

Дмитриева Людмила Геннадьевна

**ДИАЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ
К СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОМУ ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ
ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ**

Специальность 19.00.07 – педагогическая психология

Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
доктора психологических наук



Самара - 2011

Работа выполнена на кафедре психологии образования ГОУ ВПО
«Поволжская государственная социально-гуманитарная академия»

Научный консультант – доктор педагогических наук,
профессор *Валерий Максимович Минияров*

**Официальные
оппоненты:** член-корреспондент РАО,
доктор психологических наук,
профессор *Эвальд Фридрихович Зеер*

член-корреспондент РАО,
доктор психологических наук,
профессор *Ирина Александровна Бяева*

доктор психологических наук,
профессор *Галина Александровна Виноградова*

Ведущая организация – Санкт-Петербургский государственный
университет

Защита состоится 4 мая 2011 года в 12 часов на заседании
диссертационного совета Д.212.216.01 по защите диссертаций на соискание
ученой степени доктора психологических наук по специальности 19.00.07
при ГОУ ВПО «Поволжская государственная социально-гуманитарная
академия» по адресу: 443099 г. Самара, ул. Максима Горького, 65/67.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ГОУ ВПО
«Поволжская государственная социально-гуманитарная академия».

Текст автореферата размещен на сайте ВАК
referat_vak@obrnadzor.gov.ru 2 февраля 2011 г.

Автореферат разослан 29 марта 2011 года

Ученый секретарь
диссертационного совета
доктор педагогических наук,
профессор

Вершинина Л.В. Вершинина

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность темы исследования. Демократизация общества диктует новые требования к формированию личности, осуществление которых принципиально невозможно без совместной деятельности субъектов образования. Одним из них в условиях становления гуманитарной парадигмы образования является требование субъект-субъектного взаимодействия в образовательном процессе. Проблема субъект-субъектного педагогического взаимодействия является одной из ключевых в психолого-педагогической теории и практике и требует перестройки процессов обучения и воспитания субъектов образования с учетом диалогического фактора, который обеспечивает переход от авторитарной парадигмы образования к парадигме гуманитарной, реальное становление учащегося как субъекта обучения. В Концепции Федеральной программы развития образования подчеркивается возрастающая роль гуманизации образования в создании условий для подготовки конкурентоспособной и социально компетентной личности, успешной не только в профессиональном плане, но и в умении строить диалогические отношения и решать жизненные задачи в диалоге с другими (А.К.Байметова, В.Ж.Келле, В.И.Панов, Т.Ф.Плеханова, Д.И.Фельдштейн).

Трудно переоценить теоретическую значимость вопроса субъект-субъектного педагогического взаимодействия как части фундаментальной психологической проблемы взаимодействия человека и мира. Между тем анализ научной литературы показывает, что проблема субъект-субъектного педагогического взаимодействия относится к числу недостаточно изученных, и требует дальнейшей разработки. Поэтому в современных психолого-педагогических исследованиях не существует однозначного ответа на вопрос: что же такое субъект-субъектное педагогическое взаимодействие?

Как показывает анализ научной литературы, это явление характеризуется большим разнообразием мнений, которые довольно сложно систематизировать (Б.Г.Ананьев, К.А.Абульханова-Славская, А.Б.Добрович, В.В.Знаков, Б.Ф.Ломов, В.Н.Мясищев, Б.Д.Парыгин, В.А.Поликарпов и др.). Сложившаяся традиция понимания субъект-субъектного педагогического взаимодействия как видového по отношению к субъект-субъектному взаимодействию интерпретирует его как процесс, отличающийся симметричностью психологических позиций субъектов образования, и не дает ответа на вопросы, возникающие в реальной практике образования, где имеют место совмещение позиций субъекта и объекта, участника диалога и его свидетеля, а также неравновесность психических состояний и асимметричность психологических позиций, вызванных личностными смыслами субъектов образования.

Проблема субъект-субъектного взаимодействия носит междисциплинарный характер и исследуется на философском, социально-психологическом и психолого-педагогическом уровнях.

На философском уровне понятие «субъект-субъектное педагогическое взаимодействие» как видовое по отношению к субъект-субъектному взаимодействию исследуется в следующих аспектах: генезис понятия «диалог»

(М.М.Бахтин, В.С.Библер, М.Бубер, Платон, Сократ и др.), отношение человека к миру (Г.Гегель, В.Н.Мясищев, Л.Фейербах, Т.А.Флоренская), общение свободных суверенных личностей (Б.С.Братусь, С.Л.Братченко, С.А.Шейн), равенство психологических позиций и их асимметричность (М.М.Бахтин, В.С.Библер, А.А.Бодалев, М.Бубер, Ю.М.Лотман, Л.А.Петровская).

На социально-психологическом уровне явление субъект-субъектного педагогического взаимодействия рассматривается в ракурсе межличностного общения как специфической формы взаимодействия человека с другими людьми (Б.Ф.Ломов), диалогического стиля общения (А.К.Болотова, С.Л.Братченко, В.Н.Кан-Калик, Г.А.Ковалев, Л.А.Петровская, С.А.Шейн).

На психолого-педагогическом уровне исследуются процессуальные характеристики субъект-субъектного педагогического взаимодействия (Г.В.Дьяконов, Е.В.Коротаева, Л.А.Петровская), а также характеристики субъектов образовательного процесса – педагогов и учащихся (А.К.Болотова, С.Л.Братченко, А.К.Маркова, В.А.Кан-Калик, Л.А.Поварницына и др.).

Анализ научной литературы свидетельствует о наличии методологических и теоретических предпосылок для осмысления проблемы субъект-субъектного взаимодействия как родового по отношению к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию:

- в отечественной и зарубежной психологии сформировались подходы к определению сущности и содержания субъект-субъектного педагогического взаимодействия (Н.В.Амьга, М.М.Бахтин, Б.С.Братусь, С.Л.Братченко, В.А.Кан-Калик, Е.В.Коротаева, Ф.Г.Майленова, Л.А.Петровская, К.Роджерс, А.А.Ухтомский, Т.А.Флоренская, С.А.Шейн, Т.Ямагиши);

- накоплен практический опыт осуществления субъект-субъектного педагогического взаимодействия (Г.М.Андреева, П.П.Блонский, И.В.Вачков, Л.С.Выготский, А.С.Макаренко, А.В.Мудрик, К.К.Платонов, В.А.Сухомлинский.);

- выявлены особенности субъект-субъектного педагогического взаимодействия с точки зрения его неравновесности (А.А.Бодалев, Л.А.Петровская.), асимметричности (Ю.М.Лотман) и личностных смыслов (К.А.Абульханова-Славская, А.Н.Леонтьев, В.Ф.Петренко, Х.Хекхаузен).

Изучение научной литературы и исследований, тематически связанных с нашим, показывает, что указанные предпосылки были частично реализованы при анализе профессионального взаимодействия, факторов, механизмов и условий его эффективности, саморегуляции и самоорганизации социального поведения, ценностных ориентиров и когнитивных структур в деятельности педагога, управления учебно-познавательной деятельностью студентов, психологического климата и психологической безопасности образовательной среды, стилей семейного воспитания (Г.В.Акопов, И.А.Баева, Э.Ф.Зеер, В.А.Маликова, В.М.Минияров, В.А.Якунин, Н.Н.Ярушкин и др.).

Отмечая плодотворность рассмотренных исследований, следует признать, что в педагогической психологии проблема субъект-субъектного педагогического взаимодействия в полной мере не осмыслена. Потребность

восполнить данный пробел в научном знании и определила актуальность нашего исследования. Среди многих проблем, возникающих при изучении субъект-субъектного педагогического взаимодействия, необходимо исследовать такие, которые связаны с процессом гуманизации современного образования как многопланового, социально-нравственного явления духовной жизни общества, придающего стабильность и в то же время гибкость и динамичность обучению; с осознанием того, что гуманистические идеалы не совпадают с реальностью, что не исключает необходимости к ним стремиться; с разработкой диалогического подхода и принципа, обеспечивающих психологическую готовность будущего учителя к диалогу; с обоснованием структуры формирования психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию и с раскрытием содержания его структурных компонентов; с разработкой концепции формирования психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию, задающей способ создания модели реализации диалогического подхода, включающей программу, этапы, условия, предоставляющие возможность использования форм и методов, адекватных сущностной природе диалога, обеспечивающих интериоризацию личностью целей гуманизации образования, проявляющихся в эмпатийности, конгруэнтности, уверенности в себе, и ряд других проблем.

Имеет место противоречие между потребностью общества в педагоге, ориентированном на диалог и способном устанавливать субъект-субъектные отношения с учащимися, и сохраняющимися тенденциями к реализации субъект-объектных отношений в обучении, характеризующихся дистантностью, монологичностью, отсутствием обратной связи и сотрудничества; между практической необходимостью формирования психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию педагога и учащихся и недостаточной представленностью в психологической науке теоретических оснований для разработки практико-ориентированной концепции формирования психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию.

Стремление найти пути разрешения противоречия определило проблему нашего исследования. В теоретическом плане – это проблема разработки концепции формирования психологической готовности будущего учителя к диалогу, обеспечивающей субъект-субъектное педагогическое взаимодействие, в котором диалогический принцип ориентирует субъекты образования на раскрытие их личностного потенциала, понимание целей и задач общения, в котором будущие педагоги и учащиеся чувствуют себя активными участниками, занимающими равноправные позиции в процессе педагогического взаимодействия; в практическом – выявление психолого-педагогических условий, обеспечивающих формирование психологической готовности будущего учителя к диалогу в субъект-субъектном педагогическом взаимодействии.

Объект исследования -- субъект-субъектное педагогическое взаимодействие учителя и учащегося.

Предмет исследования – подход, принцип, содержание и методы формирования психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию.

Цель исследования – разработка и теоретико-методологическое обоснование практико-ориентированной концепции формирования психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию.

Гипотеза исследования. Если субъект-субъектное педагогическое взаимодействие – это форма общения субъектов образовательной деятельности, в котором имеет место асимметрия субъект-субъектных отношений, вызывающая неравносность психических состояний, являющихся отражением личностных смыслов субъектов образования, то формирование психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию становится успешным тогда, когда:

- определены подход и принцип, находящиеся в основаниях концепции формирования субъект-субъектного педагогического взаимодействия, задающей способ создания алгоритмической модели реализации диалогического подхода в обучении;

- поэтапная реализация алгоритмической модели обеспечивает преодоление трудностей, испытываемых учащимися в субъект-субъектных педагогических взаимодействиях;

- раскрытие сущности субъект-субъектного педагогического взаимодействия как формы общения становится основой для разработки программы формирования психологической готовности к диалогу субъектов образования;

- реализация преподавателем программы формирования психологической готовности будущего учителя к диалогу, созданной на основе интеграции философского, психологического и педагогического знания, осуществляется с учетом асимметрии психологических позиций и неравносности психических состояний субъектов образования в диалоге и включает в себя этапы когнитивной оценки, регуляции взаимодействий и этап становления качеств личности, способствующих диалогу.

Задачи исследования.

1. Определить теоретико-методологические подходы к исследованию субъект-субъектного педагогического взаимодействия.

2. Раскрыть сущность субъект-субъектного педагогического взаимодействия как формы общения и обучения будущего учителя.

3. Обосновать сущность диалога и средства организации субъект-субъектного педагогического взаимодействия в образовании.

4. Обосновать психологические характеристики диалогического подхода к развитию субъект-субъектного педагогического взаимодействия и определить принцип, обеспечивающий реализацию данного подхода в обучении.

5. Раскрыть структуру психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию и обосновать ее компоненты.

6. Разработать и внедрить алгоритмическую модель и программу формирования психологической готовности будущего учителя к диалогу.

7. Определить содержание, методы и психолого-педагогические условия, обеспечивающие формирование психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию.

