

18. Meshkati N. An etiological investigation of micro and macroergonomic factors in the Bhopal disaster: Lessons for industries of both industrialized and developing countries / N. Meshkati // Intern. Of Industrial Ergonomics. – 2009. – №4. – S.21–29.
19. Moran T. The command language grammar: A representation for the user interface of interactive computer systems / T. Moran // Intern. Of Man-Machine Systems. – 2011. – №15. – S.5–9.
20. Ohkubo T. The development and current role of the Japanese ergonomics research society/ T. Ohkubo // Ibid. – Baltimore, 2010. – S. 16–23.
21. OTA Automation of America's Offices / Us Congr. Office of Techology Assessment? Report OTA-CIT-287. – Washington (D.C.) : US Government Printing. Office, 1985. – S. 29–33.
22. Ruth W. The Balance between Order and Chaos: On the working Environment and Organization of Work in Theatres /W. Ruth // Designing for everyone. – L. : Taylor and Francis, 1991. – Vol 3. – S. 145–158.
23. Shackel B. Ergonomics from past to future: an overview. Towards human work solutions to problems in occupational health and safety / B. Shackel. – L. : Taylor and Francis, 2011. – S. 95–98.
24. Singleton W. Academic progress in human factors during the Nato programme, 1967-1993 / W. Singleton // Ergonomics. – 2004. – Vol. 27. – №8. – S. 78–84.
25. Smith S. L. Standarts versus guidelines for designing user interface software / S. L. Smith //Behaviour and Information Technology. – 2006. – №5. – S. 36–42.

Т. И. Туркот, А. А. Коновал

Коммуникативная культура педагога: теоретико-методические основы ее развития в процессе самообразования

В XXI столетии обыденными стали термины «искусственный интеллект», «глобальная информатизация», «электронная музыка», «автоматическое проектирование», «автоматический перевод», «компьютерное обучение». За этими положительными в целом явлениями нельзя забывать и о возможных опасностях, когда на второй план уходит живое человеческое общение. Вероятно, в настоящее время есть смысл перефразировать знаменитое высказывание Р. Декарта «Cogito, ergo sum» в аксиому «Communico, ergo sum» (Общаюсь, значит существую).

Эволюция проблемы культуры педагогической коммуникации в социально-гуманитарных науках

В полном соответствии с первородным значением латинского «communico» (делаю общим, связываюсь, общаюсь) коммуникация (в некоторых источниках используется термин «общение») является необходимым способом и целью процессов социального конструирования. Образование же, в наиболее широком понимании этого понятия, принадлежит именно к таким социально-конструктивным коммуникативным процессам. В центре этих процессов находится педагог, так как общение между учителем и учеником – одна из основных форм взаимодействия, посредством которой из поколения в поколение передается тысячелетняя мудрость, накопленная человечеством. Так, в Новом Завете христианская доктрина изложена по большей части в виде общения Христа

с учениками, а дзен-буддизм, религиозная философия почти не знавшая трактатов, как мозаика складывается из историй о монахах – учителях и их учениках. И хотя человеческое общение всегда составляло основу социального бытия, его значение, и соответственно, культура далеко не одинаково осознавались на разных этапах становления человеческого общества.

В связи с этим обратимся к сравнительно-историческому анализу коммуникативного опыта предыдущих поколений, что позволит раскрыть сущность феномена «коммуникативная культура», исследовать его теоретические основы, накопленный опыт, наполнить современным научным смыслом и использовать как методическую систему в подготовке учителя к педагогическому общению в новых социально-культурных и педагогических условиях.

В первую очередь заметим, что в рамках традиционного мировоззрения, преобладающего на дофилософском этапе развития общества, проблема человеческого общения не выделялась как самостоятельная. На этапе зарождения философии, в период господства натурфилософии, человек рассматривался как предмет взаимодействия фюзиса и космоса, природы и гармонии, однако проблемы собственно человеческого взаимодействия практически не рассматривались. Обращение к проблеме человека, ставшее характерным для софистов и Сократа (469-399 до н.э.), вывело на первый план вопросы межличностных отношений, которые обозначили предмет риторики и этики. Отметим, что софистами называли себя греческие учителя, которые первыми заговорили о коммуникативной культуре как искусстве убеждения, умении правильно излагать свои мысли, аргументировано отвергать суждения противоположной стороны. Благодаря деятельности софистов возникла классическая риторика, разрабатывающая проблемы культуры устной убеждающей речи в ситуации публичной коммуникации. Её далекая наследница – современная риторика выдвигает свои требования к личности, компетентной на уровне культуры мышления, культуры речи, культуры поведения и культуры общения. Следует подчеркнуть, что именно Сократу принадлежит идея «познания самого себя», побуждения своих учеников путем вопросов и ответов к самостоятельному отысканию «истины» без предоставления им готовых выводов. У Сократа, а позже и у его ученика Платона, рефлексия выступала в форме диалога (dialogos) интеллектуального общения людей – самостоятельно и по-разному мыслящих [17, с. 63].

Аристотель, как и его учитель Платон, изучал средства и методы эффективного общения. Представляется важной мысль Аристотеля об основных элементах коммуникации. Так, в «Риторике» ученый пишет: «Речь складывается из трех элементов: из самого оратора, из предмета, о котором он говорит, и из лица к которому он обращается: оно-то и есть конечная цель всего, я разумею слушателя» [4, с. 99]. Т.е. по Аристотелю акт коммуникации представляет собой взаимосвязанную и взаимообусловленную триаду элементов: ОРАТОР + РЕЧЬ + СЛУШАТЕЛЬ. Великий мыслитель считал, что каждый элемент очень важен, и требует бережного к себе отношения. «Риторика» Аристотеля (написана около 330 ст. до н.э.), является практическим учебным руководством и аналитическим сочинением,

содержащим ценные советы по культуре публичной речи, актуальна и для наших современников. Поскольку учитель в определенной степени оратор, то владение умением доносить знания до ученика в сочетании со способностью находить наиболее целесообразные способы убеждения, согласно мысли Аристотеля, и есть важнейшие черты педагогической культуры.

