

2. Симонов В.П. Диагностика личности и деятельности преподавателя и обучаемых. Серия «Педагогический менеджмент» М., 2005.

3. Щербакова М.В. Самоопределение в профессии учителя: программа и метод. реком. Воронеж : Воронеж. гос. ун-т, 2006.

*Professiogram as the means of professional self-education of a future teacher*

*There is researched the issue of professional self-education of a future foreign language teacher; specified the structural components of a professiogram, which reflects the aspects of the profession and personality of a foreign language teacher; the teacher's image is regarded as the "integral goal" of professional training of a foreign language teacher at language faculties of a higher school.*

Key words: *professiographic method of personality study, professiogram, image of a teacher, professional reflection, professional self-education.*

**О.В. ПАРАТУНОВА**  
(Михайловка Волгоградской области)

**ФОРМИРОВАНИЕ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ГОТОВНОСТИ К СОЗДАНИЮ СИТУАЦИЙ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ**

*Рассматриваются сущность и ситуация диалогического педагогического общения как единицы педагогического процесса в гуманитарной модели образования. Представлены результаты опытно-экспериментальной работы, связанной с формированием у будущих учителей готовности к созданию подобных ситуаций.*

Ключевые слова: *педагогическое общение, образовательная ситуация, ситуация диалогического педагогического общения, готовность будущих учителей к созданию ситуаций диалогического педагогического общения.*

Общение, как известно, всегда играло большую роль в развитии человека. Сегодня, в условиях социальных потрясений и тотальной информатизации, его ценность возраста-

ет. Живое человеческое общение становится поистине роскошью. Наблюдаются многочисленные факты агрессивности и конфликтности людей, нарушения этики отношений и неумения вести диалог, что негативно влияет на все сферы жизни общества. Современные дети, которые, по выражению американского деятеля в области образования и информационных технологий М. Пренски, превратились в «цифровых туземцев», попали в новые типы зависимости. В таких условиях необходимо усиление внимания к образованию, способному обеспечить становление диалогичной личности, развитие ее коммуникативных способностей.

В Концепции федеральных государственных образовательных стандартов общего образования нового поколения коммуникативные умения названы в числе базовых учебных действий. Они обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников. Такие умения формируются не путем заучивания речевых конструкций, а в условиях подлинного диалога, когда говорящий и понимающий сходятся, по выражению М.М. Бахтина, в третьем мире общения.

Надо признать, что подлинное диалогическое педагогическое общение не стало нормой в школьной среде. У учителей довольно часто возникают трудности смыслового, эмоционального, когнитивного, тактического общения с учащимися (И.А. Зимняя). Педагогические затруднения в общении, полагает А.К. Маркова, – это проявление недостаточной личностной, предметно-профессиональной и деятельностной саморегуляции учителя. Она выражается в «недостаточной рефлексии и низкой критичности по отношению к себе, когда учитель не видит в самом себе причин, мешающих ему понять ученика и влиять на него» [5, с. 85]. Подтверждения затруднений во взаимодействии учителя с учащимися и барьеров, которые предстают как переживания личности некоторой сложности, противоречивости ситуации общения, можно найти в работах Н.В. Кузьминой, А.А. Леонтьева, Л.А. Поварницыной и др.

В рамках исследования мы провели диагностику отношения детей и педагогов к проблемам общения и их готовности к диалогу. Как показал опрос учащихся шести школ Волгограда и Волгоградской области (420 чел.),

98% из них в числе самых значимых своих проблем назвали проблемы отношений с учителями, родителями и сверстниками. Наблюдения показали, что учителя (77% из диагностируемых 84 чел.) не умеют внимательно выслушивать детей и устанавливать в общении с ними отношения ценностно-смыслового равенства (что проявлялось в высокомерном тоне, прерывании речи ученика). Педагоги констатируют трудности во взаимодействии с учащимися, объясняя это неуравновешенностью детей, их предпочтением живого непосредственного общения работе с компьютером. Немало среди учителей тех, кто преподает без учета трудностей, возникающих у детей в общении. Кроме того, само диалогическое общение не является предметом познания.

