

Критерії відбору педагогічних ситуацій для лабораторних та практичних занять з дисциплін педагогічного циклу.

Каплінський В.В.

Одним з найважливіших методів професійної діяльності сучасного викладача дисциплін педагогічного циклу у процесі підготовки майбутніх учителів є метод моделювання і розв'язання педагогічних ситуацій.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, спостереження за діяльністю викладачів педагогічних дисциплін та вивчення результатів опитування студентів показали, що названий метод широко застосовується в процесі вивчення педагогічних дисциплін. Однак робота з формування творчих умінь розв'язання педагогічних ситуацій часто носить епізодичний, ситуативний та безсистемний характер.

У зв'язку з тим, що уміння правильно орієнтуватись у нестандартних педагогічних ситуаціях і знаходити оптимальні варіанти їх розв'язання може формуватися в діяльності, важливо включити студентів саме в таку діяльність. Це, у свою чергу, вимагає такої організації практичних та лабораторних занять з педагогічних дисциплін, на яких би майбутній учитель попадав в ситуації, наближені до реальної шкільної практики.

Як засвідчили дані письмового та усного опитування студентів різних факультетів, включення педагогічних ситуацій у систему занять не завжди супроводжуються педагогічним ефектом. Це пов'язано з тим, що, виконуючи чисто ілюстративну функцію, вони рідко розглядаються як засіб впливу на студентів.

Саме тому нас цікавив не тільки зміст ситуацій та їх відповідність темі заняття, але й їхній пізнавальний та виховний потенціал.

Крім того, що педагогічні ситуації повинні ілюструвати ті чи інші теоретичні положення, які обговорюються на занятті, вони мають відповідати і іншим вимогам:

- бути одночасно ефективним способом виховного впливу на студентів, тобто реалізувати не тільки "чисто" освітню функцію, але й обов'язково забезпечувати вплив на емоційну та вольову сфери особистості майбутнього вчителя;

- містити в собі певний методичний потенціал, тобто передбачати ознайомлення з моделлю педагогічно доцільної поведінки в даній ситуації;
- бути досконалими не тільки за своїм змістом, але й за формою.

Пошук таких ситуацій здійснювався, головним чином, самими студентами в період проходження ними педагогічної практики. Під час настановчої конференції вони отримували завдання описати 2-3 нестандартні ситуації, які ставили їх у складне становище.

Саме такі ситуації, унікальні, неповторні, які не піддавалися розв'язанню за певним рецептом, ми включали до програми занять. Передбачаючи нестандартні та нетипові розв'язки, вони в найбільшій мірі відображали сучасну динаміку та мобільність професійної діяльності педагога. Інакше кажучи, будучи нетиповим за своїм змістом, вони відображали типову картину педагогічної дійсності, виключаючи можливість прямого переносу способу розв'язання з однієї ситуації в іншу і являючись, таким чином, сферою дії творчих умінь та важливою умовою їх формування.

Нам важливо було встановити залежність між змістовно-виховним потенціалом педагогічних ситуацій і методикою їх використання на заняттях, з одного боку, та їхнім виховним та розвивальним ефектом – з іншого. Це вимагало розробки чітких критеріїв відбору педагогічних ситуацій, придатних для успішної реалізації вищеназваних функцій.

Обґрунтуємо сутність та важливість кожного з виділених нами критеріїв.

1. Формування творчих умінь передбачає пошук та конструювання оптимальних шляхів та способів їх успішного розв'язання педагогічних ситуацій, постійного інтелектуального напруження. Адже саме поняття “вміння” пов'язане зі свідомими виконаннями дій на основі розумових операцій.

Згідно з С. Л. Рубінштейном, початковим моментом розумового процесу, поштовхом до інтелектуальної активності є проблемна ситуація, яка являє собою конфлікт між тим, що відомо, і тим, що необхідно з'ясувати (2, 85).

Отже, успішне набуття творчих умінь учителя можливе лише на основі педагогічних ситуацій *проблемного* характеру, які включають особистість в активну розумову діяльність.

З іншого боку, проблемні ситуації, вимагаючи все нових і нових знань та способів поведінки, створюють сприятливі умови для виникнення пізнавальних потреб, що активізують інтелектуальну активність.

Ставлячи майбутнього вчителя перед необхідністю вибору оптимального варіанта розв'язання, проблемні ситуації ставлять одночасно його перед необхідністю ще одного вибору: набуттям творчого досвіду у розв'язанні подібних ситуацій, без якого навіть найактивніший пошук не зможе завершитись успішним результатом.

Таким чином, будучи орієнтованою на розв'язання проблеми (об'єктно-пізнавальна спрямованість), діяльність майбутнього вчителя під час розв'язання *проблемної* педагогічної ситуації має і суб'єкт-суб'єктну (особистісно-перетворюючу) спрямованість, що забезпечує самостимуляцію пізнавальної та інтелектуальної активності.

Розв'язання проблеми, закладеної в педагогічній ситуації, вимагає не тільки тих знань, що знаходиться на поверхні, тобто простого відтворення та застосування засвоєного, але й створює сприятливі умови для того, щоб з допомогою розумових зусиль “достати себе якнайглибше” і перевести в реально діючі ті потенційні здібності, які без створення подібних умов, як правило, так і залишаються “дрімаючими потенціями”.

Отже, саме проблемні педагогічні ситуації включають майбутнього вчителя в діяльність, яка має дві орієнтації:

- 1) на застосування набутого досвіду, в результаті чого формуються педагогічні вміння відображально-репродуктивного характеру;
- 2) на розвиток глибинних компонентів особистості, зокрема її здібностей, у результаті чого підсилюється ступінь гнучкості вмінь і вони набувають якісно нового (творчого) характеру.