Древнегреческий ученый Демокрит имел свою точку зрения на проблему общения. Он считал, что общение перестраивает человека с помощью убеждения словом, но не принуждением и насильем. В общении с детьми он советовал опираться на их любознательность [2].

У истоков римской риторической культуры стояли Катон старший, Марк Антоний, братья Гракхи, Марк Туллий Цицерон, Марк Фабий Квинтиллиан [1]. Как известно, Цицерону (106–43 гг. до н. э.) принадлежит крылатая фраза, ориентировавшая многие поколения на самообразование в области ораторского мастерства: «Поэтами рождаются, ораторами становятся».

Мысли Цицерона последовательно развивает Марк Фабий Квинтиллиан, мыслитель, завершающий античную риторiku, по праву считающийся одним из основателей педагогики. В своем главном сочинении «О воспитании оратора» Квинтиллиан фактически выстраивает целостную систему воспитания оратора, формулирует ряд психологических требований к личности учителя, его речи, культуре. В частности он утверждает: «Не может проникнуть в душу то, что оскорбляет ум». В этой работе находим совет: «Благоразумный наставник прежде всего должен узнать свойства ума и характер поручаемого ему ученика» [11, с. 44]. Как видим, Квинтиллиан обратил особое внимание на проблему «персонализации индивида» в процессе взаимодействия с ним.

Возрождение и Новое время приносят свое, оригинальное понимание человеческого общения, основанное на гуманистическом мировоззрении. В отличие от Средневековья в центре внимания новой, секуляризированной культуры Нового времени находится человек. Это время отмечено бурным развитием педагогики, этики, эстетики, психологической науки, изучающих процессы взаимоотношений человека с человеком. Гуманистические социально-культурные течения того времени были настолько сильными, что оказали существенное влияние и на формирование педагогических парадигм нашей современности.

Педагоги-гуманисты Витторино да-Фельтре, Ф. Рабле, Т. Мор подвергли острой критике антигуманное отношение учителя к учащимся, насилие над личностью, имевшее место в схоластической школе Средневековья. И хотя ими специально проблема общения не исследовалась, их педагогические воззрения характеризовались уважением к личности ребенка, стремлением развивать его активность и сознательность в учении. Гуманисты выступали за установление между учителем и учащимися доброжелательных отношений, рекомендовали отказаться от принуждения и насилия в обучении, придавая большое значение убеждающему слову учителя [7].

Более глубоко проблему особенностей общения педагога и ученика рассмотрел Я.А. Коменский, которого Лейбниц считал «Коперником в педагогике». Он подчеркивал, что успехи в работе школы зависят именно от учителя, его умения излагать материал так, чтобы «напиток науки поглощался

без побоев, без насилия, без отращения...» [12, с. 543]. Особое значение Я.А. Коменский придавал умению учителя в процессе взаимодействия со школьниками пробудить и поддерживать их интерес к знаниям.

В педагогической системе Дж. Локка значительное место отводится вопросам подготовки учителя к коммуникативному взаимодействию и его культуре. Дж. Локк подчеркивает: «Воспитатель, должен знать правила обхождения и формы вежливости» [15, с. 125]. Созвучными идеям Дж. Локка на сущность педагогического общения являются воззрения французского мыслителя Ж.-Ж. Руссо: «В сердце войдет лишь то, что идет от сердца» [19, с. 496]. Придерживаясь теории свободного воспитания, Ж.-Ж. Руссо считал важным для педагога, взаимодействуя с воспитанником, влиять на него незаметно, без насилия и подавления его личности.

Ректор Киево-Могилянской Академии Феофан Прокопович, считал необходимой специальную риторическую подготовку педагогов. Созданное им риторическое произведение «De officium oratore», состоящее из 10 книг, включало лекционный курс риторики, который Прокопович сам читал своим воспитанникам, излагая тайны магического влияния слова. Для современности важна концептуальная идея «De officium oratore», направляющая педагога на организацию взаимодействия с обучающимися на высоком коммуникативном уровне, посредством «живого» общения.

Учитель немецких учителей А. Дистервег, обращаясь к проблеме педагогического общения, высказывает ряд конкретных рекомендаций: «Хороший учитель скуп на слова» [9, с. 211], «Большое отличие – говорить самому или вызывать на разговор других. Последнее – искусство настоящего учителя» [9, с. 105]. Овладение этим искусством, по мнению А. Дистервега, важнейшая задача педагога.

Анализируя дальнейшую эволюцию теории и практики коммуникации, нельзя не остановиться на процессах, происходящих в социально-гуманитарных науках, оказавших сильнейшее воздействие на формирование педагогических парадигм современности. В контексте анализа взглядов, оказавших влияние на особенности педагогического общения, небезынтересно обратиться к немецкой классической философии XVIII-XIX ст., имевшей оригинальный взгляд на теорию коммуникации. Речь идет о категориях «субъект» и «объект» коммуникации, где под «субъектом» понимался человек в его активно-познавательном отношении к окружающему объективному миру – «объекту». Как указывается в учебнике «Основы теории коммуникации», «...большинство немецких философов были склонны трактовать и человеческое общение в категориях субъект-объектной связи, а не субъект-субъектной и выйти из неё не смогли...» [17, с. 69]. Таким образом, вместо принципа диалогичности межличностной коммуникации восторжествовал принцип её монологичности. Рассмотрение коммуникации как однонаправленного процесса закрывало дорогу к созданию адекватной теории межличностной коммуникации как субъект-субъектного отношения («Я – другое «Я») и останавливалось на уровне её понимания как субъект-объектного отношения, где другая сторона превращалась в пассивный объект воздействия другого субъекта [17, с. 69-70]. В педагогике эти идеи породили «безличностную методологию» образовательных систем, догмат «преподавания» над «учением»,

