

ПЕДАГОГИЧЕСКА ПОДКРЕПА НА РАЗВИВАНЕТО НА КОМУНИКАТИВНА КУЛТУРА У СТУДЕНТИТЕ ПО ВРЕМЕ НА ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКО ИНТЕРВЮ

Вера Зелеева

Казанский федеральный университет

Резюме. Комуникативната култура на студента е елемент от общата му култура, която е важна за самоопределянето в съвременното културно пространство. Педагогическото общуване по време на феноменологическо интервю създава условия за формиране на комуникативна култура у студента и подпомага процесите на развиване и обогатяване на неговата обща култура.

Keywords: communicative culture, communicative educational technologies, pedagogical support, phenomenological approach, phenomenological analysis, phenomenological interview

Изясняването на проблема за педагогическа подкрепа на студента в развиването на комуникативна култура по време на феноменологическо интервю има няколко акцента. Първият от тях се отнася до комуникативните технологии (общуването) в съвременното образование и проблема за „разпокъсаната комуникация“.

В съвременната образователна ситуация, наред с необходимостта от качествена подготовка на специалиста и усъвършенстване на професионалното образование, еднакво значение има и общокултурното образование, което е насочено към многостранната му подготовка за живота във всичките ѝ прояви и способността му да се адаптира към промените в околния свят. По този начин като една от най-важните задачи на висшето образование, независимо от профилиращата подготовка на бъдещите специалисти, се явява развиването на общата им култура и преди всичко – на културата на общуване.

Комуникативната компетентност, като проява на комуникативната култура, е в основата на поведението на човека. Именно в общуването се проявява неговата обща култура. Именно от другите и заедно с другите се оценява културата на поведение и общуване на всеки.

Способността за взаимодействие с другите в обществото и с предметния свят се формира по време на обучението и се явява същностна характеристика

на ежедневното поведение на хората. На първо място важен е личният пример на преподавателя, който се явява образец на култура на речта и мисленето, култура на преподаването, взаимното уважение, коректността, чувството за мярка при изразяване на своите чувства, на такта в общуването с други хора, на уменията да се слуша събеседникът.

Днес може да се констатира, че в процеса на образование е налице отклоняване от процеса на пряка комуникация – непосредственото общуване на преподавателя със студентите не е задължително и може да бъде опосредствано или разпокъсано във времето. Технологиите за дистанционно обучение фиксират вниманието върху изучавания материал, усилвайки значението на дидактическия компонент на учебния процес. Същевременно от образованието изчезва компонентът междуличностно общуване, който е не по-малко важен за развитието на на учащите се. По този начин в образователната ситуация наблюдаваме феномена „разпокъсана комуникация“, описан от Л. В. Матвеева (Матвеева, 2007: 119–132).

Във висшите училища се използва цялото многообразие на съвременните комуникативни технологии и затова за висшето образование се явява актуална задачата да се съхрани и да се развива ценностният потенциал на живото междуличностно общуване. Необходимо е спецификата на комуникативните взаимодействия да се осъзнава както от студентите, готвещи се за самостоятелен социален и професионален живот в условията на много бързо натрупване на най-нови комуникационни технологии, но и от преподавателите, организиращи процеса на обучение на основата на тези технологии. Характерът на педагогическите комуникации определя ефективността на образователния процес във висшето училище, тъй като преподавателят олицетворява определена област от научното познание. Студентите пренасят отношението си към преподавателя и към учебната дисциплина и процеса на нейното изучаване. Следователно при липсата на комуникативно благополучие, в условията на външна принуда или психологическо манипулиране се затруднява самореализацията на студента и се променя към по-лошо неговото отношение към процеса на обучение. По такъв начин комуникативната култура се явява важен компонент на личността. На свой ред, тя се обединява с емоционалната култура, културата на мисленето и културата на речта.