Среди участвовавших в опросе студентов Михайловского филиала Волгоградского государственного педагогического университета 98 % (из опрошенных 60 чел.) заявили, что самая большая трудность, которую они видят в своей будущей профессиональной деятельности, связана с общением участников образовательного процесса. Многие признались, что испытывают страх публичного выступления, тревожность по поводу неправильного восприятия себя другими и возникновения конфликтов. Очевидно, что вопрос диалогического педагогического общения стоит достаточно остро. По нашему мнению, нерешенность многих педагогических проблем связана с непрозрачностью внутреннего и внешнего аспектов ситуации живого межличностного общения. В связи с этим необходимы дополнительные знания о ситуации диалогического педагогического общения, специфике ее создания в рамках педагогического процесса и формировании у будущих учителей готовности к созданию подобных ситуаций.

Ставя задачу формирования у будущих учителей готовности к созданию ситуаций диалогического педагогического общения, мы исходили из существующих теоретических предпосылок. Анализ литературы, посвященной проблеме педагогического общения, дал представление о степени разработанности проблемы. Как фактор образования диалогического общения представлено в исследованиях М.М. Бахтина, С.В. Беловой, Ю.С. Богачинской, С.Л. Братченко, Ю.Б. Гиппенрейтер, И.А. Колесниковой, С.Ю. Курганова, А.М. Лобка, Г.Н. Прозументовой, Ю.В. Сенько, В.В. Серикова, Т.А. Флоренской и др. Всесторонне рассмотрены также диалогические формы общения как способы активации познавательно-

мыслительных процессов (А.В. Брушлинский, Г.М. Кучинский, А.М. Матюшкин и др.); диалогическое общение как фактор нравственного развития личности (Ш.А. Амонашвили, Н.И. Непомнящая и др.) и способ изучения учебных предметов (Л.А. Бахтеева, О.И. Горбич, Г.Н. Масляева, М.А. Шемшурин и др.); диалог как педагогическая технология в смыслообразующем учебном контексте (В.В. Суфьянов); диалоговые технологии в профессиональной подготовке педагогов (М.В. Гулакова, А.Г. Гусев, А.А. Шибеева и др.).

При всем обилии работ в области общения и диалога как одной из его форм по-прежнему неисследованной остается ситуация диалогического педагогического общения как феномен субъективной реальности, который возникает в контексте гуманитарных смыслов образования. Последние отражают динамику отношений субъектов образовательного процесса. В рамках гуманитарно-антропологического подхода (Б.Г. Ананьев, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков и др.), на который мы опираемся, исследованы диалогическая ситуация как единица текстуально-диалогической образовательной технологии (С.В. Белова), содержание данной ситуации (О.А. Степанчук) и диалогическое общение в структуре профессионализма будущего учителя (И.В. Бобрышева).

Ситуация диалогического педагогического общения есть фрагмент образовательной ситуации. Образовательная личностно-развивающая ситуация обеспечивается, по мнению В.В. Серикова, не технологиями, не «объективистскими, несубъектными, техногенными моделями», а определенными качествами учителя. «Чтобы у ребенка появилась субъектность, он должен встретиться с ее носителями, а не с безликими текстами, заданиями и упражнениями» [3, с. 5]. Ситуация, по Д.Н. Узнадзе, – это не чисто внешний раздражитель или комплекс раздражителей, не объективное обстоятельство. Объективное обстоятельство «лишь тогда может стать причиной поведения живого существа, когда оно отвечает сиюминутному состоянию, “расположению” это существа. Личность, находясь в своей ситуации развития, оказывается каждый раз в “состоянии ситуации”, когда перед ней встает та или иная задача, связанная со всей ... жизнедеятельностью» [1, с. 34].

