

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Саратовский национальный
исследовательский государственный университет имени Н.Г.
Чернышевского»

Герменевтические методы в педагогическом инструментарии

Часть 1. Герменевтические методы в педагогическом
исследованиях

Учебно-методическое пособие для магистрантов факультета
психологии

Саратов 2017

УДК 378.14-057.875

ББК 74.58 я 73

Е 15

Евдокимова Е.Г.

Е 15 Герменевтические методы в педагогическом инструментарии: учебно-методическое пособие для магистрантов факультета психологии направления подготовки 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование». - В 2-х частях. Часть 1. Герменевтические методы в педагогическом исследовании - Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2017- с.53.

В пособии раскрывается потенциал герменевтических методов, позволяющих формировать творческие способности будущих специалистов на основе включения механизмов метафорического мышления, выдвижения нетрадиционных педагогических гипотез с опорой на аналогии и ассоциации, заложенные в педагогических метафорах, продуктивно расширяющих контекст педагогического поиска.

©Евдокимова Е.Г.,2017

© Саратовский государственный
университет,2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

Курс по выбору «Герменевтика». Цели и задачи дисциплины

Введение

Раздел 1. Герменевтический взгляд на проблемы педагогики

1.1.Общее представление о педагогической герменевтике

1.2. Герменевтические методы в структуре качественных методов педагогического исследования

Раздел 2. Применение герменевтических методов в исследовательской практике

2.1.Исследование на основе метафоры

2.2.Исследование на основе представлений

Список рекомендованной литературы

Приложение

Курс по выбору «Герменевтика»

Цель и задачи дисциплины:

Цель: формирование базовых знаний по теории, методологии и практике герменевтики; представлений о применении герменевтического подхода к анализу педагогических текстов и ситуаций.

Место дисциплины в структуре ООП:

Дисциплина «Герменевтика» относится к вариативной части профессионального цикла, является дисциплиной по выбору, базируется на знаниях, полученных в ходе освоения предшествующих дисциплин профессионального цикла, и служит углублению профессиональных знаний и навыков в профессиональной деятельности.

В результате изучения дисциплины магистрант должен:

Знать:

- Основные понятия герменевтики, ее прикладные задачи.
- Содержание понятий «понимание», «псевдопонимание», «интерпретация», приёмы адекватного перевода с языка научных концепций на язык живого педагогического процесса.
- Возможности выдвижения нетрадиционных педагогических гипотез с опорой при диагностике и проектировании на непривычные аналогии и ассоциации, заложенные в педагогических метафорах, продуктивно расширяющих контекст педагогического поиска.

Уметь:

- Выявлять возможные проблемы обучающихся и проектировать их изучение, на основе педагогической герменевтики.
- Применять приёмы адекватного перевода с языка научных концепций на язык живого педагогического процесса.

Владеть:

- логикой анализа трудностей обучающихся в образовательной среде с позиции педагогической герменевтики;
- приемами и методами герменевтики с целью психолого-педагогической диагностики в научном и практическом исследовании;
- приемами и методами герменевтики с целью актуализации смыслообразования и творчества обучающихся.

Введение

Данное учебное пособие разработано для самостоятельной работы магистров Саратовского государственного университета имени Н.Г.Чернышевского, обучающихся по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование». В 1-й части пособия представлено описание методов герменевтики в педагогическом исследовании, приводятся примеры применения герменевтических методов в проведении исследования и условия их применения, вопросы и задания для самостоятельной работы магистрантов.

Совокупность методических и технических средств в инструментарии педагога объединяет методы, средства и организационные формы. В частности - методы обучения и воспитания, диагностики учебной деятельности обучающихся, (опросы, наблюдения и пр.), формы организации общения с группой и т. п. Обращение педагога к герменевтическому взгляду на педагогические задачи, ориентированные на коммуникацию, охватывает жизнедеятельность индивида в обществе, способствует постоянному развитию, творчеству, преобразованию.

Поскольку герменевтика учит вовлекать в настоящее здесь-бытие опыт прошлого и будущего, особое значение при герменевтическом рассмотрении обретают смыслы не только текстов, но и действий, ситуационных факторов, оказывающих разнообразное влияние на ход и результат взаимодействия, предлагая порой неожиданные задачи для его участников.

В ходе самостоятельной работы по дисциплинам направления подготовки «Психолого-педагогическое образование» обращение магистрантов к реальному исследованию и осмыслению способов их решения призвано помочь начинающему педагогу в более глубоком понимании своих возможностей.

Раздел 1. Герменевтический взгляд на проблемы педагогики

«..Будучи человеческими существами, мы неизбежно вынуждены смотреть на Вселенную из того центра, что находится внутри нас и говорить о ней в терминах человеческого языка, сформированного насущными потребностями человеческого общения. Всякая попытка полностью исключить человеческую перспективу из нашей картины мира неминуемо ведет к бессмыслице».

М. Полани. Личностное знание. На пути к посткритической философии

1.1.Общее представление о педагогической герменевтике

Герменевтика (в пер. с греч. – разъясняющий, растолковывающий) - методология «наук о духе», главной задачей которых является понимание — постижение смысла. Это философский подход и принцип научного исследования, требующий всестороннего, конкретно-исторического осмысленного и глубокого понимания сущности воспитания и обучения. Немецкий философ Ф. Шлейермахер на рубеже 18-19 в. заложил основы герменевтики. Герменевтика мыслится, прежде всего, как искусство понимания чужой индивидуальности, «другого», выражения воплощенной индивидуальности.

Важной особенностью гуманитарных наук, согласно Х. Гадамеру, является то, что их предметом является нечто такое, к чему принадлежит с необходимостью и сам познающий (в этом смысле говорят о совпадении субъекта и объекта познания). Фундаментальной характеристикой человеческого бытия и мышления Х. Гадамер считает «историчность»: социокультурная определенность местом, временем, конкретной ситуацией, в которой человек себя застает.

Герменевтика, согласно П. Рикеру, — это этап в работе по присвоению смысла, этап между абстрактной рефлексией и конкретной рефлексией, это выявление мышлением смысла, скрытого в символе. Всякая интерпретация имеет целью преодолеть расстояние, дистанцию между минувшей культурной эпохой, которой принадлежит тот или иной текст, и самим интерпретатором.

Необходимо отметить, что под текстом в герменевтике понимают не только рукописные творения авторов, но и произведения искусства, исторические события и другие объекты, которые «поддаются» пониманию.

С одной стороны, текст рассматривают по отношению к эпохе, литературному жанру. С другой стороны, текст является духовной жизнью автора, а сама его духовная жизнь является частью исторической эпохи. Представление текста с этих двух позиций, переход от общего к частному и обратно и есть движение по герменевтическому кругу.

Герменевтика также является философским методом анализа текста. Литературный текст не сводится к простой фиксации смысла, а требует активной интерпретаторской работы для выявления последнего. Интерпретация есть характерный для герменевтики способ понимания.

Одной из первых идеи педагогической герменевтики разрабатывает Закирова Альфия Фагаловна, д.п.н., профессор ТюмГУ, рассматривая герменевтический подход в его обращении к проблеме выработки личностных смыслов, к ценностным аспектам педагогической деятельности.

В ее работах выделены основные идеи педагогической герменевтики: Идея опоры в понимании на «дивинационный метод», предполагающий взамен рационального познания проявление творческой

интуиции, вживание в психологию другого «Я»; Признание познавательной роли диалога в постижении человека и действительности; Признание больших созидающих эвристических возможностей искусства; Идея циклического характера понимания как движения от общего к частному и от частного к общему[1].

Основными понятиями педагогической герменевтики являются: «понимание»; «герменевтическая интерпретация педагогического знания»; «объективное значение педагогического знания»; «универсальные смыслы, заключённые в педагогическом знании»; «личный смысл педагогического знания»; «версия герменевтической интерпретации».

В процессе понимания В.П.Зинченко выделяет несколько аспектов: понимание естественное, культурное и творческое, которые оперируют по преимуществу разными языками: естественное - предметными и операциональными значениями; культурное - знаками, вербальными значениями и понятиями; творческое – смыслами [2,с.94-95]. "Человек понимающий" - это высшая похвала для человека; это и есть человек думающий, оперирующий смыслами. Генетически самым старым из них, очевидно, является свойственное любому человеку естественное понимание, которое предполагает извлечение смысла из ситуации на основании имеющегося опыта, и его качество и полнота подтверждаются адекватными действиями. Естественное понимание как бы слито с поведением, действием.

