

УДК 378

ПУТИ ПОИСКА И ОТБОРА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИТУАЦИЙ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Каплинский Василий Васильевич

канд. пед. наук

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

author@apriori-journal.ru

Аннотация. В статье рассматриваются критерии отбора педагогических ситуаций, содержащих в себе потенциал для формирования коммуникативных умений.

Ключевые слова: педагогические ситуации; коммуникативные умения педагога; критерии отбора; формирование.

WAYS OF SEARCH AND SELECTION OF PEDAGOGICAL SITUATIONS AS MEANS OF FUTURE TEACHER COMMUNICATIVE ABILITIES FORMATION

Kaplinsky Vasily Vasilyevich

candidate of pedagogical sciences

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

Abstract. The selection criteria of pedagogical situations, containing potential for forming of the communicative skills are examined in the article.

Key words: pedagogical situation; communicative skills; pedagogy; selection criteria; forming.

Анализ психолого-педагогической литературы, наблюдения за деятельностью преподавателей вуза и изучение мнений студентов показали, что ситуативный 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 коммуникативных умений:

1) осуществляя подбор педагогических ситуаций, качественных по своему содержанию и форме;

2) коммуникативно обеспечивая процесс их создания и анализа.

Исходя из особенностей профессиональной деятельности педагога, представляющей собой процесс решения бесчисленного ряда педагогических задач [3], мы поставили перед собой цель выработать у будущих педагогов умения педагогически грамотно реагировать на различные ситуации школьной действительности.

В связи с этим среди системы коммуникативных умений нами было выделено особо умение правильно ориентироваться в нестандартной педагогической ситуации и принимать верное решение, т.к. фокусируя в себе многие другие коммуникативные умения, оно, на наш взгляд, и является главным показателем профессиональной гибкости и мастерства педагога.

Данное умение приобрело статус цели нашего эксперимента после того, как большинство студентов, заполнив специальный бланк, состоя-

щий из списка наиболее значимых, трудных и наименее сформированных умений, отметили его как наиболее сложное.

В связи с тем, что умения формируются в деятельности, дальнейший этап исследования потребовал организации такой деятельности, в которой бы будущий учитель попадал в ситуации, по возможности, моделирующие педагогическую деятельность.

Кроме того учебные педагогические ситуации должны были:

а) фокусировать в себе необходимый потенциал для формирования не только выделенного, но и других коммуникативных умений, которые обеспечивают успешность педагогической деятельности;

б) предполагать не повторение и закрепление одних и тех же или подобных способов решения, а самостоятельный поиск наиболее оптимальных, так как «умение проявляется только в условиях изменяющейся ситуации, только там, где нет повторения» [8; 9];

в) реализовывать не только «чисто» учебные функции, но и обязательно обеспечивать воздействие на интеллектуальную, эмоциональную и волевую сферы личности студента;

г) содержать определенный методический потенциал, т.е. модель наиболее верного для данной ситуации коммуникативного поведения;

д) быть совершенным не только по своему содержанию, но и «содержательным» по форме.

Перед тем, как осуществить подбор учебных педагогических ситуаций, соответствующих вышеназванным требованиям, на подготовительном этапе эксперимента был проведен опрос студентов ОКР «специалист» института физического воспитания и спорта после их последней педагогической практики. Данные письменного опроса и устных бесед с ними показали, что наибольшую трудность во время педагогической практики для них представляли неожиданные педагогические ситуации, которые ставили в «тупик».

Именно такие ситуации, уникальные, неповторимые, имеющие различный событийный план и не поддающиеся решению по определенному рецепту, мы старались включить в программу эксперимента. Они, требуя нетипичных и нестандартных решений, в наибольшей степени отражали сегодняшнюю динамику и мобильность профессиональной деятельности педагога. Иначе говоря, будучи нетипичными по своему содержанию, они отражали типичную картину педагогической деятельности, исключая возможность переноса способа из одной ситуации в другую и являясь, таким образом «сферой действия умения», которая и есть «сфера различных задач, каждая из которых требует отличного от остальных способа решения» [8; 9].

