

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИТУАЦИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ
ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РЕШЕНИЮ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ

*Работа представлена кафедрой педагогики и психологии Института педагогики и образования
Дальневосточного государственного университета.*

Научный руководитель - доктор педагогических наук, профессор М. А. Невзорова

В статье рассматривается сущность педагогической ситуации, ее анализа как условия развития интеллектуальной и личностной готовности будущего педагога к решению педагогических задач. Анализ представляется как деятельность, построенная на рефлексивной основе.

The article examines the nature of pedagogical situation and its analysis as a development condition of intellectual and personal readiness of a future teacher for pedagogical problems' solving. The analysis is presented as an activity built on the involuntary base.

Актуальность нашего исследования обусловлена тем, что в профессиональном становлении будущих педагогов определяющую роль играет готовность специалиста к решению педагогических задач как фундаментальное условие профессиональной и личностной самореализации.

С нашей точки зрения, эта способность приобретается студентами при условии организации специальной деятельности, сущность которой состоит в аналитико-рефлексивном рассмотрении педагогической ситуации, переводящей ее в статус педагогической задачи.

По данным нашего исследования, 95% студентов первого курса и 78% старшекурсников не могут ответить на вопрос, «что значит проанализировать педагогическую ситуацию». Поданным М. М. Кашапова, 40% процентов учителей (из опрошенных 1360) не выделили проблему в описываемой ситуации¹.

Это подтверждает необходимость изучения и построения такой модели обучения анализу педагогической ситуации, которая обеспечит готовность студентов к решению педагогических задач.

Данная статья посвящена результатам теоретического исследования, освещающе-

го авторское понимание сущности педагогической ситуации; схему анализа педагогической ситуации; выделенные нами критерии готовности к решению педагогических задач; разработанную теоретическую модель системы обучения анализу педагогической ситуации.

Одно из ключевых понятий исследования относится к понятию *педагогическая ситуация*. В большинстве имеющихся определений под ситуацией понимается сочетание значимых компонентов системы в определенном моменте ее функционирования и развития. К числу таких компонентов можно отнести способ взаимодействия участников ситуации, предметную область и условия общения.

Мы предприняли попытку рассмотреть педагогическую ситуацию и с философской позиции, в частности с позиций синергетического подхода и экзистенциализма.

Экстраполяция философских взглядов на педагогическую ситуацию и учет разработанности данного понятия в литературе позволили нам вывести собственное, значимое для подготовки будущих педагогов, рабочее определение данного понятия.

Педагогическая ситуация – это объективная и субъективная реальность, одномо-

ментно своеобразное «пересечение человека и обстоятельств»: событие «встречи», событийная общность, в которой в неразрывном единстве соединено прошлое (причины), настоящее (состояние) и будущее (перспективы). Субъективный характер педагогической ситуации определяется прошлым, объективный задается будущим. Эти две стороны отражаются в структурных компонентах педагогической ситуации и ее характерологических свойствах различного уровня и качества: пространственно-временных, социальных, субъективно-личностных.

К числу онтологических свойств педагогической ситуации мы отнесли нелинейность, непредсказуемость последующих ситуаций, неопределенность, проблемность и связанные с ними - неотвратимость выбора, ответственность (объективный синергетический аспект)².

Субъективная реальность имеет место при конкретном взаимодействии в конкретных условиях. Это проживание свободы «здесь и сейчас», обусловленное необходимостью человека «быть»³. Экзистенциальный и личностный смыслы субъектов - «свободообреченность» и многовариантность решений, проблемность - сущность субъективного аспекта педагогической ситуации, объединяющего потенциальное поле деятельности человека и содержательный базис всей его личности.

Таким образом, концепт педагогической ситуации представляет собой не только структурные компоненты пространственно-временного плана, но и ее онтологические характеристики.

Педагогическая ситуация является многомерным явлением, объединяющим в своем смысловом поле знания различного уровня и сторон. Без преодоления изолированности этих знаний невозможно постичь ее суть. Это одна из задач *анализа педагогической ситуации*.