Культурное понимание предполагает наряду с извлечением смысла из ситуации его знаковое оформление и возможность трансляции. Культурное понимание может отрываться от своих естественных предметных корней. В результате подобного отрыва

может быть усвоено знание, которое не является пониманием, знание, весьма далекое от понимания.

В таких случаях не приходится говорить о культурном понимании, оно скорее механическое, не приносящее плодов, как культура. В педагогическом процессе культурное понимание раскрывается по мере освоения языка как знаковой системы, освоения культурных значений и формирования понятий. Данные смыслы представлены в виде таких аспектов содержания образования как опыт знаний, выработанных культурой, и опыт осуществления способов деятельности.

Творческое понимание предполагает наряду с извлечением, означением и трансляцией смысла *порождение и оформление нового смысла*. Здесь речь идет уже не столько об адекватности действия или воспроизведения оригиналу -предмету понимания, а о создании смысла и нахождении новой текстовой, знаковой, символической формы. Оно удостоверяется разворачиванием нового встречного процесса понимания адресатом. Данные смыслы представлены в виде таких аспектов содержания образования, как опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности.

Зачастую в педагогическом процессе творческое понимание ограничивается извлечением, означением и трансляцией смысла, заложенного педагогом на основе образовательного стандарта.

При этом остается без должного внимания процесс *порождения и оформления учащимися нового смысла*. Данные смысловые системы закладываются не только культурой, ментальностью социальных групп, к которым принадлежат педагог и учащиеся, преобразованием данных смысловых систем педагогом, но и собственными инициативными («встречными») действиями учащихся, открываются в

процессе совместного переживания, обсуждения и согласования учащимися разных представлений.

Педагог в таком случае не является только «культурным посредником», переводчиком с языка культурных значений на язык понимания учащихся. Он создает условия и предлагает задания, способствующие раскрытию и подтверждению активности учащихся, образующей новые смыслы.

Педагог вовлекает учащихся в совместное создание соответствующей среды, поддерживает так называемую «ситуацию понимания». В данном случае важны не столько тексты или задания сами по себе, сколько их значимость для педагога и учащихся, а также для всех, кто вместе с ними разделяет их жизненные ценности и проблемы.

Созидательный характер понимания в таком случае проявляется в том, что учащимися открывается новый смысл отношений между собеседниками, в их авторских высказываниях, в собственно участии, в возможностях, предоставляемых педагогом в виде переопределения целей, направлений работы, способов решения задач.

При определении собственных целей учащиеся получают возможность решать персонально значимые задачи, результат (или его отсутствие) которых оценивается исходя из индивидуальных критериев.

Поскольку данные действия имеют свое особое предназначение, некоторые из них могут вызывать нежелательные результаты; отсюда вытекает проблема ответственности учащихся как инициатора действия, осуществляющего свой замысел. Таким образом, при введении такого понятия как творческое (созидательное) понимание

учащихся в педагогическое взаимодействие, педагог способствует не только развитию их опыта самоорганизации, инициативности, но и ответственности за собственные действия, закладывает этические основы взаимодействия.

Применительно к процессу педагогического взаимодействия можно добавить, что иногда педагог в силу наличия профессиональных навыков способен к лучшему пониманию учащихся, чем они сами способны понимать себя. В таком случае процесс совместного творчества наиболее интенсивен. Как результат участия в педагогическом взаимодействии учащиеся иногда отмечают: "я по-новому смог взглянуть на себя...", "я многое понял в себе...", "я взглянул на себя (или на других учащихся) другими глазами..." и т.п.

Таким образом, творческое понимание в педагогическом взаимодействии позволяет учащимися обрести общее (между собой и с педагогом) понимания смысла заданий, требований, собственных возможностей, последующих действий, и согласовать его с их индивидуальным видением.

Задания для самостоятельной работы

-В чем состоит специфика познания педагогических явлений?

-Приведите пример заданий для естественного, культурного и творческого понимания обучающихся.

-Разработайте задания по изучаемому предмету с учетом последующей рефлексии этических основ педагогического взаимодействия

1.2. Герменевтические методы в структуре качественных методов педагогического исследования

«Необходимо, чтобы учительница сознавала и чувствовала свою роль наблюдателя, активность ее должна принадлежать явлению»

М. Монтессори

Значимость качественной методологии определяется в дополнение к традиционным педагогическим исследованиям тем, что «..в педагогике требуется не столько знание математики, сколько глубокого и всестороннего проникновения в сущность прогнозируемых педагогических явлений» [3, с.18].

Понимание жизненного мира человека возникает только в живом общении и остается актом совместного творчества. Необходимость дополнения традиционных методов исследования средовыми, проектными методами обоснована в личностно развивающем подходе (В.В.Сериков).

При реализации данной методологической установки исследовательский вопрос заключается не в том, какова истинная природа условий педагогического феномена (факт), а в том, значим ли для нас этот феномен, и как мы говорим о нем, какие вкладываем смыслы, переживания (отношение к факту, его ценность для нас).

В этой связи успешность и эффективность деятельности педагога определяется наряду с научной предметной вооруженностью, также опытом и личностными качествами, ценностными установками. В таком случае мониторинг результативности взаимодействия с обучающимися, проводимый педагогом, дополняется возможностью самомониторинга в

виде осмысления успешности обучающимися и группой в целом. В педагогике единство мониторинга и самомониторинга обосновано практикой личностно ориентированного образования.

Ориентация педагога на значимость самомониторинга обучающихся например, при изучении смыслообразования обращает внимание на вовлеченность и самораскрытие обучающихся, их удовлетворенность участием во взаимодействии, обсуждениях.

В психолого-педагогических исследованиях методы качественного исследования включают: *биографический метод, герменевтические методы*, ориентированные на получение переживания и смысла, который имеет для человека определенный предмет, ситуация, событие или какой-то аспект собственной жизнедеятельности (В.И.Загвязинский, А.Ф. Закирова и др.), *метод контент- и интент -анализа, наблюдение, проективные методы, осмысление рефлексивных описаний* субъектов собственного поведения и переживаний. В последнем качественный характер исследования обосновывается тем, что используются качественные данные, качественные описания – тексты и высказывания на естественном языке.

Основным результатом становится изменение личностных образований- образов, представлений, отношений, появление общих для педагога и обучающихся переживаний, значений, смыслов, ценностей, дополнительно к параметрам, отображающим соответствие заданному материалу в виде воссоздания глубины, точности, переноса, постижения культурных смыслов.

Главным признаком качественных методов в педагогическом исследовании является особенность, индивидуальность высказываний, дополняющая статистически обоснованные общие, нормативные признаки. Мы опирались на условный и эвристический характер

результатов, полученных с помощью качественных методов, что обусловлено спецификой получаемых при этом эффектов.

Известно, что эффект исследования может рассматриваться как большой или малый в зависимости от того, каким мы его ожидаем увидеть («критерий, основанный на ожиданиях»), что подразумевает изменение наших исходных убеждений по отношению к результату или событию.

Качественные методы имеют, в нашем рассмотрении, несомненную ценность не только в виде измерительных процедур, но и в связи с их эвристическими возможностями смыслообразования, способностью задавать атмосферу сопричастности к происходящему между педагогом и обучающимися.

Заинтересованность педагога и обучающихся в проведении и осмыслении диагностических процедур и полученных результатов задает возможность приобщения к общему для них основанию - к участию (наряду со значимыми людьми, реальными и виртуальными) в воспитательных отношениях, имеющих культурно-исторический характер.

Диагностическая ситуация выступает, таким образом, прообразом социальных отношений, которые способствуют или затрудняют последующие субъективные отношения к происходящему, их осмысление обучающимися. Данное положение получило подтверждение в нашем исследовании в виде влияния доверия обучающихся происходящему.

В условиях повышения квалификации было выявлено тормозящее влияние присутствия методистов на самораскрытие учителей, выстраивание субъективных отношений и их осмысление применительно к новым формам работы с учащимися. В другой ситуации, вне оценивающих условий, в отсутствие методистов наблюдалось

самораскрытие учителей, выстраивание ими субъективных отношений и их осмысление при обсуждении новых форм работы с учащимися.

Обучающиеся, заинтересованные в процессе и результате диагностических ситуаций, получают информацию не только о своих личностных качествах, способностях, но, прежде всего, о себе как об участниках воспитательных отношений, в которых неразрывно связаны образовательная и жизненная активность, с определенной ценностно-смысловой позицией.

Общность значений, смыслов, переживаний, возникающих в процессе диагностической ситуации между педагогом и обучающимися, наполняют ее дополнительными смыслами. Рассмотрим подробнее качественные методы в педагогическом исследовании.

