

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

1.1. Сущность и структура коммуникативной компетентности как личностно-профессионального качества учителя

В теории педагогического образования совокупность профессионально-обусловленных требований к учителю выражается в разных терминах: «педагогическое мастерство», «квалификационная характеристика», «профессиограмма личности», «профессиональная готовность», «профессиональная компетентность». Следовательно, характеризуя один и тот же феномен, названные педагогические категории имеют особые смысловые оттенки и употребляются в разных контекстах.

Понятие «педагогическое мастерство», чаще рассматривается как «совокупность определенных качеств личности учителя, которые обуславливаются высоким уровнем его психолого-педагогической подготовленности, способностью оптимально решать педагогические задачи (обучения, воспитания и развития школьников)» [165, с.7]. «Секреты педагогического мастерства не только в использовании методов и приемов обучения, воспитания и развития учащихся, а, прежде всего, в методах взаимодействия педагога и воспитанников, обусловленных особой чувствительностью друг к другу...» [165, с.7]. Психологическая структура деятельности педагога рассматривается как неотъемлемый, важнейший компонент профессионализма. Умение ориентироваться на систему взаимодействующих элементов в психологической системе деятельности – одно из самых необходимых условий. Таким образом, педагогическое мастерство обеспечивается, наличием коммуникативных компонентов в структуре деятельности учителя, их соотношением с составляющими

деятельности педагога и определенным уровнем педагогических способностей.

Некоторые понятия, связанные с характеристикой деятельности учителя, требуют более глубокого и разностороннего рассмотрения. Наиболее близки между собой понятия «готовность» и «компетентность», но они не тождественны, как не тождественен внутренний потенциал и его воплощение в реальность.

Если *готовность* – это определенная характеристика потенциального состояния, позволяющего учителю войти в профессиональное сообщество и развиваться в профессиональном отношении, то *компетентность* может выявиться только в реальной деятельности, воплотиться из внутреннего во внешнее, объективизируясь.

Решение вопроса о природе компетентности в общении зависит прежде всего от того, каким образом понимается само общение. Отечественные социальные психологи в структуре общения выделяют три основных компонента, или аспекта. Общение рассматривается как восприятие человека человеком, как коммуникативный обмен и как взаимодействие. Исходя из данного представления о структуре общения, понятно, что компетентность в общении – это образование сложное и многомерное. В самом широком смысле компетентность человека в общении определяется как его компетентность в межличностном восприятии, межличностной коммуникации, межличностном взаимодействии.

Развитое полноценное общение объединяет в себе два взаимосвязанных, но существенно различающихся уровня – уровень внешний, поведенческий, операционально-технический и уровень внутренний, глубинный, затрагивающий личностно-смысловые образования и играющий определенную роль по отношению к внешнему, поведенческому.

Характер педагогического взаимодействия учителя и учеников сказывается на интеллектуальном, психическом, эмоциональном,

физическом развитии и благополучии детей. Поэтому профессиограмма современного учителя одна из самых обширных. Достаточно назвать основные ее блоки, определяющие требования, предъявляемые к педагогу: профессиональная подготовка, творчество учителя, педагогический интеллект, индивидуальный стиль деятельности, гуманистическая ориентация, инновационная деятельность, педагогическая культура, мастерство общения (И. П. Подласый [219, с. 240–273]).

Приоритет гуманного отношения к человеку в системе педагогических ценностей меняет не только цели обучения и воспитания, но и содержание этих процессов, соответствующие методы и средства. Все это побуждает современных педагогов по-иному подойти к рассмотрению сути педагогической деятельности.

Анализ педагогической деятельности с точки зрения основных функций приводит к выделению ряда структурно-функциональных компонентов этой деятельности, каждый из которых реализуется в деятельности педагога определенной системой профессиональных действий. В перечень таких компонентов традиционно включают (по Н. В. Кузьминой): конструктивный, организаторский, гностический и коммуникативный компоненты [156].

Рассматривая предлагаемую структуру, следует отметить, что педагог в своей профессиональной деятельности:

- осуществляет конструирование, планирование, прогнозирование собственных действий и деятельности учеников;
- выступает как организатор деятельности воспитанников, собственной деятельности, учебного и другого материала;
- тем или иным образом изучает, познает воспитанников и самого себя, исследует их деятельность и собственную работу, анализирует их результаты и на этой основе вносит в деятельность необходимые коррективы и т. д.;
- общается с воспитанниками, их родителями, коллегами по работе.

По существу, ни одна из функций педагога не может быть осуществлена вне многостороннего взаимодействия и общения с людьми, прежде всего, с учениками. И поэтому в педагогической деятельности, на наш взгляд, общение не просто одна из функций учителя наряду с другими его функциями, оно выступает как универсальная форма самой этой деятельности, как то, в чем собственно и живет, функционирует сама эта деятельность. Общение и сотрудничество составляют основу деятельности педагога, т. к процесс обучения имеет ярко выраженную коммуникативную природу.

Значение общения в жизни ребенка трудно переоценить. Потребность в нем – фундаментальная потребность человека: без общения невозможно полноценное развитие личности. В школьном возрасте стремление приобщиться к внутреннему миру другого, увидеть мир глазами других и быть услышанным, понятым, приобретает особую значимость. Школа привлекает внимание учеников не столько новыми знаниями, сколько возможностью удовлетворения в ней актуальных для себя потребностей: в общении, самоутверждении, творчестве, открытии лучшего в своем «Я». Поэтому вопросы общения, взаимного влияния людей друг на друга, отношений между ними занимают центральное место в философских и психолого-педагогических исследованиях с давних пор.

