

УДК 159.923.3:316.64

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И ВИДЫ ПРОКРАСТИНАЦИИ У ПЕДАГОГОВ

К. М. Гайдар, О. П. Малютин

Воронежский государственный университет

Поступила в редакцию 15 марта 2019 г.

Аннотация: *обсуждается проблема связи коммуникативной компетентности педагога с уровнями его прокрастинации в условиях модернизации системы образования. Приводятся результаты эмпирического исследования, которые позволили выявить наличие связи между коммуникативной компетентностью педагогов и низким уровнем личностно обусловленной прокрастинации и средним уровнем ситуативно обусловленной прокрастинации.*

Ключевые слова: педагог, коммуникативная компетентность, прокрастинация, корреляция.

Abstract: *the article discusses the problem of the relationship of communicative competence of a teacher with the level of his procrastination in the context of the modernization of the education system. The results of the empirical research are presented that revealed the connection between the communicative competence of teachers and the low level of personality-related procrastination and the average level of situationally conditioned procrastination.*

Key words: teacher, communicative competence, procrastination, correlation.

В последние десятилетия система российского образования постоянно реформируется, заставляя педагогов активизировать личностные и профессиональные ресурсы, в ограниченный срок и на высоком качественном уровне адаптировать учебный материал к новым требованиям, не откладывая решение насущных трудовых задач «на потом» [1 и др.]. Работа педагога как представителя соционической группы профессий основывается на общении с индивидуальными и групповыми субъектами образовательной системы, что делает его коммуникативную компетентность первостепенным условием профессиональной успешности [2; 3 и др.].

Проблема коммуникативной компетентности вообще, и педагога в частности, интенсивно разрабатывается в современной социальной психологии в связи с востребованностью компетентностного подхода в теории и практике образования (Ю. Н. Емельянов, Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растяников, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, О. И. Муравьева и др.) [4–8 и др.]. В зарубежной науке проблематика коммуникативной компетентности многосторонне рассмотрена в работах М. Аргайла, Р. Белла, Дж. Равена, Ю. Хабемаса и др. [9; 10 и др.]. В настоящее время

существует множество определений этого феномена. Некоторые авторы рассматривают коммуникативную компетентность как совокупность знаний, умений, навыков в области взаимодействия и сотрудничества в деловой сфере; как систему личностных ресурсов, необходимых для построения эффективного межличностного взаимодействия. Другие трактуют коммуникативную компетентность как личностное качество включенности субъекта в деятельность, формирующееся в ходе развития и саморазвития личности. Третьи представляют коммуникативную компетентность как информированность индивида о целях, сущности, структуре, средствах общения (коммуникативные знания), владение технологией этой деятельности (коммуникативные умения и навыки), индивидуально-психологические качества человека, обеспечивающие осознание важности эффективного общения, стремление к постоянному совершенствованию коммуникативной стороны профессиональной деятельности (коммуникативная направленность), ориентацию на личность человека как на главную ценность (гуманистическая позиция), а также способность к нестандартному, творческому решению задач, возникающих в процессе общения (коммуникативная креативность). Анализ представленных в литературе дефиниций коммуникативной компетентности позволил нам

предложить следующее ее определение: коммуникативная компетентность – интегративное социально-психологическое образование личности, которое предполагает знания, умения и навыки, необходимые для эффективного социального взаимодействия с целью установления контактов, передачи, обмена информацией, управления ситуацией посредством использования как вербальных, так и невербальных средств.

Несмотря на солидную научную базу, имеющуюся к настоящему времени в области психологии коммуникативной компетентности педагога, до сих пор ни в теоретических исследованиях, ни при разработке диагностического инструментария для целей ее изучения практически не рассматривался вопрос о связи уровней коммуникативной компетентности с такой социально-психологической особенностью личности педагога, как прокрастинация.

Прокрастинация – широко распространенное в современном мире психологическое явление, представляющее собой постоянное, «хроническое» откладывание «на потом» актуальных и важных для человека дел вопреки осознанию субъектом негативных последствий и нежеланию переживать болезненные для него эмоциональные состояния. Прокрастинация влечет за собой не только применение различных санкций (например, лишение премии, увольнение с работы), но и достаточно сильное изменение эмоционального состояния (усиливается тревога индивида, снижается самооценка, появляются чувство вины, беспокойство и неуверенность). Среди основных причин прокрастинации выделяют: непривлекательность задачи, страх неудачи или боязнь успеха, отсутствие мотивации и др. [11; 12 и др.].

