

Характеристика потенциала педагогических ситуаций в контексте формирования коммуникативных компетенций будущего педагога

Каплинский В. В., канд. пед. наук,
доцент кафедры педагогики и профессионального образования
Винницкий государственный педагогический университет им.
М.Коцюбинского

Характеристика потенціалу педагогічних ситуацій у контексті формування комунікативних компетенцій майбутнього вчителя

Анотація. В статті акцентується увага на важливості різноманітності педагогічних ситуацій як засобу формування комунікативних компетенцій майбутнього педагога. Дається перелік педагогічних ситуацій за формальним критерієм. Зміст статті відповідає на питання: «Як спрямувати процес розв'язання педагогічних ситуацій на формування комунікативних компетенцій майбутнього педагога.

Ключові слова: педагогічна ситуація, комунікативна компетентність, різновиди педагогічних ситуацій, потенціал педагогічних ситуацій, розв'язання педагогічних ситуацій.

Характеристика потенциала педагогических ситуаций в контексте формирования коммуникативных компетенций будущего педагога

Аннотация. В статье акцентируется внимание на важности разнообразия педагогических ситуаций как средства формирования коммуникативных компетенций будущего педагога. Дается перечень педагогических ситуаций по формальному признаку. Содержание статьи отвечает на вопрос: «Как направить процесс анализа педагогических ситуаций на формирование коммуникативных компетенций будущего педагога».

Ключевые слова: педагогическая ситуация, коммуникативная компетентность, виды педагогических ситуаций, решение педагогических ситуаций, потенциал педагогических ситуаций

Characteristics of the potential of pedagogical situations in the context of communicative competence formation of future teachers

Annotation. The article focuses on the importance of the diversity of pedagogical situations as means of communicative competence formation of future teachers. The list of pedagogical situations according to a formal feature is given. The content of the article answers the question: “How to direct the process of pedagogical situations analysis to the communicative competence formation of future teachers.”

Keywords: pedagogical situation, communicative competence, types of pedagogical situations, the solution of pedagogical situations, the potential of pedagogical situations.

Постановка проблемы. Анализ психолого-педагогической литературы, наблюдения за деятельностью преподавателей ВУЗ и изучение мнений студентов показали, что ситуативный метод достаточно широко применяется в процессе изучения педагогических дисциплин, однако не всегда обеспечивает ожидаемый результат. Причины «несрабатываемости» данного метода, как показали результаты массового опроса будущих педагогов, связаны, с одной стороны, со слабым содержательно-познавательным и воспитательным потенциалом педагогических ситуаций, с другой, с неумением коммуникативно грамотно обеспечить их создание, анализ и решение в связи с недостаточным уровнем коммуникативной компетентности преподавателей, использующих этот метод.

Анализ причин определил главные направления поиска неиспользованных резервов данного метода, способствующих открытию его новых возможностей, в частности касающихся формирования коммуникативных компетенций (КК) будущих учителей: 1) осуществляя подбор педагогических ситуаций, качественных по своему содержанию и форме; 2) коммуникативно обеспечивая процесс их создания и анализа.

Педагогические ситуации – **предмет широкого и всестороннего исследования** многих отечественных и зарубежных учёных и педагогов-практиков, среди которых Т.Кошманова, Л.Кондрашова, О.Матвиенко, Ю.Кулюткин, М.Поташник, Г.Петровченко, М.Щербань и многие другие.

Цель и задачи нашей статьи – раскрыть потенциальные возможности педагогических ситуаций в контексте формирования коммуникативных компетенций будущего педагога и сделать их обобщение по формальному признаку.

Изложение основного материала. Сложная психолого-педагогическая структура коммуникативных компетенций, их тесная связь с интеллектуальной, волевой, эмоциональной сферами личности и особенностями характера требуют многостороннего подхода к оценке и выбору тех педагогических ситуаций, которые при педагогически грамотном коммуникативном обеспечении могли бы успешно реализовать свой познавательно-воспитательный потенциал; их предварительного анализа в следующих аспектах: наличие проблемы; эмоциональная насыщенность, близость к интересам, потребностям и чувственному опыту будущего учителя, новизна, нетрадиционность, образовательно-воспитательный потенциал. На наш взгляд, это и есть главные критерии отбора педагогических ситуаций с целью формирования на их основе коммуникативной компетентности педагога.