Древние философы во взаимодействии людей особо выделяли сдержанность, уважительное отношение друг к другу.

Квинтилиан считал, что ребенок – это «драгоценный сосуд», с которым нужно обращаться бережно и уважительно. В учителе он видел высокообразованного философа, любящего детей, использующего в общении с ними похвалы и просьбы [132].

Выдающийся арабский ученый Аль-Газали в системе воздействий учителя на ученика считал необходимым развивать все положительное, что заложено в нем родителями, общаться с ним, как с собственным ребенком [121, с. 151].

Я. А Коменский подчеркивал, что от самочувствия ребенка в школе зависит его отношение к учению, потребности в нем. Это отношение опосредуется учителем: «Если учителя будут приветливы и ласковы, не будут отталкивать от себя детей своим суровым обращением, а будут привлекать их своим отеческим расположением, манерами и словами, если учителя рекомендуют науки со стороны их превосходства, привлекательности и легкости; если более примерных учеников будут все время хвалить ..., словом, если учителя будут относиться к ученикам с любовью, тогда они легко завоюют их сердца так, что детям будет приятнее пребывать в школе, чем дома» [286, с. 96].

А. Дистервег развивал мысль о том, что «самым важным явлением в школе, самым поучительным примером для наблюдения, самым живым примером для ученика является учитель. Его личность завоевывает ему уважение, влияние, силу. Повсюду ценность школы равна ценности ее учителя» [286, с. 216].

Русские педагоги И. И. Бешкой [23], И. И. Новиков [23], В. В. Измайлов [24] в центре педагогического взаимодействия ставили уважение к личности ученика. Чувствование ребенка через общение с ним – одно из требований, предъявляемых к учителю.

К. Д. Ушинский подчеркивал определяющую роль личностных качеств учителя в процессе общения с детьми. Личность воспитателя, способная понять индивидуальное своеобразие каждого учащегося, умеющая мысленно воссоздать внутренний мир ребенка, по мнению К. Д. Ушинского, «обладает такой воспитательной силой, которую не заменят ни учебники, ни морализирование, ни наказание и поощрение <...> Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер» [122, с. 180].

Л. Н. Толстой строил свои отношения с учениками на любви к ним. Обучая детей в Яснополянской школе, он одновременно учился у них выражать произвольное движение мысли и чувств посредством слова.

Педагогический смысл доверительного общения с детьми Л.Н. Толстой видел в интенсивном обмене личностными духовными ценностями.

Историк русской философии, богослов В. В. Зеньковский, продолжая педагогические идеи Л. Н. Толстого, подчеркивал необходимость уважительного отношения к детской индивидуальности, обращение к личности ребенка через раскрытие ее своеобразия, даров и сил.

Необходимость признания уникальности, неповторимости и самоценности каждого ребенка отражено в работах А. Адлера [3], Г. С. Батищева [29–30], М. М. Бахтина [32–33], К. Роджерса [225], В. С. Соловьева [247–248], Э. Фромма [284].

Гуманистическое содержание педагогического общения раскрывается в трудах белорусских педагогов А. Е. Богдановича, Ф. А. Кудринского [22].

П. П. Блонский, анализируя характер взаимоотношений между учителями, призывает учителей дорожить цельными впечатлениями ребенка, его душой и настроением [6, с. 5]. С. Т. Шацкий считал, что педагог должен уметь «читать выражения лиц учеников», чтобы знать и учитывать их переживания, уметь увлечь, заинтересовать учащихся. Он рассматривал вопрос о влиянии на учеников ситуативных психических состояний учителя [37, с. 5].

Известный польский педагог Януш Корчак, занимаясь исследованием проблемы взаимодействия педагога с детьми, предостерегал от чрезмерных оценок и требований. Он считал необходимым предоставление свободы ребенку во взаимоотношениях с учителем, а также необходимость поощрений в процессе общения [150–151].

Воспитательные системы А. С. Макаренко [186], В. Н. Сороки-Росинского [250], В. А. Сухомлинского [260–262], С. Т. Шацкого [301] основывались на высокой культуре педагогического общения. В любом возрасте ребенка нужно воспринимать как личность, признавать за ним право на потребности, желания, интересы, свой обособленный мир – утверждают в

своих исследованиях В. В. Зеньковский [115], А. Маслоу [193], Э. Фромм [284].

Представители гуманистической педагогики. (Р. Бернс [41], В. Босфилд [312], А. Джерсилд [313]) считают необходимым условием педагогического взаимодействия учителя с детьми психотерапевтическую направленность. Педагог в процессе такого взаимодействия не формирует ребенка, стараясь придать ему определенную форму, задуманную заранее, а помогает ученику найти в себе то положительное, что в нем уже есть, но искажено, забыто, спрятано. Учитель полностью принимает учащегося и старается понять, что он за человек, что он может, и что не может, как он будет развиваться (К. Роджерс [225]). В процессе такого взаимодействия учитель тепло относится к ученику, радуется успехам, до минимума сводит его беспокойства и страхи. Психотерапевтический характер деятельности предполагает эмпатическое понимание школьника, умение ставить себя на место ребенка, быть чувствительным к его переживаниям и чувствам.

