

Маргарита В. - Да, ты прав. Но почему если в водоёме много водорослей, то мало рыбы?

V уровень. Анализ и оценка во внутреннем диалоге во внешней речи – сразу решение (верное). Данное решение опирается не на смысл задания, а на опыт. Наличие рефлексивно-личностных высказываний. Например, сделайте самостоятельно вывод, изучив следующие выражения:

1)  $(5+5)+3$ ;  $7+(6+4)$ ;  $8+5+(2+8)$ ;  $2+(3+7)+4$ ;

2)  $7+8+4+5$ ;  $5+4+7+8$ ;  $4+7+5+8$ ;

Андрей М. - В первом задании объединяются числа, сумма которых равна десяти. Складываются удобные слагаемые.

Максим К. - Во втором задании сумма везде одинакова, значит, если менять числа местами это не влияет на сумму.

Полученные данные отражены в таблице.

Таблица 3.

Уровни объективности репрезентативности полученных данных

| Уровни      | Экспериментальная выборка |      | Контрольная выборка |      |
|-------------|---------------------------|------|---------------------|------|
|             | %                         | чел. | %                   | чел. |
| I уровень   | 7,14                      | 4    | 8,93                | 5    |
| II уровень  | 76,79                     | 43   | 75,00               | 42   |
| III уровень | 16,07                     | 9    | 16,07               | 9    |
| IV уровень  | 0                         | 0    | 0                   | 0    |
| V уровень   | 0                         | 0    | 0                   | 0    |

Результаты контрольного эксперимента показывают, что в экспериментальной выборке у 7,14 % учащихся диалог перерастает в монолог, спор, в процессе которого наблюдается неуверенность, не заинтересованность в ситуации общения, не знание материала. 76,79 % учеников вопросно-ответные циклы отражают тревожное состояние, диалоговая ситуация строиться в отсутствии понимания определенности проблемы, изученных понятий. Для 16,07 % учеников диалог является средством "оттачивания" своих знаний и для него характерна доверительность, заинтересованность, терпимость. IV, V уровни не сформированы. В контрольной выборке 8,93 % учащихся реализуют свои знания лишь в монологической речи, что может свидетельствовать об авторитарной или эгоцентрической позиции. У 75 % учащихся коммуникативная направленность тесно связана с "обезличенностью" общения и ведет к резкому ограничению возможностей для их личного роста, взаимного доверия и развития. Для 16,07 % учащихся характерно ограничение лишь одной версией или смысловой позицией; IV, V уровни не сформированы.

Таким образом, у учащихся начальных классов наблюдается не осознанное восприятие новых понятий, неумение участвовать в диалоге с целью уточнения своих знаний. Учащиеся затрудняются в планировании собственных высказываний и в интерпретировании полученной информации.

*Формирующий* этап эксперимента включал специально организованное экспериментальное обучение, при котором учитывались условия формирования осознанного усвоения понятий учащимися через диалоговую технологию, которые вводились последовательно в экспериментальную группу (Приложение 6).

Задача *контрольного* исследования была направлена на осуществление контроля полученных знаний, умений и навыков средствами традиционного обучения. С целью проверки овладения учащимися начальных классов осознанного усвоения новых понятий через диалоговую технологию, на контрольном этапе была проведена диагностика, которая состояла из тех же методик, что и на этапе констатирующего эксперимента.

Полученные данные представлены в таблице.

Таблица 4.

Критерии осознанности усвоения понятий

| Критерии   | Экспериментальная выборка  |      |                         |      | Контрольная выборка        |      |                         |      |
|------------|----------------------------|------|-------------------------|------|----------------------------|------|-------------------------|------|
|            | Констатирующий эксперимент |      | Контрольный эксперимент |      | Констатирующий эксперимент |      | Контрольный эксперимент |      |
|            | %                          | чел. | %                       | чел. | %                          | чел. | %                       | чел. |
| 1 критерий | 17,86                      | 10   | 8,93                    | 5    | 16,07                      | 9    | 16,07                   | 9    |
| 2 критерий | 32,14                      | 18   | 33,93                   | 19   | 33,93                      | 19   | 35,71                   | 20   |
| 3 критерий | 50,00                      | 28   | 57,14                   | 32   | 50,00                      | 28   | 48,21                   | 27   |

Таким образом, мы можем проследить динамику осознанности усвоения новых понятий учащимися начальных классов (см. рис. 2).

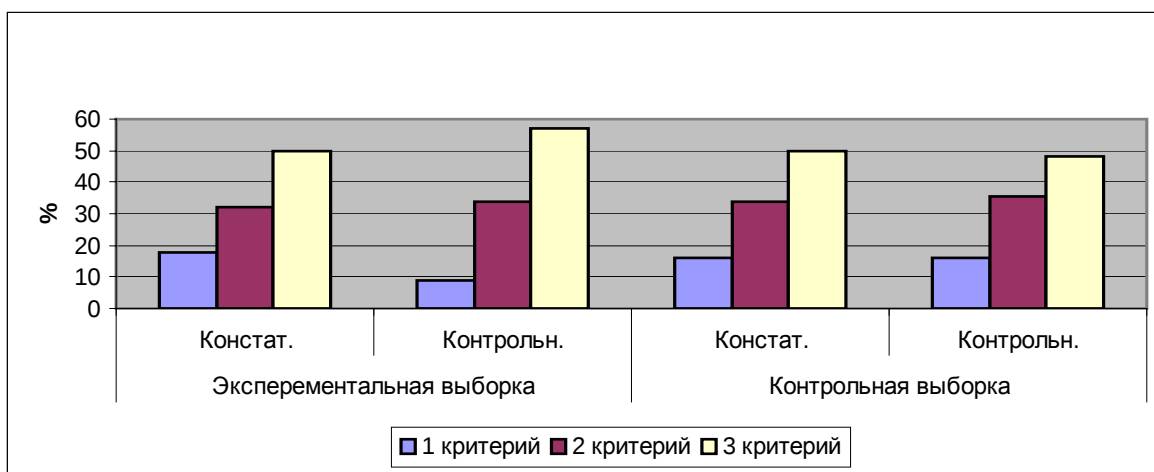


Рис. 2. Критерии осознанности усвоения понятий

Анализ данных свидетельствует, что на контрольном этапе в экспериментальной выборке замечено значительное улучшение. 8,93 % учащихся не умеют работать с информацией, а также добывать её самостоятельно; 33,93% учащихся стараются строить своё высказывание точно, логично, последовательно и 57,14 % учащихся умеют осознанно работать с полученной информацией, иллюстрируя примерами свой ответ. В контрольной выборке 16,07 % -умеют работать с информацией; 35,7% учащихся грамотно строят своё высказывание; 50 % учащихся свободно приводят примеры в процессе общения.

Таким образом, можно сделать следующий вывод, что школьники младших на основе диалоговой технологии классов начинают осознавать необходимость в получении новых знаний, стараются переработать информацию, так, чтобы увидеть практическую значимость данного материала, уметь донести её до окружающих доступно, выразительно.

Из перечисленных критериев нами были зафиксированы на контрольном этапе уровни развития осознанности, те же, что и в процессе констатирующего эксперимента.

Таблица 5.

#### Уровни развития осознанности усвоения знаний

| Уровни      | Экспериментальные классы   |      |                         |      | Контрольные классы         |      |                         |      |
|-------------|----------------------------|------|-------------------------|------|----------------------------|------|-------------------------|------|
|             | Констатирующий эксперимент |      | Контрольный эксперимент |      | Констатирующий эксперимент |      | Контрольный эксперимент |      |
|             | %                          | чел. | %                       | чел. | %                          | чел. | %                       | Чел. |
| I уровень   | 42.86                      | 24   | 25.00                   | 14   | 42.86                      | 24   | 35.71                   | 20   |
| II уровень  | 35.71                      | 20   | 30.36                   | 17   | 37.50                      | 21   | 41.07                   | 23   |
| III уровень | 21.43                      | 12   | 37.50                   | 21   | 19.64                      | 11   | 21.43                   | 12   |
| IV уровень  | 0                          | 0    | 7.14                    | 4    | 0                          | 0    | 1.79                    | 1    |

Таким образом, мы можем проследить динамику уровней развития осознанности усвоения знаний (см. рис. 3).

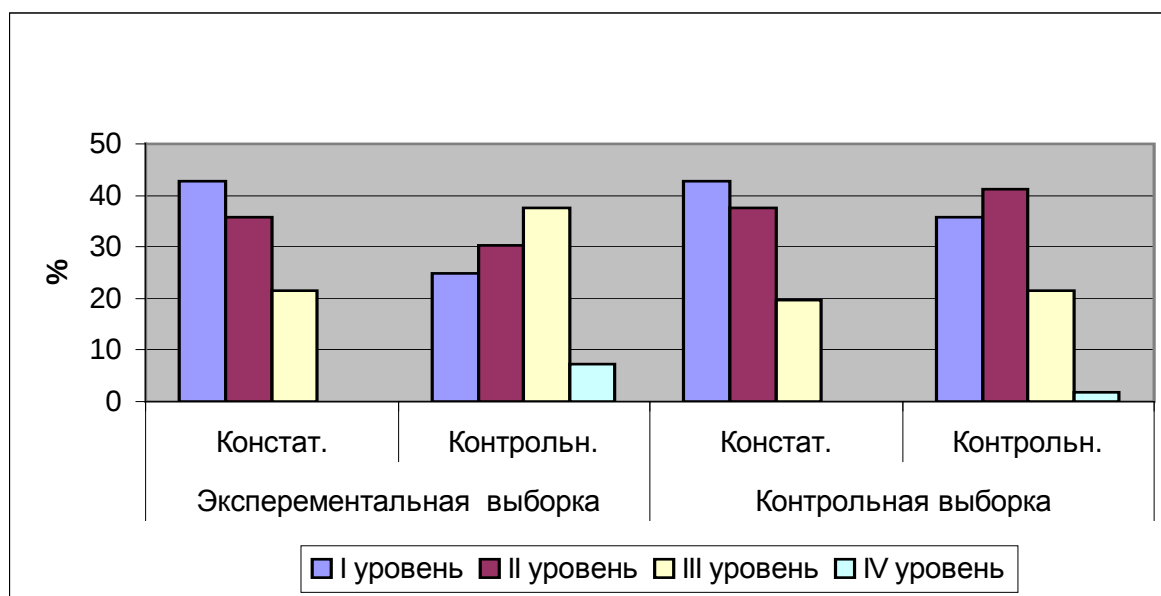


Рис. 3. Уровни развития осознанности усвоения знаний

В экспериментальной выборке на этапе контрольного эксперимента 25,0% учащихся умеют работать с аналогичными практическими и теоретическими заданиями. 30,36% учащихся умеют трансформировать полученную информацию; 37,5 % учащихся, предлагая свои способы решения задания обосновывая их преимущества; 7,14 % знают "цену" и применение своим знаниям. В контрольной выборке 35,71 % учащихся не осознают важности полученных знаний; 41,07 % учащихся не достаточно глубоко владеют определенной системой знаний; у 21,43% учащихся отмечается потребность в изучении нового материала; 1,79 % владеют достаточно глубокой системой научных знаний. Диагностика репрезентативности полученных данных (Г.М. Кучинского) позволила нам увидеть следующие результаты, которые отражены в таблице 6.

