

ДИАЛОГИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ АГРОЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Е. В. Корепанова, А. В. Козачек

ФГБОУ ВО «Мичуринский государственный аграрный университет», г. Мичуринск, Россия

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет», г. Тамбов, Россия

Рецензент д-р пед. наук, профессор С. В. Еловская

Ключевые слова: диалог; диалогизация отношений; диалогическая компетенция; интенсификация деятельности; общение.

Аннотация: Диалогическое общение может быть исследовано как форма межличностных отношений, динамика которых не просто проявляется во взаимных связях, но представляет собой поддержание, развитие и преобразование взаимодействия, что делает данное общение необходимым для достижения целей педагогической деятельности. В условиях диалога преодолевается познавательный эгоцентризм, характерный для учения как индивидуальной формы познания. Развивается коллективный идеальный план действия, в котором объединяются видения решения педагогической и учебной задач преподавателя и обучающегося. Особое значение принадлежит развитию произвольности действий, объединяющих педагога и обучающегося в конструировании знаний. Диалогизация педагогической деятельности активизирует личностную позицию, превращая каждого участника образовательного процесса в субъекта познавательной деятельности.

Процесс демократизации российского общества сопровождается не только изменением структуры и функций политических, экономических и социальных институтов, но и реформированием системы обучения и воспитания молодого поколения. Подобные изменения связаны как с переосмыслением целей, задач и содержания образования, так и разра-

Корепанова Елена Васильевна – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии, e-mail: rip-mgau@yandex.ru, МичГАУ, г. Мичуринск, Россия; Козачек Артемий Владимирович – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой «Природопользование и защита окружающей среды», e-mail: eco@nnn.tstu.ru, ТамбГТУ, г. Тамбов, Россия.

боткой новой концепции роли всех его участников. Технологическое обеспечение продуктивного участия возможно на основе социального конструирования учебной информации, рассмотренного многими авторами. Данный процесс заключается в том, что ведущая роль принадлежит информационному вкладу аудитории в решение обсуждаемой проблемы, включая как неоспариваемые знания, так и спорные и даже противоречивые суждения.

Диалогическое общение может быть исследовано как форма межличностных отношений, динамика которых не просто проявляется во взаимных связях, но представляет собой поддержание, развитие и преобразование взаимодействия, что делает данное общение необходимым для достижения целей педагогической деятельности.

Диалог представлен конкретными стратегиями, позволяющими управлять в получении конечного результата – диалогизации педагогической деятельности. К таким стратегиям относятся: сравнение и противопоставление мнений; поиск соответствий во взглядах и позициях; «мозговой штурм» в условиях неопределенности задачи; выбор из множества альтернатив; аргументированный комментарий. Выделенные стратегии создают социальную ситуацию развития в педагогической деятельности, в которой на новый качественный уровень поднимаются познавательная деятельность, мотивационно-потребностная сфера, межличностные отношения, способы целедостижения и духовно-нравственное содержание личности обучающихся.

Сама же организация диалогизации педагогической деятельности возможна через развитие диалогической компетенции в педагогическом общении. Компетенция является важным феноменологическим образованием, которое, с одной стороны, испытывает на себе влияние психологических факторов, а, с другой, – «передает движение» функциям диалога между преподавателем и обучающимся. Это вид компетенции может быть условно назван «диалогическим», поскольку наглядно представлен в успешной реализации диалога «преподаватель – обучающийся». При всей сложности данного образования диалогическая компетенция является составной частью «диалогического потенциала» преподавателя, куда входят педагогические знания, интеллектуальные возможности, личностные свойства, нравственные качества, эмпатийные способности, рефлексивные функции, коммуникативные умения и диалогическая компетенция. Диалогический потенциал, рассмотренный рядом авторов, представляет собой «запас возможностей» эффективного диалога, реализуемый при условии сформированности диалогической компетенции [1]. Сама же диалогическая компетенция, очевидно, включает следующие компоненты: лингвистический, экстралингвистический, трансакционный, эмпатийный, интерактивный, синегетический и трансформационный компоненты. Данный состав компонентов отличается от известного в психологии конструкта коммуникативной компетенции. Так, лингвистический компонент в традиционном толковании представляет собой владение лексико-грамматическими средствами общения. В контексте педагогического диалога он означает владение дискурсивной деятельностью, то есть коммуни-