8. Определить результаты экспериментальной работы по формированию психологической готовности будущих педагогов к диалогу в субъект-субъектном педагогическом взаимодействии.

Научная новизна исследования:

– раскрыта сущность субъект-субъектного педагогического взаимодействия как формы общения субъектов образовательной деятельности (сущность данного взаимодействия состоит в проявлениях неравновесности психических состояний субъектов образования, порождающей психическую активность вследствие значимости и информационной насыщенности ситуации диалога, вызывающей (активность) асимметрию или несоразмерность психологических позиций в субъект-субъектных отношениях, являющихся отражением личностных смыслов субъектов образования, которые обусловлены субъективными различиями и предпочтениями в понимании ситуации диалога его участниками);

– обоснована сущность диалога как формы и средства организации субъект-субъектного педагогического взаимодействия (сущность диалога как формы общения – в способе самовыражения субъектов образования, порождающем эффекты взаимопринятия, со-участия, со-чувствия, со-действия, благодаря которым происходит «вызревание» диалога, осмысливаемого педагогом и учащимися как сотрудничество с целью достижения совместного результата; как средства – в конструктивном взаимодействии субъектов образования, нацеленном на результат, в котором отражены логика мысли другого человека, открытость собственного опыта для другого и открытость опыта другого для себя);

– разработана практико-ориентированная концепция формирования психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию, которая, представляя стратегию педагогического взаимодействия, указывает способ создания модели реализации диалогического подхода (в основании концепции находится диалогический подход и обеспечивающий его реализацию диалогический принцип; диалогический подход нацелен на формирование психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию, обеспечивает организацию субъект-субъектного педагогического взаимодействия с учетом неравновесности психических состояний субъектов образования и асимметричности диалога, вызванного субъективными различиями в его понимании; диалогический принцип ориентирует преподавателя на раскрытие личностного потенциала будущих

учителей и понимание целей и задач общения, на преодоление ими трудностей в диалоге через выравнивание психологических позиций, проявление гибкости, обеспечивающей социальную компетентность будущего учителя, которая является результатом становления качества, проявляемых в субъект-субъектных отношениях);

– определены сущностные характеристики диалогического подхода, (сущностными характеристиками являются двойственность и процессуальность; в двойственности выражено взаимодействие будущего учителя с внешней средой, которое обусловлено его внутренним миром, базирующимся на духовно-нравственных основаниях, мотивах и установках, реализующихся в его личностных смыслах и в социальной компетентности; в процессуальности проявляется этапность диалога: на этапе когнитивной оценки диалог проявляется как средство воздействия и обособления субъектов, влияющее на их психические состояния, этап регуляции отношений нацелен на достижение гибкости во взаимодействиях; этап становления качеств, способствующих диалогу, аккумулирует их в социальной компетентности будущего педагога);

– раскрыто содержание психологической готовности будущего учителя к диалогу (психологическая готовность к диалогу – целостное личностное образование, интегрирующее такие составляющие, как психологическая готовность к трудностям в контактах (состояние мобилизации, позволяющее ориентироваться в ситуациях затрудненного общения и прогнозировать возможные трудности в контактах), гибкость во взаимодействиях (регуляторно-личностное свойство, проявляющееся в эмоциональной гибкости, обеспечивающей согласованность психологических позиций субъектов взаимодействия, избегание личностных и преодоление внутрилличностных конфликтов, выявляющее степень сформированности регуляторной гибкости и способность перестраивать систему саморегуляции адекватно пластичности психики, когнитивным стилям, стилям общения, стилевой саморегуляции), социальная компетентность (интегративно-личностное качество, значимое для самореализации личности и проявляющееся в уверенности в себе, эмпатийности, толерантности и конгруэнтности);

– выделена структура психологической готовности будущего учителя к диалогу, включающая в себя эмоциональный, операциональный и личностный компоненты (в содержании эмоционального компонента проявляются эмоциональная устойчивость, эмпатийность, отзывчивость, склонность устанавливать близкие отношения с другими, потребность быть принятым другими и принадлежать к ним, в преодолении трудностей в контактах; в операциональном компоненте реализуются представления педагога о системе меняющихся внешних и внутренних условий, влияющих на соответствие его поведения ситуации педагогического взаимодействия, способность перестраивать деятельность при возникновении непредвиденных обстоятельств, гибкость поведения, позволяющая адекватно реагировать на изменение ситуации и успешно решать поставленные задачи; в личностном – автономность, субъектная активность, самостоятельность при планировании

деятельности и поведения, независимость суждений, проявляющихся в его социальной компетентности);

– разработана и экспериментально проверена алгоритмическая модель реализации диалогического подхода (модель включает цель – формирование психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию; диалогический подход и диалогический принцип; программу формирования психологической готовности будущего учителя к диалогу, включающую этапы когнитивной оценки, регуляции субъект-субъектных взаимодействий и становления качеств личности, способствующих диалогу, а также психолого-педагогические условия, обеспечивающие реализацию психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию; прогнозируемый результат обучения – психологическую готовность будущих учителей к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию);

– определены психолого-педагогические условия, обеспечивающие формирование психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию: адекватные сущностной природе диалога формы обучения (дискуссия, полемика, спор, диспут, проблемная лекция, интернет-диалог и т. д.); интериоризация внешне заданных целей гуманизации образования во внутренне обусловленные и личностно значимые корреляты, формирующие социальную компетентность будущего учителя, проявляющуюся в эмпатийности, толерантности, конгруэнтности и уверенности в себе; организация рефлексивной практики, позволяющей будущему учителю в контактах с другими осознать свои проблемы в субъект-субъектных взаимодействиях, развить способности к самоанализу своего поведения в диалоге.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что оно способствует решению научной проблемы, имеющей важное социально-культурное значение, открывает направление научных исследований, связанных с теоретико-методологическим обеспечением субъект-субъектного педагогического взаимодействия, создающего условия для психологической готовности к диалогу субъектов образования. Обоснование диалога как формы и средства субъект-субъектного педагогического взаимодействия составит основу для новых научных представлений о его воспитательно-образовательном потенциале, реализация которого способствует формированию социально компетентной, успешной личности. Предлагаемая в исследовании практико-ориентированная концепция формирования психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию способствует разработке вопросов личностно-ориентированного содержания общепедагогической подготовки будущего учителя в части, относящейся к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию, включению в учебный процесс научного знания о диалоге, диалогическом принципе и диалогическом подходе, содержательным и процессуальным аспектам педагогической деятельности, ориентированной на формирование психологической готовности к диалогу.

Результаты исследования позволяют на теоретической основе выявить проблемы субъект-субъектного педагогического взаимодействия, источником которой являются асимметрия диалога, различия его личностных смыслов, вызывающие неравновесные психические состояния педагогов и учащихся.

Проведенное исследование вносит вклад в развитие категориального аппарата психологической науки: раскрыты сущность понятий «диалогический подход к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию», «диалогический принцип», «психологическая готовность к диалогу»; выявлены сущностные характеристики диалогического подхода, обоснована необходимость и целесообразность построения понятий «психологическая готовность к преодолению трудностей в контактах», «гибкость во взаимодействиях». Уточнены понятия «личный смысл диалога», «неравновесность психических состояний» и «асимметричность психологических позиций в диалоге».

Практическая значимость исследования состоит в том, что оно направлено на совершенствование педагогической деятельности в аспекте формирования психологической готовности будущих педагогов к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию; в определении методов научно-психологического исследования, с помощью которых выявляется состояние психологической готовности к диалогу будущего учителя; в конкретизации содержания психолого-педагогического образования в педагогических учебных заведениях с точки зрения их возможностей в формировании психологической готовности педагогов и учащихся к диалогу, в разработке тренингов, систем заданий, упражнений, проведении интенсивной групповой подготовки, включении в программы учебных методов активного и интерактивного обучения (дискуссия, полемика, спор, диспут, проблемная лекция, интернет-диалог и др.). Разработка и апробация спецкурса «Психологическая готовность будущего учителя к диалогу» является реальной предпосылкой обновления содержания педагогического образования.

Прошедшие экспериментальную проверку монографии и учебные пособия могут быть использованы в деятельности педагога, психолога, других субъектов образования.

Методологическую и теоретическую основу работы составили отечественные и зарубежные философские теории, концепции, в которых содержатся предпосылки для создания диалогического подхода (М.М.Бахтин, Н.Л.Бердяев, Л.Берталанфи, В.С.Библер, Н.Бор, М.Бубер, Г.Гегель, И.Кант, Р.Мэй, Платон, С.Л.Рубинштейн, Сократ, И.Г.Фихте, К.Ясперс); основные положения современной методологии науки, интерпретирующей постнеклассический тип рациональности, в котором субъект оказывается включенным в процесс познания и взаимодействия с окружающим миром, формой которого является диалог (А.Г.Асмолов, В.Гумбольдт, М.С.Гусельцева, П.А.Мясоед, В.С.Степин, А.В.Юревич и др.).

Систематизируя методологические принципы нашего исследования, отметим, что одним из основных является принцип сетевой организации знания (М.С.Гусельцева, В.В.Знаков, П.А.Мясоед, А.В.Юревич), который отличается

от системного (Б.Ф.Ломов) динамичностью и ситуативностью, быстротой реагирования на ситуацию, чувствительностью к контекстам. Следующие – принципы методологического плюрализма и дополнительности, в русле которых предполагается сосуществование разноплановых направлений и теорий, дополняющих друг друга. А также – принцип социальной обусловленности психики (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн), личностно-развивающий (Э.Ф.Зеер, В.В.Сериков, И.С.Якиманская), диалоговый (М.М.Бахтин, М.Бубер, Т.А.Флоренская), рефлексивный (Ю.Н.Кулюткин, Г.С.Сухобская).

Основополагающими принципами диссертационного исследования являются фундаментальные принципы психологической науки – развития, единства сознания и деятельности, единства внутреннего и внешнего (Л.С.Выготский, П.Я.Гальперин, В.В.Давыдов, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, В.В.Рубцов, Д.И.Фельдштейн, Д.Б.Эльконин). Одной из главных задач нашего исследования является разработка диалогического принципа, в котором нашли отражение психологическая готовность к диалогу, реализующаяся в готовности к трудностям в контактах, гибкости во взаимодействиях и социальной компетентности субъектов образования.

Теоретические источники исследования представлены несколькими группами.

В первую группу входят теоретические работы, раскрывающие суть субъект-субъектных отношений в образовании, в рамках которых изучалось субъект-субъектное педагогическое взаимодействие (К.А.Абульханова-Славская, А.А.Бодалев, А.В.Брушлинский, С.Л.Рубинштейн), а также труды, посвященные концептуальным основам аксиологии, в русле которых исследовались ценностно-смысловые и духовно-нравственные аспекты личности (А.Ю.Агафонов, Г.В.Акопов, В.М.Аллахвердов, А.Г.Асмолов, Б.С.Братусь, Б.В.Кайгородов, Д.А.Леонтьев, Т.А.Флоренская). Представления о диалоге обогащены с помощью когнитивного и психосемантического подходов, с точки зрения которых диалог является асимметричным (А.Бандура, В.С.Библер, Г.Гегель, Ю.М.Лотман, Л.Фестингер, Л.Фейербах, А.Ухтомский и др.) и содержит различные личностные смыслы (А.Г.Асмолов, Б.С.Братусь, Ф.Е.Васильюк, Н.А.Государев, Ю.М.Забродин, А.А.Леонтьев, В.Ф.Петренко), что вызывает у субъектов взаимодействия определенный когнитивный диссонанс (А.Бандура, Г.Виткин, М.С.Гусельцева, А.Н.Колмогоров, А.Н.Леонтьев, Дж.Келли, Ч.Осгуд, В.Ф.Петренко, Е.В.Трифонов, А.Г.Шмелев).