При использовании ситуативного метода важное значение имеет не только содержательно-познавательный потенциал педагогических ситуаций, но и их *форма*. Практика показывает, что даже самые разнообразные за содержанием, но однотипные по форме ситуации постепенно утрачивают интерес студентов. Происходит адаптация к форме и влечёт за собой снижение познавательной, воспитательной, а следовательно, и развивающей роли ситуации в целом. Даже в этом необходим эффект новизны. И для его поддержания преподавателю очень важно отбирать такие ситуации, которые бы не повторяли друг друга по своей форме.

В содержание занятий с дисциплин педагогического цикла мы стараемся включать разноплановые ситуации, среди которых особое значение для создания условий, наиболее благоприятствующих формированию коммуникативных компетенций, имеют *незаконченные*

педагогические ситуации. Об этом свидетельствуют выписки из выполненных студентами коротких заданий, которые предлагались в различных формулировках в конце занятий как способ обратной связи: «Иногда Вы заканчиваете ситуацию на самом кульминационном моменте, и я очень радуюсь, когда мне удастся сначала мысленно выйти из нее победителем, а затем продемонстрировать свое решение на занятии». «Звонок, который сейчас оповестит об окончании занятия, станет началом моей поисковой работы, так как не успокоюсь до тех пор, пока не сверю то, что подсказывает моя педагогическая интуиция, с правильным вариантом решения ситуации, к которому вы адресовали нас».

Незаконченные педагогические ситуации не только выявляют уровень сформированности коммуникативной составляющей общепедагогической компетентности будущего учителя, но и являются источником формирования целого комплекса коммуникативных умений в процессе поиска наиболее целесообразного варианта их продолжения. Кроме того они побуждают к самоанализу, вызывая у многих студентов неудовлетворенность собой и желание совершенствовать коммуникативную компетентность. Особый интерес у студентов вызывают типичные для школы ситуации, отражающие негативные стороны коммуникативного поведения учителя, которые после предварительного анализа необходимо изменить, исправив коммуникативные ошибки, и *переделать в коммуникативно грамотные*. В основном предлагаются видеоситуации, среди которых особый интерес вызывают фрагменты из художественных и документальных фильмов о школе.

Такая форма имеет свои преимущества, потому что, *во-первых*, заметив ту или иную коммуникативную ошибку, видеоситуацию можно легко остановить, а затем опять воспроизвести сначала, сравнив ее с измененным вариантом; *во-вторых*, анализируя видеоситуации, студенты становятся свидетелями живого учебно-воспитательного процесса; *в-*

третьих, такая форма вносит разнообразие в учебный процесс и активизирует познавательную активность будущих учителей.

Следующая форма педагогических ситуаций – *заданные ситуации конструктивно-поведенческого характера*. Они отличаются тем, что будучи направленными на формирование коммуникативных умений, могут охватить широкий их диапазон. Практика показывает, что гораздо продуктивнее задавать такие задания на дом, делая установку на то, чтоб выполнялись они не «на текущий момент», а с прицелом на будущее. При моделировании своего поведения студентам гораздо легче в домашних условиях предварительно осмыслить, какие умения смогут коммуникативно и педагогически грамотно обеспечить успех их поведения в заданной ситуации.

От перечисленных выше форм педагогических ситуаций существенно отличаются *ситуации, не требующие дальнейшего их анализа*. На мысль о воспитательно-образовательной и развивающей ценности таких ситуаций навел случай из школьной практики. На воспитательном часе в Барской СШ № 3 Винницкой области классный руководитель рассказывал случай из жизни, который очень сильно взволновал учеников. У некоторых на глазах появились слезы. Закончив, учительница планировала, как этого требует методика, обсудить ситуацию. Но когда после паузы она хотела задать первый вопрос, ее предупредил один из учеников, вовремя подняв руку и робко сказав: «Анна Сергеевна, только давайте не будем обсуждать...».

