

DOI 10.31483/r-168631

*Сайгушев Николай Яковлевич**Сайгушева Людмила Ивановна*

ИННОВАЦИОННЫЙ ОПЫТ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

Аннотация: в главе представлен инновационный опыт моделирования процесса профессиональной подготовки студентов через внедрение рефлексивно-пиктографических педагогических задач. Ключевой элемент модели – рефлексивно-пиктографические педагогические задачи, где наглядность пиктограмм помогает студенту не удерживать сложную ситуацию в уме, а постоянно воспринимать её образно. Обосновывается потенциал такого подхода для активизации рефлексии, наглядного представления педагогических ситуаций и интеграции теоретических знаний в профессиональные умения. Анализируются особенности разработки и применения визуальных моделей задач, их роль в трансформации учебно-профессиональной деятельности в квазипрофессиональную.

Ключевые слова: моделирование, инновация, опыт, педагогическая задача, студент, профессиональная подготовка, рефлексия, пиктография, рефлексивно-пиктографические педагогические задачи.

Abstract: the chapter presents an innovative experience of modeling the process of professional training of students through the introduction of reflexive pictographic pedagogical tasks. The key element of the model is reflexive pictographic pedagogical tasks, where the visual clarity of pictographs helps the student not to keep a difficult situation in mind, but to constantly perceive it figuratively. The potential of this approach for enhancing reflection, visual representation of pedagogical situations and integration of theoretical knowledge into professional skills is substantiated. The chapter analyzes the features of the development and application of visual task models, their role in the transformation of educational and professional activities into quasi-professional ones.

Keywords: *modeling, innovation, experience, pedagogical task, student, professional training, reflection, pictography, reflexive pictographic pedagogical tasks.*

В данной главе обосновывается и показывается инновационный опыт моделирования процесса профессиональной подготовки студентов посредством инновационных педагогических задач.

Нельзя сказать, что у исследователей отсутствует интерес к разработке педагогических задач. Для профессионально-педагогической подготовки будущего учителя изданы ряд сборников педагогических задач, авторами которых являются: Л.Л. Додон (1968 г.), Л.Ф. Спирин, М.А. Степинский, М.Л. Фрумкин (1974 г.), Т.М. Куриленко (1978 г.), М.М. Поташник, Б.З. Вульфов (1983 г.), Л.В. Кондрашова (1987 г.), В.Л. Омеляненко, Л.П. Вовк, С.В. Омеляненко (1993 г.) и др.

В частности, в «Практикуме по решению конфликтных педагогических ситуаций» [12] отобраны и даются в сжатой форме свыше 200 острых конфликтных ситуаций, которые на трудном материале из педагогических будней учат студентов не допускать подобных ситуаций в своей будущей работе. В данном практикуме даются правильные ответы мастеров педагогического труда. Это неплохо, когда есть возможность сравнивать свой ответ с мнением опытных педагогов, но, с другой стороны, опыт нашей многолетней работы со студентами подсказывает, что перед тем, как дать своё решение, они обязательно подсмотрят ответ мастеров, что, в свою очередь, будет сковывать и тормозить творческий процесс решения задачи.

Бесспорным является и то, что все анализируемые нами задачи вносят определённую лепту в профессионально-педагогическую подготовку будущего учителя, но, однако, сами преподаватели педагогики, решая со студентами различные типы педагогических задач, не включают субъектный опыт студентов, и данные задачи не активизируют рефлексию (рефлексивные продвижения) будущего учителя. И в то же время следует заметить, что студенты решают педагогические задачи, составленные уже кем-то, а не ими же самими.

Все задачки, которые нами были проанализированы [1; 2; 5; 7; 8; 11], содержат морально устаревшие задачи. Данные задачи (имеющийся в них текст) содержат уже не существующие, неактуальные педагогические ситуации, категории, явления.

В настоящее время остро встала проблема разработки нестандартных задач, которые были бы вне времени, были бы актуальны безотносительно социально-политического состояния общества и которые могли бы понимать все студенты независимо от языковой принадлежности. В этом плане особый интерес представляет (проектирование) конструирование таких специальных задач, путём решения которых можно было бы способствовать росту процесса профессионального становления будущего учителя, актуализировать коллективную мыследеятельность студентов, задействовать витагенный опыт будущего учителя, дать им возможность представить себе то или иное педагогическое явление, мысленно поставить себя в положение воспитанника и воспитателя, выразить свою самость.

