

СОДЕРЖАНИЕ

Введение…………………………………………………………………...…....3

1 Теоретические и практические предпосылки фор­мирования диалоговой культуры студентов университета.……….……………………………...…8

* 1. Характеристика содержания понятия «диалоговая культура»……...8
  2. Возможности диалога в образовательном процессе высшей

школы……………………………………………………………….……17

2 Опытно-экспериментальная работа по формиро­ванию диалоговой культуры у будущих учителей в системе высшего образования …….…27

2.1 Критерии сформированности диалоговой культуры у будущих учителей в системе высшего образования………………………..…27

2.2 Организационно-методические условия формирования диалоговой культуры у будущих учителей в системе высшего образования……………………………………………………………44

Заключение……………………….......................……………………....……..67

Список использованных источников…………..……………………….……72

Приложение А Анкета «Уровень сформированности диалоговой

культуры у студентов»………………………….....................81

Приложение Б Тест: «Способность к диалогу» Ю.В. Жолобова………......85

ВВЕДЕНИЕ

В современной экономической и социокультурной ситуации, характеризующейся множеством проблем, остро ощущается потребность в та­ком человеческом взаимодействии, которое при всем различии взглядов строится на принципах доверия, взаимопонимания, сотрудничества.

Человечество вступило в стадию принципиально новой социально-природной целостности, в которой общечеловеческие ориентиры стано­вятся доминирующими. Стадией ноосферы (сферы разума) назвал ее В.И. Вернадский. Именно в ориентации на общечеловеческие, общекультурные ценности сформировались предпосылки духовного обновления Рос­сии. Приобщение развивающейся личности к высшим духовным и куль­турным ценностям человечества выступает как составная часть осуществ­ления социокультурных преобразований в России.

Все это предполагает поиск альтернативных тенденций становления и развития личности. Одной из таких тенденций является использование диалога в учебно-воспитательном процессе. Задачей современного че­ловека является не только осознание диалогической связи с другими людьми, но и превращение ее, из виртуальной формы в реальное челове­ческое бытие [36].

В этой связи проблема диалога, его природы, сущности, функциональных и организационных особенностей в последнее время привлекает все большее внимание специалистов, о чем свидетельствуют многочис­ленные исследования в философии, психологии, педагогике, лингвистике. Многие из них доказывают, что только диалогический подход способен обеспечить полноценное формирование личности.

Ориентация образования на разностороннее развитие личности обусловливает необходимость изменения ценностно-смысловых, содержательных и технологических характеристик образования. Реформирование образования объективно требует от будущего специалиста высокого про­фессионализма, непременным признаком которого является диалоговая культура.

Осмысление диалоговой культуры в общефилософском плане представлено как речевой идеал современной европейской культуры в работах М.М. Бахтина, B.C. Библера, Д.С. Лихачева. Понятие бытия через при­знание человеческой сущности в паре «Я-ТЫ» рассматривается у М. Бубера, Г. Гадамера, JI. Фейербаха, К. Ясперса.

В аспекте общей и педагогической психологии установлены связи диалоговой культуры с такими психологическими построениями как «Я - концепция», «глобальное - Я», «идеальное - Я», «моральное - Я» (Л.С. Вы­готский, A.A. Леонтьев, P.C. Немов, A.B. Петровский, С Л. Роджерс, Д.Б. Эльконин и др.). Диалоговая культура рассматривается как взаимодейст­вие мировоззрений, культуры A.A. Бодалевым, B.C. Библером, Л.С. Вы­готским, А.Б. Домбровичем, A.M. Матюшкиным, Л.А. Петровским и др. Диалог как процесс восприятия и познания человека человеком анализируется Т.А. Ладыженской, Г. Кайзером, А. Войскунским, Б.Г. Соколовым, Г.П. Щедровицким. Диалог как специфическая форма взаимодействия субъектов раскрывается в работах A.B. Беляевой, И.И. Васильевой, Л.А. Радзиховского, A.B. Харитонова, Г.М. Кучинского, С.Л. Братченко. Фе­номен диалога как педагогического явления получает интерпретацию в исследовании А. Абасова, С.Ю. Курганова, А. Сидоркина, В.М. Вергасова, Н.Е. Щурковой, В.В. Горшковой, Г.Н. Прозументовой, E.H. Ковалев­ской, Ю.В. Сенько, Е.А. Рябухиной и др.

Анализ литературы позволяет сделать вывод о том, что несмотря на тео­ретические разработки, в практической реализации имеющихся теорети­ческих знаний наблюдается значительный пробел в усвоении коммуника­тивно-диалоговых умений, способствующих формированию диалоговой культуры у будущих специалистов.

Анализ теории и практики организации учебно-воспитательного процесса в вузе показал, что высшая школа недостаточно обращает внимание на диалог и формирование диалоговой культуры будущего специалиста в связи с отсутствием теоретических подходов и специально разра­ботанной методики формирования диалоговой культуры в профессиональной подготовке будущих специалистов.

На основании этого возникает *противоречие* между необходимо­стью формирования диалоговой культуры у студентов вуза и недостаточ­ной разработанностью теоретических и практических подходов к форми­рованию диалоговой культуры и становление ее в учебно-воспитательном процессе.

*Проблема исследования* заключается в не разработанности подходов к формированию диалоговой культуры и условий успешности формирования диалоговой культуры,

Таким образом, актуальность проблемы, отсутствие теоретических подходов и разработанной методики формирования диалоговой культуры, необходимость ее теоретической разработки и практической апробации обусловили выбор темы данного исследования: «Организационно- педагогические условия формирование диалоговой культуры у будущих учителей в системе высшего образования».

При этом, организационно-педагогические условия предполагают поиск эффективных путей управления педагогическим процес­сом с целью достижения оптимального уровня сформированности диало­говой культуры.

*Цель исследования*: выявить организационно-педагогические ус­ловия формирования диалоговой культуры студентов университета.

*Объект исследования*: педагогический процесс в вузе.

*Предмет исследова*ния: организационно-педагогические условия формирования диалоговой культуры будущего специалиста в университе­те.

*Гипотеза исследования:* форми­рование диалоговой культуры студентов будет более эффективным, если:

* теоретические аспекты диалоговой культуры включены в содержание общепедагогических дисциплин;
* организованы занятия по формированию и коррекции диалоговой культуры с преподавателями;
* осуществляться специальная работа со студентами по активизации процесса формирова­ния диалоговой культуры;
* на занятиях по формированию диалоговой культуры используются активные методы обучения;
* постоянно прово­дится рефлексия на специальных занятиях по формированию диалоговой культуры.

В соответствии с проблемой, объектом, предметом и целью иссле­дования поставлены следующие *задачи*:

1. Уточнить понятие "диалоговая культура".
2. Определить место диалоговой культуры в структуре подготовки буду­щего специалиста.
3. Разработать критерии сформированности диалоговой культуры студен­тов.
4. Выявить организационно-педагогические условия формирования диа­логовой культуры студентов университета.

*Теоретическая значимость исследования* заключается в том, что дан анализ состояния проблемы формирования диалоговой культуры, определена сущность понятий "диалог", «культура» и «диалоговая культура», выявлено место диалоговой культуры в становлении будущего специалиста. Теоретически обоснована методика формирования диалого­вой культуры, разработаны теоретические основы комплекса организаци­онно-педагогических условий успешности формирования диалоговой культуры в образовательном процессе вуза.

*Практическая значимость исследования*. В результате исследования разработана методика формирования диалоговой культуры, выделены условия, обеспечивающие целенаправ­ленное формирование диалоговой культуры у студентов. Представлено содержание учебных дисциплин педагогического цикла с включением материала, формирующего у студентов ценностное отношение к диалогу и его культурным формам; собран банк методических материалов (педагогические задачи, ситуации, упражнения, тестовые задания, обу­чающие игры). Подготовлена рабочая учебная программа для студентов спецкурса «Основы диалоговой культуры».

*База исследования:* студенты ФГБОУ ВО «Кубанского государственного университета»" факультета педагогики, психологии и коммуникативистики.

*Структура исследования*: курсовая работа состоит из введения, двух глав, списка использованных источников (119) и приложений (2).

1 Теоретические аспекты формирования диалоговой культуры у будущих учителей в системе высшего образования

1.1 Характеристика содержания понятия «диалоговая культура»

На пороге XXI века в обществе происходят чрезвычайно глубокие преобразования всего бытия и мышления человека. Выдающиеся политики и гениальные ученые, по-разному определяя это новое мышление, схо­дятся в одном: основа бытия и мышления человека - диалог.

Новое мышление, опираясь на диалог как стиль общения, преобра­зует личность: сообщает ей неутолимую жажду познания, равно направ­ленную и на современность, и на будущее природы и общества. В диалог должны вступать личности, владеющие диалектикой и искусством спора, вооруженные знаниями и способные оперативно пополнять запас своих аргументов путем обращения к средствам информации. Важнейшим условием решения проблемы становления такой личности является подготовка будущих специалистов, способных воспитать молодое поколение с разви­тым творческим потенциалом общения, способностью к установлению профессиональных и личностных контактов, сформированной диалоговой культурой. Решение этой проблемы объективно требует исследования теоретических основ понятий диалог и культура с целью формирова­ния представления о диалоговой культуре как феномене человеческой культуры.

Изучение диалога – это своего рода полилог научных и, шире, культурных традиций. Познание диалога - проблема междисциплинарная.

Действительно диалог – едва ли не уникальное поле научной деятельности, где сотрудничают ученые самых различных областей знаний. Учитывая, что теория диалога связана с широким кругом проблем философии, мы прежде всего обратились к философской литературе. Об­ращение к трудам философов показало, что проблема диалога, диалогических отношений уходит в далекое прошлое.

Понятие диалог в философию впервые введено Сократом, у которого диалог сделался основным методом нахождения истины. По его мнению, диалог есть форма проникновения людей друг в друга через по­знание предмета. Более того, он считал, что диалог есть способ духовного возрождения, так как в процессе диалога происходит припоминание то­го, что заложено в человеке «бессмертной душой». Говоря современным языком, сократический диалог является мощным воспитательным средст­вом, в процессе которого осуществляется развитие сущностных сил чело­века.

Анализ философской литературы обнаружил, что проблема диалога, диалогических отношений с особой силой актуализируется в эпоху Возрождения. Философы этого периода – Г. Галилей [45], Н. Кузанский [89] и др. продолжают традиции античной философии, представляя свои воззрения в форме диалогов. В их понимании диалог являлся, во-первых, спосо­бом философствования, а во-вторых, выступал феноменом, отражающим связь двух времен античности и позднего Средневековья «диалог двух культур». Новый период развития диалогики обнаруживается на рубеже 18-19 веков в трудах Ф. Гемстергойса, Ф. Шлейермахера [69]. Так, гол­ландский мыслитель Ф. Гемстергойс [69] поставил в центре своего внимания отношение человека к человеку, я к другому Я. Такая постановка вопроса побудила философа искать те духовные механизмы человека, которые ответственны за форму и характер общения. Он предлагает рассматривать общение (равноправное общение) как средство нравственной самореализации людей.

В начале XX века исследование диалога стало центральным в ряде философско-эстетических и психологических учений, в частности, в тру­дах Г. Марселя [69], К. Ясперса [197] и других представителей экзистен­циально-философской мысли, а также в работах русских философов, в ча­стности М..М. Бахтина [8] и А.А Ухтомского [167]. Эта тема звучит и в наши годы в произведениях B.C. Библера [17], М.С. Кагана [69]. Б.А. Ерунова [64] и других.

Таким образом, проблематика общения, диалога, диалогических отношений появляется в период, характеризующийся приоритетом гуманистических отношений в обществе и, как показало исследование, находит­ся в постоянном развитии.

Русский физиолог A.A. Ухтомский [167] так же, считал, что личность может существовать в общении, но в общении осо­бого рода, которое он называет доминантной на собеседника. A.A. Ух­томский утверждал, что познание личности возможно только при условии определенной установки на нее, которую он назвал доминантной на собе­седника. Он предлагал рассматривать диалог (доминанту на лицо другого) в качестве способа научного познания (изучения) человека. Причем адек­ватность и глубина познания будет зависеть не столько от качества иссле­довательских методик, сколько от личностных качеств самого исследова­теля.

Существенное развитие диалогика получила в философских трудах B.C. Библера [16], Г.Я. Буша [36], Б.А. Ерунова [64], М.С. Кагана [69] и других.

Открытый диалогический принцип стал рассматриваться B.C. Библером в качестве объяснения внутренней речи, мышления. То есть ре­чевой диалог как бы погружается им в область сознания, мышления, с последующим преобразованием его в диалог самосознания. В понимании B.C. Библера [20], диалог – это не только взаимодействие и взаимовлияние крупных культурных центров, но и способ приобщения отдельно взятой личности к духовному миру этих культурных преобразований.

С позиции философской герменевтики, определенный интерес представляет работа Х.Г. Гадамера [44], который определил диалогичность в качестве предпосылки всего понимания чужой речи как удаленно­го по времени текста. Согласно ему платоновский диалог создал герме­невтический образец, что конституируется не монологическое истолкова­ние смысла, а диалогический поиск смысла понимания.

Таким образом, анализ работ философов убеждает, что проблема диалога возникла давно, причем на каждом последующем этапе получила свой диапазон раскрытия. Изучая данную проблему, ученые по-разному определяют само понятие «диалог», выявляют самые различные его возможности. В частности Ф. Гемстергойс, К. Ясперс сходятся на том, что диалог-это средство духовного единения, самореализации людей. Ф. Шлейермахер, A.A. Ухтомский, B.C. Библер понимают диалог – как способ научного познания, самосознания и самоосознания человека, приобщение к духовному миру культурных преобразований. Несколько иной точки зрения придерживаются JI. Фейербах, М. Бахтин, М. Бубер рассматривающие диалог как сущность бытия человека. Но всех их, на наш взгляд, объединяет то, что диалог они рассматривают как способ поиска личностного смысла. За основу нашего исследования мы берем теорию диалога М.М. Бахтина, раскрывающую сущность диалогических отноше­ний, которые устанавливаются между двумя осмысленными позициями, через модальные стимулы друг друга. Мы полагаем, что данная теория дает основу для раскрытия природы диалоговой культуры.

Особый вклад в разработку проблемы диалога вносят современные отечественные психологи (A.A. Бодалев [25], C.JI. Братченко [32], Г.М. Кучинский [93] JI.A. Радзиховский [134] и др.) Г.М. Кучинский в своих исследованиях подчеркивает, что в диалоге помимо внешней связи, кото­рая выражается в обмене репликами, взглядами, информацией, существу­ет и внутренняя – психологическая связь, характер которой отличает его от монолога. Такая связь не исключает, более того, как правило, предпо­лагает противоположность личностных позиций, но обязательным усло­вием является наличие установки на взаимное понимание друг друга, ин­терес к личности партнера, отношение коммуникативного сотрудничест­ва. A.A. Леонтьев [100] считает, что успешность диалога и в целом об­щения определяется как объективными условиями (наличие общего про­странства взаимодействия, единство языка и т.д.), так и субъективными, которые раскрывают основные характеристики человека.

A.A. Бодалев [25] предлагает рассматривать диалог в качестве принципа и метода изучения человека, которые можно реализовать посредством реконструкции содержания внутренних смысловых полей субъектов, разворачивающихся в ситуации взаимодействия.

