

Солоненко Александра Владимировна, Абушаева Магипервас Энверовна
**ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ПОТЕНЦИАЛА УЧЕБНОГО ДИАЛОГА (НА МАТЕРИАЛЕ
ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА)**

В статье представлен феноменологический анализ исследования данных рефлексии образовательной деятельности по изучению иностранного языка с точки зрения раскрытия образовательного потенциала учебного диалога. Его реализация связана со становлением субъектной позиции студента как участника образования. Способом становления и развития субъектной позиции является диалогизация совместной деятельности. Обращение к диалогизации способствует раскрытию образовательного потенциала диалога, формированию у учащихся важных профессиональных компетенций.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/2/2014/2-1/44.html

Источник

Филологические науки. Вопросы теории и практики

Тамбов: Грамота, 2014. № 2 (32): в 2-х ч. Ч. I. С. 164-169. ISSN 1997-2911.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/2.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/2/2014/2-1/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net
Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: voprosy_phil@gramota.net

23. Скрипов В. Протестный рикошет [Электронный ресурс] // Эксперт. 2004. 18 октября. URL: http://expert.ru/northwest/2004/39/39no-stema_49809/ (дата обращения: 10.09.2013).
24. Соколов М. На фоне евроинтеграционного похмелья \$10 млрд – сумма смешная. На фоне бюджета РФ – ничуть [Электронный ресурс] // Известия. 2011. 2 ноября. URL: <http://www.izvestia.ru/news/505693> (дата обращения: 15.08.2013).
25. Хатхе А. А. Метафорическое сближение растения и человека в произведениях А. Блока // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2012. № 4 (15).
26. Чинкова Е. Евросоюз стал похож на СССР [Электронный ресурс] // Комсомольская правда. 2009. 30 сентября. URL: <http://kp.ru/daily/24369/552467/> (дата обращения: 21.09.2013).
27. Чудинов А. П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991-2000): монография. Екатеринбург, 2001. 233 с.
28. Яшлавский А., Миронов В. Евросоюз поможет материально [Электронный ресурс] // Московский комсомолец. 2012. 29 июня. URL: <http://www.mk.ru/economics/article/2012/06/29/720331-evrosoyuz-pomozhet-materialno.html> (дата обращения: 02.10.2013).

NATURE-MORPHIC METAPHOR AS MEANS OF CREATING EUROPEAN UNION METAPHORIC IMAGE (BY MATERIAL OF RUSSIAN MEDIA)

Solov'eva Anna Sergeevna

Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin
anna_soloveva87@mail.ru

The article considers a nature-morphic metaphor used in the Russian media with the sphere-target “the European Union”. The Russian periodicals are the material for the research. The author analyzes the main metaphoric models based on the conceptual spheres “Animal World”, “World of Plants”. These spheres-sources combine the following frames: “life cycle of plants, organisms and human participation in it”, “animal parts of body”, “plant parts”, “plant habitat” and “composition of the animal kingdom”.

Key words and phrases: media texts; metaphor; picture of the world; nature-morphic metaphor; metaphoric model; metaphoric unit; sub-sphere; slot.

УДК 378. 147

Педагогические науки

В статье представлен феноменологический анализ исследования данных рефлексии образовательной деятельности по изучению иностранного языка с точки зрения раскрытия образовательного потенциала учебного диалога. Его реализация связана со становлением субъектной позиции студента как участника образования. Способом становления и развития субъектной позиции является диалогизация совместной деятельности. Обращение к диалогизации способствует раскрытию образовательного потенциала диалога, формированию у учащихся важных профессиональных компетенций.

Ключевые слова и фразы: преподавание иностранных языков; диалог; образовательный потенциал диалога; субъект образовательной деятельности; субъектная позиция в образовании; диалогизация совместной деятельности.