Вторая группа исследований опирается на сетевой и вероятностный подходы в ракурсе объединения разных методологических подходов с целью расширения проблемного поля исследования и анализа концепции изменчивости, востребованной в субъект-субъектном педагогическом взаимодействии с учетом его процессуальных характеристик (В.В.Аршинов, Н.Винер М.С.Гусельцева, Ю.А.Данилов, Т.В.Корнилова, А.Н.Панченко, Я.И.Свирицкий, Б.С.Сивяринов, В.В.Тарасенко, Е.В.Трифонов).

Третья группа исследований содержит в своей основе личностный (или персонологический) подход, в ракурсе которого проблема субъект-субъектного

педагогического взаимодействия решается в синтезе (соединении) диалога и личности (М.Бубер, А.Ф.Лазурский, В.Г.Ланкин, И.Мананников В.Н.Мясищев, Ф.Ницше, К.Юнг и др.). В эту группу входят работы ученых, где анализируется психологическая готовность к диалогу, которая интерпретируется через готовность к трудностям в контактах (Н.С.Глуханюк, К.М.Дурай-Новакова, Л.А.Кандыбович, Е.П.Кораблина, Л.В.Мальцева, Р.Д.Санжаева, С.Н.Фокеева), гибкость в субъект-субъектных взаимодействиях (К.А.Абульханова, Г.Ш.Габдреева, Ю.Я.Голиков, Л.Г.Дикая, Г.М.Ершов, О.А.Конопкин, А.Н.Костин, А.Н.Леонтьев, В.И.Моросанова, А.К.Осницкий, Б.Д.Парыгин, О.А.Прохоров, Н.И.Чуприкова и др.), социальная компетентность (К.А.Абульханова-Славская, А.К.Байметова, А.В.Брушлинский, Л.Ф.Бурлачук, Ф.Е.Василюк, Дж.Гилфорд, Е.Е.Данилова, В.П.Зинченко, В.Ж.Келле, В.Н.Куницына, В.И.Панов, Т.Ф.Плеханова, В.И.Слободчиков Д.И.Фельдштейн и др.)

Четвертая группа исследований опирается на концепцию произвольной саморегуляции как теоретического обоснования программы формирования психологической готовности к диалогу (О.А.Абрамова, В.С.Агеев, Г.В.Акопов, А.А.Александров, В.Аткинсон, В.Ю.Большаков, Е.Д.Бреус, Ф.Е.Василюк, И.В.Вачков, С.В.Гиппиус, Л.Я.Гозман, Т.Гордон, Ю.Н.Емельянов, Ю.М.Жуков, Ю.М.Забродин, М.В.Зюзько, В.А.Кан-Калик, Б.Д.Карвасарский, Г.А.Ковалев, А.Ф.Копьев, В.А.Лабунская, А.А.Леонтьев, Л.В.Макеева, В.Е.Меновщиков, Л.М.Митина, В.И.Моросанова, В.Э.Пахальян, Л.А.Петровская, А.С.Прутченков, А.О.Прохоров, М.А.Реньш, Н.В.Самоукина, Е.В.Сидоренко, Д.Страуб, Т.А.Флоренская, Н.Ю.Хрящева). Теоретико-прикладные работы послужили отправной точкой для описания результатов опытно-экспериментального исследования (П.Благуш, Л.Я.Дорфман, В.Н.Дружинин, О.Ю.Ермолаев, Т.В.Корнилова, В.В.Ниқандров, Е.В.Соколова, и др.).

База исследования. Исследование проводилось с 2001 по 2008 годы в образовательных учреждениях республик Башкортостан и Татарстан: Уфы, Нефтекамска, Бугульмы, филиалах московских вузов, находящихся на территории Республики Башкортостан.

К процессу эмпирического исследования были привлечены испытуемые двух категорий – студенты и преподаватели высшей, средней школы и средних специальных учебных заведений (всего 692 человека). Кроме того, в апробации методик и пилотажных исследованиях принимали участие около 350 человек, сгруппированные по типу квотной выборки. На этапе формирующего эксперимента было задействовано более 100 студентов.

В эксперименте применялись более 10 методик. Все они являются валидными, надежными и многократно апробированными в психолого-педагогических исследованиях.

Методы исследования. Для решения поставленных задач на различных этапах исследования применялся широкий спектр методов. Теоретико-методологический анализ (историографический, сравнительно-сопоставительный методы) использовался нами для рассмотрения научных

исследований по изучаемой проблеме и формулирования концептуальных положений.

В экспериментальной части исследования в качестве организационных методов использовались сравнительный, комплексный и метод поперечных срезов. Эмпирические методы подбирались для изучения психологических характеристик диалогического подхода. Использовались методы эксперимента, тестирования, количественного и качественного анализа.

Математическая обработка данных осуществлялась с помощью факторного анализа и математических критериев (ранговый коэффициент корреляции Спирмена, коэффициент корреляции Пирсона, критерий Фишера, Т-критерий Стьюдента, критерий Манна – Уитни, критерий Вилкоксона) с использованием пакета прикладных программ Statistika 6.0. for Windows.

Надежность и достоверность результатов исследования обеспечена научной основательностью теоретико-методологических подходов, проанализированных в работе, четкостью постановки исследовательских задач, комплексом методов и методик, соответствующих исследовательскому аппарату, репрезентативностью выборки, применением методов математической статистики в сочетании с качественным анализом и интерпретацией полученных данных.

Апробация результатов исследования. Основные положения по проблеме исследования докладывались, были обсуждены и одобрены на научно-практических конференциях разного уровня:

- на международных научно-практических конференциях (Москва-Уфа, 1999 г.; Ростов-на-Дону, 2003 г.; Варшава, 2004 г.; Пенза, 2006 г.; Москва, 2009 г., 2010 г.; Уфа, 2010 г.);

- на конференциях и съездах всероссийского уровня (Москва-Уфа, 2000 г.; Казань 2000 г., 2008 г.; Екатеринбург, 2002 г., 2003 г., 2005 г., 2006 г., 2007 г.; Санкт-Петербург, 2003 г., 2007 г.);

- на конференциях регионального и межрегионального уровней (Челябинск, 2003 г., Екатеринбург, 2007 г.).

Результаты исследования внедрены на практике: в учебный процесс на факультете башкирской филологии и журналистики Башкирского государственного университета, в учебный процесс факультетов педагогики и психологии, социально-культурной деятельности Восточной экономико-юридической гуманитарной академии, башкирских филиалов Московской академии труда и социальных отношений и Московского государственного педагогического университета им. М.Шолохова.

Основные положения и результаты исследования используются в учебных курсах «Педагогическая психология», «Методика преподавания психологии», «Психология и педагогика профессиональной деятельности», «Психология человека», «Психология и педагогика», «Психология журналистики», «Психология менеджмента», «Психология делового общения».

По теме диссертации опубликовано более 60 работ, в том числе 2 монографии, учебно-методические пособия, статьи в научных изданиях, предусмотренных списком ВАК России: «Вестник БашГУ», «Образование и

наука», «Вестник Оренбургского университета», «Психологическая наука и образование», «Вестник УРАО», «Высшее образование сегодня» и др.

Основные положения, выносимые на защиту.

1. В современных условиях востребована социально компетентная и конкурентоспособная личность, успешная не только в профессиональном плане, но и в построении диалогичных отношений с другими людьми, в решении жизненных задач. Решение данной проблемы требует адекватной организации подготовки учителя к совместной деятельности с учащимися с учетом диалогического фактора. Однако имеется противоречие между потребностью общества в педагоге, ориентированном на диалог и способном устанавливать субъект-субъектные отношения с учащимися, и все еще сохраняющейся тенденцией к реализации субъект-объектных отношений в обучении и воспитании, характеризующихся дистантностью, монологичностью, отсутствием обратной связи и сотрудничества. Одним из возможных способов разрешения данного противоречия является формирование психологической готовности будущего учителя к диалогу. Психологическая готовность к диалогу – целостное личностное образование, интегрирующее состояние мобилизации в ситуациях затрудненного общения, регуляторную гибкость и социальную компетентность и состоящее из эмоционального, операционального и личностного компонентов, каждый из которых обладает психологическим содержанием.

2. В сложном, многогранном и развивающемся процессе субъект-субъектного педагогического взаимодействия каждая из сторон – активный субъект, обладающий собственным личностным смыслом в диалоге, обуславливающим асимметрию диалога, которая вызывает неравновесность психических состояний субъектов. Субъект-субъектное педагогическое взаимодействие, обеспечивающее сотрудничество, взаимопонимание и взаимоприятие, делает возможным «встречное движение» личностных смыслов субъектов образования, совмещение психологических позиций субъектов и объектов, порождающих взаимность, доверие и взаимооткрытость, способствующих «вызреванию» диалога как формы и средства организации такого «встречного движения» разных миров. Диалог как форма общения обеспечивает самовыражение субъектов образования, порождает эффекты взаимоприятия, со-участия, со-чувствия, со-действия; диалог как средство субъект-субъектного педагогического взаимодействия – конструктивное взаимодействие субъектов образования, нацеленное на позитивный результат в общении.

3. Положение о необходимости формирования психологической готовности будущего учителя к диалогу не может быть просто дополнено тезисом о важности разработки практико-ориентированной концепции формирования психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию. В современных условиях требуется разработка практико-ориентированной концепции, в основу которой должна быть положена идея асимметрии диалога, источником которой (идеи) является психическая активность субъектов образования вследствие

значимости и информационной насыщенности ситуации диалога. Эта идея высвечивает несоразмерность психологических позиций субъектов образования в субъект-субъектных отношениях, различия в личностных смыслах. Несоразмерность, или асимметрия, диалога продуцируется неравновесными психическими состояниями субъектов образования, затрудняющими субъект-субъектное педагогическое взаимодействие. Реализация практико-ориентированной концепции позволяет развивать способность будущего учителя к диалогу на основе рефлексивных умений, обеспечивающих совмещение психологических позиций, выстраивание субъект-субъектных педагогических отношений в контексте собственных личностных смыслов и в их соотношении с личностными смыслами учащихся.

4. В основаниях практико-ориентированной концепции формирования психологической готовности субъектов образования к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию, реализуемой посредством диалогического принципа, находится диалогический подход, нацеленный на формирование психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию. Предназначением диалогического подхода является обучение будущих учителей конструктивному решению проблем, возникающих в субъект-субъектном педагогическом взаимодействии, обусловленном сложностью и многогранностью этого явления и связанном с реально происходящим диалогом, являющимся формой и средством общения, раскрывающим различия в личностных смыслах, которые (различия) осложняют взаимодействие, вызывают неравновесность психических состояний, проявляющуюся в скованности, тревожности, неуверенности в себе, и затрудняют межличностные отношения.

5. Алгоритмическая модель реализации диалогического подхода состоит из теоретико-методологического, практико-ориентированного и оценочно-результативного блоков и включает цель (формирование психологической готовности субъектов образования к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию), диалогический подход и его сущностные характеристики, диалогический принцип, программу формирования психологической готовности будущего учителя к диалогу, психолого-педагогические условия, обеспечивающие реализацию психологической готовности будущих учителей к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию, прогнозируемый результат. Теоретико-методологический блок раскрывает сущностные характеристики диалогического подхода: двойственность и процессуальность. Двойственность выражает взаимодействие субъекта с внешней средой, которое обусловлено его внутренним миром (мотивы, установки, личностные смыслы). Процессуальность диалогического подхода проявляет его этапность (этапами реализации диалогического подхода являются: когнитивная оценка диалога как средства воздействия и формы общения; регуляция взаимодействий, нацеленная на достижение гибкости во взаимодействиях; формирование качества, способствующих диалогу, в которых аккумулируется социальная компетентность субъектов образования в субъект-субъектном педагогическом взаимодействии). Практико-ориентированный блок включает в себя программу

формирования психологической готовности будущего учителя к диалогу, психолого-педагогические условия, обеспечивающие эффективность реализации данной программы. Оценочно-результативный блок направлен на анализ сформированности психологической готовности будущего учителя к диалогу в соответствии с критериями эффективности интенсивной групповой подготовки.

