

УДК 37.013.83

АНДРАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АКТУАЛИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВЗРОСЛЫХ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, мотивация, уровни самосознания личности, навыки самопрезентации педагога.

Скрябина Н.Ю.

кандидат педагогических наук,
старший преподаватель кафедры
управления образованием
Педагогического института
Южного федерального университета

Выделяя в педагогической деятельности в качестве ведущих процессы общения, исследователи часто останавливаются на понятии «коммуникативная компетентность». А.А. Леонтьев, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.В. Мудрик, Л.А. Петровская отмечают, что коммуникативная компетентность – одна из главных профессиональных характеристик педагога. Разработанная в русле современной психологии проблема коммуникативной компетентности находит свое отражение в целом ряде работ, как социально-психологических, так и собственно педагогических.

В исследовании коммуникативной компетентности можно выделить деятельностный и личностно-деятельностный подходы к ее изучению, в рамках которых дается определение данного психологического феномена (И.Р. Алтунина, И.И. Барахович, Ю.А. Емельянов, Ю.М. Жуков, В.Л. Зливков); исследуются личностные составляющие коммуникативной компетентности (Г.А. Кудрявцева, О.П. Санникова, Е.И. Холостова); определяется структура и уровни коммуникативной компетентности (Ю.М. Жуков, В.Л. Захаров, В.И. Кашницкий, Н.Ю. Хрящева) и характеризуются средства ее коррекции (И.Р. Алтунина, Ю.А. Емельянов, Ю.А. Конев, Л.А. Петровская, П.В. Растянный, Е.В. Руденский); выделяются факторы, обуславливающие или блокирующие ее развитие (Ю.А. Емельянов, В.И. Кашницкий).

Каждый из названных подходов выделяет ключевую детерминанту, определяющую коммуникативную компетентность. В рамках деятельностного подхода понятие «компетентность» включает знания, умения, навыки, а также способы выполнения коммуникативной деятельности. Комплекс базовых навыков необходим для обучения всех, кто имеет профессиональное отношение к образовательному процессу, поскольку нередко базовые навыки

конструктивного общения не применяются педагогом не потому, что он не хочет поступать стереотипно, не гибко, но и потому, что он не знает, как можно вести себя в подобной ситуации.

Как отмечает А.П. Панфилова, коммуникативная компетентность – это наличие совокупности знаний, умений и навыков, включающих функции общения, виды общения и его основные характеристики, средства общения, репрезентативные системы и ключи доступа к ним [7, с. 26]. Такое представление соответствует деятельностному подходу в определении коммуникативной компетентности.

Коммуникативную компетентность педагога следует рассматривать через призму его деятельности, считает И.И. Барахович, и определять как «цель и результат процесса овладения личностью знаниями в определенной области и способность обмена ими во взаимодействии, обеспечивающие субъекту эффективность общения» [1, с. 12].

Аналогичные определения коммуникативной компетентности приведены в работах и других отечественных специалистов в области психологии. Так, А.И. Емелин определяет коммуникативную компетентность как «способность решать определенный круг задач на высоком уровне квалификации в соответствии с конкретными условиями в интересах удовлетворения определенных потребностей». Данную точку зрения разделяет С.Л. Братченко [3], определяющий коммуникативную компетентность как готовность и способность осуществлять межличностное общение на высоком уровне.

Исследователи, изучающие проблему развития коммуникативной компетентности, обозначают ее как способность «устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми, как некоторую совокупность знаний и умений, обеспечивающих эффектив-

ное протекание коммуникативного процесса» (Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская). Ю.М. Жуков считает, что компетентность в общении предполагает «развитие адекватной ориентации человека в себе самом – собственном психологическом потенциале, потенциале партнера, в ситуации и задаче» [5, с. 151]. Компетентным в общении является человек, стратегически ориентированный в общении на диалог, что вовсе не исключает разнообразия позиций, гибкости в адекватной смене психологических позиций в ходе общения [там же, с. 155].

Считая субъект-субъектные формы взаимодействия ведущими сторонами общения и коммуникативной компетентности, Л.А. Петровская отмечает, что «развитие компетентности в общении предполагает использование всего набора средств, ориентированных на развитие как субъект-субъектных, продуктивных, личностных сторон общения, так и его субъект-объектных, репродуктивных, операциональных составляющих (компонентов)» [2, с. 31]. Важными следствиями определений, данных Л.А. Петровской Ю.М. Жуковым, является признание диалоговых, субъект-субъектных форм взаимодействия наиболее соответствующими представлению об эффективности общения.

