

УДК 37.013:316.77

Каплинский В.В. Роль ситуативного метода в формировании коммуникативной составляющей системы профессионального становления будущего учителя / В. В. Каплинский // Педагогічні науки: Зб. наук. праць. Вип. LXXVIII. Том 2. – Херсон, 2017. – С. 136-142

**РОЛЬ СИТУАТИВНОГО МЕТОДА В ФОРМИРОВАНИИ
КОММУНИКАТИВНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ СИСТЕМЫ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ**

Каплинский В.В.

канд. пед. наук, доцент

доцент каф. педагогики и профессионального образования
Винницкий государственный педагогический университет
имени М.Коцюбинского

Постановка проблемы. Многие выпускники педагогических университетов испытывают большие затруднения чаще всего не там, где нужно использовать знания специальных предметов, а там, где надо обеспечить контакт с учениками, поддержать его, коммуникативно грамотно организовать решение той или иной возникшей ситуации и направить ее в конструктивное русло. Это требует такой же целенаправленной подготовки, такого же внимания, как и специальная подготовка учителя-предметника.

К сожалению, во многих педагогических вузах отсутствует специально организованная *коммуникативная* подготовка, без которой не может быть полноценным профессиональное становление будущего учителя. Все еще считая проблему организации общения главным образом областью психологических исследований и не уделяя ей достаточного внимания, педагоги тем самым оставляют вне поля зрения овладение тем важным компонентом педагогической деятельности, который определяет успешность других ее направлений. Это приводит к тому, что огромные усилия, направляемые на достижение главных целей работы учителя-предметника, а

еще в большей мере педагога-воспитателя, часто не дают необходимых результатов. Одним из важных условий качественной коммуникативной подготовки педагога является ее научная основа.

«У практиков школы сегодня различные отношения с педагогической наукой, – писал в педагог-новатор В. Караковский. – Есть среди учителей и руководителей школ немало любителей «житейской педагогики» с высокомерным презрением к теоретикам: дескать, я в ваших высоких материях не разбираюсь и разбираться не хочу, я только практик, тем и горжусь. Сегодня такая позиция порождает в лучшем случае ремесленничество, а в худшем – оборачивается тем самым «ползучим эмпиризмом», который способен загубить полезную идею. Сегодня школьная практика полна проблем, решения которых лежит за пределами здравого смысла и опыта. Для выбора оптимальных действий в небывало сложной ситуации без науки не обойтись»[5, 48-49].

Педагогические ситуации, являясь средством формирования коммуникативных умений как составляющей профессионального становления личности будущего учителя, одновременно служат важнейшим средством их диагностики. В процессе их решения отчетливо проявляется уровень сформированности умений, который может оцениваться компетентными судьями (опытными преподавателями педагогики и специальных методик, учителями, лучшими студентами).

Осуществляя диагностику коммуникативной компетентности будущего педагога через решение педагогических ситуаций, мы исходили из следующей позиции: поскольку профессиональная деятельность педагога является коммуникативной по своей сущности, решение педагогических ситуаций осуществляется через общение и возможно только на основе сформированного комплекса коммуникативных умений. Следовательно, существует тесная взаимосвязь между коммуникативными умениями и умениями решать контрастные педагогические ситуации. Чем успешнее они решаются в процессе профессиональной деятельности педагога, тем выше

уровень его умений найти и реализовать систему общения, адекватную педагогической ситуации.

Цель нашей статьи заключается в применении ситуативного метода для диагностики и формирования коммуникативной составляющей профессионального становления личности будущего учителя в процессе общепедагогической подготовки. Достижение поставленной цели предполагало выполнение таких **заданий**: 1) выделение критериев, на основе которых определялся уровень сформированности умений решать педагогические ситуации; 2) выделение комплекса показателей, определяющих *характер* коммуникативного действия как основу характеристики того или иного уровня; 3) характеристика уровней сформированности умений решать педагогические ситуации.