6. Программа формирования психологической готовности будущего учителя к диалогу включает этап когнитивной оценки диалога (оцениваются знание и значимость для партнеров предмета диалога, личностный потенциал его участников, благодаря которому станет возможным сотрудничество и достижение позитивного решения. Результат этого этапа – готовность к трудностям в субъект-субъектном педагогическом взаимодействии); этап регуляции взаимодействий (происходит «пристройка» партнеров друг к другу с учетом личностных особенностей каждого, нахождение общих точек зрения, способствующих решению поставленной диалогом задачи. Результат этапа – гибкость в субъект-субъектном педагогическом взаимодействии); этап становления качеств, способствующих диалогу (заканчиваются процессы «созревания» психологической готовности к диалогу, так как происходит интенсивный процесс становления качеств, способствующих диалогу и аккумулированных в социальной компетентности его участников. Результат – сформированность социальной компетентности будущего учителя в субъект-субъектном педагогическом взаимодействии). Стратегия деятельности преподавателя по формированию психологической готовности будущего учителя к диалогу становится результативной тогда, когда реализация программы будет обеспечена адекватными сущностной природе диалога психолого-педагогическими условиями, в которых внешне заданные цели гуманизации образования интериоризируются во внутренние корреляты психики будущего учителя, проявляющиеся в социальной компетентности и реализующиеся в рефлексивной практике, позволяющей осознать свои проблемы в субъект-субъектных взаимодействиях и развить способность к самоанализу своего поведения в диалоге.

Структура работы. Работа состоит из введения, четырех глав, заключения, списка литературы из 638 источников, в том числе 15 – на иностранных языках, 44 таблиц и 17 рисунков, приложений. Объем основного текста составляет 428 страниц.

Во введении обоснована актуальность темы исследования, определены объект, предмет, цель, гипотеза и задачи исследования, представлены методологическая основа, источники, экспериментальная база и этапы исследования, раскрыты научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования, сформулированы положения, выносимые на защиту.

В первой главе «Теоретико-методологические подходы к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию» раскрыто значение субъект-субъектного педагогического взаимодействия для педагогической психологии, проанализированы теоретические проблемы педагогического взаимодействия, его типы, виды, формы и сущностные характеристики, раскрыты

неравновесность, асимметричность и гетерохронность субъект-субъектных педагогических взаимодействий, формой которых является диалог.

Во второй главе «Философские и психологические подходы к изучению диалога» понятие «диалог» характеризуется с точки зрения его генезиса в системе общечеловеческого знания, раскрывается и анализируется содержание диалога в философских и психологических источниках, а также в современных исследованиях в системе гуманитарных наук. Диалог рассматривается как способ бытия в разных сферах реальности, способ обучения, форма и средство субъект-субъектного педагогического взаимодействия.

В третьей главе «Диалогический подход в субъект-субъектном педагогическом взаимодействии» дается теоретико-методологическое обоснование концепции формирования психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию, диалогического принципа, определяются модель и программа формирования психологической готовности к диалогу, ее этапы, условия и критерии определения эффективности. Выделены такие характеристики психологической готовности к диалогу, как психологическая готовность к трудностям в контактах, гибкость во взаимодействиях и социальная компетентность. В качестве показателей субъект-субъектного педагогического взаимодействия выделены личностные смыслы диалога как духовно-нравственная основа субъект-субъектного педагогического взаимодействия, асимметричность психологических позиций и неравновесность психических состояний в субъект-субъектном педагогическом взаимодействии.

В четвертой главе «Опытно-экспериментальная работа по реализации диалогического подхода в субъект-субъектном педагогическом взаимодействии» определены методы и представлены результаты исследования психологических характеристик диалогического подхода и субъект-субъектного педагогического взаимодействия, выявлены и охарактеризованы эмпирические данные, подтверждающие значимость психологической готовности к диалогу в процессе субъект-субъектного педагогического взаимодействия, которая проявляется в психологической готовности к трудностям в контактах, гибкости во взаимодействиях и социальной компетентности, а также в показателях субъект-субъектного педагогического взаимодействия: личностных смыслах, неравновесности психических состояний и асимметрии психологических позиций в диалоге.

В заключении обобщены результаты исследования, изложены основные выводы и намечены перспективы дальнейшей работы.

В приложениях представлены некоторые первичные данные эмпирического исследования, результаты статистической обработки психологических характеристик субъект-субъектного педагогического взаимодействия и диалогического подхода, элементы программы формирования психологической готовности к диалогу, включающие в себя техники обучения готовности к диалогу и упражнения.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Проблема субъект-субъектного педагогического взаимодействия – важнейшая психолого-педагогическая и социально-психологическая проблема. Ее решение затрагивает сложные вопросы гуманизации образования и общественного развития в целом. В условиях социально-экономических перемен перед образованием стоит задача не просто вооружить будущих специалистов знаниями, а научить их готовности достигать поставленных целей и эффективно взаимодействовать.

Понятие «педагогическое взаимодействие» в педагогической психологии определяется как организация педагогически целесообразных, конструктивных, согласованных и совместных действий педагога и учащегося в развитии личности последнего на основе передачи ему социокультурного опыта (О.С.Газман, Е.В.Коротаева, Л.М.Митина, А.В.Мудрик, В.В.Рыжов, В.А.Сластенин, И.С.Якиманская и др.). При этом сущностью педагогического взаимодействия являются интериоризационные процессы, в которых реализуются согласованные усилия субъектов образования, преобразующие не только отношения с другими, но и самих себя.

Педагогическое взаимодействие связывается с предметной деятельностью и межличностными контактами субъектов образовательной деятельности, которые принято называть субъект-субъектным педагогическим взаимодействием. *Под субъект-субъектным педагогическим взаимодействием в педагогической психологии понимают процесс совместного, согласованного и конструктивного сотрудничества субъектов образовательной деятельности, направленный на достижение поставленных этим взаимодействием целей обучения* (К.А.Абульханова - Славская, Г.В.Акопов, А.А.Бодалев, А.В.Брушлинский, В.И.Панов).

В реальной практике образования выделяются две позиции в процессе взаимодействия – субъект-объектная и субъект-субъектная (К.А.Абульханова-Славская, А.А.Бодалев, А.В.Брушлинский, В.И.Панов, С.Л.Рубинштейн). Первая обращена к авторитарности, манипулятивности педагога, вторая – к диалогу. Субъект-объектное взаимодействие предполагает позицию психологического превосходства и является источником барьеров, непонимания, конфликтных отношений между педагогом и учащимися. Субъект-субъектное взаимодействие **традиционно** интерпретируется как равноправное общение, формой и средством которого является диалог. Между тем это взаимодействие включает в себя совместную деятельность субъектов, направленную на достижение результата, предполагает сотрудничество и **активную** обратную связь, что невозможно без совмещения ролей субъектов и объектов взаимодействия, порождающих неравновесность психических состояний и асимметричные психолого-педагогические позиции субъектов образования. Трудности, возникающие в субъект-субъектном взаимодействии, во многом обусловлены тем, что в современном образовании не созданы условия, которые обеспечивали бы психологическую готовность будущего учителя к диалогу, позволяющую быть уверенным в себе, эмпатийным и

учителя к диалогу, позволяющую быть уверенным в себе, эмпатийным и способным к самоанализу своего поведения в диалоге. Субъект-субъектное педагогическое взаимодействие – процесс развивающийся. В нем ученые выделяют свойства дискретности, запаздывания и последействия, а также асимметрию воспитательных взаимодействий, в соответствии с которыми педагогическое взаимодействие неразрывно связывается с воздействием (реципрокный эффект) (А. Бандура, Ю. М. Лотман, Б.Г. Матюнин).

Средством субъект-субъектного педагогического взаимодействия является общение, которое может происходить в разных формах (беседа, дискуссия, спор, диалог). Диалог как форма общения является способом самовыражения личности в сотрудничестве с целью влияния на партнера для достижения совместного результата и осуществления субъект-субъектных взаимодействий. Как средство - заключается в конструктивном взаимодействии сторон, где каждая сторона является активным субъектом не только для себя, но и для партнера по общению. В учебном процессе диалог предполагает создание рефлексивной среды и проблемно-поисковой ситуации. Нашим исследованием востребован интеррогативный подход к диалогу, который позволяет разграничивать диалог как систему методических приемов и живой, «рождающийся», в основе которого лежит сократовский (асимметричный) диалог. Анализируя феномен диалога, мы выявили суждения о его асимметричности, сложности его структуры. Диалог ситуативен, изменчив и субъективен, что расширяет его смысловое пространство и является важнейшим условием существования и самореализации субъекта. Важной характеристикой диалога является его онтологическая связь с личностью. Привлекло внимание суждение о диалоге как интерперсональном феномене (М.Бубер, Г.В.Дьяконов). Диалог как процесс рассматривается в его вопросно-ответной сущности, в таком диалоге позиции сторон неравновесны и асимметричны. М.М.Бахтин связывает диалог со смыслами и значениями. Процесс этот усложнен различиями «Я» и «Ты» и связан с преодолением противоречий. В диалоге выделяют уровневое (этапное) строение, он восходит к высшему уровню, на котором личность раскрывается как суверенная, свободная и открытая миру (В.С.Библер, М.Бубер, Т.А.Флоренская и др.).

Диалог как психологическое явление проявляется и в том, что будущий учитель сталкивается в его процессе со множеством трудностей, связанных с установлением контактов и взаимодействием, что свидетельствует о его неготовности к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию. Решение проблем диалога и субъект-субъектного педагогического взаимодействия возможно, если будет разработана концепция формирования психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию.

Концепция формирования психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию

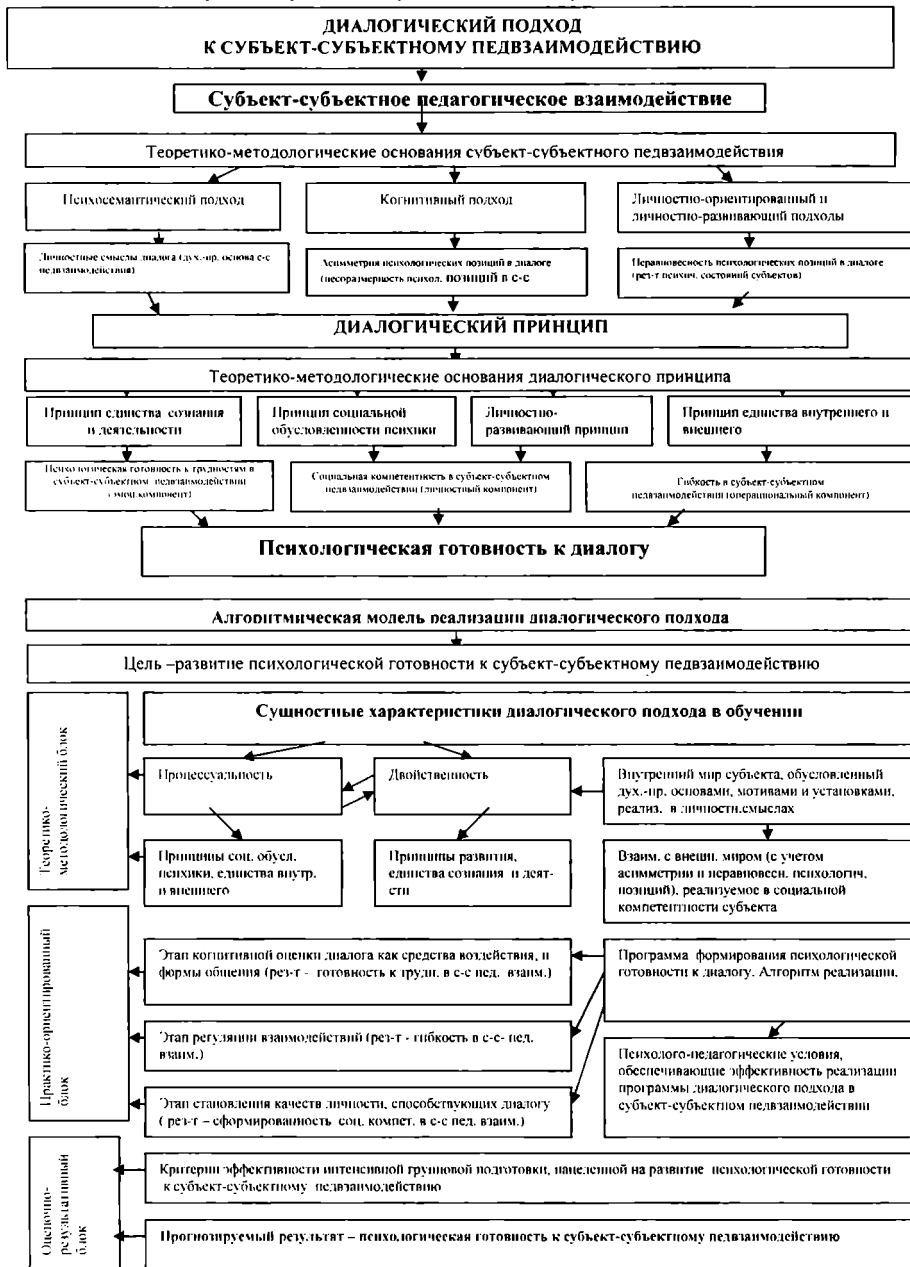


Рис. 1. Концепция формирования психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию

Внедрение концепции обеспечивается алгоритмической моделью реализации диалогического подхода в обучении. В разработанной нами концепции определены диалогический подход и принцип (см. рис. 1).