Солоненко Александра Владимировна

Национальный исследовательский Томский государственный университет
eritrac@yahoo.com

Абушаева Магипервас Энверовна

Национальный исследовательский Томский политехнический университет
Marga56@mail.ru

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ПОТЕНЦИАЛА УЧЕБНОГО ДИАЛОГА (НА МАТЕРИАЛЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА)[©]

Контекст исследования. Переход к компетентностному образованию в высших учебных заведениях актуализировал вопросы развития интеллектуальных и творческих способностей учащихся, проявления профессионального содержания и практической направленности в обучении дисциплинам, развития у студентов способностей самостоятельного решения задач в ситуациях неопределенности, развития навыков самообучения в контексте «образования через всю жизнь». Это, в свою очередь, ставит перед преподавателями вузов задачу поиска новых средств и технологий обучения, которые будут направлены на эффективную подготовку будущего специалиста, готового принимать самостоятельные решения в различных профессиональных ситуациях, способного проанализировать и оценить свою работу, владеющего приемами и навыками самообразования в динамичной, постоянно меняющейся и развивающейся профессиональной среде. По сути, речь идет о переходе к использованию новой модели организации образования. Сложившаяся

трансляционная модель, ориентированная, прежде всего, на «накопление» определенной информации, которая в будущем должна обеспечить профессиональное становление обучающегося [1], в современном стремительно изменяющемся информационно-коммуникативном обществе представляется несостоятельной, что стимулирует поиск новых, более эффективных стратегий обучения.

В своей работе по преподаванию иностранного языка на Международном факультете управления Томского государственного университета и в Институте социально-гуманитарных технологий Томского Политехнического университета мы пытаемся использовать диалог в организации совместной деятельности. Первоначально ситуации диалога возникали на наших занятиях стихийно: тема для разговора, вопрос студента или преподавателя, принесенная и обсуждаемая в классе новость, случай из личного опыта. Все это обуславливало долгие дискуссии, споры, в ходе которых мы лучше узнавали друг друга, проявляли свои мнения, взгляды по актуальным для нас темам и проблемам, приходили к совместному решению относительно форм нашей работы на уроке, содержания наших занятий, желаемых результатов обучения и путей их достижения. Одна из ситуаций, получившая название «стихийного диалога» (Г. Н. Прокументова) на занятии, уже была исследована в статье «Приемы диалогизации совместной деятельности при проектировании учебного занятия по иностранному языку» [14, с. 122-129]. Исследование показало, что в ситуациях «стихийного диалога» студенты активно и увлеченно участвовали в обсуждениях, выражая своё собственное мнение, споря, отстаивая свою точку зрения, свободно формулировали свои предложения к содержанию обучения (которые подчас были не менее эффективными, чем те, которые были предложены преподавателем). Главное, в таких ситуациях происходило осмысление всеми участниками обсуждения содержания своего обучения и своих ролей в нём. Студенты были вовлечены в учебную работу, не наблюдалось никаких признаков пассивности, безучастности, спада интереса к дискуссии.

Конечно, как преподаватели мы заинтересованы в том, чтобы возникшие активность, интерес, вовлеченность присутствовали на каждом занятии, поэтому нами предпринимались уже целенаправленные действия по созданию и организации ситуаций диалога, т.е. таких ситуаций, в которых проявленные ранее эффекты удерживались бы в периоде обучения более длительном, нежели отдельные моменты на учебном занятии. Опыт создания ситуаций диалога представлен в статье «Использование приемов диалога при проведении учебного занятия (на примере занятия по иностранному языку)» [13]. Целенаправленное использование ряда приемов диалогического обучения породило следующие образовательные эффекты, отмеченные на занятиях: проявление «я» студентов через высказывание своих мнений и участие в организации учебной работы, формирование интереса и проявление внимания участников обучения к позиции Другого (одногоруппника, преподавателя) в ходе обсуждения; проявление и становление особых позиций участников учебного процесса – студентов как источника инициатив, определяющего содержание и результаты изучения темы, и преподавателя как фасилитатора, модератора обсуждения, помогающего резюмировать, оформить позиции и мнения учащихся.

В свою очередь была поставлена задача обобщения представлений студентов о действиях на занятии, соответствующих организованному диалогу, об образовательных эффектах, которые обусловлены созданием ситуации диалога на учебном занятии. Мы хотели узнать, видят ли студенты эффекты обращения к диалогу на занятиях, осознают ли результаты действий преподавателя по организации диалога.

Ситуация. Конец учебного года – традиционное время подведения итогов, размышлений над проделанной работой. На последних занятиях было уделено время организации специальной работы по рефлексии и оценке совместно со студентами образовательных эффектов и результатов, полученных при изучении иностранного языка в подходящем к концу учебном году. При этом рефлексия осуществлялась в три этапа. Во-первых, мы со студентами восстанавливали в памяти содержание и форму организации наших занятий, формулировали наши достижения за прошедший цикл работы. Мы обращались к учебнику, с которым работали, к сочинениям, проектам, вспоминали пройденные темы, задания, смотрели фотографии с наших уроков, обсуждали наиболее яркие моменты. Дискуссия проходила оживленно, студенты охотно и увлеченно делились своими воспоминаниями, соображениями о достигнутых ими результатах.