Научные основы исследования. Проводя исследование мы основывались на таких теоретических позициях : 1) на общих механизмах и закономерностях общения, разработанных Б.Г.Ананьевым, Л.С.Выготским, В.Леви, Б.Ф.Ломовым, В.Н.Мясищевым, Б.Д.Паргиным, которыми определен контекст и общие позиции научного рассмотрения сущности, особенностей и структуры общения как деятельности; 2) на теоретических основах осмысления проблемы педагогического общения А.А.Бодалевым, В.А.Кан-Каликом, А.А.Леонтьевым, А.Б.Добровичем и другими учеными, в трудах которых обоснованы основные пути подготовки учителя к коммуникативной деятельности; 3) на основных подходах к исследованию педагогической деятельности, которые нашли отражение в трудах Н.В.Кузьминой (структурный подход), А.И.Щербакова (функциональный подход), В.А.Сластенина (профессиографический подход).

Методы исследования: изучение и анализ научных исследований по формированию коммуникативной составляющей профессиональной деятельности будущих педагогов; наблюдения за профессиональной деятельностью учителей и преподавателей вузов; экспертная оценка; самооценка; контент-анализ. |

Изложение основного материала. В результате анализа психолого-педагогической литературы, наблюдения за деятельностью преподавателей педагогических дисциплин, многолетней практики общепедагогической подготовки студентов мы считаем оптимальным использование в качестве главного критерия оценки уровня сформированности коммуникативных компетенций учителя *характер* решения педагогических ситуаций. В связи с тем, что в этом процессе коммуникативные компетенции проявляются и развиваются в комплексе, характер их решения отражает общий уровень их сформированности. Главным критерием, по которому он определяется, служит характер действий (см. рис.1), который оценивался по показателям, отражённым на этом рисунке.

