

КОММУНИКАТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: РОЛЬ, МЕСТО, ХАРАКТЕРИСТИКА

Винницкий государственный педагогический университет

им. М.Коцюбинского, г. Винница, Украина

В.В. Каплинский

Аннотация. В статье представлена модель коммуникативной деятельности педагога, характеризуются ее компоненты и внутренние связи между ними.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, коммуникативная деятельность, отражение, отношение, коммуникативное поведение.

Annotation. The article describes the model of the pedagogue's communicative conduct, characterizes its components and interior ties.

Key words: educational work, communicative conduct, reflection, attitude, communication.

Постановка проблемы. Успех профессиональной деятельности педагога, в частности реализации ее воспитательного потенциала, зависит от многих факторов. Но прежде всего, как писал С. Соловейчик, только общение делает детей воспитуемыми. В известном художественном фильме о школе “Ключ без права передачи” завуч школы, консервативный педагог, которая завидует успехам молодой учительницы литературы, обращается к ней со словами: “Скажите, Мариночка, как вам удалось подобрать ключ к такому неуправляемому 10-Б?”. Учительница ответила: “Ольга Денисовна, если такой ключ существует, то ребята его дают сами, если они чувствуют, что такой ключ можно доверить учителю”. ”Про ключ вы очень образно сказали, – продолжала завуч, – но в чём же все таки секрет вашей воспитательной работы с ними?”. “Это не работа, – ответила Марина Максимовна, – это общение”.

И действительно, прежде чем воспитывать, надо “расположить” к себе учащихся, создать определенные условия. А сделать это помогает правильно организованное общение. Многие выпускники педвуза испытывают большие

затруднения именно там, где нужно проявить не знания специальных предметов, а обеспечить контакт с учениками, поддержать его, коммуникативно грамотно организовать

решение той или иной возникшей ситуации и направить ее в воспитательное русло. Это требует такой же подготовки, такого же внимания, как и специальная подготовка учителя-предметника.

К сожалению, во многих педагогических вузах отсутствует специально организованная целенаправленная коммуникативная подготовка. Все еще считая проблему организации общения главным образом областью психологических исследований и не уделяя ей достаточного внимания, педагоги тем самым оставляют вне поля зрения овладения тем важным компонентом педагогической деятельности, который определяет успешность других ее направлений. Это приводит к тому, что огромные усилия, направляемые на достижение главных целей деятельности учителя-предметника, а еще в большей мере педагога-воспитателя, часто не дают необходимых результатов. Одним из важных условий качественной коммуникативной подготовки педагога есть ее научная основа.

С целью осознания роли коммуникативной подготовки, ее субъективной значимости для педагога, места в структуре профессиональной деятельности и системного ее видения нами была создана модель коммуникативной деятельности педагога, анализ компонентов которой в их взаимодействии предлагается вашему вниманию. Цель нашей статьи и состоит в том, чтобы охарактеризовать эти компоненты, раскрыть внутренние связи между ними и показать их значимость в деятельности педагога.

Научные основы исследования. При составлении модели педагогической деятельности учителя, являющейся по своей сущности коммуникативной, мы основывались: 1) на общих механизмах и закономерностях общения, разработанных Б.Г.Ананьевым, Л.С.Выготским, В.Леви, Б.Ф.Ломовым, В.Н.Мясищевым, Б.Д.Паргиным, которыми определен контекст и общие позиции научного рассмотрения сущности, особенностей и

структуры общения как деятельности; 2) на теоретических основах осмысления проблемы педагогического общения А.А.Бодалевым, В.А.Кан-Каликом, А.А.Леонтьевым, А.Б.Добровичем и другими учеными, в трудах которых обоснованы основные пути подготовки учителя к коммуникативной деятельности; 3) на основных подходах к исследованию педагогической деятельности, которые нашли свое отражение в трудах Н.В.Кузьминой (структурный подход), А.И.Щербакова (функциональный подход), В.А.Сластенина (профессиографический подход).

Изложение основного материала. Опираясь, с одной стороны, на разработанную Н.В.Кузьминой структуру педагогической деятельности, с другой – на трехкомпонентную структуру общения, выступающего в названной деятельности как ведущая деятельность, интегрирующая все остальные, мы попытались создать такую ее модель, в которой бы центральное место было отведено процессу коммуникации.

