

ТОПОГРАФІЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА

Заброцький М.М. (Житомир)

Стаття присвячена аналізу тих сторін педагогічного спілкування, котрі виступають істотними характеристиками комунікативної компетентності вчителя, утворюючи у своїй сукупності топографію цього явища.

Ключові слова: педагогічна взаємодія, педагогічне спілкування, комунікативна компетентність

У науковій літературі розкривається низка проблем професійного становлення вчителя: розвиток творчого педагогічного мислення (В.І.Загв'язинський, Н.В.Кузьміна, Ю.Н.Кулюткіц, С.Д.Максименко, Р.П.Скульський), формування професійної готовності до педагогічної діяльності (О.А.Абдулліна, С.Л.Братченко, В.В.Каплінський, Г.О.Нагорна, В.О.Сластьонін, Л.Ф.Спирін), професійна адаптація (С.Г.Вершловський, О.Г.Мороз, Т.С.Полякова, Т.Д.Щербан), підвищення кваліфікації (С.Б.Єлканов, М.М.Заброцький, М.М.Поташнік) тощо. У роботах Г.О.Балла, М.Й.Боришевського, В.М.Галузяка, М.М.Заброцького, В.О.Кан-Каліка, О.В.Киричука, С.Д.Максименка, С.О.Мусатова, Л.Е.Орбан, Н.В.Чепелевої, Т.С.Яценко та інших авторів обґрунтовується розуміння педагогічного спілкування як суттєвої, глибинної характеристики педагогічного процесу, різновиду професійного спілкування, через яке здійснюється соціально-психологічна взаємодія вчителя з учнями. Змістом такої взаємодії виступає обмін інформацією, пізнання особистості учнів, реалізація виховних впливів, створення оптимальних умов для розвитку мотивації навчання школярів і забезпечення творчого характеру їх учбової діяльності тощо. На наш погляд, тим пояснювальним конструктом, що з достатньою повнотою і точністю відображає істотні сторони педагогічного спілкування, може стати поняття комунікативної компетентності. Метою даної статті є спроба описати його топографію.

Довідникова література, відображаючи загальноприйнятий рівень інтеграції сучасних підходів до визначення понять, виділяє два аспекти тлумачення «компетентності» (зауважимо часте синонімічне використання співзвучного поняття «компетенція», однак у рамках цієї роботи зупинятися

на обговоренні засад диференціації цих понять не будемо): як певні знання людини в якій-небудь галузі, яка з чимось добре обізнана, тямуща; як певні повноваження, повноправність, повновладдя. Приміром, «Словник української мови» так характеризує поняття «компетентний»: 1) той, хто має достатні знання в якій-небудь галузі, який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий; який ґрунтується на знанні, кваліфікації; 2) який має певні повноваження, повноправний, повновладний [20,250].

Більш широке розуміння поняття пропонують англомовні словники. Так, «Оксфордський російський словник» [24,725] трактує компетентність як достатні вміння, адекватну кваліфікацію. Підхід до розуміння компетентності як здатності діяти, відповідати певним стандартам, виявляти окремі навички, демонструвати спеціальний рівень знання репрезентує також «Словник Лонгмен сучасної англійської» [3,270], рівно як і інші аналогічні джерела. Як бачимо, англомовні видання більш адекватно встановлюють сучасний зміст поняття «компетентність», де на перший план виходить здатність до дії, вміння використовувати знання у практичній діяльності; сформованість певних стратегій реалізації творчого потенціалу особистості.

Таке розширене трактування компетентності продуктивно розробляється в останні десятиліття. Професійна компетентність, приміром, описується як інтегральна характеристика особистості, що свідчить про рівень фахової підготовленості та здатність виконувати ті чи інші посадові функції. Це не тільки міра професіоналізму, а й визначальний фактор, від якого залежить успішність реалізації як соціально-професійних функцій, так і вся життєдіяльність особистості. Вона характеризується сформованістю комплексу знань, умінь, психологічних особливостей (якостей) та професійних позицій. Знання, навички, вміння при цьому виступають своєрідними ролевими характеристиками професійної компетентності особистості. Всі інші компоненти розглядаються як суб'єктні характеристики особи, що свідчать про ставлення до діяльності та індивідуальну манеру виконання професійних функцій [6].

