

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

УДК 378.046.4

О.И. Витвар

УЧЕБНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИТУАЦИЯ КАК МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

Эффективное решение задач социальной работы требует от специалиста социальной сферы педагогических знаний и умений – социально-педагогических, психолого-педагогических, организационно-педагогических – в области социального воспитания и др. Разработка и внедрение в образовательный процесс учебных педагогических ситуаций способствуют формированию объективно-необходимого сегодня специалисту уровня педагогической компетентности. Методика и результативность работы по решению данной проблемы в системе повышения квалификации предлагаются в данной работе.

Ключевые слова: педагогическая компетентность специалиста социальной сферы; личностно-развивающая учебная педагогическая ситуация; интегральное педагогическое пространство.

На современном этапе социальная работа требует принятия специалистами социальной сферы¹ педагогически взвешенных решений в условиях неопределенности, самостоятельного определения стратегий поиска, интеллектуальной инициативы как продолжения решения за рамками заданных профессиональных требований, а значит, овладения базовыми педагогическими умениями.

Педагогике принадлежит ведущая роль в развитии личности субъектов и объектов социальной работы. Обеспечение реализации конкретных профессиональных задач и протекание процесса изменения личности требует использования разнообразных методов воспитания, последовательно или одновременно применяемых с методами социальной работы и взаимно дополняющих друг друга. Специалисты социальной сферы призваны обеспечивать процесс интеграции целенаправленных и средовых влияний на личность, стимулировать развитие субъектной позиции индивида в этом процессе, регулировать взаимоотношения в системе «личность – семья – общество».

В каждом из названных случаев речь идет о личном взаимодействии, в рамках которого решаются специфические педагогические задачи. Именно это требует от специалиста социальной сферы твердого знания соответствующих теоретических и прикладных разработок психологии и педагогики. Их сущность в специальной литературе обозначается понятиями «педагогический профессионализм», «педагогическая компетентность».

Педагогические функции всегда занимали важное место в деятельности специалиста социальной сферы. Анализ специальной литературы свидетельствует, что в современных условиях они существенно расширяются и усложняются, что обусловлено рядом причин [1, 2].

Во-первых, гуманизация и демократизация общественной жизни, профессиональных отношений в различных социальных группах требуют повышенного внимания к человеку, более профессиональной работы (сотрудничества) с ними.

Во-вторых, создание во многих организациях и учреждениях специальных социально-педагогических и психологических структур усиливает традиционные педагогические функции специалистов и руководите-

лей, повышает их роль и значение в общей структуре деятельности.

В-третьих, высокие требования к профессиональной компетентности современного специалиста социальной сферы обусловлены необходимостью учета в его профессиональной деятельности организационных и педагогических инноваций.

Следовательно, знание проблем, связанных с педагогическим содержанием социальной работы, сущности и содержания педагогической компетентности позволяет специалисту более качественно и эффективно решать задачи профессионального функционирования, повышать уровень профессионализма, личностной самореализации.

В этом контексте принципиальное значение имеет выявление веса «социально-педагогического» компонента в образовательном комплексе социальной работы в целях эффективной профессионализации специалиста социальной сферы.

Проведенный анализ обнаружил, что социальный компонент в совокупности дисциплин социально-экономического и общегуманитарного цикла в структуре основной образовательной программы подготовки выпускника (ГОС ВПО, 2000 по специальности «социальная работа» и ГОС ВПО, 2005 по специальности «социальная педагогика») представлен на объективно-необходимом специалисту уровне, обеспечивает его социальное качество и в основном коррелирует с актуальным в настоящее время уровнем профессионализма специалиста социальной сферы. Весомая доля дисциплин общегуманитарного цикла в обучении социальных работников и социальных педагогов обеспечивает переход от традиционной, предметноцентрированной модели к модели другого уровня целостности – гуманитарной. Однако очевидна необходимость повышения качества гуманитарного образования, что поможет специалистам социальной сферы в осознании своей профессиональной идентификации, а также обеспечит их переход на новый уровень мышления, уровень профессиональной рефлексии.

Сравнительно-сопоставительный анализ содержания профессиональной подготовки по специальности «социальная работа» и «социальная педагогика» выявил незначительный вес педагогического компонента в подготовке социальных работников.

Становится очевидным, что актуальный в современных условиях уровень профессионализма специалиста социальной сферы предполагает в его структуре наличие педагогических знаний и умений (психолого-педагогических, социально-педагогических, организационно-педагогических, собственно педагогических в области теории и методики воспитания и др.) и может быть восполнен посредством формирования его педагогической компетентности в системе дополнительного профессионального образования.

