

Барабаш О.Д.

Педагогічні ситуації як елемент технології розвивального навчання учителів у післядипломній освіті

*Барабаш Ольга Дмитрівна, кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з наукової роботи
Івано-Франківський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, м. Івано-Франківськ, Україна*

Анотація: у статті аналізуються та узагальнюються характеристики педагогічних ситуацій, що забезпечують реалізацію цілей технології розвивального навчання педагогів у післядипломній освіті.

Ключові слова: розвивальне навчання, педагогічна ситуація, характеристики навчальних ситуацій

Постановка проблеми та її актуальність. Однією з основних тенденцій у підготовці сучасних фахівців є наближення навчання до змісту професійної діяльності. Як показує педагогічна практика, найбільш оптимальним є використання з цією метою педагогічних ситуацій. Це який допомагає інтегрувати теоретичні та прикладні аспекти професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців. З цією метою науковці аналізують та виділяють найбільш типові професійні проблеми, задачі, функції тощо, які у змісті навчання представлені у вигляді навчальних задач, ситуацій, моделей та алгоритмів професійної діяльності, професійних дій. Оскільки у психологічній та педагогічній літературі використовують різні підходи до використання педагогічних ситуацій, необхідно виділити ті їх характеристики, що будуть забезпечувати розвивальний ефект навчання дорослих.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Не зважаючи на широке використання педагогічних ситуацій у професійній підготовці майбутніх вчителів та підвищенні їх кваліфікації, вчені по-різному визначають їх роль і значення. У більшості випадків роботу з навчальними ситуаціями розглядають як метод навчання (Ю. Кулюткін, Г. Сухобська, О. Матвієнко, О. Сидоренко, В. Чуба); засіб підвищення ефективності навчання у вищій школі, (О. Березюк, Л. Буркова, О. Матвієнко), об'єкт системного аналізу (В. Семиченко, Ю. Швалб), предмет експертизи (Ю. Швалб). Так, Ю. Кулюткін та Г. Сухобська розглядають аналіз педагогічної ситуації як основний метод вирішення навчальних задач [4, с. 68]. О. Матвієнко обґрунтовує їх застосування як «методу конкретних педагогічних ситуацій» [3]. Розробники методу ситуаційного навчання (або кейс-стаді) схильні розглядати його з гносеологічної точки зору як «метод активного навчання, внаслідок застосування якого досягається розуміння досліджуваного предмета...» [7, с. 33]. Разом з тим метод, як спосіб, шлях досягнення мети, все таки більшою мірою відображає процесуальну сторону, а точніше – спосіб взаємодії між вчителем та учнем. Щодо змісту навчального матеріалу, то він або зовсім не представлений в описі методу, або йому дана тільки загальна характеристика. Тому роботу з педагогічними ситуаціями в межах технології розвивального навчання педагогів будемо розглядати як вид роботи. Її цінність ми бачимо в кількох аспектах. Найперше, в їх описі цілісно представлено явища педагогічної діяльності, що дозволяє в результаті аналізу виділяти проблему, робити висновки щодо конкретних дій вчителя та учнів, задач, які вони вирішували. На цьому акцентують увагу вчені, які працюють з ситуаціями в дидактичних цілях (Ю. Кулют-

кін, Г. Сухобська). У процесі аналітичної діяльності виявляється особистісне ставлення педагога до описаних подій, їх оцінка. Важливо не тільки те, чи бачить педагог проблему (явище), а як він її формулює: чи послуговується при цьому професійною лексикою, висловлюється метафорично, або обмежується професійними штампами. У таких випадках найбільше оголюється професійний досвід вчителя, який висловлює власні міркування, приймає рішення щодо самої оцінки ситуації, виключно опираючись на набуті знання, напрацьовані моделі поведінки, установки тощо.