Соединение в одной модели структуры педагогической деятельности и общения объясняется тем, что деятельность учителя является коммуникативной по своей сущности. Так, обучение, по справедливому утверждению В.А.Ананьева, “не есть только передача и усвоение информации – знаний и правил деятельности. Обучение есть вместе с тем общение, коммуникация” [1, с. 220]. Еще в большей степени данная мысль относится к воспитанию. И в этом мы полностью согласны с В.А.Кан-Каликом, утверждающим, что самые активные методы воспитательного воздействия “заработают” только тогда, когда будут обеспечены коммуникативно.

Следовательно, коммуникативные умения являются системой социально-педагогического обеспечения учебно-воспитательного процесса в целом. Без них педагогическая деятельность немыслима, потому что “она строится по типу общения, по типу взаимодействия и коммуникации в системе “учитель – учащиеся”[8, с. 10].

Данное положение является основным для вывода о том, что коммуникативный компонент деятельности учителя в качестве отдельного ее компонента можно выделять лишь условно, так как он пронизывает все типы деятельности учителя и является необходимой и обязательной частью каждого из них. Данные настоящего исследования говорят о том, что на практике коммуникативная деятельность учителя осуществляется зачастую стихийно (не имея под собой научной основы), а значит недостаточно эффективно. Концентрация профессиональной подготовки на познавательной деятельности при отсутствии целенаправленной подготовки к коммуникативной приводит к тому, что учитель не может успешно реализовать приобретенные знания, так как эффективность дальнейшего этапа его деятельности зависит от ее успешного коммуникативного обеспечения.

Следовательно, знания основ наук, методики преподавания специальных предметов и методики воспитательной работы без коммуникативных умений приводят к тому, что правильная постановка педагогических целей, выбор адекватных способов и средств их реализации часто не дают успешных результатов.

При построении модели коммуникативной деятельности педагога, изображенной на рис.1. Для нас основополагающей идеей стала идея о том, что деятельность учителя представляет собой не только совокупность отдельных ее видов, а “процесс... управления “другой” деятельностью (деятельностью учащихся), которая является объектом управления со стороны учителя ” [8, с. 11]. В связи с этим в нашей модели все отдельные виды деятельности направлены на реализацию главной ее цели – постановки ученика в позицию активного субъекта собственной деятельности.

Наполняя педагогическим смыслом основные компоненты коммуникации, включенные в модель в качестве ее основных элементов, обратимся к их характеристике. Подготовительный этап, или докоммуникативный (I), начинается с отражательно-коммуникативной

- *вызвать эмоциональный отклик*
- *обеспечить контакт*
- *поддержать его*

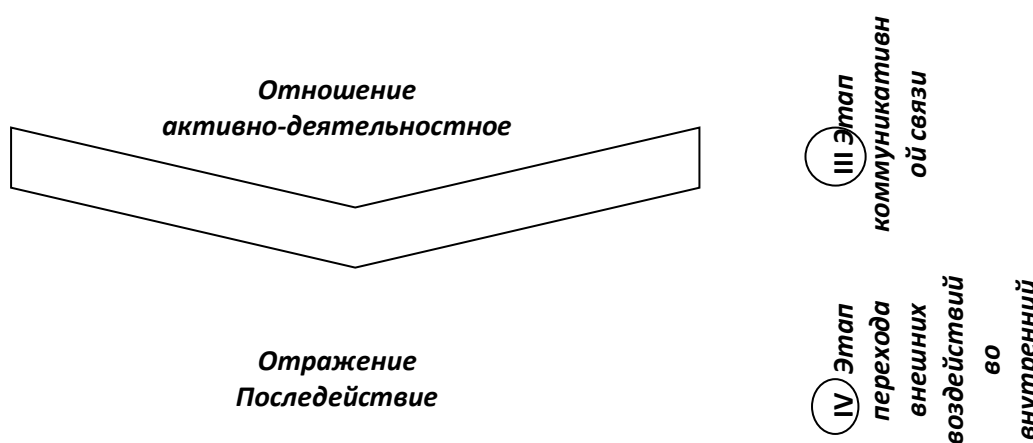


Рис. 1

Все эти направления взаимосвязаны и взаимозависимы. От самоотражения, т.е. от объективной самооценки своих потенциальных возможностей и знаний, достаточных или недостаточных для предстоящего собственно коммуникативного этапа педагогической деятельности, зависит дальнейшая направленность отражательно-коммуникативной деятельности. Кроме того, по справедливому замечанию Н.Роджерс: "Путешествие внутрь себя приводит к усилению себя и личностной трансформации, соединяет со всеми людьми" [10, с.168].