«монолога» над «диалогом». К тому же следует учесть, что на протяжении многих столетий в науке доминировала система мышления, основанная на трудах британца И. Ньютона и французского философа Р. Декарта (Ньютонокартезианская парадигма). В этом контексте наука рассматривалась тем более объективной и значимой для общества, чем более она удалена, а то и совсем «очищена» от субъекта, от его индивидуальности. Это касалось не только естественно-математических, но и социально-гуманитарных наук, в частности педагогики и психологии. В совокупности эти взгляды порождали педагогическое мировоззрение авторитаризма, систему однонаправленного «монологического» общения, соответствующий стиль отношений между учеником и педагогом (подавляющий, директивный), не нуждающийся в понимании ученика и учете его индивидуальных потребностей. Противовесом таких воззрений стали философские работы немецких ученых Ф. Шлегеля и Ф. Шлейермахера [17, с. 113-114].

Для Ф. Шлейермахера общение между людьми – это в первую очередь общение между индивидами, равными сторонами (субъект-субъектные отношения). Признание этого факта стало предпосылкой и фундаментальной основой разработки теории понимания (герменевтики) как основы подлинно человеческих взаимоотношений.

При таком видении сущности коммуникации на первый план выдвигается активность реципиента (обучающегося) как равноправного субъекта коммуникативной деятельности. Как результат подобного видения проблемы в 1953 г. Т. Ньюкомбом были заложены основы интеракционного подхода в коммуникации. При интеракционном подходе субъекты коммуникации равноправны и связаны как взаимными ожиданиями и установками, так и общим интересом к предмету общения, что находит наиболее явное выражение в педагогическом процессе. Эффекты коммуникации состоят в сближении или расхождении точек зрения «С» – коммуникатора (педагога) и «R» – реципиента (обучающегося) на предмет обсуждения, что в свою очередь означает расширение или сужение их возможностей взаимопонимания и сотрудничества. Такой взгляд на коммуникацию влечет за собой изменение коммуникативных установок «С» и «R», ставит в центр внимания достижение согласия между ними, установление равновесия в системе взаимоотношений, что очень важно для понимания сущности коммуникативной культуры.

Философские идеи обеспечения субъект-субъектных отношений в процессе коммуникации нашли отклик в педагогической среде. Многие прогрессивные педагоги того времени обратили внимание на коммуникативные аспекты педагогической деятельности. Так, по мнению К.Д. Ушинского «искренние и откровенные взаимоотношения с воспитанниками, высокое мастерство общения – главные черты педагога в тонком и сложном процессе воспитания». Ученый придерживался мысли, что для эффективного обучения необходимо взаимодействие и взаимопонимание между учеником и учителем. Отсутствие теплоты, творчества при взаимодействии, отрицательно сказывается на их отношениях, снижает качество учебно-воспитательной работы, ибо «...влияние личности воспитателя на молодую душу оказывает ту воспитательную силу, которую ничем нельзя заменить» [24, с. 41].

И несмотря на то, что в XIX ст. не было предпринято системных исследований по педагогическому общению, именно в этот период в педагогической теории и практике начинают очерчиваться четкие требования к культуре взаимоотношений между учителем и учеником.

Видный врач и педагог того времени Н.И. Пирогов считал проблему формирования взаимоотношений между учителем и учащимися одной из важнейших для школы. Первоочередным в решении этой проблемы, с его точки зрения, является хорошая подготовка учителя, его постоянная готовность к самообразованию. Основными дидактическими принципами, не утратившими своего значения и в теперешнее время, Н.И. Пирогов считал осмысленность и наглядность обучения, активность учащихся в этом процессе.

В «Учебнике по методике и педагогике», формулируя дидактические требования к учителю, румынский педагог А. Велини, сравнивает диалогический метод обучения с монологическим, называя последний ахроматическим (бесцветным). А. Велини указывает на диалогическую форму обучения как способ приучения школьников к наблюдению, сравнению, рассуждению и умению делать выводы [3, с. 240].

С начала XX ст. проблема педагогического общения начинает исследоваться более глубоко и разносторонне. Так, в работах А.С. Макаренко появляются требования к «педагогической технике» и невербальному общению. Ученый считал, что большинство ошибок воспитания происходит от неумения воспитателя сказать детям убедительные слова, от низкой педагогической культуры: «Может быть у нас так ещё много ошибок в организационных формах потому, что мы ещё и разговаривать с детьми по-настоящему не умеем. А нужно уметь сказать так, чтобы они в вашем слове ощутили вашу волю, вашу культуру, вашу личность» [14, с. 242].

Много мудрых советов относительно формирования культуры педагогического общения предложил В.А. Сухомлинский. Педагогическое общение, по В.А. Сухомлинскому, характеризуется такими функциями, как: познание личности (самого себя и ребенка), обмен информацией (беседы, диалоги), организация деятельности, обмен ролями, сопереживание, самоутверждение. Все варианты стилей общения ученый разделил на две группы: диалог и монолог. Именно в диалогическом общении В.А. Сухомлинский усматривал перспективы педагогики сотрудничества, поскольку диалог не может состояться без равенства позиций воспитателя и воспитанника [23, с. 203-217].