Речь идет о педагогических ситуациях, анализ которых может существенно ослабить их воспитательный и побуждающий эффект, т.е. ради внешней коммуникативной активности могут затормозиться глубокие психические процессы, порождающие истинные мотивы деятельности, стремление к самоанализу и к самосовершенствованию. Ведь коммуникативные умения учителя – это не просто свободное владение языком, изощренная лингвистическая ловкость, на что чаще всего и делается установка в процессе формирования этих умений, а прежде всего внутренняя

активность, порождающая наряду с чисто словесными действиями и такие внутренние движения, благодаря которым эти действия становятся гуманными, поскольку речь идёт не об общении в широком его понимании, а об общении педагогическом, которое помимо других функций обязательно включает функцию воздействия.

Коротко остановимся на других формах педагогических ситуаций, которые используются с целью формирования коммуникативных умений. Назовём среди них прежде всего *ситуации поведенческого характера*, которые разыгрываются на занятии группой студентов под руководством преподавателя с последующим их анализом. Это могут быть ситуации: а) чисто исполнительского плана, когда группе студентов предлагается готовая ситуация, которую, предварительно распределив по ролям, необходимо озвучить, заострив проблему и вызвав ее активное обсуждение; б) ситуации, возникающие стихийно во время занятия, которые «раскручиваются» преподавателем и направляются в конструктивное русло, приобретая воспитательно-образовательное значение (иногда они заранее планируются или целенаправленно провоцируются); в) ситуации-сюризы, которые заранее готовятся группой студентов, моделируя живой учебно-воспитательный процесс, и неожиданно для всех остальных возникают в определенный момент занятия, поражая своей внезапностью и привлекая к себе внимание; г) ситуации, в которых необходимо смоделировать коммуникативное поведение разных преподавателей, читающих у них те или иные учебные дисциплины, войдя в их роль и передавая характерные детали их вербального и невербального поведения.

Анализируя ситуации с готовыми вариантами решения, каждый студент получает текст с одинаковыми или разными педагогическими ситуациями и перечисленными ниже путями их разрешения. Наиболее удачный вариант необходимо отметить кружочком, напротив приемлемых вариантов поставить знак «+», не приемлемые

отметить знаком «-» Это даёт возможность, во-первых, познакомиться с разными способами решения данной ситуации; во-вторых, исключить недопустимые варианты решения, предвидев негативные их последствия; в-третьих, дополнить предложенные варианты своей версией. Следует отметить, что м н о г о в а р и а н т н о с т ь решения педагогических ситуаций – их важная особенность, так как успешное формирование умений предполагает не столько репродуктивное озвучивание какого-то одного способа, сколько самостоятельный поиск наиболее продуктивного.

Наблюдения показывают, что многовариантность, предполагая поиск и применение различных способов решения одной и той же ситуации, способствует дивергентности мышления, в то время как сосредотачивая внимание только на одном варианте решения и не создавая условий для сравнений, размышлений, осознанного выбора оптимального варианта, мы способствуем лишь развитию ограниченного конвергентного мышления, которое проявляется в неспособности широко видеть проблему.

Процедура обсуждения ситуаций, предполагающих многовариантные решения, проводится по методу «прогрессивной дискуссии», широко распространенному в вузах США и состоящему из пяти фаз: 1) создается ситуация и дается 10 минут на поиск собственного варианта ее решения; 2) предложенные варианты коротко записываются на доске; 3) каждый записанный вариант обсуждается; 4) наиболее подходящие решения рассматриваются и располагаются по степени значимости; 5) организуется дискуссия, в результате которой на доске остаются решения, получившие наибольшее количество голосов, затем из них выбирается самый удачный вариант.