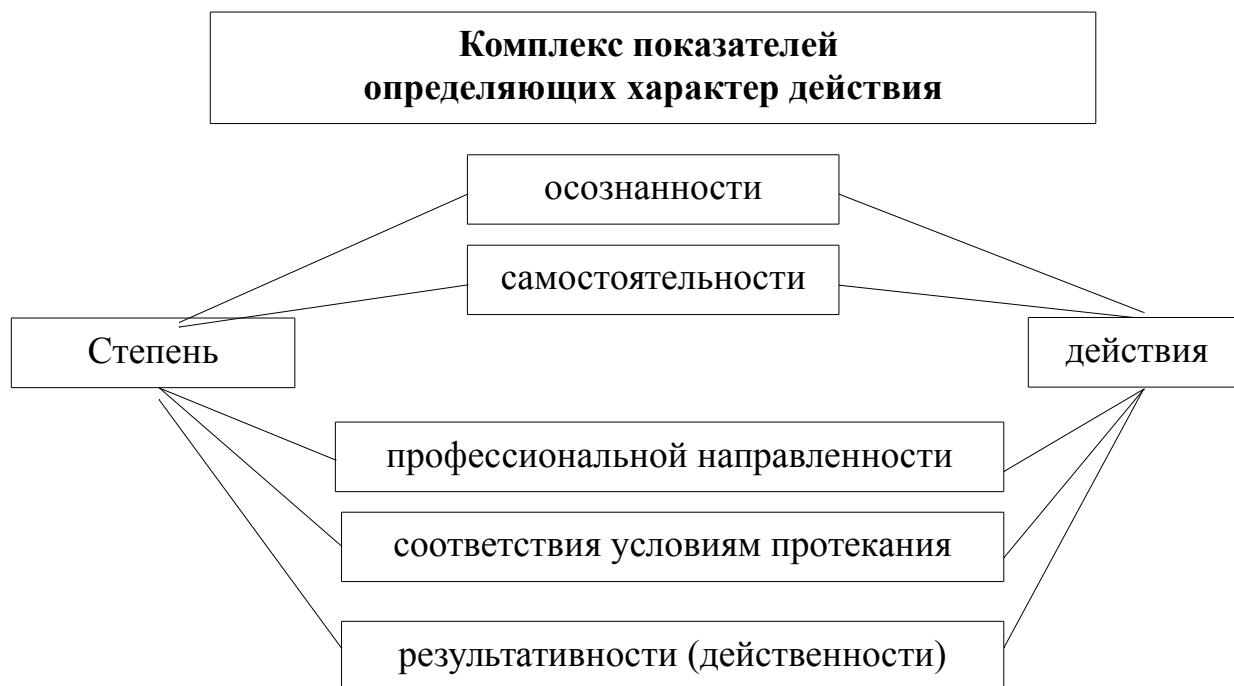


Рис. 1

Поскольку умение проявляется в действии, мы прежде всего учитывали *характер действия*, который мог быть неосознанный (стихийный), отражательно-репродуктивный, частично-поисковый, творческий. Одновременно это были критерии, на основе которых определялся уровень сформированности умений решать педагогические ситуации: 1) исходный (непрофессиональный), 2) недостаточно профессионально-самостоятельный, 3) достаточно профессионально-самостоятельный, 4) высокий (уровень

профессионального мастерства). Каждый уровень оценивался на основе комплекса соответствующих ему показателей.

Для *первого уровня* были характерны такие показатели: студент действует методом проб и ошибок, принимая в большинстве случаев неправильное решения; не может обосновать выбор решения; не учитываются условия, в которых реализуются действия; отсутствует профессиональная осознанность и направленность действий; педагогические действия не дают должного результата.

Второй уровень определялся следующими показателями: студент действует по аналогии, копируя чужой или повторяя свой привычный способ решения; предпочитает установленные стандарты и традиции; не ищет новых, оригинальных решений и действий; заранее известный способ решения переносит в новую ситуацию, не учитывая, как правило, изменившихся условий; действия не до конца профессионально осознаны и имеют низкую степень самостоятельности; теряется в непривычной педагогической ситуации, так как действия лишены гибкости.

Третий уровень отражал частично-поисковый характер действия с последующими показателями: на основе мысленного проигрывания альтернативных способов решения выбирает наиболее оптимальный; наблюдается вариативность решений; выбор решения может научно обосновать; самостоятельно приспособливает усвоенные варианты решения к изменяющимся условиям; наряду с достаточной степенью самостоятельности проявляются элементы новаторства и оригинальности в принятии решений; действия педагогически грамотны и приводят к успешному результату; на основе глубокого анализа ситуации и условий ее протекания конструирует новый способ решения, наиболее соответствующий данной ситуации.

Четвёртый уровень отражал творческий подход к решению педагогических ситуаций с высокой долей самостоятельности: на основе глубокого анализа ситуации и условий ее протекания конструирует новый способ решения, наиболее соответствующий данной ситуации; характер

принимаемого решения говорит о его предварительном педагогически грамотном и научном обосновании; легко, свободно и гибко приспособливает известный способ решения к изменившимся условиям за счет новых связей и комбинаций; действиям присущи нетрадиционность, неочевидность, оригинальность, новаторство; на основе динамичности умственных операций решения принимает, как правило, оперативно, сходу обеспечивая успешный результат.

По характеру решения ситуации определялся уровень сформированности умений и оценивался соответствующим баллом: высокий – 4 балла; достаточный – 3 балла; недостаточный – 2 балла; исходный – 1 балл; нулевой оценивался 0 баллов.