Герменевтические методы. Применение герменевтических методов в педагогическом исследовании обосновано тем, что педагогика рассматривается как наука и искусство, где ведущую роль играют категории, не поддающиеся полностью логическому анализу. Эти категории - ценности, идеалы, творчество и др. отражают качества, играют решающую роль в становлении человека, его личности. Методы исследования, связанные с формализацией педагогических явлений, недостаточны для исследования этих качеств [4, с.113-115].

Правомерность герменевтических подходов объясняется спецификой педагогики как науки и сферы практической деятельности с ее преимущественным вниманием к единичным фактам действительности, которые трудно постигнуть исключительно в рамках логико-гносеологических подходов. В педагогическом исследовании оправданы художественно-образные средства (метафоры, сравнения, аллегории), что обусловлено их эвристической функцией (А.Ф.Закирова).

Особую роль герменевтические подходы и методы (творческого моделирования, состоящий в создании студентами собственного образа «идеального» учителя современной школы, актерский тренинг, решение проблемных театрално-педагогических ситуаций, «защита» артистических приемов в ситуации педагогического взаимодействия, сочинение с описанием своих переживаний в детстве, художественный образ – ситуация) играют при изучении сложных личностных явлений, таких, как развитие интуиции, творчества, к которым можно отнести понимание в процессе педагогического взаимодействия.

Герменевтический метод в психолого-педагогическом исследовании рассматривается в двух аспектах классического определения: 1. понимание действий, которые требуют реконструкции целей, на которые направлено действие, его критерии: успешность – неуспешность; 2. как понимание проявлений «живого опыта» (предшествующего дискурсивному мышлению) : от продуктов творчества до актов жизненного поведения, его критерий: аутентичность. Вариантами герменевтического метода являются проективные методы, традиционный метод анализ продуктов деятельности, биографический метод, психологическая интерпретация (сведение), применяемые в гуманитарных науках.

В науке известно, что «нечто в психике другого» всегда остается недоступным для герменевтического познания. «Множественность истины» при герменевтическом исследовании неустранима, что требует для установления истины согласование точек зрения нескольких исследователей. Опорой при согласовании будут представления о психике, зафиксированные в естественном языке и все психологическое знание, полученное на данный момент развития науки.

Поскольку процедура согласования необходима для получения интерсубъективного знания, постольку герменевтический метод

предполагает нескольких исследователей» [5, с.277.] Область применения герменевтического метода- уникальные, целостные, обладающие «разумом» объекты. В таком случае, реализуется ориентация не на истинность интерпретации, а на процесс и значимость общего для педагога и обучающихся понимания смыслов, значений.

Герменевтический метод в случае с изучением смыслообразования в педагогическом взаимодействии открывает возможности интерпретации и как деятельности и как ценности, ориентирующей на социокультурные, личностные, ситуационные различия. В нашем исследовании мы исходили из представления о том, что в педагогическом взаимодействии встречаются разные интерпретации педагога и обучающихся, их значимых собеседников.

Для работы педагога значима возможность применения интерпретации не только к текстам, но и представлениям, высказываниям, отношениям между участниками ситуации взаимодействия .

Контент-анализ в педагогическом исследовании. С помощью контент-анализа возможность выявления теоретической модели исследуемого феномена, где структуру составляют предметы анализа- монографии, дневники, письма; единицы- высказывания; критерий отбора материала - тема высказывания (необходима гипотеза, единицы анализа, критерии классификации высказывания в соответствии с целями, способы количественной обработки информации).

Контент- анализ способствует выявлению сравнительной частоты встречаемости в протоколах типов рассматриваемых категорий. Наряду с контент-анализом, в психолого-педагогических исследованиях распространение получает процедура интент-анализа, в большей степени ориентированная на выявление смысловых оснований высказываний,

текстов в широком смысле. [Более подробно о процедуре контекстного анализа см 6] .

Актуализирующая диагностическая ситуация содержит возможность преобразования действительности – стихийная и организуемая, как следствие вмешательства эксперимента и процессуальности и значимости обсуждения.

Спецификой актуализирующей диагностической ситуации выступают:

1) ее предназначение в образовании – как коммуникации, имеющей побудительные возможности действия;

2) активирующий характер заданий, учитывающий целостность ситуации;

3) интересность, увлекательность, значимость процедуры методики для данных субъектов;

4) добровольность участия ;

5) двуплановость действия, связывающая (как и в игре) план реальных действий (в виде переживаний, действий участников) и план вымышленных действий (обращение к вымышленным собеседникам, пространствам, временной перспективе).

По аналогии с указанными моделями, актуализирующая диагностическая ситуация в педагогических исследованиях способна выполнять диагностическую роль и способствовать актуализации субъективных отношений обучающихся и других субъектов, их вовлеченности в педагогическое взаимодействие.

При этом практическая методика является не только набором инструкций и стимульного материала для обучающихся, но и

предполагает готовность самого педагога использовать ее в реальной работе с учетом особенностей данных обучающихся, а также с учетом всей ситуации взаимодействия, выступая поводом для дальнейшего обсуждения.

Культурно-исторический метод - предусматривает учет исходных положений культурно-исторической теории ЛС.Выготского: деятельность и сознание человека социальны по происхождению, внутренне связаны с общением людей и неотрывны от культурных средств управления ими. Педагог закладывает в основу педагогического взаимодействия культуросозидательную деятельность, авансируя обучающимся освоение и создание культурных форм. Появление собственных культурных форм, имеющих ориентирующее и побуждающее влияние, выступает идеальным (возможным) результатом, выявленным с помощью данного метода.

Конструктивный метод (*рассказывание историй, обсуждение случаев*) в нашем случае предполагает рассмотрение совместной организации понимающего взаимодействия как продукта отношений и его осмысления, деконструкции, связи с собеседниками на основе общих смыслов, действий, значимых диалогических отношений и переживаний.

Кроме возможности самовыражения, обретения чувства сопричастности, *составление и рассказывание историй оказываются единицами макроанализа для психолого-педагогического исследования, включая и конструктивное описание событий, из которых состоит история, и самого конструктора- рассказчика.*

Для понимающего субъекта история- это способ, которым он осмысливает жизнь, выстраивает свой опыт во временную последовательность, что дает ощущение непрерывности и смысла жизни.

В педагогике конструктивный метод предоставляет обучающимся возможности структурировать или интерпретировать предложенный проективный материал в соответствии с его картиной мира. В данном случае проективная продукция (рассказ, завершение предложений, ситуаций) будет в определенной степени изоморфна субъективной реальности субъектов и вследствие этого позволит выносить суждения об этой реальности.

Например, С.И.Гессен указывает на значимость наблюдения педагога за тем, как учащийся сам ставит вопрос, как отклоняет предлагаемые решения вопроса, как сам решает его и обосновывает свое решение, как использует его для постановки новых вопросов. По мнению К.Д.Ушинского, вопрос, заданный обучающимся, непосредственно связан с особенностями его личности.

Конструктивный характер присутствует и у проективных методов исследования. Под проекцией (от лат.projectio-выбрасывание вперед) понимают свойство восприятия, его субъективность, индивидуальность «благодаря которой мы воспринимаем все лишь адекватно самим себе и, таким образом, пребываем в среде, преобразенной собственной индивидуальностью [6, с. 239-240].

Существенным признаком проективных методик выступает использование неопределенных, неоднозначных стимулов, которые испытуемый должен конструировать, развивать, дополнять, интерпретировать. Проективным методикам присуща направленность на раскрытие целостности личности.

Для нашего исследования процессов смыслообразования проективные методики значимы в связи с тем, что направлены на выявление субъективных отношений. Основанием проекции выступает рассмотрение процесса восприятия как носящего личностный характер. В

ситуации проективного обследования личностный смысл, отношения, установка обнаруживается в перцептивно-моторной деятельности.

В соответствии с проективной гипотезой, каждое эмоциональное проявление индивидуума, его восприятия, чувства, высказывания, двигательные акты несут на себе отпечаток личности. Отсюда – характерное для проективных методик отсутствие оценки ответов как «правильных» или «ошибочных» [6, с.250-251].

На основании того, что процессы смыслообразования направлены на выявление возможностей ситуации, требующих упорядочения смысловой неопределенности, нами созданы задания, соединяющие их разное понимание и вариативное выполнение.

Вариативное определение и выполнение заданий обучающимися содержит возможность наполнения их субъективными отношениями к целям и средствам образовательных задач, т.е. их осмыслением.

