

ПЕДАГОГИКА РАЗВИТИЯ И СОТРУДНИЧЕСТВА

УДК 37.015.31

СООТНОШЕНИЕ ЭМПАТИЙНОГО ПОТЕНЦИАЛА И ЛИТЕРАТУРНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА-ЧИТАТЕЛЯ

Т. Г. Фирсова

Фирсова Татьяна Геннадьевна - кандидат филологических наук, доцент, кафедра начального языкового и литературного образования, Саратовский государственный университет, Россия
E-mail: tan-firsova@yandex.ru

Раскрыты механизмы развития эмпатии младших школьников на уроках литературного чтения. Представлены результаты формирующего экспериментального исследования уровневых характеристик эмпатии в соотношении с литературным развитием ребенка-читателя, выполненного на выборке первоклассников (N = 24; гимназия № 1 г. Саратова) с применением диагностического инструментария: методики проективного типа «Яблоко» А. Ф. Пантелеева, методики диагностики литературного развития М. П. Воюшиной (материал - рассказ Н. Дубиной «Последнее яблоко»). Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в образовательной практике формирования профессиональных навыков акмеолога чтения (специалиста по детскому чтению).

Ключевые слова: эмпатия, чтение, акмеология чтения, читательское развитие, читатель, урок литературного чтения, герменевтическое пространство урока.

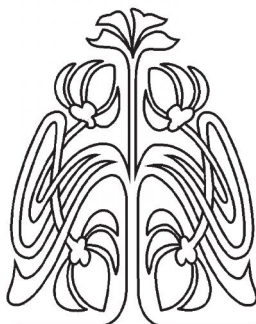
DOI: 10.18500/2304-9790-2015-4-3-276-282

Постановка проблемы

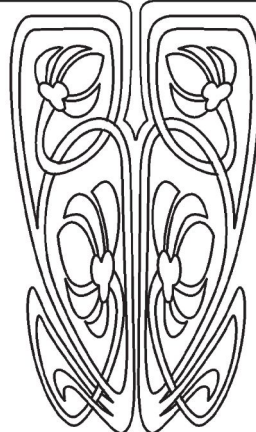
Одним из ведущих направлений современного образования является создание условий для эмоционально-нравственного воспитания детей, развития личности, способной к сочувствию, сопереживанию, восприимчивости эмоциональных проявлений других людей. Особую актуальность приобретает формирование духовной культуры личности, отличающейся эмоциональной зрелостью, богатством чувств. Важную роль в формировании культурной личности Г. Г. Шпет отводил эстетическим переживаниям, в основе которых лежит «симпатическое понимание», возникающее на основе сопереживания чувствам и мироощущению другого [1].

Решение поставленной проблемы возможно через «встраивание» ребенка в систему художественной культуры. Так, литературное искусство учит «...ставить себя на место другого человека, учит переживать, сочувствовать, жалеть, прощать - оно учит пониманию и любви к другому человеку, то есть тому, без чего невозможно само понятие нравственного воспитания» [2, с. 47].

Вместе с этим литература относится к наиболее сложному, интеллектуальному виду искусства, восприятие произведений которого носит опосредованный характер: ребёнок испытывает тем большее наслаждение художественными образами, чем ярче оказываются представления, возникающие у него в процессе чтения. Научить детей уже в начальных классах понимать худо-



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ



жественное произведение, сделать учащихся вдумчивыми читателями - одна из важных задач уроков литературного чтения. Если ребенок не переживает вместе с персонажами, если он не видит на своей «внутренней киноленте» (К. С. Станиславский) картины, образы, созданные автором, если ему не над чем думать и размышлять, значит урок не состоялся. Только через сопереживание читатель может постигнуть художественную идею произведения, познать чужую боль и радость, огорчение и отчаяние и таким образом приумножить свой жизненный опыт, пережить разные душевные состояния, закрепить их в памяти не только ума, но и сердца. Эта органическая слитность эстетического и нравственного переживания способствует его литературному развитию. Очевидно, что между эмпатийным развитием и литературным существует диалектическая связь.

Содержание понятия «эмпатия»

Поскольку основной целью нашей статьи является раскрытие механизмов эмпатии в контексте урока литературного чтения и определение характера зависимости между развитием эмпатии и литературным, то следует определить центральное понятие - эмпатия.