Наше исследование показало, что процесс профессиональной подготовки будущего учителя будет протекать успешнее, если в процессе их профессиональной подготовки мы будем моделировать такие педагогические задачи:

- во-первых, модели, которые составляются самими студентами и отражают структуру профессионально-педагогической деятельности будущих специалистов;
- во-вторых, те из них, где будущий учитель сможет отразить профессиональные способности и реализовать свой профессиональный интерес;
- в-третьих, те, когда студент чувствует значимость своей деятельности, что составленные им модели задач успешно помогают студентам других факультетов в подготовке к предстоящей деятельности;
- в-четвёртых, если эти задачи будут способствовать отражению рефлексивности самой педагогической деятельности;
- в-пятых, если эти задачи будут способствовать рефлексивным продвижениям будущего учителя.

В то же время следует констатировать, что в педагогической литературе практически отсутствуют задачи, которые были бы разработаны и составлены самими будущими учителями и были бы использованы при подготовке к предстоящей педагогической деятельности. Наше исследование показало, что задачи, составленные самими студентами под нашим руководством, способствовали осознанию ими своей будущей профессионально-педагогической деятельности и видению себя в этой деятельности, помогли представить учебно-воспитательную ситуацию, себя и ученика в этой ситуации.

Поэтому мы считаем, что системообразующим компонентом процесса профессиональной подготовки будущего учителя являются составленные самими студентами разнообразные социальные ситуативные психолого-педагогические задачи с широким спектром содержания учебно-воспитательной деятельности [9].

В нашей опытно-экспериментальной работе мы практиковали моделирование подобных задач со студентами. Эти задачи нами были названы рефлексивно-пиктографическими педагогическими задачами. Они изданы в сборнике задач по пиктографической педагогике [9].

Очень интересный факт описывается в «Учительской газете» (№29 от 11 августа 1992 г.) в разделе «Педагогическая мастерская». Учитель М. Ксенофонов в своей статье «Как пиктография помогла одолеть зубрёжку» говорит о значимости пополнения знаний через рисуночное письмо, делится своим опытом о том, как пиктография помогает развитию и укреплению эйдетической памяти, как помогает преодолеть механическую зубрёжку, и автор надеется на то, что пиктография обретёт новую жизнь в педагогике.

В кратком словаре иностранных слов [3, с. 208] понятие «пиктография» трактуется как условные рисунки, обозначающие какие-либо действия, события, предметы (лат. «pictus» – нарисованный и греч. «grafo» – пишу).

Таким образом, педагогические категории, предметы, действия, события, явления, идеи мы пишем рисунками и изображаем задачи рисунками. Ибо считаем, что с «рисуночной» педагогикой каждый встречается ежедневно в жизни. В

наших рисунках присутствует очевидное значение, но педагогическая интерпретация никогда не может быть однозначной или определённой. Будущие учителя, дополняя их своим пониманием, раскрывают их смысл.

Таким образом, мы считаем правомерным название задач, составленных будущими учителями, рефлексивными. Это подтверждается и нашими исследованиями. В нашей работе студентам экспериментальной группы задавался вопрос: «Откуда Вы брали материал для составления задач, которые рисовались вами?». Нами были получены такие ответы:

– 88,9% студентов ответили, что нарисованные ситуации брались из школьной жизни, из своей школы, из личной жизни, участниками которых мы были или переживали эти события с классом;

– 8,3% студентов ответили, что ситуации когда-то видели в кинофильмах, в телепередаче «Ералаш», из книг, которые читали;

– 2,8% студентов ответили, что подсказали родители, работающие в школе, а мы их интерпретировали.

Итак, составляя задачи, студенты в основном обращались к апперцепции, переосмысливали прошлую предметно-чувственную деятельность и, осознавая её, переносили уже на бумагу, отражая будущую профессионально-педагогическую деятельность.