Во-вторых, на нашей последней встрече перед экзаменом студенты писали рефлексивные тексты, отвечая на вопросы: «В чём Вы видите Ваш прогресс в изучении иностранного языка в этом семестре/году?», «Каковы Ваши пожелания, просьбы, советы преподавателю на следующий учебный год?». Ответы на эти вопросы позволяли увидеть результаты нашей работы со студентами, то, как сами студенты оценивают свои результаты в учебе и что, на их взгляд, помогает достичь этих результатов, а также в чем проявляется их «учебный дефицит», что показали пожелания.

В-третьих, студентам было предложено ответить на вопросы анкеты. Анкета была составлена на основе методики выявления реальных и предпочитаемых способов организации совместной деятельности на уроке (автор Г. Н. Прокументова). Студенты должны были отметить действия по организации их работы на учебных занятиях по иностранному языку. Ответы на вопросы анкеты должны были позволить определить используемые и предпочитаемые действия по организации обучения, а также показать, отмечают ли сами студенты образовательные эффекты, возникающие при различных моделях образовательной деятельности, в том числе и при организации диалога. Действия, представленные в анкете (см. Приложение), были сгруппированы по следующим моделям организации совместной деятельности: одна группа действий (1, 5, 7) соответствовала авторитарной модели; другая (3, 6, 9) – лидерской; третья группа (2, 4, 8) – партнерской модели.

Приложение Анкета

На занятиях по иностранному языку я...

| Действия на занятии | Частота использования | | | Мои предпочтения | |
|---|-----------------------|-------|---------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|
| | Чаще всего | Часто | Совсем не использую | Хотелось, чтобы чаще использовались | Не хотелось, чтобы использовались |
| 1. Слушаю преподавателя, записываю то, что он говорит | | | | | |
| 2. Формулирую и высказываю свое мнение по предложенному заданию, ситуации, вопросу преподавателя | | | | | |
| 3. Выбираю тип задания, последовательность выполнения заданий на занятии | | | | | |
| 4. Доказываю и обосновываю свою точку зрения по предложенному заданию, ситуации, вопросу преподавателя | | | | | |
| 5. Выполняю задания по грамматике, лексике | | | | | |
| 6. Сам/сама выбираю группу, партнера, с которым буду выполнять задание (презентацию, проект, диалог) | | | | | |
| 7. Слушаю замечания преподавателя, получаю оценку за выполненное задание | | | | | |
| 8. Вместе с преподавателем обсуждаю критерии оценки моей работы, итогов моей работы (на занятии, по учебной теме, в конце семестра) | | | | | |
| 9. Сам/сама выбираю, как будет представлен результат моей работы (форма подачи – например, презентация/доклад/тест и т.п.) | | | | | |

Отвечив на вопросы анкеты, студенты также по просьбе преподавателей попытались сгруппировать действия, представленные в анкете, как «сходные», близкие по виду деятельности. 5% опрошенных смогли четко выделить 3 вида действия, относящихся к лидерской модели. 30% студентов сгруппировали между собой действия, соответствующие лидерской и партнерской моделям. Еще 30% выделили группы, в которых присутствовали действия из всех трех моделей. 35% опрошенных отказались выполнять задания, объяснив это непониманием и мнением, что все представленные действия слишком разные и группировке не поддаются.

Аналитический комментарий. В устных обсуждениях содержания прошедших занятий студенты много говорили об эффектах, возникающих в ситуациях диалога: *«Мне стало легче общаться, и не только на иностранном языке. На занятиях мы работаем в парах, в группах, развивается умение объяснить что-то собеседнику, вместе найти решение задания»; «Интересно было планировать вместе с преподавателем и ребятами занятия с иностранными гостями. Я чувствую, что могу спланировать встречу с новым для меня человеком, с целой аудиторией»; «Мне нравится, что есть возможность выбирать задания, решать их нестандартным способом, много рассуждать самим. На уроке не заскучаешь».*