З одного боку, робота з педагогічними ситуаціями є етапом навчання вчителів, а з іншого – способом діагностики їх професійного мислення. Наприклад, цінності, як складова спрямованості особистості, є основою вибору педагогом цілей, засобів діяльності, форм та методів, можуть бути представлені саме в процесі аналізу, обґрунтуванні власних висновків щодо описаних подій. Таким чином, робота над педагогічною ситуацією є особливо цінною для нас, оскільки дає можливість впливати на всі структурні компоненти професійної компетентності педагога. Найчастіше в процесі навчання вчителя як дорослого задіяні когнітивний та діяльнісний компоненти, оскільки з ним працювати найлегше. Щодо інших – емоційно-вольового та ціннісно-смыслового, вплив на яких є більш опосередкований, їх недооцінюють, фактично цілеспрямовано не впливають у роботі з учителем як дорослим учнем. Ключовим, у даному випадку буде ціннісно-смысловий компонент. Можна навчити педагога новим методам, показати як працюють з ними інші, більш чи менш досвідчені педагоги. Однак основне завдання полягає в іншому – необхідно, щоб учитель зрозумів ціннісно-смыслову ядро будь-якого нововведення. Особливості професійного мислення проявляються якраз через смисл професійної діяльності, прямо чи опосередковано він буде представлений в кожній ситуації. Насамперед, робота вчителя має мати смислове навантаження, яке б могло утримувати безпосередню мотивацію та слугувати орієнтиром для професійного розвитку.

Так, В. Семиченко вважає, що професійний розвиток є базовою категорією системи післядипломної освіти...«вбирає в себе всі конструктивні зміни, які збільшують можливість людини у виконанні професійної діяльності» [6, с. 54]. Йде мова про незворотні, спрямовані зміни, які мають системний характер. Якщо під впливом спеціально організованого навчання ми змінюємо смисли професійної діяльності педагога, то, відповідно, у нього з'являться нові (або зовсім інші) смисли професійної діяльності. Ті, в свою чергу, будуть поштовхом для переосмислення цілей

професійної діяльності, пошуку нових способів та засобів їх реалізації. На різних етапах професійного становлення й зростання зміни, які визначають розвиток вчителя як фахівця будуть різними. Кожного разу вони набуватимуть іншої якості, іншого характеру. Набутий досвід є основою для розвитку професійного мислення педагогів. Відповідно навчальні ситуації у своєму змісті мають бути настільки багатими, щоб давати змогу структурувати мислення дорослого учня, спонукати його аналізувати, робити власні висновки, виходити на високий рівень узагальнення, тим самим формувати готовність до розв'язання принципово нових професійних задач.

Мета статті: виділити та узагальнити характеристики педагогічних ситуацій, що забезпечують реалізацію цілей технології розвивального навчання педагогів у післядипломній освіті.

Виклад основного матеріалу. Загалом для підготовки педагогів можна використовувати всі добре описані педагогічні ситуації. Їх можна застосовувати як у навчальних цілях, так і з метою діагностики. Добре описаною вважається ситуація в якій подано в деталях саму подію, обставини, що спричинили появу тієї чи іншої проблеми (суперечності), її наслідки, результат. Однак, найбільшу цінність для нас складають ті, що будуть забезпечувати розвивальний ефект навчання дорослих.

Оскільки педагогічні ситуації використовуються з різною метою, то відповідно науковці добирають та систематизують їх на власний розсуд. Розробники ситуаційної методики навчання виділили п'ять основних критеріїв для визначення «вартісної ситуаційної вправи»:

1. Педагогічна користь. Для того, щоб її визначити розробнику необхідно дати відповідь на три питання: Яку навчальну функцію виконує ситуаційна вправа? Які педагогічні проблеми пов'язані з цією ситуацією? Чи ці проблеми вирішуються вже існуючими ситуаційними вправами. Для визначення їх цінності автори пропонують наступне правило: «кожна ситуаційна вправа потребує власної теорії». Також, на їх думку, ситуаційні моделі слід розглядати не ізольовано, а як частину модуля або послідовності курсів.

2. Провокування конфліктів. В описі ситуації має міститися суперечність, що є сутністю обговорення. Якщо проблему чітко видно з опису ситуації, то це відповідно, спонукає до дискусії.

3. Необхідність приймати рішення. Найбільш ефективною для навчання є ситуація, яка заставляє студентів приймати рішення. Так змінюється їх позиція з пасивного спостерігача до головної особи, відповідальної за власний вибір.

4. Можливість узагальнення. Попри свою унікальність ситуаційна вправа має бути придатною до узагальнення, тобто давати відповідь на широке коло проблем. Дозволяти в процесі аналізу виявляти найбільш суттєві схожі характеристики, що можуть мати місце в різних ситуаціях, тобто, піддаються узагальненню.

