

Трещубенкова М.В.

г. Челябинск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ДИАЛОГА В ЦЕЛЯХ РАЗВИТИЯ У СТУДЕНТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Способность будущих специалистов чётко и ясно излагать свои мысли, умение вступать в диалог и находиться в нём имеют огромное значение для развития личности, её самовыражения и реализации заложенного в ней потенциала (Е.В. Бондаревская, Э.Ф. Зеер, В.А. Седов, В.В. Сериков и др.). Диалог в этом смысле рассматривается как специфическая социокультурная среда, создающая благоприятные условия для принятия личностью нового опыта, для развития самовыражения и реализации заложенного в ней потенциала.

Анализ философской литературы позволил: а) установить, что онтологическим основанием диалогизма как принципа общения сознаний и диалога как средства коммуникации является настройкой сознаний (В.С. Библер, Л. Фейербах); б) представить характеристики диалога, отражающие его гуманистический характер: общение на основе субъект-субъектного взаимодействия (Сократ, Платон, М.М. Бахтин и др.); в) показать, что вопросы побуждают собеседников к поиску истины, являющейся общей целью участников диалога, где каждый выступает как равный (Сократ, М.М.Бахтин и др.).

Психологические исследования диалога показали, что: а) диалог – обязательный компонент продуктивного мышления, особая форма взаимодействия субъектов и субъекта с познаваемым объектом (Л.С.Выготский, Ж. Пиаже, В.С. Ротенберг и др.); б) в процессе общения создаётся единый текст диалога, в котором проявляется механизм взаимодействия смысловых позиций личности (М.М. Бахтин, Б.Ф. Ломов и др.); в) диалог как метод познания позволяет познать, понять, принять мир, себя и других (М.М. Бахтин, Г.А. Ковалёв и др.); г) способность участвовать в диалоге зарождается в детском возрасте и предполагает умение выражать в речи свою смысловую позицию, понимать позицию партнёра, сопоставлять их, дополнять, отрицать или обосновывать (К.М. Кучинский, К. Менч и др.).

Контент-анализ педагогической литературы показал, что: а) обращение к диалогу связано с потребностью человека понять себя, развивать свой ум, проявлять самостоятельность (И.Г. Песталотци, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский и др.); б) реали-

зация цели диалогового подхода происходит на основе принципов природо- и культуросообразности (А. Дистервег, Я.А. Коменский и др.); в) диалог – ситуация поиска смысла ценностей, способ познания действительности и особая коммуникативная среда, обеспечивающая субъектно-смысловое общение, рефлексию и самореализацию личности (Е.В.Бондаревская, И.А. Колесникова, В.А. Седов, А.П. Тряпицына и др.); г) диалог – метод, обеспечивающий обучаемому понимание, сопереживание, раскрытие индивидуальности, конструктивную деятельность с преподавателем (Е.И. Казакова, Л.М. Лузина, А.Г. Ривин и др.).

Подробное изучение представленных точек зрения на диалог в образовательной среде позволили нам использовать его педагогические возможности в целях развития у будущих специалистов лингвистической компетентности. Они ставят преподавателя в особую позицию – открыто излагать свои цели, полезные для обучаемых, не разрушая их культурных и нравственных традиций; помогают передавать накопленное, поддерживать и развивать диалог времён и культур. При этом следует заметить, что диалог как инструмент создания лично-ориентированной ситуации отличается от широко распространённого вопросно-ответного метода обучения. Лично-ориентированная ситуация создаётся посредством диалога, специально направленного на актуализацию личностных функций студентов, накопление ими опыта реализации ценностного выбора, критического восприятия, рефлексии творческого решения лингвистических проблем. Диалог – это подтверждение для будущего специалиста её ценности, и, как следствие, рождение желания стать лучше. В этой связи предмет диалога всегда лежит в контексте личностных целей, интересов, смыслов педагога и обучаемого. Более того, диалог никогда не сводится к усвоению предмета, он всегда надпредметен и расширяет границы познаваемого за счёт обмена не только информацией, но и оценками, смыслами, гипотезами, откровениями.

Научными изысканиями С.В. Белова, В.А. Седова, В.В. Серикова и др. установлено, что по внешней дидактической форме диалог напоминает проблемную ситуацию и имеет её необходимые атрибуты: противоречие, дефицит ориентировочных основ действия, информации, целостного представления о ситуации, но, с другой стороны, лично-смысловой диалог не ставит целью «снятие» этой проблемности. Для личности важно уяснение того, что возникшая проблема характеризуется значимостью самого факта обнаружения этой проблемности для субъекта. Вести диалог – значит приобщать обучаемого к проблеме (в нашем случае – лингвистической).