Таблица 6.

Уровни репрезентативности полученных данных

| Уровни     | Экспериментальные классы   |      |                         |      | Контрольные классы         |      |                         |      |
|------------|----------------------------|------|-------------------------|------|----------------------------|------|-------------------------|------|
|            | Констатирующий эксперимент |      | Контрольный эксперимент |      | Констатирующий эксперимент |      | Контрольный эксперимент |      |
|            | %                          | чел. | %                       | чел. | %                          | чел. | %                       | Чел. |
| I уровень  | 7,14                       | 4    | 3,57                    | 2    | 8,93                       | 5    | 5,36                    | 3    |
| II уровень | 76,79                      | 43   | 51,79                   | 29   | 75,0                       | 42   | 73,21                   | 41   |

|             |       |   |       |    |       |   |       |    |
|-------------|-------|---|-------|----|-------|---|-------|----|
| III уровень | 16,07 | 9 | 35,71 | 20 | 16,07 | 9 | 19,64 | 11 |
| IV уровень  | 0     | 0 | 5,36  | 3  | 0     | 0 | 1,79  | 1  |
| V уровень   | 0     | 0 | 3,57  | 2  | 0     | 0 | 0     | 0  |

Таким образом, мы можем проследить в динамике репрезентативность полученных данных (см. рис. 4).

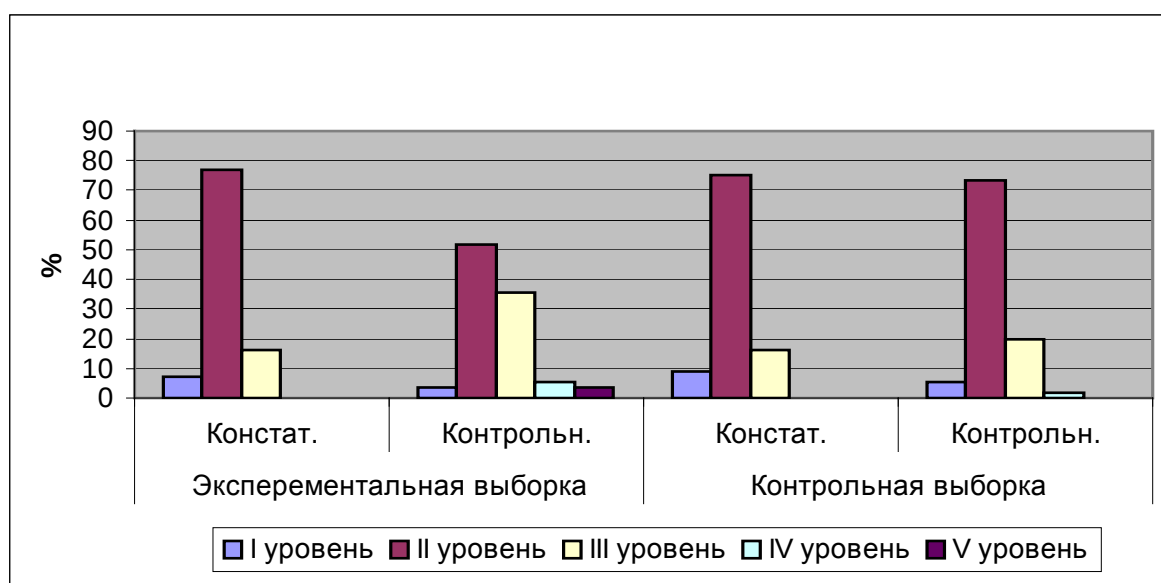


Рис. 4. Уровни репрезентативности полученных данных

Результаты контрольного эксперимента показывают, что в экспериментальной выборке у 3,57 % учащихся мимика, жесты, речь мало способствует раскрытию новых понятий в процессе диалога; 51,79 % вопросно-ответные циклы отражают тревожное состояние учеников, диалоговая ситуация строиться в отсутствии определенности в понимание проблемы, изученных понятий; 35,71% учеников диалогическая направленность общения характеризуется как доверительная, терпимая, заинтересованная; у 5,36 % побуждает искать учащихся мотивы, явления, гипотезы, происходит не отрицание одной точки зрения, а синтез; 3,57% учащихся анализирует полученные знания во внутреннем диалоге, а во внешней речи – сразу выдают решение, понятия, знания.

В контрольной выборке 5,36 % учащихся реализуют свои знания лишь в монологичной речи, что может свидетельствовать, об авторитарной или эгоцентричной направленности изложения нового материала. В этом случае наблюдаются межличностные конфликты, неврозы или стремление учащихся

поддержат контакт лишь с целью получения выгоды; у 73,21 % учащихся коммуникативная направленность тесно связана с "обезличенностью" общения и ведет к резкому ограничению возможностей для их личного роста, взаимного развития; 19,64 % учащихся понятия не анализируются и не систематизируются, как результат отрабатывание одной смысловой позиции; 1,79% синтезирует несколько точек зрения. V уровень не сформирован.

Для проверки и доказательства эффективности проделанной опытно-экспериментальной работы мы использовали метод статистической проверки гипотез t-распределения. Данная методика позволяет определить, существенные различия значений и правомерны ли выводимые отсюда сугубо качественные различия. Она основана на применение критерия Стьюдента (t-критерия) для различия средних значений при нормальном распределении в выборках (различия показателей выражены в процентах). [174]

Таблица 7.

## Результаты расчета t-критерия Стьюдента

| Уровни осознанного овладения новыми понятиями | Исходные группы экспериментальной, контрольной выборки | Экспериментальная выборка (констатирующий и контрольный эксперименты) | Контрольная выборка (констатирующий и контрольный эксперимент) |
|-----------------------------------------------|--------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| I уровень                                     | 0                                                      | 2,026                                                                 | 0,756                                                          |
| II уровень                                    | 0,217                                                  | 0,561                                                                 | 0,328                                                          |
| III уровень                                   | 0,312                                                  | 1,990                                                                 | 0,132                                                          |
| IV уровень                                    | 0                                                      | 2,835                                                                 | 1,502                                                          |

I этап: сравним исходные группы в экспериментальной и контрольной выборках (см. таб. 5). Исходные группы в период констатирующего эксперимента однородны:  $t_1=0$ ;  $t_2=0,217$ ;  $t_3=0,132$ ;  $t_4=0$ .

Различия между ними установлены с помощью t-критерия Стьюдента по формуле:

$$t = \frac{|\varphi_1 - \varphi_2|}{\sqrt{0.5n}} \text{ при } n_1=n_2=n$$

где:  $\varphi$  – функция  $t$  – распределения

$n_1$  и  $n_2$  – количество испытуемых в контрольной и экспериментальной группах.

Для 5% уровня значимости ( $t$  табл. =1,96) данные отклонения могут быть объяснены случайными факторами.

II этап: в экспериментальной выборке в процессе использования диалоговой технологии как активной формы развития осознанного овладения новыми понятиями в контрольном эксперименте произошли не случайные изменения:  $t_1=2,026$ ;  $t_2=0,561$ ;  $t_3=1,990$ ;  $t_4=2,835$ .

III этап: в контрольной выборке изменения произошли в силу естественного развития, но однако различия показателей констатирующего и контрольного эксперимента не существенны и находятся в сфере влияния случайных факторов:  $t_1=0,756$ ;  $t_2=0,328$ ;  $t_3=0,132$ ;  $t_4=1,502$ .

Таким образом, проведенная специальная работа в экспериментальной выборке позволила учащимся увидеть и осознать роль усвоения новых понятий в процессе диалога и их влияние на успешность обучения, на способность самостоятельно ориентироваться и планировать собственное высказывание и самое главное выделять главную мысль в новой информации интерпретировать ее в процессе обучения.

Разработанные нами дидактические условия использования диалоговой технологии были направлены на достижение цели формирования у младших школьников новых понятий в процессе обучения. Одновременно с формированием новых понятий на основе диалога достигается развитие учебно-познавательных возможностей учащихся: диалогического мышления; внешней и внутренней диалогической речи в процессе познания интереса к собственной познавательной деятельности и значениям. Диалоговая технология, как показывают данные формирующего эксперимента, обеспечивает повышение эффективности учебного процесса при формировании новых понятий положительно сказываются на развитии психических познавательных процессов младших школьников, осознанному восприятию окружающего через свободу в деятель-

ности и формах реализации, т.е. субъект - субъектного подхода в процессе обучения. Диалоговая технология позволяет разбудить способности ученика, стремление к познанию, к проявлению таланта.

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II

Рассмотрев в данной главе дидактический аспект диалоговой технологии при формировании у учащихся новых понятий, экспериментально его апробировав, мы пришли к следующим выводам:

1. Специфика педагогической технологии состоит в том, что в ней конструируется и осуществляется такой учебный процесс, который должен гарантировать достижение поставленных целей. Основой последовательной ориентации обучения на цели является оперативная обратная связь. В диалоговой технологии обратная связь является одним из главных ее признаков, поскольку пронизывает весь педагогический процесс.

2. Личностно-ориентированное обучение требует для своей реализации адекватных педагогических технологий. Для них характерно: сотрудничество, диалогичность, направленность на поддержку индивидуального развития ученика, предоставление ему необходимого пространства, сотворчества педагога и ученика.

3. Диалоговая технология обучения весьма специфична. Вместе с тем, она достаточно широко представлена в теории и практике школьного образования. Некоторые ее аспекты к настоящему времени разработаны достаточно полно, другие находятся в стадии осмысления. Педагогические возможности диалоговой технологии в формировании познавательного интереса учащихся и новых понятий в учебной деятельности весьма значимы.

4. Развитие познавательной активности учащихся в процессе формирования понятий в диалоге происходит как на основе высказывания собственных суждений, так и посредством преодоления способов построения своих представлений об окружающей действительности на основе сопоставления с сужде-

ниями других. Наличие различных суждений, определяющих содержание диалога, позволяет совершать переход от одного понимания к другому.

5. Главная дидактическая ценность диалоговой технологии общения состоит в том, что она позволяет управлять познавательной деятельностью учащегося в учебно-воспитательном процессе в ходе формирования у них новых понятий. Педагогическая диалоговая технология выполняет одну из важнейших функций – когнитивную. В ходе диалога происходит синтез отдельных элементов анализируемого явления, процесса в единую взаимосвязанную систему, осознаются свойства, которые присущи всей системе и конкретному понятию.

6. Для целей данного исследования представляется рациональной теория развития личности как процесса, определяемого двумя группами факторов: личными свойствами человека и социально-педагогическими условиями их формирования. В системе образования социально-педагогические условия могут быть представлены дидактическими условиями. Проведенный анализ имеющихся взглядов на диалог позволяет нам выработать некоторые подходы к иному пониманию диалога, а именно - пониманию его как личностно-ориентированного уровня человеческого общения в пространстве школьного образования.

7. Характерные признаки диалогического уровня общения и есть, собственно, реализация, воплощение внутренних свойств диалогической личности. Это, во-первых, *диалогическая установка сознания* как способность вмещать духовные проблемы всех времен и культур и понять их не с высоты превосходства, а сообразно их собственной логике, самобытности и уникальности. Во-вторых, это *активное диалогическое отношение к собеседнику (ученику)* как выражение веры в его способность пусть и своим собственным путем прийти к ней.

