

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ПРОБЛЕМИ

Аналізуються різні підходи у вітчизняній та зарубіжній психології до розуміння комунікативної компетентності особистості як інтегральної характеристики її спілкування з суб'єктами взаємодії. На основі цього аналізу пропонується власне бачення суті комунікативної компетентності шкільного психолога, яке дало можливість розробити гіпотетичну модель цього складного психологічного утворення та експериментально її перевірити.

Сучасна загальноосвітня школа настійно вимагає всебічного психологічного забезпечення педагогічного процесу, що має сприяти більш ефективному навчанню та вихованню учнівської молоді і, що особливо важливо, – реалізації принципів гуманістичної, демократичної педагогіки. У вирішенні цього завдання важливе місце посідає розробка питань, що стосуються сфери функціонування психологічної служби школи. Центральною фігурою в системі цієї служби є шкільний психолог, діяльність якого спрямована на вирішення її основних завдань.

Успіх діяльності шкільного психолога залежить насамперед від його здатності організувати свою роботу на основі професійно виваженого, науково обгрунтованого спілкування з суб'єктами сфери взаємодії. У психологічній науці таку здатність особистості професійно вирішувати практичні завдання визначають поняттям “комунікативна компетентність” (іноді ототожнюють з поняттям “компетентність у спілкуванні”).

Як свідчить аналіз психолого-педагогічної літератури, проблема комунікативної компетентності вчителя, і особливо шкільного психолога, ще не знайшла належного вирішення. Тому предметом нашого дослідження і стали особливості вияву та розвитку комунікативної компетентності шкільного психолога.

У сучасній психології існують різні підходи до розуміння комунікативної компетентності. Слід зазначити, що у більшості випадків психологи (як вітчизняні, так і зарубіжні) дотримуються неоднозначних підходів до розуміння і вирішення даної проблеми. Назвемо основні з цих підходів (використані тут терміни лише підкреслюють домінуючу серед інших позицію науковця щодо трактування суті спілкування і комунікативної компетентності):

— діяльнісний підхід (Л. С. Виготський, Г. С. Костюк, О. М. Леонт'єв, М. І. Лісіна, Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубінштейн, О. О. Смірнова та ін.);

— задачний підхід (Г. С. Костюк, Н. В. Кузьміна, Л. А. Петровська та ін.);

— комунікативна компетентність як готовність (установка) до діяльності (Ю. П. Азаров, М. О. Коць, Н. В. Кузьміна, Л. А. Петровська, Д. М. Узнадзе та ін.);

— особистісний підхід – комунікативна компетентність як комплекс особистісних якостей (Г. Айзенк, П. П. Горностай, В. Л. Злівков, Р. Кеттел, М. В. Молоканов, Г. Оллпорт, Л. А. Петровська та ін.);

— розуміння комунікативної компетентності через Я-стан (Е. Берн, П. М. Єршов, М. В. Молоканов, Л. А. Петровська та ін.);

— комунікативна компетентність як здібності особистості, як уміння – компонент здібностей (В. В. Гаркуша, М. М. Заброцький, Л. А. Петровська, К. К. Платонов та ін.);

— діалогічний підхід (М. М. Бахтін, Л. С. Виготський, С. М. Дмитрієва, А. Ф. Копйов, О. М. Матюшкін та ін.).

Проаналізуємо деякі з названих вище підходів до розуміння проблеми спілкування і пов'язаної з ним комунікативної компетентності особистості, які насамперед були використані нами для побудови теоретичної моделі комунікативної компетентності шкільного психолога.

Одним із найбільш розповсюджених у сучасній психології є діяльнісний підхід до розкриття особливостей та вивчення психіки, зокрема проблеми спілкування та комунікативної компетентності особистості.

Характеризуючи діяльнісний підхід до розуміння комунікативної компетентності, варто зупинитись на деяких аспектах культурно-історичної теорії Л. С. Виготського насамперед у зв'язку з аналізом процесів спілкування.