В психологической науке это понятие используется для обозначения широкого круга явлений: «вчувствования», «проникновения» в чувства другого человека, понимания, распознавания его переживаний, эмоционального отклика на его чувства и т. д.

Анализ различных источников (работы Ф. А. Ахметшиной, А. А. Бодалева, С. П. Борисенко, Ю. М. Гордеева, М. Г. Маркиной, А. Н. Моисеевой, И. М. Насенковой, А. Н. Насифуллиной, Т. В. Романовой, К. Роджерса, Э. Титченера и др.) показал, что эмпатия является сложным многоуровневым феноменом, структура которого представлена совокупностью следующих компонентов:

эмоционального - способности распознать и понять эмоциональные состояния Другого;

когнитивного - способности мысленно переносить себя в мысли, чувства и действия Другого; характеризуется восприятием и пониманием внутреннего мира другого человека, проявлением сочувствия;

поведенческого - способности использовать приемы взаимодействия, облегчающие страдания другого человека; помогающее, содействующее, альтруистическое поведение в ответ на переживания другого.

В концепции эстетического воспитания Т. Липпе трактовал эмпатию как восприятие эстетического объекта, т.е. одновременно как акт наслаждения и познания; способ эстетического

наслаждения, вчувствования в объект через проекцию своих чувств и идентификацию с ним [3].

Следует отметить, что ряд исследователей изучает эмпатию в широком контексте - как способность отзываться на разные переживания. Художественное произведение - это знаковая система, понимание которой должно строиться на основе эстетической деятельности, эстетического переживания, по законам искусства. Читательская рефлексия специфична: читатель не создает ничего нового для окружающих, им совершается открытие художественного мира для себя, генерирование своего видения, смысла.

Несмотря на то, что вопрос развития эмпатии в рамках восприятия литературных произведений основательно представлен в ряде работ, проблема остается открытой.

Эмпатия в контексте урока литературного чтения

Современный урок литературного чтения - это урок вхождения ребенка в мир культуры, приобщения к литературе как к искусству, урок полифонического диалога. Методист Д. И. Тихомиров утверждал, что «надобно приучать ученика проникать в сущность читаемого, приучать читать и мыслить, читать и чувствовать, а через это и развивать свои духовные способности и обогащать мысль и чувство образовательным содержанием» [4, с. 25].

На уроках литературного чтения происходит чтение и анализ произведения с целью его интерпретации, сближения читателя-ребенка с автором. «Увидеть и понять автора произведения значит увидеть и понять другое, чужое сознание и его мир, - писал М. М. Бахтин. - < . > Чужие сознания нельзя созерцать, анализировать, определять как объекты, как вещи, с ними можно только диалогически общаться. Думать о них - значит говорить с ними, иначе ... они замолкают, закрываются и застывают» [5]. Каждое художественное произведение есть отражение авторского сознания, с которым необходимо общаться, вступая в диалог. Именно диалог становится одним из основных компонентов урока литературного чтения: диалог автора и читателя в процессе аналитического чтения, чтение как диалог читателя с самим собой, диалог искусств, культур, наций, диалог эпох, диалог субъектов образования.

Целью урока литературного чтения становится создание условий для полноценного восприятия конкретного произведения. Реализации этой цели подчинены все этапы урока, выбор основных форм и приемов работы с текстом.

На этапе подготовки к первичному восприятию произведения учитель создает в классе нужную эмоциональную атмосферу: можно организовать беседу по личным (жизненным

и/или читательским) впечатлениям ребят, прослушивание и анализ музыкального произведения, анализ репродукции живописного произведения; провести работу по различным видам художественной антиципации и т.д. Эмоциональная доминанта, порожденная на этом этапе, закрепляется первичным восприятием произведения. Посредством чтения учителя дети погружаются в содержательную и эмоциональную ткань художественного произведения; формируются первичные образы текста. Эмоциональность первичного прочтения особенно важна в работе с младшими школьниками, ведь то, что взрослый читатель постигает средствами разума, дети осваивают в результате сопереживания, вчувствования.

На этапе проверки первичного восприятия дети делятся своими впечатлениями о прочитанном произведении, об эмоциях, которые вызвали изображенные персонажи, представленная художественная ситуация. Задача учителя определить, насколько дети проникли в глубину произведения, что им оказалось доступным в понимании, а что осталось незамеченным.