8. Можно сформулировать модель организации диалогового учебного процесса при субъект-субъектных отношениях: субъектное целеполагание; отбор содержания научного знания; организация учебной деятельности с индивидуализацией и дифференциацией по темпу обучения; глубокое изучение мате-

риала, по формам деятельности; разработка операционной стороны учебной деятельности; определение вариативных способов обучения (по выбору детей); рефлексия (постоянный анализ и педагога, и ученика); творческая деятельность по использованию приобретенных знаний в нестандартных ситуациях; оценка результатов учения как субъектной деятельности.

9. В соответствии с целью и гипотезой исследования разработана интегративная модель, которая включает следующие компоненты: целевой, содержательный, проектировочно-организационный, процессуально-технологический, контрольно-оценочный. Учебные модели, с одной стороны, способствуют формированию логики диалогических абстрактных рассуждений, ведущих к усвоению обобщенных понятий, с другой стороны, позволяют представить окружающий реальный мир, его свойства, явления, объекты на основе усвоенных научных абстракций. Следовательно, в модели урока объект или явление отражается как единство чувственно-наглядного и логического, наглядного и ненаглядного, конкретно представляемого и абстрактно-мысленного.

10. Способы организации учебной работы детей отражают реальный механизм взаимосвязи обучения и развития психических познавательных процессов школьника. Мы формируем у школьников мотивационно-потребностную и психологическую сферы диалогического мышления (потребность в диалоге, направленность на диалог, коммуникативно-диалоговые умения). В ходе усвоения предметного содержания знаний учебных курсов происходит развитие всех познавательных процессов детей и обеспечивается переход на новый, более высокий уровень их развития.

11. Понятие – это обобщенное знание, отражающее как существенные признаки, и свойства разных предметов, так и все богатство конкретного, включенного в это понятие. "Центром развития ребенка является понятийный аппарат", - пишет Л.С. Выготский, мыслить – значит оперировать понятиями, а овладение понятиями означает владение всей совокупностью знаний о предметах или явлениях, к которым данное понятие относится. Закрепляясь в словах и словосочетаниях, понятия конденсируют и сохраняют знания, накопленные че-

ловечеством, делают их достоянием многих поколений. Понятия являются главным материалом для построения суждений, которые, в свою очередь, лежат в основе любого диалогического общения. Следовательно, понятие можно рассматривать не только как познавательную единицу, но и как единицу, входящую в фундамент интеллектуально-речевой коммуникации в человеческом обществе. Важным условием эффективности процесса обучения на уроках, действенным средством обучения учащихся логическому, диалогическому мышлению является работа педагога над логическим построением учебного материала, использованию диалоговой технологии, которая будет способствовать осознанному усвоению учащимися научных понятий.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ теоретической специальной литературы по исследуемой проблеме позволяет заключить следующее: личность понимается как продукт и результат диалогического общения с другими людьми, то есть как интерсубъектное образование. При этом активность человека и потребности в самосовершенствовании рассматриваются не изолированно – они могут получать развитие только в условиях взаимоотношений с другими людьми, построенных по принципу диалога.

Диалогичность отношений будет способствовать интегрированным условиям личностного развития учащегося и педагога. Благодаря диалогическим отношениям люди «бесконечно» замечают или «открывают» себя. Основным инициатором использования определенных видов диалога может выступать как педагог, так и ученик. Данный возрастной этап (от 6 до 9 лет) является сензитивным по отношению к развитию способности детей умения работать самостоятельно в проблемной ситуации.

Совокупность философских, психолого-педагогических положения позволяет обосновано говорить о целесообразности и эффективности использования диалогового взаимодействия в начальной школе по формированию у учащихся новых понятий. Диалог представляет реальные возможности организации педагогического процесса на принципах сотрудничества, сотворчества, что создает необходимые условия для формирования и развития новых понятий у обучающихся. Главным условием эффективного усвоения учащимся знаний (новых понятий) являются образовательные технологии, адекватные образовательным целям и, в частности, диалоговые технологии, построенные с учетом характера коммуникативной личностно-ориентированной направленности образования. Диалоговая технология позволяет активизировать роль ученика в усвоении новых понятий. Диалог – ядро всего процесса современного личностно-ориентированного обучения. Личностная направленность обучения предполагает усилить активную деятельность ученика в учебном диалоге по усвоению

новых понятий, что, в свою очередь, предполагает выявление дидактических условий организации диалогического взаимодействия. В исследовании выявлен, обоснован и реализован дидактический потенциал использования диалоговой технологии в учебно-воспитательном процессе начальной общеобразовательной школы при формировании у учащихся научных знаний (понятий).

Выявленные дидактические условия позволяют смоделировать диалоговую модель обучения. Диалоговая модель обучения – это, прежде всего, диалог двух личностей, жизненных позиций, двух индивидуальных опытов на материале содержания учебного предмета в процессе осознанного формирования у младших школьников новых понятий. Нами доказано, что функциональная модель диалогового взаимодействия равноправных партнеров общения усиливает развивающий эффект обучения. Она позволяет целостно проектировать осознанное усвоение учащимися новых понятий в развивающем образовательном пространстве активного, творческого, созидающего диалога.

В исследовании обосновано, что предметно-пространственное окружение образовательной среды, преобразованное в развивающее пространство, создает условия, развивающие диалоговые отношения, стимулирующие активность школьника в освоении понятий.

Результаты проведенного педагогического эксперимента доказали, что выявленные дидактические условия диалоговой технологии обеспечивают осознанное усвоение младшими школьниками новых знаний (понятий). Формирование у учащихся новых понятий становится более продуктивным по сравнению с традиционным процессом усвоения знаний, при этом познавательная активность учащихся в экспериментальных классах более высокая, чем в контрольных.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. –М.: Мысль, 1991. – 297с.
2. Аверьянов А.Н. О природе взаимодействия. –М.: Просвещение, 1984. – С. 64
3. Агафонова И.Н. Учимся думать: занимательные логические задачи, тесты и упражнения для детей 8 – 11 лет. – СПб.: МиМ – экспресс, 1996. – 96 с.
4. Алхазнашвили А.А. Основы владения устной речью. –М.: Просвещение, –1988, –128 с.
5. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. - М.: Педагогика, 1994.- 286с.
6. Амонашвили Ш.А. Педагогическая симфония. / Ш. Амонашвили.- М.: Междунар. Центр Рерихов: Мастер – Банк, 2002. – 664 с.
7. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки. Л.: НКП – РСФСР Гос. им. В.М. Бехтерева ин-т по изучению мозга. Т. IV, 1985. - С. 146.
8. Антонова Н.В. Личностная идентичность современного педагога и особенности его общения. //Вопросы психологии, 1997, №6. - С.5
9. Аристотель. Политика // Аристотель. Соч. в 4-х т. Т 4. – М.: Мысль, 1983. –687 с.
10. Архангельский С.Н. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. –М.: Просвещение, 1980. – 368 с.
11. Ахутин А.В. Диалог о диалогике. // Вопр. Философии. 1992, №12. – С. 142 – 147.
12. Батищев Г.С. Особенности культуры глубинного общения. // Вопросы философии. 1995, №3. - С.103-130.
13. Бахтин М.М. Вопросы стилистики на уроках русского языка в средней школе. // Русская словесность. 1994, №2. – С.47 - 56
14. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. 4-е изд. -М.: Советская Россия, 1979. - 318с.

15. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. 2-е изд. -М.: Искусство, 1986. - 423с.
16. Белинский В.Г. Сочинения. Изд. 6-е. М.: Типография Мамонтова, 1991. – 478 с.
17. Белова Е.С. Жить – значит участвовать в диалоге. // Народное образование. 1997, №9. – С. 37
18. Белова Е.С. Развитие диалога в процессе решения школьниками мыслительных задач // Вопр. психологии . 1991, № 2. –С.148-153.
19. Белова Е.С. Функции учебного диалога в усвоении старшеклассниками ценностно-смыслового содержания гуманитарных предметов. /Автореферат канд. дис., Волгоград, 1995. –18с.
20. Белухин Д.А. Как возненавидеть себя, детей и педагогику. 3-е изд. перераб. и доп. - М.: Дашков и Ко, 2002. – 163 с.
21. Бернс Р. Развитие Я - концепции и воспитание. - М.: Прогресс, 1986. - 420с.
22. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. –190 с.
23. Бехтерев В.М. Объективная психология (специальная часть). – Сиб.,1990, Вып.3. – С. 58
24. Библер В.С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика культуры. - М.: Прогресс: Геозис, 1991.- 169 с.
25. Библер В.С. От наукоучения - к логике культуры: Два философских введения в XXI век. -М.: Политиздат, 1991. – 412 с.
26. Богин В.Г. Рефлексия как часть содержания образования // Прогностическая концепция целей и содержания образования / Под ред. И.Я.Лернера, И.К.Журавлева – М.: изд. ИТП и МИО РАО, 1994. –С.107-123
27. Бодалев А.А. О взаимосвязи общения и отношения. /Вопросы психологии, 1990,№1.-С.122-127.
28. Бодалев А.А. О коммуникативном ядре личности. // Сов. Педагогика, 1990.– № 6. – С. 73-86.

29. Бодалев А.А. Психология общения: Избр. психол. тр., 3-е изд. Перераб. и доп., - М.: Издат-во МПСИ. Воронеж. МОДЭК., 2002. - 319 с.
30. Бубер М. Два образа веры. М.: Республика, 1995. - 462с.
31. Бубер М. Я и Ты. - М.: Высшая школа, 1993. - 173с.
32. Буш Г.Я. Диалогика и творчество. – Рига, 1985. - 318с.
33. Васильева А.И. Основы культуры речи. М.: Просвещение, 1990. - 247с.
34. Веретенникова Л.К. Подготовка будущего учителя к формированию творческого потенциала школьника. – Ижевск: Издат. Удмурт. университета, 1996. – 133 с.
35. Введенская Л.А., Павлова Л.Г. Культура и искусство речи. - Ростов-на-Дону: Издат. Ростов. ун-та, 1995.-576с.
36. Виноградова Н.Ф., Куликова Т.А. Дети, взрослые и мир вокруг. – М.: Просвещение, 1993. – 127 с.
37. Войкунский А.Е. Я говорю, мы говорим...: очерки о человеческом общении. 2-е изд. дораб. и доп. - М.: Знание, 1990. - с.238.
38. Ворожцова И.Б. Культурологическая основа личностно-позиционно-деятельностной модели обучения иностранному языку (на материале обучения французскому языку в средней школе): Автореф дис... док. пед. наук. – М., 2002. – 47 с
39. Выготский Л.С. Мышление и речь. 5-е изд., испр. – М.: Лабиринт, 1999. – 350 с.
40. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика – Пресс, 1996. – 533 с.
41. Гавриловец К.В. Воспитание человечности: книга для учителя. Минск: Нар. Сцвета, 1985. – 183 с.
42. Гальперин П.Я., Данилова В.Л. Воспитание систематического мышления в процессе решения малых творческих задач. /Вопросы психологии, 1980, №1. – С. 31-38.
43. Гегечкори Л.Ш. Системный подход к обучению языкам взрослых. Методы обучения иностранным языкам. Вып. 5. М.: Просвещение, 1979. – 132 с.

