

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

методы диалога, нарратив, кейс-стади, биографические и т.п. (В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Е. О. Галицких, А. М. Улановский).

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

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. В данном исследовании используется нестрогое, вариативное соответствие мира и его репрезентации, что характерно для качественных методов исследования.

Особенностями качественных исследований являются: предпочтение качественной формы работы с феноменом (описание, анализ, интерпретация) разного рода измерительным процедурам и качественных данных (значения, смыслы) - количественным; выбор естественной обстановки исследования («полевой» формы работы), использование вопросов «как» и «что», а не «почему», индуктивный способ работы с данными, фокусирование на языке и смыслах самих испытуемых, использование выразительного языка описания [2].

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 школьникам прочувствовать и прожить ситуацию взаимодействия как связанную с решением личностно- 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 и 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, основанное на качественных методах, 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» (А. М. Улановский), когда эффект может рассматриваться в зависимости от того, каким мы его ожидаем увидеть, поскольку подрамеживается изменение наших исходных убеждений по отношению к результату или событию.

Связь в осмыслении субъективного отношения учащихся (студентов и аспирантов) их адекватности ситуации и собственных представлений, образов обнаруживается 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 отличие метафоры от языковых оценочных суждений, апеллирующих к разуму адресата, к его нормативному настрою.

В российской педагогике метафора и образ применялись в основном в качестве средства воспитания, освоения детьми культурных и морально-нравственных норм уже в XIX в. (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 и, скорее, к ситуации создания метафоры как способу осмысления обучающимися отношений, выстраиваемых в процессе педагогического взаимодействия.

Среди функций метафоры нами выделяются *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: *приобретения* и *соучастия/участия* [3, с. 26]. В метафоре «приобретение» делается 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 предполагает, 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 предполагает вовлеченности, самораскрытия в педагогическом взаимодействии;

«*присвоение*»: ориентирована в основном на роль «ученика», присваивающего передаваемые знания, проявляющего старание и тщательность в освоении заданного образца, на выявление единого верного и однозначного решения, высказывания, суждения;

«*участие*»: направлена на самораскрытие, вовлеченность в определение условий ситуации и их переосмысление, трансформацию, надситуативную активность, авторство, на открытую коммуникацию, сопоставление и согласование разных представлений.

Основанием для определения данных стратегий явились наличие или отсутствие субъективных отношений обучающихся к ситуации педагогического взаимодействия. Показателем наличия субъективных отношений для нас стали смысловая ориентация 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 *участия* проявлялась у обучающихся одновременно в виде ответной готовности и стремления участвовать во взаимодействии на предложения преподавателя. В данном случае можно зафиксировать «узнавание» ими знакомой и значимой ситуации педагогического взаимодействия. Данное поведение проявлялось в понимании и создании текстов, обращении к смысловым контекстам, привнесении собственных контекстов (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.

Наибольший интерес для нашей работы представляет динамика стратегии *присвоение*, которую можно представить в виде двух моделей - как усиление признаков *присвоения* и как переход от *присвоения* к *участию*. Усиление признаков *присвоения* наблюдалось в виде тщательности и исполнительности обучающихся на протяжении всего цикла педагогического взаимодействия, однако без проявлений собственного мнения, высказываний, инициатив. Одной из мотивировок *участия* в курсе представители данной стратегии называют прагматическую, основанную на полезности информации, что может «пригодиться в будущем».

В том случае, когда в действиях учащихся наблюдался переход от тщательности, усердия без инициативы (на начальном этапе) к последующему проявлению заинтересованности, личностной вовлеченности, авторству, самораскрытию, мы фиксировали изменение образовательной стратегии - от *присвоения* к *участию*. Этот переход был отмечен учащимися и в собственном поведении, и в поведении остальных участников. Изменения своего поведения вызвали неоднозначные реакции у обучающихся, в основном - удивление открывшимися возможностями (например, своей смелостью высказываний, значимостью их и действий для других, собственными способностями, неожиданной информацией).

Для обучающихся со стратегией *участие* (как изначальной, так и приобретенной) характерна надситуативная активность. Ее проявление фиксировалось в стремлении перенести («продлить») смыслы данной ситуации в других, в иных отношениях для подтверждения своего

понимания смыслов (текстов, информации, высказываний) и значимости.

Другое направление исследований педагогической метафоры мы связали со *смыслообразующей* функцией метафоры, основанной на положениях субъективной семантики, где метафора представлена наряду с другими категориальными шкалами - гностической и смысловой - как определяющая смысл объекта или явления при создании субъективного «образа мира». Мы предположили, что использование метафорических моделей будет способствовать осмыслению сущности изучаемых явлений, дополняя его рациональные формы, опирающиеся на механизмы запоминания.

В теоретических исследованиях и практическом применении, касающихся метафоры, в основном обращается внимание на поиск механизмов ее конструирования, на структурные особенности метафорического процесса.

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 их *отношения* 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 аспирантов после прохождения курсов «Основы педагогики высшей школы» и «Основы психологии высшей школы».

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", так как в ходе наших рассуждений не только назывались положительные моменты, правильные подходы и решения, но также отмечались ошибки, которых необходимо избегать успешному преподавателю».