Результаты проведенных научных исследований, десятилетний опыт профессионального обучения специалистов социальной сферы в интегральном образовательном пространстве Норильского межотраслевого института повышения квалификации (базового учреждения дополнительного профессионального образования на территории МО «город Норильск» и Таймырского Долгано-Ненецкого округа) показали, что создание и внедрение личностно-развивающих учебных педагогических ситуаций наполняют педагогическим содержанием образовательный процесс и способствует формированию педагогической компетентности специалиста.

Нами уточнено содержание понятия «педагогическая компетентность специалиста социальной сферы» как совокупность знаний, умений в действии и качеств личности специалиста, которые отражают систему его социальных отношений и определяют готовность принимать педагогически взвешенные решения в реальных условиях социума (в том числе в личностно-кризисных ситуациях), педагогически обеспечивать осуществление социальной работы как сферы профессиональной деятельности, давать педагогическую оценку происходящим в ней процессам.

Обращение к понятию «учебная ситуация» позволило утверждать, что она должна сохранять все характерные черты педагогической реальности и обеспечивать влияние педагогических воздействий на обучающегося, выступая элементом интегрального образовательного пространства. Педагогическая ситуация не возникает случайно, а создается целенаправленно. Ситуация – это особый педагогический механизм, который ставит специалиста в новые условия, трансформирует привычный ход его мышления, требует от него новой модели поведения, чему предшествуют рефлексия, осмысление и переосмысление сложившихся обстоятельств.

Согласно концепции В.В. Краевского [3], педагогическая ситуация характеризуется единством преподавания и учения, содержательного и процессуального компонентов, взаимосвязью целеполагающей и целедостигающей деятельности, предметных и коммуникативных аспектов, задач и способов их решения.

Современная педагогика нацелена на создание личностно-развивающих ситуаций в обучении, актуализирующих силы саморазвития специалиста, т.е. ситуаций, опирающихся на личностный потенциал специалиста и активно его развивающих, предполагающих личность в качестве и цели и средства обучения.

Развернутую концепцию педагогической ситуации и способов ее построения описал В.В. Сериков [4]. К основным характеристикам ситуации, актуальным, на наш взгляд, для профессионального развития специалиста социальной сферы, ученый относит:

1) фрагмент содержания образования, осваиваемый в данной ситуации, который имеет в качестве смыслообразующего некоторый ценностный компонент, раскрывающий значимость изучаемого материала для совершенствования специалиста, утверждения его нравственных качеств, практико-преобразовательной деятельности;

2) в процессе усвоения этого материала воспроизводятся основные функции специалиста: сознательное рефлексивное отношение к предмету своей деятельности; целеполагание; нравственная оценка предметной среды и человеческих отношений и др.;

3) способом представления учебного материала и, соответственно, организующим началом деятельности является задача, при решении которой обучающийся специалист последовательно включается в новые отношения: само содержание, его выходы в социальную и духовную сферу.

Выделенные характеристики личностно-развивающей ситуации являются основополагающими в технологии интегрального моделирования педагогической подготовки специалистов социальной сферы в системе дополнительного профессионального образования. По мнению В.В. Серикова, В.И. Слободчикова [5, 6], теоретическая модель личностно-образующей ситуации включает в себя следующие общие критерии интегрального «педагогического пространства» специалистов:

- предметное содержание деятельности (ее «предметное поле», включающее задачу из определенной сферы практики и инструментарий средств ее решения);
- состав и функции участников ситуационного взаимодействия, их роли, объективные организационно-деятельностные отношения;
- способы и формы делового межличностного взаимодействия;
- варианты развития ситуации;
- движущие силы и механизмы преобразования ситуации, мотивы и стимулы деятельности ее участников.

Исходным пунктом, как показывает практика, в ходе всех этапов обучения специалистов социальной сферы является создание педагогической ситуации, предполагающей работу над конкретной проблемой, темой, вопросом, которые должны быть наиболее значимыми и актуальными для большинства участников обучения. Поэтому в основе диспутов и дискуссий, коллегиального консультирования и мозговых штурмов, деловых, ролевых и имитационных игр, диалога лежит методика анализа конкретной ситуации, видоизмененная и адаптированная под цели и задачи учебного занятия в соответствии с выбранной преподавателем организационной формой и взаимодействующим с ней ведущим методом обучения.