44. Гильбухт Ю.З. Психологические предпосылки сотрудничества учителя и учащихся. // Советская педагогика, 1990, №5. – С.81-87.
45. Горелов И.Н. Невербальные компоненты коммуникации. М.: Наука, 1980. – 104 с.
46. Горшкова В.В. Педагогика диалога. Инновационные образовательные технологии. – Комс.-на-Амуре: Изд-во Комс.- на- А. Гос пед. Ин-т, 1997. - 124 с.
47. Горшкова В.В. Педагогика отношений: учебное пособие. – Комс.-на-А.: Изд-во Комс.- на- А. Гос пед. Ин-т, 1995. –105 с.
48. Горюхина Э.Н. В эти юные годы. М.: Знание, 1989. –93 с.
49. Грегори Р.Л. Разумный глаз. – М.: Просвещение, 1972. – С. 287
50. Григорьев Д.В. Школьник как субъект воспитания. // Классный руководитель, 2002, № 2. – С. 10-15
51. Гримак Л.П. Общение с собой: начала психологии активности. М.: Полит издат, 1991. – 319 с.
52. Гумбольдт В. Язык и философия культуры (перевод с немецкого М.И. Левиной). М.: Прогресс, 1985. – 451 с.
53. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. - М.: Педагогика, 1986. - 239с.
54. Демидова А.П. Диалог – как взаимодействие субъектов образовательного пространства. Сб. материалов науч.-практ. конф., посвященной памяти Д.М. Гришина // Социально-педагогические проблемы развития школы в новых экономических условиях. – Калуга: – КГПУ им. К.Э. Циолковского. 2002.- С45 – 50.
55. Джидарьян И.А. Психология общения и личности.// Психология формирования и развития личности. М.: Просвещение, 1981. – С. 127-156.
56. Джоходзе Д.В. К теории античного диалога. // Философия и общество, 1997, №3.-С.134-138.
57. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии общения. - М.: Знание, 1987. - 207с.
58. Доналсон М. Мыслительная деятельность детей. (Перевод с английского) – М.: Педагогика, 1985. - С. 191.

59. Дусовицкий А.К. Дважды два – икс. (развитие малышей в начальной школе). – М.:Знание, 1985.-208с.
60. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении: о коллективном способе учебной работы. – М. Просвещение, 1991. –191с.
61. Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика коммуникативной компетентности. Дис... док-ра психол. наук. С.-Пб.: С.-Пб. ун-т, 1992. – 21 с.
62. Ерунов Б.А. Закон возвышения интереса к человеку и диалогу в истории философии.// Проблема человека в истории науки и философии. Л.: ЛГПИ, 1990. – С. 29-39.
63. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. –160с.
64. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растянников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении: Практическое пособие. - Киров: ЭНИОМ, 1991. – 94 с.
65. Занков Л.В. Наглядность и активизация учащихся в обучении. – М.: Педагогика, 1990 – С.192
66. Зенин А.Л. Когнитивная компьютерная графика. – М.: Педагогика, 1991 – С. 197
67. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учеб. для ВУЗов рек. МОРФ. 2-е Изд., доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2003, – 382 с.
68. Злобина Е.Г. Общение как фактор развития личности. – Киев: Наук. Думка, 1991. – 114 с.
69. Иванова С.П. Современное образование и психологическая культура педагога. – Псков: ПГПИ, 1999.- 564 с.
70. Ильин Е.Н., Меретенс С.В. Давайте соберемся... Новые возможности урока общения. – М.: Знание, 1994. – 128 с.
71. Каган М.С., Эткинд А.М. Общение как ценность и как творчество. // Вопросы психологии. 1988, №4. - С. 253.
72. Казаринов А.С. Технология педагогического эксперимента. – Глазов: Изд. ГГПИ, 1999. – 192 с.
73. Кан-Калик В.А. Грамматика общения. - М.: Роспедагенство, 1995. -108с.

74. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика. – М.: Русский язык, 1992. – 255 с.
75. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: Обучение на основе исследования, игры и дискуссии – Рига: Пед. центр «Эксперимент», 1995. - 176с.
76. Кларин М.В. Личностная ориентация в непрерывном образовании. //Педагогика, 1996, №2. – С. 8.
77. Ковалев Г.Н. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия. // Общение и диалог в практике обучения и воспитания и психологической консультации. Сб. научн. тр. М.: Просвещение, 1987. – С. 4-16.
78. Коллингвуд Р. Дж. Идея истории. Автобиография. – М.: Наука, 1980. – 485 с.
79. Комарова А.М. Музыка в словарной работе в удмуртских детских садах: Метод. пособие рек. МОУР. – Ижевск: Удмуртия, 2001.– 112 с.
80. Копьев А.Ф. Психологическое консультирование: опыт диалогической интерпретации. //Вопросы психологии, 1990, №3. – С. 7-25.
81. Корнетов Г.Б. Гуманистическое образование: традиции и перспективы. /Инст. теор. педагогики и междунар. исслед. в образовании РАО. – М.: ИТПиМИО РАО, 1993. – 135 с.
82. Король А.Д. Метод эвристического диалога как средства активизации учебно-познавательной деятельности школьников: Автореф. дис...кан.пед.наук. – М., 2002. – 21 с.
83. Краевский В.В. Педагогика между философией и психологией. //Педагогика, 1994, № 6.– С 24-31.
84. Кудрина Т.С. Развитие логического мышления в диалоге: Автореф. дис...кан.псих.наук. – М., 1987. –20с.
85. Кузьмичева И.А. Проблемно-диалогическое обучение как основа коммуникативного обучения.// Общение и диалог в практике обучения и воспитания и психологической консультации. Сб. науч. тр.- М.: Просвещение, 1987. – С. 102-109.
86. Кулюткин Ю.Н. Диалог как предмет педагогической рефлексии. – С.Пб.: СпецЛит, 2001. –74 с.

87. Кулюткин Ю.Н. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия. С.Пб.: С.П. ГУПМ, 2002. – 46 с.
88. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге: Книга для учителя - М.: Просвещение, 1989. - С. 126.
89. Курганов С.Ю. Учебный диалог в начальных классах. //Начальная школа, 1989, №12. -С.6
90. Курганов С.Ю. Формирование диалогических понятий у младших школьников. // Вопросы психологии, 1990, № 4. – С.31-42.
91. Кучинский Г.М. Диалог и мышление. – Минск: Изд-во БГУ, 1983. –190с.
92. Кучинский Г.М. Психология внутреннего диалога. – Минск: Университетское, 1988. –304с.
93. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Нальчик: Эль-Фа, 1996. - 93с.
94. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1985. - С. 304.
95. Лернер И.Я. и др. Система дидактических заданий и ее значение для построения учебно-воспитательного процесса. //Современная дидактика: теория – практика. – М.: Изд-во РАО, 1994 г. – С. 25
96. Лийметс Х.Й. Групповая работа на уроке. – М.: Знание, 1975. –64с.
97. Ломов Б.Ф. Общение как проблема общей психологии. – М.: Наука,1975. – С. 24.
98. Лосев А.Ф. Античная литература. 6-е изд., испр. – М.: ЧеРо: Минск: Асар, 2001. - 541 с.
99. Лосский Н.О. Чувственная, интеллектуальная и мистическая интуиция. – М.: Республика, 1995. – 399 с.
100. Лысенкова С.Н. Методом опережающего обучения: Книга для учителя: Из опыта работы. – М.: Просвещение, 1988. – 192 с.
101. Лыфенко А.В. Диалогизация историко-методического компонента в профессиональной подготовке учителя начальных классов: Автореф. дис....док.пед.наук. – Калуга, 2002. – 27 с.

102. Львов Ю.Л. Методика развития речи младших школьников. 3-е изд., перераб. и доп. – Тула: Родничок; М.: АСТ: Астрель, 2003. – с.238.
103. Ляудис В.Я. Новая парадигма педагогической психологии и практика образования. // Психологическое обучение. –1997, №2. – С.9-10.
104. Малыгон Л.И. Развитие культуры диалога в процессе подготовки будущих педагогов. Хабаровск, 1999, - 180 с.
105. Матюшкин А.М. Исследования и динамика мышления в условиях совместной деятельности. // Сб. Материалы советско-французского семинара по программированному обучению. – М.: НИИ ОПП, 1979. – С.50-51.
106. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. - М.: Педагогика, 1972. – 208с.
107. Матюшкин А.М., Петросян А.Г. Психологические предпосылки групповых форм проблемного обучения. В кн. Марквардт, к.г. Развивающая система подготовки специалистов – М.: Педагогика, 1981. – С.37-82.
108. Махмутов М.И. Теория и практика проблемного обучения. – Казань: Татарское книжное изд-во, 1972. – 552 с.
109. Машарова Т.В. Педагогические теории, системы и технологии обучения: Учебное пособие. Киров: Изд-во ВГПУ, 1997. – С. 157.
110. Машарова Т.В., Ходырева Е.А. Учебная деятельность... Среда... Развитие...: Учебное пособие. – Киров: ВГПУ, 1998. – С. 78.
111. Мид. М. Культура и мир детства: Избранные произведения. (Перевод с английского). – М.: Наука, 1988. – 429 с.
112. Михальская А.К. Педагогическая риторика: история и теория. - М.: Аса-  
demia, 1998. - 431 с.
113. Мудрик А.В. Учитель: мастерство и вдохновение. - М.: Просвещение, 1986. - 160с.
114. Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания. – М.: Пед. общ-во России, 2001. – 319 с.
115. Мурашов А.А. Культура речи учителя. М.:МПСИ: Воронеж: МОДЭК, 2002. – 431 с.

116. Мурашов А.А. Профессиональное обучение: воздействие, взаимодействие, успех. – М.: Пед. общ-во России, 2000. – 93 с.
117. Мясищев В.Н. О взаимосвязи общения, отношения и обращения как проблема общей и социальной психологии // Социально-психологические и лингвистические характеристики общения и развития контактов между людьми. – Л.: Изд. ЛГУ, 1970. – С. 108-112.
118. Новейший философский словарь.(Сост. А.А. Гришанов) – Минск: Скакун, 1999. – С.887.
119. Ожегов С.И. Словарь русского языка. - М.: Политиздат, 1968. – 837с.
120. Оконь В.С. Введение в общую дидактику. – М.: Высшая школа, 1990. – 382 с.
121. Орлов А.Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее Я человека. // Вопросы психологии. 1995, №2. – С.5-18.
122. Павлова Л.Г. Спор, дискуссия, полемика. – М.: Педагогика, 1990. – 116 с.
123. Панферов В.Н. Классификация функций человека как субъекта общения // Психологический журнал, 1987, № 9. – С. 51-69.
124. Панферов В.Н. Общение как предмет социально-психологических исследований: Автореферат дис... д-ра психол. наук. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1983. – 42 с.
125. Педагогика/ Под ред. Ю.К. Бабанского. – М.: Педагогика, 1988. – 327 с.
126. Педагогика. /Под ред. П.И. Пидкасистого. - М.: Педагогика, 2002. - 392с.
127. Петровская Л.А., Спиваковская А.С. Воспитание как общение-диалог. // Вопросы психологии. 1983, №2. - С.82-89.
128. Петровская Л.А. Диагностика и развитие компетентности в общении. Киров: Изд-во ВГПУ, 1991. – 216 с.
129. Петровский В.А., Кларин Л.М. и др. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении. – М.: Педагогика, 1993. - С. 117.
130. Петровский В.А. и др. Личностно-развивающее взаимодействие. – Ростов на Дон.: РИО АО «Цветпечать», 1995. – 85 с.

131. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М.: Просвещение, 1994. –680 с.
132. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – С.Пб.: Союз, 2002.– 221 с.
133. Платов В.Я. Деловая игра: разработка, организация, проведение. – М.: ИПО Профиздат, 1991. – 192 с.
134. Платон. Государство. //Платон. Соч. в 3-х т. – Т.3 (1). – М.: Наука, 1971. – 401 с.
135. Платонов К.К. Занимательная психология. – М.: Мол.гвардия, 1986. – 222 с.
136. Поздеева С.И. Организация коллективного учебного диалога на уроках русского языка. – М.:Педагогика, 1993. – С. 193.
137. Полушин И.А. Диалоговые технологии обучения учащихся в допрофессиональном гуманитарном образовании: Автореф. дис...док.пед.наук. – Тольятти, 2002. – 23 с.
138. Поспелов Д.Н. Фантазия или наука. – М.: Наука, 1987. – 224 с.
139. Посталюк Н.Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект. \_ Казань: Изд-во Казанского ун-та,1989. – 205 с.
140. Прохорова Е.Б., Демидова А.П. Технология конструирования развивающего урока природоведения. – Глазов, 2000. – 216 с. (1/3)
141. Психология. Словарь: Справочник. В 2ч. – 4 . 1,2 - М. Педагогика, 2003, - 494с.
142. Рабинович Ф.М. К проблеме опор при открытии экспрессивны форм речи. // ИЯШ, 1986, № 5. – С 20-24.
143. Радзиховский Л.А. Диалог как единица анализа сознания. // Познание и общение. – М.: Просвещение, 1988. – С. 24-35.
144. Радионова Н.Ф. Взаимодействие педагогов и школьников. – Л.: ЛГПИ, 1989. –83 с.
145. Раченко И.П. Диагностика развития педагогического творчества учителя. – Ставрополь: Ставроп. ГПУ, 1992. – 184 с.
146. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – С.Пб.: Питер,2000. –705 с.

147. Русский язык в начальных классах: теория и практика обучения.// под.ред. С. Соловейчик – М.: Педагогика, 1997. – С. 265 - 269
148. Рыжов В.В. Психологические основы коммуникативной подготовки: Автореферат дис. ... д-ра психол. наук. – Новосибирск, 1995. – 35 с.
149. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. - М.: Просвещение, 1989. – 172 с.
150. Семенова Е.В. Дидактическая игра в процессе формирования коммуникативных умений студентов педвуза: Автореферат дис. канд. пед. наук. –М.: МГПИИ им. В.И. Ленина, 1984. – 16 с.
151. Сеченов И.М. Элементы мысли. СПб.: Питер, 2001.– 402 с.
152. Симанов В.П. Планирование, организация, анализ и оценка эффективности урока. – М., 1998. – С. 24
153. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. – М.: Педагогика, 1987. – 96 с.
154. Смирнова Е.О. Проблема общения ребенка и взрослого в работах Л.С. Выготского и М.И. Лисиной. //Вопросы психологии, 1996, №6. - С.76-88.
155. Соколов Е.М., Бурлакова Н.С. К обоснованию метода диалогического случая. //Вопросы психологии. 1997, №2. – С. 10- 17.
156. Соловьев В.С. Оправдание добра: нравственная философия. – М., 1996. – 479 с.
157. Сурнина С.Н. Обучение диалогической речи учащихся вторых классов, не владеющих коми языком: Автореферат дис... канд. пед. наук. – М.:Инст-т национальных проблем образования Минобразования России, 2003. – 22 с.
158. Сухобская Г.С. Развитие исследовательских компонентов в деятельности учителя, как важнейшее условие совершенствования его профессионализма. //Взаимосвязь теории и практики в процессе подготовки и повышения квалификации педагогических кадров: Сб. науч. тр. – М.: Политиздат, 1987. – С. 1-16.

159. Сухобская Г.С. педагогическая рефлексия как основа формирования индивидуального стиля деятельности учителя. / Проблемы индивидуализации в системе ПТУ: Сб. науч. тр. – С.Пб.: Питер, 1992. – С. 10-17.
160. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы. – 2 –е изд. – М.: Просвещение, 1982. –206 с.
161. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся. – М.: Приор, 1998. – 206 с.
162. Татищев В.Н. Разговор двух приятелей о пользе наук и училищ. // Избр. произведения. Под общей редакцией Валка С.Н. –Л.: Наука, 1979. – С.427
163. Трофимова Г.С. Формирование коммуникативной компетентности у будущих учителей в условиях педагогической практики в университете: Автореф.дис. ... канд.пед.наук. –Л., 1985. – 16 с.
164. Утехина А.Н., Веретенникова Л.К. Педагогические основы моделирования гуманитарного содержания начального образования. – Ижевск: Изд.дом «Удмуртский университет», 2000. – 131 с.
165. Ухтомский А.Л. Письма // Новейший мир, 1973, №1. – С. 251-266.
166. Фейербах Л. Основы философии будущего. // Избранные философские произведения. В 2-х т. – Т.1, М.: Просвещение, 1985.– 183 с.
167. Философский словарь:./ Под ред. Шишкоффа – 22-е изд., новое, перераб. - М.: Республика, 2003. –574 с.
168. Франк С.Л. Смысл жизни.// Вопр. Философии.– 1990.- №1.– С.103-110.
169. Фридман Л.М., Пушкина Т.А., Каплунович И.Я. Изучение личности учащегося и ученических коллективов. – М.: Просвещение, 1988. – 206 с.
170. Хараш А.У. Теория диалога и кризис психологического знания. //Человек в мире диалога. – Л., 1990. – С. 112-113.
171. Цуканова Е.В. Психологические трудности межличностного общения. – Киев: Вища школа, 1985. – 149 с.
172. Цукерман Г.А.Виды общения в обучении.– Томск:Пеленг,1993.–268 с
173. Чередов И.М. Процесс обучения: методы, формы. – Омск: Изд-во Ом-ГПУ, 1997. –76 с.

174. Черепанов В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. – М.: Педагогика, 1989. – 150с.
175. Чернова Ю.К. Мотивационное обеспечение учебного процесса как условие повышения качества фундаментальной подготовки студентов: Авт. дис... канд. пед. наук. – Л.: ЛГУ, 1988. – 16 с.
176. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1982. – 185 с.
177. Шамова Т.И. Управление образовательными системами: учеб. пособ. для ВУЗов рек. УМО. – М.: Академия, 2002. – 382 с.
178. Шаталов В.Ф. Точка опоры. – М.: Педагогика, 1990. – 116 с.
179. Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы. / Под общей ред. Библера В.С. – Кемерово: Алеф, 1993. – 414с.
180. Шубинский В.С. Педагогика творчества учащихся. – М.: Знание, 1988. – 80 с.
181. Якиманская Н.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения. // Вопросы психологии, 1995, № 2 – С. 31-41.
182. Яноушек Я. Социально-психологические проблемы диалога в процессе сотрудничества между людьми // Психоллингвистика за рубежом. - М.: Наука, 1972. - С. 88-101.
183. Яноушек Я. Некоторые социально-психологические проблемы диалога // Общая и прикладная психоллингвистика. – М.: Наука, 1973. – С.15-27.
184. Ясперс. Я. Стринберг и Ван Гог. – С.Пб.: СП ГУПМ, 1999. – 111 с.
185. Aronson E. Avoidance of inter-subject communication// Psychol. Reports, 1966. V. 19.
186. Dance F.E. The "Concept" of Communication // J. Of Communication, 1970, v. 20. № 2.
187. Edwards C.N. Interactive styles and social adaptation. Genetic Psychology Monographs. V. 87, 1973.
188. Egan G. The elements of human dialogue; pathos, logos, poiesis // Communicating Interpersonality. - Columbus, 1973. - P. 109-119.

**Анкета:**

1. Укажите стаж работы.
2. Какую позицию Вы занимаете при общении с учениками на уроке?  
(подчеркните)
  - коммуникативное межличностное общение;
  - доминирование в общении;
  - собеседник как генератор ваших идей;
  - в зависимости от обстоятельств.
3. Как Вы понимаете, понятие “педагогическая диалоговая культура”?  
(подчеркните)
  - коммуникативная деятельность;
  - вопросно-ответная форма организации деятельности на уроке;
  - словесная грамотность речи;
  - обмен ценностных установок, действий, направленный на совместную деятельность;
  - координация речевой деятельности.
4. Что, по Вашему мнению, входит в понятие “культура диалога школьников”? (подчеркните)
  - обогащение педагогического процесса диалогическим взаимодействием “ученик - педагог”, “ученик - ученик”;
  - преобразование “субъект-объектной” позиции учащихся в “субъект-субъектную”;
  - повышение речевой культуры учеников и включение их в активное межсубъектное взаимодействие с педагогом и друг другом.
5. Как Вы, оцениваете свое умение слушать и слышать ученика, не прерывая его речи и учебных действий? (подчеркните)
  - умеете быть направляющим ответа ученика;
  - прерываете, если ответ не устраивает;
  - корректируете ответ ученика;

- пользуетесь средствами паралингвистической системой знаков (мимика, жесты).

6. Какие элементы диалоговой культуры у Вас сформированы? (перечислите)

7. Какое место Вы отводите диалогу на уроке? (подчеркните)

- ни какое;
- зависит от темы;
- в течение всего урока;
- часть урока.

8. Опишите диалог, используемый Вами на уроке, и дайте его определение. (Диалог – это ...)

9. Считаете ли Вы важным использование диалога при формировании у учащихся новых понятий? (подчеркните)

- да;
- нет;
- в какой - то степени.

10. Какие трудности Вы испытываете при организации диалога на уроке? (перечислите)

















На этапе формирующего эксперимента были проведены уроки, где на этапе объяснения нового материала был использован диалог. Учащиеся стали показывать свое мастерство в осознанном восприятии новых понятий через диалоговое общение.

Например, **урок математики.**

Тема: Группировка слагаемых (фрагмент урока).

Уч.: - Нарисуйте 5 кругов, 3 квадрата, 2 треугольника.

Что вы нарисовали?

Дети: - Геометрические фигуры.

Уч.: - А что можно с ними сделать?

Дети: - Сложить, то есть записать выражением.

Уч.: - Найдите значение выражения.

Дети: - (запись на доске и в тетрадях)  $5+3+2=10$

Уч.: - А как вы складывали?

Дети: - По порядку.

Уч.: - А как по-другому?

Дети: - Не по порядку.

Уч.: - Выйдите к доске 5 мальчиков, 3 девочки и пара мальчик с девочкой.

Встаньте отдельно, как стоят ребята?

Дети: - Кучками, компаниями, группами.

Руслан Д.: - Почему группами? Два человека – это не группа!

