

УДК 378

АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ

Каплинский Василий Васильевич

канд. пед. наук

Винницкий педагогический университет им. М. Коцюбинского
Винница (Украина)

author@apriori-journal.ru

Аннотация. В статье, на основе анализа классических подходов к формированию учений, предлагается авторская модель формирования коммуникативных умений учителя, построенная на основе экстенсивно-кольцевой модели личности.

Ключевые слова: умения; коммуникативные умения; экстенсивно-кольцевая модель личности; модель формирования коммуникативных умений.

ANALYSIS OF APPROACHES TO FORMATION OF COMMUNICATIVE ABILITIES

Kaplinsky Vasily Vasilyevich

candidate of pedagogical sciences

Vinnitsia pedagogical university of M. Kotsyubinsky, Vinnitsia (Ukraine)

Abstract. In the article on the basis of the classical approaches to the skills' formation analysis, the author's model of teacher's communicative skills forming, which is built on the basis of extensive and circular model of personality, is presented.

Key words: skills; communicative skills; extensive and circular model of personality; model of communicative skills forming.

Известны различные подходы к формированию и умений в их широком значении, в частности коммуникативных умений (КУ).

С точки зрения одних учёных вообще не существует самостоятельного процесса обучения умениям как специальной деятельности. К данному подходу близка позиция и учёных считающих, что умение образуется без специальных упражнений в выполнении действия и опирается в основном на знания и навыки, приобретенные раньше при выполнении действий.

По мнению Е.А. Милеряна, Н.Д. Левитова и др., умения во всех случаях формируются в результате упражнений. Подобную позицию разделяет А.В. Мудрик, выделяющий несколько стадий в формировании КУ у школьников: усвоение стандартных навыков, автоматизация их применения, развитие импровизационности в их применении, стадия переноса с одной ситуации в другую [11]. Е.Н. Кабанова-Маллер считает, что умениями овладевают на основе знаний о том, как надо действовать, и выполнения этого действия [6, с. 93].

Основанные на последней позиции методики формирования КУ чаще всего ориентированы на усвоение готовых способов и приемов, которые закрепляются студентами.

Это, как правило, приводит к тому, что закрепленные таким образом модели коммуникативного поведения, как утверждает Б.Д. Парыгин, «консервируют скрытый потенциал ... активности» личности и не позволяют будущему учителю выходить за рамки сложившихся обстоятельств. Они не могут обеспечить творческой по своему характеру педагогической деятельности, постоянно требующей перестройки этих моделей в зависимости от изменяющихся условий.

На наш взгляд, путем упражнений умения не могут совершенствоваться качественно, т.е. достигать более высокого уровня своего развития, так как развитие связано с изменением основной исходной структуры и возникновением на ее основе новых структур [3, с. 115].

Развертывание, т.е. совершенствование основной исходной структуры, наоборот, может быть задержано отработкой готовых способов реагирования на те или иные педагогические ситуации, решение которых обеспечивается высокоразвитыми коммуникативными умениями.

Мы считаем, что в результате овладения совокупностью технических приемов путем упражнений могут быть сформированы только умения отражательно-репродуктивного уровня. Однако такие умения «не срабатывают» там, где деятельность требует неалгоритмических решений.

Мало того, становясь привычными, они могут выступать своеобразным психологическим барьером, закрывающим доступ к очевидному, новому способу действия [10, с. 62]. В этом плане мы полностью соглашались с Э.В. Ильенковым, утверждающим: «Ум, приученный с детства к действиям по штампу, по готовому рецепту «типового решения» и теряющийся там, где от него потребовалось самостоятельное размышление и решение, поэтому-то и не любит «противоречий». Он всегда старается их обойти сторонкой, замазывать болтовней, сворачивая опять и опять на рутинные, протоптанные и затоптанные дорожки [5, с. 51].

Подтверждением тому, что КУ невозможно сформировать только путем упражнений, служат теоретические положения, выдвинутые В.В. Краевским, а также М.А. Даниловым и Н.И. Болдыревым, о том, что учебный процесс представляет собой процесс взаимодействия между учителем, учащимся и ситуационными факторами. Именно потому один и тот же способ коммуникативного поведения, даже доведенный до совершенства путем упражнений, в одной ситуации может дать положительный результат, в другой – резко отрицательный.

Следовательно, для успешного осуществления коммуникативной деятельности важно не столько тренировать те или иные действия, сколько формировать определенные установки, которые бы подсказывали наиболее рациональную реакцию и следующие за ней коммуникативные действия в непохожих друг на друга педагогических ситуациях.

Это приобретает особое значение в связи с тем, что, как справедливо утверждает В.Г. Афанасьев, «...полной и абсолютной определенности при подготовке и принятии решений нет и быть не может. Общественные процессы настолько подвижны, ситуации настолько быстро меняются, что любая информация не дает исчерпывающего знания о данной ситуации и никакой прошлый опыт не способен обеспечить решения новой задачи» [1, с. 159].