Исследователи не раз предпринимали попытку сформулировать диалогический принцип, который лежит в основе диалога и выявляет закономерности его ведения. Среди них М.М.Бахтин, М.Бубер, Т.А.Флоренская и др. В философском и психологическом знании сложились так называемые *диалоговый* и *рефлексивный принципы* (Ю.Н.Кулюткин, Г.С.Сухобская). В нашем понимании, следует руководствоваться диалогическим принципом, закономерностями которого являются опора на психологическую готовность, включающую в себя понимание личностью трудностей общения и гибкость во взаимодействиях. Таким поведением отличается личность, компетентная в общении, а если быть более точным – социально компетентная, то есть способная к зрелым и ответственным социальным отношениям. В качестве принципиального положения в этих теориях, таким образом, выдвигается связь диалога и личности. Исходя из такого понимания диалогического принципа, мы приходим к тому, что для эффективного взаимодействия личности субъекту нужны определенные качества, в которых проявляется *готовность к диалогу и трудностям во взаимодействиях и гибкость в межличностных контактах*, являющиеся гарантами успешности субъектов в диалоге.

Таким образом, определим диалогический принцип следующим образом: *это базовое основание диалогического подхода и руководство к его реализации в субъект-субъектном педагогическом взаимодействии, в соответствии с которым личность проявляет готовность к диалогу и преодолению трудностей в нем, гибкость и социальную компетентность в процессе взаимодействия.*

Диалогический принцип лег в основу диалогического подхода, основаниями к которому стали и другие подходы, которые используются в субъект-субъектном педагогическом взаимодействии. Это субъектный, личностно-развивающий и антропологический подходы. Поэтому становление диалогического подхода мы связываем с такими именами, как М.Бахтин, В.С.Библер, А.А.Бодалев, С.Л. Братченко, М.Бубер, Г.В.Дьяконов Э.Ф.Зеер М.С.Каган, В.А.Кан-Калик, В.Н.Мясишев, Л. А. Петровская, П.А.Флоренский, Т.А. Флоренская и многие другие.

Некоторые аспекты диалогического подхода имеются в вышеназванных подходах, однако ни один из них не в состоянии полностью решить проблему психологической готовности будущего учителя к диалогу и субъект-субъектному педагогическому взаимодействию.

Наиболее интересной в субъектном подходе является субъектная активность, которая интерпретируется как способность быть свободным в выборе взаимодействий с миром. (К.А.Абульхнова-Славская, А.А.Бодалев, А.В.Брушлинский, Л.А.Петровская и другие). Эта характеристика неизбежно

детерминирует асимметричность психологических позиций и неравновесность психических состояний в диалоге. Перевес у того, у кого больше аргументов, доказательств, а главное, умения и *готовности убеждать*. Асимметрия диалога требует от личности гибкости во взаимодействиях и понимания того, что надо быть *готовым к возможным трудностям в организации контактов*.

Личностно-развивающий подход заинтересовал нас исследованиями сотрудничества и продуктивного взаимодействия (И.А.Баева, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Л.А. Петровская, Л.А.Поварницына, И.С. Якиманская). Центральным звеном личностного (субъект-субъектного) общения сторонники этого подхода считают систему *субъективных* отношений, основывающихся на принятии друг друга как ценностей самих по себе (а значит, *на готовности к восприятию друг друга*), что предполагает индивидуальную неповторимость каждого из субъектов и их активность (порождающую асимметричность диалога).

Антропологическая парадигма позволила представить целостное видение человека как *природно-общественного и духовно-практического существа*. Кроме этого антропологический подход позволяет рассматривать человека как самореализующееся существо, способное стать социально компетентной личностью, что также востребовано нашим исследованием (А.А.Деркач, Е.И.Исаев, А.К.Маркова, В.И.Слободчиков).

В зарубежных исследованиях выделяются информационный (ориентированный на передачу и прием информации); интеракционный (ориентированный на взаимодействие); реляционный (ориентированный на взаимосвязь общения и взаимоотношения) подходы (М.Аргайл, Р.Бедвистел, Э.Берн, Дж.Брунер, Г.Бэйтсон, В.Вивер, И.Гофман, Дж.Дин, А.Кендон, Р.Ламб, Д.Лэйнг, У.Найссер, Р.Харе, К.Шеннон, А.Шефлен). В этих подходах мы обращаем внимание на анализ *симметрично-асимметричного способа передачи сообщений*. Нас заинтересовали такие понятия, как «*динамическое равновесие*», «*саморегуляция*» и «*программа*», что востребовано и нашим исследованием. В работах А. Бандуры мы обратили внимание на модель *социального навыка* и на *равновесную модель*, которые как бы оттеняют необходимые акценты нашей интерпретации диалогического подхода в ракурсе обучения социальным навыкам (*а значит, и готовности к диалогу*) и стремления к гармонии в межличностных отношениях, несмотря на реальную асимметричную ситуацию диалога. Все проанализированные теоретические подходы, так или иначе «ложатся» на наши представления о том, что важным, системообразующим фактором и целью диалогического подхода является *психологическая готовность личности к диалогу*. Сегодня в системе образования существует настоятельная необходимость в разработке данного подхода, так как его отсутствие порождает определенные трудности в организации образовательного процесса.

Среди всех исследований мы выявили лишь одно, – Т.А.Флоренской, в котором описывается проблема диалогического подхода в психологическом консультировании. Основанием данного подхода являются духовно-нравственные ориентиры, которые представляют собой результат опыта

душевной жизни человека, и который основан на способности человека делать нравственные выборы и самосовершенствоваться.

В концепции формирования психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию раскрываются содержательные характеристики диалогического подхода и субъект-субъектного педагогического взаимодействия.

Психологическая готовность личности к диалогу является системообразующей составляющей диалогического подхода (см. рис. 1) и проявляется в *умении планировать, оценивать, моделировать свою деятельность, а также быть гибким во взаимодействиях* (Г.Ш.Габдреева, В.И.Моросанова, А.К.Осницкий, А.О.Прохоров). Психологическую готовность к диалогу мы определили как состояние мобилизации, которое настроит субъекта на продуктивное взаимодействие. Гибкость в общении рассматривается как регуляторно-личностное свойство, позволяющее личности перестраивать свою деятельность в соответствии с ситуацией, способствуя эффективному решению поставленных задач (В.И.Моросанова, Б.Д.Парыгин, Л.А.Петровская и др.). По мнению Л.А.Петровской, гибкость проявляется в адекватной смене психологических позиций – один из существенных показателей компетентного, зрелого общения. А это уже говорит о необходимости в процессе диалога быть личностью социально компетентной, способной к ответственному поведению.

Психологические составляющие субъект-субъектного педагогического взаимодействия включают в себя неравновесность психических состояний, асимметричность психологических позиций и личностные смыслы диалога. Личностный смысл в психологии принято определять как образ объективной реальности, переживание пристрастного отношения к миру, систему конструктов, в которых личность отражает этот мир, проявление целостности личности и ее духовно-нравственной основы (В.П.Зинченко, Дж.Келли, А.Н.Леонтьев, В.Ф.Петренко, А.Г.Шмелев и др.). Духовно-нравственные основания субъект-субъектных взаимодействий (Т.А.Флоренская) являются когнитивным балансом, который позволяет субъектам поддерживать диалог в общей культурной среде. Асимметрия субъект-субъектного педагогического взаимодействия – это его несоразмерность (Ю.М.Лотман). Асимметричность позиций проявляется в психологических состояниях субъектов. Неравновесность психических состояний вызывается трудностями общения в диалоге, которые являются детерминантой асимметрии диалога и различий в его личностных смыслах.

Реализация диалогического подхода к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию отражена в алгоритмической модели, состоящей из теоретико-методологического, практико-ориентированного и оценочно-результативного блоков, и в программе формирования психологической готовности к диалогу, состоящей из этапов когнитивной оценки, регуляции субъект-субъектных взаимодействий и становления качеств личности, способствующих диалогу. Определены психолого-педагогические условия, которые обеспечивают формирование психологической готовности

будущего учителя к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию. Разработка модели реализации диалогического подхода в обучении предоставляет возможность практического обучения диалогу. Полученные навыки реализуются будущими учителями в психолого-педагогических условиях, а именно в формах взаимодействия, адекватных природе диалога; процессах интериоризации внешне заданных целей гуманизации образования во внутренне обусловленные и лично значимые корреляты; рефлексивной практике, позволяющей в контактах с другими осознать проблемы и развить способность к самоанализу своего поведения в диалоге.

Экспериментальное исследование было направлено на реализацию диалогического подхода с целью формирования психологической готовности к диалогу в процессе субъект-субъектного педагогического взаимодействия.

Психологическая готовность к диалогу измерялась через выявление трудностей в контактах, гибкости во взаимодействиях и социальной компетентности.

Изучая готовность субъектов образования к трудностям в контактах и гибкость во взаимодействиях, мы обратились к методу семантического дифференциала, по результатам которого выявили отношение испытуемых к взаимодействию и диалогу в зависимости от когнитивного стиля, на основе чего был сделан вывод о степени их готовности к трудностям взаимодействия. Результаты методики позволили выделить структурные компоненты диалогов (реального и идеального). Выявили, что *идеальный диалог в индивидуальном сознании полезависимых (более гибких в общении) испытуемых не дифференцируется* и не выделяется в самостоятельную структуру. Это связывается с тем, что полезависимые легко черпают из окружающей среды необходимую информацию и реализуют в ней свой коммуникативный потенциал, поэтому им нет нужды рефлексировать по поводу диалога, так как диалог для этих испытуемых является воздухом, которым они дышат. *Полезависимые испытуемые вполне способны дифференцировать реальный диалог*, в котором они выделяют следующие показатели: *безразличный/заинтересованный* (0,80), *скованный/раскованный* (0,34) и *конфликтный/неконфликтный* (0,73). Два из трех факторов имеют высокую факторную нагрузку. Мы считаем, что данный фактор можно назвать «комфортный», что вполне оправданно для полезависимых испытуемых. В реально происходящем диалоге они чувствуют себя в нем комфортно.