Оценки экспертных судей корригировали с показателями самооценки, соответствующей по своей форме методике экспертной оценки. Она предлагала испытуемым ответить на пять вопросов, которые соответствовали пяти уровням сформированности коммуникативных умений, включая нулевой. Вопросы были сформулированы следующим образом:

Принимая решение в трудной педагогической ситуации, я:

- 0 баллов – как правило, еще больше ее проблематизирую, что почти всегда приводит к отрицательному результату;
- 1 балл – действую методом проб и ошибок, что приводит в большинстве случаев к ошибочным решениям;
- 2 балла – как правило, действую по образцу, копируя чужой или повторяя свой привычный вариант коммуникативного поведения;
- 3 балла – мысленно проигрываю различные варианты и, в зависимости от сложившихся обстоятельств, принимаю самостоятельное решение;
- 4 балла – свободно и легко нахожу наиболее верный и, как правило, оригинальный способ решения.

С левой стороны проставлены баллы, соответствующие избранному студентами ответу.

Сопоставление данных самооценки и экспертной оценки позволило обеспечить их большую полноту и достоверность, так как эксперты могли оценить только внешний, видимый уровень умений, а самооценка – выявить тот их уровень, который скрыт от внешнего наблюдателя. Это являлось причиной расхождений в оценках, которые мы считали вполне закономерными.

Для большей достоверности данных каждому студенту и эксперту предлагалось указать степень надежности его оценки, выбрав для каждого пункта шкалы одну из следующих характеристик: «несомненно надежная», «сравнительно надежная», «сравнительно ненадежная» и соответственно приписав баллы 3, 2, 1.

В процессе диагностики и формирования коммуникативной составляющей профессионального становления личности будущего учителя на основе ситуативного метода мы столкнулись с определенными сложностями, связанными с тем, что в нашу программу вошли разные по своему содержанию умения, а именно: кроме большинства умений, направленных на обеспечение контакта с учащимися и регулирование текущих взаимоотношений в процессе общения, входило умение выбрать оптимальный способ воспитательного воздействия посредством коммуникации, а также умение вести проблемную беседу. Это требовало подбора таких педагогических ситуаций, решая которые, студенты бы одновременно, *во-первых*, овладевали умениями регулировать текущие взаимоотношения; *во-вторых*, учились выбирать оптимальный способ воспитательного воздействия; *в-третьих*, приобретали опыт ведения проблемной беседы.

Если с точки зрения содержания выбор таких комплексных ситуаций особого труда не представлял, то в процессе их анализа одновременно решать все три задачи было трудно. Поэтому умение вести проблемную беседу мы решили формировать косвенным путем, т.е. раскрывали технологию данного

умения на личном примере, проблематизируя сам процесс создания, анализа и решения педагогических ситуаций.

Гораздо легче и удобней было бы вообще не включать данное умение в программу, так как оно совершенно отлично от остальных и требует особой методики. Однако нам было интересно и полезно проверить результативность способа формирования одного умения «по ходу» формирования других, при котором овладение первым обеспечивается методикой формирования остальных.

Наибольшая сложность диагностики, а затем и формирования коммуникативных умений как главного звена коммуникативной компетентности будущего учителя состояла в том, что большинство из них были умениями, обеспечивающими только внутреннюю, психическую деятельность, а внешне проявляющимися как воздержание от возможных негативных действий. Следовательно, в их основе должны были лежать знания, обеспечивающие не реализацию, а наоборот, блокировку действий.

Практика показывает, что знаний о том, как важно и что значит, к примеру, избавляться от выражений, унижающих достоинство, избегать критики в присутствии других, не допускать подчеркивания своего превосходства и т. д., недостаточно для соответствующих умений. Большинство учителей об этом хорошо знают, однако их знания часто соединяются с отсутствием умений тормозить в конкретных ситуациях соответствующие действия.

Поэтому процесс овладения такими умениями мы связывали с четким осознанием тех последствий, к которым приводит отсутствие умений блокировать подобные действия. Это требовало соответствующих ситуаций, предполагающих не только нахождение необходимого положительного варианта решения и обязательного сопоставления его с негативным вариантом для осознания последствий последнего и выработки к нему отрицательного отношения. Иначе говоря, формирования данных умений было связано с «аксиологическими (оценочными)» знаниями [1, 37].