Близькою до представленої є інтерпретація педагогічної компетентності, запропонована Л.М.Мітіною, яка характеризує її як «гармонійне поєднання предмета, методики і дидактики викладання, а також умінь і навичок (культури) педагогічного спілкування» [15,46]. А.К.Маркова визначає педагогічну компетентність як співвідношення об'єктивно необхідних знань, умінь, навичок, психологічних якостей, якими володіє вчитель, та їхній вплив на процес і результат педагогічної діяльності. Професійно компетентною, на думку дослідниці, є «така праця вчителя, у якій на досить високому рівні здійснюється педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість, в якій досягаються гарні результати в навченості та вихованості школярів...при цьому компетентність вчителя визначається також співвідношенням у його реальній праці того, які у нього професійні знання й уміння, з одного боку, і професійні позиції, психологічні якості - з іншого» [14,8].

Хоча у психологічних словниках поняття «комунікативної компетентності» (рівно як і «компетентності» взагалі) не приводиться, воно досить широко використовуються в сучасній психологічній літературі по крайній мірі у таких значеннях: як складне утворення, що включає знання соціально-психологічних факторів і уміння використовувати їх у конкретній діяльності, розуміння мотивів, інтенцій, стратегій поведінки, фрустрацій, як своїх власних, так і партнерів по спілкуванню, уміння розібратися у групових соціально-психологічних проблемах, осмислення можливих перешкод на шляху до взаємного порозуміння, оволодіння технологією та психотехнікою спілкування [17]; як система внутрішніх засобів регулювання комунікативних дій [7]; як заснована на знаннях, чуттєвому досвіду та вільному володінні засобами спілкування здатність особистості орієнтуватися у ситуаціях спілкування [5]; як складне утворення, що включає пізнавальний, емоційний та поведінковий компоненти [18]; як певна інтегральна характеристика спілкування, у якій опосередковано виражаються морально-світоглядні установки особистості, її загальна та професійна

спрямованість, рівень комунікабельності [11].

На думку Ю.М.Ємельянова [5], комунікативна компетентність завжди набувається у соціальному контексті, а основними факторами, що детермінують її розвиток, є життєвий досвід людини, її загальна ерудиція, мистецтво, спеціальні наукові методи. Усе це, на його думку, вимагає від особистості усвідомлення: власних потреб і ціннісних орієнтацій, техніки своєї роботи; власних перцептивних умінь; готовності сприймати нове у зовнішньому середовищі; своїх можливостей у розумінні норм і цінностей інших соціальних груп і культур, своїх почуттів і психічних станів у зв'язку з дією факторів зовнішнього середовища; способів персоналізації оточуючого середовища; рівня своєї економічної культури тощо.

Сказане зумовлює необхідність більш детально зупинитися на тих характеристиках педагогічного спілкування, які можуть допомогти з'ясувати топографію комунікативної компетентності вчителя.

Підкреслюючи універсальний характер спілкування як явища суспільного життя, Б.Д.Паригін наголошує, що це «багатогранний процес, який може одночасно виступати як процес взаємодії індивідів, і як інформаційний процес, і як ставлення людей один до одного, і як їх процес взаємовпливу один на одного, і як процес співпереживання та взаємного розуміння один одного» [16,178]. На думку Г.М.Андрєєвої, спілкування можна трактувати як взаємодію двох (або ж більшої кількості) людей, спрямовану на об'єднання та узгодження їх зусиль з метою налагодження взаєностосунків та досягнення спільного результату [2]. У своєму аналізі спілкування як психологічного процесу, Б.Г.Ананьєв [1] виділяє наряду з мовними та немовними засобами спілкування його внутрішню сторону, тобто пізнання учасниками спілкування один одного, міжособистісні взаємини, саморегуляцію людиною своїх вчинків з урахуванням отриманого знання про інших людей, перетворення внутрішнього світу учасників спілкування тощо.

Вельми значущим аспектом проблеми є уявлення про функціональну та рівневу організацію спілкування (Б.Д.Паригін, Г.М.Андрєєва, О.О.Бодальов,

О.М.Леонтьєв, Б.Ф.Ломов, Л.О.Карпенко, В.М.Панферов та інші). Так, приміром, Г.М.Андрєєва розрізняє такі взаємопов'язані сторони спілкування як комунікативну, або обмін інформацією між учасниками спілкування, інтерактивну, або ж організацію взаємодії між ними, перцептивну, тобто сприймання учасниками спілкування один одного та встановлення на цій основі взаємопорозуміння. При цьому наголошується, що всі названі функції одночасно реалізуються у процесі спілкування [2].