В меняющихся социокультурных условиях, в ситуации протекания глобализационных процессов педагог испытывает острые противоречия, вызванные необходимостью осмысления и разрешения ряда проблем: преодоление социокультурного кризиса, закономерных кризисов онтогенеза, переход на новый этап профессионального развития; очевидно стрессогенный характер педагогической профессиональной деятельности. В связи с этим многократно возрастает роль коммуникативных компетенций педагога во взаимосвязи с профессионально-личностным ростом в

успешном осуществлении профессиональной деятельности. Находясь в ситуации неразрешенных внутренних противоречий, педагог в то же время проявляет различные способы поведения, по которым можно сделать вывод о степени его мотивированности к личностному росту.

Рассматривая генезис самосознания личности, А.А. Радугин выделяет четыре его основных уровня: непосредственно-чувственный, целостно-личностный (персонифицирующий), интеллектуально-аналитический, целенаправленно-деятельный.

На первом уровне индивид отражает себя как телесно существующее, реально-жизненное начало, здесь образуется чувственная степень самосознания, т.е. способность ощущать, чувствовать свой организм как единое целое, получать информацию о его процессах («физическое, телесное самосознание»).

На втором – развивается механизм отражения психикой своего личностного начала, собственных эмоциональных состояний, восприятие себя как активного, внутренне единого индивида.

Третий уровень – интеллектуально-аналитический (рефлексивный) – характеризуется способностью к осознанию собственных когнитивных процессов, теоретических форм и способов своей деятельности. При этом субъект отражает себя как мыслящего, познающего и самосознающего и тем самым оказывается способным к осознаваемой саморегуляции и сознательному самовыражению.

Рефлексивная, интеллектуально-аналитическая сторона самосознания – важнейший компонент его структуры. Она представляет собой совокупность психических актов, в основе которых лежит осознание личностью содержания и характеристик собственных мыслительных процессов. Значение данной стороны состоит в том, что она служит

основанием и средством теоретической ступени самопознавательной деятельности. К рефлексивной стороне относят самонаблюдение, самоосмысление, самоанализ, саморефлексию. При этом рефлексивные когнитивные процессы выступают в качестве контролирующего и замещающего начала эмоциональных процессов.

Данная трактовка уровней самоосознания позволяет нам более глубоко осознать динамику развития рефлексии на этапе кризисов зрелости в аспекте профессионального саморазвития.

Н.В. Борисова, исследуя структуру функции самореализации личности, выделяет ее следующие сущностные качественные характеристики: самостоятельность как универсальная способность к планированию, регулированию, целенаправленности своей деятельности, к рефлексии себя и других; свобода как универсальная способность личности к автономному поведению (свободе выбора, действия, решения), саморегуляции, воле и межсубъектному взаимодействию; творчество как универсальная способность к концентрации творческих усилий, креативности в деятельности, независимости в суждениях и ответственности за свои действия и поступки.

Педагогическое мастерство и профессионализм педагога – это интегральные характеристики личности. Педагогические задачи, которые приходится решать преподавателю, всегда нестандартны и полифункциональны. Успешность педагогической деятельности во многом определяется умением педагога выстраивать конструктивное общение, сочетать и осуществлять различные виды и направления деятельности: обучающей, развивающей, воспитательной, диагностической, коррекционной, консультативной, управленческой, организационной, рефлексивной.

Стратегия совершенствования содержания и методов преподавания в усло-

виях инновационных преобразований системы образования предполагает выработку целостного подхода к модели профессиональной компетентности преподавателя вуза. Совершенствование навыков самопрезентации педагога связано с осознанным восхождением личности к высокому уровню психологической компетентности и профессиональному мастерству, с освоением новых методов, приемов, методик преподавательской деятельности, и в наибольшей степени – с уровнем владения коммуникативными компетенциями.

Выделенные в процессе проведенного теоретического исследования [8] андрагогические условия организации учебного процесса взрослых слушателей позволяют решить проблему роста коммуникативной компетентности педагога. Организационно-андрагогические условия включают в себя дискретность, компактность и ускоренность образовательного процесса, контекстность обучения, опору на личный опыт взрослого обучающегося, актуализацию результатов обучения; усиление диалогичности обучения и психолого-андрагогическую компетентность преподавателя-андрагога.

Психолого-андрагогическое сопровождение образовательного процесса взрослых позволяет учитывать особенности онтогенеза взрослого человека, возможность профессиональных деформаций личности педагогов с накопленным профессиональным стрессом, применять образовательную кинесиологию для оптимизации образовательного процесса взрослых слушателей, формировать мотивацию к адекватному самопринятию, саморефлексии и выработке позитивной «Я-концепции», потребность слушателей в высоком качестве овладения профессией.

Учебно-методические условия включают содержание учебной программы, учитывающее образовательные потребности взрослых, обеспечивающее раз-

витие методологической культуры и междисциплинарного мышления педагога с опорой на приоритет общекультурных ценностей; структуру учебного курса, учитывающую профессиональные и личностные потребности слушателей; возможность выбора форм презентации самостоятельно полученных знаний.