Метод анализа конкретной ситуации как организационная форма обучения и способ проектирования дидактической личностно-развивающей ситуации (ее содержательного и процессуального аспектов) обладает значительным педагогическим потенциалом и раскрывает перед специалистами социальной сферы все многообразие профессиональной деятельности вообще, и, особенно, социально-педагогических проблем – организационных, семейных и личных в частности.

Данный метод позволяет специалистам лучше разобратся в основных положениях и принципах социаль-

ной работы, в вопросах педагогического сопровождения социальных отношений, развить навыки, позволяющие определять педагогические задачи в их деятельности, а также определять, с чего необходимо начинать поиск ответов и составлять правильный план действий. Также метод:

- упорядочивает профессиональные знания и факты;
- формирует у специалистов социальной сферы определенную гибкость подхода к рассмотрению профессиональных проблем;
- совершенствует умение анализировать проблемы, общаться и принимать педагогически взвешенные решения;
- формирует умение педагогического взаимодействия и вырабатывает навык командной работы (в смысле работы в команде – группе более высокого качества);
- способствует опредмечиванию мыслительной деятельности, ее воплощению в элементах материально-практического опыта, накоплению опыта решения педагогических задач социальной работы.

И самое главное – личностно-развивающая учебная педагогическая ситуация является основным психолого-педагогическим механизмом новообразований в личности специалиста (его опыте, знании, поведении); она всегда направлена на накопление опыта реализации ценностного выбора, критического восприятия, рефлексии и творческого решения волнующих специалиста проблем. Следовательно, она выступает основным средством формирования педагогической компетентности специалиста социальной сферы (ее ценностно-смыслового, когнитивного, личностного, рефлексивного и др. аспектов), заставляет осознать, что в области человеческого поведения не бывает ничего безоговорочно верного или неправильного.

В структуре учебно-методического комплекса профессиональной подготовки специалистов социальной сферы на курсах повышения квалификации в Институте были разработаны методические рекомендации по использованию методики анализа конкретной ситуации при обучении специалистов социальной сферы методом деловой игры.

В ходе деловой игры вместо того, чтобы «обсуждать» возможное развитие ситуации, слушатели получают определенные роли и общаются друг с другом, выступая от имени конкретного действующего лица – участника данной ситуации.

Существует довольно много разновидностей данного метода. В общем случае слушатели курсов получают текст с описанием конкретной проблемы-задания для ее изучения. Затем объединяются в небольшие группы, обсуждают достоинства и недостатки предложенных решений и пытаются установить, каким закономерностям подчиняется данная ситуация.

В большинстве случаев не существует какого-то одного, единственно верного решения. Перед слушателями возникает задача не столько найти единственный верный ответ, сколько поставить правильный «диагноз» и полезные вопросы, которые могут предполагать существование нескольких альтернативных решений.

Проиллюстрируем применение метода деловой игры в обучении специалистов социальной сферы на конкретном примере, следуя разработанным рекомендациям.

1. Сформулируйте задачи учебной педагогической ситуации и соответственно им тщательно выберите или самостоятельно разработайте сценарий деловой игры.

Например, сценарий деловой игры «Семейный разговор в социальной службе комитета по делам молодежи», успешно применяемый в процессе совместного обучения специалистов социальной сферы – семейных социальных педагогов и социальных работников:

«В семье Ивановых отец (Иванов Игорь Андреевич, 42 года) работает водителем дальних рейсов и дома бывает только по выходным. Мать (Иванова Ольга Ивановна, 37 лет) – секретарь, безработная. Дочь Катерина (14 лет) очень любит отца и привязана к нему, с матерью же у нее, наоборот, натянутые, конфликтные отношения. Недавно у нее появился друг, помимо многочисленных друзей и подруг, которые все входят в одну компанию и встречаются в молодежном клубе.

Летом прошлого года Катерина уже однажды убежала из дома и пропадала две ночи. Четыре недели назад, в марте, она из-за конфликтов с матерью искала убежища в службе спасения детей и подростков. В посреднических переговорах между дочерью и родителями, которые проводили социальный работник службы спасения детей и подростков и ведущий специалист социальной службы комитета по делам молодежи, Катерина заключила определенные договоренности со своими родителями, в частности с матерью, и затем снова пошла домой.

Между тем было несколько семейных разговоров с социальным работником социальной службы комитета по делам молодежи. Несколько дней назад Катерина снова объявилась в службе спасения детей и подростков. Причиной явилось разногласие между Катериной и матерью, которая из страха, что ее дочь убежит, заперла ее. Мать очень занимал вопрос, может ли после побега дочери состояться праздник по случаю ее совершеннолетия? Она долго копила на это».