Александр С.: - Руслан, ты не прав, два и более человека – это уже группа, так нам объясняли на уроках физкультуры.

Уч.: - А как можно объединить данные группы?

Юля Б.: - По порядку  $5+3+2$

Дима Х.: - Не по порядку  $5+2+3$

Настя Ш.: - И еще можно  $3+5+2$

Ксюша К.: - Денис, а чем твой вариант отличается от Юлиного?

Дима Х.: - Ксюша, я сначала складываю группу из мальчика и девочки с группой девочек.

Настя Ш.: - А у меня  $2+5+3$

Уч.: - Что вы складывали?

Дети: - Слагаемые.

Уч.: - А точнее?

Дети: - Группы слагаемых.

Уч.: - Что вы знаете о сложении?

Дети: - От перестановки слагаемых сумма не изменяется.

Уч.: - Как тогда разрешить спор Ксюши и Димы?

Александр С.: - Наверное, теперь можно ввести скобочки?

Вика С.: - Саша, а для чего ты вводишь скобочки?

Александр С.: - Вика, ты помнишь, когда мы решали примеры, то сначала выполняли действие в скобках?

Вика С.: - Саша, значит если я захочу сначала сложить 5 треугольников и 2 квадрата, то я должна записать их в скобках?

Александр С.: - Да, так как ты выполняешь это действие первым?

Уч.: - запишите свои варианты сложения групп слагаемых в тетрадь. Так что мы с вами сделали?

Дети: - Группировали.

Уч.: - тема нашего урока: "Группировка слагаемых".

### **Урок русского языка.**

Тема: Имя прилагательное (фрагмент урока).

Уч.: - На доске записан текст. Прочитайте его, дайте название и спишите.

Под кустом притаился зверек. У него уши, хвост. Тело покрыто шерстью. Есть зубы и хвост, но обороняться он ими не может.

Руслан Д.: - А как мы можем дать название, если не знаем, о ком идет речь?

Александр С.: - Как о ком? Руслан, ты прочитай первое предложение, там ясно сказано о зверьке.

Руслан: - Саша, этот текст описывает какого-то зверька, а какого мы не знаем.

Уч.: - Что вам мешает списать текст и дать ему название?

Дети: - Не хватает слов, и не можем угадать, какой зверек описан.

Уч.: - А как вы думаете, о ком идет речь?

Ксюша К.: - Я считаю, что это мышонок.

Юля Б.: - А я думаю, что это щенок.

Ксюша К.: - Юля, если, там сказано, что обороняться с помощью зубов не может, а щенок кусается.

Уч.: - Каких слов вам не хватает?

Влада Ч.: - О внешности животного.

Руслан Д.: - О величине его ушей и хвоста.

Влада Ч.: – Руслан, а почему именно о величине ушей и хвоста, может о их цвете?

Руслан Д.: - Влада, как ты по цвету ушей определишь животное?

Дима Н.: - Я считаю, что это не текст, а загадка.

Ксюша К.: - Как же это загадка, если мы не знаем признаков зверька, а загадки составляют с помощью описания любых признаков предметов.

Вот, например, Кафтан зеленый, бархатный. Внутри он красный, сахарный. С помощью каких слов ты отгадываешь?

Дима Д.: - Согласен, Ксюша, с помощью признаков.

Уч.: - Предлагаю вам следующие слова (на доске): маленький, короткий, острые и крепкие, длинные, серый, мягкий.

Вставьте их по смыслу в текст. Кто этот зверек?

Дети: - Заяц.

Уч.: - Спишите, озаглавьте, обозначьте знакомые части речи. Что вы интересного заметили у вставленных слов?

Дети: - Они все стоят возле имен существительных.

Уч.: - А что мы еще про них знаем?

Дети: - Обозначают признаки: форма, цвет, размер.

Уч.: - А признаки чего они обозначают?

Дети: - Признаки зверька, то есть зайца.

Ксюша К.: - Может быть признаки конкретно ушей. Зубов и так далее?

Руслан Д.: - Тогда признаки существительных.

Уч.: - тема сегодняшнего урока: Имя прилагательное. Найдите у себя в тексте имена прилагательные и назовите их.

Дети: - Так это назвать те слова, которые мы вставляли в тексте?

Уч.: - Почему они называются именами прилагательными?

Таким образом, анализируя диалоги на этапе овладения новыми понятиями, мы заметили, что учащиеся пользуются правилами диалога осознанно; учатся не только слушать, но и слышать друг друга, могут самостоятельно приходить к каким-либо выводам, а также самостоятельно создавать диалог. В то же время отмечались следующие особенности: учащиеся не всегда могли доказывать свою точку зрения из-за малого жизненного опыта и не осознанного восприятия ране полученных знаний.

В результате формирующего эксперимента, построенного на разработанной нами методике, можно сделать следующие выводы; что целенаправленная работа с использованием диалоговой технологии в процессе обучения школьников на уроках русского языка и математике способствует развитию умения осознанно вступать в диалог, использовать ранее полученные знания в новых ситуациях, а также их самостоятельно добывать; доказывать свою точку зрения и уважительно относиться к мнению других учеников, что непосредственно влияет на осознанность процесса обучения в школе.

Тема: «СОЛНЦЕ НИЖЕ - ЗИМА БЛИЖЕ»,  
ПОЛОЖЕНИЕ СОЛНЦА

ПРОДОЛЖИТЕЛЬНОСТЬ  
ДНЯ

НАЧАЛО ЗИМЫ

ТЕМПЕРАТУРА ВОЗ-  
ДУХА

ПОГОДА

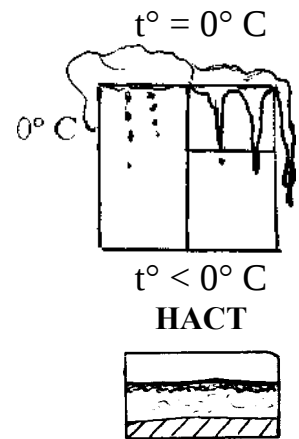
$t^{\circ} < 0^{\circ} \text{ C}$   
 $t^{\circ} < 0^{\circ} \text{ C}$   
 $t^{\circ} = 0^{\circ} \text{ C}$

13 час. 52 мин.  
7 час. 25 мин.

22 декабря день зим-  
него солнцестояния

календарное  
фенологическое  
астрономическое

мороз  
алмазная пыль  
оттепель, сосульки,  
гололед



Воздух

Небо

Вода

фото

холодный  
морозный  
бледное  
белесое  
лед снег

рис.

снегопад

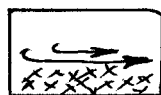
картина

картина

снежинка

ф  
о  
т  
о

Поземка

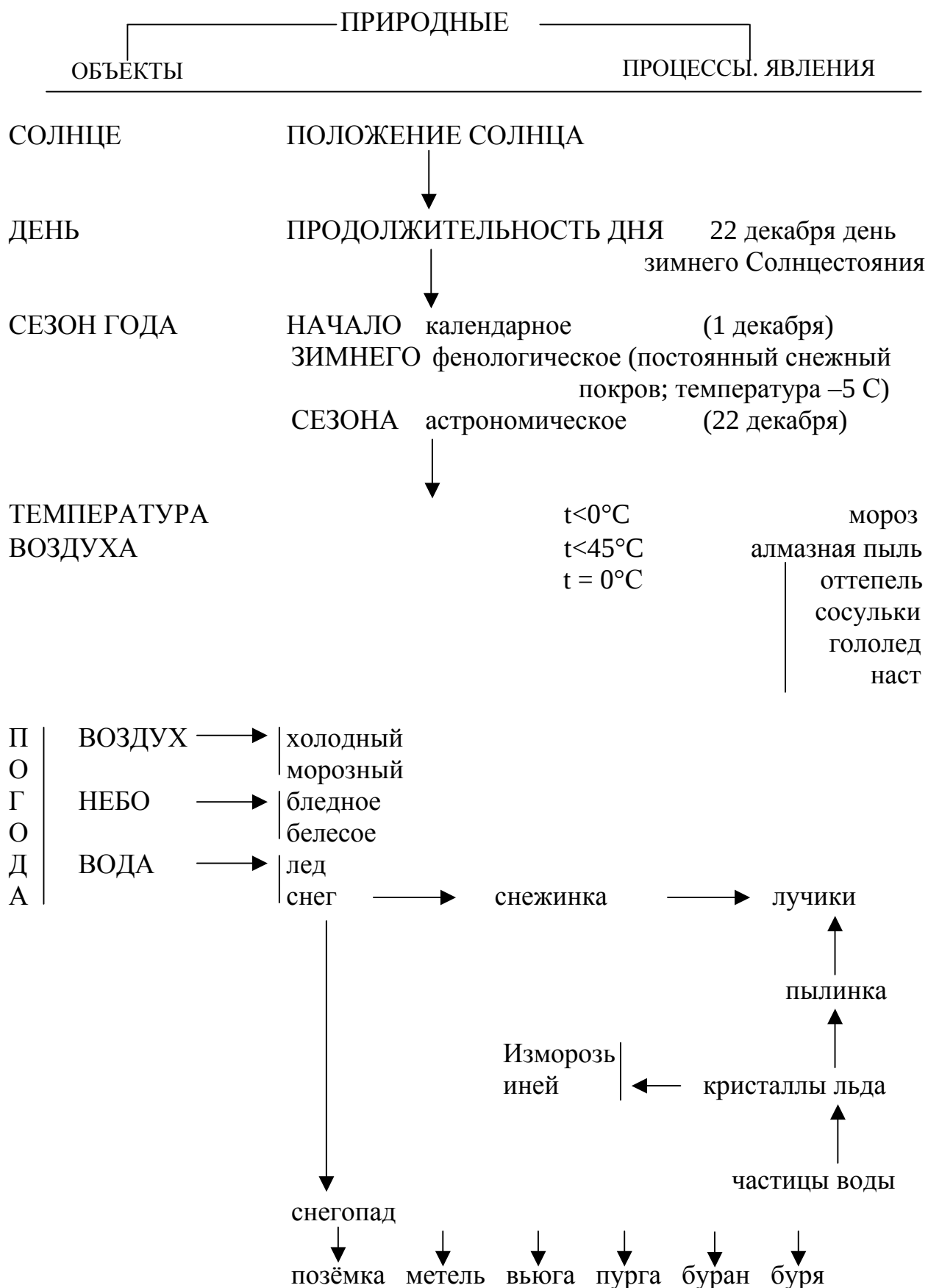


20 см.

метель вьюга пурга бурянь



ОПОРНО-ЛОГИЧЕСКАЯ СХЕМА ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТИ РАЗВИТИЯ  
ПРИРОДОВЕДЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ  
НА УРОКЕ: «СОЛНЦЕ НИЖЕ - ЗИМА БЛИЖЕ» (2 кл.)



Ребята, как вы думаете:

- Почему существуют времена года?
- Почему за летом наступает осень, за осенью — зима, весна?
- Что является главной причиной смены времен года?

(Ответы детей выслушиваются, но не комментируются).

(Открываем доску, на которой написана тема и опорно-логические таблицы, знаки, символы, надписи и т.д., прикрепленные обратной стороной).

- Сегодня на уроке нас ожидает много таинственных загадок (тайн), А о том, кому принадлежат эти тайны, мы сейчас узнаем. (Запись на магнитофоне).