Для выявления связи уровней коммуникативной компетентности и прокрастинации мы опросили 200 педагогов (100 вузовских преподавателей и 100 школьных учителей) 12 образовательных организаций общего среднего и высшего образования Белгородской, Воронежской, Курской и Липецкой областей. Возраст испытуемых – от 25 до 74 лет. Среди них 177 женщин и 23 мужчины. Такая картина согласуется с реальным распределением по полу в генеральной совокупности педагогов.

В исследовании использовались следующие методики.

1. Тест-опросник «Измерение коммуникативной и социальной компетентности» (КОСКОМ) В. Н. Куницыной – для выявления общего уровня коммуникативной компетентности личности и таких ее отдельных составляющих, как понимание ситуации, умение самопрезентации, соци-

ально-психологическая компетентность, эмоциональная стабильность, уверенность, собственно коммуникативная компетентность, стабильность человеческих отношений, коммуникативно-личностный потенциал.

2. Опросник склонности личности к прокрастинации О. А. Ширвари и др. – для изучения уровня прокрастинации и двух ее видов: личностно обусловленной и ситуативно обусловленной прокрастинации.

Обработка данных, полученных с помощью этих методик, проводилась методами качественного-количественного и статистического, в частности корреляционного анализа (коэффициент линейной корреляции Пирсона [13]).

Результаты, полученные с помощью тест-опросника КОСКОМ, говорят о том, что большинство испытуемых выборки (47,0 %) характеризуются средним уровнем коммуникативной компетентности, у 21,0 % педагогов – низкий уровень ее развития и у 32,0 % – высокий. То есть значительная доля педагогов имеет развитую систему знаний о себе и других людях, умений, навыков в общении, стратегий поведения в разных ситуациях, позволяющую строить эффективное общение. Почти треть педагогов обладает высоким уровнем коммуникативной компетентности: легко включаются в беседу, хорошо ориентируются в правилах этикета, практически всегда находят выход из затруднительного положения, могут свободно и легко высказываться. Однако в изученной выборке каждый пятый педагог (что не может не настораживать) имеет низкий уровень коммуникативной компетентности. В общении эти лица затрудняются выбрать из разных вариантов наиболее правильный способ, позволяющий максимально эффективно достичь целей, не могут постоять за себя, высказать свою позицию, когда чувствуют, что их права нарушаются, трудно находят общий язык с людьми, в том числе с учащимися. Им свойственно неумение быстро ориентироваться в новом коллективе или неожиданной ситуации, они скованы в незнакомых условиях.

Заметим, что усредненный показатель коммуникативной компетентности, полученный путем интеграции значений по ряду шкал тест-опросника КОСКОМ, у женщин-педагогов не отличается статистически значимо от указанного параметра у мужчин-педагогов. Однако по таким слагаемым коммуникативной компетентности, как эмоциональная стабильность, собственно коммуникативная компетентность и коммуникативно-личностный потенциал, мы выявили с помощью *t*-критерия Стьюдента статистические различия на уровне значимости $\alpha \leq 0,05$. Причем, если по эмоциональ-

ной стабильности и коммуникативно-личностному потенциалу средние значения выше у женщин-педагогов, то по собственно коммуникативной компетентности – у мужчин. Конечно, выявленные факты можно объяснить малым количеством последних среди опрошенных преподавателей. Но, учитывая репрезентативность нашей выборки по половому признаку (11,5 % мужчин) генеральной совокупности педагогов, мы можем предложить следующее объяснение. В практически женском педагогическом коллективе мужчины «приобретают» низкий уровень эмоциональной стабильности (возможно, путем механизма эмоционального заражения) и коммуникативно-личностного потенциала (вероятно, находясь под некоторым пресингом типично женских форм поведения). Однако достигаемый мужчинами-педагогами высокий уровень собственно коммуникативной компетентности, видимо, компенсирует отдельные недочеты коммуникативного поведения и позволяет «выжить», сохранить самодостаточность в женском коллективе образовательной организации.