Значение на междуличностното преживяване в контекста на личностното развитие

За проучване на комуникативната култура избираме феноменологическия подход, който предполага изследване на феномена преживяване на човека в конкретна ситуация и в конкретните условия на околния свят, а именно – в условията на педагогическата комуникация. Преживяването формира възприятието на човека и по този начин, от гледна точка на екзистенциалните пси-

холози, определя неговото поведение. Запознаването с екзистенциалното и с феноменологическото направление в педагогиката, с основните му принципи премахва негативизма по отношение на субективното, което в тези направления придобива особена значимост и става център на изучаване. Ако във фокуса на вниманието на изследователя се намира преживяването на другия, то това преживяване или става и негово собствено, или най-малкото се включва във взаимодействието, независимо дали това се отчита или не. От изследователя, като „включен“ наблюдател, се очаква да осъзнава и отчита всички аспекти на влияние, а предписанията на феноменологическото изследване помагат да се избегне подмяната на едно психологическо съдържание с друго, а също способства за по-доброто разбиране на субективното преживяване на света на другия човек. Чрез отразяването на света на другия човек става по-понятен и собственият свят. По такъв начин това взаимодействие е равноправно и „отглеждащо“ личността на всеки един от участниците в него.

Феноменологическият подход в педагогиката и психологията

А. Giorgi разработва метод, чиито основи са заложили в херменевтиката от Е. Husserl. И днес Giorgi застъпва позицията, според която ние се обръщаме към интерпретацията в ситуации на съмнение, незнание, непълнота и неяснота. Но е важно да се разграничава феноменологията на Е. Husserl от „приложната феноменология“ в тази ѝ форма, която е приела в рамките на педагогиката (Giorgi, A., 1984; Giorgi, A. & Giorgi, B., 2003).

Феноменологическата педагогическа позиция не е ново явление. В немската педагогика от XIX–XX в. в работите на А. Fisher (Fisher, 1914), О. F. Bollnow (Bollnow, 1959; Bollnow, 1971), М. J. Langevel (Langevel, 1964) и Langevel M. J., Danner H. (1981), и др. се правят опити да се разглежда педагогическата реалност на основата на принципите на феноменологическата философия. Феноменологията е дала на науките за човека възможност за изучаване на човешкия опит и такъв начин на изучаване на преживяванията и състоянието на съзнанието, който изключва готовите модели на интерпретация и открива многообразието и неповторимостта на битието на човека (Lippitz, 1980).

В дисертационното изследване „Светът на живота“ или „Реабилитация на донauchния опит“ W. Lippitz обосновано утвърждава необходимостта от феноменологически изследвания в педагогиката. Интересът към тези изследвания е предизвикан от вниманието към нетипичното, уникалното в педагогическата действителност и от желанието абсолютно по нов, различен начин да се постави въпросът за научния опит и познание в педагогическата наука (Lippitz, 1980).

Според Н. Danner важната роля на феноменологическия подход за хуманитарната педагогика се заключава в това, че педагогическите явления се разглеждат такива, каквито всъщност са, а не както ги представят различни

теории. Това също означава, че е необходимо да се избягват „прединтерпретациите“, които се правят на основата на „естественонаучната квантификация“. Освен това феноменологическият метод позволява да се обхванат области, които при „едностранното естественонаучно“ разглеждане не биха били взети предвид – например не всички психични явления могат да бъдат обхванати чрез естественонаучните методи (Lippitz, 1993).

Педагогическата феноменология според S. Strasser се явява фундаментална педагогика (Danner, 2006). В изводите и разсъжденията си W. Flitner в „Обща педагогика“ и M. Langeveld във „Въведение в теоретичната педагогика“ се опират на данни от феноменологически изследвания (Strasser, 1964). Но те също отбелязват относителната ефективност на феноменологическите данни, като очертават границите на използването им в науките за човека.

В практиката си и педагогът, и практическият психолог се срещат най-често с феноменологията на конкретния индивид и в тези случаи статистическите данни се оказват не толкова полезни както в теоретичната наука, която обобщава закономерностите на човешкото съзнание и психика. „Разбирането на другия човек е задача, която не може да бъде решена само на теоретическо ниво, както не може да бъде решена веднъж и завинаги; тя ще трябва да бъде решавана всеки път отново и винаги ще имаме работа с уникален опит“ (Flitner, 1974: 173).

В конкретна педагогическа ситуация за педагога е важно да разбира какво се случва в дадената минута с конкретния човек, за да може да взаимодейства с него ефективно.

Интересът към подобни изследвания се поддържа в немската литература и през последните 10–15 години. Днес те се допълват и от теоретически анализи на автори като H. Danner, W. Lippitz, J.-J. Lechner, T. Walter и др. (Lippitz, 1980; Lippitz, 1993; Danner, 2006; Лукьянов, 2009: 55-73; Walter, 1997: 55-73).