Овладению такими знаниями в наибольшей мере способствовали контрастные педагогические ситуации, так как они предполагали сравнение и оценку противоположных вариантов решения. С одной стороны, контрастные педагогические ситуации давали возможность оценить негативные последствия коммуникативных действий, связанных с отсутствием коммуникативных умений. С другой – оценить положительные результаты, которые обеспечивались наличием умений.

Производя эффект своим неожиданным сопоставлением или противопоставлением, контрастные педагогические ситуации усиливали видение проблемы, обостряли ее и предлагали наиболее оптимальный вариант ее решения. Немаловажную роль в этом играла композиционная оформленность таких ситуаций, усиливающая эффект их воздействия на студентов. Характер композиционной оформленности был разным. Так, часто вторая ситуация вообще не анализировалась, а представляя собой образец идеального решения первой ситуации, приводилась как вывод после ее полного анализа по предложенной схеме.

Создавая такие контрастные ситуации, мы, наряду с развивающей и воспитательной, преследовали образовательную цель методического характера, т.е. раскрывали студентам саму *технология создания и коммуникативного обеспечения* подобных ситуаций для наиболее успешного коммуникативного воздействия, делая объектом анализа не только содержание ситуации, но и сам способ ее создания и «раскручивания». С этой целью студенты сами искали ситуации такого же плана, которые бы, дополняли друг друга, создавали «эффект неожиданных сопоставлений». Но предварительно должны были убедиться в значимости такого приема, почувствовав его воздействие на себе лично. С данной целью чаще всего использовались ситуации из личной практики работы в школе на основе которых можно было наглядно прокомментировать тот или иной прием коммуникативного воздействия, сделать «комментарий умения» [2, 26].

Для того, чтоб усилить значение наиболее удачного варианта решения и сделать его более зримым и убедительным, мы, прежде чем представить данный вариант, вводили еще одну ситуацию с негативным (стереотипным, шаблонным) вариантом решения, считая важным не просто противопоставить вариант со знаком - , но и выработать негативное к нему отношение, предостеречь от его повторения. И сделать это не прямо, а косвенно, через ситуацию которая бы проиллюстрировала живую картину такого негативного поведения, выполняя предостерегающую функцию.

Покажем, это на примере *своеобразной композиции из двух контрастных ситуаций*, последняя из которых логически вплетаясь в содержание первой, предостерегает от того типичного негативного коммуникативного поведения многих учителей, которым могла бы завершиться первая ситуация при отсутствии коммуникативной компетентности учителя, в данном случае при отсутствии умений предупреждать нежелательные конфликтные ситуации, избавляться от назойливости и поучений, внимательно относиться к слову, признавать свою неправоту и др.

Интересна эволюция размышления студентки филологического факультета в процессе восприятия и анализа данных ситуаций:

«Сначала у меня возникло желание «пропесочить» ученика, потом стало стыдно за представленный мною вариант решения. Затем еще более стыдно, когда вы моей интонацией прочитали реплику одного из учителей, с иронией посмотрев на меня в тот момент. И вдруг... такой неожиданный и замечательный выход. Я вам даже простила маленькую обиду. Хорошо, что вы нас не просто учите «как надо», вернее учите, но вот таким оригинальным образом, создавая сначала условия для поиска самостоятельных решений, собственных проб и ошибок, на фоне которых истинный вариант приобретает еще большее значение, обогащая очередным ценным приемом, который без предварительных самостоятельных поисков, может быть, и не запечатлелся бы в памяти».

Одним из видов контрастных ситуаций были такие, которые представляли *противоположные варианты решения в рамках одной и той же ситуации*: сначала звучал первый (негативный) вариант, сопровождаясь заданием предложить свою позитивную модель выхода из данной ситуации; после обсуждения и анализа предложенных студентами способов решения следовала истинная позитивная развязка.