На современном этапе существует достаточно большое количество определений понятия «общение». Философы, этики, психологи, педагоги, культурологи обращаются к теме общения и пытаются с разных точек зрения определить этот феномен. Мнения исследователей расходятся как относительно природы данного явления, так и относительно его структуры. Психологи определяют общение как информационное и предметное взаимодействие, в процессе которого реализуются и формируются межличностные взаимоотношения (Я. Л. Коломинский). Справедливым будет суждение об общении как особом роде искусства, требующем таланта; как науке, имеющей свои закономерности; как своде технологий и правил поведения и т. д. В определении общения возможна такая же поливариантность, как в проявлении самого феномена.

Общность же различных подходов состоит в том, что все они разделяют принципиальную позицию о единстве общения и деятельности.

В обширной палитре взглядов на общение с позиции деятельностного подхода оно представляется как: обмен информацией; интеракция; условие совместной деятельности, имеющей единую цель; особый вид деятельности, причем, не всегда являясь самостоятельной деятельностью, чаще общение входит в качестве действия в какую-нибудь иную деятельность (В. С. Грехнев [89], М. С. Каган [123–124], А. А. Леонтьев [174]).

Т. В. Мишаткина, Я. С. Яскевич определяют общение как «взаимодействие, базирующуюся на потребности человека в человеке» [199, с. 78–79]. По мнению исследователей, общение – это важная сторона человеческой деятельности, заключающаяся в субъект-субъектных отношениях одного человека к другому на основе признания его «самости» и «самоценности» [199, с. 78–79].

Наряду с названными позициями деятельностного подхода к проблеме общения, существует другое направление в подходах к нему, исходящее из специфичности общения, его несводимости к деятельности. Представители данного направления считают, что общение относится к базовым категориям психологической науки, и поэтому рассматривать его необходимо с точки зрения системного анализа. Исследователи рассматривают деятельность и общение как две стороны социального бытия человека. При этом, категория деятельности раскрывает лишь одну сторону бытия человека – отношения «субъекты-объекты», другая сторона его социальной жизни – отношения «субъекты-субъекты» – раскрывается категорией общения (Г. М. Кучинский [167], Б. Ф. Ломов [179]).

Общение, таким образом, понимается как форма взаимодействия человека с другими людьми, как взаимодействие субъектов и «...охватывает особую категорию реально существующих отношений, а именно, отношений “субъект-субъекты...”» (Б. Ф. Ломов [180]).

Данный подход к пониманию процесса общения обеспечивает возможность исследовать не просто отдельные действия субъектов в ходе общения, но и процесс их взаимодействия и воздействия друг на друга.

Особое значение для данного исследования имеет трехсторонний подход к пониманию процесса общения как единства трех взаимосвязанных компонентов: коммуникативного, интерактивного и перцептивного (Г. М. Андреева [12], А. А. Бодалев [48], Б. Д. Парыгин [208]). При этом коммуникативная сторона общения представляет собой передачу информации, интерактивная – организацию взаимодействия обучающихся, а перцептивная – восприятие ими друг друга и установление на этой основе взаимопонимания и эмоционального контакта.

Такой подход охватывает ряд существенных аспектов общения и позволяет говорить о нем, как о многогранном социальном явлении. Кроме того, здесь подчеркивается его обоюдный, активный характер, основанный на принципе обратной связи.

Многочисленные работы, обращенные к проблемам педагогического общения, неоднозначно трактуют исходную модель, структуру, функции и составляющие его компоненты.

Кроме того, область исследований, объединяющая понятия «педагогическое общение» и «педагогическая деятельность», в настоящее время необычайно широка и многоаспектна. Сюда можно отнести:

– исследования процессов восприятия в системе «учитель–ученик» (А. А. Бодалев [48], Я. Л. Коломинский [141–143], С. В. Кондратьева [148] и др.),

– многочисленные работы по проблемам педагогического такта и педагогического мастерства (В. И. Загвязинский [112], Ю. Л. Львова [183], Г. П. Потылико [221], И. Е. Сеница [241], И. В. Страхов [259], И. Ф. Харламов [288] и др.);

– исследование проблемы психологии труда, личности и способностей педагогов (И. А. Аминов [5], Н. А. Березовин [37], Ф. Н. Гоноболин [85–86], А. И. Жук [107], Я. Л. Кондратенков [147], Н. В. Кузьмина [156, 159], Н. В. Кухарев [165], А. К. Маркова [189–190], Л. М. Митина [196–197], Е. И. Рогов [224], И. И. Скрипюк [243] и др.);

– изучение закономерностей формирования у педагогов коммуникативных умений и навыков (Е. Б. Быстрой [70], А. Б. Добрович [95], О. А. Затурина [113], В. А. Кан-Калик [128], А. А. Леонтьев [174], М. Е. Поленова [220], П. Е. Решетников [226], Л. А. Савенкова [234] и др.);

– теоретические и методологические разработки систем активного социально-психологического обучения и коммуникативного тренинга (Н. П. Аникеева [15], Ю. Н. Емельянов [99, 102], Г. А. Ковалев [137], Е. С. Кузьмин [102], Л. А. Петровская [213], А. С. Прутченков [222]).