Применяя данные задания, педагог (в зависимости от поставленной задачи) может обратить внимание как на особенности личности обучающихся, отображенной в содержании высказываний, так и на адекватность, глубину, объем представлений обучающихся.

В заключении следует указать на то, что исследователь, применяя качественные методы, опирается на рассмотрение законов педагогических явлений не в виде некоторых абсолютов, жестко и однозначно передающих связи между явлениями (В.И.Загвязинский).

Качественная методология позволяет выявлять особенности педагогических процессов и явлений в виде тенденций, отражающих вариативность проявлений общего. Раскрывая закон как тенденцию, педагог обращается к категориям возможности и действительности, с каждым новым шагом способствует возрастанию «числа степеней

свободы» внешних и внутренних связей (а значит, и росту возможностей).

На основе изложенного, в качестве методов педагогического исследования, обоснованных герменевтикой, можем выделить анализ продуктов деятельности субъектов на основе создания и применения встречных вопросов, текстов; готовность к участию в диалоге; обращение к метафоре, представлениям и образам в процессе осмысления, готовность к осмыслению собственного опыта.

Задания для самостоятельной работы

1. Организуйте наблюдение за одним из обучающихся на основе следующих показателей. Сделайте вывод для педагога о работе с этим учеником.

С.И.Гессен указывает на значимость наблюдения педагога за тем, как учащийся сам ставит вопрос, как отклоняет предлагаемые решения вопроса, как сам решает его и обосновывает свое решение, как использует его для постановки новых вопросов.

2. Сравните ситуации, в одной из которых обучающихся задают вопросы по мере необходимости, а в другой - нет. Сделайте вывод для педагога.

3. На основе задания обучающимся «рассказать историю о...» сделайте выводы о необходимых условиях для реализации данного метода.

Раздел 2. Применение герменевтических методов в исследовательской практике

2.1. Исследование на основе метафоры.

Ориентация образования на смысловые аспекты педагогического взаимодействия (И.В.Абакумова, А.Г.Асмолов, В.П.Зинченко, А. В. Серый, В.И. Слободчиков и др.), обуславливает необходимость создания соответствующих моделей взаимодействия, определение их результативности.

Реализуя смысловой характер взаимодействия, педагог опирается на его смыслообразующий потенциал, который только в том случае будет обеспечивать действия осмысления и означивания, «работу понимания» (В.П.Зинченко), если, по нашему предположению, его характеристики отображают субъективный опыт понимания учащихся, складывающийся у них в процессе жизнедеятельности.

Изучение смысловой сферы учащихся предполагает обращение к гуманитарным, качественным принципам и методам исследования. В настоящее время повышается значимость качественной методологии исследования, однако они еще недостаточно широко применяются в психолого-педагогических исследованиях.

На основе убеждения о принципиальной познаваемости объективного мира, в исследованиях на основе субъект-объектных схем, предполагающих строгость и объективность педагогических исследований, выявляется и измеряется соответствие истинности научных понятий подобно области естествознания. При этом все исследуемые феномены выражены в количественных показателях.

Несомненная значимость измерительных процедур субъект-объектного исследования обнаруживается при необходимости выявления типовых характеристик личности или ситуации. Однако понимание

педагогом жизненного мира учащихся возникает только в живом общении и остается актом совместного творчества, осмысления окружающего мира в совместных действиях людей, вступающих в коммуникацию посредством естественного языка. В данном случае обращено внимание на нестрогое, вариативное соответствие мира и его репрезентации, что характерно для качественных методов исследования.

Как было отмечено ранее, особенностями качественных исследований являются следующие: предпочтение качественной формы работы с феноменом (описание, анализ, интерпретация) разного рода измерительным процедурам и качественных данных (значения, смыслы натурального языка) – количественным; предпочтение естественной обстановки исследования («полевой» формы работы), предпочтение вопросов «как» и «что» вопросу «почему», индуктивный способ работы с данными, фокусирование на языке и смыслах самих испытуемых, использование выразительного языка описания.

На основе качественных методов анализируются такие источники сбора данных, как отчеты испытуемых, рефлексивные самоотчеты исследователя; а также документы и всевозможные общекультурные тексты, содержащие развернутые описания внутренней жизни человека (дневниковые и автобиографические записи, художественные произведения, философские работы, мифы и т.п.).

Задача педагога в данном случае состоит в том, чтобы помочь им прочувствовать и прожить ситуацию взаимодействия как связанную с решением лично- и общезначимых вопросов.

Педагог предоставляет учащимся в данном случае возможности структурировать или интерпретировать предложенный проективный материал в соответствии с его картиной мира, так, что проективная

продукция (рассказ, завершение предложений т.п.) будет в определенной мере изоморфна его субъективной реальности.

Реализация методологической установки в исследовании смыслового аспекта педагогического взаимодействия на качественные методы, перемещает фокус анализа с сущностного аспекта условий к методам и способам их конструирования, имеющим ценностно-смысловые основания.

Это позволяет рассматривать условия для работы понимания в педагогическом взаимодействии как социально конструируемые, например, в момент разговора, обсуждения, сопоставления и согласования обучающимися разных ценностных оснований вместе с непосредственным (или виртуальным) социально-значимым окружением.

В целом к качественным показателям ситуационного анализа (нарратива, наблюдения, обсуждения) относят такие показатели результативности педагогического взаимодействия, как переинтерпретация знания, характера участия, знаковой среды, доверия, авторства и пр.

Исследование на основе качественных методов не предполагает жестких схем, правил и процедур проведения, это определенная позиция исследователя, включенного в социально-конструктивное направление. В данном случае мы сталкиваемся с «критерием, основанным на ожиданиях»[7], когда эффект может рассматриваться в зависимости от того, каким мы его ожидаем увидеть, поскольку подразумевается изменение наших исходных убеждений по отношению к результату или событию.

Связь в осмыслении субъективного отношения обучающихся его адекватности ситуации и собственных представлений, образов обнаруживается и в их метафорических высказываниях по поводу смыслов педагогического взаимодействия.

Метафора (греч. *metaphora* – перенос) – это употребление слова, обозначающего какой-нибудь объект (явление, действие, признак) для образного названия другого объекта, сходного с первым в чем-либо. Метафора как средство эмоционального воздействия должна найти отклик в душе читателя и слушателя, активизировать его психическую деятельность, вызвать в ней переживания. В этом основанное отличие метафоры от языковых оценочных отношений, апеллирующих к разуму адресата, к его нормативному настрою.

В Российской педагогике метафора и образ применялись в основном, в качестве средства воспитания, освоения детьми культурных морально-нравственных норм уже в XIX веке (сказки К.Д.Ушинского, Л.Н.Толстого и др.).

На основе способности мышления синтезировать новые смыслы и смыслообразы в *процессе* создания метафоры, предполагающем особую значимость для выстраивания обучающимися смысловых отношений, мы обратились к метафоре, скорее, к ситуации создания метафоры как способу осмысления обучающимися отношений, выстраиваемых в процессе педагогического взаимодействия.

Среди функций метафоры нами выделяются такие, как *диагностическая* (способствует выявлению характера образов, продуцируемых обучающимися), *номинативная* (позволяет выявить стратегии действий педагога и обучающихся), и *смыслообразующая* (актуализирует понимание обучающимися смыслов педагогического взаимодействия и переживаний в их единстве).

Номинативная функция метафоры раскрывается в ее использовании для обозначения действий, феноменов, явлений, не имеющих однозначного определения. Например, для представления

смысла действий педагога выделяются две метафоры: метафора *приобретения* и метафора *соучастия (участия)* [8, С.26].

Метафора «приобретение» выстраивает акцент на приобретении и накоплении информации в образовании, а сама информация представляет собой предназначенный для учащихся продукт потребления. Поведение по типу «приобретения» осуществляется по отношению к образцам, прототипам, заложенным в культуре, в опыте других людей, в собственном опыте.

Метафора «участие» акцентирует внимание на роли участия и предполагают, что важная информация конструируется самими учащимися, а не передается им. Участие обучающихся в символической организации ситуации можно рассматривать как преобразование и конструирование образов и представлений, связанных с ситуацией.

Нами выявлена эвристичность данных метафор для определения образовательных стратегий обучающихся, названных следующим образом:

- «*автономия*» (не предполагающая вовлеченности, самораскрытия в педагогическом взаимодействии),

- «*присвоение*» (ориентированная в основном, на роль «ученика», присваивающего передаваемые знания, проявляющего старание и тщательность в освоении заданного образца, ориентированную выявление единого верного и однозначного решения, высказывания, суждения),

- «*участие*» (направленная на самораскрытие, вовлеченность в определении условий ситуации и их переосмысление, трансформацию, надситуативную активность, авторство, на открытую коммуникацию, сопоставление и согласование разных представлений). В качестве основания для определения данных стратегий выступали наличие или

отсутствие субъективных отношений обучающихся к ситуации педагогического взаимодействия.