Что касается стадий формирования умений, выделенных А.В. Мудрик, то они очень важны, когда речь идет о «чисто» коммуникативных умениях. Однако даже эти умения, стандартизируясь и автоматизируясь на первых двух стадиях, не смогут успешно обеспечить результативность коммуникативного поведения в изменяющихся условиях, так как зона их применения будет ограничена рамками конкретных ситуаций.

Тем не менее, сказанное выше не означает, что метод упражнений в процессе формирования КУ нами исключается. Он может быть успешно использован в тех случаях, если действия не просто повторяются, а варьируются применительно к изменяющимся условиям.

Дальнейшее совершенствование КУ (их развертывание) до уровня частично-поискового и творческого может быть обеспечено, на наш взгляд, только в результате развития эмоциональной и интеллектуальной активности, которая повлечет за собой изменения во «внутренних» психологических структурах.

В связи с этим для нас наиболее приемлемой является позиция Н.А. Рыкова, не смотря на то, что она в своё время во многих публикациях решительно критиковалась. Ее сущность сводится к тому, что умения можно формировать на основе сознательного заимствования опыта других людей без специальной тренировки, а лишь воздействуя на органы чувств и мышления [12, с. 140].

Специально тренируя умения путем упражнений, как уже отмечалось, мы ограничиваем, а иногда и тормозим процесс их развития; воз-

действуя же на эмоциональную и интеллектуальную сферы личности, наоборот, способствуем их развертыванию «изнутри».

Заимствование опыта других людей, применительно к профессиональной подготовке учителя, необходимо понимать не как простое подражание, а как сознательное заимствование и дальнейшее творческое развитие на основе возникшей под воздействием внешних побудителей потребности.

Сформированные таким путем умения будут соответствовать своей сущности, т.к. будут в достаточной степени самостоятельными.

Только самостоятельно «созревшие» КУ смогут, на наш взгляд, успешно обеспечить самостоятельное решение все новых и новых педагогических задач.

В предлагаемом нами подходе к формированию КУ данная позиция близка с позицией Л.Ф. Спирина, отождествляющего процесс формирования умений с решением соответствующих задач, в результате чего возникают психические новообразования [13].

Таким образом, сущность нашей методики сводилась к тому, что успешно формировать КУ возможно на основе не любых педагогических задач, а оказывающих воздействие на эмоциональную и интеллектуальную сферы личности.

Таким образом, в результате анализа существующих подходов к формированию умений определилась логика и главные исходные позиции формирования коммуникативных умений.

Нечеткие, фрагментарные и бессистемные представления о коммуникативных умениях, с одной стороны, с другой – стихийный, не имеющий под собой научной основы, процесс их формирования вызывает необходимость такой организации профессиональной подготовки будущего учителя, которая помогла бы ему овладеть системным видением модели своей профессиональной деятельности при четком понимании центрального места в ней коммуникативного компонента.

Чаще всего формирование КУ осуществляется двумя путями:

- 1) путём овладения педагогическими знаниями и навыками;
- 2) путём отработки практических действий.

Однако нередко знания при слабой динамичности внутренних умственных операций не могут обеспечить результативность коммуникативной деятельности педагога, а хорошо отработанные действия оказываются безрезультативными в изменившихся условиях.

Это вызывает необходимость третьего пути, способствующего, во-первых, не просто овладению знаниями, а превращению их в «интеллектуальный инструмент решения постоянно возникающих в практике противоречий» [2, с. 73]; во-вторых, не количественному накоплению действий, а их качественному своеобразию и альтернативному, творческому характеру.

Такие знания нельзя передать путем «прямых поставок» педагогической информации, а действий – сформировать путем их неоднократного повторения с помощью определённых упражнений. Предлагаемые извне в готовом виде «чужие» выводы могут быть отражены, воспроизведены, применены на практике, но не станут тем основанием, которое обеспечит «способ видения конкретных педагогических ситуаций. Зону поиска решений и ... действий», а значит основанием дальнейшего развития будущего учителя.

Побуждая же к свободному овладению знаниями и создавая условия для «созревания» самостоятельных выводов, мы сможем обеспечить проблемность, гибкость, динамичность знаний. А они в свою очередь альтернативный и творческий характер действий, составляющих динамично изменяющуюся педагогическую деятельность.

Педагогическая деятельность представляет собой процесс решения бесчисленного ряда педагогических ситуаций. Значит, обеспечить ее результативность – это обеспечить оперативное и продуктивное решение этих ситуаций. Следовательно, процесс формирования КУ, назначение

которых в реализации данной цели – это процесс овладения опытом гибкого и поискового поведения в таких ситуациях. А один из наиболее оптимальных методов формирования КУ – их моделирование, анализ и решение.