При рассмотрении понятия «анализ» в психолого-педагогической и справочной литературе можно выявить два смысла его понимания: 1) анализ как расчленение на

составные *части*⁴ и 2) как синоним исследования вообще (на том основании, что эта процедура входит в любое исследование непрерывной составной частью)⁵.

Мы используем этот термин в его втором значении, понимая анализ как вид деятельности, специально организуемый процесс, предваряющий научение студента решению педагогической задачи.

Смысл анализа педагогической ситуации состоит в том, чтобы студенты осознали онтологические характеристики педагогической ситуации и доопределили их с учетом субъектного опыта.

Анализ есть акт мыследеятельности, объективным его продуктом можно считать сформулированную студентом *педагогическую цель*. Субъективным продуктом, понимаемым нами как определенное психологическое состояние субъекта, является, с нашей точки зрения, *готовность к действию*.

Появление продукта анализа педагогической ситуации означает уменьшение дискомфорта, связанного с неопределенностью, и, по сути, является причиной исчезновения самого феномена педагогической ситуации, трансформации ее в педагогическую задачу. Проблемность оформляется вербально, приобретает черты целенаправленности.

Мыслительный поиск разворачивается как движение между полюсами: неопределенностью, для которой характерны только вопросы (где? когда? как? почему?), и определенностью, обозначенной сформулированной целью, ориентированной на технологию разрешения педагогической задачи. Цель является своеобразным итогом синтеза, мысленного воссоединения элементов в целостную структуру.

В исследовании готовность будущего педагога к решению педагогических задач - это интегративное качество личности, включающее интеллектуальную и личностную составляющие.

Интеллектуальная готовность рассматривается нами в контексте формирования понятийного уровня мышления (понятий-

пых обобщений), так как именно «понятийная мысль выступает как форма интегральной работы интеллекта»⁶. Понятийный уровень мышления определяет возможность усвоения общих способов анализа педагогической ситуации, его инварианта.

Для понятийного мышления характерны: широта восприятия (интеллектуальная децентрация), согласованность объема и содержания в логических структурах, индуктивно-дедуктивный характер связи понятийных структур, иерархизованность, преобладание конструкций подчинения, сформированность обратимых операций, рефлексивность мышления и, как следствие, чувствительность к противоречиям⁷.

Эти свойства понятийного мышления приобретают характер критериальных при диагностике уровней интеллектуальной готовности студента к решению педагогических задач.

Личностный компонент готовности к решению педагогических задач представляется возможным рассмотреть с позиции «отношения» обучающегося к предстоящей деятельности, к другим, к себе.

Совокупность интеллектуального и личностного компонентов составляет структуру готовности к решению педагогических задач.

Процесс профессионального становления может быть представлен как переход от одного состояния (повседневной субъективной реальности) к другому (профессиональной субъективной реальности). В результате, педагогическая ситуация, сложная по объективным параметрам, отмеченным нами выше, становится для педагога таковой по субъективному основанию.

В процессе анализа педагогической ситуации неопределенность снимается: онтологические свойства становятся очевидными, а собственный внутренний мир - понятным. Эффективность процесса анализа педагогической ситуации можно определить способностью студента самостоятельно формулировать педагогическую задачу и психологической готовностью ее решать.

Отмеченный нами переход от одной повседневной субъективной реальности к другой, профессиональной - процесс постепенный, протекающий последовательно.

На основании соотношения критериальных показателей готовности были выделены и описаны четыре уровня, соотнесенных с логикой закона прогрессирующей дифференциации как универсального для развития любых систем⁸:

1) *адаптивный* («уровень диффузной целостности»). Этап восприятия педагогической ситуации, связанной с ее чувственным отражением: на поверхности явлений в восприятии непосредственно дан суммарный эффект различных взаимодействий, непроанализированное в должной мере конкретное⁹;

2) *репродуктивный* («уровень системной дифференциации»). Этап поэтапного восприятия и осмысления анализа педагогической ситуации, определяемый работой по алгоритму в соответствии с типом педагогической ситуации;

3) *продуктивный* «уровень системной интеграции», когда осознаются взаимобуславливающие зависимости, связи между элементами анализа педагогической ситуации;

4) *креативный* («уровень иерархической интеграции»), при котором осуществляется гибкая система функционирования, подвижные связи. При наличии вертикальных и горизонтальных связей элементы находятся в гибких и вариативных отношениях, ситуация анализируется с позиций профессионального смысла.