Показателем наличие субъективных отношений нами определены смысловая ориентировка учащихся в ситуации с последующей активностью в виде стремления (или его отсутствия) к авторству, «Я-высказываниям», самораскрытию в вербальных и невербальных поступках (высказываниях и действиях), что являлось избыточным по отношению к заданиям педагога.

Замечено, что различия между указанными стратегиями наблюдаются и в процессе взаимодействия, и в том, как разворачивалась активность студентов. Стратегия *автономии* практически не менялась на протяжении всего цикла педагогического взаимодействия: обучающиеся оставались вежливо-отстраненными от происходящего.

Стратегия *участие* проявлялась у обучающихся одномоментно в виде ответной готовности и стремления участвовать во взаимодействии на предложения преподавателя. В данном случае можем фиксировать «узнавание» обучающимися знакомой и значимой ситуации педагогического взаимодействия.

Данное поведение проявлялось в понимании и создании текстов, обращении к смысловым контекстам, привнесении собственных (в виде дополнительной информации, книг, источников, вопросов, предложений, поводов для обсуждения, адекватных высказываний и действий, и проч.). Динамика данной стратегии связана с расширением и углублением имеющейся вовлеченности, авторства, инициативы.

Другое направление исследований педагогической метафорики связано нами со *смыслообразующей* функцией метафоры, основанной на положениях субъективной семантики, где метафора представлена наряду с другими категориальными шкалами (по Е.Ю.Артемьевой)-

гностической и смысловой, как определяющая смысл объекта или явления при создании субъективного «образа мира». Нами предлагалось, что использование метафорических моделей будет способствовать осмыслению обучающимися сущности изучаемых явлений, дополняя рациональные формы осмысления действительности, опирающихся на механизмах запоминания.

В наших исследованиях, ориентированных на создание участниками педагогического взаимодействия метафор в качестве средства создания образа учебного курса, его осмысления, выявлено, что продуцирование метафор выступает показателем не только творческих способностей участников ситуации, но и *отношения* участников к происходящему во взаимодействии.

Данный вывод можно объяснить тем, что метафора представляет собой высказывание, открывающее область скрытых интересов автора, требующих особых условий доверия остальным участникам ситуации. Приведем некоторые примеры смыслообразования на основе создания метафор обучающихся после прохождения учебных курсов.

1.«Настоящий педагог подобен дирижеру: он направляет, а хор движется, но публика слышит именно хор, часто не задумываясь, что это результат работы дирижера».

2.«Муравейник» с положительным смыслом: много людей трудится, участвуют в общем процессе и в итоге - успешный результат. Я бы даже сказал - «высокоинтеллектуальный муравейник с зарядом положительных эмоций и доверительными отношениями».

3. «Дерево познания и добра» - т.к. в ходе наших рассуждений назывались не только положительные моменты, правильные подходы и решения, но также отмечались ошибки, которые необходимо избегать успешному преподавателю.

4.«Чтобы построить пирамиду, надо уделить внимание каждому кирпичику, из которых она сделана» (найти к каждому подход).

5. «Бурлящая, кипящая вода» (вначале мы приходили в уравновешенном состоянии, а по мере протекания занятия мы «разогреваемся», становимся активными и достаточно бурно обсуждаем вопросы).

6. « Обратная связь способствует генерации колебаний» (в данном случае - идей).

7. «Эти занятия подобны реке... временами лекции текли ..неспешно как движение Волги в разливе в спокойный безветренный день. Порой движение ускорялось и заставляло меня внимательно следить за изгибами мысли выступающих. Иногда приходилось активно включаться в обсуждение, словно преодолевая сложные пороги горных рек».

8.?!.

9.«Букет цветов» (если даже там окажется пара сорняков, им тоже можно найти применение) и пр.

Можно заметить, что в приведенных метафорах в целом отображена вовлеченность их авторов в процесс педагогического взаимодействия, привнесено собственное видение в его замыслы и предназначение. Высказывания участников педагогического взаимодействия объединены общим пониманием его смыслов, идей, заложенных педагогом – значимости субъективной интерпретации и неоднозначности коммуникации, ценности позитивного настроения преподавателя на поддержание открытой коммуникации, доверия и безопасности и проч.

Вербальное выражение субъективных отношений к педагогическому взаимодействию у авторов данных высказываний сочеталось с их поведенческим воплощением, то есть приобрело ценностные основания.

По итогам работы получено значительное количество откликов обучающихся в виде создания метафор (из 88 человек, 45 ответивших: 40 вербальных метафор, 5 в виде рисунков). Данное положение открывает возможность использовать метафору для реализации педагогом развивающей и диагностической функции в их целостности. Кроме того, метафоры обучающихся по поводу определенных областей педагогического взаимодействия могут использоваться педагогами в контексте повышения квалификации для осмысления собственных стратегий работы.

Применение метафор в диагностических целях основано на признании того, что образовательный результат включает как предметную, так и субъективную составляющую. Обращение к качественным методам исследования выявляет роль субъективного образа, ожидания, апперцепции для понимания обучающимися собственных задач в ситуации, смыслов педагогического взаимодействия.

Таким образом, обращение к качественным методам психолого-педагогического исследования позволяет сделать вывод о том, что основную роль в мониторинге результативности педагогического взаимодействия играют не сами по себе результаты деятельности, а их психологическая переработка личностью, когда ею постигается смысл жизни и деятельности.

Применение метафоры в качестве средства исследования позволяет педагогам прикоснуться к смысловой сфере учащихся; понять, что имеется не одно представление о педагогической ситуации, а значительное разнообразие.

Метафора в качестве диагностического средства личностного самоопределения студентов нами рассматривается также при анализе их самопрезентации в образовательной интернет-коммуникации.

Интернет – коммуникации составляют значительную часть культурного пространства молодого поколения. Изучение деятельности студента в Интернете, его творчества, позиционирования себя или самопрезентации в сетях помогает педагогу лучше понять личность студента и, как следствие, выбрать подходящую линию взаимодействия с ним.

Порой достаточно просмотреть страничку профиля студента в социальной сети, чтобы сделать представление о его интересах, идеалах, предпочтениях. То, чем он наполняет свои онлайн-страницы, бывает более информативным, чем его работа на занятиях: некоторые студенты, вследствие своего характера, ведут себя в присутствии преподавателя и в присутствии своих одногруппников скованно, занимают закрытую позицию. Поэтому информация, которую он предоставляет в социальных сетях и из которой он выстраивает свое онлайн-овое «Я» так важна для педагога.

Например, статус студента – пользователя социальной сети несет краткую, но ёмкую информацию о личности. «Статус» может отражать его постоянные жизненные ценности – (жизненное кредо) или временное душевное состояние человека.

Так, преподаватель, прочитав в статусе своего студента фразу «Сессия...жизнь боль...всё тлен (» во время сессии может определить его эмоциональное состояние на данный период времени. Посты на «стене» студента, также служат ярким индикатором его личности, так как помимо текста они содержат изображение и иногда музыкальное сопровождение, т.е. создается некий творческий сетевой продукт, несущий определенное сообщение (message).

Интерактивные сервисы социальной сети позволяют сопровождать посты комментариями и «лайками», т.е. создатель поста может получать в режиме «онлайн» оценку своего творчества, поэтому выбор того или иного поста для размещения на «стене» не случаен – именно эта информация важна для студента – пользователя соцсети.

Интересные факты наших исследований касаются такой проблемы как идентичность студента в Сети. На вопрос «Ваш аватар – это Ваше подлинное изображение?» около 80% респондентов ответило утвердительно.

При создании образовательной группы в социальной сети большое внимание уделялось её аватару – изображению профиля. Зная аватар своей группы, студент легко сможет её отыскать. Например, у двух групп схожие названия, но у одной аватар – собака хаски, а у другой – нерпа. В данном случае ошибиться будет трудно.

Кроме того, образы запоминаются лучше, чем безликое название. Назвать группу тоже можно ярко, например, используя метафоры. Студентам также можно предложить конкурс на лучшее метафорическое название группы. Следующим этапом может стать выбор статуса группы. Создателем группы обычно выступает преподаватель, он же является руководителем. Создатель может также назначить руководителями других членов группы.

