

УДК 371.13:811

Н. А. Егорова

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИТУАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА К ПРИНЯТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ РЕШЕНИЙ

Обосновывается необходимость формирования готовности будущего преподавателя к решению педагогических ситуаций как условия, обеспечивающего его профессиональную и личностную самореализацию. Рассмотрены существенные характеристики, виды и классификация педагогических ситуаций. Экспериментально доказана эффективность использования разноплановых педагогических ситуаций в целях формирования готовности будущего преподавателя к принятию профессиональных решений.

Введение. Период обучения в учреждении высшего образования — один из самых ответственных в становлении личности профессионала. Это время, когда формируются основные ценностные установки, жизненная позиция, отношение к окружающей действительности в целом и к своей профессии в частности. Поэтому необходимо, чтобы именно в этот период педагогическое образование по своему содержанию стало своего рода педагогической антропологией: ценности и нормы культуры, искусство, все достижения духовной сферы жизни должны быть обращены к человеческой личности, проникать во все структуры целостного педагогического процесса, обеспечивать его ориентацию на гуманитарно-личностное развитие будущих специалистов. Результатом должна стать подготовка к профессиональной деятельности в изменяющихся социальных условиях студента, владеющего средствами познания себя и окружающего мира, способного к полноценной профессиональной и личностной самореализации, которая возможна при наличии у специалиста готовности к принятию эффективных педагогических решений в ситуациях профессионального затруднения.

Методология исследования. Эффективным средством формирования готовности специалиста к принятию профессио-

нальных решений выступает педагогическая ситуация, которая представляет собой единство педагогических фактов и явлений, образующих интеллектуальное затруднение, и условия для индивидуальной и групповой деятельности будущих преподавателей по его разрешению [1].

Под педагогическим фактом мы понимаем фрагмент продукта воспитательной деятельности человека или общества либо отношение между фрагментами, единицу воспитательного процесса. Педагогическое явление — это результат взаимодействия таких форм действительности, как событие, произошедшее в жизни обучающего или обучающегося, действия субъектов педагогического общения на основе анализа этого события.

Нами были выделены следующие общие черты, присущие педагогической ситуации: 1) межпредметный характер (она может интегрировать в себе специфику педагогического труда учителя литературы, искусства, иностранного языка, работающего на разных этапах обучения); 2) наличие проблемы (сложный теоретический или практический вопрос, содержащий в себе скрытое противоречие, вызывающий разные, порой противоположные подходы к его решению); 3) существование объективной необходимости, острой потребности и возможности

в решении проблемы; 4) необходимость приспособления имеющихся принципов, способов, приёмов и средств к решению проблемы.

Специфика педагогической деятельности требует от специалиста умения осуществлять решение разноплановых педагогических ситуаций. Критериями классификации педагогических ситуаций, по нашему мнению, могут выступать: 1) тема, идейная направленность; 2) особенности педагогических фактов и явлений; 3) частотность использования ресурсов педагогической ситуации; 4) характер педагогической проблемы; 5) тип противоречий, которые необходимо преодолеть будущим преподавателям; 6) специфика воспитательной среды.

Основой для тематического объединения педагогических ситуаций в группы выступают следующие положения: 1) своеобразие и оценка педагогической деятельности; 2) личность учителя; 3) учащийся как субъект педагогической деятельности.

В соответствии с результатами анализа содержания профессиональной деятельности и основных типов ситуаций, с которыми приходится сталкиваться специалисту, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Пономаренко [2], А. И. Жук [3] выделяют: а) стандартные ситуации — часто повторяющиеся педагогические факты и явления в профессиональной деятельности специалиста; б) критические ситуации — нетипичные педагогические факты и явления, разрушающие первоначальные расчёты и планы учителя и требующие радикального вмешательства; в) экстремальные ситуации — уникальные педагогические факты и явления, не имеющие аналогов в прошлом, приводящие к негативным изменениям.