Под профессионально-педагогическим общением понимают «систему взаимодействия педагога и воспитуемых, содержанием которого является обмен информацией, познание личности, оказание воспитательного воздействия и в котором педагог выступает как активатор этого процесса, организует и управляет им» (В. А. Кан-Калик [128, с. 12]).

А. А. Леонтьев, подчеркивая значимость воспитательно-дидактических функций педагогического общения, отмечает, что «оптимальное педагогическое общение – это такое общение учителя со школьниками в процессе обучения, которое создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности для формирования личности школьника, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучения, обеспечивает управление социально-психологическими процессами в детском коллективе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя» [174, с. 13].

Педагогу необходимо помнить, что личность в процессе общения не просто удовлетворяет свою потребность в дружбе, в помощи и т. д., но и развивает способность утверждать в другом человека, учитывать его интересы и тем самым удовлетворяет свою высшую потребность – потребность в человечности.

В отличие от обыденного общения, в педагогическом общении особое значение приобретает обеспечение не только прямой связи – восприятие

педагогом воспитанника, – но и обратной – восприятие воспитанником педагога. Подчинение ребенка, согласие ребенка, реакции ребенка – речевые, эмоциональные, поведенческие должны быть адекватно определены. Для педагога важно при этом и принять обратную связь и понять ее. И первое, и второе – искусство очень сложное, требующее большой и длительной практики.

Социальная перцепция в психолого-педагогической литературе рассматривается как психологический процесс восприятия и оценки педагогом своих воспитанников в различных педагогических ситуациях, связанных с сознательным выделением той или иной стороны заданной ситуации, а также с преобразованием сенсорной информации, приводящей к созданию адекватного задачам педагогической деятельности образа ребенка. Высокий уровень социальной перцепции характеризуется не только позитивным восприятием ребенка педагогом (таким, каков он есть), но и оптимистическим взглядом наставника на возможность развития личности воспитанника.

Педагогическое общение – это продуктивное общение. Его продуктом является духовное обогащение двух сторон: педагога и учеников. Оно возможно, если педагогическое взаимодействие выстроено на основе эмоционально-ценностного отношения к ребенку. Не случайно, особую актуальность сегодня приобретают гуманистические концепции воспитания и обучения (педагогика ненасилия, педагогика сотрудничества, концепция личностно-ориентированного воспитания и обучения), которые на первый план выдвигают духовно-нравственное взаимодействие учителя и учащихся, процесс обмена гуманистическими ценностями. Ребенок из «объекта воздействия» превращается в полноправного партнера по совместной работе, личностью, которая не подлежит каким-либо манипуляциям. Все это может быть реализовано только в процессе интенсивного и полноценного общения, который направлен на формирование у школьников чувства психологической защищенности и безопасности, уверенности в доброжелательности и

уважения со стороны взрослого. В соответствии с этим, обязательным условием обучения и воспитания становится изначальное одобрение личности ученика в обстановке эмпатии. Поэтому, кроме знаний о психологических механизмах общения, способах решения конфликтных ситуаций, стилях общения, педагог должен обладать такими качествами как доброта, уважение к людям, прежде всего, к ребенку, сочувствие, чувство справедливости, миролюбие, доверие, готовность помочь людям и т. д. Другими словами, у учителя должен быть создан и реализован на практике образ гуманистического общения

В таком содержательном многоаспектном общении важное место занимает принцип авансированного доверия, который Г. С. Батищев сформулировал как «предваряющее утверждение достоинств каждого» [29, с. 72]. Это значит, что к любому другому человеку надо относиться не только с учетом того, какие социальные роли он играет, но исходить из позиции безусловного доверия к личности, «принимать человека таким, каков он есть», «ценить его личную уникальность, особый субъективный мир», – как говорил крупнейший американский психолог и психотерапевт К. Роджерс [225, с. 63].

Современные школьники считают, что нормой во взаимоотношениях взрослых с ними стали: грубость (83 % опрошенных подростков); неоправданный постоянный контроль (68 %); использование только методов принуждения (53 %); нравоучения и назидания (54%); вмешательство в чисто личные проблемы (44 %); ограничение самостоятельности (35 %); покушение на любую автономию (28 %) (О. Ф. Аникина [17]).

Идея гуманизации общения имеет две стороны: методологическую, которая научно обосновывает эту идею, и практическую, позволяющую реализовать гуманистическое общение в непосредственной педагогической деятельности.

Методологическая сторона идеи гуманизации общения учителя и учеников опирается на основные положения гуманистической концепции человека, которые

были изложены выше. Практическая реализация идеи гуманистического общения предполагает выполнение определенных условий. Прежде всего, хорошо, если учитель умеет «транслировать» доброжелательность. Этот прием представляет собой комплекс вербальных и невербальных способов сообщения партнеру, что он воспринимается как уважаемый, достойный и вызывающий симпатию человек. Дети должны быть уверены в доброжелательности, чуткости педагога. Оценки, критические замечания и пожелания педагога всегда воспринимаются и интерпретируются учащимися именно в контексте его отношения к ним. Даже в конфликтных ситуациях основой поведения учителя с гуманистической направленностью будет выдержка, умение сдерживать эмоции, предвидение возможных последствий своих слов и поступков, т. е. трансляция доброжелательности.

Слово педагога выполняет не только образовательную, воспитательную функцию, но и валеологическую. Педагог должен научиться владеть этим инструментом, не нанося вреда детской психике. Здесь особое значение приобретает соблюдение учителем педагогического этикета и такта.