Самоотражение и выбор предметного содержания зависят от адекватного восприятия, оценки и понимания учеников как субъектов педагогического воздействия. Иначе говоря, оценивая себя и предметно-содержательный компонент учебно-воспитательной деятельности, важно на то и другое "смотреть глазами ребят", предварительно отразив их особенности, потребности, интересы, запросы и т.п. Одностороннее самоотражение и отражение предметно-содержательных когнитивных структур (только "от себя"), как показывают данные многих исследований, редко приводит к успешному результату, даже в случае предъявления интересной и полезной информации.

Представления об учащихя и особенности предметного содержания диктуют выбор адекватных способов, приемов и средств передачи

информации и воспитательного воздействия. Правильное представление — важнейшее условие их эффективности.

С другой стороны их выбор зависит не только от особенностей содержания, ситуации и учащихся, но и, как известно, детерминируется личностными особенностями учителя. Так, "нередко один и тот же метод, применяемый различными педагогами, дает совершенно разный эффект, и не потому что не соответствует ситуации, а потому что чужд личности педагога" [4, с.109].

Таким образом, все перечисленные выше направления отражательно-коммуникативной деятельности взаимозависимы и взаимообуславливают друг друга. А такое их разделение помогает более сознательно и целенаправленно осуществлять подготовительный этап к реализации собственно коммуникативной деятельности учителя, закладывая уже на этом этапе благоприятные условия ее успешности.

Как уже отмечалось, педагогическая, деятельность, являясь процессом управления "другой" деятельностью (деятельностью учащихся), достигает своей главной цели при условии отражении отражаемого (IV), т.е. его переходом во "внутренний план" субъекта. Только в таком случае отраженное приобретает смысл и становится регулятором практических действий человека.

По справедливому утверждению А.Н.Леонтьева, "процесс отражения является результатом не воздействия, а взаимодействия, т.е. результатом процессов, идущих как бы навстречу друг другу. Один из них есть процесс воздействия объекта на живую систему» другой — активность самой системы по отношению к воздействующему объекту" [7, с. 53]. Процесс "перевода" отражаемого содержания в содержание отражения" возможен только при условии появления такой "встречной" активности. Если же "отражение ... не есть вместе с тем активный процесс познания и преобразования..., значит оно представляет собой созерцание, пассивное отражение" [7, с. 50]

Убедившись в том, что отражение - это не проекция предметного содержания, а результат активного межсубъектного взаимодействия, обратимся к предшествующим ему этапам коммуникативной деятельности учителя, где должны создаваться условия для возникновения "со-активности".

Как уже отмечалось, любой деятельности, в том числе отражательной, предшествует отношение (Ш), выраженное в форме эмоций, которое ее побуждает и направляет". Считая данный фактор решающим, А.С.Макаренко писал, что в учебно-воспитательном процессе мы всегда имеем дело с отношением, потому, что именно оно составляет истинный объект нашей педагогической работы.

Прежде чем стать отраженным или отвергнутым личностью ученика, отражаемое вызывает . ту или иную реакцию эмоциональной сферы, сигнализирующей о его субъективной значимости. В результате к нему возникает определенное отношение: или отрицательное, или пассивно-созерцательное, или активно-деятельностное. Только на основе последнего ученик "привлекает внутренние ресурсы для принятия" [2, с. 142] отражаемого.

Чаще всего, по мнению многих исследователей, ответную эмоциональную реакцию вызывает не содержание, а отношение к нему говорящего, т.е. модальная информация. Поэтому, как справедливо замечает В.А.Кан-Калик, овладеть профессионально-педагогическими коммуникативными умениями не означает овладеть только "технологией" и процедурой педагогической коммуникации, а "согреть ее теплотой человеческих отношений, в которых проявляется личность педагога [5 с. 30].

Данная проблема занимает важное место в трудах К.Д. Ушинского, Л.Н.Толстого, П.П.Блонского, С.Т.Шацкого, В.А.Сухомлинского, Ш.М. Амонашвили и др. Однако в них основное внимание, как правило, уделяется отношению, которое должен реализовать учитель (любовь к детям, доверие к ним, забота о них и т.д), — на формирование же отношения как результата

(встречного активно-положительного отношения) ученика акцент делается не так часто.

В результате — если отношение, проявляющееся в форме любви к детям не вызывают со-любви, если учитель сам любит, но не заботится о том, чтобы быть любимым, то такая однонаправленность очень часто делает его усилия безответными и безрезультативными.