Если основу педагогической ситуации составляет демонстрация педагогических фактов и явлений (на конкретном примере демонстрируются закономерности, механизмы образовательного процесса, позитивная и негативная деятельность субъектов педагогического общения, эффективность использования методов, средств обучения и воспитания и т. д.), то данная

педагогическая ситуация называется иллюстрацией (педагогическая ситуация-иллюстрация). Если педагогическая ситуация содержит не только описание конкретных педагогических фактов и явлений, но и принятие мер, механизмов их реализации, то она имеет характер оценки (педагогическая ситуация-оценка).

Педагогическая ситуация может быть поливалентной и моновалентной. Последняя служит для одноразового применения в целях обсуждения одной педагогической проблемы. Образовательные ресурсы поливалентной ситуации позволяют обсуждать её содержание на нескольких занятиях для решения разноплановых педагогических проблем.

Педагогические проблемы, которые лежат в основе педагогической ситуации, могут быть общего, частного или конкретного характера. Основу педагогической проблемы общего характера составляет системное, целостное отражение вопросов, касающихся образования подрастающего поколения (организация жизнедеятельности учащихся, выбор концепции обучения, особенности реализации принципов обучения, организация педагогического общения и др.). В проблемах частного характера представлены вопросы, связанные с определёнными аспектами педагогического общения, эффективностью организации учебного занятия, установлением отношений, адекватных заданной цели, задачам (соотношение игровой и учебной деятельности, адекватность используемых методов и средств обучения целям и задачам урока, вербальное и невербальное поведение учителя и т. п.). Педагогические проблемы конкретного характера посвящены кругу вопросов, касающихся различных поступков, причиной которых выступают особенности мировоззрения, идеалы, личные качества, установки участников педагогической ситуации (ссора между сверстниками, педагогами, грубое поведение ребёнка, взрослого по отношению к другим людям, нежелание ходить в школу, умственная пассивность учащихся во время занятия и т. д.).

Результатом решения педагогической проблемы выступает преодоление будущим преподавателем противоречий между:

- имеющимися знаниями и новыми фактами, разрушающими теорию;
- пониманием научной важности проблемы и отсутствием теоретической базы для её решения;
- многообразием концепций и отсутствием надёжной теории для объяснения данных фактов;
- практически доступным результатом и отсутствием теоретического обоснования;
- теоретически возможным способом решения и его практической нецелесообразностью;
- большим количеством фактических данных и отсутствием метода их обработки и анализа.

Тип воспитательных отношений, отражённых в педагогической ситуации, определяется спецификой среды воспитания: педагогической (специально созданная система условий организации жизнедеятельности детей: детский сад, начальная школа, школа для мальчиков и др.) и стихийной (двор, компания и т. д.).

Содержание педагогической ситуации направлено на обучение студентов: 1) дифференциации общей, частной, конкретной педагогической проблемы; 2) идентификации педагогической истины и заблуждения; 3) отбору содержания, форм, методов и средств разрешения ситуации в их оптимальном сочетании; 4) планированию различных видов работ с учащимися в целях преодоления имеющихся недостатков в развитии их способностей, творческих сил и дарований; 5) определению рациональной структуры занятия; 6) переводу целей и содержания образования и воспитания в конкретные педагогические задачи; 7) принятию гуманистических принципов отношений как нормы своей профессиональной деятельности; 8) адекватному реагированию на изменение ситуации, импровизации.

Организация и методы исследования. Для изучения способности будущих преподавателей к принятию решений в реальных

условиях обучения в учреждении высшего образования был организован констатирующий эксперимент, в котором приняли участие 350 студентов I—V курсов факультетов иностранных языков учреждений образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», «Барановичский государственный университет» и Смоленского государственного университета.

Методами педагогической диагностики являлись анкетирование, тестирование, наблюдение и математические методы обработки статистических данных. Ответы студентов были прошкалированы по пятибалльной системе от 1 до 5. Показатель каждого ответа определялся как среднее арифметическое значение (m_x) суммы ответов всех учащихся на данный вопрос. В результате была получена следующая уровневая шкала оценки сформированности компонентов методической грамотности: очень низкий уровень — [1-2], низкий — [2-3], средний — [3-4], высокий — [4-5].