Анализ психолого-педагогической литературы, наблюдения за деятельностью преподавателей вуза и изучение мнений студентов показали, что выше названный метод достаточно широко применяется в процессе изучения педагогических дисциплин, однако не обеспечивает необходимого уровня сформированности исследуемых умений. Причины «несрабатываемости» данного метода (как показали результаты массового опроса) связаны, с одной стороны, со слабым содержательно-познавательным и воспитательным потенциалом педагогических ситуаций, с другой – с неумением коммуникативно обеспечить их анализ и решение в связи с недостаточным уровнем коммуникативной грамотности преподавателя.

Анализ причин определил главные направления поиска неиспользованных резервов данного метода, способствующих открытию его новых возможностей в плане формирования КУ:

- 1) осуществляя подбор педагогических ситуаций, качественных по своему содержанию и форме;
- 2) коммуникативно обеспечивая процесс их решения и анализа.

Потенциальные возможности такого похода чётко просматриваются на рис. 1, который наглядно иллюстрирует тезис многих учёных о невозможности формирования какого-то отдельного компонента личности, представляющий собой систему взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов, не воздействуя на эту систему в целом.

Построенная на основе экстенсивно-кольцевой модели личности, наша модель наглядно иллюстрирует ограниченность метода упражнений. Будучи направленным во вне, данный метод отрабатывает внешний, видимый уровень умений, их операциональную сторону. Однако,

как утверждал в своё время Я.К. Коменский, природа всё производит из корня и более ниоткуда. Поэтому вместо того, чтобы приучать учащихся навешивать на себя ветки с других деревьев и подобно эзоповской вороне, одеваться чужими перьями, необходимо учить их развиваться из собственного корня. Задача учителя – так «питать» эти корни, чтобы влага, проходящие через них, разливалась по стволу, ветвям, отросткам, листьям и плодам и они разрастались «силою корня» [9, с. 274-275].



Рис. 1. Модель формирования коммуникативных умений

Предлагаемый нами подход, основанный на проблемных педагогических ситуациях, как раз ориентирован вглубь личности (её интеллектуальную эмоциональную, мотивационную сферы). Он определяет процесс формирования КУ «изнутри», т.е. «из корня», в отличие от некото-

рых других педагогических исследований, где этот процесс рассматривается как почти полностью определяемый извне.

Данный вывод подтверждается тезисом, сформулированным в свое время еще А. Дистервегом: «Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственными напряжениями. Извне он может получить только возбуждение...» [4, с. 113]. Отсюда и умения невозможно привнести извне и отработать путем упражнений. Являясь внутренними моделями, обеспечивающими действия, они формируются самостоятельно, под влиянием внешних побудителей, активизирующих эмоциональную, интеллектуальную и волевую сферы личности, включающие ее в активную самостоятельную деятельность.

Поэтому формирование КУ мы организуем не как обучение этим умениям и их применению на практике, а как создание и поддержание условий для их самоформирования. А исходный принцип их формирования – внешние воздействия должны стимулировать самоформирование КУ.

Список использованных источников

1. Афанасьев В.Г. Социальная информация и управление обществом. М.: Политиздат, 1975. 408 с.
2. Бургин М.С., Кузнецов В.И. Аксиологические аспекты научных теорий. К.: Наук. думка, 1991. 183 с.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений. М.: Педагогика, 1983. Т. 3. 366 с.
4. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. М.: Учпедгиз, 1956. 374 с.
5. Ильенков Э.В. Учитесь мыслить смолоду. М.: Знание, 1977. 64 с.
6. Кабанова-Меллер Е.Н. Психология формирования знаний и навыков школьников. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. 367 с.

7. Каплинский В.В. Структурные компоненты педагогического общения как основа классификации коммуникативных умений // Актуальные вопросы педагогики и психологии. Ч. 1. Матер. междунар. заоч. науч.-практ. конф. Новосибирск, 2013. С. 115-125.
8. Каплинский В.В. Коммуникативный компонент педагогической деятельности: роль, место, характеристика // Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии. Сб. 10. Междунар. науч.-практ. конф. М.: Международный университет науки и образования. С. 154-164.
9. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. М.: Гос. учеб.-пед. изд-во Мин. просв. РСФСР, 1955. 652 с.
10. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика, 1972. 207 с.
11. Мудрик А.В. Общение как педагогическая категория // Психолого-педагогические проблемы общения. М., 1979. С. 8-16.
12. Рыков Н.А. К вопросу об образовании умений // Сов. Педагогика. 1953. № 10. С. 29-37.
13. Спирин Л.Ф. Формирование общепедагогических умений учителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1981. 30 с.