5 Лаконічність. У процесі обговорення та осмислення ситуації необхідно піднятися до високого рівня абстракції (в даному випадку принципів менеджменту та аналізу) [7, с. 123–129].

Найбільша перевага застосування ситуацій в тому, що вони найбільш цілісно і системно відображають реальність, те середовище в якому людині необхідно активно діяти: аналізувати, робити висновки, приймати рішення, розв'язувати справжні, а не вигадані професійні задачі. Таким чином, процес навчання і майбутня професійна діяльність стають максимально наближеними, оскільки вимагають виконання однакових професійних дій в умовах, схожих за своєю природою.

Як правило для роботи з майбутніми фахівцями використовують педагогічні ситуації, що максимально конкретизовані. Оскільки в даному випадку вони виконують дидактичні функції, ми будемо характеризувати їх насамперед як навчальні. Таким чином, навчальні ситуації у технології розвивального навчання педагогів мають бути *професійними* за своїм змістом. Цю ідею підтримують розробники ситуаційної методики навчання, які вважають, що ситуаційна вправа «повинна будуватися на реальних подіях, у центрі яких перебуває особа, що приймає рішення» [7, с. 120]. Наприклад, для учителів розвивального навчання найбільш практично значущими є ситуації, що пов'язані з етапами постановки навчальної задачі. Цінність таких ситуацій (це може бути одна ситуація) в тому, що на ній можна показати логіку розгортання психологічної структури навчальної діяльності (навчально-пізнавальні мотиви, навчальна задача, навчальні операції, дії контролю та оцінки). В результаті роботи педагог може засвоювати способи дій і переносити на інші ситуації, де можна діяти за тією ж логікою.

Разом з тим, використання в роботі з педагогами тільки ситуацій, які максимально конкретизовані та прив'язані до методики викладання навчального предмета вважаємо непродуктивним. Чим конкретніша ситуація, схожа на ту, з якою стикається вчитель в професійній діяльності, можливо, успішно її вирішує, тим менша її цінність у контексті спеціально організованого навчання та можливостей професійного розвитку. Її аналіз може обмежуватися звичними кліше, некритичним (стереотипним) розглядом дій вчителя та учнів, відносин тощо. Тому нам важливо добирати навчальні ситуації, що максимально дають змогу виявити, як вчитель розгортає діяльність, відрефлексувати, вербалізувати, перевести результати рефлексивних дій на нову професійну лексику, новий алгоритм дій.

З нашого погляду, ситуації мають бути не надто близькими до досвіду людини. Найбільш прив'язаними до нього є ті випадки, коли характеризують діяльність вчителя з позицій методики викладання навчального предмета. На перший погляд це дуже близькі та зрозумілі для нього процеси, явища, їх сутність. Але вони не містять розвивального потенціалу, не провокують до переосмислення змісту професійної діяльності. Тому для розгляду можна використовувати ситуації професійні за змістом, але з суміжних дисциплін (вчитель початкових класів буде аналізувати опис ситуації в 7 класі, тощо). Дещо схожу думку висловлюють розробники ситуаційної методики навчання, які вважають: «Якщо історія справді достатньо багата на вартісні подробиці, з неї неминуче

че постане чимало цікавих проблем» [7, с. 124]. Таким чином ми можемо виділити наступну закономірність у доборі змісту ситуації: чим дрібнішими, ізольованими є випадки, тим менша їх вартість, оскільки вона не дають можливість бачити процес у цілості. Для прикладу: це може бути порівняльний аналіз розв'язування задачі за традиційною методикою та у розвивальному навчанні.

Як такі, що мають значний розвивальний потенціал у роботі, ми виділили **ситуації, умови яких не торкаються професійної діяльності**. У них може бути відображена побутову або якась інша життєва реальність, яку необхідно проаналізувати з позицій педагогіки. Тобто з мови побутової лексики її необхідно перевести на мову педагогіки як науки. Знову ж таки, ми навмисно виводимо зміст ситуації з поля конкретного професійного досвіду. Безумовно, для розгляду можуть бути запропоновані й типові ситуації, але їх використання буде обмеженим з огляду на те, що з них складно ввести вчителя в дискомфорт у процесі навчання. Оскільки треба виявити те, що приховане за стереотипністю мислення. Задля цього робота з ситуацією потребуватиме ще складнішого аналізу, наприклад: введення нових критеріїв оцінки.