Таким образом, с точки зрения психологии, диалог является слож­ным, многофункциональным, социально-психофизическим феноменом, который пронизывает все жизненное пространство человека как на уровне психофизических, так и на уровне социальных отношений между людьми. Работы многих психологов, в частности A.B. Беляевой, И.И. Васильевой, A.A. Леонтьева, направлены на изучение специфики диалогового взаимодействия в разных условиях, что открывает возможность для более глубо­кого исследования процессов межличностного взаимодействия и понима­ния. Исследователи A.A. Бодалев, С.Л. Братченко, Г.М. Кучинский, Л.А. Радзиховский и др. занимаются проблемой изучения психологической связи через диалог, где обязательным условием является наличие уста­новки на взаимное понимание друг друга, интерес к личности партнера. На основе анализа работ выше названных исследователей мы будем рас­сматривать диалог в качестве особой формы общения людей, отличной от монолога; способа познания другого и самого себя; универсального меха­низма функционирования психики; средства функционирования и разви­тия личности.

Исходя из того, что диалог является многоаспектным понятием, теория диалога и диалоговых отношений связана с широким кругом про­блем языкознания. Нами проанализированы работы Г.В. Беркаш [15], Л.В. Щербы [185], Л.П. Якубинского [95], Т.А. Ладыженской [96], А.Е. Войскунского [41/] и др. Обращение к лингвистической литературе пока­зало, что диалог как научная категория выходит за рамки языкознания. Советский языковед и литературовед Л.П. Якубинский в 1923г. написал первую на русском языке большую работу о диалоге и высказал в ней множество мелких наблюдений. Самым характерным для диалога он считал возможность взаимного прерывания: «Не даром говорят, что нуж­но уметь слушать другого, нужно научится слушать, – прерывать другого не нужно уметь, потому что это естественно» [195, с. 117]. Этим обуслов­лена чередуемость периодов говорения и слушания и быстрый темп речи – говорящий торопится досказать мысль, пока его не прервали. По этой же причине он старается поменьше колебаться – паузой может воспользо­ваться партнер.

Из этого краткого описания видно, что диалогом Л.П. Якубинский считал в основном повседневный, бытовой разговор. Различие между диалогом и беседой он видел, выражаясь более современно, в степени конкуренции партнеров за "право голоса", за время разговора. Жесткая конкуренция – это перебивание, это быстрый темп, это диалог. Выслушивание до конца, внимательный подбор фраз, пауз – это диалог-беседа.

С точки зрения психологии диалог является сложным, многофункциональным феноменом, который пронизывает все жизненное простран­ство человека. Работы психологов направлены на изучение специфики диалогового взаимодействия на изучение психологической связи через диалог. На основе анализа психологических исследований, диалог нам представляется особой формой общения людей, способом познания дру­гого и самого себя и средством развития личности.

Лингвисты рассматривают диалог как форму речевого обмена, как минимум, двух людей, порождающую единый смысл через вопросноответный комплекс, отражающий специфическую форму речевой деятельности людей. Анализ литературы показал преимущество диалогической речи, признанной естественной по сравнению с монологической. Педагогам диалог представляется важнейшим средством формиро­вания мышления и развития личности, как возможность индивидуального восприятия жизни, как процесс субъектно-субъектного взаимодействия направленного на решение учебно-воспитательных задач. Анализ педагогических подходов к проблеме диалога дает возможность обосновать преимущество диалогического способа поиска истины. В диалоге истина рождается и доводится до выраженности через слово, через движение смы­слов. При всем многообразии взглядов на данную проблему достаточно четко выделяется тенденция характеризовать диалог как межсубъектную связь людей в контексте их жизнедеятельности, в основе которой лежит гуманистическая направленность субъектов диалога.

Было выявлено, что диалог требует от субъектов, вступающих в не­го, определенной готовности к нему: отношение к другому как отношение к самому себе, заинтересованность в диалоговом взаимодействии, владе­ние его определенными способами, формами и культурой ведения.

Ценность диалога в гуманистичности, поскольку он способствует гармонизации отношений людей. В связи с этим диалог является идеаль­ной формой всякого общения, так как предполагает вслушивание и проникновение в идеи и мнения другого, требует критического отношения как к высказываниям других, так и к своим собственным, обязует понять и принять свою неправоту, предоставляет возможность обогатиться дру­гими мнениями, отличными от собственного и т.д. В тоже время все выше изложенные данные не дают полной воз­можности подойти к определению понятия "диалоговая культура" без уточнения понятия «культура» для дальнейшего применения в настоящем исследовании.

Известно, что культура есть мера развития человека, ибо она характеризует не только и не столько объем усвоения им ценностей общественной жизнедеятельности людей на протяжении всей истории, сколько сам способ, каким человек приобщается к этим ценностям. Не случайно, само понятие «культура» в переводе с латинского обозначает «возделывание, воспитание, образование, развитие». В переносном смыс­ле культура – уход, улучшение, облагораживание телесных, духовных и личностных склонностей и способностей человека; соответственно существует культура тела, культура души и духовная культура. В широком смысле это понятие означает совокупность проявлений жизни, достиже­ний и творчества народа или группы народов; способ социальной жизни, который объединяет все виды человеческой деятельности [159].

Культура – сложное междисциплинарное общеметодологическое понятие. На сегодняшний день не существует определения культуры, которое можно было бы считать исчерпывающим. В общефилософском подходе под культурой понимается специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленной в продуктах материального и духовного труда, в системе социальных норм и учреждений, в духовных ценностях, а также в совокупности отношений людей к природе, между собой и к самим себе [60].

В понимании М.М. Бахтина [9], культура лежит на границах, т.е. внутри самой себя она не осознается. Лишь при взаимодействии, встрече, диалоге разных культур становится видимым и понятным основание и особенности собственной культуры Важнейшим основанием культуры человека, критерием ее выра­женности в нем выступает его общение с коллегами, друзьями, знакомы­ми и незнакомыми людьми.

В понимании В.А. Сластенина [149], культура всегда выступает как противоречивое единство культуры как целостности и личностной куль­туры, т.е. культурного богатства личности, сложившегося в результате предшествующей истории общества. Личностная культура отличается от всего накопленного богатства культуры, в частности, тем, что всегда не­сет в себе представление об условиях, средствах и целях, мотивах и по­требностях, характерных именно для данной личности, именно в данный момент и в данном обществе. Отсюда возникает необходимость постоян­ной коммуникации перехода друг в друга культуры общества и личност­ной культуры. Исходя из выше связанного диалоговую культуру, которая является предметом нашего исследования, мы будем рассматривать как составляющую личностной культуры, как процесс восхождения к лично­стной культуре.

Все это в целом дает возможность заложить фундамент культуры личности, способной вызвать к жизни ее потребности строить и совершенствовать мир, общество, культуру, себя. Данный фундамент есть ба­зовая культура личности, имеющая в своей основе сформированность самости и социумности в их гармонии.

Это тот минимум качеств, свойств, других важнейших характери­стик личности, позволяющий ей стать носителем и творцом культуры, а не только ее потребителем и созерцателем.

Таким образом, очертив границы понятий «диалог» и «культура», на этом этапе исследования появляется возможность определения понятия «диалоговая культура», стоящую в одном ряду с профессиональной культурой, которую В.А.Сластенин [149, с.117] понимает как степень овладе­ния приемами и способами определенной деятельности и педагогической культурой , которую B.C. Грехнев рассматривает как определен­ную степень овладения преподавателем педагогического опыта человече­ства, степень его совершенства в педагогической деятельности, достигну­тый уровень развития личности.

В связи с тем, что нам не удалось выявить четкое определение в научной литературе, мы предприняли попытку самостоятельного определения понятия «диалоговая культура», которое будет выступать в качестве рабочего определения, т.е. служить основанием для определения границ и направления дальнейших исследований**.**

1.2 Возможности диалога в образовательном процессе высшей школы

В предыдущем параграфе был дан анализ лингвистической, фило­софской, психологической и педагогической литературы, который способствовал формированию наших представлений о диалоге, его формальных (внешних) и сущностных (внутренних) характеристиках и условиях реализации.

В связи с тем, что объектом нашего исследования является педагогический процесс в университете, в данном параграфе предпринята по­пытка выявления возможностей диалога в процессе обучения и воспита­ния студентов, рассматривается преимущество диалоговых методов обу­чения, выявляется влияние диалога на индивидуальное, личностное раз­витие, ориентированное на гуманистические ценности и творческое мыш­ление.

Говоря о месте диалога в учебном процессе, мы говорим о месте и возможности понимания участниками его друг друга и самих себя и, ко­гда понимается нечто, субъект понимает самого себя и, лишь понимая се­бя, способен понять нечто (существующий вне его мир). В меньшей сте­пени диалог возможен на этапе предъявления однозначно трактуемого материала, объяснения общезначимых, объективно существующих опре­делений, на этапе контроля конкретных знаний и умений. Его значение велико тогда, когда содержание изучаемых предметов не может быть по­нято достаточно глубоко без объяснения эмоциями, без поиска смысла в нем, который не сводится к значению.

По мнению Ф. Михайлова [112], чтобы обеспечить понимание обу­чаемыми излагаемого материала, преподаватель должен раскрыть не только значение того или иного элемента содержания образования, но и его смысл в контексте с другими элементами социального опыта - зна­ниями, умениями, навыками, опытом творческой деятельности и эмоцио­нально-ценностных отношений. Контекстуальные же смыслы «существуют лишь в сфере субъективных отношений, т.е. в диалоге. Обу­чение, является, таким образом, одним из видов коммуникации, а препо­даватель и студент выступают коммуникантами диалогического по своей природе отношения «преподавание-учение».

Исследование учебного диалога как основной формы обучения бы­ло проведено С.Ю. Кургановыми в 1978г. Он высказывал гипотезу о том, что в основу обучения, формирующей личностное мышление человека, должна быть положена логика диалога, при котором преподаватель и обучаемые демонстрируют различные типы мышления и логики. По его мнению, одной из задач обучения является, максимальная активизация познавательной деятельности обучаемых, развитие у них активного, само­стоятельного, творческого мышления. Основой обучения должно быть не запоминание информации, которой обучаемых в изобилии снабжает пре­подаватель, а активное участие самих студентов в процессе приобретения этой информации, их самостоятельное мышление, постепенное формиро­вание способностей самостоятельно приобретать знания [91]. Он считал, что в процессе диалога усвоение знаний осуществляется не столько через передачу их преподавателем с последующим запоминанием обучаемых, сколько путем совместного поиска необходимой информации. Занятие, построенное на диалогической основе, выступает способом развития не­повторимости личности каждого обучаемого .

По мнению З.С. Смелковой [157], через целенаправленный учебный диалог, происходит движение к собственным открытиям, постижению сущности изучаемого явления, происходит корректировка индивидуаль­ного восприятия, что является лучшим способом активизации познава­тельной деятельности и учения с увлечением.

Исследуя теорию диалога, В.В. Горшкова [51] утверждает, что диа­лог обеспечивает активность обучаемого, его самостоятельность и твор­чество, а также предопределяет гуманистический тип отношений между преподавателем и студентом. Обучение в вузе только тогда можно считать эффективным, когда знания, умения и навыки, которыми овладевают студенты, являются для них личностно-значимыми, обусловливая формирование у них целостного научного мировоззрения и творческой инициативы, которые становятся качествами их личности и свойствами будущей профессиональной дея­тельности [158]. Знания помогают субъекту взаимодействовать с другими людьми, вообще действовать сознательно, поэтому усвоение, овладение знаниями является важнейшей задачей образования и воспитания, в котором боль­шую роль играют активные методы обучения, решающие задачи повыше­ния учебной активности, воспитания взаимопомощи, сотрудничества и т.д. Применение активных методов обучения способствует появлению по­знавательной мотивации, которая побуждает человека развивать свои склонности и возможности, оказывает определяющее влияние на форми­рование личности и раскрытие ее творческого потенциала.

Активные методы обучения дискуссии, деловые игры, моделирова­ние производственных ситуаций и др. в том случае, если они отражают суть будущей профессии, формируют профессиональные качества спе­циалистов, являются своеобразным полигоном, на котором студенты мо­гут отрабатывать профессиональные навыки в условиях, приближенных к реальным. Глубокий анализ ошибок студентов, проводимых при подведе­нии итогов, снижает вероятность их повторения в реальной действитель­ности, а это способствует сокращению срока адаптации молодого специа­листа к полноценному выполнению профессиональной деятельности.

Систематические основы активного обучения закладывались в кон­це 70-х годов в исследованиях психологов и педагогов. В этом плане осо­бенно интересны работы A.M. Матюшкина [108], в которых введено поня­тие диалогического проблемного обучения, приводящего к возникнове­нию субъектно-субъектных отношений.

Среди современных дидактических поисков учебной дискуссии принадлежит одно их заметных мест. Она диалогична по самой своей су­ти – и как форма организации обучения, и как способ работы с содержа­нием учебного материала, ее применение помогает развитию критическо­го мышления, приобщению к культуре общества. Чрезвычайно значим cопутствующий результат учебной дискуссии формирование коммуникативной и диалоговой культуры. По мнению М.В. Кларина, главными чертами учебной дискуссии является то, что она представляет собой целенаправленный и упорядоченный обмен идеями, суждениями, мнениями в группе ради поиска истины точнее истин, причем все участники- каждый по-своему - участвуют в организации этого обмена.

Взаимодействие в учебной дискуссии строится не просто на поочередных высказываниях, вопросах и ответах, но на содержательно направленной самоорганизации участников, то есть обращении обучаемых друг к другу и к преподавателю для углубленного и разностороннего обсужде­ния самих идей, точек зрения, проблемы. Как утверждает М.В. Кларин, на практике момент самоорга­низации многими преподавателями заменяется прямым управлением, и тогда перед нами предстает взаимодействие с низким уровнем поисковой деятельности.

Преподаватель

Обучаемый

обучаемый

обучаемый

Обучаемый

Рисунок 1 – Схема взаимодействия в дискуссии с низким уровнем поисковой деятельности

Преподаватель

обучаемый

обучаемый

Обучаемый

Обучаемый

Рисунок 2 – Схема взаимодействия в дискуссии с высоким уровнем поисковой деятельности.

В данном случае важным являются результаты, получаемые «на пересечении» конкретно-содержательной деятельности и деятельности по взаимодействию в группе, способом организации которой является дискуссия. С точки зрения эффективности обучения дискуссии придается большое значение. На основании того, что в процессе монологических форм деятельности для речевой активности студентов отводится значи­тельно меньше места, чем при диалогических формах, которые быстрее включают студентов в деятельность [187,с.54-55].

Многие трудности в обучении успешно снимаются при использова­нии диалоговых методов в учебном процессе, в первую очередь – беседы. Преподаватели отмечают, что беседа как метод обучения представляет собой: диалогическую форму работы преподавателя с обучаемыми, кото­рая может быть применена к решению любой дидактической задачи, раз­говор преподавателя с обучаемыми, организуемый с помощью тщательно продуманной системы вопросов, постепенно подводящих воспитанников к усвоению новых понятий, фактов, закономерностей, диалогическую форму речевой деятельности (развернутый диалог), которая предполагает активное обсуждение, высказывание различных точек зрения [187].