Содержание развития понятийного мышления (изменения интеллектуальной сферы), личностных новообразований студента средствами анализа педагогической ситуации определяется моделью обучения, выстроенной на положениях теории деятельности. Идеи поэтапного формирования умственных действий¹⁰ и использования логико-содержательных схем" позволили конкретизировать деятельность по обучению студентов анализу педагогической ситуации.

В трактовках, предлагаемых учеными, деятельность предстает как онтологическое начало, обладающее по отношению к человеку мощным развивающим и формирующим потенциалом.

При этом для нас важное значение имеет замечание Г. П. Щедровицкого о том, что важно различать «процесс деятельности» и «усвоение способов деятельности». Процесс «деятельности», по его мнению, приводит к появлению определенного внешнего продукта. Процесс «усвоения» приводит к появлению нового способа деятельности и соответствующих ему способностей¹².

Для того чтобы «процесс деятельности» преобразовался в процесс «усвоения способов деятельности», нужно, «чтобы сама деятельность стала предметом специальной обработки, чтобы на нее направилась бы новая, вторичная деятельность. Иначе говоря, должна появиться рефлексия по отношению к исходной деятельности»¹³.

Результатом проживания студентами педагогической ситуации будут являться те изменения, которые произошли в самом субъекте благодаря включенности его в деятельность по анализу педагогической ситуации и осознания им этого процесса. В качестве продукта выступает измененное состояние студента, отрефлексированное им по данной проблеме.

Управление учебной деятельностью студентов строится на принципе «выращивания» смыслов, которое происходит в условиях групповой коммуникации с применением знаковых средств и «языковой способности». «Переход от индивидуального представления первого коммуниканта к индивидуальному смыслу второго коммуниканта осуществляется через посредство знаков и значений»¹⁴.

Коллективное возвращение смыслов позволяет обогатить и отточить собственное мнение через процесс сравнения с позициями других, а также с конкретной действительностью. Опираясь словом, знаками, схемами студент изменяет свои содержания, получает возможность быть одина-

ково понятым другими, строит свое высказывание. Позиция следующего вступающего заключается в отражении понимания текста им услышанного и запечатленного с помощью схем. Поэтому предполагается, что первая часть его текста будет посвящена отражению восприятия, вторая - определению той части высказывания, по которой хотелось бы высказаться. В зависимости от направленности это может быть аргументированная поддержка, дополнения или критика.

Если докладчик соглашается на критику, то выраженное измененное содержание становится общим результатом коммуникации.

Экстраполировав предложенные схемы¹⁵ на анализ педагогической ситуации, мы попытались конкретизировать «ступеньки ценностей» проблемными вопросами.

При рефлексии *содержательно-коммуникативных* компонентов аналитической деятельности цепочка смыслов выстраивается следующим образом: *построение высказывания* (Насколько удачно и полно вы сказали то, о чем думаете?) - *понимание высказывания* (Попытайтесь воспроизвести, не искажая смысла, услышанное мнение) - *критика высказывания* (Дополни, если согласен. Предложи альтернативу, если не согласен) - *соорганизация высказывания* (Согласны ли вы на изменение, дополнение своего смысла? Обогатился ли он? Почему?).

В разработанной нами модели *содержательно-коммуникативная* рефлексия является первичной по отношению к рефлексии деятельности и к рефлексии личностных компонентов.

Деятельностными критериями выступают переходы от ценности продукта деятельности (В чем ценность понимания цели?) к ценности *процесса* получения продукта (Какова логика анализа педагогической ситуации?), от ценности процесса к ценности *организации процесса* (Что предпринимал преподаватель для активизации аудитории?) и от ценности организации процесса к ценности *средств организации*

процесса (Что использовалось вами и другими для обеспечения анализа педагогической ситуации? Удачно ли?).

Подобным образом организуется рефлексия личностных компонентов в аналитической деятельности: от *понимания нормы* к *построению образа себя*, далее к *самоопределению* и к *реализации нормы*.