Считая одним из важных условий продуктивности профессиональной деятельности педагога хорошее настроение, благодаря которому, как отмечают психологи, повышается производительность труда на 18-20%, мы наряду с перечисленными выше используем педагогические ситуации, представляющие собой з а б а в н ы е с л у ч а и из школьной и вузовской

практики, а также анекдоты на педагогическую тематику, которые уже сами по себе заряжают положительными эмоциями. Представленные в такой форме педагогические ситуации способствуют возникновению чувства удовольствия от осуществляемой деятельности, поднимают эмоциональный тонус, усиливают интерес к выполнению тех заданий, которые предлагаются студентам, одновременно формируя чувство юмора, значение которого в коммуникативной деятельности педагога очевидно. Конечно же, несмотря на то, что такие ситуации представляют собой забавные случаи, они обязательно должны содержать в себе не дешевое содержание, а серьезный смысл.

Таким образом, разнообразие форм педагогических ситуаций, будучи одним из важнейших критериев их отбора, способствует сохранению интереса к занятиям и одновременно осознанию важности овладения коммуникативными умениями, так как вносит всякий раз что-то новое в каждое очередное занятие, одновременно вводя в творческую лабораторию преподавателя и обогащая студентов в методическом плане.

Вызывая интерес к содержанию педагогических ситуаций (в том числе через разнообразие их форм), мы вызываем интерес и к анализу данных ситуаций, активизируя его; активизируя анализ, развиваем интеллектуальный и эмоциональный уровни сознания, закладывая основу для формирования внутренних моделей коммуникативной деятельности, обеспечивающих ее результативность; также одновременно создаём условия для проявления этих моделей в деятельности на основе ситуаций конструктивно-поведенческого и поведенческого характера.

Многолетняя практика использования ситуативного метода в целях формирования коммуникативных умений убеждает в необходимости подбора таких ситуаций, которые бы отличались не только по содержанию, но и были разнообразными по форме. Среди них: незаконченные педагогические ситуации; ситуации, требующие изменения негативного варианта коммуникативного поведения на позитивный; конструктивно-поведенческого

плана; не предполагающие дальнейшего анализа; поведенческого характера (чисто исполнительские); возникающие стихийно или целенаправленно в процессе занятия; ситуации-сюрпризы, готовящиеся заранее; ситуации, моделирующие поведение преподавателей; с готовыми вариантами решения, предполагающие их оценку, анализ и выбор наиболее оптимального; представляющие собой забавные случаи и анекдоты педагогического плана и др.

Остановимся на методике создания *проблемных* педагогических ситуаций и практического использования их потенциальных возможностей с целью формирования коммуникативных компетенций будущего педагога.

Тезис о том, что сформировать умение – это не значит вложить его в голову студента в виде определенного правила или алгоритма, а помочь его *самосконструировать*, определяет главный принцип деятельности, направленной на формирование коммуникативных компетенций педагога. Он требует такой организации деятельности, которая бы смогла обеспечить самоконструирование компетенций как внутренних моделей, предвосхищающих результат коммуникативной деятельности.

Путем прямого инструктирования с последующей тренировкой действия данная задача не может быть успешно решена. Самостоятельное построение таких внутренних моделей эффективно может осуществляться только в *эвристической* деятельности, основанной на решении педагогических ситуаций проблемного характера.

То, что будущий учитель, осуществляя такую деятельность, открывает сам, оставляет в его уме дорожку, которой он может снова воспользоваться, когда в этом возникает необходимость [4, 286]. Затем самостоятельно сконструированный способ коммуникативного поведения отвлекается от частных случаев, обобщается, расширяя эту «дорожку», и постепенно вырабатывается не алгоритм, а принцип решения педагогических ситуаций, имеющий «надситуативный уровень» [3, 16].

Таким путем происходит начальный этап становления умения, на котором студент самостоятельно конструирует модели коммуникативного поведения (в уме), а не «механически аккумулирует» готовые с целью их последующего воспроизведения.