По мнению преподавателей, беседа помогает преподавателю с помощью вопросов «вывести наружу» мыслительную деятельность обучаемых. При этом обеспечивается выгодная позиция для каждого обучаемого как активного участника целостного процесса, воссоздаются, систематизируются и обобщаются ранее усвоенные знания, повышается коммуникативный уровень обучаемых [116]. По мнению ученых (Э.Л. Недзвецкая, В. Оконь, Г.И. Щуки­на), ведущей формой обучения, способствующей реализации дидактиче­ских бесед, диспутов, дискуссий, выступает вопросно-ответный механизм взаимодействия преподавателя и обучаемых, который определяет содержание и результаты процесса обучения. К вопросам, которые ставятся пе­ред обучаемыми, преподавателями предъявляется ряд требований: яс­ность, точность, емкость, логичность, четкость, простота и краткость формулировок, безальтернативность (или-или), уважительная тональность [189].

Вместе с тем они отмечают, что наличие вопроса преподавателя и ответа обучаемого еще не означает существование диалогической взаимосвязи между ними, это лишь внешняя (формальная) оболочка процесса. Суть диалогического взаимодействия имеет более глубокий характер. Внешняя оболочка не отражает мотивацию действий обучаемых, их при­нятие или неприятие задач взаимодействия. В зависимости от существа задач, уровня их решения, степени эмоционально-личностной включенно­сти обучаемых можно говорить о степени диалогичности данной ситуа­ции взаимодействия, и ее влияния на развитие познавательных умений обучаемых в функционально-личностном плане [188].

Процесс творчества включает в себя, прежде всего, открытие ново­го: новых объектов, новых знаний, новых проблем, новых методов их ре­шения. В связи с этим проблемное обучение как творческий процесс представляется как решение нестандартных научно-учебных задач не­стандартными же методами [114].

Решение проблемных задач в основном происходит на основе логи­ческих суждений, утверждающих или отрицающих возможность или ве­роятность достижения цели на основе определенных данных, выражаю­щих условия и пути решения задач.

Преподаватель, организуя педагогическое и межличностное взаимодействие, направляет учебную деятельность студентов для того, чтобы мотивация достижения не препятствовала возникновению познавательной мотивации и их корреляция порождала развитие познавательно –побуждающих мотивов. По нашему мнению, этому способствует игра как один из активных методов обучения.

Игровой метод обучения полифункционален и может быть использован для формирования психологических свойств и качеств человека: профессиональной направленности, умственной самостоятельности, зна­ний, умений и навыков в той или другой сфере деятельности, творческого решения познавательных и профессиональных задач, организаторских и коммуникативных качеств оценки и самооценки и т.д. [138].

По мнению A.B. Духавневой [61], деловая игра представляет собой форму воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста, моделирования таких сис­тем отношений, которые характерны для этой деятельности как целого.

Действительно учебная, деловая игра является воссозданием кон­текста будущего труда в его предметном и социальном аспекте. В деловой игре реализуется целостная форма коллективной учебной деятельности на целостном же объекте — на модели условий и диалектики производства, профессиональной деятельности. Деловая игра служит средством актуализации, применения и закрепления знаний и средством развития практического мышления. Она про­водится в режиме диалогового взаимодействия, она является двуплановой деятельностью, поскольку направлена на достижение двух целей: игровой и педагогической, которая, будучи приоритетной, не должна довлеть над первой.

Таким образом, в ходе учебной игры обучаемые овладевают опытом деятельности, сходным с тем, который они получили бы в действительно­сти. Учебные игры создают потенциально более высокую возможность переноса знаний и опыта деятельности из учебной ситуации в реальную. В целом игровой метод рассматривается как перспективный метод управ­ления учебной деятельностью студентов, как эффективный способ ее ак­тивизации или просто как активный метод обучения. Все это дает множе­ственность ракурсов, на пересечении которых появляется, по М.М. Бах­тину: «...доверие к чужому слову, поиск глубинного смысла, согласие, наслаивание смысла на смысл, голос на голос, усиления но не отождест­вление, дополняющее понимание, выход за пределы понимаемо­го» [130 с.300].

На наш взгляд, диалогические отношения в обучении предопреде­лены не только природой (происхождением) содержания образования, но и самим процессом обучения. В следствии своей универсальности диалог – не фрагмент учебного занятия, он не кончается с той или иной учебно- познавательной ситуацией, независимо от нее, хотя ею и подготовлен. Диалог «преподавателя и студента» – это диалог человека с человеком, а не обучающего и обучающегося. В диалоге исчезают жестко закреплен­ные социальные роли «преподавателя» и «студента». Движущими силами взаимодействия должны быть обе стороны.

По мнению Н.Е Щурковой [190], диалог должен присутствовать в любом звене жизнедеятельности обучаемого. Это возможно лишь при условии, если обучаемые умеют слышать и слушать других, проявляют интерес ко всему, что их окружает и что с ними происходит, к тому, как выстраиваются их отношения с миром. Научатся соблюдать простейшие правила ведения диалога:

а) не перебивать собеседника;

б) быть внима­тельным;

в) не быть категоричным;

г) не давать оценок сгоряча;

д) вы­слушивать терпеливо.

Одним из условий диалогичности, по мнению Н.Е. Щурковой, является параллельная направленность профессиональных усилий преподавателей на развитие у студентов способности предвидеть последствия своих действий. Приучая к предвидению результата, преподаватель формирует у них высокий уровень саморегуляции.

Вузовское обучение является мощным фактором социализации личности студента, и этот процесс социализации идет в ходе жизнедеятельности студентов и преподавателей. Социализация- это процесс фор­мирования личности в определенных социальных условиях Процесс социализации включает освоение культуры человеческих отношений и общественного опыта, социальных норм, новых видов деятельности и форм взаимодействия [181]. На основании этого С.Д. Смирнов [158] предлагает: воспитание в вузе рассматривать как создание условий для саморазвития личности.

Исходя из того, что традиционный подход к воспитанию базируется на том, что воспитание студентов – это воздействие на их психику и деятельность с целью формирования личностных свойств и качеств направленности, способностей, сознательности, чувства долга, дисциплинированности, умения работать с людьми, самокритичности и др. Можно с уверенностью сказать, что в процессе формирования всех этих качеств личности немаловажную роль играет диалог. Так как свойства и качества - это целостное выражение личности, включающее познавательные, мотивационные, эмоциональные и волевые компоненты в своеобразном сочетании их как по содержанию, так и по форме проявления.

Воспитание студента через диалог – это прежде всего уважительное отношение к личности воспитуемого как полноценному и равноправному партнеру любой совместной деятельности. Идея равенства и партнерства, взаимного уважения друг к другу лежит в основе педагогики сотрудничества, принципы которой совершенно неоспоримы в вузовском обучении. Как утверждают многие отечественные исследователи [51,75,90,130], основатели больших научных школ, наибольший учебный и воспитательный эффект достигается в таких ситуациях, когда преподаватель и студент вместе решают задачу, ответ на которую не знает ни тот, ни другой. Пре­подаватель не только передает студенту знания и профессиональные уме­ния, а приобщает его к определенной культуре, и чтобы эта культура раз­вивалась и воспроизводилась, необходимы живые люди, живое человече­ское взаимодействие, нужен диалог.

Диалог и складывающиеся межличностные отношения на основе привязанностей, желания совместного взаимодействия и совместной деятельности в процессе практического разрешения острейших проблем коллективной жизнедеятельности являются действенным средством воспитания и развития личности студента.

Таким образом, в результате анализа литературы было установлено, что многие трудности в обучении успешно снимаются при использовании диалогических методов в учебном процессе. Активные методы обучения, отражают суть будущей профессии, формируют профессиональные каче­ства специалистов. Через дискуссионные методы происходит осознание обучаемыми противоречий, трудностей, а также у обучаемых совершается творческое переосмысление возможностей применения и включения зна­ний в новый контекст. Диалог обеспечивает активность обучаемого, его самостоятельность и творчество, а также предопределяет гуманистический тип отношений между преподавателем и студентами. Складывающиеся межличностные отношения на основе совместной деятельности в процессе практического разрешения острейших проблем коллективной жизнедеятельности явля­ются действенным средством воспитания и развития личности студента.

При использовании диалога в учебно-воспитательном процессе знания, умения и навыки становятся для студентов личностно-значимыми и способствуют формированию у них целостного научного мировоззрения и творческой инициативы. Таким образом, он является не только методом познания, но и методом формирующего убеждения, оказывая влияние на развитие мировоззрения обучаемых.

Совместная деятельность и диалог являются решающими фактора­ми развития самосознания студентов, что, в свою очередь, является след­ствием и одновременно выступает как внутреннее личностное условие и предпосылка активного освоения студентами значимых для него сфер деятельности, основой саморегуляции и самоуправления.

Диалогическое взаимодействие преподавателя со студентами предполагает равноправие взаимодействующих и взаимоотносящихся сторон. Через диалог создается оптимальный психологический режим для полноценных и открытых взаимоотношений между людьми.

Но тем не менее необходимо отметить, что, несмотря на значитель­ное теоретическое наследие в исследовании проблем диалога и его использовании в педагогическом процессе, анализ литературы показывает, что основная часть данных исследований посвящена диалогу между преподавателем и студентом и недостаточно разработаны теоретические и практические подходы, связанные с данной проблемой применительно к высшей школе. Нет работ, которые были бы направлены на подготовку студентов к диалогическому взаимодействию, нами не обнаружены работы, обобщающие проблему диалоговой культуры и специальных методик по формированию диалоговой культуры.

Отсюда возникает необходимость в определении организационно-педагогических условий формирования диалоговой культуры, которые, на наш взгляд, должны включать, организацию специальной работы со студентами и преподавателями по коррекции и формированию диалоговой культуры, включение теоретических аспектов диалоговой культуры в предметы общепедагогического цикла, использование активных методов обучения, каждое занятие заканчивать рефлексией. На основе данных условий разработать методику, раскрывающую теоретические и практические подходы к формированию диалоговой культуры.

2 Опытно-экспериментальная работа по формированию диалоговой культуры студентов университета

2.1 Критерии сформированности диалоговой культуры студентов университета

Прежде чем обратится к организационно-методической стороне эксперимента, нам необходимо определить отдельные показатели, кото­рые бы адекватно и объективно отражали ход эксперимента. Поскольку процесс формирования диалоговой культуры — многоаспектный процесс, предполагающий овладение знаниями, умениями, навыками, формирова­нием отношения, то мы пришли к выводу о необходимости разработки системы показателей, которые позволили бы нам количественно и качест­венно измерить эти изменения. Данными показателями, мы полагаем, яв­ляется набор критериев, раскрывающих уровень сформированности диа­логовой культуры. Под критериями мы понимаем призна­ки, на основании которых мы производим оценку, определяем состояние сформированности диалоговой культуры.

На основе анализа психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме, а также других работ, граничащих с темой нашего ис­следования, мы решили за основу принять подход, используемый Н.Е. Щурковой [192] при характеристике понятия «воспитание». Она рассмат­ривает воспитание как организованное профессионалом-педагогом вос­хождение ребенка к культуре. При этом она выделяет три слагаемых воспитания — знание как освоение, умение как усвоение, отношение как присвоение культуры общества.

Знание, — усвоенная информация, ориентирует людей в окру­жающем мире. Мир становится своим, когда окружающие объекты по­знаются обучаемыми, происходит освоение мира. И тогда он способен взаимодействовать с этим миром.

Усвоенные способы деятельности, то есть умения, обеспечивают воспроизведение человеком всего окружающего. Овладение умениями, их совершенствование обеспечивается разнообразной деятельностью обучаемого, по мнению Н.Е. Щурковой, именно посредством этой деятельно­сти он взаимодействует с разными объектами мира, а значит, имеет воз­можность выработать достаточно широкий спектр важнейших для жизни умений.

Поскольку дискуссионная культура является частью общей культу­ры, то на основании этого мы решили выделить следующие показатели, по которым будем определять критерии сформированности диалоговой культуры.

К этим показателям относятся:

* система знаний о диалоге и диалоговой культуре в целом;
* система ценностно-значимых умений;
* система отношений к диалоговой культуре через ценностное проживание событий действительности и включение диалоговой культуры в личност­ную структуру как личностно значимую.

Следовательно, определяя диалоговую культуру как составную часть культуры в целом и рассматривая диалоговую культуру как процесс восхождения студентов к ее высотам, мы должны определиться, что собственно должен знать, уметь и присвоить студент, чтобы его вхождение в контекст диалоговой культуры состоялось.

Освоение диалоговой культуры начинается с усвоения информации о сущности понятия «диалог», т.к. в рамках диалога происходит освоение ценностно-смыслового содержания материала. Он представляет особую дидактико-коммуникативную среду, обеспечивающую субъективно- смысловое общение, рефлексию, самореализацию личности. Диалог явля­ется одновременно целью, методом и результатом.

В то же время полноценному формированию диалоговой культуры способствует знание студентами основных групп диалогов. Рассмотрим некоторые типологии диалогов с учетом творческого характера диалого­вого взаимодействия.

Преимуществами данной классификации, применительно к нашей проблеме, стали учет творческого характера диалогового взаимодействия, принятие диалогичности отношений между партнерами как необходимого условия продуктивного протекания их речевого взаимодействия, адаптивность данной классификации к совместной познавательной деятельности преподавателя и студента. Г. Буш выделяет четыре основные группы диа­логов [36,с.318].

«Эротематический» или «интеррогативный» диалог - это диалог, строящийся в форме вопросов и ответов. Может осуществляться как в си­туации равной активности партнеров (обе стороны спрашивают и отвеча­ют), так и в ситуации с преимущественно односторонней активностью (интервью, опрос, экспертные оценки, экзамены и т.д.).

«Эвристический диалог». Это диалог, проводимый в условиях конфлик­та, столкновения противоречивых мнений. Его разновидности уже упо­мянуты выше - спор, диспут, дискуссия, полемика.

Культура эвристического диалога состоит в соблюдении правил честного соревнования, достойного ведения дискуссии, предполагающего уважительное отношение к оппоненту. В эффективном эвристическом диалоге не допустимы:

1. абсолютное отрицание;
2. безусловная повели­тельность;
3. беспринципное соглашательство;
4. анархия.

«Риторический диалог» представляет собой цепь взаимосвязанных речей. Его можно наблюдать на конференциях, совещаниях, судебных заседаниях, в переписке и ряде ситуаций обучения. Функции риторического диалога:

* передача информации;
* выражение своего эмоционального отношения к чему-либо;
* экспрессивно-эмоциональное воздействие;
* обучение;
* словопрения.

«Карнавальный диалог» происходит в условиях свободного непринужденного общения при устранении преград и социальной дистанции между людьми. Часто сопровождается подчеркнуто свободным, нетрадиционным поведением. Для него характерно сочетание обыденного и уто­пии, фантастики и натурализма, взаимодействие прямого и переносного смысла, контраст противоречивых образов. Эта группа присутствует в ролевых и деловых играх, широко применяемых сегодня в образовательной практике. Теоретическое обоснование и практическая разработка использования «карнавального диалога» в современной совместной, познавательной деятельности учителя и учащихся представлена в образователь­ной практике «Школой диалога культур» [132,с.79].

При формировании диалоговой культуры студенты должны знать функции диалога. Е.А. Рябухина [137] в своем исследовании выделяет следующие основные функции диалога.