Для исследования особенностей решения студентами педагогических ситуаций было проведено наблюдение, в процессе которого учитывался этап подготовки будущих педагогов. В соответствии со спецификой содержания подготовки на каждом этапе студентам предлагались различные педагогические ситуации: для студентов дометодического этапа обучения — ситуация, решение которой не требовало от них владения специальными методическими знаниями и умениями; для студентов основного методического этапа — более сложная ситуация.

Результаты исследования и их обсуждение. Результаты исследования свидетельствуют о низком уровне организации работы по формированию готовности будущих учителей к решению педагогических ситуаций. Выявлено, что основным источником приобретения подобного опыта для будущих педагогов выступает пассивное участие в решении проблем: самостоятельная рефлексия

опыта других учителей ($m_x = 2,51$); наименее значимым — учреждения высшего образования ($m_x = 1,77$).

Результаты наблюдения также позволили выявить и систематизировать общие трудности и специфику проявления компонентов готовности решать педагогические ситуации студентами разных курсов. Были обнаружены только положительные значимые различия средних значений и их динамика оценочно-рефлексивного компонента студентов I, II и V курсов (таблица 1).

Отсутствие значимых различий средних значений остальных компонентов свидетельствует о незначимой динамике способности решать педагогические ситуации обучающихся на разных этапах обучения в учреждении высшего образования.

Результаты наблюдения совпали с ранее сделанными А. Г. Каспржак [4, с. 161] выводами о том, что учащиеся, имея относительно высокий уровень предметных умений, испытывают затруднения при столкновении с ситуацией вследствие того, что в учебном заведении не формируется их готовность выйти за пределы учебных ситуаций, задач и упражнений.

Анализ средних значений компонентов готовности студентов I—V курсов к принятию профессиональных решений позволил выявить отрицательную динамику мотивационно-целевого компонента (таблица 2).

Наиболее значимая регрессия мотивационно-целевого компонента наблюдается на втором этапе обучения, когда будущие учителя овладевают методическими знаниями и имеют опыт педагогической деятельности (лагерь, школа). На основе сопоставления результатов анкетирования и наблюдения был сделан вывод, что неудачный опыт решения педагогических ситуаций, причиной которого выступает недостаточный уровень теоретической, практической, личностной готовности студентов, способствует снижению мотивов профессиональной деятельности.

Данный вывод подтверждается диагностикой мотивации профессиональной деятельности студентов I—V курсов (методика К. Замфир в модификации А. Реана) [5, с. 280—283] (таблица 3). Исследование позволило обнаружить следующее: соотношение мотивов профессиональной деятельности студентов I курса соответствует оптимальному мотивационному комплексу: для них наибольшее

Т а б л и ц а 1 — Значимые различия средних значений оценочно-рефлексивного компонента

Курс	II	V	Статистический критерий
I	1463,000	1376,000	Критерий Манна—Уитни
	3948,000	3861,000	Критерий Вилкоксона
	-4,374	-4,723	<i>z</i>

Т а б л и ц а 2 — Значимые различия средних значений мотивационно-целевого компонента

Курс	III	IV	V	Статистический критерий
I	1319,000	899,000	886,500	Критерий Манна—Уитни
	3804,000	3384,000	337,500	Критерий Вилкоксона
	-5,076	-6,795	-6,859	<i>z</i>
II	1498,000	1016,000	1008,000	Критерий Манна—Уитни
	3983,000	3501,000	3493,000	Критерий Вилкоксона
	-4,274	-6,269	-6,318	<i>z</i>

Т а б л и ц а 3 — Результаты диагностики мотивации профессиональной деятельности студентов I—V курсов

Курс	Средние значения мотивов педагогической деятельности			Вид мотивационного комплекса
	ВМ	ВПМ	ВОМ	
I	4,295	3,606	1,830	ВМ > ВПМ > ВОМ
II	3,385	3,870	3,345	ВПМ > ВМ > ВОМ
III	3,32	3,786	3,705	ВПМ > ВОМ > ВМ
IV	3,575	4,333	4,235	ВПМ > ВОМ > ВМ
V	3,455	4,256	4,480	ВОМ > ВПМ > ВМ

Примечание. ВМ — внутренняя мотивация; ВПМ — внешняя положительная мотивация; ВОМ — внешняя отрицательная мотивация.