Кроме приема контрастных сопоставлений нами использовались многие другие приемы создания и раскручивания проблемных ситуаций, которые обостряли интерес к ситуации в целом и к моделям коммуникативного поведения, предлагаемым студентам в качестве идеальных, после обсуждения продемонстрированных ими вариантов.

Итак, прием контрастных педагогических ситуаций, реализуемый в различных вариантах и используемый в комплексе с другими приемами их коммуникативного обеспечения помогал, *во-первых*, организовать четкое видение проблемы, *во-вторых*, обострить и поддержать к ней интерес, сохранить поисковую доминанту, *в-третьих*, на основе сопоставления противоположных вариантов предостеречь от негативного и «присвоить» идею позитивного, *в-четвертых*, усилить обучающую, воспитательную и развивающую функцию педагогических ситуаций как основы формирования коммуникативных умений.

В целом же, основанный на проблемном коммуникативном обеспечении педагогических ситуаций предложенный нами подход к формированию коммуникативного компонента профессиональной деятельности будущего педагога соединял в себе две ориентации. С одной стороны, включая студентов в эвристическую деятельность, он способствовал конструированию формируемых умений «изнутри», с другой – демонстрация студентами моделей коммуникативного поведения и их обсуждение в процессе поиска наиболее оптимального варианта влияло на развитие коммуникативных действий, т.е. внешнего, видимого уровня умений.

Выводы. В целях выявления динамики и некоторых тенденций в формировании коммуникативных умений мы проанализировали данные, полученные в результате анкетирования, самооценки и экспертной оценки после начального, промежуточного и итогового срезов. Сравнение анкетных данных помогло проследить динамику понимания студентами сущности и структуры коммуникативных умений : от некоторого абстрактного содержания («умения общаться»), подмены целого его частью («умение устанавливать контакт», «умение свободно излагать мысли»), которое значительная часть студентов *в начале* вкладывала в это понятие, – к пониманию истинной сущности и структуры этого феномена после проделанной нами работы. Общие представления постепенно заменялись научным пониманием и системным видением коммуникативных умений, их места и роли в структуре профессиональной деятельности учителя.

Сопоставление результатов начального, промежуточного и итогового срезов самооценки и экспертной оценки свидетельствуют о значительном росте числа студентов, у которых значительно возрос коммуникативный уровень, свидетельствующий о профессиональном становлении их личности.

Литература

- 1.Бургин М. С. Электронный помощник классоведа / М. С. Бургин, О. Н. Хорошковская, Г. В. Степанко // Початкова школа. – 1990. – №7. – С. 36-50
- 2.Ильин Е. Н. Шаги навстречу. Из опыта работы учителя / Е. Н. Ильин. – М.: Просвещение, 1986. – 32с.
- 3.Каплинский В. В. Отбор и анализ педагогических ситуаций в процессе профессиональной подготовки учителя в высшей школе / В. В. Каплинский // Inovativny výskum v oblasti Vzdelávania a sociálnej práce; Sládkovičovo, Slovenská republika, 2017. – S. 124-127
- 4.Каплинский В. В. Педагогічні ситуації як засіб формування комунікативних умінь у процесі вивчення педагогіки / В. В. Каплинский // Особистісно – професійний розвиток майбутнього вчителя: Колективна монографія – Вінниця: ТОВ «Ніланд ЛТД», 2014. – С. 158-190

5. Караковский В. А. Любимые мои ученики / В. А. Караковский. – М: Знание. Сер. «Педагогика и психология», 1987. – 80 с.

6. Lazarenko N. I. Higher Education in Ukraine: Ensuring the Quality of Education / N. I. Lazarenko, V. V. Kaplinski // International Scientific-Practical Conference Theoretical and applied researches in the field of pedagogy, psychology and social sciences: Conference Proceedings, December 28-29, 2016. Kielce: Holy Cross University. – P.98-101

7. Мільто Д. О. Теорія і технологія розв'язання педагогічних задач / Д. О. Мільто: Посібник. – Кіровоград: Умекс ЛТД, 2013. – 156с.