Осуществив в соответствии с чётко обозначенными критериями подбор проблемных педагогических ситуаций, содержащих потенциальные возможности для формирования КК, мы поставили задачу – реализовать эти возможности. Совершенствование содержательно-дидактического потенциала педагогических ситуаций потребовало совершенствования способов их создания и решения.

В композиционной оформленности проблемных педагогических ситуаций и в надёжном коммуникативном обеспечении их создания и решения мы видели скрытый резерв данного метода. Он позволил в процессе изучения дисциплин педагогического цикла, не нарушая учебно-воспитательного процесса, не вводя новых курсов и не изобретая новой методики, а используя имеющиеся возможности, параллельно формировать КК.

Следует подчеркнуть, что возможности проблемной педагогической ситуации при всей её эмоциональной насыщенности и личностной значимости могут быть не реализованы, если процесс её создания и анализа не подкрепляется соответствующей формой общения, т.е. при слабом коммуникативном обеспечении.

Проблемная педагогическая ситуация (ситуация «внутри ситуации») обязательно должна предполагать ситуацию коммуникативную (ситуацию «вокруг ситуации»), на основе которой и возникает взаимодействие. По отношению к первой вторая носит инструментальный характер.

Следовательно, коммуникативное обеспечение способствует реализации потенциальных возможностей проблемной педагогической ситуации (ситуации «в себе») в плане формирования КК, подымая этот процесс до уровня диалогических отношений и освобождая его от формализма, который

может возникнуть на почве академических, чисто субъект-объектных отношений, не пронизанных межличностными. При таком подходе коммуникативные умения становятся не только целью, но и средством формирования.

Учитывая, то, что в основу формирования КК положены педагогические ситуации проблемного характера, их коммуникативное обеспечение тоже имеет проблемный характер, способствующий переходу от проблемы «в себе» к проблемной ситуации для студентов.

В связи с этим мы различаем понятия «потенциальная проблема» и «реальная проблемная ситуация». Сама по себе проблема, предложенная извне, даже очень интересная и актуальная может так и остаться проблемой «в себе», не реализовав своих возможностей, о чем свидетельствуют результаты многочисленных наблюдений за деятельностью преподавателей. Переход к реальной проблемной ситуации (проблемное коммуникативное обеспечение) включает следующие этапы.

Первый. Организация начального коммуникативного обеспечения, способствующего видению проблемы и введению в нее студентов. На этом этапе важны «выбор момента», ясность и четкость формулировки проблемы, помогающие «схватить» ее суть, увлечь ею и вызвать желание ее решать.

Второй. Организация поиска решения проблемы – раскрытие и развитие проблемной ситуации и обострение интереса к ней. На данном этапе особую роль приобретает предложенная в логической последовательности серия четко сформулированных проблемных вопросов с целью оказания педагогического влияния на развитие ситуации и наведение студентов на правильное решение. Количество и характер вопросов зависит от главного (заводного) вопроса, который порождает логическую цепочку остальных.

Серия наводящих вопросов, не оставляя студента «один на один с проблемной ситуацией», стимулирует его мыслительную активность и

способствует успешному конструированию правильной модели коммуникативного поведения и ее «мысленному проигрыванию». Удачно сформулированные вспомогательные вопросы, обостряя интерес к проблеме, помогают сохранить поисковое поведение.

Третий. Р е ш е н и е проблемной ситуации (нахождение и реализация наиболее оптимального варианта коммуникативного поведения). Оно может осуществляться двумя путями: а) такой вариант посредством наводящих вопросов, аналогий «созревает» самостоятельно, т.е. при соответствующей внешней стимуляции происходит собственная догадка; б) преподавателем демонстрируется образец модели коммуникативного поведения, который превращается в личностное достояние будущего учителя в виде ведущей идеи, выступающей в качестве конструктивного принципа действия.

Следует отметить, что даже в том случае, если кто-то из студентов предлагает очень удачный вариант решения проблемы, все равно преподаватель демонстрирует идеальный вариант (заранее продуманный с точки зрения его содержания и формы). Он часто становится стимулом к осмыслению своих собственных возможностей и стремлению совершенствоваться до уровня этого образца.