На этапе постановки учебной задачи необходимо создать проблемную ситуацию, решение которой окажется невыполнимой без повторного перечитывания и анализа произведения. Важно, чтобы эта работа была направлена на постижение произведения как целостного феномена искусства в единстве формы и содержания.

Постичь художественное произведение в начальной школе на уровне авторской личности - цель недостижимая, но только на пути к ней возможен успех в формировании читательской компетентности [6, 7].

Младшие школьники в силу психолого-педагогических и возрастных особенностей не могут выстроить диалог с текстом самостоятельно, поэтому учителю необходимо грамотно организовать школьный анализ произведения, который углубит индивидуальное представление школьника о тексте и приблизит к авторской идее. Необходимо выстроить систему вопросов так, чтобы процесс восприятия стал актом сотворчества писателя и реципиента, плодотворным диалогом. Важно, чтобы на уроке было грамотно организовано герменевтическое пространство: работа по анализу произведения должна быть родственна его художественно-эстетическим особенностям, жанровой природе, индивидуальности мировоззрения автора и т.д.

На этапе обобщения происходит интерпретация текста, которая предполагает, с одной стороны, раскрытие читателями смысла данного произведения с различных точек зрения, а с другой - истолкование этого смысла через эмоциональное сопереживание и выбор собственной позиции по отношению к прочитанному произ-

ведению. Ребенок должен быть готов выразить свое понимание текста через различные виды синтетических приемов: выразительное чтение, чтение по ролям, графическое или музыкальное иллюстрирование, словесное рисование, театрализация, экранизация и т.д.

Экспериментальное подтверждение гипотезы

Экспериментальное исследование проходило на базе гимназии № 1 г. Саратова. Выборку исследования составили 24 человека, ученики I «А» класса (учитель - О. А. Кутепова). Обучение в экспериментальном классе проходит в рамках учебно-методического комплекса «Перспектива», программы «Литературное чтение» (Л. Ф. Климановой, В. Г. Горещкого, Л. А. Виноградской).

Цель эксперимента: выявить закономерность развития эмпатии младших школьников в рамках урока литературного чтения; установить взаимосвязь уровня развития эмпатии и художественного восприятия.

На констатирующем этапе эксперимента для исследования эмпатийного потенциала младших школьников была подобрана методика проективного типа, тест «Яблоко», разработанный А. Ф. Пантелеевым, и методика диагностики литературного развития М. П. Воюшиной [8] (материал - рассказ Н. Дубиной «Последнее яблоко»).

Согласно методике А. Ф. Пантелеева были получены следующие результаты:

12% - дети, проявляющие высокий уровень эмпатии. Они чувствительны к нуждам и проблемам окружающих, великодушны, склонны многое им прощать; эмоционально отзывчивы, общительны, быстро устанавливают контакты с окружающими и находят общий язык. Окружающие ценят их душевность. Такие дети предпочитают работать вместе, нежели в одиночку;

65% - нормальный уровень эмпатийности (адекватный возрасту). Эти дети не относятся к числу особо чувствительных, но им не чужды эмоциональные проявления. В общении они внимательны, стараются понять больше, чем сказано, при чтении художественных произведений чаще следят за действием, чем за переживаниями героев. У этих детей нет раскованности чувств, и это мешает их полноценному восприятию окружающего мира;

23% - выявлены эгоистические тенденции, что свидетельствует о низком уровне эмпатийности. Это проявляется в затруднениях при установлении контактов с одноклассниками.

В соответствии с методикой М. П. Воюшиной детям были предложены неизвестный текст - рассказ Н. Дубиной «Последнее яблоко» и ряд вопросов на осмысление данного произведения.

1. Понравился ли тебе рассказ? Что особенно понравилось?

2. Представь себя героем этого рассказа, как поступил бы ты с яблоком?

3. Что останавливало каждого из героев съесть яблоко?

4. Какое чувство объединяет людей в этом рассказе?

5. С какой целью автор наделила червяка человеческим умением думать?

6. Чего не мог видеть червяк, сидя внутри яблока?

Результаты диагностики литературного раз-

вития учеников контрольного класса: 13% - уровень «героя»; 16% - констатирующий уровень с переходом на уровень «героя»; 67% - констатирующий уровень; 4% - фрагментарный уровень.