Построенная по предложенным алгоритмам рефлексия, проходящая сквозным образом через все этапы анализа педагогической ситуации (культурологический, технологический, методологический), способствует развитию обобщенных понятий о мышлении в коммуникации, о деятельности, о личностных «приращениях». Она позволяет будущим педагогам лично присвоить знания о логике анализа педагогической ситуации, сформировать устойчивую потребность в профессиональной рефлексии - условия самоизменения студентов и их саморазвития.

Опытно-экспериментальная работа заключалась в обучении студентов анализу педагогической ситуации и отслеживанию результатов этой работы. Для выявления изменений каждой из сфер (интеллектуальной и личностной) были выделены и определены критерии. Изменения по выделенным критериям показали, что наиболее выраженный эффект в интеллектуальной сфере появился по показателю «умение рефлексировать». Существенный сдвиг произошел в личностной сфере, в изменении отношений студентов к себе, другому и к деятельности. Это является основой для утверждения, что личность встала на путь самоизменения.

Процесс профессионального развития может быть представлен как переход от одного состояния к другому, качественно отличному от начального.

Нам представляется, что степень развитости определяется представленностью в личности сущностных категорий: «быть» и «казаться». Под «казаться» мы понимаем ориентацию студента на внешнюю сторону обучения, социальную оценку, связанную с формальными показателями. «Быть» означает выбор профессионального пути как самоизменения и саморазвития, когда удовлетворение приносит осознаваемые внутренние приращения.

Находясь на одной прямой, эти дихотомии находятся в обратно-пропорциональных отношениях: чем сильнее представлена категория «казаться», тем менее ярко выражена позиция «быть». Не имея способностей, позволяющих «быть» в педагогической ситуации: воспринимать, анализировать, делать выбор и нести ответственность за него, студенту свойственно удовлетворяться имитацией продуктивной деятельности. Педагогическая ситуация становится «квазипедагогической», теряя свое содержание. Пытаясь «сохранить лицо», студент либо беспомощно бездействует, либо вынужден скатываться на позиции неоправданного авторитаризма. По мере овладения анализом педагогической ситуации исчезала ориентация, позволяющая казаться педагогом, емгелообразующей начинала выступать позиция быть им. Это концентрированный итог изменения различных сторон личности студента.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Кашапов М. М.* Психологические основы решения педагогической ситуации. Ярославский государственный университет. Ярославль, 1992. С. 68.

² *Князева Е. Н., Курдюмов С. П.* Синергетика как новое мировоззрение: диалог с И. Пригожиным // Вопросы философии. 1992. № 12. С. 3-20.

³ *Аббаньяно Н.* Экзистенциализм как свобода // Вопросы философии. 1992. № 8. С. 154-157.

⁴ *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2007. С. 324-325.

⁵ Психология. Полный энциклопедический справочник / Сост. и общ. ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. СПб.: Прайм - ЕВРОЗНАК, 2007. С. 38.

⁶ *Веккер Л. М.* Психика и реальность: единая теория психических процессов. М.: Смысл, 1998. С. 347.

⁷ *Пиаже Ж.* Психология интеллект'а/ Избр. психологические труды. М.: Просвещение, 1969. С. 214.

⁸ *Чуприкова Н. И.* Умственное развитие: Принцип дифференциации. СПб.: Питер, 2007. С. 37.

⁹ Там же. С. 37.

¹⁰ / *Апъперин П. Я.* Формирование умственных действий // Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления: Изд-во Моск. ун-та, 1981. С. 78-86.

¹¹ *Анисимов О. С.* Методологическая культура педагогической деятельности и мышления / ИНОАН СССР. Всесоюзный методологический центр. М.: Экономика, 1991. С. 24-25.

¹² *Щедровицкий Г. П.* Система педагогических исследований (Методологический анализ) // Педагогика и логика. М.: Касталь, 1993. С. 16-201.

¹³ Там же. С. 87.

¹⁴ *Анисимов О. С.* Методологическая культура педагогической деятельности и мышления / ИНОАН СССР. Всесоюзный методологический центр. М.: Экономика, 1991. С. 192-194.

¹⁵ Там же. С. 192-194.