Обеспечение "соактивности" учащихся связано с преодолением некоторых негативных факторов, возникающих в процессе педагогической коммуникации и являющихся ее тормозом. Психологи называют их по-разному: «внутренние преграды» (Столин В.В.); «психологические барьеры личности», выполняющие «функцию фильтров информации» (Парыгин Б.Д.); «силы отталкивания» (Леви В.).

Их учет в процессе коммуникативной деятельности педагога важен в том плане, что когнитивная информация может быть абсолютно истинной и полезной и все-таки остаться не принятой, не пропущенной «фильтром». Эффект проникновения сквозь него связан с преодолением факторов, вызывающих отрицательную реакцию к сообщаемому в виде равнодушия, раздражения, агрессии и т. п. и способствующих его непринятию, а именно: личностного плана (связанных с негативными личностными характеристиками учителя, вызывающими противодействие или пассивность и безразличие); когнитивного плана (несовершенство когнитивных структур: отсутствие логики, неясность, наукообразие и т. д.); социально-перцептивного характера (являющихся результатом неадекватного восприятия и понимания учащихся, их запросов, ожиданий и др.); технического плана (звуковая нечеткость, интонационная невыразительность, эмоциональная непривлекательность).

Разделяя мнение о том, что "коммуникация... знаний с самого начала должна быть рассчитана на их восприятие другими людьми" [8, с. 76], мы считаем, что данная цель не так часто становится объектом внимания учителя. В процессе его коммуникативных действий в основном оно

обращается на поток самой информации и вне поля зрения остается то, как эта информация понимается и принимается, а значит и одновременный поиск более эффективных путей для достижения того и другого.

Сущность же учебно-воспитательного процесса не столько в том, чтобы оказать внешнее воздействие, сколько в том, чтобы обеспечить его принятие. Поэтому еще в процессе отражательно-коммуникативной деятельности учителю, помня о данной цели, важно часть информации специально предназначать "для действия на фильтры принимающей системы", ослабляя их эффективность.

Таким образом, реализация данной цели — поиск путей и эффективных средств, обеспечивающих открытость и восприимчивость к принятию внешних воздействий не на основе давления "сверху", а по собственному желанию. Говоря о механизме "перевода" внешних воздействий во "внутренний план" личности ученика, нам важно было выявить те коммуникативные умения, которые обеспечили бы благоприятные условия такого перехода, т. е. помогли бы создать "коммуникативную общность" [4 с. 110] педагога и учащихся. Без нее невозможен эффект проникновения учителя сквозь «внутренние преграды» для достижения целей учебно-воспитательного процесса.

Акцентируя внимание на отражательно-коммуникативном этапе педагогической деятельности и на этапе коммуникативной связи, где на основе обеспечения взаимного контакта обеспечивается отражательная активность учащихся, коротко остановимся на этапе собственнокоммуникативного поведения (II), где сливаются в единый поток два направления коммуникативной деятельности учителя: трансляция информации и оказание воспитательного воздействия посредством коммуникации. Объектом (субъектом), на который направлены коммуникативные действия, является не просто ученик, а его сознание, эмоциональная, волевая и поведенческая сферы его личности.

Предъявляя ту или иную информацию в целях воспитания, недостаточно донести ее до ученика, прояснив ему смысл этой информации. Главная цель — повлиять ею, вызвать содействие, т. е. превратить ученика из объекта ее восприятия в субъект собственного развития, делая предметное содержание не самоцелью, а средством достижения цели. В этой связи нам импонирует точка зрения И.Ведина, по мнению которого «самые мудрые афоризмы останутся все-таки чужими мыслями до тех пор, пока не будут закреплены в соответствующих поступках и не станут принципами нашего практического действия. [3, с.73].

Иначе говоря, процесс педагогической коммуникации достигает успешного результата не тогда, когда внешнее воздействие проникает сквозь «фильтр» и создается ситуация взаимодействия, а когда создается ситуация педагогического преобразования человека [4, с.21].

Значит, не в информировании и воздействии, а в том, чтоб информируя и воздействуя, изменить человека — конечная цель учителя, осуществляющего процесс педагогической коммуникации. Как только он «уходит от задач преобразования и ограничивается информационной и «мероприятийной» стороной дела, то ... педагогический процесс неизбежно разрушается» [4, с.21]. Заметим, однако, что возникшая в результате внешних воздействий со-активность ученика должна быть свободна, т. е. детерминирована его волей и желаниями. Только тогда ее результат будет не поведением «для других», (потому что так требует учитель), а «для себя», (потому что так диктует мое собственное сердце).