Цель обучения: совершенствование педагогической компетентности специалиста социальной сферы.

Задачи обучения:

- 1) развитие профессиональных умений и навыков, необходимых для оказания социально-педагогической помощи семье;
- 2) формирование умений практического использования педагогических техник в работе с семьей (собеседования) на конкретном ситуативном примере;
- 3) знакомство и освоение метода деловой игры как средства отработки педагогических приемов.

2. Подберите подходящие вопросы для анализа данной ситуации. Лучше, чтобы вопросы были записаны в конце описания. Рекомендуется ставить следующие вопросы:

- Существует ли педагогическая проблема и в чем конкретно она заключается?
- Чем она вызвана? Что это на самом деле – причины или следствия?
- Каковы главные особенности данной проблемы?
- Что необходимо сделать в первую очередь и каков возможный план действий?
- Насколько реалистично каждое из предложенных действий или решений?
- Каковы возможные последствия этих действий или решений?

3. Если группа не слишком велика, обсуждение лучше проводить полным составом группы. Если группа большая, слушателей следует попросить разбиться на подгруппы (команды) для совместной разработки идей. Желательно сформировать команды по 4–6 чел., исходя из профессиональных интересов (5 мин). Наиболее рационально иметь не более 4 команд.

4. Распределить организационные роли между членами команды (3 мин) путем выделения из нее генератора идей, критика, эксперта, организатора и делопроизводителя и зафиксировать их в листе экспертной оценки. Группы рассаживаются в кружок вокруг стола в разных концах аудитории.

5. Распределяются роли по сюжету. Отдаются указания. Раздаются сценарии. Участников просят прочитать «сценарий», «войти в роль». Затем необходимо сконцентрировать работу групп над обсуждением заданий и разработкой плана действий. Основной метод работы – «мозговой штурм». В первую очередь слушатели должны высказывать собственные мнения. Во время обсуждения полезно сначала предоставить слушателям полную свободу. Это поможет преподавателю уменьшить некоторую скованность, которая иногда присутствует при первом опыте участия в мероприятиях такого рода, а затем постепенно взять бразды правления в свои руки и добиться того, чтобы группа пришла к определенным выводам и выработала конкретный план действий. В этот период преподаватель в каждой группе поочередно выполняет функции консультанта, с тем чтобы начать эффективную дискуссию. На это обычно уходит до 20 мин. Рекомендуется работать коллегиально, а конфликты разрешать путем голосования.

После разработки плана действий по решению проблемы целесообразно критика попросить подготовить конкретные вопросы для команд-конкурентов. Вопросы преследуют цель – избежать «простых» решений.

На этот этап отводится до 10 мин.

Участникам бывает необходимо напомнить, что:

– войдя в роль, они должны «играть ее по памяти», т.е. не сверяясь с инструкциями;

– участники должны подойти к игре со всей серьезностью и не останавливаться на полпути;

– «актерам» не разрешается выдумывать новые детали.

6. Когда группа или подгруппа заканчивает свою игру, участники обсуждают, как происходила игра и какую пользу из всего этого можно извлечь. В аудитории должны находиться независимые наблюдатели, которые обеспечивают «обратную связь».

7. После доклада каждой команды организуется дискуссия в режиме «вопрос – ответ», при этом вопросы задают докладчику критики других команд. Важно, чтобы это были точные и остроумные вопросы.

8. Иногда наблюдатели задают заранее подготовленные преподавателем вопросы. Для оценки результатов работы и рейтинга ее участников (чтобы избежать обезличивания слушателей и усилить профессионально значимую учебную мотивацию) важно организовать оценку участников мозгового штурма. Это делается следующим образом. Организуется жюри из экспертов перед отчетными докладами команд, которым выдаются листы экспертной оценки (табл. 1, 2) с предложением дать оценку по пятибалльной шкале результатов работы команд (внутренняя и внешняя экспертиза).

Таблица 1

Внутренняя оценка участников каждой из групп

Роль в команде	Оценка по 5-балльной шкале			Ф. И.О., подпись участника
	Эксперт команды	Самооценка	Общий рейтинг	
Генератор идей				
Организатор				
Критик				
Эксперт				
Делопроизводитель				

Таблица 2

Внешняя экспертная оценка работы групп

Раздел игры	Группа			
	1	2	3	4
Отчетный доклад команды				
Вопрос – ответ				
Итого по 5-балльной системе				

В конце занятия преподаватель подводит итоги работы, сообщает оценки работы команд и их участников и награждает сувенирами лучшую группу и самого эффективного участника.