Педагогический такт, проявляемый учителем, обеспечивает уважение к ученику, восприятие его как личности, неповторимой и уникальной. Разночтение понятия «педагогический такт» не должно мешать его соблюдению. В педагогической энциклопедии такт определяется как соблюдение педагогом принципа меры в общении с детьми.

А. С. Макаренко полагал, что педагогический такт – это педагогическое решение, принятое в целях воспитания ученика, то есть, наиболее целесообразное воздействие [186]. Педагогический такт – это деликатность, мягкость и недопустимость унижений и оскорблений в адрес ученика. Другими словами, в основе педагогического такта лежит основной гуманистический принцип: «Не навреди!»

Общение может быть построено в плоскости горизонтальной (педагог и ученик на одной прямой, на равных) и вертикальной (педагог выше ученика, над учеником). Горизонтальное общение педагогически

плодотворно, гуманно по своей сути, вертикальное часто провоцирует ученика на сопротивление. Горизонтальное общение рассматривают, обычно, как субъект-субъектное общение, диалогическое взаимодействие.

В психолого-педагогических исследованиях большое место отводится проблеме диалогического общения. Диалог рассматривается как совместное видение, совместное обсуждение ситуации (С. Л. Братченко [59], Ю. Н. Емельянов [100], А. С. Спиваковская [251– 252], И. М. Юсупов [310]). Первостепенно важным является факт совместной направленности к разрешению проблем. Важнейшая характеристика диалогического общения – равенство позиций педагога и ребенка, которое означает признание активности воспитанника в процессе воспитания; взаимность воздействия участников диалога; наличие у воспитателя умения видеть мир глазами ребенка, эмоциональная открытость и доверие к другому, принятие его как ценности в свой субъективный мир.

Исходя из вышеизложенного, можно сказать, что общение в системе «учитель–ученик» несет в себе более глубокую функцию, нежели просто контакты между людьми при обыденном общении. Оно развивает веру в себя, формирует позитивный образ «Я», стимулирует активность ученика в учебно-воспитательном процессе. В профессии учителя общение из фактора, сопровождающего деятельность, превращается в сущностный атрибут педагогической деятельности. Следовательно, профессиональная компетентность для учителя – это прежде всего коммуникативная компетентность.

В толковом словаре русского языка С. И. Ожегова компетентный человек определяется как «обладающий достаточными знаниями, сведущий в какой-то области» [205, с. 109]. Следовательно, компетентность может быть определена как совокупность знаний, умений и навыков человека в какой-либо области деятельности. Исходя из этого, коммуникативная компетентность может быть определена как совокупность коммуникативных знаний, умений и навыков, позволяющих человеку эффективно общаться.

Под коммуникативной компетентностью А. Т. Цветкова понимает такое «целостно-личностное образование, которое обеспечивает возможность адекватного отражения психических состояний и личностного склада другого человека, верной оценки его поступков, прогнозирование на их основе особенностей поведения воспринимаемого лица» [287, с. 54].

Г. С. Трофимова определяет коммуникативную компетентность как способность учителя к ориентации в ситуациях профессионально-педагогического общения, к эффективному взаимодействию с учащимися на основе гуманистической ценностной диспозиции (предрасположенности) его личности, которая предполагает его осознанную готовность воспринимать человека как высшую ценность, тем самым, определяя поведение и направленность педагога [276].

В состав коммуникативной компетентности включают некоторую совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативного процесса (Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растянников [111]). Такого рода компетентность предполагает умение расширять (или сужать) круг общения и умения варьировать его глубину (умение вести общение на разных уровнях доверительности), понимать и быть понятым партнерами по общению.

С. В. Петрушин считает, что коммуникативная компетентность связана с освоением специальных техник, связанных с приемом и передачей информации, например техники «активного слушания», помогающих без искажения как воспринимать информацию, так и передавать ее другому. В структуре коммуникативной компетентности автором выделены следующие блоки: познавательный (включающий знания человека о себе, как субъекте общения); поведенческий (включающий самораскрытие как способ поведения); эмоциональный (включающий самопринятие, как эквивалент любви к себе, как опыт эмоционального позитивного общения, т. е. принятие себя возможно только через опыт принятия себя другими) [215, с. 27].

Являясь, по мнению Н. В. Яковлевой, интегративным личностным качеством, коммуникативная компетентность предполагает ситуационную адаптивность и свободное владение вербальными и невербальными средствами общения [311].

В. М. Жуков в структуре коммуникативной компетентности личности выделил несколько иерархических уровней: стратегический, тактический, технический [109].

И. И. Рыданова, рассматривая структуру коммуникативной компетентности, особое значение придает развитому социальному интеллекту, играющему главную роль в решении коммуникативных задач; профессиональным коммуникативным умениям педагога, объединенным в следующие блоки: социально-психологический, нравственно-этический, эстетический и технологический [231, с. 28–29].

К *социально-психологическому* блоку автор относит умения: располагать учащихся к общению, производить благоприятное впечатление (самопрезентационное умение), рефлексировать, адекватно воспринимать и понимать своеобразие личности каждого ребенка и группы, ее статусную структуру, прогнозировать развитие межсубъектных отношений, использовать психологические средства – вербальные, невербальные, проксемические.