значение имеет возможность наиболее полной самореализации в педагогической деятельности и удовлетворения от процесса и результата работы. Для студентов II—IV курсов характерен менее оптимальный комплекс: наибольшую значимость имеют денежный заработок, стремление к продвижению по работе, потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других.

Наихудший мотивационный комплекс обнаружен у студентов V курса. Основными мотивами их деятельности выступают стремление избежать возможных наказаний и неприятностей, критики со стороны руководства, наименее значимыми — удовлетворение от процесса и результата работы, возможность наиболее полной самореализации в данной деятельности.

Таким образом, у будущих преподавателей начиная со II курса происходит постепенное снижение интереса к содержанию педагогической деятельности и «угасание» способности находить пути самореализации в выбранной профессии. Значимые отрицательные изменения мотивации зафиксированы к концу IV курса, критические изменения — к концу V курса. Следовательно, профессиональная мотивация студентов зависит от наличия и характера опыта профессиональной деятельности, успешность которой детерминирована умением решать педагогические ситуации.

Для организации процесса формирования готовности будущих преподавателей к решению педагогических ситуаций была

проведена диагностика, в которой приняли участие 240 студентов (190 студентов экспериментальной и 50 студентов контрольной групп). С помощью критериев Манна—Уитни и Вилкоксона [6] для зависимых выборок не было выявлено значимых различий ($p > 0,01$) в самооценке способности решать педагогические ситуации студентами обеих групп на начало эксперимента, что обеспечило равные условия и объективные результаты проведения исследования (таблица 4).

Организация учебной деятельности по формированию готовности студентов к принятию профессиональных решений в процессе изучения иностранных языков включала пропедевтический и основной этапы.

Пропедевтический этап, способствовавший актуализации способности решать педагогические ситуации и формированию у будущих педагогов положительной мотивации к профессиональной деятельности, предусматривал разработку содержания процесса формирования готовности к решению педагогических ситуаций, создание учебно-методического комплекса. На данном этапе (3-й год обучения) использовались специальные задания, направленные на осознание обучающимися важности внутренних и положительных внешних мотивов профессиональной деятельности.

Так, например, будущим учителям было необходимо интерпретировать высказывания известных людей и определить, какие педагогические идеи и дидактические принципы заложены в их содержании:

Т а б л и ц а 4 — Результаты самодиагностики способности решать педагогические ситуации студентами контрольной и экспериментальной групп

Статистический критерий	Компонент готовности				
	Мотивационно-целевой	Содержательно-информационный	Операционно-деятельностный	Управленческо-волевой	Оценочно-рефлексивный
Критерий Манна—Уитни	4078,500	4370,500	4517,000	4745,000	4435,000
Критерий Вилкоксона	22223,500	22515,500	22662,000	22890,000	22580,000
<i>z</i>	1,540	,869	,533	,011	,730
<i>p</i>	,124	,385	,594	,991	,465

There is no conversation more boring that the one where everybody agrees.

Montaigne

Any subject can be made interesting, and therefore any subject can be made boring.

Belloc

Let the child's first lesson be obedience, and the second will be what thou wilt.

Franklin

When children are doing nothing, they are doing mischief.

Fielding

Для овладения технологией, методами решения педагогической ситуации студенты осуществляли их анализ с предложенным решением (педагогические ситуации в формате стихотворений и произведений художественной прозы известных русских, белорусских и зарубежных авторов), систематизацию часто возникающих педагогических ситуаций и их коллективное решение.

Также будущие учителя давали оценку действиям педагогов и пытались разрабатывать более эффективные решения педагогических ситуаций (например: *while delivering the material of the class the teacher made an informational mistake. The two students noticed the mistake and corrected it. The teacher blushed,*

became angry and said they were wrong and trying to be smart would not do them any good in future).

В ходе исследования установлено, что у студентов III курса произошли положительные изменения в осознании важности владения способностью решать педагогические ситуации: если на начало пропедевтического этапа средние значения показателей актуализации формирования готовности к принятию профессиональных решений студентов колебались от 2,97 до 3,45 баллов, то после его проведения — от 4,11 до 4,78.