1. Информационно-коммуникативная функция. Предполагает не только возможность передачи новой информации, но и необходимость ее обсуждения, выражения своего отношения к сказанному партнерами по диалогу. Реплика диалога может нести информацию о каких-либо зна­ниях, о способах действий, об эмоциях, но сообщение всегда построено так, что требует реакции.
2. Организационно-регулятивная функция. Обеспечивает возникновение и успешное протекание взаимодействия сторон в диалоге, коррекцию этого взаимодействия.
3. Когнитивная функция. Обусловливает возможность интеллектуального развития личности в ходе диалога, способствует формированию у уча­щихся основных приемов мыследеятельности, создает предпосылки для развития самостоятельности мышления.
4. Эмотивная функция диалога, опирающаяся на диалогичность отноше­ний между преподавателем и студентом, обеспечивает благоприятный эмоциональный фон посредством общения, создания ситуации успеха и необходимой помощи другому, вызов таких эмоций, как сочувствие и сопереживание, развитием доброты, отзывчивости и взаимоприятия как в отношениях учитель-ученик, так и между учениками. Все это, по на­блюдениям исследователей, способствует прогрессу познавательной активности и оптимизации обучения в целом.
5. Функция обратной связи с непременной рефлексией в диалоге вносит существенную и необходимую корректировку в представления учителя и учащихся друг о друге, способствует развитию взаимопонимания, взаимоуважения, умения слушать другого.
6. Рефлексия, в свою очередь, обеспечивает возможность обоим партне­рам прямо по ходу диалога проанализировать глубину и успешность взаимодействия друг с другом, выяснить причины неудач и определить пути коррекции диалогового взаимодействия.
7. Креативная функция, отражающая творческий характер диалога, спо­собствует развитию творческого мышления у всех участников взаимодействия, так как для решения поставленных в учебном диалоге проблем необходимо творчество учащихся, а для профессионально грамотной постановки проблемы и вовлечения учеников в диалог тре­буется мастерство, творчество учителя и наличие сформированной диа­логовой культуры.
8. Индикативная функция заключается в том, что диалог выступает как индикатор результативности и эффективности образовательного процесса.

Система освоения диалоговой культуры предполагает знание о существовании не только внешнего, но и внутреннего диалога. Студентам предстоит ориентироваться в условиях возможного развертывания внутреннего диалога вместо внешнего. Как и диалог внешний, внутренний диалог является средством оптимизации познавательной деятельности, только в этом случае участники диалога сталкиваются с позицией не реального, а создаваемого в воображении собеседника, а также со своим «совмещающимся» голосом, чем совершенней знания того или иного субъекта, тем больше в процессе решения творческой мыслительной за­дачи возникает вариантов ответов, опровержений своего же мнения, со­мнений, следовательно, взаимодействие этих сталкивающихся в мысли точек зрения и порождает внутренний диалог.

Необходимость перехода от диалога внешнего к диалогу внутреннему в обучении обусловливается тем, что учение студента протекает как под руководством учителя, так и в условиях самостоятельного выполнения учебной работы.

Возникнове­ние внутреннего диалога в процессе работы со студентами, выполнения заданий и упражнений, поиска дополнительного материала свидетельст­вует о глубине интериоризации знаний и результативности диалога внеш­него. Внутренний диалог подготавливает начало внешнего познаватель­ного взаимодействия, помогает студенту самому инициировать учебный диалог, выступив на занятии с репликой-обращением.

Кроме того, нали­чие внутренних диалогов в мыслительной деятельности студентов свиде­тельствует о присвоении диалогичности как типа взаимоотношений и эф­фективного средства познания. Главным признаком внутреннего диалога, по мнению Т.А. Флоренской [169,с.44], является доминанта на Другого, а глубина зависит от того, является ли духовное Я доминантной, господ­ствует ли в душе и жизни человека.

Диалог характеризуется как метод, сущность его заключается в «диалогической ориентации слова» его участников, при которой происхо­дит взаимодействие разных контекстов, разных точек зрения, разных кру­гозоров, разных экспрессивно-акцентных систем, разных социальных языков.

Возникает вопрос, как можно моделировать диалогическое общение на фоне имеющегося монологического, какова в этом роль основного субъекта? Прежде всего, актуализировать адекватно несколько конкрет­ных межсубъектных планов взаимодействия, т.е. например личность преподавателя — личность студента или личность руководителя, личность сту­дента — личность студента и др. для возможного их взаимного отношения и связывания диалогическими отношениями.

Таким образом, диалог является одним из методов исследования образовательного пространства и полисубъектных отношений в контексте изучения проблем человека.

Преподаватель

Руководитель

Преподаватель

Преподаватель

Студент

Студент

Рисунок 3 — Моделирование диалогического взаимодействия.

Таким образом, всякое знание может быть усвоено на трех уровнях: а) осознанного восприятия и запоминания, проявляющегося в разных формах (опознание, воспроизведение); б) применение в знакомой ситуа­ции по образцу, в) применение знаний в незнакомой ситуации, т.е. твор­чески.

Помимо усвоения конкретных знаний у студента должны быть сформированы умения, которые обусловливают деятельность студентов при формировании диалоговой культуры. Но развитие умений возможно лишь при наличии у студентов теоретических знаний о сущности, струк­туре и функциях диалога.

Мы полагаем, что учесть все многообразие умений, отражающих сформированность диалоговой культуры практически невозможно, по­этому мы выделили определенную группу умений, которые, являются необходимыми.

Условно их можно разделить на три группы: 1-умения организации диалога, 2-умения ведения диалога, 3-оценочно-рефлексивные умения. Обратимся к характеру умений, способствующих организации диалога. Среди них можно выделить следующие:

1. умение достигать диалогичности в отношениях с коллегами и поддерживать ее;
2. умение располагать к себе;
3. умение создавать благоприятный психологический климат;
4. умение понять ценностно-смысловые позиции друг друга;

Ведение диалога обеспечивается группой иных умений, к ним можно отнести:

* 1. умение привлечь к себе внимание;
  2. умение разворачивать диалогическое обсуждение проблемы;
  3. умение слушать;
  4. умение устанавливать обратную связь;
  5. умение при необходимости оперативно корректировать или изменять свое коммуникативное поведение.

К оценочно-рефлексивным умениям относятся:

* + 1. умение анализировать и адекватно оценивать свою коммуника­тивную деятельность непосредственно в ходе диалога;
    2. умение организовать совместную рефлексию продуктивности диалога по его результатам;
    3. умение корректировать модель будущего диалогового взаимо­действия в соответствии с результатами рефлексии собственной комму­никативной деятельности в диалоге и результатами ее соответствия с коммуникативной деятельностью коллег.

Рефлексивные умения препятствуют разрушению диалогических отношений между преподавателями и студентами, так как именно в про­цессе совместной рефлексии студенты ощущают себя равными субъекта­ми диалога. Благодаря активизации рефлексивных механизмов оптимизи­руются процессы самовзаимоконтроля в обучении, совершенствуется диалогизация познавательного взаимодействия, профессиональное мас­терство преподавателя.

Очевиден агрегированный характер полученных показателей. По нашему мнению, к ним относятся:

* + - 1. проблемный вопрос (проблемная ситуация), так как реальный познавательный диалог возникает только при наличии проблемы, которую необходимо решать, а вербализуется эта проблема чаще всего при помо­щи вопроса; большинство диалогов, инициированных преподавателем, управляются посредством вопроса;
      2. эмпатийное слушание, так как при отсутствии понимания и ориентировки на партнера не может быть содержательного взаимодействия и сотрудничества;
      3. импровизация, так как она является формой существования и взаимопонимания рефлексии и оперативных реакций участников диалога с целью коррекции диалогового взаимодействия непосредственно в его ходе.

При формировании умений необходимы репродуцированные дейст­вия, т.е. упражнения, через которые осуществляется применение знаний. Формирование опыта творческой деятельности происходит в процессе специально организованной поисковой деятельности студентов при реше­нии творческих задач, содержащих предметную основу, которая в процес­се внутреннего диалога обрастает новыми оттенками знаний, т.е. сама ос­нова преобразуется.

Помимо знаний, умений у студентов должно быть сформировано отношение к диалоговой культуре как к личностно значимой через приня­тие ее как ценности и потребности. В научной литературе потребность определяется как жизненно важ­ная необходимость. Выделяют низшие потребности, которые обеспечи­вают биологическую выживаемость человека, и высшие потребности, ко­торые характеризуют духовную сторону человека как носителя опреде­ленного уровня психики сознания, самосознания [106].

Типы отношений: утилитарное отношение, когда диалоговая культура воспринимается как необходимый элемент жизнедеятельности, обеспечивающей бытовые удобства и материальное благополучие; прагматичное, когда диалоговая культура воспринимается как средство для достижения цели; ценностное, когда диалоговая культура представляет самостоятельную ценность и значима для субъекта как сущность выраже­ния и форма существования человека.

Поэтому, говоря о мотивационно- ценностном отношении к диалоговой культуре, мы имеем в виду третий тип отношений к диалоговой культуре как ценности, определяя его как высший уровень в развитии субъекта отношений.

При этом мы учитыва­ем, что условием человеческой активности ценность станет лишь тогда, когда это отношение осознается субъектом, что предполагает соотноше­ние информации о внешних свойствах предмета и о себе, своих желаниях, стремлениях, интересах. К диалогической культуре необходимо относиться, как к способу гармонизации отношений людей, т.к. предполагает вслушивание и про­никновение в идеи и мнения другого, критическое отношение как к вы­сказываниям других, так и к своим собственным, обязует понять и при­нять свою неправоту, предоставляет возможность обогатиться другим мнением, отличным от собственного и т.д.

В связи с тем, что диалог — это процесс субъект — субъективного взаимодействия, то к диалоговой культуре необходимо относиться как к способу взаимодействия выраженных в слове смысловых позиций собеседников.

Взаимодействие различных смысловых позиций собеседников в процессе реального диалога изменяет эти позиции и может привести как к их сближению, вплоть до полного совпадения, так и к выявлению более существенных различий между ними, вплоть до обнаружения их несовместимости.

Таким образом, присвоение диалоговой культуры каждой лично­стью мы будем определять через сознательно-избирательное отношение к действительности, представляющее собой интериоризованный опыт взаимоотношений с другими людьми в условиях социального окружения через характер переживаний личности, особенности восприятия действительности, а также через характер поведенческих реакций на внешние воздействие. Исходя из этого, выделенные нами знания, умения и отно­шения в нашем исследовании будут являться критериями формирования диалоговой культуры.

В ходе исследования мы выделили следующую систему критериев.

Таблица1 — Сводная таблица критериев сформированности диалоговой культуры

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Критерии | Показатели | Методы выявления |
| 1 | 2 | 3 |
| Знать | * существенные характеристики понятия «диалог»; * типологию диалогов; * отличие диалога от монолога; * основные функции диалога; * функциональные особенности диалога; * возможности развертывания; * внутреннего диалога вместо внешнего; * уровни диалога по степени ду­ховного продвижения собеседни­ка; * возможность диалога как метода исследования; * механизм возникновения диало­гических отношений; * место и роль диалога в жизни со­ временного человека. | Анализ ответов на за­нятиях, зачетах, анализ задач, письменных и творческих работ, рефератов, самооценка, анализ докладов, курсовых работ, экспертные оценки. |

Продолжение таблицы 1

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1 | 2 | 3 |
| Уметь | 1 -организовать диалог:  умение достигать диалогичности  в отношениях с коллегами и под­держивать ее;  умение располагать к себе;  умение создавать благоприятный психологический климат;  умение понять ценностно-смы  словые позиции друг друга;  2-умение ведения диалога:  умение привлечь к себе внима­  ние; умение разворачивать диалоги­  ческое осуждение проблем;  умение слушать;  умение установить обратную  связь;  умение при необходимости опе­ративно корректировать или изме­нять свое коммуникативное пове­дение;  3-оценочно-рефлексивные уме­ния:  умение анализировать и адекват­но оценивать свою коммуника­тивную деятельность непосредст­венно в ходе диалога;  умение организовать совместную рефлексию продуктивности диа­лога по его результатам;  умение корректировать модель  будущего взаимодействия в соот­ветствии с результатами рефлек­сии собственной коммуникатив­ной деятельности в диалоге и ре­зультатами ее соответствия с ком­муникативной деятельностью кол­лег. | Проблемные вопросы,  проблемные ситуации, элементы театра­  лизации, игры, актер­ские приемы, упражне­ния, анализ действия партнеров, решение творческих задач, са­мооценка, экспертные оценки, самоанализ, анализ ситуаций ком­муникативного взаимо­действия, анализ отве­тов на занятиях, на­блюдения. |

Продолжение таблицы 1

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1 | 2 | 3 |
| Отношение | Утилитарное отношение: отноше­ние к диалоговой культуре как к необходимому элементу жизне­деятельности;  прагматическое отношение: от­ношение к диалоговой культуре как к средству достижения цели;  ценностное отношение: отноше­ние к диалоговой культуре как к самостоятельной ценности и фор­ме существования человека; отношение к диалоговой культу­ре как к способу гармонизации  отношений; отношение к диалоговой культу­ре как к форме межсубъективной  взаимосвязи людей; отношение к диалоговой культуре как к условию взаимопонима­ния друг друга;  отношение к диалоговой культу­ре как к принципу и методу само­выражения человека. | Наблюдения, упражне­ния, анализ творческих работ, самооценка, экс­пертные оценки, само­анализ и анализ ситуа­ций диалогового взаи­модействия, игровые методы, беседы дейст­вия партнеров, анализ решения задач и зада­ний. |

Степень освоения данных критериев позволяет выделить три уров­ня сформированное диалоговой культуры у студентов: имитирующе- воспроизводящий, комбинирующе-продуктивный и трансформирующе-творческий. Дадим характеристику этих уровней в соответствии с выше названными критериями. Имитирующе-воспроизводящий уровень. Студенты владеют определенными знаниями об основных группах диалога, осваивают понятия диалог, культура. Накапливается объем информации по теории диалога, типо­логии диалогов, о функциях диалога и функциональных особенностях диалога с учетом взаимодействия и развития личности. Студенты имеют представление об основных диа­логических методах, условиях диалогического воспитания и уровнях диалога по степени духовного продвижения собе­седника. Знакомы с механизмом возникновения диалогиче­ских отношений и возможностями развертывания внутрен­него диалога вместо внешнего, но нет осознанной потребно­сти в этих знаниях как средстве решения профессиональных задач при формировании диалоговой культуры. Умениями, необходимыми при формировании диалоговой культуры, владеют слабо. Отношение к диалоговой культуре не сфор­мировано.

Комбинирующе-продуктивный уро­вень. Студентами в достаточной мере усвоены знания о теории диалога, разновидностях диалога. Освоены функции диалога и имеются представления о функциональных особенностях диалога. Владеют знаниями об основных диалогических ме­тодах и условии диалогического воспитания, способны от личить диалог от монолога и полилога и т.д. Осмыслены возможности развертывания внутреннего диалога вместо внешнего. Сформирована осознанная потребность в этих знаниях как средстве формирования диалоговой культуры. Переходят от анализа и оценки полученных знаний к теоре­тическим обобщениям. Способны преобразовать теоретиче­ские знания в конкретные методические разработки, умеют определять возможности диалога. Студенты имеют ясное представление о сущности и содержании умений слушать и умений располагать к себе, сформировано умение управля ъ своим эмоциональным состоянием и умение при необходи­мости оперативно корректировать или изменять свое ком­муникативное поведение, а также умение оценивать свои действия с позиции другого участника диалога. Умение понять ценностные и смысловые позиции друг дру­га сформировано недостаточно, но сознается как необходи­мое при сформированной диалоговой культуре. Диалоговая культура осознается как форма межсубъективной взаимо­связи людей.