В структуру *нравственно-этического* блока включены умения организовывать общение на гуманной, демократической основе, руководствоваться принципами и правилами профессиональной этики и этикета, утверждать личностное достоинство каждого ребенка, организовывать творческое сотрудничество с классом, инициировать благоприятный нравственный климат общения.

В *эстетический* блок входят умения: гармонизировать внутренние и внешние личностные проявления, быть артистичным, эстетически выразительным, приобщать учащихся к высокой культуре общения,

активизировать их эмоциональный тонус и оптимистическое мироощущение, переживание радости общения, чувства прекрасного.

В структуру *технологического блока* входят умения: использовать учебно-воспитательные средства, методы, все многообразие форм взаимодействия, выбирать оптимальный стиль руководства общением, соблюдать педагогический такт, органически сочетать коммуникативное и предметное взаимодействие, обеспечивать его воспитательную эффективность.

В. В. Рыжов использует понятие «коммуникативный потенциал», под которым понимает синтез внутриличностных коммуникативных особенностей учителя (мотивация общения, перцептивно-рефлексивные возможности, коммуникативные способности) и поведенческой реализации этих особенностей в ходе реального педагогического общения. В структуре коммуникативного потенциала исследователь выделил шесть основных блоков: доминирующий тип мотивационных установок в общении; контактность личности в коммуникациях; содержательная направленность в общении, социально-перцептивные особенности и умения; социально-психологические характеристики личности, описывающие ее место в коммуникативных отношениях, рефлексивно-самооценочные свойства и способности [233, с. 42–54].

С понятием «коммуникативная компетентность» тесно связано другое понятие – «коммуникативное ядро личности». Этот термин ввел в научный обиход А. А. Бодалев. Исследователь определяет коммуникативное ядро личности как «единство отражения, отношения и поведения, проявляемое при взаимодействии с различными людьми и общностями, с которыми индивиду приходится вступать в прямые или опосредованные какими-то техническими средствами контакты» [49, с. 78].

Поскольку каждый человек является субъектом общения, то в структуре его личности должна быть та основа, которая позволяет ему реализовываться в общении более или менее успешно. Такая основа

присутствует в личности как у взрослого человека, так и ребенка и может быть определена как коммуникативное ядро. В коммуникативное ядро входят личностные свойства и качества. Именно они, в конечном итоге, определяют стиль и направленность общения.

Коммуникативное ядро личности оказывает значительное влияние на развитие контактов, определение позиций и на процесс профессиональной деятельности педагога. Уникальность профессии учителя состоит в том, что здесь личностные характеристики являются профессионально-значимыми. Относя, в первую очередь, к профессионально-значимым характеристикам учителя гуманное отношение к детям, можно сделать вывод о необходимости присутствия в коммуникативном ядре личности педагога таких качеств как гуманность, эмпатия, толерантность.

Коммуникативное ядро личности оказывает большое влияние на процесс и результат профессиональной деятельности учителя. С другой стороны, само развитие личности, и, в первую очередь, ее коммуникативного ядра, происходит в процессе профессиональной деятельности и под ее влиянием. И приобретение профессии прямо зависит от личностных особенностей. Если у студента педвуза достаточно высокий уровень развития качеств, структурирующих коммуникативное ядро, то процесс овладения профессионально-важными знаниями, умениями и навыками происходит быстрее и, в конечном итоге, определяет наличие или отсутствие мастерства, профессионализма, компетентности.

Влияние коммуникативного ядра личности на коммуникативную компетентность является взаимовлиянием. С одной стороны, коммуникативное ядро личности определяет уровень развития коммуникативной компетентности, а с другой – специально организованное обучение, направленное на развитие коммуникативной компетентности способно изменить некоторые качества личности, входящие в состав коммуникативного ядра.

Проанализировав психолого-педагогическую литературу, необходимо отметить, что не существует однозначной трактовки понятия «коммуникативная компетентность», а тем более «коммуникативная компетентность учителя». В итоге это позволяет сделать следующие выводы.

- Являясь значимой и относительно самостоятельной подсистемой в структуре профессиональной компетентности, коммуникативная компетентность проявляет себя как способность особым образом и в особых условиях взаимодействовать с другими людьми. Понятие «коммуникативная компетентность» – это комплексное понятие, поэтому оно не сводимо ни к педагогическим способностям, ни к осведомленности учителя в сфере педагогики и психологии, ни к ансамблю личностных черт и т. п., ибо при этом трактовка возможностей педагога оказывается односторонней.

- Имеет место несовпадение исследовательских позиций в выборе профессионально-значимых личностных качеств педагога, их обоснованиях и характеристиках.

- Коммуникативную компетентность учителя следует рассматривать как сложное целостно-личностное образование, включающее в себя гуманистические ориентации, коммуникативные ценности, совокупность личностных качеств, обеспечивающих готовность к диалогическому общению, знание основ общения и культуру взаимодействия, проявляющуюся в процессе педагогического общения.

Системный анализ коммуникативной компетентности учителя как интегративного качества личности дает основание выделить следующие ее компоненты: ценностно-личностный, когнитивный, операционально-деятельностный.

Первый компонент включает гуманистические ориентации, коммуникативные ценности учителя, совокупность личностных качеств, обеспечивающих готовность к диалогическому общению.

Второй компонент объединяет знания о закономерностях общения, коммуникативных свойствах личности, опыт оперирования этими знаниями,

опыт формулирования педагогических задач и моделирования коммуникативного поведения.