По результатам факторного анализа в идеальном диалоге полезависимые испытуемые выделяют фактор, в котором значимую нагрузку несут два показателя: *скованность/непринужденность* (0,71); *формальность/доверительность* (0,73). Оба весомы по факторной нагрузке. Это свидетельствует о том, что полезависимые осознают этот диалог как психологический феномен и выделяют в нем скованность как психологическую характеристику. Вероятно, это происходит потому, что полезависимые испытуемые, как правило, не склонны к контактам, они «даются» им нелегко. Они склонны также в идеальном диалоге выделять показатель *формальность/доверительность*, усматривая в нем элемент формального

общения (так называемого «контакта масок»). Этот фактор обозначен как **«дружелюбие»**. Именно таким представляют себе идеальный диалог полнезависимые студенты, дифференцируя при этом в семантическом дифференциале всю сложность взаимодействий. *Полнезависимые испытуемые выделяют два фактора, в значениях которых они представляют реальный диалог: скованный/раскованный (0,74) и неправдоподобный/жизненный (0,77)*, имеющие высокие факторные веса. Он назван нами **«естественность»**. Естественность и раскованность в общении полнезависимых людей являются значимыми, так как быть естественными и раскованными для этих испытуемых – трудная задача. Следующий фактор включает в себя показатели *безразличный/заинтересованный (0,81) и трудный/комфортный (0,82)*. Данный фактор назван нами **«расположенность к общению»**. Он также является «проблемным» для полнезависимых личностей в силу их склонности к одиночеству. В обоих диалогах (реальном и идеальном) полнезависимыми студентами выделяются показатели **скованности**, что свидетельствует о понимании ими диалога как сложного явления.

Психологическую готовность к трудностям в контактах и гибкость во взаимодействиях мы изучали по итогам проведения интенсивной групповой подготовки. Для ее проведения мы сформировали две выборки испытуемых: контрольную и экспериментальную. И в той и другой группах объединили полнезависимых с полнезависимыми студентами. Аргументы в пользу этого объединения подробно описаны в программе формирования психологической готовности будущих педагогов к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию. Рассмотрим результаты тренинговой работы. *По методике «Шкала эмоционального отклика» (А.Меграбиан и Н.Эпштейн)* мы получили значимые различия в эмпатийности до и после тренинга в экспериментальных группах полнезависимых и полнезависимых испытуемых *(по критерию Вилкоксона)*. Заметим, что сдвиг в выборке полнезависимых испытуемых более интенсивный, чем в выборке полнезависимых студентов (0,0875 и 0,0002). Достоверность различий в этих выборках была проверена нами и с помощью критерия Манна – Уитни. После проведения тренинга мы получили значимые различия в выборке полнезависимых испытуемых в контрольной и экспериментальной группах. Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что возможна коррекция эмпатийности как полнезависимых, так и полнезависимых испытуемых. Эмпатийность проявляется во взаимодействиях и ориентирована прежде всего на поддержку другого, что осуществимо лишь в диалоге, в котором его участники умеют преодолевать встречающиеся сложности в межличностных взаимодействиях. Участники экспериментальной группы, проявляя эмпатийность, соответственно, проявили к окончанию практической работы готовность к трудностям в организации контактов.

Следующая методика, по результатам которой мы выявляли различия после проведения тренинговых мероприятий, – опросник ОМО Шутца. Мы не обнаружили значимых различий в контрольных группах полнезависимых и полнезависимых испытуемых до и после тренинговых мероприятий *по критерию Вилкоксона*. Выявлены различия в экспериментальных группах

полезависимых и полenezависимых испытуемых до и после коррекционных мероприятий. В экспериментальной группе полезависимых испытуемых мы получили значимые различия до и после тренинга по шкале *«тенденция подчиняться другим в общении»*. Полезависимые студенты после воздействия стали более автономными и менее зависимыми от окружения, а значит, более уверенными в себе и готовыми к возможным трудностям в контактах. Получены значимые различия в данной экспериментальной группе полезависимых испытуемых и по шкале *«желание, чтобы другие устанавливали с ним глубокие эмоциональные отношения»*. Этот параметр также проявляет новую тенденцию полезависимых испытуемых к автономности в межличностном общении, что подтверждает сформированность у них готовности к трудностям в контактах. Выявлены различия по критерию Вилкоксона в экспериментальной группе полenezависимых испытуемых. Получены различия по двум шкалам: *«желание, чтобы другие проявляли интерес к индивиду и принимали его в свое общество»* и *«тенденция находиться в обществе других людей»*. Обе шкалы характеризуют полenezависимых студентов после тренинга как более общительных. Они не довольствуются только собственным обществом, им необходимы другие, те, кто проявляет к ним интерес. Данные показатели позволяют сделать заключение, что полenezависимые студенты после проведения тренинговых мероприятий стали более диалогичными. Они преодолели барьеры в общении и способны проявлять готовность к трудностям в установлении контактов. Результаты методики ОМО мы также проверили и с помощью критерия Манна – Уитни. Получены различия по шкале *«тенденция контролировать отношения с другими»* между контрольной и экспериментальной группами полenezависимых испытуемых. Если предположить, что для этих испытуемых характерной являлась тенденция брать ответственность на себя, то после тренинга она стала проявляться в меньшей степени. А это свидетельствует о том, что у полenezависимых испытуемых экспериментальной группы появилась тенденция доверия к группе, а значит, готовность ее принять.

Нами было проведено исследование эффективности программы формирования психологической готовности к диалогу по методике В.И. Моросановой. Так же, как и в других методиках, мы применили критерии Вилкоксона и Манна – Уитни. По критерию Вилкоксона после тренинга мы не обнаружили значимых различий в контрольной и экспериментальной группах. По критерию Манна – Уитни после тренинга различия в экспериментальной группе нам удалось получить по двум показателям: *«оценка результатов»* и *«гибкость»*. Эти различия свидетельствуют о том, что совместное с полезависимыми обучение оказывает положительное влияние на гибкость полenezависимых.

Характеристикой диалогического подхода является социальная компетентность будущих учителей, которая проявляется в их личностных особенностях. Социальная компетентность проявляется в конгруэнтности и направленности на диалог. Результаты диагностики направленности

личности в общении (методика «НЛО» С.Л.Братченко) полезависимых и полнезависимых педагогов выявили следующее.

Обе выборки «презентуют» диалогическую направленность. Однако у полезависимых педагогов она преобладает. У них же практически отсутствует авторитарная направленность в общении. Это свидетельствует о том, что у полезависимых и полнезависимых студентов имеют место разные смысловые организации диалога. Если у полезависимых он имеет более однородную структуру, то у полнезависимых диалогическая направленность может «сосуществовать» с направленностью авторитарной (см. рис. 2).

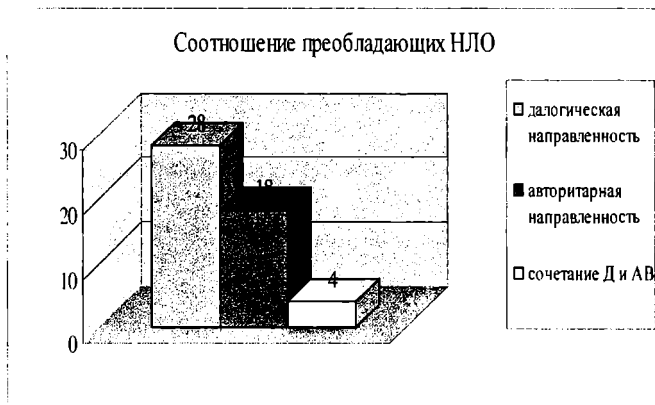


Рис. 2. Выборка полнезависимых педагогов

Расчет критерия Фишера для сравнения полезависимых и полнезависимых педагогов по стилю общения продемонстрировал, что эмпирическое значение ϕ попадает в зону значимости (7,43). Это означает, что доля лиц с преобладанием диалогического стиля общения в группе полезависимых больше, чем в группе полнезависимых.

Социальная компетентность определялась нами и с помощью репертуарной решетки Дж.Келли. Получены 55 матриц, которые обрабатывались с помощью ранговой корреляции по критерию Спирмена. Ниже приведен график первых двух главных конструкторов с соответствующими им интерпретациями.

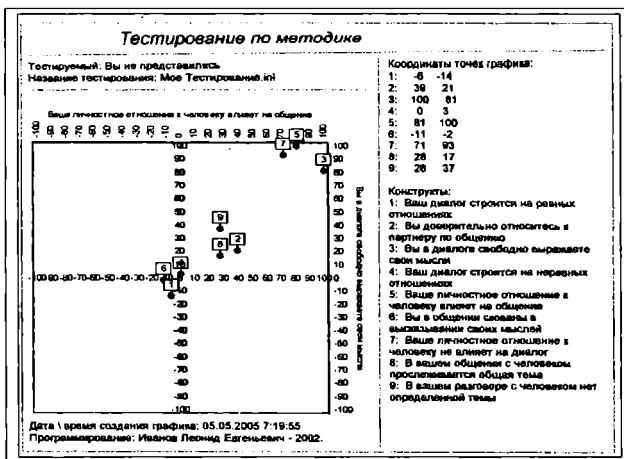


Рис. 3. График первых двух главных конструктов с соответствующими им интерпретациями

Г.Настя. Испытуемая в диалоге свободно выражает свои чувства и мысли, когда стремится к доверительному отношению с партнером по общению (39 %), и для нее менее значимо личностное отношение к человеку, с которым она общается (21 %). Она легко находит общий язык со сверстниками, со старшими по возрасту людьми, свободно и непринужденно общается на любые темы, будь то деловой разговор или душевная беседа с подругами. Однако при разговоре на свободные темы для нее в какой-то степени значимо личностное отношение к партнеру по общению (37 %). Испытуемая строит свой диалог на равных, когда ее личностное отношение к человеку не влияет на общение, и она свободно выражает свои мысли (соответственно 14 % и 6 %). Когда испытуемая строит диалог на «неравных» отношениях, для нее не являются актуальными проблемы свободного выражения своих мыслей и личностного отношения к собеседнику (соответственно 0 % и 3 %).

Подытоживая, отметим, что будущие учителя стремятся к диалогу, но между тем в реальном взаимодействии они часто испытывают скованность, неуверенность в себе, трудности в выражении своих мыслей, недоверие к партнеру и т. д. Все это говорит о необходимости совершенствования их взаимодействий и формирования социальной компетентности субъектов.

Эмпирическое обоснование личностных смыслов как показателей субъект-субъектного педагогического взаимодействия и диалога в процессе обучения проводилось в русле психосемантики и когнитивной психологии. Изучались структуры идеального и реального диалогов с помощью семантического дифференциала. С помощью этого метода мы получили

достаточно четкую картину разных структур диалога у полнезависимых и полнезависимых студентов. В результате обработки данных семантического дифференциала были выделены следующие факторы.

Личностный смысл идеального диалога у полнезависимых студентов отражен в основном факторе, группирующем три шкалы: *скованный/непринужденный* с нагрузкой 0,80; *конформный/открытый* с нагрузкой 0,76; *неравномерный/равномерный* с нагрузкой 0,75. Этот фактор мы назвали **«свобода общения»**, так как в него входят такие характеристики, как непринужденность, открытость и равномерное течение диалога. *Личностный смысл реального диалога у полнезависимых студентов* включил в себя четыре основных фактора: *безразличный/заинтересованный* с нагрузкой 0,83; *некорректный/корректный* с нагрузкой 0,88 (его мы назвали **«вежливость»**, он описывает такие характеристики диалога, как корректность и заинтересованность в диалоге); фактор **«приятельские отношения»** включает шкалы *формальный/дружеский* с нагрузкой 0,76; *скованный/раскованный* с нагрузкой 0,84. Фактор, содержащий шкалы *манипулятивный/альтруистический* с нагрузкой 0,71, *неправдоподобный/жизненный* с нагрузкой 0,82, был назван **«отзывчивость»** потому, что в нем сочетаются альтруизм и жизненность. Фактор, включающий в себя шкалы *трудный/комфортный* с нагрузкой 0,74, *конфликтный/неконфликтный* с нагрузкой 0,78, мы проинтерпретировали как **«миролюбие»**, так как в нем сочетаются отсутствие конфликта и комфорт.