Эти задачи составляются самими студентами художественно-графического факультета под нашим руководством. Задачи моделируют всевозможный спектр ситуаций, возникающих в практике учебно-воспитательной работы учителя, родителей и общественности, и используются в процессе подготовки будущих педагогов в качестве средства для отработки тех или иных качеств, умений. Педагогические задачи изложены языком рисунка и графики. Рисунки символически раскрывают педагогические понятия и педагогические ситуации.

Выбор и формулировка педагогических задач должны отвечать определённым критериям, определяющим этот выбор. В педагогической литературе существуют такие критерии. Это:

– функциональная направленность учебной педагогической задачи;

- степень проблемности учебных педагогических задач;
- характер содержания учебной педагогической задачи [6, с. 57–62].

Принимая эти критерии за основу составления рефлексивно-пиктографических педагогических задач, мы, в свою очередь, уточняем их, добавляем и свои критерии:

- профессионально-педагогическая направленность рефлексивной пиктографической задачи;
- отражение в рефлексивной пиктографической задаче противоречия педагогической ситуации;
- выражение степени проблемности педагогической ситуации в рефлексивной пиктографической задаче;
- соответствие содержания рефлексивно-пиктографической задачи процессам школьного и социального развития;
- наглядность представляемой педагогической задачи;
- профессионально грамотно выполненный рисунок (нарисованная задача).

Анализ и осмысление вышесказанного с педагогической позиции о задачах показывает, что в решении рефлексивно-пиктографических педагогических задач могут возникать различные ситуации. Составленные задачи состоят из педагогических ситуаций, а интерпретация последних каждым студентом может воссоздать через своё видение рисуночного текста «свою» ситуацию.

В частности, возможны репродуктивные ситуации, требующие от будущего учителя применения известного алгоритма, способа, приёма деятельности. Возможны и творческие ситуации.

Понятие «ситуация» достаточно многоаспектно и определяется по-разному в зависимости от сферы его использования. В психологии ситуация – система внешних по отношению к субъекту условий, побуждающих и опосредующих его активность. В профессиональной деятельности ситуация – это совокупность взаимосвязанных фактов, явлений и проблем, характеризующих конкретный период или событие в деятельности организации, требующих от её руководителей соответствующих решений, распоряжений и других активных действий.

Мы считаем, что педагогическая ситуация для будущих учителей – это совокупность предстоящих педагогических проблем, которые необходимо решить в процессе профессиональной подготовки в вузе, направленной на процесс профессионального становления.

В практике нашей работы мы использовали такие ситуации, иллюстрации которых содержали задачи разного рода, что помогло упражнять студентов в разрешении предстоящих педагогических проблем и их оценки будущими учителями, что, безусловно, способствовало успешному рефлексивному управлению процессом профессионального становления будущего учителя.

Опытно-экспериментальная работа показала, что ценность наших ситуаций-иллюстраций заключается и в стремлении студентов художественно-графического факультета в использовании профессиональных умений сохранить естественность ситуаций, и в их умении найти, поставить и отразить в них проблему, и в проявлении неотрывности педагогического мышления студентов от их практической деятельности.

Нам представляется важным в вузе создавать для студента и ставить его в такую ситуацию, где бы он смог показать себя в разрешении педагогического противоречия путём полученных знаний и умений, что показало бы степень его профессионального становления.

В наших рефлексивно-пиктографических педагогических задачах, выраженных в ситуативных иллюстрациях, даётся проблемная ситуация в виде разнообразных не повторяющихся (с частным) набором исходных данных, что отражается в рисунке.

С этой целью рефлексивно-пиктографические задачи были проанализированы и прошли экспертную оценку. В качестве экспертов выступили студенты заочного отделения художественно-графического факультета Магнитогорского государственного университета, стаж работы которых в школе составил от пяти до пятнадцати лет. Экспертами был проанализирован «Сборник задач по пиктографической педагогике» [9], составленный под нашим руководством со студентами экспериментальной группы.

На вопрос: «Понятно ли экспертной группе условие задачи, которое изображено рисунками студентов?» были получены такие данные: 87,5% экспертов отметили – да, понятно; 12,5% отметили – понятно, но мы в некоторых задачах усматривали двойное условие, которые можно решать и по первому условию, и по второму условию.