В нашем исследовании мы руководствовались общепринятым пониманием педагогической ситуации как совокупности условий и обстоятельств, которые требуют от учителя быстрого принятия педагогически верного решения.

Как показали данные промежуточного го исследования, включение педагогических ситуаций в систему занятий не всегда сопровождается педагогическим эффектом. Это связано, с тем что они редко рассматриваются как средство педагогического воздействия на студентов, что требовало, с одной стороны, анализа их содержательно-воспитательного потенциала, с другой – соответствующего коммуникативного обеспечения.

Нам важно было установить зависимость между содержательно-воспитательным потенциалом педагогических ситуаций и методикой их использования, с одной стороны, и их обучающим (формирующим) эффектом – с другой. Это потребовало разработки четких критериев подбора педагогических ситуаций, способных успешно реализовывать обучающую и воздействующую функции.

Глубокий теоретический анализ сущности умения с позиции личностного подхода, специфики и структуры коммуникативного умения, диалектики его формирования, осуществляющегося в комплексе с другими

структурными компонентами личности, помог определить критерии отбора педагогических ситуаций.

Попытаемся обосновать каждый из выделенных критериев.

1. Выбор в качестве основы формирования коммуникативных умений не любых педагогических ситуаций, а проблемных по своему характеру был основан следующими положениями.

Во-первых. Умения, в отличие от навыков, имеют сознательный характер, т.е. в процессе их реализации параллельно осуществляются мыслительные операции, связанные с поиском и конструированием наиболее оптимальных путей и способов решения той или иной педагогической задачи. Значит, их формирование обязательно предполагает тренировку не только действий поведенческого плана, но прежде всего умственных действий, постоянного интеллектуального напряжения. А это требует соответствующих ситуаций, которые бы давали импульс для возникновения мыслительных процессов, предваряющих и организующих то или иное действие.

Согласно С.Л. Рубинштейну, начальным моментом мысленного процесса, толчком к интеллектуальной активности является проблемная ситуация, в которой содержится конфликт между тем, что дано, и тем, что надо выяснить.

Следовательно, успешное формирование коммуникативных умений учителя возможно на основе педагогических ситуаций проблемного характера, способствующих включению личности в активную мысленную деятельность.

Во-вторых. Для успешного формирования коммуникативных умений важно было не только создать условия для возникновения мышления, но и постоянно стимулировать интеллектуальную активность. Проблемные ситуации, требуя все новых и новых знаний (незнаемого) и моделирования новых способов коммуникативного поведения, создают хоро-

шие возможности для возбуждения познавательной потребности, активизирующей интеллектуальную активность.

Ставя будущего учителя перед необходимостью выбора наиболее верного варианта решения или конструирования новой модели коммуникативного поведения, они одновременно ставят его перед необходимостью еще одного выбора: постоянного самосовершенствования в направлении повышения своей коммуникативной грамотности, без которой даже самый активный поиск не может привести к успешному выбору.

Следовательно, будучи ориентированной на решение проблемы (объективно-познавательная направленность), деятельность будущего учителя одновременно имеет субъект-субъектную (личностно-преобразующую) ориентацию, которая обеспечивает самостимуляцию познавательной и интеллектуальной активности.

В-третьих. Коммуникативные умения обеспечивает педагогическую деятельность, являющуюся, по мнению многих ученых, процессом решения нестандартных, динамичных, часто противоречивых и неожиданных ситуаций, содержащих ту или иную проблему: как поступить? как лучше изложить? как воздействовать? как расположить? как установить контакт? как предупредить конфликт? и др.

Значит, их формирование может осуществляться только на основе знаний, стимулирующих поисковое поведение и вырабатывающих критическое отношение к устоявшимся консервативным взглядам, т.е. проблемных знаний. А такие знания требуют их проблемного усвоения.