Перейдем к результатам изучения склонности педагогов к прокрастинации. У большинства (58,0 %) выявлен средний ее уровень, у 12,0 % педагогов – низкий и у 30,0 % – высокий. Как видим, большинство педагогов какие-то задачи решает в первую очередь, а что-то откладывает «на потом». Но в целом это не мешает ни в рабочей, ни в бытовой ситуации. Почти треть обследованных педагогов имеет высокий уровень прокрастинации. Им не свойственны сосредоточенность на важных делах, правильная расстановка приоритетов. Они склонны откладывать дела «на потом». Мы можем предположить несколько причин, почему высокая прокрастинация – не столь уж редкое явление среди преподавателей. С одной стороны, непрерывные новации в образовании и высокая ответственность за их внедрение создают обстановку повышенного напряжения, избежать которого отдельная категория педагогов пытается путем откладывания важных дел. С другой стороны, та же ситуация постепенно «приучает» работников образования к тому, что не следует торопиться выполнять требуемое, все еще изменится и не один раз. Лишь один из восьми педагогов (12,0 % от выборки) имеет низкий уровень прокрастинации, т. е. не откладывает выполнение задач «на потом», ориентирован на своевременное выполнение трудовых функций и поручений. По-видимому, только высоко дисциплинированные преподаватели, отличающиеся исполнительностью, ответственностью, тщательностью действий, проявляют низкую прокрастинацию, стремятся все делать в срок.

Рассмотрим результаты отдельно по видам прокрастинации – личностно обусловленной и ситуативно обусловленной. У почти трети опрошенных (31,0 %) наблюдается низкий уровень личностно обусловленной прокрастинации, причем из них 74,0 % – лица старше 35 лет. Видимо, при переходе во второй период «среднего возраста» (по Б. Г. Ананьеву) уровень этого вида прокрастинации снижается. Приходящее обычно в этом возрасте понимание, что время не повернуть вспять и имеющиеся шансы ценны именно возможностью их своевременного использования, ведет к тому, что педагоги все реже откладывают дела, предпочитая не доводить до дедлайна. Средний уровень этого вида прокрастинации обнаружен у 44,0 % педагогов. Наконец, у каждого четвертого (25,0 % от выборки) выявлен ее высокий уровень.

Одновременно у почти половины опрошенных (46,0 %) высоко развита ситуативно обусловленная прокрастинация. Причем из них 80,0 % – это лица старше 35 лет. Видимо, переход во второй период зрелости сочетается с повышением у многих людей этого вида прокрастинации. Иными словами, преподаватели склонны ориентироваться на ситуативные факторы, внешнюю или внутреннюю мотивацию, связанную с конкретными обстоятельствами, и только при этом условии своевременно выполнять задания. При появлении трудностей значительная их часть не проявляет активности, если для этого нет острой необходимости. Мы предполагаем, что многочисленные и часто противоречивые нововведения в сфере образования «приучили» более опытных педагогов не торопиться выполнять указания, которые через какое-то время могут измениться и потребуют переделки достигнутого. Средний уровень ситуативно обусловленной прокрастинации обнаружен у почти трети педагогов (32,0 %), что указывает на зависимость их деятельности от непосредственного интереса к ней и внешней ситуативной мотивации. Еще у 22 % обнаружена низкая ситуативно обусловленная прокрастинация.

Перейдем к анализу связей уровней коммуникативной компетентности с интегральным показателем прокрастинации. Все коэффициенты корреляции Пирсона близки к нулю и статистически незначимы, что говорит об отсутствии связи между коммуникативной компетентностью педагога и низким, средним и высоким уровнями прокрастинации. Мы предположили, что ее интегральный показатель менее «диагностичен», чем показатели ее отдельных видов. Поэтому с помощью коэффициента корреляции Пирсона проверили наличие связи между интегральным показателем коммуникативной компетентности педагогов (по

тест-опроснику КОСКОМ) и уровнями личностно обусловленной прокрастинации. Статистически значимая связь ($r = 0,27$ при $\alpha \leq 0,05$) выявлена лишь с низким уровнем этого вида прокрастинации. То есть для педагогов с этим уровнем характера прямо пропорциональная связь с коммуникативной компетентностью: чем выше уровень коммуникативной компетентности, тем вероятнее, что ее носитель не будет принадлежать к прокрастинаторам и будет стремиться своевременно выполнять стоящие перед ним задачи, не откладывая их «на потом». Однако, учитывая небольшое значение полученного коэффициента корреляции, можно ожидать, что эта связь может быть недостаточно сильной. Остальные коэффициенты корреляции статистически незначимы, что указывает на отсутствие искомой связи со средним и с высоким уровнями личностно обусловленной прокрастинации. То есть уровень коммуникативной компетентности никак не соотносится с привычкой отодвигать на дальнюю перспективу выполнение дел. Это может быть свойственно как успешным в общении педагогам, так и тем, кто недостаточно компетентен в общении.