Трансформирующе-творческий уровень. Студенты владеют теоретическими знаниями о диалоге и связанными с ним проблемами. Освоили основные группы диалогов, функции диалога и функциональные особенности диалога с учетом взаимодействия и развития личности, уровни диалога по степени духовного продвижения собе­седника, дидактические условия возникновения диалогиче­ского взаимодействия. Осознают необходимость знаний, возможности развертывания внутреннего диалога вместо внешнего. Владение системой знаний дает возможность студентам творчески переработать теоретический материал и выделить проблему. Убеждены в необходимости усвоения данного материала при наличии комплекса умений. Осмыс­ливают степень проявления умения слушать и умения рас­полагать к себе, а также умение создать благоприятный пси­хологический климат, располагающий студентов к интен­сивному взаимодействию друг с другом и с преподавате­лем. Осознают роль умения понять ценностно-смысловые позиции друг друга, корректируется умение управлять сво­им эмоциональным состоянием и умение критически оцени­вать свою точку зрения. Совершенствуется умение развора­чивать диалоговое обсуждение проблемы. У студентов развивается система отношений к диалоговой культуре как к самостоятельной ценности и форме сущест­вования человека. Присвоено наличие положительной уста­новки на субъектов совместного процесса и диалоговая культура рассматривается как форма межсубъектной взаи­мосвязи людей. Ярко выражены способности к коммуника­тивному сотрудничеству, при наличии интереса к личности партнера и установки на взаимное понимание друг друга.

Эти уровни мы рассматриваем одновременно и как этапы овладения диалоговой культурой. Каждый из этих этапов взаимодействует с предше­ствующим и последующим, при переходе от одного этапа к другому по­вышается уровень сформированности диалоговой культуры в широком смысл этого слова. Студент переходит от имитирующе-воспроизводящего через комбинирующе-продуктивный к трансформирующе-творческому уровню сформированности диалоговой культуры.

Определяя уровни и критерии сформированности диалоговой куль­туры, мы осознаем, что они в определенной мере относительны, посколь­ку существуют несомненно и другие показатели или критерии. Тем не ме­нее, предложенные нами на основании анализа психолого-педагогической литературы и собственных изысканий критерии, на наш взгляд, отражают реальный процесс обучения в высшей школе и овладение в ходе его диа­логовой культурой. Они будут использованы нами как в ходе констати­рующего, так и формирующего этапа эксперимента.

Таким образом, критериями сформированности диалоговой культу­ры студента являются отличительные признаки, позволяющие судить о ее достижениях. Целью и результатом подбора критериев является формирование диалоговой культуры, которая носит уровневый характер. Мы видели три уровня сформированности диалоговой культуры у студентов: имитирующе-воспроизводящий, комбинирующе-продуктивный и трансформирующе-творческий. Эти уровни функционируют в тесной взаимо­связи и определяются в соответствии с выделенными нами критериями.

В качестве показателей, характеризующих выделенные уровни, мы приняли следующие: освоение необходимых компонентов, раскрывающих существенные характеристики диалоговой культуры; усвоение ценностно значимых умений, являющихся показателями сформированности диало­говой культуры; присвоение диалоговой культуры как потребности, как ценности, которая служит побудителем деятельности, регулятором пове­дения личности. Высшим уровнем в развитии субъекта отношений явля­ется отношение к диалоговой культуре как к ценности.

2.2 Организация опытно-экспериментального исследования

Организация и осуществление процесса формирования диалоговой куль­туры предполагает придание ему целенаправленности, определение последова­тельности формирующих этапов, их содержания, значимых условий, т.е. требу­ет определения целевых, содержательных, методических основ процесса фор­мирования диалоговой культуры, составления четкой программы развития диа­логовой культуры на весь период формирующей деятельности и ее апробация в ходе педагогического эксперимента. Опытно экспериментальная работа вклю­чала в себя три логически взаимосвязанных этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Констатирующий этап предусматривал анализ уровня сформированности диалоговой культуры студентов факультета педагогики психологии и коммуникативистики Кубанского Государственного Университета, апро­бацию содержания, форм и методов формирования диалоговой культуры, поиск оптимальных путей развития.

На формирующем этапе нашего исследования были разработаны методические рекомендации и план-конспект семинаров по формированию диалоговой культуры у студентов.

Особое внимание было уделено констатирующему эксперименту, ибо достоверность полученных в эксперименте результатов в большей мере зависит от исходных данных. Целью констатирующего этапа эксперимента мы ставили определение уровня сформированности диалоговой культуры студентов.

В проведении опытно-экспериментальной работы по формированию диа­логовой культуры участвовали студенты 2 курса факультета педагогики психологии и коммуникативистики всего 40 человек, а также преподаватели, работающие на данном факультете 15 человек.

На констатирующем эксперименте, вклю­чающий в себя диагностику уровня сформированности диалоговой культуры по основным и дополнительным методикам, были отобраны контрольные (29 человек) и экспериментальные (19 человек) группы студентов на базе 2 курсов факультета педагогики психологии и коммуникативистики Кубанского Государственного Университета, с которыми осуществлялся дальнейший ход формирующей деятельности. Выделенные группы считались нами сопостави­мыми, так как: во-первых, студенты одного возраста, одного курса, во-вторых, это студенты родственных специальностей, в-третьих, изучаемые темы, количе­ство часов в рамках педагогических и специальных дисциплин равнозначны, в-четвертых, состав преподавателей практически равносильный.

В связи с этим мы считаем возможным сделать вывод о примерной равно­значности исходных условий формирования диалоговой культуры и правомер­ности сравнения выбранных групп. Различность условий появлялась в ходе формирующей экспериментальной работы, когда в экспериментальных группах вводился новый фактор, не предусмотренный в контрольной.

Для диагностики уровня сформированности диалоговой культуры буду­щего специалиста были разработаны специально или подобраны в психолого-педагогической литературе основные и дополнительные методы.

Первым направлением констатирующего этапа эксперимента было выяв­ление уровня знаний студентов и преподавателей важных теоретических понятий, касающихся диалоговой культуры. При этом мы применяли тест, в который были включены вопросы на выявление понимания студентами и преподавателями важного теоретического понятия диалог, ибо именно знания о нем должны способствовать формированию диалоговой культуры.

Анализ результатов тестирования привел нас к выводу о том, что диалог студентам в большой степени известен как форма устной речи и как речевая коммуникация. Преподавателям так же более понятно и близко определение диалога как формы устной и речевой коммуникации, в то же время необходимо отметить, что 66 % опрошенных преподавателей отмечают диалог как выражение авторской позиции по какому-либо вопросу. Из всех разновидностей диалога студентам и преподавателям более знакомы межличностный и проблемный диалог, и в то же время никто из студентов и преподавателей не назвал других разновидностей диалога, не перечисленных в анкете. На основании вышеизложенного мы считаем, что теоретические знания о диалоге и подходы к нему сформированы слабо.

Второе направление проведения констатирующего этапа эксперимента было связанно с использованием метода неоконченных предложений. Он отно­сится к проективным методам, удобен при работе со студентами и преподавате­лями, так как сводит к минимуму эффект социально-желательных ответов.

Студентам и преподавателям предлагалось закончить следующие пред­ложения: «Диалог это когда..», «Диалоговая культура в моем понимании это...», «Диалог в учебно-воспитательном процессе используется с целью...» (см. Таблицу 2,3).

В опросе приняли участие 40 студента и 15 преподавателей.

Как показал анализ ответов студентов, приведенных в таблице 2, на вопрос «Диалог это...» 25,8 % студентов считают, что диалог – это разговор между двумя людьми и 25 % студентов полагают, что диалог – это разговор между дву­мя или несколькими людьми, диалог-это форма устной речи. Данные ответы студентов не раскрывают основных параметров диалога. Ответы на уровне представлений, понимание о диалоге поверхностное.

Анализ ответов преподавателей показал: 8% опрошенных предполагают, что диалог – это обмен мнениями, между двумя людьми. 5,6% утверждают, что диалог – это разговор двух, трех и более людей, 4,8% препода­вателей считаю, что диалог – это общение между людьми, когда они способны услышать не только себя, но и другого, 3,2% преподавателей полагают, что диалог-это спор по выяснению каких-либо вопросов

На вопрос «диалоговая культура в моем понимании...» из 35 опрошенных 41,4% студентов не смогли ответить на вопрос.

Таблица 3 — Результаты констатирующего эксперимента

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Вопросы | Наиболее встречаемые ответы | Кол-во опрошенных % |
| Студенты  Диалоговая культу­ра в моем понима­нии это... | -умение выслушать мнение собеседника. | 15,3 |
| -умение общаться. | 12 |
| -умение слушать. | 7,2 |
| -понимать другого, как себя. | 4 |
| -не знаю | 27,4 |
| Преподаватели  Диалоговая культу­ра в моем понима­нии это... | -умение слушать точку зрения другого |  |
| человека. | 5,6 |
| -способность владеть своими эмоциями. | 2,4 |
| -уважение к партнеру. | 8 |
| -тактичность. | 3,2 |
| -умение общаться. | 4,8 |
| Студенты  Диалог в учебно-воспитательном  процессе использу­ется с целью... | -для установления контакта с учащимися. | 10,4 |
| -найти взаимопонимание. | 4 |
| -чтобы лучше понимать друг друга. | 9,6 |
| -развивать разговорную речь. | 8 |
| -лучше понимать учебный материал. | 12 |
| -с целью проверки знаний обучаемых. | 7,2 |
| -не знаю. | 10,4 |
| Преподаватели  Диалог в учебно-  воспитательном  процессе использу­ется с целью... | -для передачи знаний, проверки знаний. | 4,8 |
| -активизирует познавательную деятель­ность. | 7,2 |
| -для того, чтобы научить студентов гово­рить. | 2,4 |
| -для повышения уровня восприятия мате­риала. | 5,6 |
| -через диалог развивается умение взаи­модействовать. | 4 |

Из опрошенных преподавателей 23,3% дали ответ близкий к понятию диалоговая культура, она представляется им как умение слушать точку зрения другого человека, уважение к партнеру, умение общаться, но однозначного по­нимания нет и это совершенно естественно, так как в литературе нет определе­ния понятия «диалоговая культура».

Анализ вопроса «Диалог в учебно-воспитательном процессе используется с целью...» показал, что принципиальных отличий в ответах преподавателей и студентов не обнаружено. У 16,8% студентов данный вопрос вызвал затрудне­ние. Данные трудности, по нашему мнению, свидетельствуют об отсутствии знаний о возможностях диалога в педагогическом процессе. Полученный результат подтвердил нашу гипотезу о том, что студенты имеют поверхностное представление о диалоге. Он воспринимается ими узко направленным образом, только как способ межличностного общения. Диалог не осмысливается студентами как многоаспектное понятие.

Третьим направлением диагностической программы мы предложили сту­дентам оценить по пятибальной шкале влияние различных сфер жизнедеятель­ности на овладение искусством диалога. Здесь мы уточнили, какие сферы жизнидеятельности студентов имеют для них приоритетный статус.

Оценки студентов показали, что приоритетными сферами жизнедеятель­ности студентов прежде всего являются такие, как: общение с друзьями, чтение книг, а также эстетическая сфера. Меньше предпочтения отдается таким сфе­рам, как общественная деятельность, а также взаимоотношения в семье. Резуль­таты анализа обозначили существующий разрыв между значимыми для студен­тов сферами жизнедеятельности.

Мы зафиксировали, что учеба в университете не входит в разряд приоритетных областей жизнедеятель­ности студентов в плане овладение искусством диалога учебу в университете студенты поставили на четвертое место. Это объясняется тем, что: во-первых, студенты рассматривают диалог достаточно узко только как общение с други­ми и не соотносят с ним все иные формы и способы взаимодействия в рамках педагогического процесса.

Таблица 4 **—** Влияние различных сфер жизнедеятельности студентов на овладение ими искусством диалога

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Сфера жизнидеятельности | Количество студентов | | Ранг |
| бал 4,5 | бал 3,2,1 |
| Чтение литературы | 79 | 21 | 2 |
| Различные виды искусств | 77 | 23 | 3 |
| Общественная деятельность | 44 | 56 | 6 |
| Общение с родителями | 66 | 34 | 5 |
| Общение с друзьями | 88 | 12 | 1 |
| Учеба в университете | 69 | 31 | 4 |

Во-вторых, они не реализуют в учебной деятельно­сти в полной мере свои потребности в общении /с товарищами, преподавателя­ми.

В четвертом блоке диагностической программы решались задачи, анало­гичные третьему блоку, только в рамках учебного процесса в университете.

Выяснив с помощью опросника, где чаще используется диалог, 100% преподавателей и 67% студентов ответили, что чаще всего диалог используется на семинарских занятиях. На основании этого мы предложили студентам выде­лить элементы взаимодействия на семинарских занятиях, общение с товарища­ми и преподавателями, которые помогают им овладеть искусством диалога.

На семинарских занятиях студентов больше всего привлекает (помогает овладению диалогом (общение с преподавателями (22%), причем студенты больше ориентированны на то, чтобы высказаться (16%), чем на то, чтобы вы­слушать (6%). Ряд студентов связывают семинарские занятия с коммуникатив­ным тренингом, с овладением искусством аргументации, а также с возможно­стью ознакомления с новой литературой. У 27% опрашиваемых данный вопрос вызвал затруднение. Данные трудности, по нашему мнению, свидетельствуют об отсутствии знаний о возможностях диалога в педагогическом процессе. На пятом направлении констатирующего этапа эксперимента мы провели опрос на выявление суждений будущих специалистов и преподавателей о наи­более значимых умениях при организации диалога. Поскольку мы считаем, что знания о диалоге и умения организации диа­лога являются базовыми при формировании диалоговой культуры будущего специалиста, то мы сочли необходимым определить уровень владения умения­ми организации диалога студентами и преподавателями. Испытуемым было предложено проранжировать восемь умений с целью определения значимости и необходимости умений организации диалога.

Было опрошено 40 студентов и 15 преподавателей.

Предложенный перечень умений был воспринят студентами и преподава­телями как профессионально значимых, но все они получили различную оцен­ку.

На первое место студентами и преподавателями выделено умение - выслушать 40% преподавателей и 29% студентов.

Преподаватели при этом выде­ляют еще одно умение – это умение признавать духовное «Я» собеседника, которое по их мнению является значимым при организации диалога. Студентами это умение, как первоочередное не выделяется.

Таблица 5 **—** Влияние практических занятий на овладение студентамиискусством диалога

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Элементы диалога | Кол-во студентов | % |
| 1 | 2 | 3 |
| Общение с преподавателями и студентами | 15 | 12 |
| Общение с преподавателями | 27 | 22 |
| Возможность высказать свою точку зрения | 20 | 16 |
| Получить ответ на интересующий вопрос | 8 | 6 |

Продолжение таблицы 5

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1 | 2 | 3 |
| Аргументация в доказательствах | 9 | 7 |
| Коммуникативная подготовка | 9 | 7 |
| Ознакомление с новой литературой | 3 | 2 |
| Не ответили | 33 | 27 |

Столь же высоко оценены преподавателями умения устанавливать кон­такт с обучаемыми (33%) и умение владеть эмоциональным состоянием (33%), а также умение относится к другому, как к самому себе (33%). Студенты (25%) также на первое место поставили умение устанавливать контакт с обучаемыми, а умение владеть эмоциональным состоянием ими поставлено только на 8 место (15%), которое в ранговой шкале занимает последнее место.