Як окрему групу ми виділили **ситуації з недостатньою кількістю даних, або зайвими даними**. Це можуть бути професійні за змістом ситуації з яких важко вибрати дані для формулювання задачі, оскільки в описі на них прямо не вказано. Нам важливо створити умови, коли у педагога, який вважає себе кваліфікованим, компетентним спеціалістом з'являється питання «не знаю». Фактично навмисно створюється ситуація в якій відбувається дискредитація досвіду професійної діяльності. Для вирішення цієї ситуації, переведення її в задачу, вчителю необхідно відрефлексувати (думання про свої думки) та вийти на загальні алгоритми, тобто загальні способи вирішення проблеми, а не конкретні дії в межах методики.

Педагогічно доцільними вважаємо ситуації в змісті якої представлено результати **педагогічного дослідження, чийсь педагогічні висновки**. На відміну від попередніх, її не потрібно вирішувати, тобто переводити в задачу, адже це вже зробили реальні учасники подій. Це дає змогу переходити на спосіб думання, а не на конкретну методику, якою, як правило, обмежується навчання. У процесі роботи над ситуацією ми характеризуємо думання іншої людини демонструючи при цьому власне, виходимо на психологічну структуру навчальної діяльності. Тобто вчимо думати, можливо навіть в іншій логіці, наприклад – логіці розгортання учбової діяльності. Опанувавши її вчитель зможе перенести це в професійну діяльність. Іншу змістову спрямованість навчання педагогів дають результати досліджень, або різні точки зору педагогів на одне й теж, що відбувається на уроці. У процесі аналізу умов ситуації необхідно їх співставити, можливо, висловити свою позицію. Також це можуть бути схожі ситуації, але з іншими даними (не діти молодшого шкільного віку, а підлітки: ситуацію вирішує не вчитель, а батько), або одночасно з різних даних. Висновки, висловлені учасниками подій можуть бути схожими, а можуть різнитися. Тобто, основна сутність цієї категорії ситуацій в тому, що в їх змісті

присутня не стільки пряма дія педагога щодо дитини, скільки аналіз того, як думали інші коли діяли.

Окремо ми виділили **ситуації в змісті яких містяться моделі** щодо діяльності педагога. Такими моделями можуть бути схеми аналізу уроку, таблиці, структури, моделі педагогічної діяльності. Якщо порівнювати з іншими ситуаціями, то в цих ми діємо наче навпаки - опосередковано отримуємо інформацію. Тобто в процесі роботи з моделями отримуємо змогу аналізувати ситуацію. В результаті їх застосування отримуємо можливість виявити нову інформацію про поведінку об'єкта, взаємозв'язки й закономірності, які неможливо виявити аналізуючи їх в інший спосіб. Так, В. Семиченко вважає, що зміст моделі у найзагальнішому вигляді охоплює: цілі, мотиви, об'єкти, суб'єкти, взірці, умови, засоби, результати і корекцію [5, с. 294–295]. Як одне з завдань – передбачити різні (можливі) варіанти розгортання дій, вирішення ситуацій, якщо на попередньому етапі роботи виявилось, що вчитель її розуміє.