2. Будучи проблемними, педагогічні ситуації, хоч і викликають інтелектуальну активність, однак, як свідчать дослідження Л.С.Виготського, С.Л.Рубінштейна, розвиток розумових процесів неможливий у відриві від емоційної сфери. Продуктивність інтелектуальної активності залежить від активності емоційної, оскільки розбуджені емоції мобілізують мозок на активну діяльність. Без емоційного збудження, що є першопричиною будь-якої дії, ніяка думка неможлива, - стверджував І.М.Сеченов (3, 78).

Отже, і діяльність по розв'язанню педагогічних ситуацій може бути лише тоді продуктивною, коли вона викликатиме позитивні емоції. А це стає можливим за умови *емоційної насиченості* педагогічних ситуацій. Так, ще у XVIII ст. відомий філософ, письменник та історик Честерфілд радив прокладати дорогу до розуму людини через її серце, оскільки “дорога, що веде безпосередньо до розуму, сама по собі є хорошою, але, як правило, вона довша і не така надійна”(5, 249).

Якщо проблемний характер педагогічних ситуацій – основа для роботи інтелекту, то їх емоційна насиченість пов'язана з формуванням почуттів, з духовним збагаченням особистості. Адже, як вважав К.Д. Ушинський, “людина більше людина в тому, як вона переживає, ніж у тому, як вона думає”(6, 473).

Приваблюють студентів у плані їх емоційної насиченості ситуації, взяті з художньої літератури, художніх фільмів про школу, ситуації, що мають поетичну та драматичну форму, оскільки в них закладений великий потенціал для забезпечення того чи іншого емоційного стану. Такі ситуації мають сильний вплив на особистість студента, спонукаючи до самоаналізу та співпереживання.

3. Як правило, емоційний ефект викликає та ситуація, що входить в коло особистісно значущих проблем студента. В протилежному випадку, як свідчать результати анкетування та спостережень, він найчастіше займає позицію “поза ситуацією”, оскільки, не викликаючи суб'єктивного, життєвого інтересу, вона, як правило, не викликає навчального інтересу. А процес її аналізу та розв'язання в кращому випадку є виконанням чужої волі – волі викладача.

Цінність проблеми, що входить у коло суб'єктивно значущих, у тому, що вона, поряд з пізнавальною, народжує ще одне (особливе) особистісне завдання, яка “створює додаткове спонукання до виконання діяльності і робить її внутрішньо мотивованою (1, 108).

Тому одним з важливих критеріїв відбору педагогічних ситуацій є їхня *особистісна значущість* для майбутнього вчителя, або відповідність змісту ситуації його інтересам, потребам та життєвому досвіду. Піклуючись про те, щоб та чи інша ситуація відповідала темі заняття, ми одночасно “приміряли” її і до потреб студентів, забезпечуючи відповідність її змісту тому колу проблем, з якими стикається студент у повсякденному житті та у сфері взаємодії з іншими людьми.

Це допомагає забезпечити такі аксіологічні відносини (студент→ ситуація), при яких вона виступає не як щось зовнішньо задане, а як те, що внутрішньо спонукає до діяльності. Аналіз такої ситуації спрямовується не тільки на знаходження оптимального варіанту розв'язання, а й на те, щоб “прожити” її та збудити думки студентів щодо себе, тобто, перестаючи бути чисто пізнавальним, вона стає особистісним процесом.

4. Анкетування студентів на заняттях з педагогіки, методики виховної роботи, основ педагогічної майстерності та навчально-виховної практики засвідчило, що однією з головних причин недостатнього інтересу до змісту педагогічних ситуацій є їхня академічність, сухість, часта повторюваність. Їхні джерела, як правило, - одні і ті ж навчальні посібники та збірники з педагогіки. Часто вони на заняттях звідти ж зачитуються, що ще більш посилює їхню академічність та відірваність від живого навчально-виховного процесу.

Це вимагало від нас робити свій вибір на таких педагогічних ситуаціях, які б хвилювали своєю *нетрадиційністю та новизною*.

За справедливим твердженням Г.І.Щукіної, “ситуація новизни відіграє роль стартового механізму в актуалізації емоційної сфери і є важливим чинником забезпечення пізнавального інтересу...”(6, 130).

Отримуючи домашнє завдання на заняттях з дисциплін педагогічного циклу, студенти з великим інтересом знаходять такі ситуації в художній літературі, сучасних науково-популярних виданнях, фільмах про школу, а також у живому навчально-виховному процесі в період педагогічної практики.

Керуючись вищеназваними критеріями відбору педагогічних ситуацій для занять з дисциплін педагогічного циклу, ми відібрали різноманітні за змістом та формою ситуації, що значно посилюють інтерес до вивчення педагогіки, методики виховної роботи та основ педагогічної майстерності і забезпечують формування творчих педагогічних умінь учителя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Петровский В.А. К проблеме активности личности в познавательной деятельности // Проблемы коммуникативной и познавательной деятельности личности: Межвуз. сб. – Ульяновск, 1981. – с. 98-120.
2. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. – М.: Мзд-во АН СССР, 1958. – 147 с.
3. Сеченов И.М. Рефлексы головного мозга. – М.: Изд-во АН ССР, 1961. – 99 с.
4. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. – Т.9. – 628 с.
5. Честерфилд. Письма к сыну. – Л.: Наука, 1971. – 351 с.
6. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. – М.: Педагогика, 1971. – 352 с.