С этой целью еще на этапе отражательно-коммуникативной деятельности необходимо анализировать отражаемое не только с точки зрения того, насколько оно соответствует теме, потребностям и запросам учеников, а и как оно будет понято, поверят ли ему и побудит ли оно к свободной деятельности.

Основываясь на том, что главная цель учителя, осуществляющего процесс педагогической коммуникации, — добиться свободного со-действия,

направленного на самопреобразование, в построенной нами модели нашел свое отражение и этап последствий того, что было реализовано в коммуникативных действиях учителя. Конечная цель коммуникативных действий учителя в том и состоит, чтобы обеспечить успешность глубокого проникновения коммуникативного содержания во внутренний мир ученика. Благодаря им, сообщаемое становится не просто хорошо организованной и переданной информацией, а предметом размышления, своеобразным стимулом («внешним толчком») к действию, к поступку, пробуждающим внутреннюю энергию субъекта восприятия. Об этом свидетельствуют анонимные отклики студентов на занятия, проведенные в рамках нашего исследования:

...Слушая Вас, я много думаю, а затем прокручиваю в памяти сказанное. После такого общения у меня появляется стремление действовать. Вы подливаете в костер моей души горячее активности и жизнедеятельности.

...На нас, равнодушных молодых людей, трудно оказать какое бы то ни было воспитательное воздействие. Мы заключились в уютные собственные мирки за десятиметровые заборы недоверия и неверия. А вам удалось задеть за живое.

...Сегодня поняла, что надо преобразовывать себя. Давно уже пора. Лично я готова делать все, что для этого надо. Вы меня побудили.

Внешним уровнем модели коммуникативной деятельности есть коммуникативные умения, которые «обслуживают» ее на каждом этапе. В соответствии с пятью компонентами модели они объединяются в пять групп (блоков): 1) перцептивные умения; 2) умения обеспечивать взаимный контакт и нужные взаимоотношения (начальные); 3) умения обеспечивать взаимный контакт и нужные взаимоотношения (текущие); 4) речевые и другие экспрессивные умения; 5) умения оказывать воспитательное воздействие посредством коммуникации.

Выводы. Таким образом, при условии глубокого теоретического освоения модели коммуникативной деятельности учитель, осуществляющий

профессиональную деятельность, состоящую из отдельных деятельностей (гностической, конструктивной, прогностической, организаторской, коммуникативной), сумеет, отразив, сконструировав, спрогнозировав, организовав обеспечить дальнейший успех. И это станет возможным благодаря тому, что он сможет грамотно построить свое коммуникативное поведение, основанное на названных выше умениях, во-первых, выявляя и правильно моделируя особенности, интересы и потребности учащихся; во-вторых, обеспечивая на основе этого взаимный контакт с ними; в-третьих, предупреждая нежелательные конфликтные ситуации, создающие «внутренние преграды» внешним воздействием.

Только при достаточном уровне владения коммуникативными умениями, собственно коммуникативное поведение учителя будет достигать своей главной цели.

Литература

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г.Ананьев. - М.: Наука, 1977. - 379 с.
2. Бодалев А.А. Психология о личности / А.А.Бодалев. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. - 187 с.
3. Ведин И.Ф. Теорема личности: Дороги и тупики самосозидания / И.Ф.Ведин. - М.: мол. Гвардия, 1988. - 238 с.
4. Кан-Калик В.Н. Педагогическое творчество / В.Н.Кан-Калик, Н.Д.Никандров. - М.: Педагогика, 1990. - 142 с.
5. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении / В.А.Кан-Калик. - М.: Просвещение, 1987. - 190 с.
6. Каплінський В.В. Специфіка і структура комунікативних умінь як інструменту виховного впливу / В.В.Каплінський, Л.Є.Хорунжевський // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського. - Вип. 34. - Серія: педагогіка і психологія. - Вінниця, 2011. С. 64-68

7. Леонтьев А.Н. Понятие отражения и его значение для психологии / А.Н.Леонтьев // Вопросы философии. - 1966. - №12 . - С.48-57
8. Мышление учителя / Под ред. Ю.Н.Кулюткина, Г.С.Сухобской. - М.:Педагогика, 1990. - 103 с.
9. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: навч. пос. для студентів вищ. пед. навч. Закладів / В.А.Семченко. - К.: Вища школа, 2004. - 335 с.
10. Роджерс Н. Творчество как усиление себя / Н.Роджерс // Вопросы психологии. - 1990. - №1. - С. 164-168