Возрастной нормой первоклассников является констатирующий уровень художественного восприятия, поэтому условно соотнесем низкий уровень развития эмпатии с фрагментарным уровнем литературного развития, средний уровень (нормальный) - с констатирующим, высокий - с констатирующим с переходом на уровень героя и уровнем героя (рис. 1).

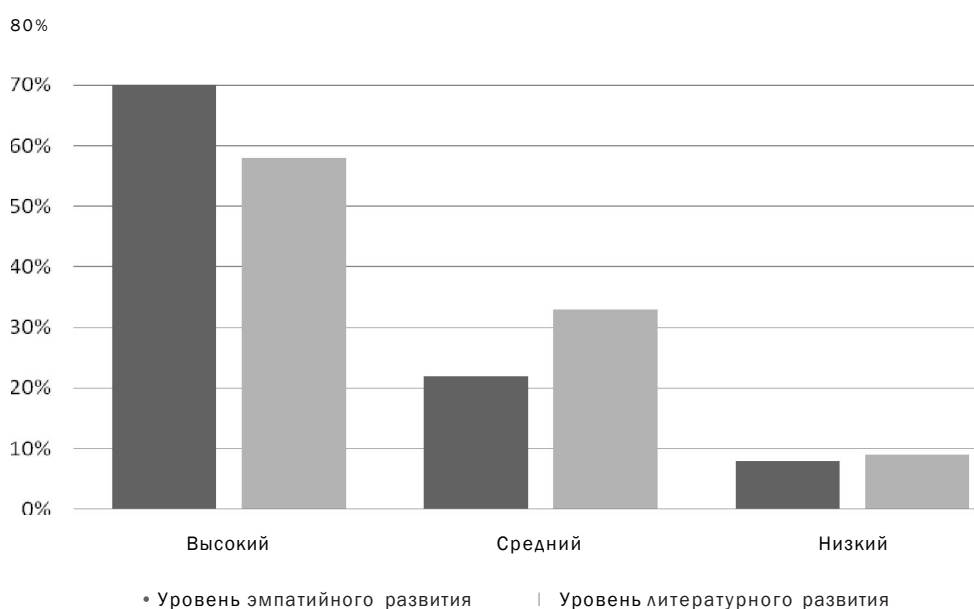


Рис. 1. Соотношение эмпатийного потенциала и литературного развития учеников экспериментального класса (констатирующий этап)

Таким образом, мы видим, что между эмпатийным потенциалом и уровнем художественного восприятия учащихся экспериментального класса можно проследить диалектическую связь.

На обучающем этапе эксперимента мы особое внимание уделяли различным техникам эмпатического восприятия в контексте постижения художественного произведения, например:

1) необходимо было выявить, как в произведении отражается точка зрения литературных героев. После чтения обсуждался механизм передачи чувств;

2) творческий пересказ: придумывание сказок от имени различных героев; сочинение начала произведения и/или его продолжения;

3) сближение с персонажами, предпочтение в ситуации свободного выбора и ролевое изображение самих персонажей;

4) составление эмоциональной/цветовой палитры произведения;

5) передача своего понимания прочитанного через подбор музыкальных произведений и репродукций живописных полотен;

6) литературно-творческая деятельность: написание творческих работ, постановка «живых картин», пластические этюды и т.д.

Эффективность указанных техник обеспечивается соблюдением определенных способов работы над произведением:

научить детей видеть эмоциональное состояние другого, применяя творческие сюжетные игры; рассматривание иллюстраций с изображением различных эмоциональных ситуаций с последующим обсуждением; проигрывание коротких сценок, нацеленных на проникновение «внутри» эмоциональных ситуаций;

создавать определенные условия для развития у ребёнка способности обнаруживать в жизни ситуации, аналогичные литературным по своей нравственной сути; воспитывать активное отношение к реальным ситуациям.

Приведем конкретные примеры заданий.

Задание № 1 «Если бы я, был (а) ...». Детям было предложено подумать над следующими предложениями, закончить их и придумать небольшой рассказ, рисунок, движение;

«Если бы я был (а) ветром, то ...»; «Если бы я был (а) звездой, то ...», «Если бы я был (а) невидимкой, то...», «Если бы я был (а) дождевой тучей, то...».