Создавая педагогические ситуации проблемного характера, или проблематизируя их, мы, с одной стороны, наиболее реально воспроизводим типичные условия профессиональной деятельности учителя, требующие чаще всего не автоматического повторения стереотипных действий, а именно умений, связанных с сознательным поиском известного варианта коммуникативного поведения; с другой – создаем условия для проблемного усвоения проблемных знаний.

В-четвертых. Формирование коммуникативных умений достаточного и высокого уровня нельзя ограничить включением студента и деятельность по применению опыта, только приобретенного извне. Такая деятельность формирует, как правило, отражательно-репродуктивный уровень умений.

Для формирования частично-поискового и творческого уровней нужны условия, требующие не только тех знаний, что «на поверхности», т.е. простого воспроизведения и применения усвоенного, но и создающие хорошие возможности для того, чтоб с помощью умственных усилий достать себя глубже, актуализировать глубинные свойства личности. Проблемные ситуации как раз и создают такие условия, которые помогают востребовать и перевести в реально действующие те потенциальные способности, о существовании которых человек может и не знать, так как соответствующие условия для их востребования не создаются и они так и остаются «дремлющими потенциями».

Проблемные педагогические ситуации включают будущего учителя в деятельность, имеющую две ориентации:

а) на применение приобретенных знаний и опыта, в результате чего формируются умения отражательно-репродуктивного характера;

б) на развитие личности «изнутри», т.е. на «созревание», саморазвитие ее способностей, в результате чего усиливается степень гибкости умений и они приобретают качественно новый характер (частично-поисковый и творческий).

2. Кроме главного критерия – проблемности – выбор педагогических ситуаций был основан на других не менее важных критериях, обеспечивающих их педагогический эффект.

Будучи проблемными, они хотя и вызывают интеллектуальную активность, однако, как показывают исследования Л.С. Выготского, А.Н. Рубинштейна, развитие мыслительных процессов не возможно в отрыве от эмоциональной сферы. Для продуктивной интеллектуальной активно-

сти стоящей в основе формирования коммуникативных умений, необходима активность эмоциональная, побуждающая к ней и обуславливающая ее динамическую сторону.

Разбуженные эмоции усиливают интеллектуальные возможности и мобилизуют мозг к активной деятельности. Без чувственного возбуждения, являющегося первопричиной всякого поступка, никакая мысль невозможна, – утверждал И.М. Сеченов [7, с. 78].

Следовательно, для успешного формирования коммуникативных умений подходит не всякая деятельность, а только та, в процессе которой возникают положительные эмоции. Отсюда – необходимость эмоционально насыщенных педагогических ситуаций. Так, еще в XVIII веке известный философ, писатель и историк Честерфилд советовал прокладывать дорогу к разуму человека через его сердце. «Дорога, ведущая непосредственно к разуму, само по себе хороша, но, как правило, она несколько длиннее и, пожалуй, не столь надежна» [10, с. 249]. Если проблемные педагогические ситуации не вызывают у студентов положительных эмоций, то они не вызывают мыслей и желаний, способных в дальнейшем успешно организовать действие.

Значимость эмоциональной насыщенности педагогических ситуаций вызвана и самой спецификой коммуникативных умений. Обеспечивая коммуникативное поведение, они реализуют мысли, чувства, и действия в единстве. Умение основывается на самостоятельной мысли. Она организует действие, осуществляющееся предварительно на внутреннем уровне, т.е. мысленно (в уме). Мысли же предшествует сначала эмоция, затем чувство, которое материализуясь в ней, сопровождает эту мысль в процессе ее трансляции другому человеку, вызывая встречные эмоции и чувства, являющиеся важнейшим условием материализации данной мысли в сознании реципиента.