Как показывают результаты диагностического опроса слушателей системы дополнительного профессионального педагогического образования, одним из наиболее актуальных образовательных запросов взрослых обучающихся является совершенствование навыков речевого взаимодействия с коллегами и учащимися, иными словами, актуализация коммуникативных компетенций.

Наиболее востребованными становятся в современной ситуации овладение навыками коммуникативной грамотности при организации работы подчиненных в форматах совещаний, планерок; овладение навыками мотивирующего и демотивирующего воздействия при управлении коллективом и отдельными сотрудниками; способы принятия и формулирования управленческих решений; овладение навыками мотивирующего воздействия к выполнению задачи, навыками конструктивной критики.

В условиях возрастающей конкуренции также становятся актуальными навыки успешной самопрезентации руководителя образовательного учреждения: овладение основным технологическим инструментарием эффективной презентации, способами контроля и ведения аудитории; развитие умения воздействия на группу и личность.

В соответствии с андрагогическими принципами организации обучения взрослых, в целях удовлетворения образовательных потребностей взрослых слушателей нами была разработана и апробирована программа тренинга «Технологии речевой самопрезентации педагога».

Целями разработанной программы стали развитие психологической наблюдательности, чувствительности к невербальным средствам общения; развитие эмоционально-экспрессивного компонента поведения педагога, самопонимания и понимания других; формирование и развитие способности прогнозировать поведение другого, предвидеть свое воздействие на него. На занятиях проводились упражнения, направленные на отработку навыков определения реакции обучаемого на педагогическое воздействие и навыков прогнозирования кризисной ситуации посредством моделирования поведения и выбора адекватных методов, что в практической работе способствует профилактике профессионального выгорания и деформации личности учителя.

Программа тренинга включает поэтапное освоение компонентов и техник презентации, таких как подготовка презентации (время, место, материальные и интеллектуальные ресурсы), анализ аудитории и слушателей; виды презентаций и их ключевые ресурсы; общая стилистика выступления; визуальные, риторические и культуральные аспекты ораторского искусства.

Работа с аудиторией включает способы концентрации и удержания внимания аудитории, способы контроля внимания на протяжении всего выступления, распределение ключевой информации, экстралингвальные формы воздействия: интонационная выразительность и акценты, темпо-ритм речи, логические и психологические паузы, дикция, диапазон голоса, мелодика голоса, использование в речи «мягкой атаки» и постановка голоса на «опору»; способы визуально-аудиальной маркировки ключевых моментов презентации («говорящие» жесты, заготовленные «импровизации»); средства оживления речи; управление мотивацией и эмоциональным состоянием слушателей.

Огромное значение имеет знание правил ответов на вопросы и дополнительного информирования в контексте особенностей аудитории, а также работа с проблемными вопросами и слушателями и работа в ситуации управляемого конфликта.

Таким образом, сфера педагогического труда представляет собой такой вид профессиональной деятельности, где ведущую роль играет процесс общения, поэтому эффективность педагогической деятельности во многом зависит от уровня коммуникативной компетентности педагога, глубокое и всестороннее изучение которой будет способствовать поиску путей оптимизации профессионального развития педагога. Выделение стратегии развития коммуникативной компетентности на основе профессионально-личностного саморазвития педагога детерминирует в качестве средства оптимизации развития коммуникативной компетентности тренинг личностного роста.

В целом, опыт работы доказывает, что андрагогические условия организации тренинга развития речевой самопрезентации педагога оказывают существенное позитивное влияние на процесс профессионального и личностного совершенствования педагога и рост его коммуникативной компетентности.

Литература

1. Барахович, И.И. Формирование коммуникативной компетентности студентов педагогического колледжа: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.И. Барахович. Красноярск, 2000.
2. Болотова, А.К. Социальные коммуникации / А.К. Болотова, Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская. М.: Гардарики, 2007.
3. Братченко, С.Л. Подход к консультированию Джеймса Бюджентала / С.Л. Братченко // Психологическая помощь в современных условиях. Киров, 2000. С. 7–20.
4. Васюра, С.А. Психология коммуникативной активности: учеб. пособие для спецкурса / С.А. Васюра; М-во образования Рос. Федерации; Удмурт. гос. ун-т; Ин-т соц. коммуникаций. Ижевск: Удмурт. ун-т, 2000.

5. Жуков, Ю.М. Коммуникативный тренинг / Ю.М. Жуков. М.: Гардарики, 2003.
6. Климчук, В.А. Тренинг внутренней мотивации / В.А. Климчук. СПб.: Речь, 2005.
7. Панфилова, А.П. Тренинг педагогического общения: учеб. пособие для вузов / А.П. Панфилова. М.: Академия, 2006.
8. Скрыбина, Н.Ю. Андрагогические условия профессионально-личностного саморазвития педагога: дис. ... канд. пед. наук / Н.Ю. Скрыбина. Ростов н/Д, 2007.