На вопрос: «Доступна ли отражённая педагогическая ситуация в задаче решению?» все эксперты ответили утвердительно – 100%.

На вопрос: «Есть ли проблема в задачах?» 100% ответили – да, студентам удалось проблему задачи передать рисунком.

В ответе на вопрос: «Может ли экспертная группа сформулировать проблему, обозначенную в задаче?» эксперты были тоже единодушны. Анализируя рефлексивно-пиктографические задачи, экспертная группа отметила, что задачи, составленные студентами экспериментальной группы, содержат в себе визуальную проблему, обозначенную рисуночной ситуацией.

На вопрос: «Сколько вариантов решения вы усматриваете в представленных студентами рисуночных педагогических ситуациях?» нами были получены следующие ответы – все члены экспертной группы единодушно – 100% отметили, что представленные студентами рисуночные педагогические ситуации имеют несколько способов решения поставленной проблемы.

Достоверность наших заключений подтверждается исследованиями Н.В. Кузьминой, где сущность педагогической задачи представлена как осознание необходимости перевода воспитанника из одного состояния в другое, когда возможно не одно, а несколько вариантов решения. Автор считает, что педагогическая ситуация может быть признана педагогической задачей при условии наличия нескольких способов решения возникшего затруднения; возможности выбора предпочтительного способа решения, принимаемого за критерий или основной признак [4, с. 54].

Составленные рефлексивно-пиктографические педагогические задачи наглядны и просты для восприятия будущих учителей. Это ситуации «здесь» и «сейчас». При решении задачи студенту нет необходимости удерживать её в

голове, она постоянно перед его глазами в отличие от тех задач, которые даются в сборниках задач по педагогике (Л.Л. Додон [1], Т.М. Куриленко [5], Л.В. Кондрашова [2] и другие, которые к тому же ещё и морально устарели).

В практике нашей работы процесс составления и решения задач представлял собой двуединый процесс.

В процессе создания рефлексивно-пиктографических задач студент входит в заданную ситуацию, ориентируется в ней, осознаёт имеющиеся противоречия и ставит перед собой цели педагогической деятельности по выходу из этой ситуации и разрешению возникших противоречий. Одна из функций рефлексивно-пиктографической задачи – это создание и осознание (познавательных) педагогических мотивов деятельности. Иначе говоря, студент в условиях решения данной задачи чётко осознаёт «зачем?», «для чего?» необходима реализуемая им деятельность. Прежде чем приступить к реализации данной деятельности, она студентом планируется. При этом решается и вопрос о средствах реализации деятельности. Постоянная направленность рефлексии на реализуемые «действия» и «получаемые результаты» (здесь мы имеем в виду мыследеятельность будущего учителя, поэтому получаемые результаты и действия будут аналитическими) позволяет студенту контролировать, оценивать и корректировать свою деятельность, т.е. «отдавать себе отчёт о последствиях и нести за них ответственность» перед сокурсниками, группой, вузом, будущей профессией, школьниками, обществом.

Процесс решения составленных нами задач состоит из следующих этапов.

Первый этап. Визуальное знакомство с иллюстративной ситуацией, мысленное «прощупывание» пиктографической задачи.

Второй этап. Этап мысленного осознания. Адекватный перевод визуальной картины на язык слов. Понимание условия пиктографической задачи, её сущности.

Третий этап. Аналитико-оценочный этап связан с анализом и оценкой визуальной ситуации, выявлением проблемы данной задачи.

Четвёртый этап. Этап планирования (прогнозирования) способов решения самой задачи, разработка «пошагового» решения, показ вариантов и путей решения (как положительных, так и отрицательных).

Пятый этап. Коллективная мыследеятельность студентов. Выбор оптимального варианта решения большинством студентов.

Шестой этап. Принятие решения. Рефлексивно-пиктографическая задача завершается коллективным принятием решения.

Седьмой этап. Рефлексивные продвижения. Студенты сами себе дают практические рекомендации для будущей педагогической деятельности.

Нами предпринята попытка определить критерии сформированности умений решать рефлексивно-пиктографические педагогические задачи.