кативным процессом в ходе общения преподавателя и обучающегося. Экстралингвистический компонент позволяет выразить отношение к предмету и участникам общения не языковыми средствами, включая, прежде всего, стиль, манеру и модальность общения. Трансакциональность компетенции в педагогическом диалоге проявляется в умении поставить себя на место другого участника общения, глубоко понять мотивацию поступков и ценностно-целевые установки друг друга. Эмпатийность компетенции неразрывно связана с ее трансакциональностью и представляет собой профессиональное умение сопереживать, эмоционально поддерживать и определять чувства друг друга. Интерактивный компонент диалогической компетенции есть ключевое звено в механизме диалогизации педагогической деятельности в системе «преподаватель – обучающийся», поскольку означает деловое взаимодействие, совместное решение задачи и целестроительство с отношениями взаимозависимости.

Диалогизация педагогической деятельности представляет собой саморазвивающуюся систему, участники которой дополняют друг друга, объединяя свои усилия. Такое объединение требует особого умения, выражаемого синергетическим компонентом диалогической компетенции. Синергетика диалога «преподаватель – обучающийся» выступает одним из главных показателей диалогизации педагогической деятельности. Наконец, эффективность диалога определяется тем, насколько удастся изменить педагогическую ситуацию, трансформируя обстоятельства для наиболее успешного достижения цели. Данный компонент в диалогической компетенции может быть условно назван трансформационным, обеспечивая целесообразное преобразование образовательного процесса. Диалогическая компетенция с ее компонентами представляет собой звено в механизме диалогизации педагогической деятельности, взаимодействуя с факторами, влияющими на этот процесс. При всей значимости такого взаимодействия в нем отсутствует еще одно существенное звено, а именно функции диалогизации педагогической деятельности [2].

Важнейшей функцией в механизме диалогизации педагогической деятельности является *личностная реализация*, которая не только вызывает к жизни диалогическое общение, но и придает ему смысл. С этой функцией неразрывно связано *духовное взаимодействие* участников диалога на уровне высших потребностей, нравственных ценностей и жизненных смыслов. Тем самым создаются благоприятные условия для реализации функции *интеллектуального развития* не только обучающихся, но и преподавателей. В таком взаимодействии успешно реализуется функция *социального контакта*, необходимая для соответствующих компетенций в педагогическом общении. Эти компетенции существенно дополняются функцией *ситуационной адаптации* в зависимости от изменяющихся обстоятельств. Адаптация друг к другу в свою очередь позволяет эффективно *регулировать взаимоотношения* в педагогическом диалоге. При этом стержневой функцией диалогизации педагогической деятельности является *овладение обучающимися знаниями*, поскольку учебная деятельность центрируется на своей «знаниевой составляющей». Необходимую гибкость диалогу придает функция *рефлексивного познания*, поскольку диа-

логическое общение значительно повышает возможности рефлексивных процессов. Таким образом, функции в механизме диалогизации педагогической деятельности образуют замкнутую причинно-следственную цепь, где центром внутренних связей в условиях современного прагматико-ориентированного общества становится овладение знаниями.

Материалы, полученные в ходе эксперимента, показывают, что в диалогизации педагогической деятельности при сохранении влияния преподавателя укрепилось влияние обучающихся на методику работы, содержание обучения и формы контроля. Наиболее активное влияние обучающиеся оказывали на стиль взаимоотношения с преподавателем и разрешение возникающих противоречий.

Усиление взаимовлияния преподавателя и обучающегося требовало компетенции, стратегий и форм влияния в диалогическом общении. Они оценивались экспертной группой, куда входили психолог, куратор, представитель деканата.

Эксперты выявили сложную динамику компетенции, стратегий и влияния в диалоге преподавателей и обучающихся. Среди показателей диалогической компетенции при их общем росте особенно заметно усилилась роль синергетического компонента (с 3,7 до 5,8 балла из 9 стандартных). В стратегиях диалогического общения усилилась роль аргументированного комментария в общении преподавателя и обучающегося (с 3,4 до 6,8 баллов). При росте остальных показателей снизилась роль стратегии «противопоставление мнений» (с 6,4 до 4,8). Это означало уменьшение вероятностей конфликтных отношений. Особенно характерной была динамика показателей взаимного влияния преподавателя и обучающегося. При пропорциональном росте валидности и референтности влияния снизилась роль внушения (с 7,4 до 3,2), манипуляции (с 6,4 до 3,3) и поляризации позиций (с 8,2 до 6,1). Тем самым эксперты выявили основные способы повышения взаимного влияния в диалоге, то есть рост валидности (убедительности) и референтности (авторитетности) во взаимном влиянии друг на друга.