Следует заметить, что особенно заметный рост исследовательского интереса к проблеме общения стал наблюдаться во второй половине XX ст. Однако к этому времени возникло и множество проблем, связанных с категориальным аппаратом теории коммуникации. Учитывая значимость этого явления для монографического исследования, проанализируем соотношения между понятиями «общение» и «коммуникация». Необходимость этого становится ещё более понятной, если обратиться к следующему тексту учебника «Основы теории коммуникации»: «История общественной мысли свидетельствует, что философы и социологи, политологи и культурологи, психологи и педагоги, лингвисты и журналисты всегда, в той или иной мере

обращаются к проблемам педагогического общения. Однако каждый новый исследователь, столкнувшийся с ними, обнаруживал, что коммуникативная проблематика оказывается самой запутанной. Многие объясняют это тем, что коммуникативная проблематика столь же безгранична и разнообразна, как и само человеческое общение...» [17, с. 10]. Как свидетельствует предпринятый нами сравнительно-исторический анализ, «общение» – понятие, давно и прочно вошедшее в научный обиход, повседневную практику. Термин «коммуникация» появился в научных публикациях в начале XX ст., а ранее проблема коммуникации рассматривалась исключительно как проблема человеческого общения [17, с. 63].

Нам близка точка зрения социального психолога А.В. Соколова, утверждающего, что общение – одна из форм коммуникативной деятельности. Типичным способом реализации коммуникативной деятельности является диалог, сложное взаимодействие людей, при котором осуществляется обмен мыслями, чувствами, переживаниями, а также удовлетворяются потребности личности в поддержке, солидарности, сочувствии [22, с. 24–28]. Подлинный диалог непременно предполагает, что каждый из его участников самостоятелен, активен, имеет личное своеобразие. Мы также разделяем взгляды социологов М.А. Василика, М.С. Вершинина и др., в том, что «...В данном случае коммуникация рассматривается как понятие более широкое, нежели общение» [17, с. 29], и в нашем исследовании мы придерживаемся этой точки зрения.

Как свидетельствует предпринятый сравнительно-исторический анализ эволюции проблемы культуры коммуникации, прогрессивная социально-гуманитарная теория и практика решающую роль в формировании позитивных взаимоотношений между учителем и учащимся отводят эффективной коммуникативной деятельности и коммуникативным умениям учителя. К настоящему времени в неявном или явном виде наблюдается актуализация вопросов развития коммуникативной культуры педагога [20].

Сущность и структура коммуникативной культуры педагога

Термин «культура» (от лат. cultura – обработка, разведение, возделывание, воспитание, образование, развитие, посвящение) по своему значению близок к сущности таких педагогических категорий как «образование», «воспитание», «развитие». На эту закономерность указывает Х.Г. Гадамер в известной работе «Истина и метод»: «Теперь образование теснейшим образом связано с понятием культуры и обозначает в конечном итоге специфический способ преобразования природных задатков и возможностей» [Цит. по: 7, с. 62]. Новые тенденции в образовании, возникшие на изломе второго тысячелетия, появление новых парадигм воспитания, новой системы социальных ценностей и целей образования, его ориентация на диалог с культурой человека как её творца и субъекта, способного к культурному самообразованию, породили особый интерес к исследованию феномена «педагогическая культура» и его составляющих.

Известный педагог-исследователь в области общей и педагогической культуры Е.В. Бондаревская предлагает рассматривать педагогическую культуру как часть общечеловеческой культуры, имеющей своим содержанием мировой педагогический опыт, как смену культурных эпох и соответствующих

педагогических цивилизаций, как историю педагогической науки и образования, как смену образовательных парадигм [6, с. 38]. Особенность педагогической культуры состоит в том, что её объектом, целью и результатом является человек, его образование, воспитание и формирование личности. Главнейшим же средством достижения этого результата является общение, а если быть более точными, то специально организованное профессиональное общение, называемое педагогическим общением или педагогической коммуникацией. В основе культуры педагогического общения лежит общая и педагогическая культура личности учителя, а культура личности – это уровень её развития, который выражается в системе потребностей, социальных качеств, стиле деятельности и поведения [8; 10; 21 и др.].

Эту мысль развивает А.Н. Москаленко: «Повышение культуры общения лежит через возрастание уровня общей культуры. Внимание должно концентрироваться на том, что невозможно отделить одно от другого. Культура общения имеет глубинные истоки и тесно связана с личностными качествами педагога, его мотивами и ценностными ориентациями, самосознанием, профессиональными установками. Культура общения педагогов влияет на результативность учебно-воспитательного процесса, установления и усиления положительной духовно-моральной атмосферы участников взаимодействия» [16, с. 109].

Научно-исследовательский коллектив под руководством академика М.К. Тутушкиной, обосновывая необходимость диагностирования коммуникативной культуры педагога, предлагает следующую дефиницию: «Коммуникативную культуру педагога следует понимать как искусство социального взаимодействия, опосредованного педагогической деятельностью и свойствами личности педагога. Она включает не только владение речью, этику, но и содержательную сторону коммуникации, т.е. умение вести объяснительный процесс» [18, с.155].

Развивая точку зрения Т.К. Чмут [26, с. 35], можно представить в первом приближении коммуникативную культуру учителя в виде формулы:

$$\text{ККУ} = \text{КУ} + \text{З} + \text{У}, \quad (1)$$

- где: ККУ – коммуникативная культура учителя,
КУ – коммуникативные установки учителя (I);
З – знания о коммуникативной культуре (II), т.е. знания:
а) психолого-педагогических закономерностей общения;
б) этики общения;
в) теории общей и педагогической коммуникации.
У – коммуникативные умения (III).

Осуществляя углубленный анализ предложенной формулы, будем учитывать, что общение происходит в конкретной социокультурной ситуации и поэтому культура коммуникации будет зависеть от принятых в обществе культурных и моральных ценностей:

– внешних условий (социокультурное окружение учителя, этнос, государство, национальные традиции, социокультурные особенности учебно-воспитательного учреждения, специфика и содержание педагогической деятельности);

– внутренних предпосылок, субъективных факторов: возраст, задатки, индивидуально-психологические особенности, активность личности учителя, его педагогический опыт и т. д.