Приведем некоторые работы детей:

«Если бы я была ветром, то я летала бы по всему миру, побывала бы в самых разных местах земного шара. А ещё в день, когда будет жарко, я буду прохладным ветерком, когда день будет холодный, то я буду ветерком тёплым, чтобы людям было тепло» (Настя М.).

«Если бы я была звездой, то кружилась бы по небу со звёздочками-подружками, а ночью освещала Землю ярче Солнца. Я заглянула бы в окно ко всем людям и подарила им своё тепло» (Даша Г.).

«Если бы я был невидимкой, то меня бы никто не видел. И я приносил бы детям подарки, особенно тем детям, у которых нет папы» (Тимофей В.).

Задание № 2 «Страна любви». Детям было предложено придумать сказку о стране любви, доброты, в которой они живут. Приведем некоторые работы:

«Я живу в стране Печенья. Эта страна находится на земле печенья. Правит этой страной царь Печеникус. И живут в этой стране добрые печеньки. Жители отмечают день рождения своей страны и Печеникуса. Семьи здесь очень добрые и богатые. В моей стране есть один огромный детский сад "Печенечка", две школы - "Улыбка" и "Радость". Здесь есть шесть магазинов с продуктами "На здоровье", один обувной и три с игрушками. Все жители моей страны живут в любви и согласии. Приезжайте в гости в страну Печенья!» (Данила А.);

«Я живу в стране Птералэнд. Там никогда не бывает зла. Этой страной управляет Гензаль Первый. А меня зовут Птера. Маму зовут Элла, а папу Грайз. В этой стране живут одни лишь добряки! Мы отмечаем Масленицу и день Смеха в Смешной месяц. В моей стране много школ, садилов и магазинов. В школах добрые Птеродактили учат малышей писать и читать. Это страна добрых и самых счастливых Птеродактилей, потому что они любят друг друга! (Люба М.).

Задание № 3 «Превращение в дерево...». Детям было предложено закрыть глаза и представить, что сейчас лето, на улице светит солнце, тепло. Задача каждого ребёнка - выбрать своё любимое дерево на пришкольном участке и ответить на вопросы от имени дерева: О чём ты мечтаешь? Кого ты боишься? С кем бы ты подружился? О чём думает дерево, когда на него налетает ветер?

Детские работы:

«Я мечтаю о том, чтобы лето было круглый год и у меня всегда были красивые зелёные листочки, чтобы меня не обижали люди, заботились обо мне и радовались. Больше всего я боюсь холодную зиму. Когда она приходит, то одевает меня в колючий белый снег. Мне нравится дружить с моими белоствольными подружками - берёзками. Они очень хорошие, добрые, и я очень люблю с ними говорить. Мне становится очень грустно и очень холодно, когда начинается дуть сильный ветер, потому что он срывает с меня зелёные листочки и ломает мои веточки, и мне становится очень больно» (Екатерина К.);

«Я мечтаю о том, как бы мне полетать, но деревья всегда стоят на месте. Я ничего не боюсь, я сильная. А подружилась бы я с животными» (Полина С.).

Целью контрольного этапа эксперимента стало выявление динамики в развитии эмпатийного потенциала и литературного развития младших школьников экспериментального класса и обоснование эффективности гипотезы.

Первым этапом контрольной диагностики стало исследование эмпатийного потенциала младших школьников по методике И. М. Юсупова. Результаты проведения теста:

70% - дети эмоционально отзывчивые, общительные, быстро устанавливают контакт с окружающими и находят общий язык. В оценке событий доверяют своим чувствам;

22% - дети, у которых активны эмоциональные проявления, но в большинстве своем они находятся под самоконтролем;

8% - дети, у которых эмпатийные тенденции личности не развиты; они слишком центрированы на себе и часто не находят взаимопонимания с окружающими.

Тестирование показало, что у большинства детей эмпатийный потенциал формируется активно.

Вторым этапом контрольного эксперимента стало проведение диагностики литературного развития по методике М. П. Воюшиной, в соответствии с ней детям был предложен неизвестный текст - рассказ Н. М. Артюховой «Трусиха».

Учащимся было предложено ответить на следующие вопросы:

1) какие эмоции пробудил в тебе этот рассказ? Почему?

2) соответствует ли название рассказа образу героини?