Обръщането към феноменологическата педагогическа проблематика е отразено в руските историко-педагогически изследвания: а) посветени на проблема за генезиса на феноменологическото направление в контекста на изграждането на педагогически парадигми (Г. Б. Корнетов); б) засягащи съвременните аспекти на проблема в тяхната авторска интерпретация (С. В. Кульневич); в) за лабораториите по феноменологическо образование в Русия (Р. А. Куренкова); г) изучаващи теоретико-методологическите основи на руската педагогическа феноменология от средата на XIX и началото на XX в. (Е. В. Бейнштейн); д) изучаващи проблема за феноменологическата педагогика в Германия (О. Д. Федотова) и др. (Бейнштейн, 2000).

Днес се възражда интересът към феноменологическата педагогика в Русия (и в Татарстан, в частност). Могат да се разграничат два пътя за реабилитиране на феноменологическите ориентации в педагогиката. Първият – класическият – е свързан с подновяване на интереса към философското осмисляне

на педагогическата реалност. Вторият – новият – се изразява в интегрирането в педагогическата практика на методи на съвременната феноменологическа практически ориентирана психология, за която са характерни следните базови положения, които имат непосредствено значение за преразглеждане на педагогическата технология в контекста на новите хуманизирани основания: а) разглеждане на преживяванията като централен психологически феномен; б) интерес към анализ на смисъла, начините на виждане и разбиране на света от човека; в) опирание върху принципите за непредпоставянето и очевидността в изследванията и психотерапевтическата работа; г) описателен (дескриптивен) подход към изследване на психологическите явления; д) използване на субективните отчети на изследваните лица като основен източник на данни при изучаването на каквото и да било; е) използване на методи за качествено изследване и на процедури за анализ на данни, отнасящи се до качеството (Улановский, 2007: 130–150).

Ако първият път предполага обогатяване на педагогическата теория, смяна на фокуса на педагогическото изследване, преосмисляне на феноменологическия ракурс на „педагогическата реалност“, на „педагогическата действителност“, то вторият предлага на педагозите практики да променят комуникативната си нагласа в отношението си към учащите се от обектна на субектна, а самите отношения – от директивни на партньорски, предполагащи такова междуличностно взаимодействие, което се явява условие за съвместното пораждаване и наличие на личностни и културни смисли. Новата педагогическа нагласа на педагога по отношение на учащия предполага не „вместо...“, а „заедно с...“.

Знанието за личността, за разлика от предметното познание като картина на света и новия образ на човека, е цялостно. То поражда смислообразуване и преминаването на значението в смисъл, помага да се преодолее разрывът между абстрактното знание и възможността за неговото прилагане. Въз основа на феноменологическия подход цялата учебна дейност се организира на основата на определена комуникативна стратегия на обучението, насочена към това, нито един от елементите на значението, включено в учебната ситуация, да не се изплъзне от полето на смислите (Шатин, 1996).

Комуникативната култура и нейното разбиране от студентите

Многообразието на комуникационните технологии, включени днес в системата на образованието и отразяващи многообразието на видовете комуникационни технологии в социокултурното пространство, създава основата на разбирането на различния контекст в общуването с другите. Важността да се придобиват нови комуникативни характеристики, отразяващи актуални социални и професионални компетенции на съвременния човек, изисква преразглеждане на организационните условия и ценностни основи на днешното образование.

Комуникативната култура предполага: хуманно отношение един към друг, наличие на знания за психологическите последствия за другия човек от една или друга форма на поведение; устойчив стремеж да се съхранява собствено-то достойнство и да не се унижава достойнството на другия човек, уважение на неговата индивидуалност; търпимост към непосредствения партньор, способност да не се пренасят деловите конфликти в емоционалната и личностната сфера на общуване; стремеж да се щади самолюбието на събеседника, на колежата; готовност да се изтърпи при необходимост психологическа пауза в спора; желание да се разберат логиката и мотивите на събеседника, а също способност за снемане на ненужното емоционално напрежение.