Преподаватели (20%) на последнее место поставили умение располагать к себе. Такое неоднозначное восприятие умений, необходимых при организации диалога, у преподавателей и студентов, подводит к выводу, что ранжирование ими осуществлялось на интуитивном, эмпирическом уровне.

Это связано с низкими знаниями о диалоге, его структуре и функциях, т.к. умения – это усво­енные способы деятельности на основе теоретических знаний.

Некоторая противоречивость между представлениями о диалоге и своим местом в нем говорит о том, что диалогическая направленность не является жизненной установкой.

Шестым этапом констатирующего эксперимента явилось выявление ис­пользования диалога в учебном процессе преподавателем и степень сформиро­ванное умений, лежащих в основе диалоговой культуры. С помощью опроса мы выявили, что чаше всего используется диалог на семинарских 100% и практических 50% занятиях.

Таблица 6 —  Результаты ранжирования умений организации диалога

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Умения | Преподаватели | | Студенты | |
| ранговое место | % | ранговое место | % |
| Относится к другому, как к самому себе. | 2 | 33 | 5 | 19 |
| Владеть эмоциональным со­стоянием. | 2 | 33 | 8 | 15 |
| Понимать партнера по диало­гу. | 3 | 26 | 3 | 23 |
| Педагогический такт. | 4 | 23 | 7 | 16 |
| Устанавливать контакт с обу­чаемыми. | 2 | 33 | 2 | 25 |
| Умение выслушать. | 1 | 40 | 1 | 29 |
| Располагать к себе. | 5 | 20 | 6 | 17 |
| Умение признавать духовное «Я» собеседника. | 1 | 40 | 4 | 21 |

На основании этого мы посетили занятия у всех преподавателей, которые приняли участие в констатирующем эксперименте.

Необходимо отметить, что нами не решалась проблема измерений степе­ни сформированности умений организации и ведения диалога, т.е. умений, ле­жащих в основе диалоговой культуры. В связи с отсутствием в литературе еди­ницы измерения исследуемых умений решение поставленной цели на данном этапе осуществлялось через процедуру оценки. Для оценки первоначальной сформированных умений, лежащих в основе диалога и диалоговой культуры была использована карта взаимодействия преподавателя и студентов .

Чтобы снять у преподавателей тревогу, мы заранее предупредили, что изучаем студентов. После занятий обязательно отмечали, что понравилось в ра­боте преподавателя.

Проанализировав все посещенные занятия, мы пришли к выводу, что в чистом виде диалог используется крайне редко, только один преподаватель 3% построил занятие на диалоговой основе с неоднократным применением выше перечисленных умений.

У 40% (12) преподавателей были частично задействованы умения, лежа­щие в основе диалоговой культуры.

Тип диалога был зафиксирован только межличностный, остальная типо­логия не использовалась ни на одном занятии.

Умение привлекать к себе внимание у 76% (23) преподавателей проявля­ется через интонацию голоса. Умение слушать у 90% (27) преподавателей раз­вито и присутствует на занятии, 10% (3) преподавателя во время ответов сту­дентов занимались другими делами.

Используется диалог как средство достижения цели через диалогические вопросы, такие, как: как вы думаете?, как вы полагаете?, ваше мнение? и т.д., но при этом преподаватель получал ответы только на конкретный практический вопрос без собственного мнения. Это, на наш взгляд, связано с отсутствием у студентов умения оформлять смыслы в тексты. В процессе совместной деятель­ности не сформирована культура смыслодеятельности, через которую усилива­ется индивидуализация, авторство в смыслообразовании и одновременно вза­имная дополнительность авторских смыслов.

При использовании умений, составляющих основу диалоговой культуры, происходит актуализация личного опыта студента и преподавателя в их дея­тельности, через обращенность к личным переживаниям, интересам, ценностям, замыслам, инициативам. Но этого при анализе посещенных занятий мы не уви­дели.

Таким образом, полученные данные подтвердили:

* настроенность преподавателей на диалог;
* недостаточную глубину, точность и системность их представлений о диалоге;
* первоначальную сформированность отдельных составляющих диалоговых умений в среднем у 80% опрошенных преподавателей;
* необходимость формирования у преподавателей диалоговой культуры посред­ством разработанных для этой цели специальных методических приемов.

Вывод о первоначальной сформированности диалоговой культуры был перепроверен и подтвержден путем применения теста «Способность к диалогу» Ю.В. Жолобова.

В соответствии с авторской интерпретацией результатов теста мы, с из­вестной степенью условности, относили преподавателей, получивших близкие результаты в колонках, не превышающие 40% к 1 группе; преподавателей, по­казавших результаты в интервале от 0 до 10% -ко 2 группе, показавших резуль­таты от 10 до 40% к 3 группе, имеющих показатели от 40 до 70% к 4 группе, а тех, чьи данные находятся в интервале 70-100% к 5 группе. Очевидно, что уровни 1 и 2 группы очень близки.

Тестирование прошли все принимавшие участие в эксперименте препода­ватели. Обработка результатов тестирования показала, что низкой способно­стью к диалогу отличаются от 15% до 20% преподавателей. Достаточно высокая способность к диалогу отмечается у 8% – 10% преподавателей. При обсчете по­лучили содержательно сопоставимые результаты.

Диалог студентам известен в большей степени как форма устной речи и как речевая коммуникация. Теоретические знания о диалоге и подходы к нему имеются, но поверхностные. Диалог воспринимается студентами и преподава­телями узконаправленным образом и не осмысливается ими как многоаспект­ное понятие. Отсутствие глубоких теоретических знаний о диалоге связано с трудностями у студентов и преподавателей в использовании диалога в педаго­гическом процессе.

Эксперимент показал, что студентам достаточно сложно проанализиро­вать ситуацию, вычленить проблему, обозначить ее в форме вопроса и предло­жить соответствующие решения. Было выявлено, что существует некоторая противоречивость между представлениями студентов о диалогическом взаимо­действии и их установкой в нем. Все это свидетельствует о том, что диалогиче­ская направленность не является жизненной установкой студентов и многих преподавателей.

В связи с тем, что умения организации диалога являются базовыми при формировании диалоговой культуры будущего специалиста, так как при ис­пользовании умений происходит актуализация личного опыта студента и пре­подавателя в их деятельности, мы особое внимание в констатирующем экспе­рименте обратили именно на это направление. Результаты оказались неутеши­тельными, умения воспринимаются не однозначно, без учета особенностей диа­логического взаимодействия, т.к. умения - это усвоенные способы деятельности на основе теоретических знаний.

Само понятие «диалоговая культура» студентами и преподавателями ис­толковывается по - разному, при этом 41% опрошенных студентов вообще не смогли охарактеризовать данное понятие, 23% преподавателей смогли дать от­вет, близкий к понятию, т.е. ответы преподавателей были неоднозначны.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что способность к диалогу достаточно низкая и степень сформированности диалоговой культуры у студентов и большей части преподавателей находится на низком имитирующе - воспроизводящем уровне. И только у 3% преподавателей диалоговая культура сформирована на среднем комбинирующе - продуктивном уровне.

Таким образом, с помощью констатирующего эксперимента была под­тверждена выдвинутая нами гипотеза, что диалоговая культура без специальной подготовки, сама по себе не формируется и находится на низком уровне. В то же время необходимо отметить высокий потенциал у студентов и преподавате­лей к поддерживающему стилю коммуникации, что является одним из условий формирования диалоговой культуры.

Рисунок 3 **–** Сравнительная диаграмма знаний типологии диалогов преподавателей

* 1. внутренний; 2- модальный; 3- межличностный; 4- опережающий; 5 -проблемный; 6 - полилог; 7 - духовно-ориентированный и другие.

Кроме этого, преподавателям контрольной и экспериментальной групп было предложено проанализировать свое одно занятие со студентами с целью использования умений взаимодействия преподавателей и студентов, лежащих в основе диалоговой культуры.

Рисунок 4 – Диаграмма прироста знаний разновидностей диалога у преподавателей

1 - эвристический; 2 -риторический; 3 -философский; 4 -карнавальный.

Таблица 7 **–** Результаты использования умений взаимодействия

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Критерии диалогической культуры | Экспериментальная группа % | Контрольная группа % |
| 1. Развертывание внутреннего диа­лога | 98 | 31 |
| 2. Располагать к себе | 100 | 100 |
| 3.Понимать ценностно-смысловые позиции друг друга. | 87 | 14 |
| 4. Умение привлекать к себе внима­ние | 100 | 100 |
| 5. Умение слушать | 100 | 93 |
| 6. Умение оперативно корректиро­вать или изменять свое коммуника­тивное поведение | 77 | 54 |
| 7. Использование диалога как сред­ство достижения цели. | 91 | 17 |

Результаты диагностики в контрольной и экспериментальной группах по­казали значительное различие в знаниях и умениях составляющих основу диа­логовой культуры, формирующий эксперимент, по нашему мнению, был эф­фективен и привел к резкому повышению уровня диалоговой культуры препо­давателей экспериментальной группы и некоторым повышением уровня диало­говой культуры в контрольной группе.

В результате преобразующего эксперимента у большей части преподава­телей значительно активизировалась потребность в сформированной диалого­вой культуре, а также выросла уверенность в себе, четкое владение своими дей­ствиями в различных ситуациях, диалог со студентами принял открытый и ин­тенсивный характер. Отметился значительный подъем уровня сформированности диалоговой культуры.

Большинство преподавателей, принявших участие в эксперименте отме­тили свое изменение в отношении к диалоговой культуре, признали необходи­мость пересмотра построения занятий со студентами, выросшую потребность во включении диалогических методов в учебно-воспитательный процесс. Но при этом мы отмечали, что в целом преобразование компонентов диалоговой культуры носит индивидуальный характер, происходит во внутреннем плане личности, не всегда имеет яркое внешнее выражение. Ряд преподавателей кон­трольной группы высказали сожаление об отказе участия в работе «Диалоговой студии» в силу значимости и актуальности данной проблемы в современных ус­ловиях.

Таким образом, можно констатировать, что организация целенаправлен­ных занятий, в частности «Диалоговая студия», является одним из важнейших условий формирования диалоговой культуры у преподавателей вуза.

За основу в процессе формирования диалоговой культуры будущих спе­циалистов был взят профессионально - деятельностный подход, руководимый принципами субъективной осознанности, систематичности и последовательно­сти развития профессионального качества, а также обязательной личностной активности субъектов. Профессионально- деятельностный подход предполага­ет формирование профессиональных умений, свойств и качеств будущего спе­циалиста через включение его в многообразие видов деятельности, которые требуют проявления развиваемых подсистем. Только посредством собственной активности личности, осознанного отношения к происходящему возможно эф­фективное развитие профессионально важных новообразований. Генеральной целью всех этапов формирования диалоговой культуры являлось выявление ее структурных компонентов во взаимосвязи. Ориентиром являлась нормативная модель качества. Вместе с тем на каждом из этапов выделялись самостоятель­ные задачи, приближающие к цели - идеалу, реализовались соответствующие направления методики.

Решение задач подготовительного этапа осуществлялось преимуществен­но средствами нормативных курсов «Введение в педагогическую профессию», «Педагогика», «Философия и история образования». Лекционные и практиче­ские занятия данных учебных курсов, кроме обязательных функций педагогиче­ской дисциплины /обучающей, воспитывающей, развивающей, выполняли ориентационную и подготовительную функции. Ориентационная функция заклю­чалась в том, что студенты получили ориентировочную основу – необходимый баланс фундаментальных знаний и умений для дальнейшего изучения педаго­гических дисциплин через рассмотрение вопросов о предмете, основных поня­тиях, задачах, функциях, методологии и методах исследования педагогической науки, системе педагогических наук и их связи с другими областями научного знания через анализ закономерностей и принципов развития и воспитания человека, теории целостного педагогического процесса, проблем целеполагания в педагогию, иерархии этих целей, их развития в историческом процессе.

Подготовительную функцию мы решали через включение в тематику кур­са "Педагогика" вопросов диалогического направления, имеющих непосредст­венную связь с содержанием конкретной темы.

Таблица 5 – Тематический план

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Содержание | Кол-во часов |
| 1 | Теоретико-методологические основы диалоговой культуры. | 2 |
| 2 | Типология диалогов | 2 |
| 3 | Механизм возникновения и развития диалогических отношений | 2 |
| 4 | Критерии и уровни сформированности диалоговой культуры | 4 |
| 5 | Функции и функциональные особенности диалога в системе гуманитарного образования | 2 |
| 6 | Дидактические и воспитательные возможности диало­гических методов | 2 |
| 7 | Дискуссионный характер диалога | 2 |
| 8 | Итоговое занятие | 4 |

Вопросы для обсуждения на итоговом занятии.

* 1. Место диалоговой культуры в профессиограмме будущего специалиста.
  2. Использование диалогических методов в учебном процессе вуза.
  3. Роль диалоговой культуры в процессе социализации личности студента.

Тематический план по педагогике с включением основ диалоговой культуры.

Тема 3. Содержание целостного педагогического процесса.

Научные основы определения содержания образования и воспитания, единство и взаимосвязь всех сторон воспитания в формировании целостной личности. Социально-педагогические ценности диалога в развитии общей куль­туры личности.

Тема 4. Формы организации целостного педагогического процесса.

Понятие о формах педагогического процесса, понятие о формах органи­зации учебной работы. Воспитание положительных мотивов учения и самостоя­тельности. Сотрудничество в обучении. Диалогические формы обучения (дис­куссия, беседа).

Тема 5. Методы и средства педагогического воздействия на личность.

Понятие о методах воспитания и обучения, назначение и функции мето­дов обучения и воспитания, проблема классификации методов целостного педа­гогического процесса.

Характерные черты педагогического взаимодействия. Диалог как форма межсубъективного взаимодействия. Особенности диалогических методов обу­чения и воспитания.

Тема 6. Нравственно-психологические и идейные взаимоотношения поколений. Семейное воспитание и семейная педагогика.

Проблема взаимоотношений «отцов» и «детей» на различных этапах раз­вития общества. Семья - ведущее звено в системе воспитания подрастающего

поколения. Современные тенденции в развитии семьи и их влияние на воспита­ние. Воспитательные возможности диалога.

Тема 7. Коллектив как средство педагогического воздействия на процесс фор­мирования личности.

Диалектика (этапы) развития коллектива и его взаимоотношения с ок­ружающим миром. Позиция воспитателя в процессе формирования коллектива. Виды отношений в коллективе. Взаимоотношения в системе "личность- коллектив". Диалогическое общение как способ разрешения противоречий.

Тема 8. Нравственно-психологический образ педагога. Мастерство педагогиче­ского общения.

Понятие «педагогическое общение». Культура взаимоотношений учителя с уче­никами и их родителями как основа воспитания. Особенности общения в педа­гогическом коллективе. Мастерство педагогического общения. Диалог как ос­нова педагогического общения.