3) если бы ты был художником, то к какому фрагменту текста ты бы нарисовал иллюстрацию? Опиши её словами;

4) к кому из героев можно отнести название рассказа?

5) выпиши из текста слова, в которых автор передаёт эмоции Вали.

Обобщим результаты диагностики художественного восприятия на контрольном этапе эксперимента: 25% - уровень «героя»; 33% - констатирующий уровень с переходом на уровень «героя»; 33% - констатирующий; 9% -

фрагментарный уровень. Используя методику констатирующего эксперимента, соотнесем показатели развития эмпатийного потенциала и художественного восприятия в виде диаграммы (рис. 2).

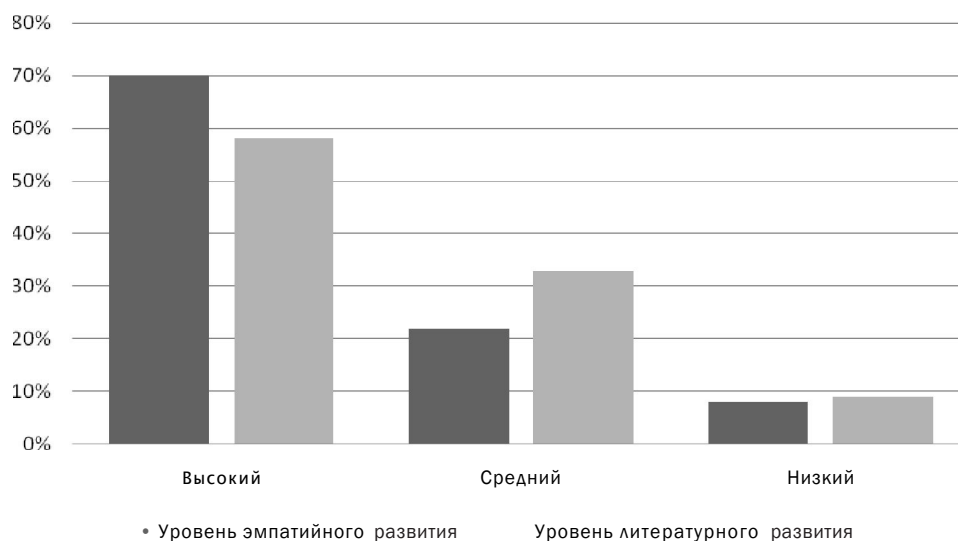


Рис. 2. Соотношение эмпатийного потенциала и литературного развития учеников экспериментального класса (контрольный этап)

Положительная динамика в развитии эмпатийного потенциала школьников и их литературного развития подтвердила правильность гипотезы, прямо пропорциональную зависимость этих процессов.

Выводы

Чтение художественного произведения в начальной школе - это процесс сотворчества, художественно-творческая деятельность, результативность которой определяется уровнем общего развития личности и литературного развития, и, главное, степенью эмоционально-художественной восприимчивости, «творческой», готовностью и способностью к художественному восприятию, самостоятельному созданию и воплощению художественных текстов. Перефразируя древнее китайское изречение, можно сформулировать закон урока литературного чтения: «Расскажи мне - я забуду, покажи мне - я запомню, вовлеки меня - я научусь, дай мне пережить - и это останется со мной навсегда».

Библиографический список

1. Шпет Г. Г. Сочинения. М., 1989. 608 с.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1991. 93 с.
3. Липпе Т. Руководство по психологии. СПб., 1907. 394 с.

4. Иванкина Н. К., Морозова-Дорофеева Т. А., Мерезко Е. Г. К вопросу истории развития речи в русской начальной школе : учеб. пособие для студ. факультета начальных классов. Саратов, 1998. 45 с.
5. Библер В. С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика культуры. Очерк третий : диалог и культура. URL: http://sbiblio.com/biblio/archive/bibler_mihail/02.aspx (дата обращения: 15.03.2015).
6. Черемисинова Л. И. Стиховедческий анализ текста : к проблеме формирования читательской компетентности младшего школьника // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2014. Т. 3, вып. 4. С. 375-380.
7. Черемисинова Л. И., Фирсова Т. Г. Полноценное восприятие художественной литературы как условие развития читательской компетентности студентов // Психология обучения. 2013. № 9. С. 38-46.
8. Методика обучения литературе в начальной школе : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. М. П. Воюшиной. М., 2010. 288 с.