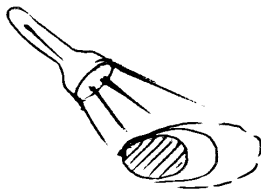
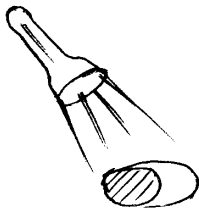
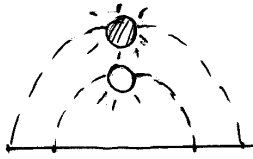
«Вот ветер, тучи нагоняя,  
Дохнул, завыл — и вот сама  
Идет волшебница зима.  
Пришла, рассыпалась клоками  
Повисла на суках дубов;  
Легла волнистыми коврами  
Среди полей, вокруг холмов  
Брега с недвижною рекою  
Сравняла пухлой пеленою.  
Блеснул мороз. И рады мы  
Проказам матушки-зимы». (А.С. Пушкин).

- Кому принадлежат тайны, которые нам предстоит раскрыть? (Зиме).
- Как называет поэт зиму? (Волшебница, матушка-зима).
- А почему он так говорит о зиме? (Снег блестит, сверкает, деревья в снегу, красиво; матушка — земельку укроет, утеплит, позаботится о ней, а весной водицей напоит).
- Это таинственная удивительная зима. У каждой волшебницы есть свои тайны. На нашем уроке мы постараемся разгадать тайны волшебницы зимы.
- По каким изменениям в неживой природе можно определить, что наступила зима? (Мороз, снег, день короткий, солнце греет мало).
- Ребята, подумайте, а какая главная причина смены времени года? (Изменилось положение Солнца).

ПОЛОЖЕНИЕ

СОЛНЦА

Как изменилось положение Солнца по сравнению с осенью? (Стало ниже). На доске открываем первую тайну.



- Почему на схеме осеннее Солнце изображено ярче, а зимнее — бледнее? (Осенью Солнце греет сильнее землю, а зимой греет плохо, слабо).
  - Как вы понимаете высказывание «Солнце ниже — зима ближе»? Ведь Солнце, источник тепла, приблизилось к Земле, значит должно быть очень тепло, а наступает зима, становится холоднее? (В случае затруднения показывается опыт с фонариком).
  - Предположим, что фонарик - Солнце. Оно направляет на землю всегда одинаковое количество лучей в разные сезоны года.
  - Как расположено на небосводе Солнце летом? (Почти над головой). Освещаю фонариком поверхность белого листа (землю) и прошу одного из детей обвести границу освещенного участка. (Показываю обведенную границу всему классу).
  - Как расположено на небосводе Солнце осенью по сравнению с летом? (Солнце на небосводе осенью расположено ниже, по сравнению с летом. Наклоняю фонарик и предлагаю обвести границу освещенного участка. Показываю обведенный участок классу и предлагаю:
  - Определите, что изменилось? Фонарик - Солнце один и тот же, количество лучей одинаковое. Дети устанавливают, что осенью увеличилась площадь, которую освещает одно и то же количество лучей.
  - Как расположено Солнце на небосводе зимой, по сравнению с летом, осенью? (Еще ниже). Наклоняю Солнце-фонарик еще ниже, ребенок обводит границу освещенной поверхности. Полученные рисунки показываю классу. Дети устанавливают, что площадь, на которую падают лучи Солнца-фонарика, стало еще больше. А количество лучей, которое приносит Солнце, остается одинаковым по всем сезонам года.
- Делается вывод, что зимой Солнце освещает наибольшую территорию земной поверхности, одним и тем же количеством лучей и, следовательно, меньше ее обогревает.

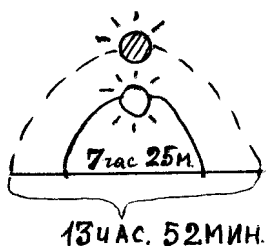
- Устная народная молва гласит: «Солнце зимой морозит». Как вы понимаете это высказывание?
- Почему солнечные лучи обогревают зимой большую площадь? (Солнце зимой на небосводе располагается ниже, лучи рассеиваются, разбегаются по земной поверхности, не успевая ее согреть).
- Давайте на мгновение перенесемся в летний день.
- Почему утром летнего дня всегда прохладно, а в полдень очень жарко? (От того, что утром солнечные лучи располагаются под наклоном, и скользят по земной поверхности, где я стою и не могу ее хорошо согреть, так как освещают большую площадь. От того, что в полдень Солнце расположено почти над головой, освещается меньшая площадь, следовательно, и согревается очень хорошо).
- Послушайте стихотворение А. Блока и определите, какая еще тайна есть у волшебницы зимы.

«Снег, да снежные узоры  
В поле - вьюги разговоры;  
В пять часов - уж тьма».

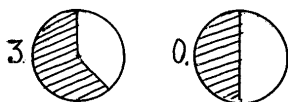
(Зимой рано темнеет).

- А почему зимой рано темнеет? (Солнце восходит в 8 час. 36 мин., а заходит в 16 час. 01 мин.).
- Во сколько восходит и заходит Солнце осенью? (В 6 час. 30 мин. восходит, 20 час. 25 мин. заходит).
- Сколько длится день осенью, зимой? (В сентябре 13 час. 52 мин., в декабре 7 час. 25 мин.)
- Какую тайну мы сейчас открыли? (Продолжительность, долгота дня зимой уменьшилась по сравнению с осенью).
- Почему уменьшилась продолжительность дня зимой? (Солнце проходит путь на небосводе короче).
- Какой день самый короткий в году, а ночь самая длинная? (22 декабря).
- Как называется этот день? (Этот день называется днем зимнего солнцестояния. Продолжительность дня равна 7 часам, а все остальное время - ночь).

ПРОДОЛЖИ-  
ТЕЛЬНОСТЬ  
ДНЯ



22 ДЕКАБРЯ –  
ДЕНЬ  
ЗИМНЕГО  
СОЛНЦЕСТО-  
ЯНИЯ



Вот такая удивительная тайна есть у зимы. (Открывается схема).

- Отчего зимой день короткий, а ночь длинная, а летом наоборот? Задала я этот вопрос своему соседу мальчишке Андрею. Вот его ответ. Вы внимательно послушайте и определите прав ли он?
- «День зимой оттого короткий, что подобно всем прочим приметам видимым и невидимым, от холода сжимается и оттого, что Солнце рано заходит, а ночь от зажженных светильников и фонарей расширяется, потому что согревается». (Не прав). Найдите ошибки и дайте правильное объяснение. (Совместно с учителем дети устанавливают причину).
- Древние Римляне думали, что с поворотом на зиму Солнце стареет, дни сокращаются, ночи увеличиваются, одряхлевшее Солнце умирает; но при декабрьском солнцевороте вместо старого Солнца нарождается новое, с его рождением дни прибывают, ночи уменьшаются.

«Зимою дни коротки.

Солнце светит мало,

Вот пришли морозцы -

И зима настала». (И. Суриков).

1 ДЕКАБРЯ  
КАЛЕНДАРНОЕ  
НАЧАЛО

ФЕНОЛОГИЧЕ-  
СКОЕ  
НАЧАЛО

$T = -5^{\circ} \text{C}$

АСТРОНОМИ-  
ЧЕСКОЕ  
НАЧАЛО

- Что является началом зимы? (1 декабря).
- 1 декабря - календарное начало зимы. (Открываю схему-опору).
- Снег выпал, и не тает; осадки в виде снега; температура, ниже  $0$  градусов; водоемы застыли, почва замерзла — это фенологическое начало зимы. (Открываю схему).
- А ученые астрономы не согласятся с вами. Они считают началом зимы - 22 декабря - самый короткий день в году. (Открывается схема).
- Сейчас я вам загадаю загадку волшебницы зимы: «Без чего не бывает зимы?» (Без мороза).
- «...Мороз – воевода дозором  
Обходит владенья свои.

Глядит - хорошо ли метели  
 Лесные тропы занесли,  
 И нет ли где трещины, щели,  
 И нет ли где голой земли?  
 Пушисты ли сосен вершины.  
 Красив ли узор на дубах?  
 И крепко ли скованы льдины  
 В великих и малых водах?  
 Идет - по деревьям шагает,  
 Трещит по замерзлой воде,  
 И яркое солнце играет

В косматой его бороде...» (Н.А. Некрасов).

В сказках восточных славян рядом с образом Мороза-богатыря, который сковывает воду железными морозами мороз бегаёт по полям и стучит по деревьям, отчего они трещат, поэтому Мороза называют также Трескун, Студенец. В одних русских сказках Мороз - это богатырь, идущий с Ветром и Солнцем и угрожающий заморозить путника, в других - Мороз-Чародей живет в ледяной избушке и помогает пришедшему к нему герою сказки. Морозко-седой...

Образ Мороза, сочетающего черты богатыря, все-сильного владыки с чертами старца с «косматой бородой» выведен в поэме Н.А. Некрасова «Мороз, красный нос». Морозко - седой старик, куда не ступит, где ни тряхнет своей бородой, там стужа лютая, и пойдет.

- Пришли молодцы-морозы, и сразу неделями не спадает стужа, приближаясь иногда к 30 градусам ниже нуля.
- Почему зимой приходят морозы? (Солнце зимой ниже, лучи рассеиваются, им тяжело согреть землю; солнечные лучи отражаются от снега и температура становится низкой).
- Температура воздуха зимой становится ниже нуля градусов, мороз. (Открывается схема).  
 Вот и еще одну тайну узнали у волшебницы зимы.
- Если температура воздуха очень низкая, например, в Антарктиде, то полярники-исследователи наблюдают! чудесное явление - в воздухе сверкают и переливаются всеми цветами мельчайшие кристаллики-иголочки.

МОРОЗ  
 $T < 0^{\circ} \text{C}$

## АЛМАЗНАЯ ПЫЛЬ

$T < 0^{\circ} \text{C}$

$T = -45^{\circ} \text{C}$

Это алмазная пыль. (Открывается схема).

- В очень сильные морозы и ясное солнечное утро и мы можем наблюдать редкие сверкающие кристаллики, которые медленно кружатся и падают на землю.
- А может ли зимняя температура равняться нулю? (Может).
- Что мы наблюдаем в природе, когда температура поднимается до отметки 0 градусов? (Снег подтаивает, становится мокрым, липким, темнеет). Как называется это явление в природе? (Оттепель). (Открывается схема).

## ОТТЕПЕЛЬ

$T = 0^{\circ} \text{C}$

- Как вы понимаете это слово? (Это явление происходит от тепла, оттепель).

«Оттепель, оттепель. Тает, течет.

Снежные звездочки наперечет.

Стоило южному ветру подуть,

Градусник ожил и дрогнула ртуть.

Тонкий ее стебелек шевеля,

Оттепель шлет его выше нуля.

В речки пошли подо льдом пузыри,

Начали снега искать снегири.

Глянула верба из почки пушистой:

«Что это? Что это? Месяц какой?»

В эту минуту слышался гул.

Северный ветер как щеки надул!

Ртуть побежала по лесенке вниз,

Снежные хлопья опять понеслись.

Встали сугробы такой белизны,

Что далеко еще нам до весны» (В. Инбер).