Критерии сформированности умений решать рефлексивно-пиктографические педагогические задачи отслеживались нами и студентами в процессе проводимых с ними учебных занятий разного типа. Например, им предлагались задания-тесты: «Составьте ситуационную педагогическую задачу по частично заданным условиям»; или им предлагалось взять за основу конфликтную ситуацию между классным руководителем и учеником; вспомнить случаи из личной жизни, жизни школы, просмотренные кинофильмы, чтение книг, то, что вам рассказывали; или студентам давали для изображения рисунком только одно незаконченное предложение типа: «Вы идете по школьному коридору и...», «Я вошла в класс и ...», «Иду домой из школы и вдруг...» и другие. Или, рассматривая определённую тему по педагогике, студенты ХГФ получали задание изобразить рисунком педагогическую ситуацию. Все эти и другие задания студенты ХГФ изображали рисунком.

Мы считаем, что рефлексивно-пиктографическая педагогическая задача решена правильно, если:

- осуществлён адекватный перенос рефлексивно-пиктографической задачи на язык слов;
- решение устраняет основное противоречие (конфликт разрешен и устранены условия порождения противоречий нового и старого);
- решение экономично, своевременно и оригинально;
- решение теоретически обосновано и практически приемлемо;

- возможен перенос данного способа решения на решение новой педагогической задачи;
- имеется вариативность педагогического решения.

Критерии обуславливали оценку преподавателем педагогики результатов деятельности студентов в условиях эксперимента. Решение рефлексивно-пиктографической педагогической задачи, соответствующее всем шести критериям, оценивалось «отлично». При наличии четырёх критериев студент получал «хорошо», трёх – «удовлетворительно», двух – «неудовлетворительно», одного – «плохо».

При этом в процессе решения подобных задач особая роль принадлежит интеллектуальной рефлексивности как способности осознать, т.е. адекватно переводить на язык слов не только результат, но и сам ход решения педагогической задачи. Благодаря этому становится возможным исследовать и формировать алгоритмы, разнообразные приёмы и способы решения студентом профессиональных задач.

Таким образом, в процессе профессионально-педагогического становления студентов мы должны уделять достаточно внимания развитию педагогического рефлексизирующего ума, формируя тем самым рефлексивно направленный ум на профессионально-педагогическую деятельность.

Опыт нашей работы доказывает, что составленные для студентов специальные задания способствуют эффективной педагогической подготовке. Нам представляется, что ценность нашей работы прежде всего видится в том, что мы сумели показать, как посредством педагогических задач можно рассмотреть педагогические проблемы, сформировать сложные профессионально-педагогические умения, получать обратную информацию, управлять анализом педагогической ситуации.

В нашем сборнике задач [9] даётся примерная классификация заданий, выполняемых студентами при анализе иллюстративных ситуаций и решении рефлексивно-пиктографических педагогических задач. Для решения данных задач мы предлагаем несколько алгоритмов работы. Каждый алгоритм состоит из серии заданий.

Алгоритм №1. Задание 1-го типа – словесно описать педагогическую ситуацию. Задание 2-го типа – назвать возможные варианты воспитания и обучения: а) правильные, б) неправильные. Задание 3-го типа – выбрать оптимальный приём (способ, принцип) воспитания или обучения.

Алгоритм №2. Задание 1-го типа – дать коллективное (с группой студентов) описание педагогической ситуации. Задание 2-го типа – назвать все отрицательные приёмы работы исходя из данной ситуации. Задание 3-го типа – назвать все положительные приёмы исходя из рассматриваемой ситуации. Задание 4-го типа – выбрать несколько правильных приёмов работы. Задание 5-го типа – назвать причины, побудившие ребенка поступить так в данной ситуации.

Алгоритм №3. Задание 1-го типа – дать словесное описание педагогической задачи. Задание 2-го типа – назвать возможные причины поведения ученика. Задание 3-го типа – перечислить все возможные приёмы, варианты поведения в данной ситуации. Задание 4-го типа – назвать приёмы, которыми нельзя пользоваться в данной ситуации.