Личностный смысл идеального диалога у полнезависимых студентов отражен в двух основных факторах. Фактор *неравный/равный* с нагрузкой 0,81; *скованный/непринужденный* с нагрузкой 0,82. Мы проинтерпретировали его как **«равенство психологических позиций»** из-за склонности испытуемых предпочитать непринужденность и равенство в диалоге. Фактор *кратковременный/долговременный* с нагрузкой 0,79; *обдуманый/спонтанный* с нагрузкой 0,74. Идеальный диалог был назван **«общительность»**, так как испытуемые предпочитали длительный диалог, не продуманный заранее, а развивающийся спонтанно. *Личностный смысл реального диалога у полнезависимых студентов* также включал в себя два основных фактора. Фактор *безразличный/заинтересованный* с нагрузкой 0,75; *неправдоподобный/жизненный* с нагрузкой 0,82, который мы назвали **«любопытность»**, так как в нем заинтересованность сочетается с интересом к жизни и любопытством. Фактор **«расположенность к собеседнику»** содержал шкалы *формальный/дружеский* с нагрузкой 0,76, *трудный/комфортный* с нагрузкой 0,72.

В качестве показателей субъект-субъектного педагогического взаимодействия были также выделены *неравновесность и асимметричность психологических позиций в диалоге*. Результаты первой выборки были следующими: выявлены семь независимых категорий-факторов, из них пять имеют наибольшую содержательную нагрузку. Факторы получили следующие названия: фактор 1 – **«личностное отношение»**, влияющее на диалог, фактор 2 – **«отсутствие определенной темы разговора»**, фактор 3 – **«личностное**

отношение, не влияющее на диалог», фактор 4 – «скованность в высказывании своих мыслей», фактор 5 – «неравенство психологических позиций».

Самое главное противоречие, которое мы обнаружили в наших эмпирических данных, – это выделение фактора «неравенство психологических позиций». Не менее интересен в плане противоречивых представлений о диалоге и фактор «скованность в высказываниях». Таким образом, с помощью эмпирических данных нам удалось подтвердить теоретическое положение о том, что диалог неравновесен и не всегда предполагает раскованность в общении.

Обобщение результатов проведенного исследования подтверждает выдвинутую гипотезу и позволяет сформулировать следующие выводы.

1. В результате анализа теоретико-методологических подходов установлено, что сложившееся представление о субъект-субъектном педагогическом взаимодействии интерпретирует его с точки зрения равенства психологических позиций. В реально существующем субъект-субъектном педагогическом взаимодействии такого равноправия не существует, имеется лишь тенденция к выравниванию, что и послужило предпосылкой к теоретическому осмыслению поставленной в диссертации проблемы. Теоретическими основаниями данной проблемы являются различия в личностных смыслах диалога субъектов образования, неравновесность их психических состояний и асимметричность психологических позиций в процессе субъект-субъектного педагогического взаимодействия.

2. Определены теоретические основания для разработки диалогического подхода к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию в обучении, в качестве которых выделяются готовность к трудностям в контактах, гибкость во взаимодействиях и социальная компетентность субъектов образования. Эти характеристики диалогического подхода определяют психологическое содержание психологической готовности будущего учителя к диалогу и являются необходимыми и достаточными для реализации диалогического подхода в обучении.

3. Разработана практико-ориентированная концепция формирования психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию, в основаниях которой находится диалогический подход, в котором реализуется диалогический принцип, нацеленный на формирование психологической готовности субъектов образования к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию. Диалогический подход предназначен для конструктивного решения проблем, которые возникают в процессе субъект-субъектного педагогического взаимодействия, обусловленных сложностью и многогранностью этого явления.

4. Создана алгоритмическая модель реализации диалогического подхода в обучении. Она состоит из теоретико-методологического, практико-ориентированного и оценочно-результативного блоков, включает цель, сущностные характеристики диалогического подхода, программу

формирования психологической готовности будущего учителя к диалогу, включающую этапы, психолого-педагогические условия, которые обеспечивают реализацию психологической готовности педагогов и учащихся к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию, и прогнозируемый результат.

5. Разработана программа формирования психологической готовности будущего учителя к диалогу, состоящая из названных ранее этапов, в которых оценивается значимость диалога и готовность к нему субъектов образования, развивается гибкость в субъект-субъектном педагогическом взаимодействии, происходит процесс становления качеств, способствующих диалогу. Реализация программы обеспечена адекватными сущностной природе диалога условиями, в которых внешне заданные цели гуманизации образования интериоризируются во внутренние корреляты психики, проявляющиеся в социальной компетентности и рефлексивной практике, позволяющей субъектам развить способность к самоанализу своего поведения в диалоге.

6. Проведена опытно-экспериментальная работа по реализации диалогического подхода в субъект-субъектном педагогическом взаимодействии, в результате которой измерены показатели субъект-субъектного педагогического взаимодействия и диалогического подхода. Измеренные характеристики субъект-субъектного педагогического подхода позволили эмпирическим путем выявить неравновесность психических состояний и асимметричность психологических позиций в диалоге, а также различия в личностных смыслах диалога в субъект-субъектном педагогическом взаимодействии. Субъекты образования испытывают скованность в диалоге, переживают состояние дискомфорта во взаимодействиях, которые вызваны неравенством (асимметрией) психологических позиций в диалоге, вкладывают разные личностные смыслы в его понимание.

7. Проверена эффективность программы формирования психологической готовности к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию, в частности результативность интенсивной групповой подготовки, после которой студенты экспериментальной выборки проявили готовность к трудностям в контактах, гибкость во взаимодействиях и социальную компетентность, которые в теоретико-методологическом анализе субъект-субъектного педагогического взаимодействия определены нами в качестве характеристик диалогического подхода в обучении.

Основные положения диссертационного исследования изложены в 66 работах общим объемом 149,3 п. л., среди которых 64 п. л. – научные работы, 85,3 п. л. – учебно-методические работы.

Основные результаты диссертации отражены в следующих публикациях автора:

Монографии

1. Дмитриева Л.Г. Диалогическая реальность педагогического общения : монография / Л.Г. Дмитриева. – Уфа : Восточный университет, 2005. – 104 с. – 6,5 п. л.

2. Дмитриева Л.Г. Психология субъект-субъектного педагогического взаимодействия : монография / Л.Г. Дмитриева. – СПб. : Инфо-да, 2011. – 10 п. л.

Учебные пособия

3. Дмитриева Л.Г. Экстерн-пособие по курсу общей психологии / Л.Г. Дмитриева, А.Р. Ахметов. – Уфа : Восточный университет, 2005. – 165 с. – 16/2 п. л.

4. Дмитриева Л.Г. Общая психология. Познавательные процессы : учебное пособие / Л.Г. Дмитриева. – Уфа : Восточный университет, 2006. – 230 с. – 14,3 п. л.

5. Дмитриева Л.Г. История психологии : мультимедийный учебно-методический комплекс / Л.Г. Дмитриева. – Уфа : ИНСТО, 2006. – 560 с. – 35 п. л.

6. Дмитриева Л.Г. Педагогическая психология : мультимедийный учебно-методический комплекс / Л.Г. Дмитриева. – Уфа : ИНСТО, 2007. – 560 с. – 35 п. л.

7. Методологические основы психологии : мультимедийная хрестоматия / сост. Л.Г. Дмитриева. – Уфа : ИНСТО, 2006. – 48 с. – 3 п. л.

8. Психология характера : мультимедийная хрестоматия / сост. Л.Г. Дмитриева. – Уфа : ИНСТО, 2007. – 64 с. – 4 п. л.

9. Психические состояния : мультимедийная хрестоматия / сост. Л.Г. Дмитриева. – Уфа : ИНСТО, 2007. – 64 с. – 4 п. л.

10. Эмоции и чувства : мультимедийная хрестоматия / сост. Л.Г. Дмитриева. – Уфа : ИНСТО, 2007. – 48 с. – 3 п. л.

Статьи, опубликованные в журналах согласно перечню ВАК

11. Дмитриева Л.Г. О диалоге реальном и идеальном в индивидуальном сознании студентов / Л.Г. Дмитриева // Образование и наука. – Екатеринбург : Известия Урал. отд. РАО, 2005. – № 2 (32). – С. 91–97. – 0,8 п. л.

12. Дмитриева Л.Г. Особенности диалогической среды общения студентов в системе конструкторов Дж.Келли / Л.Г. Дмитриева, Е.А. Солонина // Вестник БашГУ. – 2006. – № 1. – С. 116–121. – 0,9 п. л.

13. Дмитриева Л.Г. Гендерные стереотипы успешной работы. На примере работников промышленных предприятий / Л.Г. Дмитриева // Образование и наука. – Екатеринбург : Известия Урал. отд. РАО, 2006. – № 6 (42). – С. 101–109. – 0,9 п. л.

14. Дмитриева Л.Г. Понимание диалога в индивидуальном сознании студентов с разными стилями общения / Л.Г. Дмитриева // Вестник Оренбургского университета. – 2007. – № 5. – С. 37–40. – 0,6 п. л.

15. Дмитриева Л.Г. Проблема асимметричности и неравновесности психологических позиций в диалоге / Л.Г. Дмитриева // Психологическая наука и образование. – М. : Изд-во МГППУ, 2008. – № 4. – С. 1–6. – 0,8 п. л.

16. Дмитриева Л.Г. Особенности коммуникативной направленности, понимания диалога и межличностных отношений полнезависимых и полнезависимых студентов / Л.Г. Дмитриева // Образование и наука. – Екатеринбург : Известия Урал. отд. РАО, 2009. – № 3. – С. 23–28. – 0,9 п. л.

17. Дмитриева Л.Г. Личностные смыслы диалога в индивидуальном сознании студентов с разными стилями общения / Л.Г. Дмитриева, Н.С. Глуханюк // Вестник ВЭГУ. – 2009. – № 1. – С. 11–17. – 0,8 п. л.

18. Дмитриева Л.Г. Диалогическая технология: теоретические аспекты / Л.Г. Дмитриева // Высшее образование сегодня. – М., 2009. – № 5. – С. 87–90. – 0,5 п. л.

19. Дмитриева Л.Г. Технология обучения диалогу в высшей школе / Л.Г. Дмитриева // Вестник Университета Российской академии образования. – 2009. – № 2 (46). – С. 109–112. – 0,3 п. л.

Методические рекомендации, разработки

20. Дмитриева Л.Г. Деловые и организационно-деятельностные игры : методические указания / Л.Г. Дмитриева, Л.Г. Хабитов, В.А. Ван. – Уфа : РИО БашГУ, 1989. – 34 с. – 0,1 п. л.

21. Дмитриева Л.Г. Советы водителю по организации летнего отдыха : методические указания / Л.Г. Дмитриева, А.Е. Голощапов. – Уфа : РИО БашГУ, 1991. – 25 с. – 0,3/0,2 п. л.

22. Дмитриева Л.Г. Методика преподавания психологии : методические указания и программа курса / Л.Г. Дмитриева. – Уфа : Восточный университет, 2002. – 23 с. – 1 п. л.

Учебные программы

23. Дмитриева Л.Г. Психолого-педагогические основы эффективного общения : программа спецкурса / Л.Г. Дмитриева. – Уфа : РИО БашГУ, 1999. – 38 с. – 1,5 п. л.

24. Дмитриева Л.Г. Практикум по организационной психологии : программа курса / Л.Г. Дмитриева. – Уфа : Восточный университет, 2005. – 29 с. – 1,8 п. л.

25. Дмитриева Л.Г. Психология делового общения : программа курса / Л.Г. Дмитриева. – Уфа : Восточный университет, 2005. – 29 с. – 1,8 п. л.