Третий компонент включает умения и навыки общения, обуславливающие культуру взаимодействия.

Структурные компоненты коммуникативной компетентности взаимосвязаны и взаимозависимы. Определяющее место занимают гуманистические ориентации и коммуникативные ценности, которые предопределяют наличие тех или иных мотивов поведения, оказывают значительное влияние на действия педагога в непосредственном общении с детьми, стимулируют возникновение потребности у будущего учителя в приобретении профессионально значимых, коммуникативных знаний. Ценностные ориентации, личностный смысл профессии имеют принципиальное значение для формирования индивидуального стиля педагогической деятельности, определяя его гуманный, демократический или авторитарный характер.

Ценности профессиональной деятельности пока еще не стали предметом специальных педагогических исследований. Более изученным, но от этого не менее проблемным представляется вопрос о профессионально значимых коммуникативных качествах педагога. При их выделении мы опирались на имеющиеся в этой области исследования, в которых прослеживалась взаимосвязь между исходными ключевыми позициями педагога, его поведенческими характеристиками, приемами педагогического взаимодействия.

Развитие коммуникативной компетентности происходит при постоянном осмыслении, анализе собственной педагогической деятельности, поступков, поведения. Осознание, критический анализ и определение путей конструктивного совершенствования своей деятельности осуществляется с помощью *коммуникативной рефлексии*. Именно это качество выделяется как одно из ведущих качеств личности педагога.

С. И. Ершова определяет рефлексию как процесс удвоенного зеркального взаимоотражения субъектами друг друга, содержанием которого выступает воспроизведение, воссоздание особенностей друг друга [105, с. 34].

Коммуникативная рефлексия определяет отношение учителя к самому себе как к субъекту профессиональной деятельности, предвидение себя в педагогической ситуации (И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов [240, с. 35–42]). Способность сравнивать собственное видение себя с оценками других помогает учителю осознать то, как он в действительности воспринимается и оценивается окружающими людьми – учащимися, коллегами, родителями.

Рефлексия связана со стремлением педагога к анализу, обобщению, осмыслению опыта своей работы, к оценке ее с позиций социальной значимости. Аналитический подход, т. е. установка учителя на постоянную «обратную связь», на умение видеть и оценивать полученную информацию с позиции ученика, на оценку результативности и целесообразности предпринимаемых им педагогических действий, способов решения педагогических задач, является важным условием формирования коммуникативной компетентности педагога.

Таким образом, рефлексивные способности проявляются в умении войти в рефлексивную позицию по отношению к самому себе и позволяют содействовать развитию и саморазвитию личности ученика.

Учитель стоит перед необходимостью быстрой адаптации к особенностям разных ученических групп, необходимостью варьировать средства, формы, приемы коммуникации в зависимости от возрастных особенностей школьников, индивидуальных характеристик и уровня их образованности. Решение любой педагогической задачи – это процесс творческий, личностно-ориентированный, предполагающий отказ от готовых рецептов, шаблонов, стандартов. Поэтому повышение уровня коммуникативной компетентности зависит не от усвоения им определенных нормативных образцов, эталонов, а расширения возможного спектра

поведения. Это станет реальным при достаточно хорошо развитом качестве – *гибкости в общении*. Поскольку учитель является инициатором решения педагогических задач, ему следует уметь рассматривать разные варианты взаимодействия с конкретным учеником или группой учащихся.

Ориентация учителя на развитие гибкости в общении способствует реализации гуманистического потенциала как самого педагога, так и его учеников, позволяет на практике осуществить индивидуальный подход к каждому ученику, создать благоприятные условия для развития личности каждого ребенка.

Гибкость в общении невозможно проявить, если у учителя отсутствует такое важное качество как *эмпатия*, которую часто трактуют как постижение эмоционального состояния, проникновение-вчувствование в переживания другого человека. В качестве особых форм эмпатии выделяют сопереживание-переживание субъектом тех же эмоциональных состояний, которые испытывает другой человек, через отождествление с ним, и сочувствие-переживание собственных эмоциональных состояний по поводу чувств другого.

В контексте педагогического общения речь идет о способности учителя эмоционально откликнуться на проблемы другого человека, в частности, ученика (И. М. Юсупов [308]). Здесь проявляется умение поставить себя на место ребенка, взглянуть на события с его точки зрения. Проявление эмпатии педагогом означает, что линия поведения ученика принимается в расчет. К ней проявляется понимание, собственная стратегия поведения строится более гибко.

Специфичным личностным качеством в структуре коммуникативной компетентности является *педагогическая коммуникабельность*. Коммуникабельность как способность легко входить в общение, устанавливать и поддерживать контакты, развивается на основе потребности в общении – одной из основных социогенных потребностей человека. В психологической литературе имеются другие термины, характеризующие

качество учителя, от которого зависит уровень общения с учащимися, например, В. А. Кан-Калик называет его «профессионально-педагогической общительностью» [128, с. 48].

К ведущим признакам педагогической коммуникабельности И. И. Рыданова относит следующие: потребность в общении с детьми; положительная эмоциональная тональность; доминирующее переживание чувств удовлетворения общением; взаимная личностная аттракция (учителя и учащихся); понимание детей, способность устанавливать индивидуальные и групповые контакты; конструктивное разрешение межличностных противоречий; гуманизм и демократизм общения; эстетика общения [231, с. 31].