В своих рефлексивных текстах студенты отмечали различные результаты работы на занятиях по иностранному языку: учебные (*«Я стала понимать речь англичан, не боюсь больше заданий по аудированию», «В разы улучшил свой словарный запас», «Перестала бояться говорить на английском», «Стала больше читать на английском, могу читать рассказы с некоторым количеством незнакомых мне слов, не заглядывая каждый раз в словарь: научилась угадывать значение из контекста»*); образовательные (*«Приобрела бесценный опыт работы в группах, в парах. В школе мы работали все сами по себе, в университете пришлось учиться работать с другими», «Теперь я могу высказывать свою точку зрения вежливо, так, чтобы никого не обидеть, а раньше с этим были проблемы», «Познакомилась с миром бизнеса, экономики, через изучение делового английского стала лучше представлять, чем могу заниматься в будущем», «Научился представлять любую тему так, чтобы заинтересовать слушателей»*). Однако в своих ответах студенты не разделяли данные результаты, не отмечали их различную природу. Формулируя свои предложения преподавателю, студенты в основном касались работы по овладению различными аспектами владения иностранным языком

(больше заданий по грамматике/аудированию/письму). Пожелания по организации совместной деятельности на занятиях, которые встречались у нескольких студентов («*Организовать работу в парах, причем так, чтобы можно было бы поработать с разными ребятами*», «*Почаще обсуждать работы друг друга, так как это помогает мне увидеть свои ошибки, если кто-то стесняется, можно сделать это письменно*», «*Предлагать несколько заданий на выбор, потому что одни только презентации надоедают*»), сопровождались объяснениями «это было бы полезно», «было бы интересно», либо мотивы желающих оставались без комментариев.

В ответе на вопросы анкеты приняли участие 26 студентов. Ответы продемонстрировали следующее. В качестве доминирующей на занятиях модели образовательной совместной деятельности 16 (62%) студентов назвали авторитарную, 20 (77%) – партнерскую, 4 (15%) – лидерскую. Все студенты отметили применение более чем одной модели организации совместной деятельности на занятиях. Как стало очевидным, наиболее «дефицитной» при организации занятий является лидерская модель: 16 (62%) студентов отметили виды работы из этой модели в графе «Совсем не используем». Но именно на неё же и наибольший запрос: 20 (77%) студентов указали виды работы лидерской модели совместной деятельности как предпочитаемые (отмечены в разделе «Хотелось, чтобы чаще использовались»). В то же время 5 (20%) студентов отметили действия этой модели как нежелательные в своей деятельности (отмечены в разделе «Не хотелось, чтобы использовались»).

Результаты оказались для нас неоднозначными. С одной стороны, данные результаты показывают, что партнерская модель организации совместной деятельности оказалась преобладающей в нашей работе. Мы всегда активно привлекаем студентов к планированию содержания образовательной деятельности, обсуждению форм организации работы, результатов нашей деятельности в обучении иностранному языку. С другой стороны, результаты опроса показали наличие достаточно сильной авторитарной модели. Следует принять во внимание, что в выбранной методике виды деятельности группировались по моделям организации совместной деятельности (урок- задание, урок-проблематизация, урок-диалог), а также по типам педагогической деятельности, точнее сказать, по позиции учителя в организации совместной деятельности. Анализ тематических планов прошедших занятий показал, что в нашей работе преобладающим был такой жанр, как урок-задание. На подобных занятиях преподаватель излагает материал, дает задания, контролирует и оценивает правильность их выполнения, учащиеся слушают преподавателя, отвечают на вопросы, выполняют задания. Применение диалога на занятиях, тем не менее, не меняло их сути, было лишь эпизодом в структуре урока-задания. Об этом свидетельствуют и ответы студентов относительно лидерской модели совместной деятельности. Здесь наблюдается разрыв между реальной практикой обращения к ней на занятиях и «заказом» студентов – их стремлением к более активному участию в процессе своего обучения и желанием взять на себя функции, традиционно числившиеся за преподавателем (выбор типа заданий, последовательности их выполнения, формы их презентации). Хотя справедливости ради надо заметить, что стремление это не тотальное (несколько студентов оценили деятельность лидерской модели как нежелательные для использования их в будущем). Разумеется, на уроках-заданиях потенциал развития лидерской модели совместной деятельности значительно меньше.