Преподаватель должен позаботиться о том, чтобы при обсуждении результатов работы было уделено особое внимание выполнению поставленных учебных задач. Так как целью занятия являлось совершенствование педагогической компетентности специалиста, то важно, чтобы в процессе обсуждения были отмечены особенности применения педагогических знаний и практических педагогических умений: где они использовались правильно и эффективно, а где – неудачно и

непродуктивно. Для эффективности деловой игры как учебного метода формирования педагогической компетентности специалистов очень важно, чтобы:

– была усвоена суть метода;

– было достигнуто понимание педагогической сути проблемы;

– были отработаны педагогические приемы.

При этом цель преподавателя как организатора деятельности – планируемый и достижимый позитивный психолого-педагогический результат, а основная его функция – стимулирование развития личности специалиста.

Мониторинг эффективности дополнительных профессиональных образовательных программ на предмет

формирования и развития педагогической компетентности специалистов социальной сферы с применением личностно-развивающих педагогических ситуаций показал позитивные сдвиги. Динамика сформированности педагогической компетентности специалиста на протяжении трех лет (2004–2007 гг.) изменялась в зависимости от качества слушателей-субъектов образовательного процесса и уровня их исходной педагогической подготовки в пределах 33–62% (12–16% на этапе входной диагностики и 55–78% – по итогам заключительного контроля).

Качественный анализ результатов оценки показал высокую степень готовности специалистов реализовать полученные педагогические знания и умения в посткурсовой профессиональной деятельности (61% респондентов). Актуализация процессов самоопределения и самореализации, готовность к проявлению личной инициативы и дальнейшему профессиональному росту сформированы у 42% обучившихся специалистов. В целом по данным опросов непосредственно после реализации дополнительных профессиональных образовательных программ 53% слушателей оценили мотивационно-ценностный компонент педагогической компетентности как соответствующий основному уровню и 47% – как оптимальному. Уровень полученной подготовки по развитию коммуникативной и регулятивной педагогических компетентностей определен как учебный – 15%, основной – 52%, оптимальный – 33%. Удовлетворенность направленностью содержания, форм и методов обучения на развитие базовой интеллектуально-педагогической компетентности составила: не совсем – 2%; в основном – 16%, вполне и в полной мере – 82%.

За последние четыре года повысилась удовлетворенность заказчиков программ дополнительного профессионального образования и сократились претензии руководителей направляющих организаций к качеству педагогической подготовки их специалистов. Показательным является и то, что 92% специалистов социальной работы и социальных работников, прошедших обучение по программе «Совершенствование профессиональной компетентности специалиста социальной сферы», успешно прошли аттестационные испытания на своих рабочих местах и повысили квалификационные категории (разряды оплаты труда).

Таким образом, сравнительный анализ результатов дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы свидетельствует о том, что разработка и внедрение в процесс повышения квалификации учебных педагогических ситуаций обеспечивают эффективность педагогической подготовки специалиста. Личностно-развивающая учебная педагогическая ситуация выступает особым механизмом формирования педагогической компетентности специалиста социальной сферы и является необходимым организационно-педагогическим условием реализации его субъектной позиции. Организованное методом анализа ситуаций обучение позволяет усилить педагогический характер взаимодействия всех участников образовательного процесса, создать ситуацию успеха, в которой слушатели с максимальной степенью активности и заинтересованности могут реализовать свои способности – выступать поочередно организаторами совместной деятельности, экспертами, консультантами, наставниками и, конечно же, вдохновителями нового педагогического поиска.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ В работе используется понятие «специалист социальной сферы» в отношении социального педагога и специалиста социальной работы как представителей различных модификаций единой в России профессии «социальная работа», работающих с человеком на личностном уровне.

ЛИТЕРАТУРА

1. Громкова М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 415 с.
2. Рыданова И.И. Основы педагогики общения. Минск, 1998. 319 с.
3. Краевский В.В. Методология педагогической науки. М., 2001. 248 с.
4. Сериков В.В. Образование и личность, теория и практика проектирования педагогических систем. М., 1999. 271 с.
5. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование: Поиск новой парадигмы. М., 1998. 108 с.
6. Слободчиков В.И. Вопросы теории и диагностики психического развития // Вопросы психологии. 1982. № 1. С. 25–29.

Статья представлена научной редакцией «Психология и педагогика» 12 марта 2009 г.