Розвивальний ефект навчання забезпечують ситуації, які після їх вивчення **вимагають певного узагальнення, систематизації, певної концептуалізації дій**. Фактично це той етап в роботі з педагогами, коли для розуміння суті педагогічних явищ учителю необхідні теоретичні знання. Останні відображають і пояснюють сферу педагогічної дійсності завдяки тому, що обґрунтовані у формі понять, принципів, закономірностей тощо. Зрештою, у кожного сучасного педагога має бути сформована власна концепція діяльності у вузькому розумінні цього слова. Так, І. Зязюн вважає, що «інтеграція педагогічної теорії і практики в індивідуально-особистісному досвіді при випереджувальній ролі теоретичного знання» є одним із принципів підготовки педагога [2]. Розширення його меж (маємо на увазі теоретичне знання) також пов'язане з психологізацією навчально-виховного процесу. Це спонукає вчителя орієнтуватися на те, що представлено в логіці психологічної науки, але частково є предметом його професійної діяльності, або, як зауважує Г. Балл, «з урахуванням психологічних вимог до неї» [1, с. 60]. До таких ситуацій можна віднести й ті, що **допомагають виходити на найбільш загальні алгоритми професійних дій**, а не окремі дії. У їх змісті має міститися достатньо інформації для того, щоб перейти від констатації фактів (що робили) до аналізу самого процесу та пошуку загальних закономірностей: як думати, щоб зрозуміти як діяти. Фактично мова йде про розвиток професійного мислення педагогів, зокрема здатності до пошуку ефективних шляхів вирішення проблем, оскільки процес мислення полягає у розв'язуванні тих чи інших педагогічних задач. У процесі роботи над такою ситуацією вводяться наукові поняття, вивчаються теоретичні положення. Це відбувається шляхом аналізу умов ситуації, коли йде пошук співвідношення між фактами тощо. Наприклад, це може бути співвідношення між життєвою та професійною ситуацією, між професійною та професійною.

Висновки. Найбільш ефективним у навчанні та професійному розвитку педагогів є використання педагогічних ситуацій. Для забезпечення розвивального ефекту навчання останні мають давати змогу

структурувати мислення дорослого учня, спонукати його аналізувати, робити власні висновки, виходити на високий рівень узагальнення, тим самим формувати готовність до розв'язання принципово новий професійних задач. Це спонукало виділити ті навчальні ситуації, які мають значний розвивальний потенціал. До них ми віднесли наступні: ситуації, умови яких не торкаються професійної діяльності; ситуації з недостатньою кількістю даних, або зайвими даними; ситуації в змісті якої представлено результати педагогіч-

ного дослідження, чиїсь педагогічні висновки; ситуації в змісті яких містяться моделі щодо діяльності педагога; ситуації, які після їх вирішення вимагають певного узагальнення, систематизації, певної концептуалізації дій. Як перспективи подальшого дослідження, можна пропонувати розробку педагогічних умов використання педагогічних ситуацій з навчальною метою в підвищенні кваліфікації педагогів у післядипломній освіті.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Балл Г. Категория «культура личности» в анализе гуманизации общей та профессиональной освіти / Педагогика і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: Зб. наук. праць / За ред. І.А. Зязюна і Н.Г. Ничкало. – К., 2003. – С. 51-61.
Ball G. Kategorija "kultura osobystosti" v analizi humanizatsii zahalnoi i profesiinoyi osvity [Category "culture of personality" in the analysis of the humanization of General and Vocational Education] / Pedagogika i psychologia profesiinoyi osvity: rezultaty doslidzhen i perspektivu: zbirka naukovykh prats / Zyazyun I.A., Nychkalo N.G. - K., 2003 - S. 51-61.
2. Зязюн І.А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти. – 2005. [Е-ресурс] Режим доступу: <http://studentam.net.ua/content/view/7596/97/>
Zyazyun I.A. Philosophia pedagogichnoi yakosti v systemi nepererвної osvity [Philosophy of teaching quality in the system of continuous education]. – 2005 [Online] Available at: http://studentam.net.ua/content/view/7596/97/
3. Матвієнко О.В. Метод конкретних педагогічних ситуацій / за ред. В.І. Бондаря. – К. : Українські пропілеї. – 2001. – 298 с.
Matvienko O.V. Metod konkretnykh pedagogichnykh sytuatsii [Method of specific teaching situations] / Bondar V.I. - Kyiv: Ukrainski propilei. - 2001 - 298 s.
4. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М. : Педагогика. – 1981. – 120 с.