4. «Чтобы построить пирамиду, надо уделить внимание каждому кирпичику, из которых она сделана».

5. «"Бурлящая, кипящая вода": вначале мы, аспиранты, приходили в уравновешенном состоянии, а по мере протекания занятия мы

"разогреваемся", становимся активными и бурно обсуждаем вопросы».

6. « Обратная связь способствует генерации колебаний».

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. «"Букет цветов": если даже там окажется пара сорняков, им тоже можно найти применение» и т.д. [4].

Можно заметить, что в приведенных метафорах в целом отображена вовлеченность их авторов в процесс педагогического взаимодействия, привнесено собственное видение его замыслов и предназначения. Высказывания участников педагогического взаимодействия объединены общим пониманием его смыслов, идей, заложенных педагогом, - значимости субъективной интерпретации и неоднозначности коммуникации, ценности позитивного настроения преподавателя, направленного на поддержание открытой коммуникации, доверия, безопасности и проч. Вербальное выражение субъективных отношений к педагогическому взаимодействию у авторов высказываний сочеталось с их поведенческим воплощением, т.е. приобрело ценностные основания. Именно эти авторы реализовывали высказанные положения в том, что поддерживали открытые отношения с собеседниками и преподавателем в процессе взаимодействия, участвовали в обсуждении, привносили собственные идеи и поводы для обсуждения, пробовали себя в новых видах поведения (участвовали в микропреподавании).

Другая часть аспирантов, формально отнесившихся к занятиям, не выражавших стремления к открытости отношений, вовлеченности в процесс педагогического взаимодействия (что определялось на основе наблюдений преподавателя и по результатам итоговых отчетов, отображающих основное содержание занятий), не выразили желания создавать метафорический образ происходящего. Поскольку социальный статус аспиранта предполагает определенный уровень креативности, можно предположить, что в данном случае характер отношений между преподавателем и участниками, между самими аспирантами способствовал созданию метафорических образов.

По итогам работы получено значительное количество откликов аспирантов в виде создания метафор (из 88 человек 45 ответивших: 40 вербальных метафор, 5 в виде рисунков). Это создает возможность целостно использовать метафору

для реализации преподавателем развивающей и диагностической функций в педагогическом взаимодействии. К тому же обращение к метафоре в контексте отдельных ситуаций педагогического взаимодействия придает этим ситуациям особое значение, связанное с их смысловым строением. Кроме того, метафоры студентов и аспирантов по поводу определенных областей педагогического взаимодействия могут использоваться преподавателями для повышения квалификации в осмыслении собственных стратегий работы. Это обосновывается смыслопорождающим характером метафор: в процессе экспертизы ответов с точки зрения их содержательного соответствия обозначенным учебным курсам преподаватели вовлекались в обсуждение и начинали продуцировать собственные метафоры.

Заключение

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.

Библиографический список

1. Зинченко В. П. Психологическая педагогика : материалы к курсу лекций. Ч. 1. Живое Знание. Самара, 1998. 216 с.
2. Улановский А. М. Качественная методология и конструктивистская ориентация в психологии // Вопр. психологии. 2006. № 3. С. 27-37.

3. Лефрансуа Г. Прикладная педагогическая психология. СПб., 2005. 416 с.
4. Евдокимова Е. Г. Педагогическое взаимодействие : ситуация понимания. Саратов, 2008. 224 с.

Metaphor in the Diagnostic Toolset of a Teacher

Elena G. Evdokimova

Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia
E-mail: a1-ero@yandex.ru

We list the data of the theoretical analysis of the problem of diagnostic means of studying. It has been shown that the teacher's use of the metaphor for studying the processes of meaning formation in students allows to expand the range of available means of pedagogical diagnostics. It is noted that metaphor reflects the processes of meaning formation by the subjective component. We present the results of the study of meaning in metaphors (final reflection) in the graduates of SSU (sample $N = 88$ people) concerning their participation in the pedagogical interaction. The identified leading educational strategies (autonomies, assignments, participations) will allow teachers to differentiate the style of interaction with students.
Key words: meaning formation, metaphor, pedagogical diagnostics,

References

1. Zinchenko V. P. *Psikhologicheskaya pedagogika: materialy k kursu lektiy. Chast' 1. Zhivoe Znanie* (Psychological pedagogy. Materials for lectures course. Part 1. Alive knowledge). Samara, 1998. 216 p. (in Russian).
2. Ulanovskiy A. M. *Kachestvennaya metodologiya i konstruktivistskaya orientatsiya v psikhologii* (Qualitative methodology and constructivist orientation in psychology). *Voprosy Psikhologii* (Voprosy Psychologii), 2006, no. 3, pp. 27-37 (in Russian).
3. Lefransua G. *Prikladnaya pedagogicheskaya psikhologiya* (Applied educational psychology). St.-Petersburg, 2005. 416 p. (in Russian).
4. Evdokimova E. G. *Pedagogicheskoe vzaimodeystvie: situatsiya ponimaniya* (Pedagogical interaction: situation of understanding). Saratov, 2008. 224 p. (in Russian).