



УДК 377.6

СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНІ ВЗАЄМВІДНОСИНИ ЯК ОСНОВА УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА

Яцула Т.В., д. пед. н.,
професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
Херсонський державний університет

У статті розглядаються суб'єкт-суб'єктні відносини класного керівника з учнями класного колективу як основа його управлінської компетенції. Автором розглядається суть і результати взаємодії такого типу.

Ключові слова: управлінська компетентність, суб'єкт-суб'єктні відносини, класний керівник.

В статье рассматриваются субъект-субъектные отношения классного руководителя с учащимися классного коллектива как основа его управленческой компетенции. Автором рассматривается сущность и результаты взаимодействия такого типа.

Ключевые слова: управленческая компетентность, субъект-субъектные отношения, классный руководитель.

Yatsula T.V. SUBJECT-SUBJECT RELATIONS AS THE BASIS OF ADMINISTRATIVE COMPETENCE OF THE CLASS TEACHER

The article deals with the subject of subjective attitudes of the class teacher with the students as a basis of his/her administrative competence. The author examines the nature and results of the interaction of this type.

Key words: administrative competence, subject-subject relations, class teacher.

Постановка проблеми. У сучасних умовах соціокультурних змін висуваються вимоги до керівників освітніх закладів, які в результаті реалізації формують управлінську компетентність.

У контексті компетентнісного підходу управлінська компетентність розглядається як інтеграційна характеристика особи керівника й охоплює знання, уміння, навички, цінності, досвід, рефлексію тощо (Ю.А. Конаржевський, М.М. Поташник, Р.Х. Шакуров, Т.І. Шамова та ін.).

Класний керівник системи загальноосвітньої школи як управлінець певної ланки повинен володіти позначеними якостями цієї категорії.

Аналіз наукової літератури з проблеми управлінської компетентності керівника дозволив встановити, що в її основі є рівень професійної освіти, досвід роботи, індивідуальні здібності фахівця, його прагнення до самоосвіти, самовдосконалення, творче і відповідальне ставлення до праці.

Основою показників якості професійної освіти, за визначенням європейської співдружності країн, є такі компетентності:

– соціальна компетентність – здатність брати на себе відповідальність, спільно з іншими приймати певні рішення і реалізувати їх, узгоджувати власні інтереси з потребами суспільства;

– комунікативна компетентність – володіння технологіями усного і писемного спілкування;

– соціально-інформаційна компетентність – володіння інформаційними технологіями і критичним ставленням до інформації, яка поширюється засобами масової інформації;

– когнітивна компетентність – готовність до постійного підвищення власного освітнього досвіду, здатність самостійно набувати знання й уміння, здатність до саморозвитку;

– спеціальна компетентність – підготовленість до самостійного виконання професійних дій, оцінки результатів своєї праці.

Постановка завдання. Метою статті є розгляд такої складової комунікативної компетентності класного керівника загальноосвітньої школи, як суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини із школярами та їхній вплив на особистісний розвиток учня.

Розвиток особистості пов'язаний із формуванням і розвитком її ставлення до людей, до світу, до своєї діяльності, до самої себе, що виявляється в усвідомленні свого призначення, смислу свого життя. Перетворення цих ставлень у стійкі і свідомо створювані знаменують становлення людини як суб'єкта свого життя. Саме з такої позиції розглядає сучасна психологія категорію суб'єкта. «Людина як суб'єкт здатна змінювати власну життєдіяльність на предмет практичного перетворення, ставитись до самої себе, оцінювати способи діяльності, контролювати її хід і результати, змінювати її прийоми» [11, с. 250].

«Найважливішою характеристикою особистості як суб'єкта життєдіяльності, – відзначає К.О. Абульханова-Славська, – є знан-



ня, чого вона хоче, знання своїх об'єктивних можливостей, а головне, на що і як далеко вона піде заради своїх суспільних принципів» [1, с. 31].

Комунікативна компетентність базується на спілкуванні. «Спілкування є такою спільною діяльністю людей, учасники якого ставляться одне до одного і до самих себе як до суб'єктів» [5, с. 26].