Учителей с высоким уровнем потребности в общении отличает стремление к поддержанию контактов с учащимися, склонность проявлять участие в детских проблемах. Педагог как бы стремится уменьшить дистанцию между собой и учениками, его общительность направляется в русло решения педагогических задач, при этом общение выступает как цель деятельности.

Совокупность таких качеств, как коммуникативная рефлексия, гибкость в общении, эмпатия, педагогическая коммуникабельность, обуславливает выраженность у педагога *умения организовывать отношения сотрудничества*. Это личностное качество возникает на основе интереса к партнеру, к деятельности, на основе желания работать вместе, принимать участие в общем деле.

Умение организовывать отношения сотрудничества вбирает в себя комбинирующие ее способности и умения:

- формулировать свою точку зрения, слушать и слышать другого, выяснять точки зрения своих партнеров;
- разрешать разногласия с помощью логической аргументации, не переводить логические противоречия в плоскость личных отношений, поощрять активность другого и своевременно проявлять свою инициативу;

- оказывать другому эмоциональную и содержательную поддержку, а первоначально – увидеть, кто в этом особенно нуждается;
- предоставлять другому возможность утвердиться в себе, попробовать силы в разных видах деятельности;
- стать на позицию другого и координировать разные точки зрения, осуществляя обмен мнениями, занимать диалогичную, а не монологичную позицию;
- органически сочетать «ролевые» и «межличностные» позиции, деловые и человеческие отношения.

В единстве этих характеристик, умение организовывать отношения сотрудничества предполагает открытость педагога к любому содержанию и готовность к любым формам взаимодействия.

Особое значение в развитии коммуникативной компетентности имеет *эмоциональная привлекательность*. Педагог, как и все люди, представляет себя другим через вербальные и невербальные средства общения. Внимание окружающих обращается не только на то, что говорит учитель, но и на внешнее выражение его чувства в пантомимике. Приятные манеры поведения (мимика, жесты, поза) располагают учеников, упрощают установление коммуникативных связей, помогают организовать эффективное взаимодействие.

Один учитель, вступая в контакты с учениками, своей манерой поведения, чувствования поддерживает или создает условия для совместной деятельности, а другой – вносит во взаимоотношения с детьми напряженность, провоцирует развитие у них отрицательных эмоций.

В ряду необходимых умений, от которых зависит эффективность общения, особое место занимает *умение оказывать психологическое воздействие на ученика*, адекватное решаемой педагогической задаче. Учитывая, что арсенал средств психологического воздействия в общении весьма широк и разнообразен, данный обобщающий показатель является составным и многопозиционным. Выделяются три составляющие

психологического воздействия: вербальное воздействие (речевое); паралингвистическое воздействие (характеристики голоса); невербальное воздействие.

В работе учителя часто возникают временные психические состояния как реакция на особую педагогическую ситуацию. Впоследствии они могут превращаться в устойчивые эмоциональные состояния и в этом плане являются резервом развития личности. Функциональные состояния могут быть комфортными, для которых характерно оптимальное соотношение напряжения и работоспособности, и дискомфортными, что выражается в понижении работоспособности, повышении утомляемости, тревожности, ошибках. В этой ситуации особое значение приобретает такое личностное качество учителя, как *эмоциональная устойчивость*.

Способность противостоять трудностям формируется в процессе жизнедеятельности, она теснейшим образом связана с отражением собственных возможностей человека, с опытом разрешения аналогичных ситуаций, с выбором способа преодоления препятствий в сложной ситуации. Эмоциональная устойчивость помогает учителю контролировать собственные эмоциональные реакции и лучше отражать динамику межличностных отношений.

На предполагаемый перечень коммуникативно-значимых качеств (коммуникативная рефлексия, гибкость в общении, эмпатия, педагогическая коммуникабельность, умение организовывать отношения сотрудничества, умение оказывать психологическое воздействие на ученика, эмоциональная устойчивость) можно смотреть с разных позиций: как на часть педагогического потенциала; как на перечень профессиональных требований к педагогу; как на качества, которые указывают на предрасположенность к педагогической профессии; как на характеристику педагогической культуры учителя.

Особенность перечисленных качеств состоит в том, что каждое из них интегративно (объединяет в себе множество более узких и конкретных

показателей, через которые проявляется), комплексно (охватывает разные процессы, сферы деятельности) и характеризуется многоуровневой структурой (вбирает в себя знания о данном качестве и способах его проявления, умения демонстрировать его). Все эти качества находятся в тесной взаимосвязи между собой, сочетаются друг с другом и образуют определенную целостность и единство.

Понимание коммуникативной компетентности как целостно-личностного образования позволило определить структуру коммуникативной компетентности (рис. 1.1).



Рис. 1.1. Коммуникативная компетентность учителя

В состав коммуникативного ядра личности учителя входят: рефлексия, гибкость в общении, эмпатия, педагогическая коммуникабельность, умение организовывать отношения сотрудничества, эмоциональная привлекательность, эмоциональная устойчивость.

Выделенные коммуникативно-значимые качества являются интегративными, объединяют в себе множество более узких и конкретных показателей, через которые проявляются в непосредственном общении. Оценивая эти конкретные проявления, можно судить об уровне коммуникативной компетентности учителя как профессионально значимом феномене.