Компетенции, стратегии и влияние в диалоге позволяли рассмотреть особенности диалогических отношений. Их ролевая сущность изучалась с помощью методики С. Деллингера. Преподаватели и обучающиеся в количестве 200 человек идентифицировали себя с геометрическими фигурами: треугольником, квадратом, прямоугольником, кругом, зигзагом, символизирующими лидера, исполнителя, новатора, коммуникатора, провокатора.

По результатам самооценок и идентификации себя с геометрическими фигурами в начале опытной работы среди обучающихся доминировала фигура исполнителя (49 %). Остальные 51 % распределялись следующим образом: коммуникатор – 19, лидер – 15, новатор – 6, провокатор – 11. Обнаружилась незначительная роль лидера и коммуникатора среди обучающихся в диалоге с преподавателем. Среди преподавателей в начале опытной работы доминировала роль лидера – 57 %. Остальные роли получили меньшее значение, %: коммуникатор – 13, новатор – 15, исполнитель – 13, провокатор – 2.

В результате опытной работы в распределении ролей преподавателей и обучающихся в диалоге друг с другом произошли следующие изменения: увеличилось количество обучающихся, выполнявших роль лидера

(с 15 до 39 %). Одновременно как у преподавателей, так и у обучающихся повысилась роль коммуникатора – соответственно с 13 до 33 % и 19 до 31 %. Подобные изменения в выполняемых ролях свидетельствовали о растущей диалогизации отношений между преподавателем и обучающимися.

Рольевые характеристики участников диалога необходимо было дополнить психологическими показателями их эмоционального взаимодействия. Одним из таких показателей являлся индекс совпадения идентификации эмоций у преподавателей и обучающихся (модифицированная методика Сонди). Обучающимся и преподавателям (60 чел.) предлагали набор, фотографии для идентификации эмоций. Индекс вычислялся по формуле $i = \frac{\sum n}{m \times k}$, где i – индекс совпадения идентификации эмоций у преподавателей и обучающихся; $\sum n$ – сумма совпадений идентификации эмоций у преподавателей и обучающихся; m, k – число участников эксперимента и представленных фотографий соответственно. Вычисления показали, что если в начале опытной работы индекс равнялся 0,4, то на завершающем этапе он вырос до 0,7, что означало возросшую гармонизацию восприятия эмоций преподавателем и обучающимися в диалогическом общении.

Процесс гармонизации восприятия эмоций в диалоге «преподаватель – обучающийся» сопровождался синхронизацией их отношений. Такая динамика была обнаружена с помощью специально разработанной методики, которая позволяла выявить совпадение отношений преподавателя и обучающегося к себе, друг другу и выполняемой деятельности. Участникам в количестве 200 человек (из них 30 – преподавателей, 170 – обучающихся) предложили описать друг у друга их отношения. Были заданы вопросы типа: как относится Ваш преподаватель к обучающимся-двоечникам? Аналогичный вопрос был задан самому преподавателю. Рассматривались отношения преподавателей и обучающихся к темам преподаваемого курса (Какая тема наиболее интересна? К себе: что я ценю в себе? К обучающимся: что привлекает преподавателя обучающихся?) Вопросы задавались преподавателям и обучающимся. Индекс синхронизации отношений преподавателей и обучающихся к себе, другим и выполняемой деятельности вычислялся по формуле $i = \frac{\sum n}{m \times k}$, где $\sum n$ – сумма совпадений отношений; m, k – число участников и заданных вопросов соответственно.

Если в начале опытной работы индекс совпадения отношений преподавателя и обучающихся к себе, друг другу и выполняемой деятельности составил 0,3, то в ходе развития диалогического общения он был равен 0,8. Это стало возможным благодаря более интенсивному обмену личностной информацией между участниками диалога. В исследовании использовались две версии опросника: один вариант для ответов на вопросы о другом, второй – о себе.