Важлива для психології ідея Л. С. Виготського: джерело психічного розвитку знаходиться не всередині дитини, а в її стосунках з дорослим. Дитина не може жити і розвиватись поза суспільством. Вона відвічно включена в суспільні стосунки, і, чим молодша дитина, тим більш соціальною істотою вона є [1].

Таке розуміння Л. С. Виготським процесу психічного розвитку висуває на перший план роль спілкування з дорослим.

Згідно з позицією Л. С. Виготського соціальний світ і дорослі, що оточують дитину, є органічно необхідною умовою її людського розвитку. Однак процес інтеріоризації зовнішніх засобів впливу розглядався Л. С. Виготським і його послідовниками як незалежний від характеру взаємостосунків і взаємодії дитини з дорослим. Дорослий виступає як абстрактний і формальний носій знаків, сенсорних еталонів, інтелектуальних операцій, правил поведінки, тобто як посередник між дитиною і культурою, а не як жива конкретна людина. Не зважаючи на загальне визнання ролі спілкування з дорослим у психічному розвитку дитини, сам процес спілкування не досліджувався в рамках культурно-історичного підходу.

Глибшому розумінню діяльнісного підходу до проблеми спілкування і комунікативної компетентності особистості допомагає теорія діяльності О. М. Леонт'єва, в якій приділяється чимало уваги стосункам між людьми, їх ролі у виникненні, розвитку і освоєнні індивідом людської діяльності. Але, за Леонт'євим, діяльність – це пе-

редусім процес, що розгортається між суб'єктом та об'єктом. Головним атрибутом діяльності є предметність. Сам же предмет є лише посередником міжособових стосунків. Ці ж стосунки реалізуються у формі різних видів діяльності, включаючи і діяльність комунікативну, тобто спілкування. Таким чином, стосунки між людьми зводяться до процесів діяльнісного типу.

Оригінального підходу щодо розуміння проблеми спілкування, який спирається на культурно-історичну концепцію Л. С. Виготського та теорію діяльності О. М. Леонтьєва, дотримується М. І. Лісіна [2]. Її концепція спрямована насамперед на вивчення живої реальності спілкування, а не його фактичного результату (як це було у Л. С. Виготського).

М. І. Лісіною спілкування розглядається як особливий вид діяльності. До речі, такої ж позиції дотримується Б. Ф. Ломов, характеризуючи спілкування як базову категорію психологічної науки (подібно "відображенню" і "діяльності"), як самостійну і специфічну форму активності суб'єкта, її результат, як специфічну форму взаємодії суб'єктів [3].

Такий підхід до розуміння спілкування як особливого самостійного виду діяльності досить продуктивний, на наш погляд, для розкриття змісту, структури та особливостей комунікативної компетентності особистості, а значить, і для вирішення основних завдань нашого дослідження.

Накладення схеми предметної діяльності (за О. М. Леонтьєвим) на реальність спілкування, на думку психологів, дає ряд переваг: 1) структура діяльності достатньо опрацьована в операційному плані, має чіткі структурні компоненти; 2) підхід до спілкування як до діяльності дозволяє співвіднести спілкування з іншими видами діяльності і зрозуміти його місце в системі життєдіяльності людини; 3) розуміння спілкування як діяльності (на відміну від поведінки) висуває на перший план внутрішній, потрібно-мотиваційний шар спілкування, що виводить дослідження за межі вивчення поверхового прояву комунікативних операцій.

Таким чином, загальна сітка структурних компонентів діяльності (предмет, потреба, мотив, засоби, продукти) накладається на реальність спілкування і заповнюється конкретним комунікативним змістом.

При такому підході під комунікативною компетентністю треба розуміти сукупність якостей особистості, які забезпечують комунікативний зміст спілкування як діяльності.

