

речевого общения с воспитанниками, являющегося основным средством и условием решения всех образовательных задач; зависимость успешного решения образовательных задач от сформированности умений педагога пользоваться речью как педагогическим инструментом, от развития его речевых способностей; включение в процесс профессионального становления педагогов в качестве обязательного компонента формирование и совершенствование профессиональной компетентности в области речевого и лингвистического развития детей.

В заключении заметим, что формирование профессиональной компетентности в области речевого и лингвистического развития детей осуществляется в целостном педагогическом процессе, является результатом обучения, воспитания и самообразования, происходит на протяжении всей индивидуальной образовательной траектории профессионального становления и совершенствования педагогического мастерства.

ДИАЛОГ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

С.И. Маматова

В контексте культурологической парадигмы глобальной идеей и целью современного профессионального образования является становление человека культуры как свободной творческой личности, готовой к самоопределению. Для человека культуры присущи гуманизм, духовность, стремление к созиданию, потребность в познании и самопознании, в рефлексии, в автономии своего внутреннего мира. основополагающим свойством выпускника вуза является осознание своей принадлежности к определенной культуре, в том числе и профессиональной, принятие ее ценностей и готовность вести культуросообразный образ жизни. Таким образом, одной из актуальных задач высшей школы является воспитание человека культуры, человека, умеющего жить и творить в гармонии с миром вещей, природы, людей и самим собой. Согласованность внутреннего мира, а также внутреннего с внешним миром вещей и людей выступает базовым интегративным показателем развития психологической культуры личности.

Развитие психологической культуры – это, с одной стороны, актуализация стремлений личности максимально реализовать свой внутренний потенциал, развить себя, свою психику до возможных пределов совершенства и сохранять достигнутый акмеологический уровень. С другой стороны, – это актуализация способностей достигать стремления реализовывать, развивать и сохранять себя, обеспечивая тем самым расцвет собственной индивидуальности.

Обращение к проблеме развития психологической культуры будущего специалиста – это обращение к особому конструированию образо-

вательного пространства личности в условиях высшей школы. Особость его заключается в конструировании духовных миров студентов посредством реализации идеи не только лично, но, главное, индивидуально-ориентированной образовательной деятельности, когда центром образовательного процесса становится студент, его субъектный опыт, реализуемый в условиях гармонизирующего диалога. В таком случае мы, действительно, перейдем от «культуры полезности к культуре достоинства индивида и личности» и начнем осуществлять, по мнению А.Г. Асмолова, идею В.И. Вернадского о «психозойской эре», когда понимание ведущей роли психологических оснований человеческого мировосприятия, мировоззрения и поведения станет главным для развития не только общественных систем, но и цивилизации в целом [1].

С точки зрения психологии, культура – это система реализованных и реализующихся объективных ценностей и смыслов, в рождении личностно-культурных смыслов через общение – диалог как способ и средство встречи и взаимопроникновения. Диалогические формы общения в процессе профессионального обучения – это важнейший способ развития и реализации не только психического и личностного потенциала студента, главное это способ развития системного личностного образования, каковым является психологическая культура.

В настоящей работе диалог, будучи в принципе универсальной характеристикой педагогической ситуации, рассматривается в качестве педагогического условия, способствующего развитию психологической культуры личности студента, а, следовательно, и его личностному развитию. Какие особенности диалога позволили рассматривать его в связи с развитием психологической культуры личности?

Во-первых, именно диалог, как наиболее благоприятная форма отношений субъектов образовательного процесса, создает условия для работы личности со своим опытом: принятие нового опыта на основе осмысления и оценки имеющегося личностного опыта. Личностный опыт, как и опыт, требующий личностного соучастия (гуманитарный компонент образования), по мнению С.В. Беловой не может быть воспринят личностью никаким другим путем, кроме диалога [2].

Во-вторых, в диалоге личность осуществляет смыслопоисковый процесс, направленный на выявление смысла ситуации для себя.