В связи с этим, мы разделяем точку зрения Т.К. Чмут, утверждающей, что путь к повышению коммуникативной культуры – взаимодействие с людьми, самообразование и самосовершенствование [26, с. 44], и реализуем эту позицию в нашей педагогической практике, разрабатывая методiku индивидуализации этого процесса.

Учитывая выше изложенное видим, что коммуникативную культуру учителя можно представить как сложный педагогический феномен, состоящий из нескольких взаимосвязанных компонентов (коммуникативные установки, знания и коммуникативные умения), реализуемые при определенных условиях и зависящие от внешних и внутренних факторов (рис. 1).

Важнейшей чертой коммуникативной культуры учителя является склонность к гуманистическому общению – личностному общению, позволяющему удовлетворять такие человеческие потребности, как потребность в понимании, сочувствии, сопереживании. Г.В. Бороздина подчеркивает, что гуманистическое общение детерминировано не только снаружи (целью, условиями, ситуацией, стереотипами), сколько изнутри (индивидуальностью, настроением, отношением к партнеру) «В гуманистическом общении партнер воспринимается целостно, без разделения на нужные и ненужные функции, на волевые и неволевые в данный момент качества» [8, с. 48].



Рис.1. Коммуникативная культура учителя как социально-педагогический феномен

В организации гуманистического обучения учитель должен опираться на следующие коммуникативные установки:

1) «Открытость» в общении, стремление открыто выражать свои мысли и переживания в межличностном общении с учащимися. Эта установка рассматривается как альтернативная типичной для традиционной системы обучения установке учителя на сугубо ролевое общение.

2) «Поощрение», «принятие», «доверие», что является выражением внутренней уверенности учителя в возможностях каждого ученика, его способности к диалогу.

3) «Эмпатическое понимание», как видение и понимание учителем поведения учащегося, его разнообразных реакций, действий и поступков с точки зрения самого ученика, его глазами.

Обобщая выше изложенное, можно констатировать, что *личностные коммуникативные установки учителя, являясь элементом более общего образования, – социокультурных установок, содержат в себе: склонность к эмпатии, открытость в общении, склонность к диалогическому общению, потребность в создании благоприятного психологического микроклимата в общении, толерантность, потребность в самосовершенствовании.* Нам созвучны мысли Е.В. Бондаревской об интегрирующем свойстве таких личностных качеств педагога как любовь к детям и профессии [6, с. 41], поэтому мы считаем, что именно эти качества являются объединяющими в сложной и многокомпонентной структуре коммуникативных установок учителя.

Анализируя структуру коммуникативной культуры с позиций деятельностного подхода, следует учесть знаменитое сравнение К.Д. Ушинским процесса становления личности со зданием, фундаментом которого являются знания, умения и навыки. Это сравнение положено в основу уже приводимой нами формулы коммуникативной культуры. Социальный психолог Т.К. Чмут, подчеркивает: «Культура общения является составной частью культуры человека в целом. Она, как и какая-либо другая, – содержит в себе определенную сумму знаний, в данном случае, об общении» [26, с. 32]. В ее исследовании подчеркивается, что для культуры общения характерна нормативность, определяемая состоянием общества, его историей, традициями, национальным своеобразием, общечеловеческими ценностями.

Предпринятый анализ психолого-педагогических источников, свидетельствует, что во взглядах на структуру знания о коммуникативной культуре существует большое разнообразие. Если обобщить эти позиции, то можно прийти к выводу о следующей структуре «обобщенного знания» о коммуникативной культуре, в качестве компонентов которой выступают:

– знания эволюции общей теории коммуникации и истории учения о педагогическом общении;

– знания социально-культурных норм и этики педагогического общения;

– знания психолого-педагогических закономерностей эффективного педагогического общения.

Знания педагога о коммуникативной культуре представляют собой динамичные образования, что объясняется влиянием бурно развивающихся социокультурных процессов в современном обществе. Поэтому эти знания требуют постоянного обновления и развития, что должно происходить в процессе непрерывного педагогического образования, самообразования.

Безусловно, одни только знания не обеспечат высокий уровень коммуникативной культуры. Для того, чтобы общение было успешным, учителю следует иметь необходимые коммуникативные умения. По определению А.Н. Москаленко: «Коммуникативные умения – вид профессиональных умений педагога, которые обеспечивают реализацию компонентов педагогического общения, делают возможным осуществление субъектного взаимодействия, относятся к продуктивной деятельности, формируются и развиваются в ней» [16, с. 59]. Содержание коммуникативных умений в наиболее обобщенном виде представлено в табл. 1.

Таблица 1

Обобщенные коммуникативные умения учителя

№ п/п	Содержание обобщенного коммуникативного умения	Составляющие обобщенного коммуникативного умения
1	2	3
1	<i>Умение педагогически целесообразно организовать педагогическое общение и управлять им</i>	1 ^а – умение осуществлять эмоциональный контакт; 1 ^б – умение ставить коммуникативную задачу; 1 ^в – умение моделировать предстоящее общение; 1 ^г – умение оценивать психологические особенности партнера по общению и аудитории; 1 ^д – умение прогнозировать результат педагогической коммуникации; 1 ^е – умение регулировать собственное психологическое состояние в общении;
2	<i>Умение стимулировать общение</i>	2 ^а – умение слушать и слышать; 2 ^б – умение активизировать общение словом, взглядом, жестом;
3	<i>Умение педагогически целесообразно организовать обмен информацией (диалоговое общение)</i>	3 ^а – умение четко и ясно излагать свои мысли; 3 ^б – умение тактично, с соблюдением этических норм предъявлять педагогические требования; 3 ^в – умение организовать диалог и полилог с учащимися; 3 ^г – владение техникой аргументирования; 3 ^д – умение осуществлять педагогически целесообразную педагогическую импровизацию;
4	<i>Умение оптимально сочетать средства вербальной и невербальной коммуникации</i>	4 ^а – ораторские умения (правильная речь, дикция, постановка голоса); 4 ^б – педагогически целесообразные мимика, жесты, движения; 4 ^в – умения визуальной диагностики психологических особенностей человека;
5	<i>Педагогическая техника</i>	5 ^а – умение выбрать правильный стиль и тон общения; 5 ^б – умение управлять вниманием аудитории; 5 ^в – умение саморегуляции психическими состояниями

Обобщив выше изложенное, можно сделать вывод о том, что коммуникативная культура учителя представляет собой сложный

многофакторный педагогический феномен, представляющий систему взаимообусловленных и взаимодополняемых элементов (I, II, III):

I – социокультурные ориентации учителя, содержащие личностные коммуникативные установки;

II – знания;

III – обобщенные коммуникативные умения (рис. 2).

