

Министерство общего и профессионального образования
Российской Федерации
Ярославский государственный университет им. П.Г.Демидова

М.М. Кашапов

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА
РЕШЕНИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ**



Ярославль 1997

**ББК Ч31
К31**

Рецензенты: кафедра педагогической психологии и педагогики СПбГУ; член-корреспондент Российской Академии образования, профессор кафедры общей психологии СПбГУ А.А. Реан.

Издано при финансовой поддержке
“ЯРОБЛТУР” (информация о туризме - (0852) 22-23-86)

К31 **Кашапов М.М.**
Теория и практика решения педагогической ситуации / Яросл. гос.
ун-т. Ярославль, 1997. 100 с.

ISBN 5-230-20492-3

В пособии обсуждаются теоретические и практические аспекты решения педагогической ситуации. На основе рассмотрения более 5 тысяч педагогических проблемных ситуаций описаны критерии и принципы ситуационного анализа. Особое внимание обращено на уровневую характеристику процесса решения педагогической ситуации. Главная цель пособия - помочь студентам специализации “Педагогическая психология” в овладении технологией ситуационного подхода как средства исследования и совершенствования педагогической деятельности.

Пособие адресовано студентам психологических и педагогических факультетов, практическим психологам, учителям, административным работникам школ и всем интересующимся современными проблемами педагогической психологии.

Табл. 11. Библиогр.: 70 назв.

Рисунок на титульном листе - древнекитайский знак единства и борьбы противоположностей во Вселенной.

ISBN 5-230-20492-3

© Ярославский
государственный
университет, 1997
© Кашапов М.М. , 1997

ВВЕДЕНИЕ

Содержание и логика построения учебного пособия подчинены основным целям и задачам спецкурса “Психологические основы решения педагогической ситуации”, который читается на психологическом факультете Ярославского госуниверситета, и представляют собой продолжение идей, представленных автором в учебном пособии “Психологические основы решения педагогической ситуации” (Ярославль, 1992) и методических указаниях “Обучение решению педагогических ситуаций” (Ярославль, 1992), а также в сборнике под редакцией автора “Психология педагогической ситуации” (М., 1996). Для закрепления студентами знаний, полученных на лекциях и в процессе чтения специальной литературы, в пособие включен теоретический и методический материал обеспечения группового занятия по анализу и решению педагогической ситуации. В дальнейшем освоенный учебный материал может быть использован психологами в их профессиональной деятельности, прежде всего в проведении психолого-педагогических семинаров с учителями, а также в организации практических занятий с учащимися.

Концептуальная основа работы базируется на идеях и теоретических взглядах С.Л.Рубинштейна, Б.Г.Ананьева, Б.Ф.Ломова, В.Д.Шадрикова, Ю.Н.Кулюткина, Г.С.Сухобской, Н.В.Кузьминой, Ю.К.Корнилова, А.А.Реана, В.А.Якунина, М.К. Тутушкиной, Л.А. Регуш, а также трудах других крупных психологов, работающих в области психологии обучения и воспитания. При организации обучения решению педагогических ситуаций важно учитывать, что совершенствование профессиональных интеллектуальных умений может быть осуществлено при соблюдении обучаемым следующих условий: осознания и принятия на себя ответственности за оптимизацию собственной умственной деятельности; развития мотивов в рационализации мыслительных операций и действий; усвоения знаний общих правил, по которым надо действовать; упражнения ориентировочных, конструктивных, исполнительных и оценочных действий; самовоспитания своего профессионального педагогического мышления и личности.

Разработка и реализация указанных исходных положений способствует достижению таких **целей** данного обучения, как: а) формирование у учителей позитивного, конструктивного отношения к сложным педагогическим ситуациям как к творческим задачам; б) овладение методом психологического анализа процесса решения педагогической ситуации; в) совершенствование способов продуктивного, творческого решения педагогической ситуации. **Задача** обучения - осознание преподавателем себя как ответственного участника, а в случае необходимости и организатора педагогических ситуаций.