Аналізуючи проблему структурно-генетичного зв'язку спілкування як емпіричної реальності та імпліцитних механізмів психіки, безпосередньо не виявлених, Л.С.Виготський приходить до висновку, що психічний розвиток людини детермінований соціальними закономірностями, а у її взаємодії з оточуючою дійсністю важливе місце займає спілкування. Взаємодія, діалог у онтогенезі передують, є вихідними, а індивідуальні психічні процеси, свідомість індивіда - похідними, вторинними. У концепції Л.С.Виготського [4], таким чином, спілкування не просто генетично передує вищим психічним процесам, воно виступає тією «одиницею аналізу психіки», яка структурно (через знаки) детермінує вищі психічні процеси та виступає їх універсальною складовою частиною, оскільки психічні процеси в явному чи неявному вигляді завжди включені до спілкування (у тому числі до внутрішнього діалогу). У розмірковуваннях видатного психолога вибудовується така послідовність дій зі знаками-знаряддями та зумовленого цим соціогенезу свідомості: спілкування – інтеріоризація (згортання, трансформація) – внутрішня мова (згорнуте спілкування, діалог-монолог) – екстеріоризація (розгортання, ретрансформація) – зовнішня мова, спілкування.

Саме у взаємодії як структурному компоненті педагогічного спілкування перетинаються форми суб'єктної активності вчителя й учня. Вочевидь, що педагогічне спілкування не носить симетричного характеру, а педагог є не просто його учасником, а, насамперед, організатором, який визначає її цілі, зміст, ефективні організаційні форми та методи. Саме педагог здійснює керування міжособистісною взаємодією у системі «я та

учні». Нагадаємо у цьому зв'язку слова Г.С.Костюка: «Навчання – це керування учінням, тобто учбовою діяльністю учнів, спрямованою на оволодіння знаннями, вміннями й іншими суспільними цінностями, а через нього й керування психічним розвитком учнів, становленням їхніх розумових, ідейних, моральних, трудових та інших якостей» [19,20].

Зрозуміло, що таке керування за своїм змістом та характером може бути дуже різним. Так, суспільство, орієнтоване на авторитаризм та жорстку ієрархію соціальних ролей, у здійсненні соціальних впливів віддає перевагу імперативній стратегії, за якої суб'єктність людей ігнорується, її лише вимушено терплять у тому мінімальному обсязі, який «технологічно» необхідний для реалізації вказівок, що надходять «згори». «Можна говорити, - пише С.Д. Максименко, - що традиційна система навчання спрямована на те, щоб максимально «об'єктувати» учня. Таке навчання дуже мало сприяє розвитку, а якщо і сприяє, то лише через опір» [13,128].

Подібного роду авторитарне керування пов'язане з реалізацією монологічної стратегії педагогічного спілкування [12], за якого лише педагог є повноцінним суб'єктом діяльності, «носієм істини», що стосується як її імперативного, так і маніпулятивного проявів. У першому випадку учень просто виконує задані педагогом дії, запам'ятовує роз'яснені знання, розв'язує запропоновані задачі тощо, а в другому прями вказівки замінені створенням таких умов діяльності (часто досить складних), коли вона розгортається у наперед визначеному напрямку, забезпечуючи тим самим досягнення поставлених педагогом цілей.

Зрозуміло, що монологічна стратегія не заперечує використання вчителем, наряду з іншими, і діалогічних процедур, однак останні відіграють допоміжну, службову роль. Зауважимо також, що розв'язання багатьох педагогічних задач потребує саме такого характеру педагогічної взаємодії. Так, у дослідженні А.У.Хараша [22] показано, що передавання та засвоєння готових алгоритмів розв'язання задач прямо заперечує діалог, оскільки він загрожує імперативній завершеності алгоритмів, без чого вони вже

неспроможні ефективно формувати інструментально-виконавчу активність тих, хто навчається. Відповідно при вирішенні задач описаного типу адекватною формою комунікативного забезпечення є монологічна взаємодія.

Г.О.Балл, аналізуючи наукову спадщину Г.С.Костюка, підкреслює: «поняття керування, як воно трактується Г.С.Костюком та його учнями, позбавлене авторитарного звучання. Водночас воно узгоджене зі змістом однойменної кібернетичної та загальнонаукової категорії, яка охоплює такі впливи на об'єкт керування, що забезпечують дотримання певних параметрів його функціонування. При цьому способи керування мають повною мірою враховувати специфічні властивості об'єкта (коли йдеться про людину, то це, зокрема, її здатність до розвитку, саморуху, творчості), а мета керування цілком може передбачити вдосконалення зазначених властивостей» [3,21].