Ограничивать же в процессе формирования коммуникативных умений только усвоением знаний и «формализованной отработкой, дрессу-

рой» тех или иных действий, «затрагивающих лишь поведенческий компонент в единой структуре общения, включающих ... три блока – действия, мысли и чувства людей» [4, с. 16-26], мы оставляем без внимания последний блок.

Этим и вызвана необходимость эмоциональной насыщенности педагогических ситуаций, которая не только дает пищу для работы интеллекта, но, и, будучи напрямую обращенной к эмоциональной сфере, развивает и совершенствует чувства, без которых «мертва» любая мысль.

Итак, если проблемный характер педагогических ситуаций, как было отмечено выше, связан с тренировкой умственных действий, то эмоциональная насыщенность – с формированием чувств, с духовным обогащением личности. «Воспитание, – писал К.Д. Ушинский, – почти исключительно заботящееся об образовании ума, делает в этом случае большой промах, ибо человек более человек в том, как он чувствует, чем в том, как он думает» [8, с. 473].

Учитывая же то, что умения, как и навыки, «человек приобретает не столько путем обучения, сколько благодаря воспитанию» [1; 7], эта мысль К.Д. Ушинского имеет прямое отношение и к формированию коммуникативных умений. Не заботясь одновременно о формировании чувственной сферы, мы проигрываем, так как внешне правильные и грамотные коммуникативные действия часто скрывают в себе негативный подтекст.

В плане эмоциональной насыщенности большое значение приобретают ситуации, взятые из художественной литературы, представленные в поэтической, драматической форме, так как в них заложен большой потенциал для обеспечения тех или иных эмоциональных состояний.

Таким образом, эмоциональная насыщенность ситуаций выполняет двоякую роль: с одной стороны, дается пища для формирования чувств, без которых коммуникативные умения педагога теряют свой действенный

характер; с другой – «эмоциональная насыщенность восприятия – это духовный заряд ... творчества» [5, с. 56], активизирующий интеллектуальную активность, в процессе которого рождаются умения высшего уровня.

3. С той целью, чтоб проблема, содержащая в ситуации, вызывала эмоциональный эффект, она должна входить в круг личностно значимых проблем студента. В противном случае, как показывают результаты анкетирования и наблюдений, он чаще всего занимает позицию «вне ситуации», потому что, не вызывая субъективного, жизненного интереса, она, как правило, не вызывает и учебного. А процесс ее анализа и решения в лучшем случае является выполнением чужой воли (воли преподавателя).

Ценность проблемы, входящей в круг субъективно значимых, в том, что она помимо познавательной, рождает еще одну, особую, личностную задачу, которая «создает дополнительное побуждение к осуществлению деятельности и придает ей характер личностной значимости, делает ее внутренне мотивированной» [6, с. 108].

Поэтому одним из важных критериев отбора педагогических ситуаций, направленных на формирование коммуникативных умений, является соответствие их содержания интересам, потребностям и чувственному опыту студентов. Заботясь о том, чтоб та или иная ситуация соответствовала теме занятия, мы одновременно «примеряли» ее к студентам, обеспечивая соответствие ее содержания тому классу задач, с которыми сталкивается испытуемый в повседневной жизни и в сфере профессиональной деятельности. Это помогало установить такие аксиологические отношения (студент → ситуация), при которых она выступает не как нечто внешне заданное, а как то, что внутренне побуждает к действиям. Анализ такой ситуации направлен на то, чтоб не просто найти верный способ ее решения, руководствуясь чисто образовательными целями, но и «прожить» ее, пробудив мысли о самих себе и приведя «к животворней-

шему источнику воспитания – стремлению» (В. Сухомлинский), т.е. переставая быть чисто познавательным, процесс становился личностным.

Таким образом, с той целью, чтобы сделать содержание анализируемой педагогической ситуации внутреннее близким будущему учителю, недостаточно ее проблематизировать и эмоционально насытить – необходимо, ориентируясь на круг тех проблем, которые его волнуют, постоянно заботиться об актуальности данной педагогической ситуации для личности студента, так как человек по-настоящему активизирует свою деятельность по отношению к тому, что его по-настоящему тревожит.