Итак, уточняя ведущее понятие, мы делаем вывод, что *ситуация диалогического педагогического общения* есть момент конструктивного преодоления возникших между учителем и учащимися субъективно-коммуникативных

противоречий, связанных с выстраиванием отношений соавторства в образовательном процессе, проектированием условий совместной продуктивной деятельности и позитивным влиянием на развитие ценностно-смысловой сферы друг друга. В такой ситуации общение определено обменом субъективно-объективной информацией в условиях открытости, доверия и личностной безопасности собеседников. Оно предполагает целостное восприятие другого как гуманитарную систему, характеризуемую разнообразием уникальных внутренних и внешних связей. Кроме того, в ситуации диалогического педагогического общения происходит непосредственное или опосредованное личностное позитивное влияние учителя на саморазвитие, стимулирование мыслительно-рефлексивной внутренней работы (внутреннего диалога) ребенка.

Рассматривая исследуемую ситуацию в контексте образования гуманитарного типа, мы выделили следующие ее функции:

- *ценностно-диалогическую*, направленную на принятие диалогических отношений и признания диалога как ценности;

- *целостно-перцептивную*, отражающую восприятие и понимание другого как целостной сущности, оценку коммуникативных проблем из контекста их целостного видения;

- *фасилитаторскую* (поддержка целостного саморазвития ребенка и создание благоприятных условий для его самопредъявления и самореализации);

- *побудительно-субъектную*, призванную стимулировать субъектную активность участников общения и формирование их интереса к себе и собеседнику;

- *познавательную-смысловую*, предполагающую диалогический способ передачи и познания субъективных смыслов;

- *координационно-творческую*, направленную на организацию командной работы, взаимопонимание и соавторство в создании продукта совместной деятельности;

- *коммуникативно-развивающую*, связанную с развитием коммуникативно-речевых и рефлексивно-мыслительных способностей, накоплением опыта взаимодействия с разными субъектами общения и с выбором оптимальных способов организации совместной деятельности.

Вопрос о процессе формирования у будущих учителей готовности к созданию ситуаций диалогического педагогического общения требует понимания иерархии и взаимосвязи рассмотренных функций, содержания и

логики развертывания рассматриваемых ситуаций, специфики студенческого возраста и структуры педагогического общения. Понимание структуры педагогического общения (В.А. Кан-Калик, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина и др.) и сущности ситуаций диалогического педагогического общения в образовательном процессе гуманитарного типа, а также знания особенностей профессиональной подготовки будущих педагогов позволяют выделить следующие компоненты их готовности к созданию исследуемых ситуаций:

- *мотивационно-ценностный*, отражающий принятие ценности диалога как формы конструктивного взаимодействия людей, интерес к собеседнику и себе как субъектам общения;

- *информационно-содержательный*, характеризующийся знаниями личности о специфике передачи и принятия информации ценностно-смыслового характера;

- *коммуникативно-перцептивный*, свидетельствующий об умениях целостно воспринимать собеседника, осуществлять вербальное и невербальное общение, влияющее на его ценностно-смысловую сферу;

- *коммуникативно-творческий*, включающий умение создавать систему договоренностей и выстраивать конструктивные отношения в условиях совместной деятельности;

- *коллегиально-рефлексивный*, предполагающий опыт совместной рефлексии способов общения и поиск новых возможностей диалогического сотрудничества.

На основе данных компонентов и с учетом знаний о структуре коммуникативных умений, тесно связанных с развитием внутренних структур сознания (А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, Г.М. Кучинский, Ж. Пиаже и др.), мы выявили несколько уровней сформированности исследуемой готовности:

- 1) *монологический*, или нулевой (нежелание устанавливать контакт с другим человеком, отсутствие коммуникативных навыков общения, наличие эгоцентрической позиции в общении);

- 2) *мотивационно-диалогический*, или низкий (потребность в установлении паритетных отношений с собеседником и ценностное отношение к диалогу как форме общения, в то же время недостаточность знаний о сути такого общения);

- 3) *информационно-диалогический*, или средний (понимание диалогических способов общения и опыт диалогического познания ценностно-смыслового содержания общения);

4) *учебно-диалогический*, или высокий (способность понимать и решать коммуникативные задачи в ситуациях общения с учащимися);

5) *лично-диалогический*, или высший (сформированность диалогичности как личностного качества и способность управлять процессом совершенствования своих коммуникативных способностей).