Каждый из этих элементов вносит свою лепту в характеристику ККУ.

Индивидуализация самообразовательной деятельности учителей по развитию коммуникативной культуры

Важнейшим условием эффективности развития коммуникативной культуры студентов магистратуры и учителей-практиков, на наш взгляд, является обеспечение индивидуализированной дидактической поддержки их самообразовательной деятельности. По результатам диагностирования можно выделить типологические группы учителей, имеющих разный уровень коммуникативной культуры и предложить индивидуальные траектории ее развития.

Группа I (высокий (творческий) уровень развития ККУ). Учителя обладают глубокими и прочными знаниями о психолого-педагогических закономерностях и нормах педагогического общения, об эволюции общей теории коммуникации и педагогического общения. Владеют системой коммуникативных умений, умеют оптимально организовывать взаимодействие с учащимися, используя приемы и методы гуманистического общения. Личностные установки учителей ориентированы на открытость в общении, толерантность, склонность к эмпатии, потребность в диалогическом и полилогическом общении. Самооценка коммуникативных качеств чаще всего адекватна. Развитие коммуникативной культуры следует направлять в русло освоения новейших коммуникативных технологий, новых знаний, появляющихся в результате бурного развития гуманитарных наук (педагогической риторики, акмеологии, теории коммуникации и др.). Для этих учителей импульсом к самосовершенствованию коммуникативной культуры может стать привлечение к деятельности в качестве преподавателя – «тренера» педагогического тренинга эффективного общения, наставника, тьютора, сопровождающего в развитии коммуникативной культуры учителей III-IV типологической группы.

Группа II (достаточный (репродуктивно-творческий) уровень развития ККУ). Учителя этой группы имеют достаточно глубокие и прочные знания с превалированием прикладных аспектов по сравнению с теоретико-методологическими, где возможны небольшие пробелы. Коммуникативные умения развиты хорошо, но в некоторых сложных педагогических ситуациях учитель затрудняется в оптимальном выборе методов и приемов коммуникации, педагогической импровизации. Личностные установки учителя в целом ориентированы на гуманистическое общение, однако в некоторых ситуациях проявляется «закрытость», отход от толерантности, стремление действовать в авторитарном стиле. Самооценка адекватна или завышена. Процесс самообразования желательно ориентировать на изучение и творческое использование опыта учителей первой типологической группы.