Для вирішення завдань нашого дослідження ми спиралась також на задачний підхід до розуміння комунікативної компетентності шкільного психолога. Згідно з цим підходом під останньою розуміють здатність особистості успішно розв'язувати практичні задачі, враховуючи особливості та специфіку спілкування суб'єктів взаємодії.

Зазначимо, що серед ряду важливих напрямків діяльності шкільного психолога ми обрали для дослідження лише один – психопрофілактичний, тобто, нас цікавила здатність шкільного психолога професійно розв'язувати психопрофілактичні задачі. Розглянемо детальніше загальний зміст та особливості психопрофілактичних задач шляхом їх порівняння з основними класами і типами педагогічних задач, котрі у своїй більшості виконують насамперед психопрофілактичні функції.

Необхідно підкреслити, що при вирішенні цього питання ми спиралась передусім на праці в галузі практичної психології, зокрема шкільної психологічної служби [4, 5, 6, 7 та ін.].

Психопрофілактичну задачу, яку розв'язує шкільний психолог, потрібно розуміти як задачу з управління психічною діяльністю школяра. Вона являє собою передусім розгорнутий процес творчого мислення особистості. Не без підстави її можна віднести також до класу задач, які призводять до вироблення навичок і вмій розв'язувати типові психопрофілактичні задачі, тобто сприяють формуванню важливих технологічних якостей особистості, необхідних для ефективної діяльності шкільного психолога. Тому при характеристиці змісту і структури психопрофілактичної задачі важливо мати на увазі два взаємозв'язані аспекти: розглядати її як творчий мислительний процес і як результат, продукт останнього (уміння розв'язувати задачу). Отже, в психодіагностиці комунікативної компетентності шкільного психолога треба виходити насамперед з двох критеріїв – показників ефективності: прояву суттєвих властивостей творчого мислення особистості та рівня сформованості необхідних для цього процесу вмій та навичок.

Процес розв'язання психопрофілактичної задачі об'єднує в собі три взаємопов'язані сторони: 1) аналітичну (мислительну); 2) конструктивно-операційну і 3) комунікативне забезпечення процесу розв'язку цієї задачі.

Аналіз структури психопрофілактичної задачі дозволив виділити такі етапи її розв'язання:

1. Прогностичний етап. Він полягає у тому, що психолог у відповідності з метою і завданнями конкретного психопрофілактичного дослідження моделює (планує) комунікативну структуру майбутньої взаємодії з учнем (групою).

2. Початковий етап взаємодії. Він включає: організацію безпосередньої взаємодії психолога та учня (групи); уточнення умов і структури взаємодії; конкретизацію спланованої раніше моделі взаємодії у зв'язку з наявною ситуацією спілкування; здійснення початкової стадії взаємодії.

3. Керування всією системою розвиваючого процесу взаємодії (спілкування). На цьому етапі регулюється процес взаємодії та інструментовка педагогічного впливу; стимулюється діяльність учня у процесі взаємодії; досягається відповідність психопрофілактичної методики і структурної схеми (моделі) взаємодії.

4. Заключний етап. Він передбачає: аналіз використаної схеми (моделі) взаємодії (спілкування); уточнення можливих варіантів взаємодії – прогноз майбутньої взаємодії. На цьому етапі фактично здійснюється перехід до першого етапу розв'язання наступної психопрофілактичної задачі.

Таким чином, на кожному з охарактеризованих вище етапів спілкування виступає як засіб розв'язання шкільним психологом конкретних психопрофілактичних задач, забезпечуючи при цьому діалектичну єдність всіх сторін цього складного процесу.

Загальна мета психопрофілактичної задачі – виявити, яким буде зміст психічного розвитку учня в результаті певного, передбаченого шкільним психологом спілкування з учнем. Отже, психопрофілактична задача за своїм характером є передусім комунікативною. Під комунікативною задачею потрібно розуміти проблемну комунікативну ситуацію, розв'язання якої необхідне для забезпечення ефективних методів психологічного вивчення учнів у контексті адекватної цим методам ситуації спілкування суб'єктів взаємодії. Звідси висновок: комунікативна компетентність шкільного психолога полягає у його здатності успішно розв'язувати проблемні комунікативні задачі.