- Modelirovanie pedagogicheskikh situatsii: problemy povyshenia kachestva i effektivnosti obshepedagogicheskoi podgotovki uchitelya [Modeling of pedagogical situations: Problems and Improving qualities of the effectiveness of General Teacher Preparation] / Kulyutkin Y.N., Suhobskoi G.S. - M.: pedagogika. - 1981 - 120 s.*
5. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посіб. / В.А. Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – 335 с.
Semychenko V.A. Psychologia pedagogichnoi diyalnosti [Psychology teaching activities]: navch.posibnyk / Semychenko V.A.-K.: Vuscha Shkola, 2004 - 335 s.
6. Семиченко В.А. Проблема особистісного розвитку й саморозвитку в контексті неперервної професійної освіти / В.А. Семиченко. – науково-теоретичний та інформаційний журнал АПН України. 2010. – № 2 (67) С.46 – 57.
Semychenko V.A. Problema osobustisnogo rozvutku i samorozvutku v konteksti nepererвної profesiinoyi osvity [The problem of personal development and self-development in the context of continuous professional education] / Semychenko V.A. - naukovo-teoretychnyi i informatsiynyi zhurnal APN Ukrainy. 2010. - № 2 (67) S. 46 - 57.
7. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / Упор. О. Сидоренко, В.Чуба. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – 256 с.
Sytuatsiina metodika navchannya: teoria i praktika [Situational methods of teaching: theory and practice] / Sydorenko O., Chuba V. - K.: Tsentr innovatsii ta rozvytku, 2001 - 256 s.

Barabash O.D. Pedagogical situations as a part of the technology of teachers' developmental training in terms of postgraduate education

Abstract. Within the article main characteristics of pedagogical situations are scientifically grounded as a part of the technology of teachers' developmental training in terms of postgraduate education. Pedagogical situations that can provide the effect of developing adult education are of great value to us. Thus, the educational situations should be professional in content. As a result, the teacher can learn ways of acting and transferred them to other situations where you can follow the same logic. However, the use of situations that are specified and linked to techniques of teaching academic subject feel unproductive. They do not include developmental potential, they do not provoke a rethinking of content of the profession. Pedagogical situations that include significant potential are the following:

- Situations in which conditions do not affect the profession. They can describe household or some other vital reality that must be analyzed according to pedagogical principles.
- Situations with insufficient data or unnecessary data. It can be professional situation but it is difficult to select the data for the formulation of the problem.
- Situations in which the content presented the results of the pedagogical research, teaching conclusions. It is not necessary to solve these situations but to analyze.
- Situations in which the content contained the model of the activity of the teacher. It is a holistic view of the professional activity.
- Situations that require a certain generalization, systematization and conceptualization of action. This is the stage in the work of the teachers when we need to have theoretical knowledge for understanding of the pedagogical phenomena. They help to deal with the most common algorithms of the professional action, but not individual action.

Keywords: *developmental training, pedagogical situation, characteristics of learning situations*

Барабаш О.Д. Педагогические ситуации как элемент технологии развивающего обучения учителей в последипломном образовании

Аннотация. В статье раскрываются основные характеристики педагогических ситуаций, которые являются элементом технологии развивающего обучения в последипломном образовании. Особую ценность среди них составляют те, которые могут обеспечивать развивающий эффект обучения взрослых. Таким образом, педагогические ситуации в технологии развивающего обучения педагогов должны быть профессиональными по своему содержанию. В результате педагог может

усваивать способы действий и переносить на другие ситуации, где можно действовать по той же логике. Вместе с тем, использование ситуаций, максимально конкретизированных и привязанных к методике преподавания учебного предмета, считаем непродуктивным. Они не содержат развивающего потенциала поскольку не провоцируют к переосмыслению содержания профессиональной деятельности. Таким характеристикам отвечают следующие:

- Ситуации, условия которых не касаются профессиональной деятельности. В них может быть отражена бытовая или любая другая жизненная реальность, которую необходимо проанализировать с позиций педагогики.
- Ситуации с недостаточным количеством данных, или лишними данными. Они могут быть профессиональные по содержанию, но из описания сложно выбрать данные для формулирования задачи.
- Ситуации в содержании которой представлены результаты педагогического исследования, выводы педагогов. В отличие от предыдущих, они требуют не решения, а анализа на предмет того, как думали другие, когда действовали.
- Ситуации в содержании которых содержатся модели в которых отображена деятельность педагога. Они дают целостное видение предмета профессиональной деятельности.
- Ситуации, после решения которых необходимо обобщение, систематизация, определенная концептуализация профессиональных действий. Это этап в работе с учителями на котором для понимания сути педагогических явлений необходимые теоретические знания. Они помогают выходить на наиболее общие алгоритмы профессиональных действий, а не отдельные действия.

Ключевые слова: *развивающее обучение, педагогическая ситуация, характеристики учебных ситуаций*