В рамките на даденото изследване възникна необходимост да се изясни как студентите определят този феномен. За да се получи цялостна представа за комуникативната култура през очите на студентите, беше проведено писмено анкетиране на студенти от четвърти курс от филологическия факултет на Казанския държавен (федерален) университет (в Татарстан), които изучават курс по педагогика. Те трябваше да дадат определение на понятието „комуникативна култура“ и да изброят компонентите на тази култура.

Тъй като за целите на изследването беше важен личният опит на студентите, в анкетата бяха включени и въпроси, свързани с преживяването на даденото понятие. Студентите трябваше да отговорят на въпроси, отнасящи се до това, какви компоненти на комуникативната култура според тях са развити добре у тях, какви още трябва да развият, какво им помага да усъвършенстват комуникативните си способности и какво им пречи, а също и какво правят, за да повишат нивото на комуникативната си култура.

С цел да се проследи възможна динамика в мненията на студентите след изучаването на курса по педагогика, анкетирването беше проведено два пъти с 90 студенти – в началото на курса (през септември 2009 г.) и в края на курса (през декември 2009 г.). Анализът на 180-те анкетни карти показа, че отговорите на основния въпрос относно определянето на понятието и компонентите на комуникативната култура могат да бъдат разпределени в следните групи:

– много тясно разбиране – комуникативната култура на практика се приравнява към *речта* и като нейни компоненти се определят уменията правилно да се говори, да се използва грамотна нормирана реч, да се владеят различни функционални стилове на говорене, ясно произношение, достатъчно високо говорене, увереност в себе си, умение да се убеждава, логика, а също умение да се варира в стиловете на говорене в зависимост от обстановката, гъвкавост, умение да се присъединиш към събеседника;

– просто тясно разбиране – комуникативната култура се схваща като *умение да се общува, да се изгражда диалог*. В този случай като нейни компоненти се посочват уменията да се осъществява контакт, познаване на основите на психологията, знания за други култури, умение да се отчита състоянието

на събеседника, а наред с умението да се говори – умението да се слуша и разбира, умението „да се чувства“ събеседникът, умението да се контролира собственото невербално поведение и правилно да се разчита невербалното поведение на другите участници в комуникацията. Студентите също посочват етическия момент в общуването, а също чувството за такт – вродено или придобито – като един от най-важните компоненти на комуникативната култура;

– широко разбиране – *способност за лесно и ефективно взаимодействие с хора при различни контакти*. Тук влиза умението да се отчитат социалните роли, владенето на различни начини на общуване, умението за взаимодействие с голяма аудитория, за адаптация към конкретна ситуация, за отчитане на психологическите и културните особености на участниците в комуникацията;

– най-широко и обемно разбиране на комуникативната култура като *компонент на общата култура на човека, която се състои в умението за взаимодействие с други представители на обществото и за изграждане на „екологично“ общуване*. Като компоненти на комуникативната култура в този случай студентите посочват гъвкавост на мисленето, умението за създаване на нови начини на общуване при всяка конкретна ситуация, умението бързо и адекватно да се реагира на промени в ситуацията на общуване, а също така такива качества на личността като толерантност, гъвкавост, откритост.

При анализа на анкетните карти успяхме да отбележим някои разлики във възприемането на комуникативната култура от студентите русисти и студентите със специалност „чужд език“. Последните често включват като компоненти на комуникативната култура знанията за други култури и толерантността, а като един от факторите за развиване на комуникативна култура посочват взаимодействието с представители на други култури. Те посочват също и необходимостта да се знаят чужди езици.

Интересно е да се отбележи, че много студенти отбелязват педагогическото общуване във висшето училище като фактор, който позволява да се повиши съществено нивото на комуникативната култура, при това имат предвид не само общуването с преподавателите, но и със състудентите и като цяло – взаимодействието с всички хора по време на обучението им във ВУЗ-а.

Може да се направи заключение, че студентите осъзнават ценността на самия процес на взаимодействие с преподавателите и състудентите си и са настроени да обменят опит, а не само да получават нови знания наготово от преподавателя.

Педагогическата подкрепа като вид педагогическа комуникация

Педагогическата подкрепа представлява едновременно и оперативни, и превантивни мерки в помощ на развитието и самоопределянето на студента. Неин предмет се явява процесът на съвместното определяне (от преподавателя и студента) на интересите, целите и възможностите за саморазвитие и

самореализация на студента и пътищата за преодоляване на препятствията (на проблемите), които му пречат да запази човешкото си достойнство или самостоятелно да постига желаните резултати в ученето, здравословния начин на живот, общуването и в личния живот. Педагогическата подкрепа се опира на интерактивен модел на комуникация. Тя отчита личното пространство на студента.