The Correlation between the Empathic Potential and Literary Development of the Child-reader

Tatiana G. Firsova

Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia
E-mail: tan-firsova@yandex.ru

The article demonstrates mechanisms of empathy of junior students during the lessons of literary reading. The results of the experimental

study of level-forming characteristics of empathy are presented according to the literary development of the child-reader, carried out on a sample group of first-graders ($N = 24$; gymnasium № 1 Saratov) using diagnostic tools: the method of projective type «Yabloko» (Apple) by A. F. Panteleev, the method of diagnostic techniques of literary development M. P. Voyushina (based on the story N. Dubinina «Poslednee yabloko» {The last apple}). Applied aspects of the problem can be implemented in educational practice of reading acmeologists skill formation (children reading specialist).

Key words: empathy, reading, acmeology of reading, reader development, reader, literary reading lesson, hermeneutical space of the lesson.

References

1. Shpet G. G. *Sochineniya* (Works). Moscow, 1989. 608 p. (in Russian).
2. Vygotskiy L. S. *Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste* (Imagination and creation in childhood). Moscow, 1991. 93 p. (in Russian).
3. Lipps T. *Rukovodstvo po psikhologii* (Guidance on psychology). St.-Petersburg, 1907. 394 p. (in Russian).
4. Ivankina N. K., Morozova-Dorofeeva T. A., Merezko E. G. *K voprosu istorii razvitiya rechi v russkoy nachal'noy shkole: ucheb. posobie dlya stud. fakul'teta nachal'nykh klassov* (Revisited history of speech development in Russian primary school: the study guide for students of primary classes department). Saratov, 1998. 45 p. (in Russian).

5. Bibler V. S. *Mikhail Mikhaylovich Bakhtin, ili Poetika kul'tury. Ocherk tretiy: dialog i kul'tura* (Michael M. Bakhtin or poetics of culture. Essay 3: dialog and culture). Available at: http://sbiblio.com/biblio/archive/bibler_mikhail/02.aspx (accessed 15 March 2015) (in Russian).
6. Cheremisinova L.I. *Stikhovedcheskiy analiz teksta: k probleme formirovaniya chitatel'skoy kompetentnosti mladshogo shkol'nika* (Prosodic analysis of text: Revisited formation of schoolchild's reader competence). *Izv. Saratov Univ. (N.S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2014, vol. 3, iss. 4, pp. 375-380 (in Russian).
7. Cheremisinova L. I., Firsova T. G. *Polnotsennoe vospriyatие khudozhestvennoy literatury kak uslovie razvitiya chitatel'skoy kompetentnosti studentov* (Full perception of fiction literature as condition of development of students' reader competence). *Psikhologiya obucheniya* (Educational psychology), 2013, no. 9, pp. 38-46 (in Russian).
8. *Metodika obucheniya literature v nachal'noy shkole: ucheb. dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy* (Methods of teaching literature at primary school: the textbook for students of universities). Ed. by M. P. Voyushina. Moscow, 2010. 288 p. (in Russian).

УДК 378.14.-057.875

МЕТАФОРА В ДИАГНОСТИЧЕСКОМ ИНСТРУМЕНТАРИИ ПЕДАГОГА

Е. Г. Евдокимова

Евдокимова Елена Гершечевна - кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики, Саратовский государственный университет, Россия
E-mail: a1-ero@yandex.ru

Изложены данные теоретического анализа проблемы диагностических средств изучения смыслообразования. Показано, что обращение преподавателя к метафоре для изучения процессов смыслообразования учащихся позволяет расширить диапазон имеющихся средств педагогической диагностики. Отмечено, что метафора отображает процессы смыслообразования за счет субъективного компонента. Представлены результаты изучения смыслообразования с помощью метафор (итоговой рефлексии) у аспирантов СГУ (выборка $N = 88$ чел.) по поводу их участия в педагогическом взаимодействии. Выявленные ведущие образовательные стратегии (автономии, присвоения, участия) позволят педагогам дифференцировать стиль взаимодействия с учащимися.

Ключевые слова: смыслообразование, метафора, педагогическая диагностика, образовательная стратегия.

DOI: 10.18500/2304-9790-2015-4-3-282-286



К постановке проблемы

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» [1], 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, среди которых особую значимость приобретают