Основной этап был направлен на формирование опыта решения педагогических ситуаций. Он включал разработку и внедрение в учебно-воспитательный процесс спецкурса «Методическая грамотность» [7], [8] (4-й год обучения) и диагностическое сопровождение формирования у студентов способности решать педагогические ситуации. Структурно-содержательная инвариантность организации деятельности предполагала последовательное изучение дидактических модулей, включающих разноплановые педагогические ситуации в формате аутентичных кинотекстов, и строгое соблюдение этапов деятельности студентов и преподавателя. Вариативность проявлялась в информационном наполнении занятия, специфике форм и методов организации деятельности будущих учителей.

Сравнение результатов начальной и итоговой диагностики сформированности готовности к принятию профессиональных решений, включавшей самостоятельное решение педагогической ситуации, импровизацию, написание эссе, участие в педагогических практиках, показало, что предложенная организация учебной деятельности обеспечила повышение значений показателей по всем переменным в экспериментальной группе по сравнению с контрольной.

По итогам первоначальной диагностики уровень сформированности компонентов готовности относился к среднему: показатели средних значений колебались от 3,22 до 3,90 в контрольной и от 2,93 до 3,76 в экспериментальной группах. По результатам итоговой диагностики в контрольной группе не было обнаружено значимых изменений в способности студентов решать педагогические ситуации (показатели средних значений компонентов варьировались от 3,34 до 3,96). У студентов экспериментальной группы был зафиксирован высокий уровень сформированности всех компонентов (показатели средних значений компонентов варьировались от 4,14 до 4,45).

Заключение. Оценки, полученные студентами в ходе прохождения педагогической практики, позволили обнаружить положительную значимую динамику в экспериментальной группе ($p < 0,001$) и незначимую положительную динамику в контрольной группе ($p > 0,000$). Полученные значения $\chi^2 = 47,458$ (I практика) и 45,510 (II практика) больше соответствующего табличного значения $m - 1 = 2$ степеней свободы, составляющего 13,82 при $p < 0,001$. Таким образом, результаты и анализ экспериментальных данных подтверждают

эффективность разработанной методики формирования готовности специалиста к принятию профессиональных решений на основе разноплановых педагогических ситуаций, способствующих созданию условий для профессиональной и личностной самореализации будущего преподавателя.

Список цитируемых источников

1. Егорова, Н. А. Формирование методической грамотности будущего учителя в процессе изучения иностранных языков : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н. А. Егорова. — Минск : [б. и.], 2009. — 268 л.
2. Дьяченко, М. И. Готовность к деятельности в напряжённых ситуациях: психологический аспект / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Пономаренко. — Минск : Университетское, 1985. — 206 с.
3. Жук, А. И. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов : учеб.-метод. пособие / А. И. Жук, Н. Н. Кошель. — 2-е изд. — Минск : Аверсэв, 2004. — 336 с.
4. Каспржак, А. Г. Функциональная грамотность / А. Г. Каспржак // Новые ценности образования. — 2005. — Вып. 5 (24) : Антропологический, деятельностный и культурологический подходы : Тезаурус. — С. 160-161.
5. Бордовская, Н. В. Педагогика : учеб. для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. — СПб. : Питер, 2001. — 304 с.
6. Бююль, А. SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей / А. Бююль, П. Цёфель. — СПб. : ДиаСофтЮП, 2002. — 608 с.
7. Егорова, Н. А. Формирование методической грамотности будущего учителя иностранного языка посредством аутентичного кинотекста : учеб.-метод. пособие по спецкурсу «Методическая грамотность» / Н. А. Егорова. — Барановичи : БарГУ, 2006. — 92 с.
8. Егорова, Н. А. Базовая программа по спецкурсу «Методическая грамотность» / Н. А. Егорова ; Баранович. гос. ун-т. — Барановичи : [б. и.], 2006. — 8 с. — УД-437/06-баз.

Материал поступил в редакцию 06.04.2012 г.

In the article the necessity of forming the prospective teachers' readiness for solving pedagogical situations as the basics providing professional and individual self-realization of the personality has been grounded. The contents characteristics of the pedagogical situation, its types and classification have been studied. The effectiveness of using various pedagogical situations for forming the prospective teachers' readiness for working out professional decisions has been experimentally proved.