Педагогическата подкрепа трябва да бъде ориентирана към интересите на студента. Затова, за по-доброто разбиране от студентите на очакванията от педагогическата подкрепа от страна на преподавателя, беше проведено анкетирание на редовни и задочни студенти от филологическия и психологическия факултет на Казанския държавен университет. От студентите се очаква да дадат определение на педагогическа подкрепа, да посочат от кого очакват такава, дали са се обръщали за подкрепа към някого, с какви въпроси и дали са получили подкрепа.

Ето някои от най-интересните отговори: студентите определят педагогическата подкрепа като „заинтересованост на преподавателите от проблемите на студента, свързани с учебния процес“, като „помощ на студента в процеса на обучение“, като „помощ в самоорганизацията и планирането“, като „подкрепа на научни проекти и изследвания“, като „помощ в жизненото и професионалното самоопределяне“, като „помощ в решаването на лични проблеми“, като „разбиране на трудностите в ученето“, като „подкрепа на укрепването на духа“, като „общуване на преподавателя със студентите извън занятията“, като „помощ в развиването на личността“, като „помощ в ориентирането в съвременния свят“, като „желание да споделят своя опит“, като „помощ в себепознанието“.

Студентите очакват подкрепа от преподавателите, от кураторите (наставниците), научните ръководители, от служителите от деканата и дори от състудентите си, както и от студенти от по-горните курсове и от Интернет. Но те самите рядко търсят помощ. Когато това се случва, получават по-често помощ от научните си ръководители и рядко – от други преподаватели.

Методът феноменологически анализ и феноменологическото интервю

В контекста на важните за образованието задачи заслуга на феноменологията по отношение на педагогиката се явява не толкова разбирането на педагогическата реалност и на педагогическите явления (феномени), колкото появата на нова ориентация на педагогическата наука и практика по отношение на условия за обмен на ценностно-смыслов и културно съдържание при комуникацията.

Както беше казано по-горе, феноменологическата педагогическа ориентация води до изява не на ситуативното, а на същественото в общуването, превръща самата комуникативна ситуация в предмет на изследване и обмен

на личностен опит, поражда вътрешен диалог, води до самопознание и саморазвитие. Основание за такава комуникация е процесът на съ-изследване, съ-съществуване, съ-творчество.

Методът феноменологически анализ предполага използването на феноменологическо интервю, построено по такъв начин, че комуникативният контакт по време на интервюто предполага не само изследване, но и самоизследване и самокорекция.

Работата на феноменологическия изследовател се състои в това, да насочи съзнанието на личността в необходимото направление (например чрез задаването на определени въпроси), да направи така, че личността да намери ясно и понятно словесно изражение на полученото съдържание, което е истинно по отношение на спецификата на опита и дотолкова понятно, доколкото е възможно за друга личност, която не участва в процеса на анализа.

Задачите на психолога феноменолог се състоят в това: да даде ясна форма на вербализирането, която да отрази същността на опита; да помни, че изследването се провежда чрез пряк контакт, като при това резултатът зависи от успешността на този контакт.

При феноменологическото интервю се спазват следните правила на контактуване: реалността на респондента се приема такава, каквато той я преживява (задачата е да се разбере и приеме неговият опит); важно е контактът да отразява съдържанието и чувствата на респондента; важно е изследователят да споделя своя опит и преживявания с респондента; важно за изследователя е не само да се прояви преживяването, но и да се постарее да разбере какво означава то в контекста на опита; изследователят е длъжен да помогне да се разбере и назове тази реалност, в която живее човекът; изследователят допълва перспективата на респондента със своя перспектива.

Процедурата на провеждане на феноменологическия анализ е следната: феноменологическото изследване се състои от феноменологическо интервю и феноменологически анализ на получените данни, при това част от анализа се провежда в присъствието и заедно с респондента, а друга част – без него. Необходимо е да се определи феноменът и да се формулира въпросът заедно с респондента. Разказът на респондента се записва от изследователя от първо лице, за да се запази неговата автентичност. При спирането по време на разказа се задават стимулиращи към продължаване въпроси.