Далее была выявлена статистически значимая прямо пропорциональная связь коммуникативной компетентности педагогов со средним уровнем ситуативно обусловленной прокрастинации ($r = 0,46$ при $\alpha \leq 0,01$). Это означает, что чем более компетентен в общении педагог, тем выше уровень ситуативно обусловленной прокрастинации. Видимо, это обусловлено тем, что компетентные в общении педагоги, осознающие это, уверенные в своей способности договариваться с другими, хорошо ориентироваться в общении, могут позволить себе отложить «на потом» решение ситуативно непривлекательных дел при отсутствии должной мотивации. Остальные коэффициенты корреляции статистически незначимы, указывают на отсутствие связи между коммуникативной компетентностью педагога и как низким, так и высоким уровнями ситуативно обусловленной прокрастинации.

Итак, установлено, что подавляющее число педагогов – достаточно эффективные коммуникаторы. Более половины имеют средний уровень прокрастинации, почти треть обладает высоким и незначительное число (каждый восьмой педагог) низким уровнем этого свойства личности. Выявлено следующее соотношение уровней личностно обусловленной прокрастинации: у почти трети педагогов низкий ее уровень, у примерно половины – средний и у четверти – высокий уровень. Одновременно имеет место иное соотношение уровней ситуативно обусловленной прокрастинации: у

менее чем четверти педагогов низкий ее уровень, около трети имеют средний и почти половина – высокий уровень. Установленная нами статистически значимая прямая связь коммуникативной компетентности педагогов с низким уровнем личностно обусловленной прокрастинации и со средним уровнем ситуативно обусловленной прокрастинации указывает на то, что в целях повышения уровня коммуникативной компетентности следует работать не только с коммуникативной сферой педагога, но также и корректировать проявления личностно и ситуативно обусловленной прокрастинации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гайдар К. М. Профессиональное выгорание преподавателя высшей школы в современных условиях / К. М. Гайдар, О. П. Малютина // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер.: Проблемы высшего образования. – 2016. – № 2. – С. 27–30.
2. Гайдар К. М. Особенности коммуникативной компетентности будущих преподавателей с разной направленностью в общении / К. М. Гайдар // Педагогическое образование : вызовы XXI века : материалы VII Междунар. науч.-практ. конф., посвященной памяти академика В. А. Сластенина (г. Воронеж, 22–23 сентября 2016 г.) / под общ. ред. проф. Н. И. Вьюновой. – Воронеж : Изд. дом ВГУ, 2016. – С. 132–135.
3. Гайдар К. М. Социально-психологическая концепция группового субъекта / К. М. Гайдар. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 2013. – 396 с.
4. Емельянов Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности : дис. ... д-ра психол. наук / Ю. Н. Емельянов. – Л., 1990. – 403 с.
5. Жуков Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении : спецпрактикум по социальной психологии / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растянкин. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 104 с.
6. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к образованию / Э. Ф. Зеер. – Режим доступа: http://www.uroao.ru/konf2005.php_mode=_exmod=zeer.html (дата обращения: 21.11.2018).
7. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. : ИЦПКПС, 2004. – 155 с.
8. Муравьева О. И. Психология коммуникативной компетентности / О. И. Муравьева. – Томск : Изд-во Томск. ун-та, 2012. – 160 с.
9. Равен Дж. Компетентность в современном обществе / Дж. Равен. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.
10. Argyle M. Social situations / M. Argyle, A. Furnham, J. A. Graham. – London : Cambridge University press, 1981. – 345 p.
11. Варваричева Я. И. Феномен прокрастинации : проблемы и перспективы исследования / Я. И. Вар-

варичева // *Вопр. психологии.* – 2010. – № 3. – С. 121–131.

12. Семенова Ф. О. Влияние прокрастинации на развитие исполнительской деятельности в подростковом возрасте / Ф. О. Семенова, А. М. Узденова // *Научный журнал КубГАУ.* – 2012. – № 83(09). – С. 847–856.

Воронежский государственный университет

Гайдар К. М., доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой общей и социальной психологии

E-mail: gaydar@phipsy.vsu.ru

Малютина О. П., кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной психологии

E-mail: malytina@phipsy.vsu.ru

13. Малютина О. П. Особенности применения коэффициента линейной корреляции Пирсона в психологических, педагогических и акмеологических исследованиях / О. П. Малютина // *Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер.: Проблемы высшего образования.* – 2013. – № 1. – С. 79–81.

Voronezh State University

Gaidar K. M., Dr. Habil. in Psychology, Associate Professor, Head of General and Social Psychology Department

E-mail: gaydar@phipsy.vsu.ru

Malyutina O. P., PhD in Physico-Mathematical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of General and Social Psychology Department

E-mail: malytina@phipsy.vsu.ru