Структура коммуникативной культуры педагога

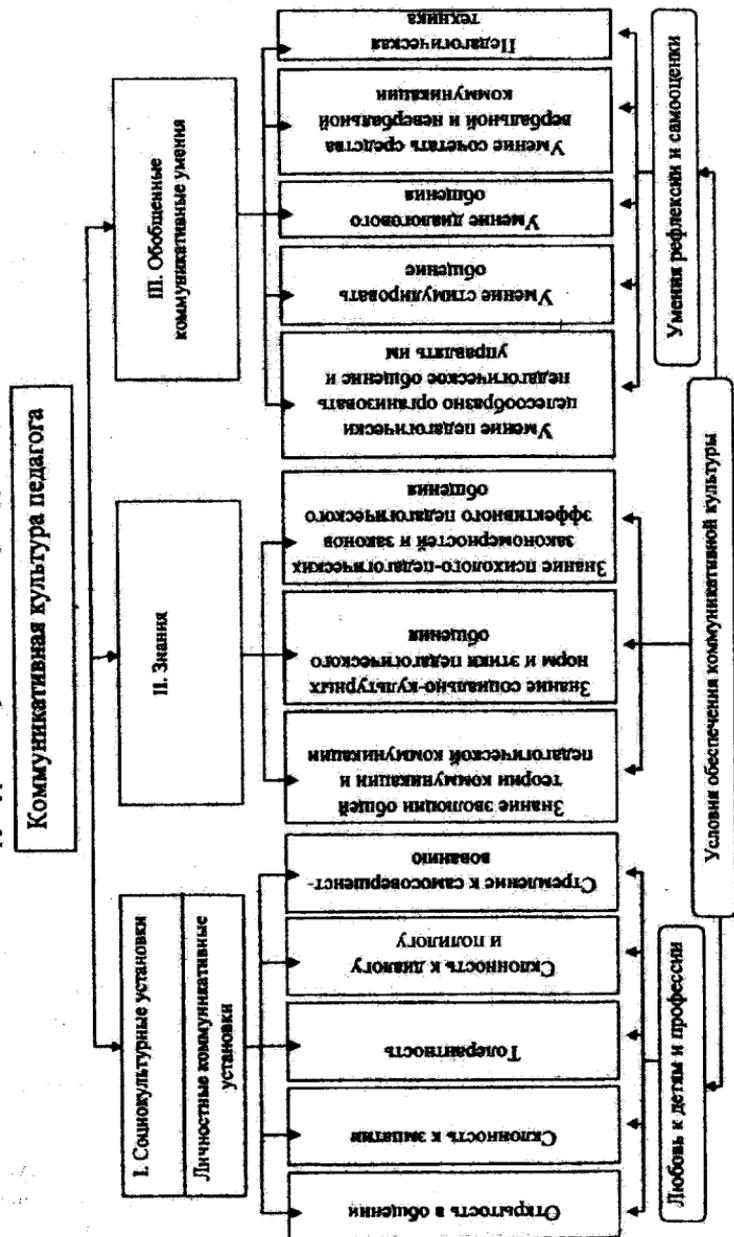


Рис. 2. Структура коммуникативной культуры учителя

Группа III (средний (репродуктивный) уровень развития ККУ). Учителя, относящиеся к этой типологической группе, имеют пробелы в знаниях о психолого-педагогических закономерностях, эволюционных процессах теории коммуникации в целом и педагогического общения в частности, его этических нормах. Система коммуникативных умений в полном объеме не сформирована, что проявляется в нарушениях оптимального стиля педагогического общения с тяготением к авторитаризму. В реальных ситуациях общения со школьниками действуют «по шаблону». Направленность на гуманистическое общение (открытость, диалогизм, толерантность) не имеет ярко выраженного характера и проявляется эпизодически. Учителя этой группы испытывают дефицит в умениях стимулировать общение, осуществлять обратную связь с учащимися в общении, оптимально сочетать средства вербальной и невербальной коммуникации. Не в полной мере сформированы умения рефлексии самооценки, поэтому имеет место большая дисперсия последней: низкая, адекватная, завышенная.

Группа IV (низкий (интуитивный) уровень развития ККУ). Знания учителей этой группы о сущности, структуре и значении коммуникативной культуры поверхностны, бессистемны. Личностные установки ситуативны с типичной тенденцией к авторитаризму. У учителей не выработана потребность и убежденность в необходимости гуманистического общения, бытует уверенность о доминировании дидактического компонента учебно-воспитательного процесса. Умения педагогического общения развиты недостаточно, опираются, в основном, на интуицию и предыдущий опыт, который не анализируется критически. Умения рефлексии слабо развиты из-за недостатка теоретических знаний. В решении коммуникативных проблем действуют методом проб и ошибок. Самооценка неадекватна (чаще завышена).

И если I и II типологические группы могут самостоятельно решить задачи повышения уровня культуры коммуникации в процессе изучения литературных источников и педагогической практики, то учителей III и IV типологических групп желательно привлечь к участию в профессионально-педагогическом тренинге (ППТ).

В процессе опытно-экспериментальной работы нами были разработаны и апробированы тематический план и программа ППТ «Развитие коммуникативной культуры педагога» – 48 часов (таблица 2), которые являются ориентировочными, и должны адаптироваться к особенностям реальной тренинговой группы и образовательным потребностям учителей.

Выводы. Приведенный сравнительно-исторический анализ особенностей развития теории социальной коммуникации и требований к коммуникативной деятельности учителя в разные периоды развития человеческой цивилизации (от Сократа до мыслителей-гуманистов современности) указывает, что развитие взглядов на проблему педагогического общения было сложным и противоречивым. Это нашло отражение в различных педагогических парадигмах: авторитарной (субъект-объектной) и гуманистической (субъект-субъектной), предполагающей диалоговое общение, толерантность, открытость, эмпатийность взаимодействия в системе «Учитель <=> Ученик». Тенденция к

расширению влияния гуманистической парадигмы, все более усиливающаяся в настоящее время под воздействием глобальных социокультурных изменений в обществе и в современной высшей и общеобразовательной школе, выдвигает особые требования к коммуникативной культуре педагога.

Таблица 2

Ориентировочный тематический план профессионально-педагогического тренинга «Развитие коммуникативной культуры педагога»

№ п/п	Содержание темы	Кол-во часов		
		Теор. занятия	Семинарско-практ. занятия	СР
1	Общение как актуальная философская, социально-психологическая и педагогическая проблема	1	2	2
2	Значение и роль коммуникативной культуры педагога в оптимизации учебно-воспитательного процесса	1	2	2
3	Этические аспекты коммуникативной культуры педагога	1	2	2
4	Особенности гуманистического общения	-	3	3
5	Позиции учителя в педагогическом общении	-	2	1
6	Невербальное общение в структуре коммуникативной культуры педагога	1	2	2
7	Основы гуманистической риторики	1	2	2
8-9	Технологии гуманистического общения	2	2	2
10	Развитие гуманистических коммуникативных установок педагога	1	3	1
11	Условия совершенствования коммуникативной культуры педагога	1	2	1
	<i>Итого</i>	<i>8</i>	<i>22</i>	<i>18</i>

Периодичность занятий – 1 раз в неделю.

Время одной встречи – 2 академических часа.

Оптимальная наполненность группы – 15-20 человек.

Феномен «Коммуникативная культура учителя» следует рассматривать в аксиологическом, личностном и деятельностном аспектах. Он имеет сложную структуру, составляющими которой являются: коммуникативные установки учителя (КУ), детерминированные социокультурными и личностно-профессиональными ориентациями; знание учителем теории общей и педагогической коммуникации, этики коммуникации (3); обобщенные коммуникативные умения (У). Эффективность развития коммуникативной культуры учителя может быть обеспечена предложенной методикой индивидуализации этого процесса.