Интерпретация полученных результатов позволяет утверждать об ограниченных возможностях учащихся сделать выбор в пользу той или иной модели (формы, способа, задания) на занятиях, где доминирует одна модель совместной деятельности – авторитарная. Обращение к диалогу без варьирования моделей совместной деятельности позволяет выстраивать партнерские отношения между преподавателем и учебной аудиторией (что показал наш опрос), но в то же время не позволяет развиваться лидерской модели, где личность студента в полной мере может проявить себя в качестве лидера, «ведущего» в выстраиваемой совместной деятельности.

То, что студенты не смогли идентифицировать действия по определенному типу, отождествляемому с конкретной моделью совместной деятельности, обусловлено тем фактом, что мы редко акцентировали внимание студентов (да и своё) на видах деятельности, на том, как достигается положительный результат обучения. Мы радовались и отмечали достигнутые результаты, но то, как велась работа, которая и привела к ним, с какими трудностями мы сталкивались и как их решали, – всё это не было в фокусе нашей рефлексии. Что характерно, даже в свободном ответе на вопрос «За счет чего, на Ваш взгляд, вы достигли Ваших результатов в изучении языка?», студенты уклонялись от ответа или отвечали фрагментарно.

Аналитическое обобщение. В образовательной практике наблюдаются разные виды использования диалога. «Стихийный», «естественный» диалог – ситуации, когда спонтанно та или иная тема становится предметом обсуждения, происходит обмен репликами, мнениями участников диалога. Организованный преподавателем диалог – это способ выстраивания образовательной деятельности, которая основывается на личных смыслах, опыте, предпочтениях участников образования и помогает открывать содержание образования для каждого из них в индивидуальном личностном поле. Эффекты использования стихийного, «естественного» диалога и диалога, организованного преподавателем, оказались сходными:

- проявление в ходе обсуждения собственного «я» студентов и интереса, внимания к позиции Другого;
- высокая активность, эмоциональная вовлеченность студентов в учебный процесс;
- формулирование личных смыслов, интересов, пожеланий студентов относительно содержания дискуссии, обучения;
- проявление особых (отличающихся от тех, которые характерны для традиционной – трансляционной образовательной модели) позиций участников диалога – студентов как инициаторов и участников общения, преподавателя как модератора обсуждения.

Выявленные нами образовательные эффекты применения диалога, по сути, совпадают с теми, которые ранее отмечались в работах других исследователей. Так, Л. Л. Балакина говорит о таком эффекте применения

диалога, как открытость учащегося, которая проявляется в наличии «характерных слов и сочетаний, указывающих на субъективный характер высказываний: “мне кажется”, “я думаю”, “в моем представлении” [2, с. 185]. Ю. В. Сенько отмечает такую характеристику диалогового обучения, как другодоминантность – «равноправность позиций участников диалога, их равноценность, обращенность к Другому» [12, с. 52]. Эту мысль развивает Т. П. Дикун, отмечая лежащую в основе диалога «потребность быть с другими во взаимосвязи и взаимодействии для создания неповторимой индивидуальной живой мысли» [4, с. 149]. М. А. Кукарцева отмечает среди эффектов применения диалога «особую атмосферу, раскрепощение учащихся, их заинтересованность в происходящем» [6, с. 159]. Этот эффект отмечает и объясняет Л. Л. Балакина: «...меняется содержание интереса к предмету: отчужденность и функциональность сменяются появлением своего пространства; иной становится мотивация учеников (возможность быть услышанным, понятым делают её эмоционально-позитивной)» [2, с. 241]. Ю. В. Сенько связывает эффект проявления личных пожеланий, предложений учащихся с возможностью находить при помощи диалога «свои уникальные смыслы в образовании» [12, с. 53]. Об изменении позиций участников учебного диалога пишет Е. Л. Богданова, подчеркивая необходимость особых педагогических приемов, применение которых ведет к изменению характера взаимодействия педагога и учащихся, их позиций в ходе обучения [3, с. 184]. Зарубежные исследователи Ф. Скотт и Д. Аметлер видят задачу преподавателя в диалоге в отказе от центральной роли и поддержке, содействии деятельности учащихся в процессе осознания, наполнения учебного знания личным смыслом [15, р. 289-303].