Свій підхід до аналізу спілкування М.С. Каган і О.М. Еткінд обґрунтовують за допомогою такої логіки: філософське розуміння спілкування як суб'єкт-суб'єктної взаємодії дає можливість визначити його не тільки на рівні міжособистісних контактів – звичайне уявлення під час трактування спілкування лише як «персоніфікації суспільних відносин», а й на двох інших – внутрішньо-особистісному і надособистісному (оскільки суб'єкт може бути і приватним – однією з іпостасей цілісного «я» особи, і сукупним – груповим суб'єктом типу сім'ї, виробничого колективу або нації, класу, людства в цілому). Відповідно, спілкування є не тільки міжособистісною взаємодією, а й внутрішнім діалогом («самоспілкуванням», за формулюванням К.С. Станіславського), взаємодією різних соціальних груп, діалогом культур. Для психології таке розуміння різномодальності спілкування важливе тому, що орієнтує на вивчення не тільки сприйняття людиною людини (О.О. Бодалєв, Г.М. Андрєєва), дружи (І.С. Кон), любові (С.Л. Рубінштейн, Л.Я. Гозман), а й, з одного боку, внутрішньої діалогічності свідомості, а з іншого – психологічних контактів між соціальними групами різних масштабів [5, с. 27]. Охарактеризований підхід дає нам змогу аналізувати особистісну взаємодію класного керівника зі школярами не тільки з позиції суб'єкт-суб'єктної взаємодії, а й із позиції «внутрішньої діалогічності свідомості» вчителя під час взаємодії (спілкування) з різними групами дітей. Діалогічність свідомості припускає емпатійне сприйняття особливостей, «глибинне» проникнення у світ дитини, яка зростає.

Л.А. Петровська зазначає, що «розвинуте спілкування завжди містить у собі два тісно пов'язані аспекти – спілкування, засноване на суб'єкт-об'єктній схемі, ... партнерам, власне кажучи, приділяються ролі маніпулятора й об'єкта, яким маніпулюють (спілкування за типом наказів, указівок, розпоряджень різного роду тощо), і спілкування, засноване на суб'єкт-суб'єктній схемі» [9, с. 14]. Визначаючи суб'єкт-об'єктне спілкування як «поверхневе», автор зводить компетентність у такому спілкуванні до знань і досвіду репродуктивного, стандартного характеру, а під час суб'єкт-суб'єктного

спілкування («глибинного») «...продуктивні аспекти й завдання становлять нестандартний, неформальний, неалгоритмізований аспект спілкування і характеризуються породженням нових мотивів, цілей, операцій і їх послідовностей, підключенням творчого потенціалу особистості» [9, с. 14].

Таке спілкування відкриває можливості для осмислення своїх цінностей, цінностей інших, цінностей культур як смислу спілкування.

За цих умов важливого значення набуває мотивація спілкування, яка, на думку М.С. Кагана та О.М. Еткінда, є недостатньо розробленою у психології. Продовжуючи, вони зазначають: «Якщо спілкування породжується ставленням до іншого як до вільного, унікального і цінного для тебе суб'єкта, якщо учасники спілкування далекі як від самокорисливого використання іншого у своїх інтересах, так і від самозречення, відмови від власних потреб, якщо цілі учасників зосереджені у самій їхній взаємодії, значить, спілкування містить у собі такі механізми, які мотивують взаємодію людей одне з одним зовні того продукту, до якого призводить їхня спільна діяльність» [5, с. 29].

Визначаючи управлінську компетентність класного керівника зі зростаючою дитиною, ми ґрунтуємось на важливості «заглиблення» у суб'єктивність учителя і суб'єктивність дитини, точок перетину для розгортання особистісної взаємодії. Саме взаємодія у позаурочний час надає можливість зіштовхнутись із почуттями й емоціями, цінностями і перевагами тощо «реальної» дитини та допомогти їй в особистісному зростанні (робити вибір, самовизначатись, особистісно розкриватись тощо).