Отвечая на вопрос «Что вам даёт общение/взаимодействие с преподавателями в социальной сети?» подавляющее большинство студентов сказал о возможности получения оперативной и точной информации от педагога о пройденном материале, домашнем задании и студенческих мероприятиях. Ведь сообщение в социальной сети, в отличие о смс-сообщения или телефонного звонка, уместно послать в любое время суток. Сама социальная сеть настраивает на демократичное общение, которое, иногда, не удастся осуществлять «офлайн». Некоторые

студенты отмечают, что сетевое взаимодействие помогло им улучшить общение с преподавателем в «базовой» реальности.

Особенно актуальна коммуникация студента и педагога в соцсети в начале образовательного курса, например, для первокурсников. Странички «профиля» участника социальной сети дают значимую информацию об их владельце: личные фотографии, контент стены, девиз в «статусе» пользователя (который определяет его жизненную философию), коллекция музыкальных треков, видеоматериалы, баннеры, всё это поможет преподавателю узнать и понять своего студента, понять его интересы и даже характер.

Приведем некоторые высказывания – девизы в «статусе» студентов, которые многое могут сказать о них самих (орфография и пунктуация сохранена):

- Нереально...но я всё могу!
- Если тебе трудно, - значит ты идёшь в правильном направлении.
- Я люблю Леночку=3
- Счастье
- Пока ты бездействуешь, кто-то другой покоряет твои вершины.
- Доверие в наши дни уже недостижимое богатство
- Ни от чего не зависеть
- Дайте мозгов
- У вас есть паруса, а вы вцепились в якорь
- We have to have dream to get up in the morning
- Мечта: увидеть чудо
- Кудрявые люди не могут быть плохими
- Наш универ: не знаешь – учи, не можешь – заставим! [9]

Нельзя забывать и о том, что сам преподаватель является объектом изучения для студентов. У преподавателя вуза, как и у школьного

учителя, кроме обучающей функции есть воспитательная миссия, и эту миссию он должен не переставать нести и в Интернет-среде.

Страницы профиля преподавателя также характеризуют его личность и несут важную информацию о нём студентам. В связи с этим, педагогу необходимо тщательно и обдуманно подходить к подбору контента на своей личной странице социальной сети.

Осознавая, что информация, размещенная на странице его профиля, просматривается студентами, которых он обучает, преподаватель должен иметь своего внутреннего цензора, отбирающего материал, в соответствии с этим обстоятельством.

Взаимодействие со студентами в социальной сети имеет свои особенности. Готовность преподавателя к открытому общению основана на психологических установках: на демократичность общения, на некоторое смещение временных рамок, оперативность обратной связи, следование принципу актуальности предоставляемой информации, творческий подход к созданию контента и др.

Специфика сетевого взаимодействия пользователей такова, что она, в некоторой степени, стирает и социальные барьеры: свидетелей общения, как правило, нет, так как студенты предпочитают отправлять личные сообщения непосредственно своему педагогу на его страницу, а не через группу/сообщество.

Преподавателю следует учитывать этот фактор и уметь выстроить так виртуальное общение со своими студентами, чтобы взаимная социальная дистанция не сокращалась, избегая фамильярности, ненавязчиво направляя и контролируя стиль общения студента, сохраняя при этом такие положительные качества эффективного общения, как доброжелательность, юмор, понимание, психологическую поддержку.

2.2. Исследование на основе представлений

(На примере исследования представлений учителей о продуктивности диалога).

Современное образование в русле последних ФГОСов предполагает увеличение доли интерактивных форм работы. При этом его участниками становятся люди разных возрастов, поколений с различными задачами, что создает определенные затруднения в образовательной коммуникации.

Кроме того, сложность в организации учебного диалога связана с его спонтанной природой, затрудняющей формализацию педагогом данных форм работы. Следует обратить внимание и на неоднородность форм учебного диалога, в зависимости от степени его продуктивности.

Для освоения практики продуктивного диалога в обучении представляется необходимым изучение представлений учителей в ситуации, воссоздающей диалогические отношения, что требует разработки специальной диагностической методики.

По мнению О.Б. Даутовой и Н.Л. Лапиной, диалоговое взаимодействие может быть непродуктивным, предпродуктивным и продуктивным [10]. В первом случае взаимодействие осуществляется лишь на формальном уровне, монолог со стороны учителя преобладает.

Предпродуктивный вариант диалога сочетает монологичный характер действий учителя с активностью ученика, при этом осуществляется переход к взаимному обсуждению, когда ученик начинает вступать в диалог с учителем.

При *продуктивном* взаимодействии возникают отношения равноправного сотрудничества, ученик и учитель достигают в ходе урока сотворчества. Авторы утверждают, что воспитательное воздействие возможно только при реализации третьей формы.

Понятие продуктивности применительно к диалогу в обучении означает достижение педагогической задачи, выходящей за рамки вопросно-ответной ситуации.

В отечественной педагогике одним из первых высказал свое представление о продуктивном диалоге А.Г.Ривин, говоря о так называемом «сочетательном диалоге»[11].

В данном случае рассматривается такая форма взаимодействия учеников, при которой идет процесс взаимообучения и сотворчества на основе общения обучающихся по поводу учебного материала. Этот процесс предполагает осмысление нового знания сообща, где взаимопомощь детей помогает передавать материал, обогащая его собственным пониманием, что в современной школе отодвинуто на задний план.

Различные приемы этого метода рассматривает А.Л. Немчинова в статье «Креативные возможности диалогического обучения: метод подсказки»[12, С.280-283] и многие другие. На основании анализа теоретических положений нами определено, что продуктивность диалога выстраивается на основе принципа, лежащего в основе системы обучения, который реализуется через элементы педагогической системы, в том числе, через приемы деятельности.

Обращение к представлениям учителей было определено задачей осмысления приемов продуктивного диалога, поскольку представления имеют обобщенный характер.

Представления дают ценностные ориентиры, возможность понять и отнестись к чему-либо в зависимости от значимости для личности; они так же связаны с чувствами, мотивами и другими динамическими особенностями личности; выступают в качестве своеобразного

психологического механизма, определяя способы взаимодействия с другими людьми.

Личность, имея неопределенные представления, желает достичь их определенности или большей ясности и употребляет усилия, в которых слиты волевая и интеллектуальная активность. В педагогической психологии одной из первых обратила внимание на данные возможности педагогического взаимодействия Н.А.Менчинская [13].

Кроме того, представления выступают как активный процесс конструирования, надления смыслом внешнего мира, что применительно к деятельности учителя открывает возможность обнаружение нового контекста, реализацию творческих замыслов.

На основе анализа теоретических представлений о продуктивности диалога авторами статьи был сформулирован ряд вопросов для обсуждения. Предполагалось, что вопросы, которые отображают сферу деятельности учителей на уроке, значимы для них. Ниже представлено содержание интерактивного опроса учителей.

Изучение представлений о продуктивности диалога в обучении

1.Каков Ваш стаж педагогической деятельности (нужное подчеркнуть)

От 0-5, 5-10, больше 10

2.По 10 балльной шкале оцените ,насколько вы удовлетворены профессией учителя 10-полностью удовлетворен,0-совершенно не удовлетворен

3. Как считаете, вводить диалог на уроке можно с учащимися с 11 лет с 12 13.....14 старше (подчеркните нужное)

5.Для ведения диалога нужны условия (напишите, какие именно)_____

-не нужны особые условия (подчеркните нужное).

6.Каие из предложенных приемов необходимы на уроке для ведения диалога (укажите степень важности в балла: 1-иногда, 2-часто.3- всегда):

-активизация эмоционального настроения учащихся на предстоящее обсуждение по вопросам урока _____

-познавательная установка на предстоящий обмен мнениями _____

-подготовка к обсуждению. обмену мнениями _____

-отказ от ожиданий к представлениям собеседника _____

-признание наличия собственной точки зрения у собеседников _____

-заинтересованность точкой зрения собеседника, согласие с ней _____

-сравнение своей точки зрения и собеседника _____

-поиск взаимопонимания, общих точек зрения _____

- раскрытие своих взглядов собеседнику _____

7. Какой процент учащихся, на Ваш взгляд, в большей степени ориентированы на пассивные виды деятельности на уроке (записывать, слушать, отвечать на вопросы и проч.) = _____ %

-на творческие виды деятельности на уроке (дискуссия, обсуждение, решение проблемной ситуации, исследование и др.) _____ %

8. Насколько по Вашему мнению, учителя заинтересованы в проведении диалога на уроке _____

9.Что, на Ваш взгляд, затрудняет проведение диалога на уроке? _____

10.Результы применения диалога на уроке (напишите) _____

Предложенные вопросы применялись в процессе диагностики представлений учителей в процессе *интерактивного опроса*, что предполагало не только ответы на поставленные вопросы, но и получение обратной связи в последующем обсуждении учителями, а также возможности продолжения разговора по инициативе участников

обсуждения. Таким образом, учителя могли высказать собственное мнение и узнать представления других участников обсуждения.