Следовательно, в педагогической ситуации кроме проблемы, эмоциональной привлекательности студент должен был обнаружить еще и самого себя. Подбор ситуаций, актуальных для личности студента, был важен и в том плане, что через актуальность ситуаций познавалась актуальность умения, обеспечивающих их решение.

4. Выполняя блок заданий, связанных с изучением направленности педагогической дисциплин на формирование коммуникативных умений, большинство студентов отмечало, что одной из главных причин слабого интереса к педагогическим ситуациям является их академичность, сухость, частая повторяемость. Их источник, как правило, – одни и те же учебные пособия и сборники по педагогике. Часто они оттуда же и зачитываются, что ещё более усиливает их академичность и оторванность от живого учебно-воспитательного процесса.

Это требовало от нас делать свой выбор на таких педагогических ситуациях, которые бы волновали своей нетрадиционностью и новизной.

По справедливому утверждению Г.И. Щукиной, «ситуация новизны играет роль стартового механизма в актуализации эмоциональной сферы и является важным фактором поддержания познавательного интереса...» [11, с. 130].

Источником для поиска таких ситуаций служила художественная литература, современные научно-популярные издания, фильмы и телепе-

редачи о школе, личный опыт работы в школе и вузе, живой учебно-воспитательный процесс.

5. Коммуникативные умения педагога обеспечивают действия, направленные на определенного субъекта или группу субъектов (реципиент, коммуниканты). Поэтому они всегда проходят через тот уровень их личности, который назван в структуре личности [1; 6] «восприятие другими», воспринимаясь не в чистом виде, а через призму личностных особенностей педагога, которые служат гарантией эффективности коммуникативного воздействия.

В связи с этим педагогические ситуации должны были содержать в себе (кроме учебного) тот потенциал, который бы побуждал не только к формированию коммуникативных умений педагога, но и таких качеств его личности, отсутствие которых могло снижать, а иногда и сводить к нулю КПД того или иного коммуникативного действия, даже достигшего своего наивысшего уровня.

Воспитательный потенциал проблемных педагогических ситуаций был направлен на развитие в будущем учителе подобных качеств (уверенности в себе, решительности, смелости и т.п.) и являлся не менее важным, чем перечисленные выше критерии их отбора.

Нас интересуют не только содержательно-воспитательный потенциал педагогических ситуаций, но и их форма. Но это уже тема нашего следующего научного сообщения.

Список использованных источников

1. Бургин М.С., Гончаренко С.У. Методологический уровень практических задач педагогики // Философская и социологическая мысль. 1989. № 4. С. 3-12.
2. Каплинский В.В. Конструктивная детерминация и выделение основных характеристика коммуникативных умений как инструмента воспитательного воздействия // Наука в современном мире: матер. 8 междунар. науч.-практ. конф. Сб. науч. тр. Таганрог, 2013. С. 52-57.
3. Мышление учителя / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. М.: Педагогика, 1990. 103 с.
4. Орлов А.Б. Перестройка психолого-педагогической подготовки учителя // Вопр. психол. 1988. № 1. С. 16-26.
5. Педагогика для всех: Афоризмы и мысли. Минск, 1984. 183 с.
6. Петровский В.А. К проблеме активности личности в познавательной деятельности // Проблемы коммуникативной и познавательной деятельности личности. Ульяновск, 1981. С. 98-120.
7. Сеченов И.М. Рефлексы головного мозга. М.: Изд-во АН СССР, 1961. 99 с.
8. Ушинский К.Д. Собр. соч. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. Т. 9. 160 с.
9. Ходжава З.И. К вопросу о понятии умения в советской психологии // Вопр. психол. 1955. № 3. С. 3-12.
10. Честерфилд. Письма к сыну. Л.: Наука, 1971. 351 с.
11. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. М.: Педагогика, 1971. 352 с.