Найважливішим, базовим завданням, на наш погляд, у розвитку управлінської компетентності класного керівника зі школярами є самовизначення, саморозвиток учителя. Для цього процесу характерне «занурення» у світ дітей, причетність до їхніх інтересів, поглядів, думок. Причетність трактується нами як емпатійне відчуття дитини, що розвивається, зіставлення її проблем, інтересів із власним досвідом, пошук спільного і відмінного.

Діалог як процес взаємодії якісно різних позицій, виражених у слові, активізує особистісну активність його учасників, вимагає сформованості відповідних умінь. Взаємозв'язок діалогіки і творчості відкриває учитель поле пошуку діалогових технологій і вдосконалення своєї майстерності.

Ці положення вимагають, на наш погляд, певного доповнення, а саме:

1) особистісно орієнтований діалог передбачає інтерес до суб'єктності людини,



бажання знати особливості світосприймання, цінності, установки і надає можливість на основі співпричетності світів учителя і дитини інтеріоризувати свої цінності, погляди, позиції у світосприймання зростаючої дитини, тим самим збагачуючи її;

2) розвиток необхідних для гуманізації суспільства якостей особистості – толерантності, відкритості, конгруентності, емпатії, чуйності тощо;

3) процес активної взаємозбагачувальної взаємодії, що визначена чуттєво-емпатійними змістами, індивідуально-особистісними характеристиками. Це процес самотворення і самоздійснення. «Навчити розмірковувати про все, що є у світі, не потрапляючи в залежність від існуючих у науці, професійній практиці стереотипів, думок, що затвердились, теоретичних побудов, що вкоренились, технологічних, технічних рішень; не боятись робити помилки, ставити будь-які «дивні» запитання, не боятись підходити до нового, одержувати, обґрунтовуючи нові, на перший погляд, абсурдні, що заперечують колишній когнітивний, емоційно-асоціативний, практико-технологічний досвід, висновки, рішення; не боятись робити ці ідеї, рішення, знахідки своїм особистісно значущим і суб'єктно-активним надбанням» [10, с. 205–206].

Діалогічне спілкування передбачає ціннісно-сміслову причетність учасників, співробітництво і співтворчість. На наш погляд, цей підхід продуктивний за умови занурення у ціннісно-сміслову сферу особистості. Діалог за таких умов розуміється як цінність творчого саморозвитку його учасників. У процесі такого діалогу відбувається самореалізація творчої «Я-концепції» як учителя, так і дитини.

Спираючись на тлумачення діалогу М.М. Бахтіним, С.Л. Братченко [4] зазначає, що умовою дійсного діалогу є усвідомлення інакшості Іншого. Розуміння людської особистості можливе тільки завдяки діалогу, який є не тільки шляхом пізнання особистості й вираженням її внутрішнього світу, її установок і ідей, а також умовою самого існування ідей в особистостях. «Ідея живе не в ізольованій індивідуальній свідомості людини, – залишаючись тільки в ній, вона народжується і помирає. Ідея починає жити, тобто формуватись, розвиватись, знаходити й оновлювати своє словесне вираження, породжувати нові ідеї, тільки вступаючи в істотні, діалогічні відносини з іншими, чужими ідеями» [3, с. 146]. Такий підхід дає основу для аналізу суб'єкт-суб'єктних відносин у педагогічній діяльності як взаємозбагачення особистісними змістами світосприймання учителів і дітей, перехід останніх на рівень

ціннісного розширення власного досвіду життя. Звідси ми припускаємо, що зміст особистісної педагогічної взаємодії пов'язаний з усвідомленням глибинної ролі діалогу в процесі розвитку як особистості дитини, так і особистості вчителя.