Диагностическую ценность для исследователя представляют как сами ответы на предложенные вопросы, так и особенности процесса обсуждения, воссоздающего ситуацию учебного диалога (вовлеченность участников или отвлечение на посторонние темы, наличие или отсутствие инициативных запросов в обсуждении, стремление учителей «понять и быть понятым» (С.Л.Рубинштейн) в момент обсуждения).

На основе опроса учителей (n =22) выявлено, что при общем признании значимости диалога в практике обучения, только 5 из 22 участников опроса выразили готовность к продуктивному обсуждению условий применения диалога. Большая часть позитивных утверждений по поводу применения диалога встречается в группе учителей со стажем работы до 5 лет.

В процессе последующего обсуждения учителя (5 человек) обосновали возможность проведения продуктивного диалога тем, что детям не хватает полноценного общения с взрослыми, в котором они испытывают потребность, о чем свидетельствует появление инициативных запросов в обсуждении на уроке.

По мнению данной группы учителей, для диалога нужен вопрос ребенка, чтобы его заинтересовало последующее обсуждение. На вопрос ведущего о сути диалога было высказано представление о том, что диалог реализуется не в достижении определенной цели, а в совместном продвижении к ней, а его необходимость обоснована тем, что дети должны научиться приходить в обсуждении к самостоятельным выводам.

Изучение представлений учителей о продуктивном диалоге в обучении опирается на две основные группы образовательных задач: дидактические и психологические. В дидактическом плане открывается

необходимость осмысления учителями условий осуществления продуктивного диалога в группе учащихся.

В психологическом аспекте обращение к представлениям учителей способствует их более полной вовлеченности в решение образовательных задач, обнаружению аналогий с жизненными ситуациями.

Осмысление учителями проблем продуктивного диалога в обучении способствует узнаванию возможностей решения сложных ситуаций при обсуждении с коллегами в реальной педагогической практике, позволяет им моделировать решение предстоящих ситуаций педагогического взаимодействия.

Пример интерактивного изучения представлений учителей о школьной дисциплине

Среди вопросов, волнующих начинающих педагогов, неизменным остается вопрос о школьной дисциплине. Замечено, что, несмотря на внушительный методический багаж знаний и умений, первопричина нарушения дисциплины видится педагогами в основном в недостатках поведения учеников.

Данное положение легло в основу более пристального рассмотрения представлений педагогов с разным стажем работы о школьной дисциплине.

При этом для нас важно было не только выявить особенности представлений учителей, но и обеспечить им обратную связь с другими педагогами при обсуждении данных высказываний. Обратная связь позволяет восстановить единство представлений и отношений педагогов к изучаемому вопросу.

В соответствии с ФГОС нового поколения, учащиеся в процессе образования осваивают не только предметные знания, навыки и умения, но также самостоятельность и ответственность за свои поступки, развивают способность контактировать с другими людьми. Данные положения обосновывают введение новых педагогических инструментов в организацию образовательного процесса.

Например, традиционные представления о сущности школьной дисциплины, о том, что главным в ее установлении и поддержании выступает учитель, меняются на основе признания роли самоорганизации учащихся, а также неразрывности усилий учителей, администрации школы, родителей.

Естественно, что применение учителями новых форм поддержания школьной дисциплины опирается на их собственные представления о данных формах. В том случае, когда у педагога отсутствует осознание отношения к определенной форме деятельности, происходит отчуждение от нее, утрачивается возможность ее творческого преобразования.

На основе анализа теоретических положений о школьной дисциплине и высказываний известных мыслителей был сформулирован ряд вопросов для обсуждения. Обращение к анализу понятия «школьная дисциплина» в нашем исследовании обосновано тем, что определение данного понятия, в таком сочетании слов отсутствует в словарях.

Предполагалось, что вопросы, которые отображают сферу деятельности учителей на уроке, значимы для них. Перед началом работы с педагогами мы поделились с ними своим сомнением по поводу важности понятия школьная дисциплина, связав это с отсутствием в словарях данного понятия, после чего предложили вместе разобраться с его значением.

После этого, учителя ответили на следующие вопросы.

1. Каков Ваш стаж педагогической деятельности _____

2. Выберите три из нижеперечисленных слов, более других подходящих к понятию «школьная дисциплина»:

Наука, Предмет, Организация, Такт, Повиновение, Учение, Образование, Строгий порядок

3. Выберите три из нижеперечисленных слов, на Ваш взгляд, более подходящих к понятию «дисциплинированность»

- Собранность

- Организованность

- Подобранный

- Подтянутость

- Организация

- Вышколенность

4. Насколько Вы согласны со следующими утверждениями (по 10 балльной системе, где 0-не согласен, от 1 до 4-частично согласен, 5-7 скорее всего, согласен, 8-10 полностью согласен):

- Ребенок способен изменить себя сам, задача учителей и родителей - деликатно контролировать этот процесс (Марвин Маршалл);

- Как много могут навредить правила, едва только наведешь во всем строгий порядок (Георг Кристоф Лихтенберг);

- Школа не имеет ничего общего с образованием. Это институт контроля, где детям прививают основные навыки общежития (Уинстон Черчилль);

- Я полагаю, что ни в каком учебном заведении образованным человеком стать нельзя. Но во всяком хорошо поставленном учебном заведении можно стать дисциплинированным человеком и приобрести навык, который пригодится в будущем, когда человек все стен учебного заведения станет образовывать сам себя (М.Булгаков).

Ниже представлено краткое содержание интерактивного опроса учителей.

При обсуждении предложенных вопросов с учителями (26 человек) выяснилось, что при определении понятия «школьная дисциплина» практически не было разногласия в ответах: большинство опрошенных обратились к понятиям *организация, строгий порядок, образование, повиновение и учение.*

Аналогичная картина высветилась и при анализе понятия «дисциплинированность»: практически все учителя выделили *собранность, организованность, упорядоченность.*

Можно сделать вывод о том, что независимо от стажа педагогической деятельности, все учителя одинаково понимают понятие дисциплинированность как организацию строгого порядка, а также собранность и упорядоченность коллектива и человека.

15 человек из числа респондентов с разным стажем работы в школе считают, что дисциплина это определенный порядок поведения людей, отвечающий сложившимся в обществе нормам права и морали, а также требованиям той или иной организации.

При выполнении задания №4 учителя сначала затруднялись высказать собственное мнение, а впоследствии негативно отнеслись к предложенным высказываниям, указав их несостоятельность применительно к школе.

Если учесть, что вопросы данного блока ориентируют на самоорганизацию учащихся, можно предположить, что учителя считают определение, установление и поддержание дисциплины делом учителя, не подлежащим делегированию[14].

Можно сделать вывод о том, что педагоги считают, что дисциплина должна *привноситься* исключительно извне, как результат действий учителя, единолично устанавливающего и поддерживающего нормы и правила поведения учеников.

При этом вопрос самодисциплины, способности к самоорганизации учащихся, развитие данной способности педагогами не обсуждался.

Данное положение поддерживалось высказываниями учителей о том, что именно педагогу требуется устанавливать и поддерживать школьную дисциплину, поскольку в настоящее время ученики требуют особого контроля.

Поскольку обсуждение вопроса о школьной дисциплине предполагало получение обратной связи в последующем обсуждении с коллегами, особое значение мы уделяем инициативе учителей к продолжению данного разговора. Около трети опрошенных заявили о желании продолжить обсуждение данного вопроса, а также выразили заинтересованность в совместном с коллегами обсуждении.

Изучение представлений учителей о школьной дисциплине можно рассматривать в двух аспектах - дидактическом и психологическом. В дидактическом плане открывается необходимость осмысления учителями условий осуществления школьной дисциплины.

Перед началом работы с группой учащихся, учитель может задуматься над вопросами: *какие задачи предстоит решить именно этим ученикам; каким образом они могут организовать себя для решения*

поставленных задач, а что им окажется на данный момент не под силу; каким образом он может дать понять своим ученикам о том, что их способность к самоорганизации развивается и поддержать их в этом начинании; каким образом организовать остальных участников образовательного процесса для решения данных вопросов.