Потенциал (как «возможность, существующая в скрытом виде и проявляющаяся только при определенных условиях» [8, с. 18]) использования диалога на учебном занятии мы видим в формировании коммуникативной компетенции, компетенции в организации самостоятельного изучения учебного материала, способности отождествлять представляемый учебный материал со своими актуальными на данный момент личностными и будущими профессиональными потребностями. Стоит особо подчеркнуть важность развития данных компетенций на занятиях по иностранному языку, который, по мнению многих исследователей, должен стать не только средством познания мира и доступа к информации, но и средством, обеспечивающим эффективную профессиональную деятельность, деловое и межличностное общение [7, с. 127].

Интерпретация результатов анкетирования и анализ рефлексивных текстов студентов показали, что потенциал этот не был в полной мере реализован. Это проявляется в сильных позициях авторитарной модели совместной деятельности при организации образовательного процесса (основной жанр проводимых занятий – урок-задание, что не позволяет развиваться лидерской модели совместной деятельности и формировать и укреплять партнерскую модель), слабом опознавании эффектов и результатов (и природы этих результатов – учебных и образовательных) применения диалога студентами (если и опознают их, не могут объяснить их природы, действия, способствующих их появлению), слабо мотивированных пожеланиях студентов (не видят потенциала развития своей деятельности в диалоге, не могут обосновать свое мнение по поводу дальнейшего развития своего обучения). Что же можно сделать для создания условий, в которых потенциал диалога смог бы проявиться в полной мере?

Выявленные в результате рефлексии проблемы, не позволяющие проявить в полной мере потенциал диалога в образовании, мы интерпретируем с субъектной, т.е. преобразовательной позиции участников образования. Нам очевидны факт недостаточной возможности студентов влиять на свое образование (дефицит развития лидерской позиции), *не-видение* ими себя и своей деятельности как предмета собственного образования, слабое осознание своего присутствия в образовании (зачем я что-то делаю? чего я добиваюсь? почему именно это мое предложение важно для моего образования?).

По утверждению Г. Н. Прокументовой, «вопрос образования субъекта – вопрос условий, при котором... [учащиеся] получают возможность... участвовать в образовании своей деятельности и влиять на неё» [11, с. 171]. Решение проблемы формирования и укрепления субъектной позиции студентов, а, следовательно, и проблемы реализации потенциала образовательного диалога мы видим в обращении к фундаментальным принципам педагогики совместной деятельности. Ключевое понятие в названной педагогической концепции – совместная деятельность – определяется как совместное действие субъектов образования по производству и образованию смыслов, идей, идеологий, вариантов, способов взаимодействия между людьми и, в конечном итоге, порождение своей личности самим субъектом деятельности [9, с. 163-164]. В данной концепции субъективация совместной деятельности рассматривается как один из ключевых факторов, обуславливающих качество образования. Качество образования проявляется:

- в возможности для каждого из участников совместной деятельности влиять на эту деятельность;
- в построении участниками совместной деятельности своих и разных Я-пространств, индивидуальных профилей совместной деятельности;
- в создании и рефлексии авторской формы своего образовательного пространства в совместной деятельности каждым из ее участников [10, с. 6-8].

Согласно Е. Н. Ковалевской, «содержание образования формируется самими участниками совместной деятельности – педагогом и учащимися. ...Для возникновения и разворачивания личностного, меняющегося содержания образования необходимы определенные шаги в совместной деятельности» [5, с. 88]. Иначе говоря, для того, чтобы диалог «заработал», смог проявить свой потенциал, необходима особая организация совместной деятельности, которую осуществляют участники образования.

Практика использования диалога показала, что данный прием организации обучения имеет отношение к отдельной форме проведения занятия. Однако для получения устойчивых эффектов и результатов,

способствующих в свою очередь решению задач компетентностного образования, на наш взгляд, речь должна вестись не о диалоге как единичном, фрагментарном способе организации совместной деятельности, но о **диалогизации**. Под диалогизацией совместной деятельности мы понимаем *средство организации совместной деятельности, направленное на налаживание контакта между субъектами образования – педагогом и учащимися, раскрытие и актуализацию их личного опыта, смыслов, представлений в процессе обучения, рефлексию личного образовательного опыта*. Также диалогизация видится нами и как *необходимое условие организации совместной деятельности, способствующее переходу субъектов образовательной деятельности из формально-функционального пространства в обучение в пространство субъектного и личностного развития*. Через диалогизацию совместной деятельности происходят идентификация, различение, выбор образовательных смыслов, существующих в образовательном поле учащегося (и педагога) и, в конечном итоге, самоидентификация – выбор (порождение) смыслов, наиболее близких каждому конкретному участнику образовательной деятельности [9, с. 166-168]. А в перспективе – реализация выбранных, порожденных, опознанных смыслов в дальнейшем самообразовании.