Педагогічний аспект теорії діалогу значно збагатився позиціями М.С. Кагана щодо духовного збагачення суб'єктів взаємодії – учителя і школярів [6]. Діалог набуває характеру духовного спілкування у тому випадку, коли вчитель вбачає в учневі суб'єкт, який має свободу вибору тих чи інших цінностей, тому що «цінностями для людини стають тільки ті ідеали, установки, життєві позиції, що він сам виробив, вільно і самостійно, хоча і в спілкуванні зі «значущим іншим» [6]. М.С. Каган звертає увагу на те, що в діалозі з особистістю учня, волю якого вчитель визнає і поважає, він ділиться своїми цінностями, щоб «спонукати бажання зробити їх своїми, переживання їх як особистісно значущих, тобто органічно включаючи їх у контекст уже в неї наявних і самостійно змінюючи наявний світогляд» [6]. Результатом розглянутої педагогічної ситуації стає перетворення вчителя із транслятора знань у старшого друга, який долучає дітей до своїх цінностей.

Для управлінської компетентності класного керівника характерні принципово інші позиції у його діяльності, відсутність регламентації становлення кожної дитини під задалегідь визначені канони, норми і правила, натомість координація очікувань учителя і вимог щодо розвитку дитини з метою максимально повного розкриття її можливостей, що були помічені під час спілкування у позаурочний час, попередження виникнення можливих ускладнень її особистісного розвитку; тобто вчитель не «запрограмує», а сприяє становленню дитини як особистості. За цих умов знання, уміння і навички розглядаються не як мета, а як засіб повноцінного становлення особистості як учителя, так і дитини. «Способи спілкування – це розуміння і прийняття особистості дитини, що ґрунтуються на сформованій у дорослих здібності стати на позицію дитини, врахувати її точку зору, не ігнорувати її почуття та емоції. Тактика спілкування – це співробітництво. Позиція вчителя – виходити з інтересів дитини і перспектив її подальшого розвитку як повноцінного члена суспільства» [7, с. 244].

О.Б. Орлов, розглядаючи модель взаємодії вчителя з учнями, відзначає необхідність заміни монособ'єктного підходу полісуб'єктним, що припускає не просте засвоєння дітьми суспільно-історичного досвіду, а спільне особистісне зростання, розвиток



учителя й учнів. Автор визначає такі принципи цього підходу:

1) принцип діалогізації педагогічної взаємодії – позиції дорослого і дитини мають бути рівноправними;

2) принцип проблематизації – дорослий не виховує, не передає, а актуалізує, стимулює тенденцію дитини до особистісного росту, її дослідницьку активність, створює умови для здійснення моральних учинків, для самостійного виявлення і постановки пізнавальних проблем;

3) принцип персоналізації – традиційна взаємодія – це взаємодія рольова. В особистісній взаємодії варто відмовитись від рольових масок і включити ті елементи особистісного досвіду, що не відповідають рольовим очікуванням і нормативам;

4) принцип індивідуалізації. Традиційна взаємодія – це вплив фронтальний, не орієнтований на особистість дитини, її інтереси та потреби. Індивідуалізація означає виявлення й розвиток загальних і спеціальних здібностей, вибір адекватних віковим та індивідуальним можливостям змісту, форм і методів як навчання, так і виховання. [8]

Необхідно відзначити, що ці ідеї є співзвучними концептуальним ідеям гуманістичної педагогіки К. Роджерса і педагогів-новаторів. Серед останніх актуальними є погляди Ш.О. Амонашвілі, який обґрунтував свої принципи побудови відносин із дітьми на гуманістичних засадах:

- керування навчанням і всім життям дітей із позицій їхніх інтересів;
- постійна демонстрація віри в можливість і перспективи розвитку кожної дитини;
- співробітництво з дітьми у процесі навчання;
- повага і підтримка гідності дітей;
- прийняття дітей такими, якими вони є в реальності [2].

Управлінська компетентність класного керівника означає, що він має відповідну систему поглядів, установок, позицій, у яких виявляються його прагнення будувати відносини з дітьми на основі суб'єкт-суб'єктних зв'язків, розв'язувати суперечності, що виникають, за допомогою співробітництва, максимально зважаючи на здібності дитини до самоаналізу, прояви самостійності і творчої активності.