Современный этап развития общества обострил проблему человеческих взаимоотношений: межличностных, межгрупповых, межсубъективных. Челове­ческое непонимание, внутренняя отчужденность человека от себя и других дос­тигает уровня межэтической, межрегиональной и межнациональной разобщен­ности, конфликтности. Становится все более очевидной необходимость рас­смотрения диалоговой культуры как важной образовательной задачи в развитии человека и общества.

Смыслообразующим ядром новой методологии воспитания и образова­ния является нацеленность на развитие диалоговой культуры, необходимой для становления человека, который в состоянии осваивать ситуации социальных перемен и прогнозировать опережающие модели своего взаимодействия с со­циумом, окружающими людьми и собственным "Я".

Высшая школа недостаточно развивает диалоговую культуру будущих специалистов, потому что нет целостного видения роли и места диалоговой культуры в профессиональной подготовке будущих специалистов. Выделенная нами проблема дает основание для разработки спецкурса «Основы диалоговой культуры».

Основной целью спецкурса является формирование системы знаний о теоретических основах диалоговой культуры, развитие умений преобразования теоретических знаний в конкретные практические разработки, помочь вырабо­тать собственную позицию по отношению к диалоговой культуре как к способу гармонизации отношений.

Методы работы со студентами разнообразные и предполагают включе­ние практической направленности, это: упражнения, тренинг, ролевая игра, мо­делирование и анализ коммуникативных ситуаций, анализ собственных состоя­ний, тестирование, ранжирование, анкетирование, метод незаконченных пред­ложений и т.д.

Спецкурс рассчитан на 20 часов, из них 6 лекций, 14 семинарских и практических занятий.

Рассмотрим на примере темы «Коллектив как средство педагогического воздействия на процесс формирования личности». В рассматриваемые вопросы данной темы мы включили вопрос - диалогическое общение как способ разрешения проти­воречий. В нашем понимании, данный вопрос имеет прямую связь с рассматри­ваемой темой, т.к. при становлении коллектива и конкретной личности в кол­лективе очень часто возникают противоречия, которые могут привести к кон­фликту, если их не пытаться устранить или разрешить. Направленность этих вопросов имела подготовительный характер, так как происходило формирова­ние представлений о диалоге, его использовании в учебно-воспитательном процессе, особенностях диалогического взаимодействия, их возможности в процессе становления будущего специалиста. Профессионально - подготови­тельная деятельность осуществлялась посредством усвоения норм, ценностей диалога в развитии общей культуры личности, становление образа профессио­нала и их дальнейшего принятия студентами в ходе обсуждения, осознания на лекционных и семинарских занятиях.

Для решения задач подготовительного этапа мы использовали различные методики, одна из наиболее простых методик - занимательность. Однако необ­ходимо отметить, что занимательность имеет подчиненное, вспомогательное значение, в основном способствуя поддержанию интереса в обучении, а не соз­данию исходной мотивационной установки на учебную работу.

Более эффективна в этом отношении методика создания мотивационно-проблемных ситуаций или постановки специальных учебно-познавательных, проблемных задач, в которых отображается практический смысл изучения дан­ной предметной темы. Так, при изучении тем педагогики мы подбирали по со­держанию каждой темы жизненные ситуации, необходимость разрешения кото­рых при встрече с ними студентов была бы совершенно необходимой, но при этом продуктивно возможной только при знании элементов диалоговой культу­ры, в частности знание отличия диалога от монолога, функциональных особен­ностей диалога, возможности диалога как метода исследования, а также меха­низма возникновения диалогических отношений и т.д.

Подготовительная готовность будущих специалистов к формированию диалоговой культуры позволила перейти к следующему - теоретическому этапу программы. Усвоение теоретических основ диалоговой культуры предполагало понимание студентами сущности понятий диалог, культура, диалоговая культура, свободное оперирование ими, логически выстроенное представление от диалога к диалоговой культуре, ее элементов, знание механизма возникнове­ния диалогических отношений, функциональных особенностях диалога, воз­можностях внутреннего диалога, типологию диалогов.

Деятельность по изучению указанных элементов необходимого знания осуществлялась посредством лекционных 6ч. и семинарских занятий 14 ч. спецкурса "Основы диалоговой культуры" [Приложение 7], направленного непосредственно на формирование диалоговой культуры студентов в условиях университета. На данном этапе уделялось особое внимание включению студен­тов в процесс по формированию диалоговой культуры путем совместной поста­новки цели, определения условий путем достижения поставленной цели. Чтобы убедиться в этом рассмотрим подробно одно из занятий спецкурса "Основы диалоговой культуры". Тема " Механизм развития диалогических от­ношений". В начале занятия рассматривался теоретический материал по теме занятия, а именно: личностное содержание как основа перехода диалогических отношений в отношения между субъектами. Ведущие механизмы развития субъектов в системе межсубъективных отношений. Основные факторы, обеспе­чивающие полноценное функционирование личности как субъекта диалогиче­ских отношений.

Особое внимание на этом занятии было уделено теоретическим основам и практическому развитию умений определять и понимать ценностно-смысло­вые позиции друг друга. Для развития данных умений рассматривали такие по­нятия, как: "модальные стимулы", "модальная информация", их роль и возмож­ности для успешной совместной деятельности на данном этапе занятия мы ос­новывались на том, что нельзя придать смысл высказыванию, если в нем не об­наружено модальности. На занятии студенты учились через проявление мо­дальности высказывать свое отношение к содержанию. Для этого, разделив­шись на микрогруппы, мы моделировали коммуникативные ситуации, которые были направлены на отработку условий сохранения диалогических отношений с обязательным выполнением правил нашей группы; 1. Доверительный стиль общения. В качестве первого шага к практиче­скому созданию климата доверия ведущий предлагал принять единую форму обращения коллектива на «ты», уравнивая всех членов группы. 2. Взаимодействие по принципу «здесь и теперь». На занятиях говорится о том, что волнует участников, и обсуждается то, что происходит с ни­ми в группе. 3. Персонификация высказываний. Отказ от безличных речевых форм, помогающих людям в повседневном общении скрывать собственную позицию и уходить от ответственности. 4. Искренность участников диалога. Говорим только то, что чувствуем, только правду или молчим. При этом открыто выражаем свои чувства по отношению к действиям других участников.

Каждая коммуникативная ситуация анализировалась, с учетом ус­пешности совместной деятельности в диалоге, при обсуждении оценивали не участников, а только их действия, нельзя было использовать высказы­вания типа: «Ты мне не нравишься». Следовало говорить: «Мне не нра­вится твоя манера общения» и т.п. После анализа каждая микрогруппа составляла поле отношений, используя методику выявления отношений участников учебного процесса.

5. Рефлексия. Заканчивается занятие самооценкой каждого участника, в том числе и преподавателя: оценивается работоспособность, содержание деятельности, психологическое состояние, результативность работы. Теоретический этап предполагал направленность на осмысление студен­тами роли диалоговой культуры в учебной и повседневной деятельности. Сле­довательно, закономерно, что одновременно с изучением совокупности знаний лежащих в основе диалоговой культуры происходил процесс формирования об­разующих ее компонентов. Этот этап обозначен нами как практический, авто­номное выделение которого является условным вследствие невозможности дифференциации процессов формирования совокупности освоения знаний и ус­воения способов действий.

На данном этапе исследования мы поставили перед собой цель: разрабо­тать методику формирования межкультурных диалогических умений будущего специалиста, которая, ориентируясь на цели, задачи, содержание, а также фор­мы и методы профессионально-творческой подготовки в вузе, имеет и свойст­венные только ей цели, задачи, содержание, методы и формы работы, которые в целом соответствуют общим законам развития личности. Основной целью раз­рабатываемой нами методики мы считаем формирование у будущего специали­ста умений, необходимых для осуществления диалогического взаимодействия.

Для развития диалогических умений использовались упражнения, кото­рые представляют собой небольшие диалогические высказывания, осуществ­ляемые в форме разговора двух студентов. При составлении ролевых упражне­ний мы учитывали принцип перехода от менее трудного к более сложному. При использовании ролевых упражнений мы начинали с воспроизведения образцов ситуации и, постепенно усложняя виды упражнений, подводили студентов к выполнению упражнений творческого характера. Не претендуя на полный охват многочисленных ролевых упражнений, мы использовали лишь некоторые, наи­более характерные виды этих упражнений:

* 1. Воспроизведите образцы кратких диалогов, соответствующих определенной ситуации.
  2. Составьте диалог по заранее заданной ситуативной схеме.
  3. Придумайте ситуации, иллюстрирующие пословицы.
  4. Инсценируйте ситуации с использованием активизируемой преподавателем лексики.

При этом нами широко использовались активные методы подготовки, ко­торые мы выделяем в определенную группу условий формирования диалоговой культуры. Надо отметить, что отличительной чертой всех форм активного обу­чения является то, что оно происходит на фоне организованного взаимодейст­вия участников малых групп, порождающее его изменение в них.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современное состояние нашего общества и его дальнейшее развитие во многом зависит от творческой инициативы каждого человека, особенно специа­листов высшей квалификации, призванных участвовать в организации и управ­лении материальной и духовной жизнью. Поэтому перед высшей школой остро стоит социальная задача - подготовить специалистов, умеющих видеть и нахо­дить способы решения проблем, которые встают в развитии общества, прогрес­са науки и социальной практики. Все это предполагает поиск альтернативных путей становления и развития личности. Одним из таких направлений является диалоговая культура.

При анализе философской, лингвистической, психологической педаго­гической литературы мы попытались раскрыть сущность понятий "диалог "культура", "диалоговая культура". Теоретической основой их изучения в на­шем исследовании стали работы М.М. Бахтина, B.C. Библера, М.С. Кагана, A.A. Ухтомского, A.A. Бодалева, A.A. Леонтьева, Л.П. Якубинского, Т.А. Ла­дыженской, В.А. Сластенина, Н.В. Кузьминой, В.Я. Синенко, Н.Е. Щурковой, Г.Н. Прозументовой и т.д.

В результате было сформировано наше представление о ценности диало­га, поскольку он способствует гармонизации отношений людей и является иде­альной формой общения, так как предполагает вслушивание и проникновение в идеи и мнения другого, предоставляет возможность обогатится другим мнени­ем, отличным от собственного. Способ общения людей отражает уровень куль­туры общечеловеческих взаимоотношений.

На основе анализа литературы нами было установлено, что совместная деятельность и диалог являются решающими факторами развития самосознания студентов, которое, в свою очередь, является следствием и одновременно вы­ступает как внутреннее личностное условие и предпосылка активного освоения студентами значимых для него сфер деятельности, основой саморегуляции и самоуправления.

Через диалог создается оптимальный психологический режим для полно­ценных и открытых взаимоотношений между людьми. Диалог и складываю­щиеся межличностные отношения на основе совместной деятельности в про­цессе практического разрешения острейших проблем коллективной жизнедея­тельности являются действенным средством воспитания и развития личности студента.

В настоящее время диалог становится неотъемлемой частью обучения и воспитания в вузе. В процессе диалога будущий специалист овладевает гранями профессиональной культуры, диалоговой культуры.

В своем исследовании, определяя диалоговую культуру как составную часть культуры в целом и рассматривая диалоговую культуру как процесс вос­хождения студентов к ее высотам, мы выделили систему критериев, которые позволили количественно и качественно измерить степень сформированное! и диалоговой культуры. Нами выделены следующие показатели, по которым оп­ределялся уровень сформированности диалоговой культуры: система знаний о диалоге и диалоговой культуре в целом; система ценностно-значимых умений, которые являются показателем сформированности диалоговой культуры; сис­тема отношений к диалоговой культуре через ценностное проживание событий действительности и включение диалоговой культуры в личностную структуру как личностно значимую.

Целью и результатом подбора критериев являлось формирование диало­говой культуры, которая носит уровневый характер. Мы выделили три уровня сформированности диалоговой культуры у студентов:

* имитирующе - воспроизводящий.
* комбинирующе - продуктивный.
* трансформирующее - творческий.

Эти уровни функционируют в тесной взаимосвязи и определялись в соот­ветствии с выделенными критериями.

В качестве показателей, характеризующих выделенные уровни, мы при­няли следующие:

* + освоение необходимых компонентов, раскрывающих существенные характе­ристики диалоговой культуры;
  + усвоение ценностно-значимых умений, являющихся показателями сформи­рованности диалоговой культуры;
  + присвоение диалоговой культуры как потребности, как ценности, которая служит побудителем деятельности, регулятором поведения личности.

На основании выделенных критериев и уровней сформированности диа­логовая культура представлена нами не как совокупность отдельных умений и приемов деятельности, а как единство и взаимосвязь общего и профессиональ­ного развития личности будущего специалиста, где общее развитие и есть усло­вие и фундамент развития профессионализма, который выражается в умении выделять и формировать задачи своей деятельности на основе анализа ситуации и находить оптимальные способы их решения.

Знания и умения, лежащие в основе диалоговой культуры взаимодейст­вуют со всеми компонентами деятельности. На основании этого профессио­грамма будущего специалиста представляется как сложная динамическая сис­тема, которая имеет свою специфическую структуру, в состав которой входят многочисленные элементы, одним из которых является диалоговая культура, выступающая в единстве с профессиональной деятельностью, профессиональ­ными умениями через горизонтальные и вертикальные связи. Диалоговая куль­тура является отражением высокоразвитой профессиональной культуры буду­щего специалиста, которая характеризуется рядом специфических черт, связан­ных с природой деятельности.

В ходе исследования был реализован констатирующий эксперимент, ко­торый позволил выявить состояние исследуемой проблемы. Было установлено, что теоретические знания о диалоге и подходы к нему оформлены слабо, пони­мание диалога поверхностное, на уровне житейских представлений, диалог не осмысливается студентами как многоаспектное понятие. Было установлено, что диалог в процессе преподавания используется недостаточно по той причине, что у студентов и преподавателей отсутствуют знания о возможностях диалога в учебно-воспитательном процессе. Была зафиксирована некоторая противоре­чивость между представлениями о диалоге и своим местом в нем, это свиде­тельствует о том, что диалогическая направленность не является жизненной ус­тановкой многих студентов.

Творческая активность студентов имеет ограниченный характер, и стрем­ление реализовать свое положительное отношение к другим нередко не находит адекватного выражения, что обусловлено сложившимися стереотипами, бояз­нью выйти за рамки привычных форм, неумением конструировать новые диалогические формы взаимодействия. Студен­там достаточно сложно проанализировать диалогическую ситуацию, вычислить проблему, обозначить ее в форме вопроса и предложить соответствующие ре­шения.

На основании выделенных нами уровней сформированности диалоговой культуры /имитирующие - воспроизводящий, комбинирующе - продуктивный, трансформирующе - творческий/ и выделенных критериев нами было отмечено, что степень сформированности диалоговой культуры у студентов и большей части преподавателей находится на низком - имитирующе - воспроизводящем уровне.

В результате констатирующего эксперимента было установлено, что в педаго­гическом процессе высшей школы специальная цель по формированию у буду­щего специалиста диалоговой культуры не ставится.

В рамках опытно-экспериментальной работы была разработана методика формирования диалоговой культуры.

За основу формирования диалоговой культуры будущих специалистов был взят профессионально-деятельностный подход, предполагающий формиро­вание профессиональных умений, свойств и качеств будущего специалиста че­рез его многообразие видов его деятельности.