Анализът на данните – феноменологическата интерпретация – се осъществява в следния порядък: 1. Прочита се текстът (записаният разказ), за да се придобие обща представа за какво става въпрос. 2. Текстът се разделя на смислови единици, чийто обем може да е различен. Всяка смислова част може да представя различни характеристики на изучавания феномен. 3. Номерираните смислови единици се записват в лявата част на лист хартия от трето лице (за да не се идентифицира изследователят твърде много с другия човек).

4. Текстът се трансформира в психологически език. Важно е изследователят да се постарее да разбере какво значи за човека този текст (разбирането на изследователя може и трябва да се съотнесе с разбирането на респондента). В психологическата и педагогическата работа, особено когато се оказва помощ (а не се провежда просто изследване), е важно самият респондент да разбере какво става с него. Това, което са разбрали заедно, са окончателните данни за опита.

Проверка на трансформацията от страна на респондента: да се разбере какво означава това за човека и да се изрази с негови думи, за да се даде нова перспектива в разбирането; да се разбере какво е означавало за него това, което е казано, ако е нищо – просто да се отхвърли; да се използват фрази като „за мен това би означавало...“, „ако аз бях в такава ситуация, бих почувствал...“. Може да се поиска от респондента да даде определение на дума, понятие или да уточни нещо. Препоръчва се да се направи малък „смислов“ речник на респондента (значението на думата „любов“ например е еднакво за всички хора, но смисълът ѝ е различен в контекста на живота на отделния човек).

Представянето на резултатите не е нужно на респондента – то представлява интерес само за изследователя на феномена.

Преписване. След феноменологическия анализ може да се окаже, че респондентът няколко пъти е говорил за едно и също нещо по различен начин (на респондента му се струва, че всеки път недостатъчно го разбират). В резюмето повторенията се отстраняват и се правят по-кратки формулировки.

Описване на феномена преживяване, като се използват психологическите интерпретации на този, който преживява, уточнени с респондента (данните от дясната колонка): „Преживяването на езикова тревожност – това е ...“.

Описване на субфеномена, на това, което е установено в процеса на осъзнаването на психологическия смисъл на преживяването. „Езикова тревожност – това е...“.

Пример за феноменологически анализ – изследване на езикова тревожност (у студентка) при говоренето на различен от родния език. Феноменологическият анализ позволява да се проявят субективните характеристики на преживяването на езикова тревожност.

Текст: „Когато започвам да говоря на руски, у мен се появява чувство на страх. Обмислям всяко изречение, преди да го кажа, защото се боя да не кажа нещо неправилно. Освен това силно се изчервявам и предпочитам да мълча, ако наблизо има някой, който може да поговори. Понякога на семинарните занятия не мога да дам пълен отговор на въпроса на преподавателя, защото не мога да формулирам мислите си. Затова се налага да обяснявам нещо на татарски език.¹⁾ Ако преподавателят не знае този език, това се превръща в трагедия за мен. Аз не отговарям на въпроса, дори да знам неговия отговор“.

Изказване на респондента	Индивидуален речник (респондентът пояснява значението на думите по време на интервюто)	Психологически смисъл на казаното (открива се заедно с респондента)
Т.1: Когато тя започва да говори на руски език, у нея се появява страх.	Руски език – език, който тя слабо владее.	Р.1: Тя изпитва тревога пред попадането в травмираща ситуация да говори на език, който не знае добре.
Т.2: Тя обмисля всяко изречение, преди да го каже, защото се бои да не каже нещо неправилно.	Обмисля – дълго подбира думите, които иска да каже. Неправилно – грозно, смешно.	Р.2: Напрегнато се старее да избегне ситуация на неуспех, като дълго подбира думите, които иска да каже, за да не звучат те смешно и грозно.
Т.3: Освен това тя силно се зачервява и предпочита да мълчи, ако наблизко има някой друг, който може да поговори.	Да мълчи – да избегне травмиращата ситуация, отговорността. Наблизко има някой – поддържа я, заедно е с нея. Някой друг – уверен човек. Да поговори – да каже, да попита нещо на руски вместо нея.	Р.3: Изпитва смущение в ситуация на общуване на руски език и по възможност се стреми да прехвърли отговорността за построяването на комуникацията на по-уверен човек, който може да я подкрепи.
Т.4: Понякога на семинарните занятия тя не може да даде пълен отговор на въпрос на преподавателя, защото не може да формулира своите мисли.	Семинарни занятия – значима ситуация. Да даде пълен отговор – да се покаже в най-добра светлина, да бъде уверена. Преподавател – важен човек. Не може да формулира своите мисли – не ѝ достигат знания за езика, за да каже всичко, което иска, на руски.	Р.4: Преживява чувство на неувереност поради недостиг на знания по езика във важна ситуация с важен човек.
Т.5: Ако преподавателят не знае този език, това се превръща в трагедия за нея.	Преподавател – важен човек. Трагедия – силно преживява, иска ѝ се да плаче от безпомощност.	Р.5: Силно преживява, иска ѝ се да плаче от безпомощност, ако важен човек прекъсва последната възможност за установяване на контакт.