Досить продуктивним, на нашу думку, є трактування комунікативної компетентності як готовності особистості до професійної діяльності. Розглянемо цей підхід детальніше.

Розкриття поняття готовності як інтегральної властивості особистості неоднозначне. Різні автори неоднаково трактують психологічну готовність. Узагальнені її характеристики нерідко визначаються близькими, але не ідентичними поняттями: “пильність”, “мобілізаційна готовність”, “настроюваність”, “боєздатність” тощо. Такі різні трактування психологічної готовності обумовлені як специфікою структури діяльності, що вивчалась у кожному конкретному випадку (робота в звичайних умовах, в аварійних ситуаціях, спортивна боротьба тощо), так і неспівпаданням теоретичних підходів дослідників. Одні автори розглядають готовність до діяльності на особистісному фоні, інші – на функціональному, тобто враховують передусім стан психічних функцій.

У психологічній літературі приділяється значна увага конкретним формам готовності: установці (грузинська школа Д. Н. Узнадзе); передстартовому стану перед спортивними змаганнями різного виду (А. Ц. Пуні, О. А. Чернікова, В. А. Алаторцев, А. Д. Ганюшкін та ін.); готовності до виконання бойової задачі (М. І. Дяченко, А. М. Столяренко та ін.); мобілізаційній готовності в спорті (Ф. Генон та ін.); стану пильності оператора (Л. С. Нерсесян, В. Н. Пушкін) тощо. Хоча й існують відмінності в конкретному тлумаченні поняття готовності, більшість авторів дотримується думки, що це особливий психічний стан людини.

У дослідженнях М. Д. Левітова, В. М. Мясіцева, О. Г. Ковальова психічний стан трактується насамперед як цілісний прояв особистості, що займає проміжне місце між психічними процесами і властивостями особистості.

Для розуміння суті психологічної готовності до діяльності важливе значення мають дослідження, присвячені феномену установки (Д. Н. Узнадзе, А. С. Прангішвілі та ін.).

Аналіз і зіставлення фактичних даних свідчить про те, що установка і психологічна готовність є станами, які відрізняються один від одного за своєю конкретно-психологічною природою. В одному випадку має місце актуалізація сформованих на основі попереднього досвіду психічних явищ, у другому випадку психологічне утворення виникає під впливом задачі, вимог обставин.

На думку М. І. Дяченка і Л. А. Кандибовича [8], лише в деяких випадках стани установки і готовності збігаються, як правило ж, готовність – більш складне структурне утворення. Ці автори включають до структури готовності інтелектуальні, емоціональні, мотиваційні та вольові якості особистості в їх співвідношенні із зовнішніми умовами і майбутніми задачами.

Окрім готовності як психічного стану, існує і функціонує готовність як стійка характеристика особистості. Її називають по-різному: підготовленість, тривала чи стійка готовність. У найзагальнішому вигляді тривала готовність являє собою структуру, до якої входять: 1) необхідні для успішної діяльності знання, вміння, навички; 2) позитивне емоціональне ставлення до певного виду діяльності, мотивація; 3) адекватні вимогам діяльності вольові якості, риси характеру, здібності, темперамент.

Тимчасова і тривала готовність знаходяться в єдності. Тимчасова готовність – це щоразу створюване функціональне вістря тривалої готовності, що підвищує її дійовість.

Таким чином, аналіз літературних джерел з проблеми психологічної готовності дає нам підстави стверджувати, що більшість психологів включає до структури цього складного інтегрального утворення три компоненти: 1) когнитивний (пізнавальний); 2) мотиваційно-оцінювальний; 3) конативний, практично-операційний. Зазначимо, що така структура психологічної готовності враховувалась нами при розробці і реалізації програми експериментального дослідження особливостей комунікативної компетентності шкільного психолога.