Наиболее удачные варианты коммуникативного поведения в той или иной ситуации можно найти, обратившись к опыту работы талантливых педагогов прошлого и настоящего, учителей-новаторов, используя их советы относительно формирования *принципа продуктивного решения* проблемных ситуаций путем перехода от явления к сущности, к тому общему, что, в свою очередь, помогает в дальнейшем успешно ориентироваться в особенном, т.е. в новой, изменившейся ситуации. Один из таких советов даёт известный учёный-методист Д. Пойя: «Стремясь извлечь из своих усилий максимальную пользу, старайтесь подмечать в задаче, которую вы решаете, то, что может пригодиться в будущем при решении других задач. Решение, найденное в результате собственных усилий, или то, с которым вы познакомились по книге, или то, которое вы выслушали (но обязательно с живым интересом и

стремлением проникнуть в суть дела), может превратиться в метод, в образец, которому с успехом можно следовать при решении других задач... метод будет приобретать новые краски, становиться интереснее и ценнее с каждым новым примером, к которому вы его успешно примените» [4, 13].

На данном этапе необходимо учесть следующие факторы: образец демонстрируется в тот момент, когда уже исчерпались предлагаемые студентами варианты, но еще сохраняется поисковая доминанта; правильная версия решения проблемы требует такого оформления, чтобы вызвать к себе интерес не как к очередной версии, а именно как к *принципу* коммуникативного поведения в подобных ситуациях. Для этого важно добиться такого эмоционального состояния, чтобы голосом преподавателя, демонстрирующего данный образец, одновременно «говорили» студенты, способствуя таким образом его переходу во внутренний план личности. А это обеспечивается, с одной стороны, содержанием проблемных педагогических ситуаций, с другой, их композиционной оформленностью и приемами создания.

Выводы. О результативности изложенного выше подхода к созданию, анализу и решению проблемных педагогических ситуаций свидетельствуют отрывки из письменных заданий, которые с целью обратной связи давались студентам в конце занятий: *«Я сегодня не выступал на занятии. Только наблюдал. Зато очень интенсивно действовал мысленно и получил тот внутренний «опыт», который мне поможет на практике правильно в таких ситуациях ориентироваться». «Эти занятия полезны тем, что я постоянно включаюсь на них во внутреннюю деятельность, которая помогает мне находить верные решения на практике». «Ставя себя на место кого-то и ища выход, я получаю тот внутренний багаж, который помогает мне правильно ориентироваться в трудных педагогических ситуациях». «Взвешивая слабые и сильные варианты, предлагаемые другими студентами, я конструирую свой проект решения ситуации, который затем сопоставляю с образцом». «После мысленного преобразования*

разнообразных педагогических ситуаций на занятии, мне их нетрудно преобразовывать реально на практике». Эти отклики студентов свидетельствуют о том, что подобная форма создания, «раскручивания» и решения проблемных педагогических ситуаций способствует самоформированию принципов продуктивного их решения, т.е. исходных позиций, благодаря которым будущий учитель может легко ориентироваться в подобных ситуациях на практике и успешно их решать благодаря сформированным коммуникативным компетенциям.

Литература

1. Каплинский В.В. Педагогические ситуации как средство развития умственных способностей будущих учителей и воспитательного воздействия на учащихся/ В.В. Каплинский //«Педагогика и психология: тренд, проблемы, актуальные задачи»:Сборник научных статей. Международная научн.- практ. конференц. – Краснодар, 2013. – С.62-69
2. Каплінський В.В. 100 складних ситуацій на уроках та поза уроками: шукаємо рішення. Навчальний посібник для майбутніх учителів / В.В. Каплінський. – Вінниця:ТОВ Нілан ЛТД, 2015.– 80с.
3. Мышление учителя / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1990. – 103с.
4. Пойа Д. Математическое открытие / Д. Пойа. М. – Наука, 1970. – 452с.