В ходе опытно-экспериментальной работы, в которой приняли участие студенты филологического факультета, факультетов педагогики и методики начального образования и физической культуры Михайловского филиала ВГПУ (60 чел.), удалось обнаружить особенности процесса формирования у них готовности к диалогическому педагогическому общению. Установлено, что средством формирования исследуемой готовности является ситуация диалогического педагогического общения. Другими словами, чтобы будущие учителя научились создавать ситуации диалогического педагогического общения, им необходимо сначала самим погружаться в подобные ситуации, которые рождаются в процессе вузовского обучения. Мы выявили следующие типы таких ситуаций: эмоциональный диалог, информационно-учебный диалог, культуротворческий диалог, рефлексивно-профессиональный диалог. Их содержательную основу составляет текстуально-диалогическая деятельность [2], включающая диалог с «коммуникативно-педагогическим текстом» – знаковой системой, содержащей субъективные смыслы учительско-ученических отношений.

На первом (коммуникативно-ориентировочном) этапе студенты изучали контекст своего мышления и ролевого поведения в разных ситуациях общения. Они учились анализировать ситуации эмоционального диалога и педагогические тексты типа «Критикующее молчание», «Диалогическое молчание», «Отсутствующее приветствие», «Диалогическое приветствие», «Словесное одобрение», «Бессловесное одобрение», «Доверительное общение», «Нападающее общение» и др.

На втором (учебно-диалогическом) этапе студенты изучали особенности коммуникативных задач и способы их диалогического решения в условиях ситуации информационно-учебного диалога. В центре внимания были коммуникативно-педагогические тексты типа «Безличное сообщение на уроке», «Диалогическое объяснение новой темы», «Эмпатиче-

ское восприятие ученика», «Деструктивный спор», «Конструктивный спор» и др.

На третьем (профессионально-диалогическом) этапе будущие педагоги учились выстраивать диалогические отношения в ситуациях культуротворческого диалога и рефлексивно-профессионального диалога, анализируя тексты типа «Разговор с профессией», «Диалог профессионала с профессионалом», «Беседа с детьми», «Письмо из будущего» и др.

Опытно-экспериментальная работа позволила выяснить, что готовность будущих учителей к созданию ситуаций диалогического педагогического общения обеспечивается системной работой по осмыслению ими коммуникативно-педагогических текстов и рефлексией своей позиции собеседника в разных ситуациях. Результатом такой работы явилось то, что у многих студентов возрос интерес к диалогичной форме общения, стало меньше негативных переживаний по поводу публичного выступления, снялись некоторые барьеры в общении, углубились знания о педагогическом общении как сложной ситуации межличностного общения, расширились представления о личности ученика, коммуникативные задачи которой не сводятся к тому, чтобы только запоминать, выучивать, доказывать и усваивать. За время эксперимента выросло число студентов, проявивших позицию субъекта общения, предполагающую роли активного слушателя, инициатора диалога, понимающего мыслителя, соучастника деятельности, носителя культуры, рефлексизирующего собеседника. Обнаружен резкий переход от нулевого уровня исследуемой готовности к низкому и среднему. Однако необходимо также признать, что продвижение студентов к высокому и высшему уровням исследуемой готовности было минимальным в силу ряда психологических причин и эпизодичности их педагогической практики.