Определенията на феномена и субфеномена се дават на основата на анализа на психологическия смисъл на преживяването от интервюта с няколко респонденти. Ето няколко примера за такива определения: „Преживяване на езикова тревожност – това е: неувереност поради недостиг на знания, търсене

на подкрепа, избягване на ситуация на неуспех, безпомощност при невъзможност да се установи и запази комуникативният контакт и в резултат на това – усещане за самота и т.н.“. „Езикова тревожност“ – това е предвкушане на неуспех поради неувереност в своите знания по чужд език и вследствие неувереност в комуникативната ситуация като цяло“.

Особеност на педагогическата подкрепа на основата на феноменологическия подход

Педагогическата подкрепа на основата на феноменологическия подход се състои в следното:

1. Педагогическата подкрепа се осъществява на основата на самодиагностика по време на феноменологическо интервю. Голямо значение се придава на събития, прояви, случаи от гледна точка на това, как те се преживяват от участниците в педагогическия диалог. Самият диалог се разглежда като уникално съвместно съществуване, като потенциал за саморазкриване и саморазвитие на субектите в педагогическото общуване. Важно във феноменологическото интервю се явява съвместното изучаване на отношението към събитията от реалния свят, при което става ценностен обмен на опит от преживяването. Развитието на студента става в пространството на развитие на отношенията с педагога, така съпреживяването развива всички субекти на дадените отношения.

2. Педагогическата подкрепа се изгражда по време на педагогическия процес и се реализира заедно със самоанализа в ситуации на ценностно общуване на студента и преподавателя. Всъщност самоанализът и самокорекцията в условията на ценностни отношения с педагога се явяват и съдържанието на педагогическата подкрепа, тъй като интересът към темите на субектността, към ролята на самоопределянето и избора, към диалектиката на дисциплината и свободата в контекста на образованието на човека, към търсенето на цели и смисъл на образованието като цяло в обществото и в конкретния човешки живот стават централни задачи на отвореното образование.

3. При феноменологическия подход студентът се разглежда като формиращо се същество, постоянно изпяващо се и изменящо се, което изключва мъртвите схеми за „идеалния студент“ и „идеалния преподавател“. Те се разглеждат като две страни (участници) в педагогическия процес, като живи субекти на своето развитие, което осъществяват през грешките, които допускат, и тяхното осмисляне.

4. Отказът от разглеждането на идеалните модели „преподавател“ и „студент“, интересът към уникалността на човешкото преживяване и опит, отвореността към феноменологията на човешкия контакт засилват вниманието към емоционалната сфера на личността и разбирането на значението на спецификата на преживяното за образованието. С други думи, от гледната точка на фено-

менологията ценността на личностното преживяване става източник на лично-стно израстване и засилване на субектността в образователния процес.

Казано по друг начин, педагогическата подкрепа във феноменологическа проекция е поглед към образователния процес на индивида от нови позиции, предполагащи подкрепа на саморазвитието на студента в отвореното динамично социокултурно пространство на развиващите се отношения. Изучаването на преживяванията предполага корекция и самокорекция на преживяното по време на феноменологическото интервю, на основата на което става корекция и самокорекция на възприемането на актуалното за човека обкръжение. В процеса на феноменологическото интервю се натрупва също опит, подобен на самокорекцията. Студентът, с когото се провежда интервюто, получава опит в комуникативната култура. А студентът, който се пробва като изследовател, получава опит в ефективното управление на комуникацията в условията на емоционално преживяване на действителността.