В рамках данного исследования главное внимание обращалось на диалогизацию отношений, то есть единение позиций. С этой целью была модифицирована методика «ВИД» [2]. Обучающимся и преподавателям в компьютерном варианте предлагалось десять фотографий по следующим

темам: интеллект, спортивность, коммуникабельность, скука, сосредоточенность, агрессивность, внешность, приветливость, неформальность, труд. Учитывалось время реакции при рассматривании фотографии. Увеличение времени реакции интерпретировалось как повышение значимости соответствующей темы для участников. Если в начале опытной работы наиболее значимыми у преподавателей была тема «труда» и «интеллекта», а у обучающихся «спортивность» и «неформальность», то после опытной работы произошло единение преподавателей и обучающихся в восприятии педагогической действительности. Повысилась значимость следующих тем: «интеллект», «коммуникативность», «приветливость», «труд», «неформальность». Это свидетельствовало о диалогизации отношений преподавателя и обучающихся.

Выявленные показатели сопоставлялись с показателями рефлексии преподавателей по модифицированной методике К. Е. Данилина. Она заключалась в следующем: каждому из 30 преподавателей и такому же количеству обучающихся предлагалась «рефлексивная карта» в трех вариантах: а) мнение преподавателя; б) версия преподавателя о мнении обучающегося; в) мнение обучающегося. Вычислялся индекс рефлексивных совпадений оценок между версиями преподавателя и обучающегося, а также реальным мнением обучающегося. Показатель индекса менее чем 1,0 означал заниженную самооценку в рефлексии преподавателя. Показатель более чем 1,0 означал завышенную самооценку в рефлексии. В ходе опытной работы установлено, что если в начале индекс самооценки на основе мнения преподавателя и его версии о мнении обучающегося составлял в среднем 1,1, то на основе мнения преподавателя и реального мнения обучающегося он был равен 1,6. Это свидетельствовало о завышенной самооценке в рефлексии преподавателя в начале опытной работы. На завершающем этапе индекс самооценки в рефлексии преподавателя оказался равен 0,8 на основе мнения преподавателя и версии о мнении обучающегося. Индекс самооценки в рефлексии преподавателя на основе его мнения и реального мнения обучающегося был равен 0,9. Полученные данные подтверждали совпадение мнений участников педагогического процесса о деятельности преподавателя, обусловленное развитием их диалогического взаимодействия.

Таким образом, диалогизация педагогической деятельности активизирует личностную позицию, превращая каждого участника образовательного процесса в субъекта познавательной деятельности, тем самым повышается индивидуальный вклад каждого в производство знаний и увеличивается информационная насыщенность учебной деятельности. Более того, социальное конструирование знаний в диалоговой форме является ключом к формированию особой компетенции будущего специалиста, связанной с принятием самостоятельных и нестандартных решений в проблемных ситуациях.

Список литературы

1. Бодалев, А. А. Психология межличностного общения / А. А. Бодалев. – Рязань : РГУ, 1994. – 192 с.

2. Корепанова, Е. В. Диалог как психологическое сопровождение адаптации первокурсников в диаде «преподаватель – студент»: монография / Е. В. Корепанова, Н. А. Коваль. – Тамбов : ТГУ им. Г.Р. Державина, 2006. – 191 с.

References

1. Bodalev A.A. *Psikhologiya mezhlchnostnogo obshcheniya* [Psychology of interpersonal communication], Ryazan': RGU, 1994, 192 p. (In Russ.)

2. Korepanova Ye.V., Koval' N.A. *Dialog kak psikhologicheskoye soprovozhdeniye adaptatsii pervokursnikov v diade "prepodavatel' – student"* [Dialogue as a psychological support for the adaptation of freshmen in a teacher-student dyad], Tambov: TGU im. G. R. Derzhavina, 2006, 191 p. (In Russ.)

Dialogization of Pedagogical Activity at Agroecological University

E. V. Korepanova, A. V. Kozachek

*Michurinsk State Agrarian University, Michurinsk, Russia
Tambov State Technical University, Tambov, Russia*

Keywords: communication; dialogue; dialogization of relations; dialogical competence; intensification of activity.

Abstract: Dialogical communication can be studied as a form of interpersonal relations, the dynamics of which is not only manifested in mutual relations, but also represents the maintenance, development and transformation of interaction, which makes this communication necessary to achieve the goals of pedagogical activity. In the context of dialogue, the cognitive egocentrism, characteristic of learning as an individual form of knowledge, is overcome. A collective ideal plan of action is developed, which combines the vision of solving pedagogical and educational tasks of the teacher and the student. The development of arbitrariness of actions that unite the teacher and the student in the construction of knowledge is of particular importance. Dialogization of pedagogical activity activates personal position, turning each participant of the educational process in the subject of cognitive activity.

© Е. В. Корепанова, А. В. Козачек, 2018