## Литература

1. Асмолов А.Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. М. : Смысл, 2002.
2. Белова С.В. Педагогика диалога: Теория и практика построения гуманитарного образования. М. : АПКИПРО, 2006.
3. Болотов В.А., Сериков В.В. Размышления о педагогическом образовании // Педагогика. 2007. № 9. С. 3 – 11.
4. Леонтьев А.А. Психология общения. М. : Смысл, 1999.
5. Маркова А.К. Психология труда учителя. М., 1993.

6. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М. : Шк. пресса, 2000.

*Formation of future teachers' readiness for situations of dialogic pedagogic communication*

*There is revealed the essence of dialogic pedagogic communication. There is considered the situation of dialogic pedagogic communication as a unit of the pedagogic process in the humanities model of education. There are given the results of research work dealing with formation of future teachers' readiness for development of such situations.*

Key words: *pedagogic communication, learning situation, situation of dialogic pedagogic communication, future teachers' readiness for development of situations of dialogic pedagogic communication.*

**С.О. БАЧУРИНА**  
(Волгоград)

**ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ  
В УСЛОВИЯХ ПОВЫШЕНИЯ  
КВАЛИФИКАЦИИ К РЕАЛИЗАЦИИ  
ТЕКСТУАЛЬНО-ДИАЛОГИЧЕСКОЙ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ**

*Раскрываются текстуально-диалогическая образовательная технология как один из типов гуманитарных технологий, а также представления об их реализации в педагогической практике, особенности процесса подготовки педагогов в условиях повышения квалификации к реализации текстуально-диалогических образовательных технологий.*

Ключевые слова: *гуманитарные образовательные технологии, текстуально-диалогический принцип гуманитарного образования, реализация гуманитарных образовательных технологий, система повышения квалификации педагогов.*

Идеи технологического подхода, позволяющего концептуально определять и решать педагогические проблемы, с большей точностью предсказывать результаты и адекватно управлять образовательными процессами, в

последнее время широко развиваются в теории и практике образования. Однако при всем многообразии исследований, посвященных педагогическим технологиям (А.А. Вербицкий, Л.В. Занков, С.Ю. Курганов, В.М. Монахов, М.А. Чошанов, В.Д. Шадриков, Н.Е. Щуркова и др.), вопрос о технологическом подходе в образовании остается открытым. По замечанию В.М. Монахова, характерная для образовательного пространства неопределенность, зачастую создаваемая искусственно, выражается в том, что педагоги не видят различия между методикой и технологией, новшества вводятся методом проб и ошибок [5]. Кроме того, не различаются предметоцентрированные и гуманитарно ориентированные технологии. Сегодня, когда ограниченность предметности очевидна, большое значение приобретают гуманитарные технологии, которые, по определению В.И. Слободчикова, есть «технологии построения антропологической практики, практики построения условий выращивания, становления и развития собственно человеческого в человеке» (Там же, с. 13).

В среде педагогов-практиков, как показали наши наблюдения, происходит подмена понятий «гуманистический» и «гуманитарный», «технология» и «методика». По данным диагностики, 68% педагогов детских садов г. Волгограда и Волгоградской области (из 167 чел.) не хватает, по их собственному признанию, знаний о развитии современных детей, получающих «компьютерное» воспитание и часто растущих в семьях с неблагоприятным психологическим климатом. Большинство из обследованных слушателей факультета повышения квалификации ВГПУ (72% из 180 преподавателей вуза, педагогов школ) признали важность идей гуманитаризации образования, но высказали сомнения по поводу успешности их реализации. О том, что в практике школьного и вузовского образования пока еще слабо учитывается принцип гуманитарности, свидетельствуют исследования С.В. Беловой, И.В. Бобрышевой, Н.В. Бордовской, Л.П. Разбегаевой, Ю.В. Сенько, О.А. Степанчук и др.

Следует отметить, что к гуманитарным технологиям в образовании в последнее время растет интерес и в теории, и в практике. Существует несколько трактовок данного понятия. По П.Г. Щедровицкому, гуманитарная технология – это «систематизация, соорганизация и упорядочение в пространстве и времени компонентов целенаправленной коллективной де-