Таке керування спрямоване врешті-решт на власне заперечення, оскільки за умови його реалізації вчитель ставить учня в позицію активного суб'єкта учіння, здійснюваного в загальній системі колективної роботи, розвиває його здатність учня до самоуправління власною діяльністю, організує процес навчання як розв'язання учбово-пізнавальних проблем на основі творчої взаємодії (діалогу) з учнями.

Г.С.Костюк характеризує, власне, і способи такого керування: «вчитель виховує учнів своїм ставленням до навчання, його організацією, стосунками з учнями, спілкуванням з ними, своєю ерудицією, багатством духовних інтересів, принциповістю, справедливістю, вимогливістю до учнів» [19,21]. Сказане є стислою характеристикою суб'єкт-суб'єктного моделі педагогічного спілкування, діалогічної моделі взаємодії вчителя з учнями, у ході якої виникає спільна діяльність, що ґрунтується на взаємному розумінні педагога та учня, на спільності інтересів, узгодженості мотивів, цілей, налаштувань, ціннісних орієнтацій, що відображають рівні потреб суб'єктів. Педагогічне спілкування, що реалізує суб'єкт-суб'єктні принципи, характеризується принциповою рівністю психологічних позицій учасників, які виступають у повноцінній ролі суб'єктів взаємодії, їх взаємною

активністю, коли кожен не лише піддається впливу зі сторони іншого, але й, рівною мірою, сам діє на нього, взаємним проникненням партнерів у внутрішній світ один одного, їх активним взаємним гуманістичним налаштуванням.

В спілкуванні також виявляється зовнішній, операційно-технічний, поведінковий та, водночас, внутрішній, глибинний рівень, який стосується особистісно-сміслових утворень і є визначальним щодо першого. Проблемі виявлення в педагогічному спілкуванні певної педагогічної позиції вчителя, пов'язаної з його трансцендентним переживанням та системою професійних цінностей, присвячені наші окремі роботи [8;9;10]. В рамках цієї статті нагадаємо, що за інших підходів до вивчення спілкування, наприклад, системно-комунікативно-інформаційного (психологічні дослідження Ч.Осгуда, Дж.Міллера, Д.Бродбента, роботи з проблем комунікації Г.Гебнера, Д.Берло та ін.), розрізняють компоненти комунікації (джерело інформації, повідомлення, канал передачі, реципієнт), досліджуються окремі знакові системи передачі інформації, ставиться проблема про суб'єкта затрудненого спілкування тощо. Розрізняють вербальну комунікацію, що використовує мову, та невербальну, що спирається на різні знакові системи: оптико-кінетичну (жести, міміка, пантоміміка); паралінгвістичну (система вокалізації, що виражає почуття та стани людини); екстралінгвістичну (темپ мовлення, включення в мову пауз, інших нелінгвістичних компонентів); простір і час організації комунікативного процесу; особливості контакту очей під час спілкування тощо. За характером впливу відрізняють спонукальну або констатуючу інформацію, при цьому спонукальна інформація виявляється у розпорядженнях, інструкціях, проханнях та виконує функції активізації поведінки (спонукування до дії у певному напрямку), інтердикції (заборони небажаних форм поведінки), дестабілізації (порушення деяких автономних форм поведінки та діяльності). Семіотична спеціалізація спілкування наголошує на необхідності об'єднання усіх засобів спілкування (мовних та невербальних) задля підвищення ефективності впливу на реципієнта.

Контактність розуміється як міра близькості у часі та просторі висловлення повідомлення та його сприйняття. Психологічна динаміка при цьому визначається особливостями каналу впливу мовної інформації, що дає підстави для розрізнення повідомлення, переконання та навіювання.

Таким чином, проведений теоретичний аналіз дозволяє інтерпретувати комунікативну компетентність вчителя як засновану на знаннях та досвіді його здатність орієнтуватися у ситуаціях професійного спілкування, розуміти мотиви, інтенції, стратегії поведінки тощо, як свої власні, так і партнерів по спілкуванню, рівень освоєння технології та психотехніки спілкування, у якому опосередковано виражаються морально-світоглядні налаштування, загальна спрямованість та педагогічна позиція особистості.