В психологическом плане обращение к вопросам школьной дисциплины направляет учителя к саморазвитию, поскольку способствует осознанию смысла собственной деятельности: для чего ему требуется устанавливать жесткий порядок в классе, что для него означает неповиновение детей установленным им требованиям?

Следует учесть, что причин недисциплинированности учащихся, то есть таких, по которым ученики опаздывают на урок, не выполняют заданий, отвлекаются на занятия на другие виды деятельности или агрессивно реагируют на замечание и т.п., может быть несколько.

Следовательно, анализируя самостоятельно и в обсуждении с коллегами поставленные вопросы, учитель может перенести акцент с недовольства учениками на поиск путей развития их способности к самоорганизации.

Важным представляется акцент на объединении усилий всех заинтересованных сторон при решении данного вопроса- учителей, учащихся, администрации, родителей, поскольку развитие способности учеников к самоорганизации является трудным , требующим терпения, единства и постоянства требований.

Нами замечено, что обсуждение учителями представлений с коллегами способствует их более полной вовлеченности в решение образовательных задач, выявлению ими возможностей для привлечения учащихся к созданию необходимого порядка для осмысленного учения.

Отметим, что при интерактивной форме опроса учителя исследователь может выявить не только наличные представления учителей, но также их отношение к данным вопросам. При этом учителя получают возможность узнать другие точки зрения, высказать сомнение или обосновать свое видение сложных вопросов, к каким относятся школьная дисциплина и продуктивный диалог, тем самым постепенно вовлекаясь в осмысление данных вопросов.

Интерактивный опрос позволяет учителям при высказывании озвучивать собственных представлений, встретиться со сходными или иными точками зрения, получить поддержку своим представлениям, почувствовать свое участие в творческом процессе. Получая обратную связь, учителя чувствуют свою вовлеченность не только в обсуждение, но и в саму деятельность.

В том случае, когда учителя лишены возможности получения обратной связи от исследователя и своих коллег по результатам изучения представлений, отмечается сокращение глубины высказывания, вплоть до отсутствия ответов. Для освоения практики поддержания дисциплины и ведения продуктивного диалога в обучении представляется необходимым изучение представлений учителей в ситуации, воссоздающей диалогические отношения, что требует разработки специальной диагностической методики.

Задания для самостоятельной работы

1. Определите неоднозначные вопросы педагогической деятельности, разработайте свою систему изучения к ним отношения педагогов. Организуйте обсуждение по их поводу в группе.
2. Сформулируйте правила для применения качественных методов.

3. Приведите пример применения указанных видов исследования.
4. Проанализируйте собственное отношение к разным видам и методам исследования.

Список литературы

1. Закирова А.Ф. Основы педагогической герменевтики: авторский курс лекций: учебное пособие. Тюмень: Издательство ТГУ , 2011. -324с.
<https://docviewer.yandex.ru/view/4143797>
2. Зинченко В.П. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. Часть 1. Живое Знание. Самара: «Самарский Дом печати», 1998. 216с.
3. Гершунский Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика. М., 2003.
4. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования.: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений..-2-е изд, стер.-М.: Издательский центр «Академия», 2005.
5. Дружинин В.А. Экспериментальная психология: Учеб. для вузов. 2-е изд.-СПб.: Питер, 2007.
6. Бурлачук, Л.Ф., Морозов, С.М. Словарь-справочник по психодиагностике.- СПб: Издательство «Питер», 2000.
7. Улановский А.М. Качественная методология и конструктивистская ориентация в психологии/ А.Улановский // Вопросы психологии.- 2006.- №3.- С.27-37.
8. Ги Лефрансуа Прикладная педагогическая психология. – СПб .2005. 416с.
9. Евдокимова Е.Г., Павлова О.В. Диагностика личностного самоопределения учащихся в педагогическом взаимодействии с помощью метафоры/ В сборнике: Изменяющийся мир: общество, государство,

личность Сборник материалов IV международной научной конференции. 2015. С. 407-412.

10. Даутова О.Б., Лапина Н.Л. Диалог как принцип образования // Диалог в образовании. Сб. материалов конф.. вып. 22. СПб. 2002. // [Эл. ресурс http://www.anthropology.ru/ru/texts/dautova/educdial_35.htm] (дата обращения 21.01.2016)

11. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении: о коллективном способе учебной работы. М. 1991. [[http:// vikent.ru author](http://vikent.ru/author)] (дата обращения 22.01.216)

12. Немчинова А.Л. Креативные возможности диалогического обучения: метод подсказки // Вестник АГТУ, № 2(37), 2007.

13. Менчинская Н.А. Проблемы учения и развития // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. – М. 1978.

14. Евдокимова Е.Г., Приходько Е.Э. Представления учителей о продуктивном диалоге в обучении. / В сборнике: Реабилитация, абилитация и социализация: междисциплинарный подход Москва, 2016 С.390-397; Кочетков Д.А. Историко-педагогическая рефлексия понятия школьной дисциплины. Автореферат дисс. на соискание академической степени магистра по направлению «Методология исторического образования». Саратов. 2016-11с

Приложение

Задания для самостоятельной работы

1. На основе текста Закировой А. Ф. «Основы педагогической герменевтики: авторский курс лекций» выделите основные положения, обосновывающие актуальность обращения к педагогической герменевтике.

«..Важность и актуальность обращения к герменевтической проблематике обусловлена потребностями педагогической практики. Активно идущий процесс разработки и реализации гуманистической концепции образования вызвал у передовой части педагогов стремление к осмыслению педагогического опыта, поиску новых форм и методов обучения и воспитания.

Однако попытки педагогов «выйти на контакт с большой наукой» не всегда увенчиваются успехом из-за сложности, а нередко и избыточного наукообразия научно-педагогической литературы, а также в силу сложившихся стереотипов отношения к официальной науке как вместилищу готовых «правильных» рецептов. В этой связи от педагога требуется владение методикой интерпретации и творческого осмысления разножанровых педагогических текстов на основе сочетания рационально-логического научного познания с интуитивным пониманием, эстетическим переживанием и духовным творчеством.

...Необходимость обращения современной педагогики к герменевтике усиливается в связи с тем, что претворение в жизнь гуманистической концепции образования, провозглашающей приоритет духовности, у многих педагогов, к сожалению, парадоксально сочетается со стремлением опираться на смысловые трафареты, готовые мыслительные схемы (на так называемое «внедрение педагогических технологий»).

В основе данной установки лежит утилитарный подход к освоению профессионального и общекультурного опыта, препятствующий

полноценному постижению человеческой субъективности, индивидуальности личности.

..Важнейшее для педагогики обстоятельство состоит в том, что специфика ее предмета связана с самобытностью и неповторимой новизной жизненных проявлений конкретного развивающегося человека, а это не всегда позволяет подводить уникальные педагогические факты под выработанные классической наукой обобщающие категории, универсальные схемы и модели деятельности (с.10).

2. *Выявите возможности и риски реализации герменевтического метода в образовании, предложенные в тексте:* Филонов Г.Н. Герменевтический ресурс рефлексии в современном образовании. // Вопросы философии. №11, 2012. - С.158-163.

..Креативный подход к обучению предполагает «не решение готовых дидактических задач, а генерацию, творческую формулировку и разработку идей, замыслов и проектов» (по Морозову и Чернилевскому), и потому для креативной педагогики особенно ценно развитие способности учащихся к «смыслопорождению» в первичной ситуации «непонимания», признание процессуальности и множественности истины, осуществляемое благодаря применению герменевтического подхода. Цель герменевтического подхода – интенсификация процесса саморазвития и самореализации учащегося, активизация познавательной деятельности, которая не ограничивается рамками урока и не заканчивается вместе со звонком.

3. *Проанализируйте метафоры, предложенные автором текста; какие из них считаете наиболее интересными.* Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования. - М.: Академия, 2000. - 240 с.

Ю. В. Сенько приводит сравнение метафор, которыми оперировало образование, основанное на механической картине мира, и оперирует современное образование, основанное на синергетической картине мира. В первом случае учебный процесс - "механизм".

Данная метафора требует личностной нейтральности участников процесса обучения, характеризующегося существительным "функционирование". Современный учебный процесс определяется с помощью метафоры "организм", предполагающей личностную включенность участников процесса обучения, смысл которого представлен существительным "развитие".

По мнению Ю. М. Сенько, "метафора в образовании имеет два референта: ценности, смыслы образования и конкретную педагогическую ситуацию", она - в основе выбора цели, содержания, метода, формы, критериев оценки результата образовательной ситуации, процесса обучения.