В-третьих, предмет диалога лежит в контексте личностных целей, интересов и смыслов, а не учебного материала. В диалоге каждый субъект образовательного процесса не только познает собственную значимость для других и для данного события, для его решения, но и ищет подтверждения своей ценности для себя. Получение личностью подтверждения своей ценности выступает механизмом рождения желания измениться, становиться еще лучше. Увеличение силы стремления развиваться, рассматриваемого нами в качестве культурно-психологической составляющей психологической культуры, свидетельствует о достаточно

развитой психологической культуре, что важно в рамках данного исследования.

В-четвертых, по своей дидактической форме диалог представляет собой проблемную ситуацию, так как имеет те же атрибуты: противоречие, дефицит информации и целостного представления о ситуации. Организация личностно-смыслового диалога в данном исследовании использовалась не столько с точки зрения самой объективной проблемности, сколько с точки зрения обнаружения значимости этой проблемности для студента как субъекта диалога. Обнаружение значимости как раз и является для студента стимулом к образованию нового смысла. Таким образом, включение студента в диалог – это включение его в исследовательскую деятельность по открытию и преобразованию своего внутреннего мира, в частности, в процессе образования новых смысловых структур личности. При этом важно отделить значение события от его смысла для участников диалога. Как показано в исследовании С.В. Беловой, такая двудоминантность диалога (значение и смысл) делает его универсальной характеристикой личностно-развивающих образовательных технологий [2].

Особое значение в процессе опытно-экспериментальной работы придавалось связи личностно-развивающего потенциала диалога с диалогической природой личности, с тем, что она существует в постоянном внутреннем диалоге с самой собой.

Организация в процессе изучения иностранного языка диалога с самим собой (самодиалога) была направлена на активизацию процессов самопознания. При этом специфика организации протекания процесса самопознания определялась спецификой этапа развития психологической культуры. Анализ и организация самопознания проводились в соответствии с уровнями протекания данного процесса: уровень рефлексивного самопознания (чаще всего неорганизованного, спонтанного), уровень познания себя «от другого» и уровень научно организованного процесса самопознания с помощью специальных методик, которым студент обучился в диалоге с преподавателем (3, 42).

В организации личностно-развивающего диалога особая роль принадлежит позиции преподавателя, крайностями которой может быть либо гипертрофия возможностей его вмешательства во внутренние конструктивные процессы личности, либо оставление воспитанника один на один с его проблемами. И то и другое некоторыми авторами рассматривается как скрытые формы насилия над воспитанником.

Результативность включения студентов в личностно-развивающий диалог определяется степенью их готовности к самопознанию. Результаты изучения уровня готовности студентов к самопознанию, а, следовательно, и к участию в диалоге, на I диагностирующем этапе развития психологической культуры показали следующее. Во-первых, большая часть студентов, участвовавших в исследовании (67,5%), продемонстри-

ровала готовность к саморазвитию, проявившуюся в интересе к полученным данным о себе и в стремлении обсудить их с преподавателем. Оставшиеся 32,5% студентов достаточно формально отнеслись к участию в исследовании и индифферентно к полученным данным о себе. Вторых, из 67,5% студентов, обсуждавших полученные данные с преподавателем, 25,7% в процессе обсуждения стремились «защитить» себя, а 41,8% – открывать себя для себя. Полученные данные позволяют утверждать, что чуть меньше половины студентов, участвовавших в исследовании действительно ведут себя «диалогично», т.е. стремятся обогатить, а то и пересмотреть свою позицию, взглянув на себя со стороны, т.е. выйдя за рамки привычной жизненной ситуации. Третья часть студентов готова формально участвовать в диалоге, они, скорее имитируют свое участие в нем, и четвертая часть – достаточно критично относятся к получаемой информации о себе. Свою задачу последние видят, скорее, в стремлении ее защитить собственную позицию, собственный образ «Я».