Литература

1. Аверинцев С. С. Античный риторический идеал и культура Возрождения / С. С. Аверинцев. – М. : Педагогика, 1984. – 207 с.
2. Античные риторика. – М. : МГУ, 1987. – 15 с.
3. Антология педагогической мысли Молдовы / Сост. и отв. ред. Ф. Ф. Чиботару. – Кишинев : Штица, 1992. – 513 с.
4. Аристотель. Поэтика – Риторика. – СПб. : Питер, 2000. – 234 с.
5. Бодалев А. А. Общение и формирование личности / А. А. Бодалев // Социальная психология личности. – М. : МГУ, 1979. – С. 12–24.
6. Бондаревская Е. В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность / Е. В. Бондаревская // Педагогика, 1999. – №3. – С. 37–43.
7. Бордовская Н. В. Педагогика : Учебник для высших учебных заведений / Н. В. Бордовская, А. А. Реан – СПб. : Питер, 2000. – 304 с.
8. Бороздина Г. В. Психология делового обучения : Учебник / Г. В. Бороздина – [2-е изд.]. – М. : Инфра, 2002. – 295 с.
9. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – М. : Учпедгиз, 1956. – 268 с.
10. Дьяконов Г. В. Социально-философские и педагогические проблемы педагогического общения / Г. В. Дьяконов // Психология педагогического общения : сб. научных трудов в 2 т. – Кировоград, 1991. – Т. 2. – С. 316–317.
11. Квинтилиан М. Ф. О воспитании оратора // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / Сост. А. И. Пискунов. – [2-е изд. перераб.]. – М. : Просвещение, 1971. – С. 39–45.
12. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский; ред. А. А. Красновского. – М. : Учпедгиз, 1955. – 651 с.
13. Костянтинов М. А. История педагогики : Учебник для студентов пед. институтов / М. А. Костянтинов, Е. Н. Медынский, М. Ф. Шабаева.. – 4-е изд. перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1974. – 540 с.
14. Макаренко А. С. Собрание сочинений : в 7 т. / А. С. Макаренко. – Т. 4. – М. : Акад. пед. наук, 1977. – 552 с.
15. Локк Д. Педагогические сочинения / Д. Локк; пер. с англ. Ю. Н. Давидсона. – М. : Учпедгиз, 1939. – 126 с.
16. Москаленко А. Н. Развитие умений педагогического общения в системе последилового образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Москаленко А. Н. – К., 2001. – 232 с.
17. Основы теории коммуникации : Учебник для высших учебных заведений / Под ред. М. А. Василенко. – М. : Гардарики, 2003. – 612 с.
18. Практическая психология для преподавателей / ред. акад. М. К. Тутушкиной. – М. : Информ. издат. дом «Филинь», 1997. – 328 с.
19. Руссо Ж. Ж. Избранные сочинения : в 3 т. / Ж. Ж. Руссо. – Т1. – М. : Госкомиздат, 1961. – 592 с.
20. Савченко А. Л. Гуманітарна освіченість студентів – гарантія майбутньої професійної діяльності / А. Л. Савченко // Матеріали міжнародної науково-технічної конференції «Сталий розвиток промисловості та суспільства», (Кривий Ріг, 22-25 травня 2013р.); в 2-х томах. – Кривий Ріг : Копіювальний центр КПІ ДВНЗ «КНУ», 2013. – Т. 2. – С. 270–272.

21. Смирнова Г. Коммуникативные умения учителя / Г. Смирнова // Народное образование, 1999. – №1-2. – С. 206–208.
22. Соколов А. В. Введение в теорию социальной коммуникации : Учеб. пособие / А. В. Соколов. – СПб : Питер, 1996. – С. 24–28.
23. Сухомлинский В. А. Сто советов учителю / В. А. Сухомлинский. – К. : Рад. школа, 1984. – 254 с.
24. Ушинский К. Д. Сочинения : в 6 т. / К. Д. Ушинский. – Т. 1. – К. : Рад. школа, 1954. – С. 41.
25. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. – [5-е изд.]. – М. : Политиздат, 1986. – 590 с.
26. Чмут Т. К. Культура общения : Учебное пособие для студентов и преподавателей высших учебных заведений / Т. К. Чмут. – Хмельницкий : Хируп, 1999. – 346 с.
27. International Encyclopedia of Communication / Ed. by E. Barnouw, G. Gerbner, W. Schramm, T.I. Worth, I. Gross. – Oxford : N., Y, 1989. – Vol. 1-4. – 1234 p.

І. О. Пальшкова, К. В. Тамбовська

Інтелектуальна культура майбутнього вчителя: сучасне бачення – нові підходи до формування

Формування нових цілей і цінностей у системі професійно-педагогічної освіти, спрямованих на поглиблення інтелектуального та творчого розвитку майбутніх вчителів, цілеспрямоване формування в них основ професійної культури розглядається сьогодні як засіб підвищення ефективності підготовки сучасного фахівця.

На сьогодні достатньо ґрунтовно досліджено окремі проблеми освіти, орієнтовані на культуру, зокрема розроблено концепцію діалогу культур в освіті (М. Бахтін, В. Біблер), теорію культурно-історичного розвитку особистості (Л. Виготський, В. Давидов, Б. Ельконін, О. Леонтьєв, О. Лурія), теорію культурного поля особистості (Г. Батищев, М. Мамардашвілі). Основи культурологічного підходу до побудови змісту освіти висвітлено в працях Н. Алексєєва, Ш. Амонашвілі, А. Асмолова, Є. Бондарєвської, Б. Гершунського, О. Газмана, І. Зязюна, Т. Іванової, В. Краєвського, С. Кульневич, В. Ледньова, В. Лугового, Є. Шиянова та інших. Загальна тенденція до визначення інтелектуальної складової в змісті професійної підготовки майбутніх учителів, місце інтелектуального потенціалу особистості в структурі професійно-педагогічної культури відображена в працях Г. Балла, В. Бураяка, В. Гриньової, С. Єлканова, Н. Нічкало, В. Орлова, І. Пальшкової, С. Сисєєвої та інших. Загальні засади інтелектуалізації професійної освіти розкрито в дослідженнях В. Безпалька, Е. Зеєра, І. Ісаєва, М. Колесник, Л. Кондрашової, В. Кравця, І. Ладєнка, Л. Морської, В. Сушанко, А. Степанюка, Г. Терещука, В. Чайки та інших.

Незважаючи на численні дослідження із проблем особистісного й інтелектуального розвитку майбутнього вчителя початкової школи, сучасна система педагогічної освіти залишається недостатньо ефективною щодо