Дослідники різних шкіл, надзвичайно різносторонні в своїх підходах до з'ясування змісту, функцій та структури спілкування, відображають при цьому різні, однак істотні сторони взаємодії людей. Оскільки педагогічне спілкування являє собою специфічний синтез усіх основних характеристик спілкування, виражаючись при цьому у новому якісному змісті, то виділені характеристики спілкування виступають, водночас, і визначальними характеристиками комунікативної компетентності вчителя. Остання, в силу сказаного, має охоплювати: компетентність у здійснюванні перцептивної, комунікативної та інтерактивної функцій педагогічного спілкування; компетентність у реалізації, насамперед, суб'єкт-суб'єктної форми педагогічної взаємодії з учнями (вочевидь, що суб'єкт-об'єктна модель також має бути освоєна педагогом); компетентність у спілкуванні, що забезпечує розв'язання не лише репродуктивних, але і продуктивних педагогічних задач; компетентність у реалізації не лише поведінкового, операційно-інструментального, але й особистісного, глибинного рівня спілкування. При цьому істотну, визначальну сторону комунікативної компетентності вчителя в сучасних умовах становить компетентність саме у суб'єкт-суб'єктному спілкуванні, у вирішенні саме продуктивних задач, в освоєнні саме особистісного рівня спілкування з учнями. Перспективним, на наш погляд,

може стати подальший теоретико-методологічний аналіз проблеми, спрямований на з'ясування специфіки структурних компонентів, виділення рівнів сформованості комунікативної компетентності у вчителів та проведення на цій основі експериментальних досліджень з подальшим змістовним узагальненням отриманих результатів

Література:

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. - М.: Наука, 1977. - 380 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. - М.: Изд-во МГУ, 1980. - 432 с.
3. Балл Г.О. Сучасний гуманізм і освіта: Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти. - Рівне: «Ліста-М», 2003. - 128 с.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т.3. Проблемы развития психики.- М.: Педагогика, 1982. - 368 с.
5. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. - 168 с.
6. Життєва компетентність особистості/ За ред. Л.В.Сохань, І.Г.Єрмакова, Г.М.Несен. - К.: Богдана, 2003. - 520 с.
7. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растенников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. - М.: Изд-во МГУ, 1990. - 104 с.
8. Зброцький М.М. До визначення структури комунікативної компетентності педагога// Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки. - №6 (30). Ч.1.- К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. - С. 63-71.
9. Зброцький М.М. Духовність і педагогічна позиція особистості// Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник НДІ психології АПН України. - Т.Ш, ч. 8. - Київ, 2001. - С.90-94.
10. Зброцький М.М. Педагогічна взаємодія: екологічний вимір// Актуальні проблеми психології. Екологічна психологія: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. - Т.7, вип.9. - Київ, 2006. - С. 77-84.
11. Зброцький М.М., Максименко С.Д. Комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування. - Київ-Житомир: Волинь, 2000. - 32 с.
12. Ковалев Г.А. Диалог как форма психологического воздействия// Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации. - М., 1987.
13. Максименко С.Д. Генезис существования личности. - К.: Изд-во ООО «КММ», 2006. - 240 с.
14. Маркова А.К. Психология труда учителя. - М.: Просвещение, 1993. - 192 с.
15. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). - М.: Владос, 1994. - 216 с.
16. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. - М.: Мысль, 1971. - 351 с.
17. Петровская Л.А. Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг. - М.: Изд-во МГУ, 1989. - 216 с.
18. Петрушин С.В. Психологический тренинг в многочисленной группе (методика развития компетентности в общении в группах от 40 до 100 человек). - М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. - 256 с.
19. Психологічна наука, вчитель, учень/ За ред. В.І.Войтка. - К.: Рад. школа, 1979. - 182 с.
20. Словник української мови: В 11 т. Т. 4. - К., 1973.
21. Технологія спілкування/ С.Д.Максименко, М.М.Зброцький. - К.: Главник, 2005. - 112 с.
22. Хараш А.У. Социально-психологические механизмы коммуникативного

воздействия: Автореф. дис. канд. психол. наук – М., 1983. – 24 с.

23. Longman Dictionary of Contemporary English. - Harlow: Longman Dictionaries, 1995. - 1668 p.

24. The Oxford Russian Dictionary: Oxford: Oxford University press, 1977. - 1840 p.

Заброцкий М.М.

Статья посвящена анализу тех сторон педагогического общения, которые выступают существенными характеристиками коммуникативной компетентности учителя, образуя в своей совокупности топографию этого понятия.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, педагогическое общение, коммуникативная компетентность.

Zabrotsky M.M.

Clause is devoted to the analysis of those parties of pedagogical dialogue, which act by the essential characteristics of communicative competence of the teacher, forming in the set topography of this concept.

Key words: pedagogical interaction, pedagogical dialogue, communicative competence.

Відомості про автора

Заброцький Михайло Михайлович, завідувач кафедри педагогіки і психології Житомирського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, провідний науковий співробітник лабораторії екологічної психології Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України, професор.