Анализ научной литературы, обобщение эффективного педагогического опыта, собственная деятельность в качестве преподавателя высшей школы позволили выделить информационную и личностную составляющие диалога. При этом информационная включает в себя тему диалога; начальные теоретико-лингвистические знания; правила коммуникации (Д. Халперн), принципы кодекса полемики (Я.С. Яскевич) и ведения конструктивного диалога (К.Г. Павлова). Личностная составляющая включает в себя стиль поведения, профессионализм, характер сильного взаимодействия в процессе обучения и т.д. (для преподавателя) и коммуникативные способности, специфику «обучаемости», тип мышления, активность, внимательность, заинтересованность, взаимоотношения друг с другом (для студентов).

В качестве способов проведения диалога в целях развития у студентов – будущих специалистов лингвистической компетентности могут быть использованы: учебный диалог (С.Ю. Курянов), «мозговой штурм» (А.Н. Лутошкин), обучение студентов задавать вопросы (А.А. Окунев, А.Б. Сорокин и др.); создание проблемной ситуации (В.А. Максимова, А.М. Матюшкин), урок-диалог (В.К. Дьяченко) и др.

Экспериментальная работа показала, что студенты с различной степенью активности и личностного принятия ситуации включаются в диалог: одни участвуют в нём формально; другие весьма критично нацелены на иные позиции, третьи – действительно ведут себя диалогично (стремятся обогатить свой опыт, пересмотреть позицию и т.д.). Для большей части студентов характерно то, что в начале диалогического обучения им была свойственна имитация, когда осуществлялось распределение ролей: «нигилиста», «критика», «оппонента», «защитника» и т.д.

В ходе теоретико-экспериментального исследования была проведена переструктуризация языкового материала, в результате чего он был представлен в виде блоков «начальных знаний»; использовалось введение преподавателя-собеседника, которому будущие специалисты задавали вопросы, чтобы доказать утверждение, предварительно известное обучающимся; предлагались примеры вопросов, организующих запоминание учебно-языкового материала, выполнение домашнего задания; анализировались видеозаписи учебных занятий с диалогическими ситуациями.

Учитывая своеобразие мыслительного процесса в диалоге, необходимость создания диалогических ситуаций в процессе изучения гуманитарных дисциплин студентами высших учебных заведений, вопросно-ответный характер диалога, равенство в нём позиций преподавателя и студента, важность овладения знаниями и умениями ведения диалога, была сконструирована и проведена экспериментальная часть исследова-

ния, в которой будущие специалисты смогли показать более высокий уровень лингвистической компетентности, проявить стремление к совместному решению языковых проблем, сформировать более грамотное представление о диалоге как явлении и процессе, увеличить долю положительных эмоциональных состояний, связанных как с учебным предметом, так и с гуманитарным образованием в целом, изменить доминирующий мотив учения, предпочесть в дальнейшем те виды деятельности, которые основаны на диалогических принципах.

Литература

1. Белова С.В. Функции учебного диалога в усвоении старшеклассниками ценностно-смыслового содержания гуманитарных предметов. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Волгоград, 1995.
2. Седов В.А. Некоторые положения о понимании сущности диалога / Сб. научн. ст. аспирантов каф. педагогики РГПУ им. А.И. Герцена «Педагогика на рубеже веков» / Под ред. Козловой А.Г., Тряпицыной А.П. СПб., 1999.
3. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М., 1999.

Трубайчук Л.В.

г. Челябинск

ОБЩЕНИЕ КАК ВАЖНЕЙШИЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ И СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА В ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Важнейшей целью современного образования является развитие и становление личности ребенка на основе ведущего вида деятельности для каждой возрастной группы. В последних научных работах все чаще звучит мысль, что учебная деятельность является ведущей не только для младшего школьника, но и для всех, кто учится. Личностно ориентированное образование предполагает организацию учебной деятельности в многообразии взаимодействий, помогающих актуализировать личностный опыт каждого ученика. На каждом этапе обучения ведущей становится форма взаимодействия, которая сохраняет высокий уровень активности каждого обучаемого. Оптимальное сочетание форм обеспечит ученикам со средними и низкими способностями благоприятные условия в восприятии, понимании и осмыслении содержания учебного материала. «При выборе форм учебной работы на уроке учитывается, как определенная форма