В процессе развития психологической культуры важно будущего специалиста обучить диалогу. Исследование показало, что студенты не сразу овладевают опытом диалога. Обучение диалогу необходимо строить в два этапа: 1 этап – это этап игры в диалог, 2 этап – этап создания ситуаций диалогового общения. На 1 этапе студенты включались в своеобразную игру в диалог, которая строилась по всем правилам игры. В настоящее время накоплен огромный потенциал философско-культурологических, психологических и педагогических знаний об игре как уникальном социокультурном феномене. В педагогической литературе можно встретить различные виды игр, используемых в подготовке кадров: обучающие (В.П. Бедерханова), дидактические (Н.Н. Страздас, Е.В. Семенова, М.Ж. Арстанов, П.И. Пидкасистый, Н.В. Тамарина, Ж.С. Хайдаров, А.А. Вербицкий), позиционные (Н.П. Аникеева, В.А. Болотов, В.Б. Новичков), педагогические (Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская, В.Г. Мамигонов, Т.А. Мамигонова, С.Я. Харченко), учебно-ролевые (Е.П. Коровяковская, О.П. Юдина, Н.П. Аникеева), имитационно-моделирующие учебные (М.В. Кларин, В.В. Сериков), деловые учебные (Н.П. Аникеева, Л.Н. Матросова) и другие игры.

В своей работе мы исходим из общепринятого определения игры как формы деятельности в условных ситуациях, направленной на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры [4, 106]. На 1 этапе обучения диалогу в игре в диалог решались две базовых задачи: познание студентами социально-психологических закономерностей взаимодействия между людьми в условиях диалога и диагностика своих возможностей строить диалог. В модели ситуационно-ролевых игр закладывались различные типы игровых взаимоотношений и соответственно игровых разноплановых ролей. За

счет разноплановости ролей и ситуаций игра способствовала реализации студентами «психологических проб». Под психологической пробой в контексте нашего исследования понимается выбор личностью способа поведения в ситуации диалогового общения на основе соотнесения самопознания и анализа своих возможностей в спектре реализуемой функции в диалоге. Психологическая проба, с одной стороны, направлена на саморазвитие таких психологических механизмов диалогического общения, как: со-участие, со-переживание, со-чувствие. С другой стороны, выбор студентом поведения на основе рефлексии свидетельствует о достаточно оптимальном ее развитии.

Эти две задачи, решаемые на первом этапе обучения студентов диалогу взаимосвязаны: только познав особенности и закономерности диалогового взаимодействия, студенты смогут достаточно объективно и с осознанием диагностировать собственные возможности и строить, и вести, и включаться в диалог. Освоив социально-психологическую специфику построения диалога, студент сможет выстраивать самый психологически сложный вид диалога – внутренний диалог.

На втором этапе обучения диалогу, как условию развития психологической культуры, проходил психологический дискурс и самодискурс (рассуждения о себе, своей психологии). Основу для дискурса создавала имитация диалогового общения на 1 этапе, которая и определяла рамки, и создавала эмпирическую базу для его развертывания на 2-м этапе.

Таким образом, в основу организации диалога как условия развития психологической культуры будущего учителя в условиях в условиях иноязычной образовательной среды была положена идея о «психологической доминанте». Под психологической доминантой мы понимаем преобладающую ориентацию в работе со студентами не только на овладение ими предметными знаниями и умениями, знаниями и умениями постоянного самосовершенствования, на формирование ценностного отношения к себе, но и на гармонизацию отношений с собой, с миром людей, предметов и природы как важного условия и необходимого средства решения будущим учителем профессионально – педагогических задач.

Литература

1. Асмолов А.Г., Практическая психология как фактор конструирования образовательного пространства личности/ А.Г. Асмолов // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А.Леонтьева, В.Г. Шур. – М.: Смысл, 1997. – С.239-315.
2. Белова С.В. Функции учебного диалога в усвоении ценностно-смыслового содержания гуманитарных предметов: Автореф. ... канд.пед. наук. – Волгоград, 1995
3. Мерцалова Т.А., Самосознание и педагогическая поддержка/ Т.А. Мерцалова // Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании. – 1992.
4. Краткий психологический словарь / Сост Л.А.Карпенко; Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985.