- Возможна ли оттепель при температуре  $+2^{\circ}$ ,  $-2^{\circ}$ ,  $+10^{\circ}$ ? (Оттепель – это таяние снега при температуре  $0^{\circ}$  и выше  $0^{\circ}$ . Оттепель возможна при  $+2^{\circ}$ ).
- С явлением оттепели связаны еще тайны зимы. А какие вы узнаете из загадки:

«Растет она вниз головою,

Не летом растет, а зимою.

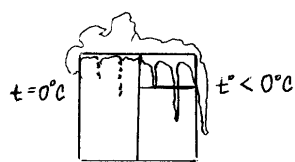
Пахнет каплей и пахнет весной». (Сосулька).

## СОСУЛЬКИ

$T = 0^{\circ} \text{C}$

$T < 0^{\circ} \text{C}$

- Как образуются сосульки? (Во время оттепели снег подтаивает на крыше и начинается капель. Каждая новая капля замерзает, как и предыдущая, так и не оторвавшись от крыши. Капли последовательно замерзают друг на друга и образуют сосульки).



## ГОЛОЛЕД

- Только это природное явление волшебницы зимы кратковременное, и снова, вместо тепла, вступает в свои права зима.
- А вот и следующая тайна волшебницы зимы! ... Когда после оттепели ударяет мороз, на поверхности земли, зданиях, столбах, дороге образуется слой льда. Дорога становится скользкой.
- Как называется это явление? (Гололед). (Открываю схему).
- А в лесу, поле, где снег нетронутый тихо лежит, нас ждет еще одна тайна. ... Нагрянула неожиданно оттепель после метели, разом сугробы осели, потемнели и плаваются сверху снега...
- Да словно спохватившись, зима пересилила постыльную оттепель, круто повернула на холода и стужу, да на поверхности снежного покрова следы настлала - твердую ледяную корку образовала.
- Как называется это явление? (Наст). (Открываю схему).

«В каждый период года  
Устанавливается своя погода  
Вот и зимой она пришла  
И свои загадки принесла»



## ПОГОДА ВОЗДУХ

- холодный
- морозный

## НЕБО

- бледное
- белесое

- Что такое погода? (Состояние воздуха, неба, воды). (Открывается схема).
- Какой воздух зимой? Опишите его словами, (Морозный, студеный, колючий, холодный, лютый, ледяной).
- Почему вы такими словами описываете зимний воздух? (Температура воздуха, низкая или очень низкая, а значит мороз, воздух становится морозным).
- Вспомните, какое небо было осенью, а какое стало зимой? (Осенью небо было ярко синее, глубокое, а зимой бледное, холодное, неяркое, как будто выгоревшее, белесое).
- Почему зимой небо белесое, бледно-голубое? (В зимнем воздухе находится большое количество замерзших частичек водяного пара, он рассеивает солнечные лучи и придает, небу белесый оттенок).

## ВОДА

- снег
- лед

- Почему в народе молвят «Зимой Солнце сквозь слезы улыбается?».
- В каком состоянии вода зимой? (Замерзшая вода – это снег и лед),  
 « Белый снег пушистый  
 В воздухе кружится  
 И на землю тихо  
 Падает, ложится». (И. Суриков).
- Почему зимой всегда идет снег, а не дождь? (Становится холодно, частички воды, находящиеся в воздухе замерзают и образуют снег).

## СНЕЖИНКА

- Из чего состоит снег? (Из снежинок).  
 «Светло-пушистая,  
 Снежинка белая,  
 Какая чистая.  
 Какая смелая!  
 Дорогой бурною  
 Легко проносится,  
 Не в высь лазурную,  
 На землю просится.  
 Лазурь чудесную  
 Она покинула,  
 Себя в неизвестную  
 Страну низринула.  
 В лучах блистающих  
 Скользит, умелая,  
 Сквозь хлопья тающих  
 Сохранно - белая.  
 Под ветром вьющим  
 Дрожит, взмывается,  
 На нем, лелеющем,  
 Светло качается.  
 Его качелями она утешена,  
 С его метелями  
 Кружила бешено.  
 Но вот кончается  
 Дорога дальняя,  
 Земли касается  
 Звезда кристальная.  
 Лежит пушистая, снежинка смелая.  
 Какая чистая, какая белая! (К. Бальмонт).
- Снег и сказка... У них есть одна удивительная общая черта. И сказка, и снег говорят нам о чудесных превращениях. Выпал снег - и унылое черное поле превращается, как по волшебству, в веселый

ковер, сверкающий на солнце, преображаются лесные дали, чащи, в белые одежды наряжаются ели. Да и сам снег!

«Он весь как музыка. Он - весть.

Его безудержность бескрайна,

Ах, этот снег... Не зря в нем есть

Всегда какая-нибудь тайна». (С. Островой).

- Что может быть более непостоянным, более изменчивым? Вот он есть - и вдруг, подобно сказочной снегурочки, он исчезает, тает. Сейчас он белый и пушистый, а завтра осел, стал серым, мокрым или иначе - вчера он был пушистым и мягким, а теперь стал твердым, плотным. Полежит еще некоторое время - и превратится в лед.

СНЕЖИНКА



ЛУЧИКИ



ПЫЛИНКА



КРИСТАЛ-  
ЛЫ ЛЬДА



ЧАСТИЦЫ ВОДЫ

- А как рождается снег, снежинки? (При температуре  $0^{\circ}\text{C}$  в воздухе образуются не капельки, а маленькие кристаллики. Это одно из чудес природы. Они обладают удивительной способностью расти. Кристаллы соединяются вокруг пылинок. Постепенно на их вершинах осаждаются все новые кристаллики, вырастают лучики и ... образуется снежинка).
- Как доказать, что кристаллики будущей снежинки объединяются вокруг пылинки? (Если свежеснег выпавший белый снег растаять в чистой посуде, то на дне обязательно будет осадок - темные частички-пылинки). Снежинка не может плавать в воздухе, как ее первооснова - ледяной кристаллик, а медленно падает на землю.

«Неотрывно снег идет,

Снег падает, кружится, вьется,

Ложится мерно на дома,

Украдкой проникает в закрома». (Э. Верхам).

СНЕГОПАД

КАРТИНА



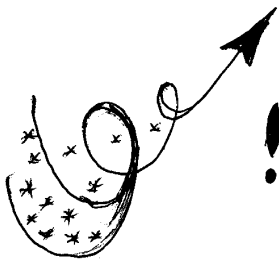
- Какое явление описывает поэт? (Снегопад).
- Что такое снегопад? (Явление, когда снежинки, сбиваясь в хлопья, массами падают на землю, люди говорят: «снегопад», «идет снег», «снег падает»).
- За холодами, снегопадами и вьюги приспели, вывершивая серебристые сугробы. (Включаю магнитофон). «Исчезло в серых тучах Солнце. Пришла пора метелей злых и бурь.

После обильного снегопада, над поверхностью снега, под действием ветра появляются тонкие, почти прозрачные, непрерывно меняющиеся снежные струйки. Они стелются, или, лучше сказать струятся над самой поверхностью снежного покрова — до высоты 20...30 см.»

#### ПОЗЕМКА



#### МЕТЕЛЬ ВЬЮГА ПУРГА БУРАН, БУРЯ



- Как называется ветер, который стелется по земле? (Поземка).
- Постепенно разыгрывается, крепчает ветер не на шутку и из поземки перерастает в сильный и очень сильный ветер, поднимающий в воздух снег.
- Как называется такой ветер? (Метель, вьюга, буран, пурга).
- Что такое метель, вьюга, буран, пурга? (Все эти термины относятся к одному и тому же явлению природы. В словах «метель» и «вьюга» нашли отражение глаголы «мести» и «вить» - ведь сильный ветер метет снег, наметает сугробы; поднятый ветром снег кружится «завивается в круги». Метели происходят в отсутствие снегопада.

«... А по двору метелица  
Ковром шелковым стелется,  
Но больно холодна...  
... А вьюга с ревом бешеным  
Стучит по ставням свешенным  
И злится все сильнее».  
(С. Есенин).

- Слово «буран» тюркского происхождения. «Буря» - греческое слово. «Бор», «Бур» - вертеть, крутить, сильный ветер при низкой температуре. Так обычно называли метель жители заволжских степей. В северных районах России чаще используется термин «пурга». Оба термина «буран» и «пурга» принято применять к особо сильным метелям.
- У метели коварный нрав - она начинается, как правило, внезапно.  
«День светит; вдруг не видно не зги,  
Ветер налетает с размахом,  
И завивается в крути...»

- так описывает начало метели П.А. Вяземский.
- Начавшись, метель очень быстро набирает силу - и вот

«Снег сверху бьет, снег веет снизу,  
Нет воздуха, небес, земли,  
На землю облака сошли.  
Шторм сухопутный: тьма и страх!

(П. Вяземский).

... и перерастает в буран, бурю, пургу.

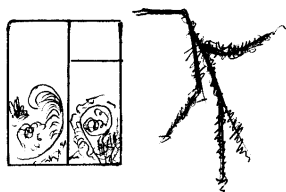
«Буря мглою небо кроет,  
Вихри снежные крутя;  
То, как зверь, она завоет.  
То заплачет, как дитя».

(А.С. Пушкин).

- Последнюю тайну загадывает вам волшебница зима:

«Вышел на просторы  
Погулять мороз  
Белые узоры  
Понавесил в косах у берез». (Е. Авдиенко).  
«Вышиты узоры из прозрачной ткани,  
Только те узоры не руками шиты, ткани.

ИНЕЙ  
ИЗМОРОЗЬ



- О каких явлениях говорится в стихотворении и загадке?

(Все узоры выросли из мороза - изморозь).

(Открывается схема).

Как образуется изморозь на окнах? (Зимой воздух около оконных стекол сильно охлаждается и часть водяных паров из него оседает на холодные стекла в виде кристалликов льда. Кристаллики разрастаются, ветвятся, соединяются между собой и образуют на стекле причудливые узоры).

В конце урока перед глазами школьников предстает красочная композиция совместных рассуждений в виде вербально-графической модели урока.

Так, постепенно наращивая уровень сложности заданий, вопросов, изменяя их содержание в соответствии с темой урока, предлагаемая технология развивающего обучения подводит учащихся к пониманию закономерностей существующих в природе, развивает логическое мышление детей, воссоздающее и творческое воображение, аналитико-систематическое восприятие и логическую память.

**ЗАКРЕПЛЕНИЕ.** (Вновь возвращаемся к вопросам, которые прозвучали в начале урока).

- Почему же «Солнце ниже - зима ближе»?
- Почему существуют времена года?
- Почему за летом наступает осень, за осенью - зима, весна?

- Что является главной причиной смены времен (сезонов) года?

На специальной доске (стенде) вывешивается опорно-логическая схема урока в уменьшенном виде и перечень вопросов для самостоятельной работы (д/з)

**ДОМАШНЕЕ ЗАДАНИЕ:**

1. Почему с древних времен люди поклонялись Солнцу?
2. Почему главной причиной смены времени (сезона) года является положение Солнца?
3. Придумайте слова, которыми можно описать зимние месяцы (декабрь, январь, февраль).
4. Подумайте, есть ли место на Земле, где нет сезонов года?