БЕЛЕЖКИ

1. В Татарстан живеят татари и руснаци и се говорят татарски и руски език – бел. на прев.

ЛИТЕРАТУРА

Бейнштейн, Е. В. (2000). Феноменологическая проблематика в теории советской педагогики России, вторая половина XIX – начало XX вв. *Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01*, 168.

Лукьянов, О. В. (2009). Феноменологическая психология в университете. *Московский психотерапевтический журнал: консультативная психология и психотерапия. Специальный выпуск: „Феноменологический подход в психологии и психотерапии“*, 2 (61), 173.

Матвеева, Л. В. (2007). Влияние феномена разорванной коммуникации в СМИ на границы информационно-психологической безопасности. *Московского университета, 14. Психология, 1*, 119–132.

Сатир, В. (1992). *Как строить себя и свою семью. (Пер. с англ.)*. М.

Улановский, А.М. (2007). Феноменологический метод в психологии, психиатрии и психотерапии (130–150). Улановский, А.М. *Методология и история психологии*. Т.2. Вып. 1.

Шатин, Ю.В. (1996.) Феноменология образования и коммуникативная стратегия обучения. *Дискурс, 1*.

Bollnow, O.F. (1971). *Empirische Wissenschaft und Hermeneutische Padagogik*. ZfPad.

Bollnow, O.F. (1959). *Existenzphilosophie und Padagogik*. 3 Aufl. Stuttgart.

Danner, H. (2006). *Methoden geisteswissenschaftlicher Padagogik*. Ernst Reinhardt Verlag Munchen Basel.

Fisher, A. (1914). *Descriptive Padagogik*. *Zeitschrift fur Padagogische*

- Psychologie und experimentelle Padagogik.*
- Flitner, W. (1974). *Allgemeine Padagogik*. 14. Aufl. Stuttgart.
- Giorgi, A. (1984). Toward a Phenomenologically Based Unified Paradigm for Psychology. In: Kruger, D. (Ed.). *The Changing reality of Modern Man: Essays in Honor of J.H.van den Berg*. Capetown: Juta.
- Giorgi, A. & Giorgi, B. (2003). The Descriptive Phenomenological Psychological Method. In: Camic, P.M. et al. (Eds.). *Qualitative Research in Psychology: Expanding Perspectives in Methodology and Design*. Washington, DC.
- Huppertz, N. (1997). *Zu den Sachen selbst: Phanomenologie in Padagogik und Sozialpadagogik (55-73)*. Oberried: Freiburg.
- Langevel, M. J. (1964). *Einführung in die theoretische Padagogik*. ZfPad.
- Langevel, M. J. & Danner, H. (1981). *Metodologie und „Sinn“ - Orientierung in der Padagogik*. Munchen.
- Lippitz, W. (1980). „Lebenswelt“ oder die Rehabilitierung vorwissenschaftlicher Erfahrung. *Ansätze eines phänomenologisch begründeten anthropologischen und sozialwissenschaftlichen Denkens in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim.
- Lippitz, W. (1993). *Phänomenologische Studien in der Padagogik*. Weinheim Deutscher Studien Verlag.
- Strasser, S. (1964). *Phänomenologie und Erfahrungswissenschaft von Menschen*. Berlin.
- Walter, T. (1997). Zehen-Urteilen – handeln Vom Nutzen der Phänomenologie für Theorie und Praxis der Sozialarbeit und Sozialpadagogik. Huppertz, N. *Zu den Sachen selbst: Phanomenologie in Padagogik und Sozialpadagogik*. Oberried: Freiburg.

PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE SELF-DETERMINATION OF COMMUNICATIVE CULTURE OF STUDENTS IN PHENOMENOLOGICAL INTERVIEW

Abstract. The communicative culture of a student is an overall culture component which is important for self-definition in modern cultural space. Pedagogical communication in phenomenological interview situation creates conditions for self-development of student's communicative culture and supports self-processes of formation of his overall culture.

Assoc. Prof. Vera Zeleeva, PhD
Kazan Federal University
18, Kremlyovskaya Str.
420008, Kazan, Republic of Tatarstan
E-mail: zeleewy@rambler.ru