В результате исследования выявлены основные условия успешности функционирования разработанной на­ми методики формирования диалоговой культуры:

1. Включение теоретических аспектов диалоговой культуры в содержание об­щепедагогических дисциплин.
2. Проведение занятий по формированию и коррекции диалоговой культуры преподавателей.
3. Проведение специальной работы со студентами по активизации процесса формирования диалоговой культуры.
4. Использование активных методов обучения.
5. Обязательная организация рефлексии на специальных занятиях по формиро­ванию диалоговой культуры.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абасов 3. Диалог в учебном процессе //Народное образование. -1993. -№9-10. - С.43-45
2. Амелина Е.М. Место эвристического диалога в проблемном обучении фило­софии //Философские науки. - 1988. - № 3. - С.85-89
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - JL: Наука, 1968. - 387.
4. Барцалкина В Н. Внутренний диалог как ведущая форма развития самосоз­нания личности в подростковом возрасте // Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологического консультирования. - М.: АПН. СССР, 1987. -С. 134-139
5. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. - М.: Сов. писатель, 1963. - 363.
6. Бахтин М.М. Философия поступка // Философия и социологическая наука и техника 1984-1985 г. - М.: Наука, 1986. - С.80-16
7. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. - М.: Искусство, 1986. - 444.
8. Выготский J1.C. Мышление и речь. - М., 1956. - 389 с.
9. Выготский JT.C. Собрание сочинений. - М.: Педагогика, 1983. - Т.З. - С. 279.
10. Мухина, З. З. Культурология / З.З. Мухина. - М.: ТНТ, 2012. - 440 c.
11. Онипенко Н.К. Первые речевые акты: обращения и побуждения в речи ребенка // Детская речь: Лингвистический аспект: сб. науч. тр. / Под ред. С.Н. Цейтлин. - СПб., 1992. - С. 106-112.
12. Орлов, И. Б. Советская повседневность. Исторический и социологический аспекты становления / И.Б. Орлов. - М.: Высшая Школа Экономики (Государственный Университет), 2010. - 328 c.
13. Пашкова Л.Л. Воспитание культуры речи у детей дошкольного возраста средствами народной педагогики: Монография. - Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т, 2006. - 134 с.
14. Песталоцци И.Г. Как Гертруда учит своих детей // История зарубежной дошкольной педагогики: хрестоматия / Под ред. С.Ф. Егорова. - М.: Академия, 2000. - С. 197-218.
15. Петров, К. М. Экология и культура / К.М. Петров. - М.: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2013. - 368 c.
16. Петрова, Наталья Владимировна Культура, Литература И Религия Соединенных Штатов Америки И Канады Часть 1. Религии В Сша. Учебное Пособие / Петрова Наталья Владимировна. - Москва: **Гостехиздат**, 2009. **- 948** c.
17. Пиаже Ж. Комментарии к критическим замечаниям Л.С. Выготского на книги «Речь и мышление ребенка» и «Суждение и рассуждение ребенка» // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. - СПб.: Союз, 1997. - 282 с.
18. Пивоев, В. М. Культурология. Введение в историю и теорию культуры / В.М. Пивоев. - М.: КноРус, 2011. - 528 c.
19. Столяренко, Л. Д. Культурология. Конспект лекций / Л.Д. Столяренко, В.Е. Столяренко. - М.: Юрайт, 2015. - 176 c.
20. Фундаментальные проблемы культурологии. В 4 томах. Том 1. Теория культуры. - М.: Алетейя, 2008. - 432 c.
21. Хроленко, А. Т. Основы лингвокультурологии / А.Т. Хроленко. - М.: "ФЛИНТА", 2009. - 184 c.
22. Чистякова, В. О. Экранная культура. Теоретические проблемы / В.О. Чистякова, Я.Б. Иоскевич. - М.: Дмитрий Буланин, 2012. - 752 c.
23. Шейн С.А. Диалог как основа педагогического общения // Вопросы психо­логии. - 1991. -№ 1. - С. 44-52
24. Шейн С.А. Типология стилей педагогического общения и анализ потециал их развивающего воздействия // психология воздействия: проблема теории и практики. - М.: Наука, 1989. - С. 77-83
25. Шилова М.И. Социализация и воспитание личности школьника в педагоги­ческом процессе. - Красноярск, 1998. - 196 с.
26. Шиянов E.H. Теоретические основы гуманизации высшего педагогического образования: Дисс. докт. пед. наук. - М., 1993. - 36 с.
27. Шмайлова О.В. Формирование коммуникативной культуры будущих учите­лей: Автореф. дис. канд. пед. наук. - Сургут, 1997. - 19 с.
28. Щерба J1.B. Языковая система и речевая деятельность. - Л., 1974,- С. 17-23
29. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных ин­тересов учащихся. - М.: Педагогика, 1988. - 208 с.
30. Юлдашбаева, З. Б. Культурология / З.Б. Юлдашбаева. - М.: Высшая школа, 2008. - 296 c.
31. Языкович, В. Р. Культурология / В.Р. Языкович. - М.: Тетралит, 2014. - 176 c.
32. Сидоркин А. Диалог в воспитании: к постановке проблемы // Педагогика. - 1996. - № 2. - С.48-53
33. Синенко В.Я. Профессионализм учителя // Педагогика. - 1999. - № 5. - С. 45-51
34. Сластенин В.А. Формирование социально активной личности учителя / межвузовский сборник научных трудов. - М., 1984. - 149 с.
35. Сластенин В.А. Профессионально- педагогическая подготовка современно­го учителя//Советская педагогика. -1991.-№10.-С. 79-84.
36. Сластенин В.А., Мищенко А.И. О профессиональной адаптации молодого учителя //Советская педагогика. - 1976. - № 3. - С. 88-95
37. Сластенин В.А. Методологическая культура учителя // Советская педагоги­ка. - 1990.-№ 7. - С. 82-88
38. Ковалев Г.А. Об активном обучении педагогическому общению // Активные методы обучения педагогическому общению и его активизации. - М., 1983. - С. 56-58
39. Коджаспирова Г.М. Культура профессионального самообразования педаго­га. -М., 1994.-342 с.
40. Кондратьева C.B. Учитель - ученик. - М.: Педагогика, 1984. - 80 с.
41. Копытов А.Д. Педагогические основы подготовки выпускников общеобра­зовательных школ к практической деятельности в условиях рынка труда. - Томск.: ТГУ, 1999.-444 с.
42. Косова Н.М. Формирование коммуникативной активности будущего учите­ля: Автореф. дис. канд. пед. наук. - М., 1989. - 22 с.
43. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. - М., 1976. -152 с.
44. Крылова Н.Б Формирование культуры будущего специалиста. М.: Высшая школа, 1990 - 141 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Анкета

Просим Вас ответить на вопросы анкеты. В конце вопроса имеется инст­рукция к ответу. Пожалуйста проставьте ранговое место или обведите кружком цыфру (цыфры) совпадающие с Вашим мнением.

Результаты анкетирования будут анализироваться в обобщенном виде, поэтому

Вашу фамилию указывать не нужно.

Благодарим за помощь в исследовании!

Как вы понимаете значение понятия: "Диалог" (Ваше мнение).

Какими умениями в первую очередь должен обладать педагог при организации диалога? (определить каждому умению его ранговое место.)

относиться к другому как к самому себе

владеть эмоциональным состоянием

понимать партнера по диалогу

педагогический такт

устанавливать контакт с учащимися

умение выслушать

располагать к себе

умение признавать духовное "я" собеседника

Используется ли диалог в учебном процессе? (выберите один из вариантов от­ветов.)

а) используется

б) не используется

в) используется, но редко

* + - * 1. Где чаще, используется диалог? (знаком + укажите соответствующие формы организации занятий)

а) на лекции

б) на семинарских занятиях

в) на практических занятиях

* + - * 1. Какие разновидности диалога, вам известны? (подчеркните те, которые мо­жете объяснить.)

а) внутренний диалог

б) модальный диалог

в) межличностный

г) опережающий диалог

д) проблемный диалог

е) полилог

ж) духовно-ориентированный диалог

з) и другие.

* + - * 1. Диалог - это... (поставьте знак + против тех ответов, которые вы считаете верными.)

а) форма устной речи

б) речевая коммуникация посредством обмена репликами

в) спор, конфронтация, поиск истины

г) перебивание, быстрый темп, жесткая конкуренция

д) единица речи индивида

е) выражение авторской позиции по какому-либо вопросу

ж) индивидуальное восприятие жизни

* + - * 1. С какой целью, используется диалог в учебно-воспитательном процессе? (Ваше мнение)
        2. Как вы понимаете, что такое, диалоговая культура? (Ваше мнение.)

Карта взаимодействия преподавателя и студентов в диалоге

Учебный предмет

Тип занятий

Тема занятий

Преподаватель /с указанием звания, стажа/

Факультет

Курс

Группа

Дата

|  |  |
| --- | --- |
| Перечень умений необходимых при взаимо­действии преподавателя и студентов в диало­ге | Частота использования |
| Тип диалога: |  |
| Межличностный |  |
| Риторический |  |
| Карнавальный |  |
| познавательно-информационный |  |
| исследовательский |  |
| контролирующий |  |
| 2. Развертывание внутреннего диалога |  |
| 3. Располагать к себе |  |
| 4.Понимание ценностно-смысловых позиций |  |
| друг друга |  |

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Тест: «Способность к диалогу» Ю.В. Жолобова.

ИНСТРУКЦИЯ: вспомните человека, с которым Вам легко обо всем до­говориться :

(А), и человека, с которым диалог, как правило, не получается -

(Б). Отведите для них на листе бумаги 2 колонки : А и Б. Отвечая на вопросы

"да" или "нет",записывайте ответы в обеих колонках.

В конце подсчитайте %% "да" в обеих колонках.

СУЖДЕНИЯ ТЕСТА

Собеседник не дает мне шанса высказаться. У меня есть, что сказать, но нет возможности вставить слово.

Собеседник постоянно прерывает меня во время беседы.

Собеседник никогда не смотрит в лицо во время разговора, и я не уверен, слушают ли меня.

Разговор часто вызывает чувство пустой траты времени.

Собеседник постоянно суетится: карандаш и бумага занимают его больше, чем мои слова.

Собеседник ни разу не улыбнется. У меня возникает чувство неловкости и тревоги.

Собеседник всегда отвлекает меня вопросами и комментариями.

Что бы я ни высказывал, собеседник всегда охлаждает мой пыл.

Собеседник всегда старается опровергнуть меня.

Собеседник передергивает смысл моих слов и вкладывает в них другое со­держание.

Когда я задаю вопрос, собеседник заставляет меня защищаться.

Иногда собеседник переспрашивает меня, делая вид, что не расслышал.

Собеседник, не дослушав до конца, перебивает меня лишь затем, чтобы со­гласиться.

Собеседник при разговоре сосредоточенно занимается посторонним: играет ручкой, протирает стекла очков и т. п., и я твердо уверен, что он невнимате­лен.

Собеседник делает выводы за меня.

Собеседник всегда пытается вставить слово в мои высказывания.

Собеседник смотрит на меня чересчур внимательно, не мигая.

Собеседник смотрит на меня, как бы оценивая, это меня беспокоит.

Когда я предлагаю что-то новое, собеседник говорит, что он думает так же.

Собеседник переигрывает, показывая, что интересуется беседой, слишком часто кивает головой, охает и поддакивает.

Когда я говорю о серьезном, собеседник вставляет смешные истории, шу­точки.

Собеседник часто смотрит на часы во время разговора.

Когда я вхожу, он демонстративно бросает все дела и смотрит на меня.

Собеседник ведет себя так, будто я мешаю ему делать что-то важное.

Собеседник требует, чтобы все соглашались с ним. Любое его высказывание завершается вопросом: "Вы тоже так думаете?" или "Вы согласны?".

Утверждения

Я считаю, что лучше перехвалить ученика, чем недохвалить.

Я хвалю учеников в зависимости от ситуации.

Всегда свои поощрения сопровождаю подробным объяснением, что именно достойно похвалы.

Делаю это (объяснение) в общих чертах.

Я всегда проявляю максимальное внимание к успехам своих учеников, игно­рируя их недостатки в работе.

В первую очередь я всегда обращаю внимание на недостатки в работе уче­ников, сдержанно отмечаю их успехи.

Я постоянно поощряю старание учеников в решении учебных задач.

Отмечаю участие в работе вообще.

Я считаю важным подчеркнуть значимость достигнутых результатов каждо­го ученика.

Я считаю важным всегда сообщать своим ученикам об их успехах.

Я постоянно даю сравнение прошлых и настоящих достижений своих уче­ников.

Ориентирую учеников сравнивать их результаты с результатами других (на сравнение).

Считаю правильным преувеличение значимости достигнутых результатов учеников для их стимулирования.

Считаю неправильным преувеличение значимости достигнутых результатов учеников, так как это только расхолаживает их.

Мера поощрения для данного ученика должна определяться степенью его приложения.

Я всегда достигнутое учеником связываю с его старанием.

Я связываю достигнутый результат ученика с его способностями.

Мои ученики с удовольствием выполняют задание, потому что им нравится процесс работы.

Мои ученики стараются лучше выполнить задание, чтобы получить мою по­хвалу, награду, выиграть в соревновании.

Я постоянно обращаю внимание учеников на то, что повышение успеваемо­сти зависит от их желания учиться в соответствии со своими способностями.

Обращаю внимание учащихся на то, что их успех в учебе зависит от моих усилий добиться хороших результатов.

Я всегда ориентируюсь на постановку перед учащимися новых задач, а не на контроль изучаемого.

Постоянно контролирую процесс самостоятельной работы учащихся, не до­пуская их отвлечения от работы.

Обработка результатов

Для определения индивидуальных различий в саморегуляции учебной деятельности (дидактической коммуникации) необходимо подсчитать количе­ство ("+") совпадения ответов обследуемого с ключом первой и второй суб­шкалы.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Ключи к опроснику для определения стиля  педа­гогических воздействий | | |
|  | |  |
| № | Субшкалы | |
| 1 | 1 | 2 |
| 2 | 3 | 4 |
| 3 | 5 | 6 |
| 4 | 7 | 8 |
| 5 | 9 | 10 |
| 6 | И | 12 |
| 7 | 13 | 14 |
| 8 | 15 | 16 |
| 9 | 17 | 18 |
| 10 | 19 | 20 |
| 11 | 21 | 22 |
| 12 | 23 | 24 |
| Всего: | 12 | 12 |

Формула шкалирования позволяет обследуемому оценивать каждое ут­верждение или положительно ("+"), или отрицательно ("-") и выразить более эмоционально степень своего согласия внутри каждой категории.

Шаг 1. Сложить "сырые" оценки по каждому нечетному пункту шкалы и полученную сумму разделить на 12. Частное от деления (ЭП) является эмпири­ческой мерой тенденции будущего педагога предпочитать эффективные методы "подкрепления" своего ученика:

ЭП= (х +х +х...+х)/12 Шаг 2. Сложить "сырые" оценки по каждому четному пункту шкалы и полученную сумму разделить на 12. Частное от деления (НЭП) является эмпи­рической мерой тенденции будущего педагога к использованию неэффективных методов поощрения своих учеников:

Величина асимметрии оценок выступает мерой сбалансированности ме­тодик "поощрения" в процессе дидактической коммуникации.