Одним із основних підходів до вирішення завдань нашого дослідження був підхід, характерний для гуманістичного напрямку сучасної психології, і насамперед – для західної, переважно американської психології (А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт, В. Франкл, Е. Фромм та ін.).

Гуманістична психологія визнає своїм головним предметом особистість як унікальну цілісну систему, для якої характерна можливість самоактуалізації. Людина наділена потенціями до безперервного розвитку і самореалізації, які є частиною її природи; людина володіє певним рівнем свободи від зовнішньої детермінації завдяки смыслам і цінностям, якими вона керується у своєму виборі. Отже, у центрі інтересів гуманістичної психології – проблеми особистості, її розвитку, активності, креативності та автономності, самоактуалізації та самовдосконалення, свободи вибору, відповідальності та прагнення людини до вищих цінностей.

При аналізі праць представників гуманістичної психології ми звернули особливу увагу на транзакційний підхід до розуміння проблеми спілкування і комунікативної компетентності особистості, зокрема зупинились на теорії транзакційного аналізу Е. Берна [9]. Остання, на наш погляд, дає можливість найбільш адекватно розкрити структуру особистості шкільного психолога і на основі цього дати науково обгрунтовану характеристику його комунікативної компетентності. Адже за своєю сутністю транзакційний аналіз — це комунікативний підхід до психіки людини. Комунікація тут розглядається як серцевина психічних процесів (не як вторинний конативний феномен, а як основа структури особистості). Елементи структури особистості (три типи станів Я: Его-стани Батько, Дорослий, Дитина) — це інтеріоризація елементів зовнішніх, реальних транзакцій як своєрідних проявів взаємодії его-станів двох партнерів у спілкуванні.

Згідно з теорією Е. Берна вихідним методом вивчення психіки є аналіз її перетворень у процесі взаємодії особистості з суб'єктами спілкування. При цьому психіка вивчається насамперед у її функціональному розвитку. Функціональні ж системи, що входять до структури діяльності, є основою для психологічної характеристики структурних компонентів та елементів особистості.

Аналіз вищеохарактеризованих та інших підходів до розуміння комунікативної компетентності особистості дав нам можливість розробити гіпотетичну модель комунікативної компетентності шкільного психолога. На перевірку і підтвердження цієї моделі і було спрямоване наше експериментальне дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Младенческий возраст /Собр. соч.: В 6 т. -М.: Педагогика, 1982–1984.
2. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. -М.: Педагогика, 1986.
3. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. -М.: Наука, 1984. -С. 242–271.
4. Гаркуша В. В. Формирование навыков общения и коммуникативных способностей в процессе личностно-ориентированного общения устной иноязычной речи: Дис. ... канд. психол. наук. — Днепропетровск, 1992. — 129 с.
5. Горностай П. П., Васьковская С. В. Теория и практика психологического консультирования: Проблемный подход. — К.: Наук. думка, 1995. — 128 с.
6. Дубровина И. В. Школьная психологическая служба: Вопросы теории и практики / НИИ общ. и пед. психол. АПН СССР. — М.: Педагогика, 1991. — 232 с.
7. Рабочая книга школьного психолога /Под ред. И. В. Дубровиной. — М.: Просвещение, 1991. — 303 с.
8. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. — Минск: БГУ, 1976.
9. Берн Э. Транзакционный анализ и психотерапия. Пер. с англ. — СПб: Братство, 1992. — 224 с.
10. Введение в практическую социальную психологию /Под ред. Ю. М. Жукова, Л. А. Петровской, О. В. Соловьевой. — М.: Смысл, 1996.
11. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1975.

Кобзар Тарас Леонідович – психолог, інженер-програміст 111 Центру автоматизованих систем управління, м. Житомир.

Наукові інтереси:

- проблема психолого-педагогічної підготовки вчителя та інформатика.