Для класного керівника у системі побудови такої взаємодії є певний зразок, орієнтир, який він наслідує у своїй діяльності, де знаходять вияв його погляди, установки, позиції. Якщо він свідомо чи несвідомо виходить із позиції, що дитина має або зобов'язана виконувати всі розпорядження дорослих, а провідну роль за цих умов виконує учитель, якому споконвічно визначено право на ініці-

ативу, то автоматично така дитина набуває позиції об'єкта впливу. Тобто, незалежно від бажань дитини, вона має виконувати те, що визначено вчителем, за наявного примусу. Не обов'язково він здійснюється у жорсткій формі, він може бути і завуальованим, набувати характеру маніпулювання. Відповідно, вчитель обирає як основний авторитарний стиль взаємин, а у дитини цінуються тільки ті якості, які пов'язані з обов'язковістю, активність не заперечується, але у певних, визначених дорослими, межах. Тоді є всі підстави для висновку, що такий учитель дотримується позиції, яка орієнтована на дисциплінарну модель взаємодії.

Орієнтація класних керівників на побудову ефективної взаємодії з учнями має низку істотних перешкод. Однією з найбільш суттєвих є стереотип сприйняття педагогічної діяльності. З одного боку, стереотип сприйняття педагогічної діяльності є свого роду платформою розв'язання педагогічних задач, полегшує діяльність, дає можливість у стандартних ситуаціях діяти за шаблоном. У свідомості класного керівника ще зі шкільних років зафіксовані установки на примус, на незаперечне підкорення дітей, на досягнення поставленої дорослим мети за будь-яку ціну. Отже, дитина автоматично ставить у позицію об'єкта впливу.

Дані проведеного дослідження свідчать, що тільки 18% студентів не зберігають у своїй свідомості стереотипи педагогічної діяльності, які зафіксовані в їхньому особистому досвіді. Однак проблема полягає не в наявності образу ідеальної дитини, а в прагненні вчителя «підігнати» під це уявлення всіх дітей.

Спрямованість класного керівника на суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини зі школярами – це не тільки його позиція, а й особистості учня, сутність якої полягає у визнанні права бути суб'єктом власного життя, власної діяльності, опора в дитині на ті якості, що характеризують її активність.

Висновки з проведеного дослідження. Управлінська компетентність класного керівника, в основі якої є суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини з учнями, – це головний засіб здійснення діалогу. Активність того, хто розуміє, виявляється у тому, що він повинен усвідомити позицію співрозмовника для себе, «відтворити» її зміст у контексті свого буття і при цьому перебороти «сторонність чужого без перетворення його в суто своє (підміни будь-якого роду)» [4]. Активність того, хто розуміє, також у тому, що він «персоніфікує усяке висловлення» [4], тобто прагне побачити за словом особистість. Отже, розуміння – це завжди творчість, зустріч свідомостей, значенневих позицій.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Абульханова-Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности / К.А. Абульханова-Славская // Психология формирования и развития личности. – 1981. – С. 19–45.
2. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш.А. Амонашвили. – Мн. : Университетское, 1990. – 560 с.
3. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – М. : Сов. Россия, 1979. – 320 с.
4. Братченко С.Л. Личность. Общение. Диалог / С.Л. Братченко [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://hpsy.ru/public/x2895.htm>.
5. Каган М.С. Общение как ценность и как творчество / М.С. Каган, А.М. Эткинд // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С. 25–33.
6. Каган М.С. О педагогическом аспекте теории диалога / М.С. Каган [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://bim-badru/biblioteka/article_full.php?aid=1040&page_pl_news4=1.
7. Новое педагогическое мышление / под ред. А.В. Петровского. – М. : Педагогика, 1989. – 278 с.
8. Орлов А.Б. Проблемы перестройки психолого-педагогической подготовки учителя / А.Б. Орлов // Вопросы психологии. – 1988. – № 1. – С. 16–26.
9. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
10. Полозова Т.А. Акмеологическая направленность образования – предпосылка и условие становления нового общества / Т.А. Полозова // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 202–216.
11. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности : [учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед.] / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М. : Школа-пресс, 1995. – 383 с.