Алгоритм №4. Задание 1-го типа – словесно описать пиктографическую задачу. Задание 2-го типа – проанализировать микросреду, в которой происходит событие, действие, явление. Задание 3-го типа – дать оценку воспитательной направленности (правильной или негативной), указать положительное или отрицательное её воздействие. Задание 4-го типа – дать приблизительную оценку степени воспитанности объекта воспитания (или микросреды). Задание 5-го типа – назвать основные качества, которые проявились в данной ситуации, а также какие новые качества появляются или появятся. Задание 6-го типа – указать, на основе каких педагогических воздействий можно устранить негативные качества.

Решение всех задач заканчивалось аналитической программой, включающей вопросы, предполагающие возможность поставить себя на место этого учителя, изображённого на рисунке: какие эмоции вы испытали бы на месте этого воспитателя, смогли бы вы управлять своими эмоциями в подобной ситуации; возможность представить себе то, что вы проходите мимо и видите эту ситуацию: какова ваша первая реакция на данную ситуацию, какова ваша первая реплика;

какова вероятная возможность использования юмора в данных ситуациях, какой юмор вы бы использовали и попробуйте его выразить.

Приведённые здесь алгоритмы учебных заданий не являются исчерпывающими, нами даны варианты решения рефлексивно-пиктографических задач, но преподаватель педагогики вправе варьировать приёмы решения задач и использовать алгоритмы решения по своему усмотрению.

Итак, наши учебные задания и задачи мы рассматриваем как средства управления, стимулирования, организации и контроля, повышающие уровень самостоятельности учения студентов и способствующие процессу становления профессионально-педагогической деятельности.

Как показала наша опытно-экспериментальная работа по составлению и решению рефлексивно-пиктографических задач по педагогике, она даёт возможность использовать их в качестве эффективного условия в процессе профессионально-педагогической подготовки.

Под рефлексивно-пиктографическими педагогическими задачами мы понимаем задачи, направленные на наглядно-образное переосмысление теоретических знаний, результатом которых является осознание студентом необходимости выполнения профессиональных действий в условиях задачи, где профессиональные действия включают наглядно-образную рефлексию на цель, предмет и способ деятельности.

Список литературы

1. Додон Л.Л. Задания по педагогике / Л.Л. Додон. – М.: Просвещение, 1968. – 224 с.
2. Кондрашова Л.В. Сборник педагогических задач / Л.В. Кондрашова. – М.: Просвещение, 1987. – 144 с.
3. Краткий словарь иностранных слов / сост. С.М. Лошкина. – 5-е изд. – М.: Русский язык, 1977.
4. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с. EDN JXXRWO

5. Куриленко Т.М. Задачи и упражнения по педагогике / Т.М. Куриленко. – Минск: Вышэйш. шк., 1988. – 224 с.
6. Моделирование педагогических ситуаций: проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1981. – 120 с.
7. Омеляненко В.Л. Задания и педагогические ситуации: пособие для студентов пед. ин-тов и учителей / В.Л. Омеляненко, Л.П. Вовк, С.В. Омеляненко. – М.: Просвещение, 1993. – 272 с.
8. Поташник М.М. Педагогические ситуации / М.М. Поташник, Б.З. Вульф. – М.: Педагогика, 1983. – 144 с.
9. Сайгушев Н.Я. Сборник задач по пиктографической педагогике / Н.Я. Сайгушев. – Магнитогорск: МГПИ, 1997. – 36 с. EDN YFJDSP
10. Сайгушев Н.Я. Рефлексивное управление профессиональным становлением будущего учителя: монография / Н.Я. Сайгушев. – М.: Инфра-М, 2017. – 279 с. DOI 10.12737/22565. EDN XXFCNX
11. Спирин Л.Ф. Анализ учебно-воспитательных ситуаций и решение педагогических задач / Л.Ф. Спирин, М.А. Степинский, М.Л. Фрумкин; под ред. В.А. Сластенина. – Ярославль: ЯГПИ, 1974. – 130 с.
12. Чернышев А.С. Практикум по решению конфликтных педагогических ситуаций / А.С. Чернышев. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 186 с.

Сайгушев Николай Яковлевич – д-р пед. наук, профессор кафедры педагогического образования и документоведения, ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», Магнитогорск, Россия.

Сайгушева Людмила Ивановна – исследователь научной мысли, Магнитогорск, Россия.