В последующем исследовании мы планируем проследить различия между диалогом и диалогизацией совместной деятельности, а также приемы организации совместной деятельности и эффекты их применения в динамике на примере прохождения учебной темы.

Список литературы

1. Балакина Л. Л. Образование в условиях информационно-коммуникативного общества // Вестник Томского государственного университета. Бюллетень оперативной научной информации. Томск, 2006. № 76. С. 6-15.
2. Балакина Л. Л. Педагогические приемы организации диалога на уроке: дисс. ... к. пед. н. Томск, 2000. 267 с.
3. Богданова Е. Л. Диалог в образовании // Психологический универсум образования человека ноэтического: сб. статей. Томск: Водолей, 1999. С. 183-193.
4. Дикун Т. П. Учебный диалог как средство формирования личностно ориентированного знания: дисс. ... к. пед. н. Оренбург, 1999. 267 с.
5. Ковалевская Е. Н. Изменение совместной деятельности и содержания образования в диалоге // Школа совместной деятельности: Изменение содержания образования в развивающей школе. Томск: UFO-press, 2001. Кн. 3. С. 88-97.
6. Кукарцева М. А. Организация позиции учителя в диалоге: дисс. ... к. пед. н. Томск, 2004. 204 с.
7. Михайлова О. В. Использование проектной методики как средства формирования иноязычной компетенции студентов неязыкового вуза // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2013. № 9 (27). Ч. II. С. 127-129.
8. Прокументова Г. Н. Взаимодействие вузов и школ: потенциал гуманитаризации управления инновациями // Взаимодействие вузов и школ для становления открытого образовательного пространства: потенциал, проблемы, задачи управления. Томск: ТМЛ-Пресс, 2013. С. 15-64.
9. Прокументова Г. Н. Массовая общеобразовательная школа: возможности развития личности // Психологический универсум образования человека ноэтического: сб. статей. Томск: Водолей, 1999. С. 161-173.
10. Прокументова Г. Н. Педагогика совместной деятельности: смысловые контексты и образовательная реальность // Школа совместной деятельности. Томск, 2002. Кн. 5: Разработка образовательных программ в развивающейся школе. С. 4-16.
11. Прокументова Г. Н., Малкова И. Ю. Проблема субъекта совместной деятельности в образовательном проектировании // Сибирский психологический журнал. 2007. № 26. С. 170-175.
12. Сенько Ю. В., Фроловская М. Н. Педагогика понимания. М.: Дрофа, 2007. 189 с.
13. Солоненко А. В. Использование приемов диалога при проведении учебного занятия (на примере занятия по иностранному языку) // Вестник Томского гос. пед. ун-та. 2013. Вып. 6 (134). С. 69-75.
14. Солоненко А. В. Приемы диалогизации совместной деятельности при проектировании учебного занятия по иностранному языку // Лингвогуманитарное образование в пространстве технического вуза: сб. трудов Международной заочной научно-методической конференции. Томск, 2011. С. 122-129.
15. Scott P., Ametller J., Mortimer E., Emberton J. Teaching and Learning Disciplinary Knowledge: Developing the Dialogic Space for an Answer When There Isn't Even a Question // Educational Dialogues. Understanding and Promoting Productive Interaction. 2009. P. 289-303.

PROBLEM OF EDUCATIONAL DIALOGUE ACTUALIZATION (BY MATERIAL OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE)

Solonenko Aleksandra Vladimirovna
National Research Tomsk State University
erutpac@yahoo.com

Abushaeva Magipervas Enverovna
National Research Tomsk Polytechnic University
Marga56@mail.ru

The article presents a phenomenological analysis of the research on the reflection of educational activity when learning a foreign language from the viewpoint of educational dialogue potential. Its realization is connected with the formation of student's subjective position as an education participant. Dialoguization of cooperative activity is a means of subjective position formation and development. Implementation of dialoguization contributes to educational dialogue actualization and development of student's crucial competences.

Key words and phrases: teaching foreign languages; dialogue; educational potential of dialogue; subject of educational activity; subjective position in education; dialoguization of cooperative activity.