26. Дмитриева Л.Г. Организационная психология : программа курса / Л.Г. Дмитриева. – Уфа : Восточный университет, 2005. – 29 с. – 1,8 п. л.

Статьи

27. Дмитриева Л.Г. Личностно-ориентированный подход как методологическая основа диалогического общения / Л.Г. Дмитриева // Методологические проблемы развития образования. – Уфа : БГПИ, 1997. – С. 34–40. – 0,5 п. л.

28. Дмитриева Л.Г. Каким бы я хотел себя видеть? Некоторые результаты психологической коррекции студентов / Л.Г. Дмитриева // Теория и практика интегративного общества П.Сорокина, альтернативы в развитии современной России и идеалы молодежи. – Уфа : РИО БашГУ, 1997. – С. 141–142. – 0,1 п. л.

29. Дмитриева Л.Г. Профессиональный тренинг как эффективный метод обучения учителей общению-диалогу / Л.Г. Дмитриева // Творческая

деятельность учителя в инновационной школе. Путь к успеху. – Уфа : РИО БашГУ, 1997. – С. 51–54. – 0,2 п. л.

30. Дмитриева, Л.Г. К проблеме минимизации барьеров в педагогическом общении / Л.Г. Дмитриева // Инноватика образования в Республике Башкортостан : ежегодный бюллетень.– Уфа, 1999. – Вып. 1. – С. 84–89. – 0,5 п. л.

31. Дмитриева Л.Г. Социально-психологический тренинг педагогического общения / Л.Г. Дмитриева // Современные технологии в деятельности практического психолога : материалы Республиканской научно-практической конференции. – Уфа, 2000. – С. 56–60. – 0,4 п. л.

32. Дмитриева Л.Г. Общение-диалог в деятельности педагога / Л.Г. Дмитриева // Влияние окружающей среды на формирование личности : материалы Российской научно-практической конференции. – Уфа : Восточный университет, 2003. – С. 128–131. – 0,4 п. л.

33. Дмитриева Л.Г. Общение-диалог в межличностном взаимодействии / Л.Г. Дмитриева // Психология и культура : материалы III съезда Российского психологического общества. – СПб., 2003. – С. 312–319. – 0,6 п. л.

34. Дмитриева Л.Г. К проблеме соотношения понятий в психологии затрудненного общения / Л.Г. Дмитриева, Л.Г. Бикчнтаева // Психология общения : материалы международной конференции. – Ростов н/Д, 2003. – С. 41–48. – 0,6/0,4 п. л.

35. Дмитриева Л.Г. Диалог в педагогическом общении / Л.Г. Дмитриева // Материалы к Психологическим чтениям. – Уфа : БГПУ, 2004. – С. 28–36. – 0,3 п. л.

36. Дмитриева Л.Г. О соотношении понятий в психологии затрудненного общения / Л.Г. Дмитриева // Личностно-ориентированное профессиональное образование : материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. – Екатеринбург, 2004. – С. 243–247. – 0,3 п. л.

37. Дмитриева Л.Г. Представления о диалоге в индивидуальном сознании студентов / Л.Г. Дмитриева // Внутривузовская система управления качеством образования. – Уфа : Башкирская академия труда и социальных отношений, 2005. – С. 132–138. – 0,5 п. л.

38. Дмитриева Л.Г. Диалог в индивидуальном сознании студентов с разными стилями общения / Л.Г. Дмитриева // Методика вузовского преподавания : материалы межвузовской научно-практической конференции. – Челябинск, 2006. – С. 213–214. – 0,3 п. л.

39. Дмитриева Л.Г. Особенности взаимосвязи направленности в общении и межличностных отношений полнезависимых и полнезависимых студентов / Л.Г. Дмитриева // Феномен развития в науках о человеке : материалы II Международной научно-практической конференции. – Пенза, 2006. – С. 52–59. – 0,4 п. л.

40. Дмитриева Л.Г. Некоторые аспекты психологического анализа диалога в педагогическом общении / Л.Г. Дмитриева // Психология и педагогика современного образования в России : материалы Международной научно-практической конференции. – Пенза, 2006. – С. 34–36. – 0,2 п. л.

41. Дмитриева Л.Г. Динамика карьерных и смысложизненных ориентаций в процессе профессиональной адаптации работающих студентов / Л.Г. Дмитриева, С.Б. Хуснутдинова // Личность в образовательном процессе в контексте повышения человеческого фактора в социально-экономическом, культурном развитии современного общества : сборник научных трудов V Международной заочной научно-практической конференции. – Уфа, 2008. – С. 42–47. – 0,3 п. л.

42. Дмитриева Л.Г. К проблеме технологии обучения диалогу // Высшее образование в изменяющемся обществе : сборник статей Международной научно-практической конференции. – М., 2010. – С. 13–18. – 0,4 п. л.

Тезисы докладов и выступлений

43. Дмитриева Л.Г. Некоторые пути совершенствования педагогической практики студентов IV–V курсов / Л.Г. Дмитриева, М.Г. Рассоха // Актуальные проблемы педагогической профессионализации. – Уфа : РИО БашГУ, 1988. – С. 119–120. – 0,1/0,05 п. л.

44. Дмитриева Л.Г. Формирование социальной активности «трудных учащихся» в процессе подготовки внеклассных мероприятий / Л.Г. Дмитриева // Социально-педагогические основы предупреждения отклонений в поведении учащихся. – Уфа : РИО БашГУ, 1989. – С. 81–83. – 0,1 п. л.

45. Дмитриева Л.Г. Подготовка учителя к работе с одаренными детьми / Л.Г. Дмитриева // Педагогические технологии активного обучения и воспитания. – Уфа : РИО БашГУ, 1991. – С. 41–42. – 0,1 п. л.

46. Дмитриева Л.Г. Влияние паритетного стиля общения на успешность деятельности учителя / Л.Г. Дмитриева, Л.В. Попова // Развивающие педагогические технологии активного обучения. – Уфа : РИО БашГУ, 1991. – С. 41–42. – 0,1/0,05 п. л.

47. Дмитриева Л.Г. Формирование личностных качеств учителя, облучающего одаренных детей / Л.Г. Дмитриева, М.Г. Рассоха // Проблемы измерения и оценки качества психолого-педагогической подготовки учителя. – Тула : Тульский госуниверситет, 1992. – С. 69–79. – 0,1/0,05 п. л.

48. Дмитриева Л.Г. Применение репертуарных решеток Дж.Келли в обучении учителей / Л.Г. Дмитриева, Л.В. Попова // Одаренные дети : материалы Международной конференции. – Канада, Торонто, 1993. – 0,1/0,05 п. л.

49. Дмитриева Л.Г. Нетрадиционные типы школ в системе народного образования России / Л.Г. Дмитриева, Т.Е. Кузьмина // Одаренные дети : материалы Международной конференции. – Канада, Торонто, 1993. – 0,1/0,05 п. л.

50. Дмитриева Л.Г. Применение репертуарных решеток для раскрытия творческих способностей учащихся / Л.Г. Дмитриева, Л.В. Попова // Материалы Международной конференции по проблемам одаренности. – Голландия, 1994. – 0,1/0,05 п. л.

51. Дмитриева Л.Г. О проблемах формирования творческой активности учителя с помощью тренингов общения / Л.Г. Дмитриева, Л.В. Попова //

Педагогические технологии активного обучения. – Уфа : РИО БашГУ, 1994. – С. 67–68. – 0,1/0,05 п. л.

52. Дмитриева Л.Г. Духовность как составляющая сферы межличностного общения учителя и учащихся / Л.Г. Дмитриева // Синектика духовности. Традиционные и нетрадиционные подходы. – Уфа : РИО БашГУ, 1994. – С. 80–81. – 0,1 п. л.

53. Дмитриева Л.Г. Метод репертуарных решеток как один из способов оптимального выбора технологии обучения / Л.Г. Дмитриева, Л.В. Попова // Опыт, проблемы, перспективы технологий обучения. – Уфа : БашГУ, 1996. – С. 45–47. – 0,1/0,05 п. л.

54. Дмитриева Л.Г. Особенности применения метода репертуарных решеток Дж.Келли в педагогическом эксперименте // Материалы научной конференции, посвященной 40-летию БашГУ. – Уфа : РИО БашГУ, 1997. – С. 113–116. – 0,5 п. л.

55. Дмитриева Л.Г. Личностно-ориентированный подход в деятельности социального педагога / Л.Г. Дмитриева // Социальная политика на рубеже XXI века: тенденции и перспективы : материалы Всероссийского научно-практического студенческого форума социальных работников. – М. ; Уфа, 1999. – С. 282–284. – 0,3 п. л.

56. Дмитриева Л.Г. Организация субъект-субъектных отношений: от теории к практике / Л.Г. Дмитриева // Человек, природа, общество: условия формирования позиции ненасилия : материалы Международной научно-практической конференции. – М. ; Уфа, 1999. – С. 119–120. – 0,1 п. л.

57. Дмитриева Л.Г. Некоторые особенности психолого-педагогической подготовки по специальности «Социальная работа» / Л.Г. Дмитриева // Проблемы подготовки социальных работников : тезисы научно-практической конференции. – Волгоград ; М., 1999. – С. 39–40. – 0,1 п. л.

58. Дмитриева Л.Г. К проблеме «свободы творчества» в соотношении естественно-научной и гуманитарной дисциплин / Л.Г. Дмитриева // Научно-методические аспекты изучения актуальных проблем педагогики и психологии : материалы Всероссийской научно-практической конференции «Педагогика и психология на рубежах эпох. Мифы и реальность». – М. ; Уфа, 2000. – С. 43–45. – 0,2 п. л.

59. Дмитриева Л.Г. Общение-диалог в деятельности социального педагога / Л.Г. Дмитриева // Психолого-педагогические проблемы социальной работы : материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Магнитогорск, 2000. – С. 147–148. – 0,1 п. л.

60. Дмитриева Л.Г. К проблеме расширения сферы деятельности практического психолога / Л.Г. Дмитриева // Психология созидания : материалы Всероссийской конференции. – Казань, 2000. – С. 141–142. – 0,2 п. л.

61. Дмитриева Л.Г. К проблеме формирования имиджа педагога-фасилитатора / Л.Г. Дмитриева // Личностно-ориентированное профессиональное образование : материалы II Региональной научно-практической конференции. – Екатеринбург, 2002. – С. 99–102. – 0,4 п. л.

62. Дмитриева Л.Г. Проблема внутриличностного конфликта в структуре деятельности социального педагога / Л.Г. Дмитриева // Личность в образовательном пространстве : материалы Региональной научно-практической конференции. – Уфа : Восточный университет, 2002. – С. 33–35. – 0,1 п. л.

63. Дмитриева Л.Г. Состояния неравновесности в диалоге (на примере студентов высшей школы) / Л.Г. Дмитриева, И.Л. Васильева, Г.А. Шурухина // Психология психических состояний: теория и практика : материалы Первой всероссийской конференции. – Казань, 2008. – С. 21–25. – 0,4 п. л.

64. Дмитриева Л.Г. Субъект-субъектное педагогическое взаимодействие: диалогический подход / Л.Г. Дмитриева // Психология общения: XXI век : материалы Международной конференции. – М., 2009. – Т. 1. – С. 212–215. – 0,4 п. л.

65. Дмитриева Л.Г. Программа развития социально-психологической культуры руководителей современного бизнеса : тезисы доклада / Л.Г. Дмитриева, А.Р. Биктагирова // Личность в развивающемся образовательном пространстве : материалы Международной научно-практической конференции. – Уфа : РИЦ БашГУ, 2010. – С. 29–31. – 0,3 п. л.

66. Дмитриева Л.Г. Проблемно-ориентированный анализ готовности к диалогу / Л.Г. Дмитриева // Человек в изменяющемся мире : материалы Межрегиональной научно-практической конференции. – Уфа, 2010. – С. 40–45. – 0,4 п. л.