Логика учебного процесса данного спецкурса включает в себя пять основных уровней: концептуальный - формирование теоретических знаний, необходимых для более глубокого понимания сущности педагогических явлений в контексте конкретной ситуации; исследовательский - анализ процесса решения

педагогической ситуации; объяснительный - осознание соотношения личностных и деятельностных характеристик в ситуационном контексте; аналитический - анализ собственных поисковых, планирующих, исполнительных и оценочных действий; обобщающий - закрепление приемов, присущих оптимальному способу решения педагогической ситуации, использование психолого-педагогических идей в конкретной ситуации деятельности.

Отмеченные уровни представлены в структурировании учебного материала. Выделены следующие ступени усвоения знаний и формирования умений: выдвижение и проверка диагностических и прогностических гипотез; всесторонний и глубокий анализ педагогической ситуации; установление причинно-следственных связей и отношений; выделение главного в ситуации. Последовательное прохождение указанных ступеней создает основу для формирования позитивного отношения к решаемым проблемным ситуациям как к творческим педагогическим задачам, а следовательно, образуется важная предпосылка для самосовершенствования профессионального педагогического мышления.

Автор выражает признательность и благодарность за помощь в подготовке и издании данного пособия коллегам-преподавателям психологического факультета ЯрГУ, ученым факультета психологии СПбГУ, педагогическому коллективу школы № 8 г. Ярославля, студентам специализации «Педагогическая психология», редакционно-издательскому отделу ЯрГУ, практическим психологам.

Автор не претендует на полное и всестороннее изложение затронутых теоретических вопросов и прикладных проблем, но надеется, что работа послужит стимулом для дальнейшего исследования этого перспективного направления.

Глава 1. ТЕОРИЯ РЕШЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ

1.1. Принципы ситуационного анализа

Любая педагогическая ситуация является социальной, но не каждая социальная ситуация может быть охарактеризована как педагогическая.

Педагогическая ситуация - это система внешних по отношению к педагогу и учащимся условий, побуждающих и опосредующих их активность. Качество “быть внешним” по отношению к учителю означает: а) в профессиональном отношении - превращение условий социальной ситуации коммуникативного взаимодействия с учащимся в средства решения педагогической ситуации; б) в пространственном - воспринимаемая внеположенность к субъекту; в) во временном - предшествование действию субъекта; г) в функциональном - осознание степени зависимости от него соответствующих условий в момент действия; д) в организационном - овладение и осуществление им технологии конструирования педагогической, т.е. *развивающей* ситуации.

Овладение обобщенными принципами анализа дает возможность учителю увидеть педагогическую ситуацию в целом, понять логику и закономерности ее протекания и принять на себя ответственность за процесс и результат ее решения.

Целевой принцип анализа ситуации. Люди включаются в ситуации для достижения тех целей, которые могут быть осуществлены лишь во взаимодействии с другими людьми. Термин “взаимодействие” означает здесь последовательность направленных друг на друга действий, которыми обмениваются партнеры [64, с.289]. Целевой принцип анализа, по мнению Ю.Н.Емельянова [14, с.166], открывает перспективы установления взаимосвязей между всеми параметрами ситуации и личностными характеристиками ее участников.

Принцип калькирования - учитель может сделать предметом своего анализа только видимые, наблюдаемые им особенности ситуации. Часто это выражается в перечислении атрибутивных свойств. Если учитель может по-другому смотреть на ситуацию, значит, у него есть возможность по-другому вести себя в ней.

Система “учитель-ученик” включает в себя основные подструктуры: внешнюю, наблюдаемую процессуальную (педагогическое общение) и внутреннюю, ценностно-мотивационную (педагогическое отношение). Этот принцип характеризуется своеобразным соотношением уровней созерцательного знания и эмпирической многоаспектности.

За каждой ситуацией стоит множество связей. Все их актуализировать невозможно. Что стоит за актуализацией данной связи? Именно на это был направлен предпринятый нами психологический анализ процесса решения

педагогической проблемной ситуации [19-30]. В зависимости от представления об объекте будет происходить соответствующее видение ситуации. Развитие самого субъекта приводит к тому, что объект педагогического воздействия становится более управляемым. У “успешных” испытуемых представление об учащемся более расчлененное, дифференцированное, детализированное. У “неуспешных” имело место спонтанное “выхватывание” отдельных элементов из педагогической ситуации. Это порождает крайний субъективизм в оценке деятельности учащегося.

Принцип аппроксимации - это объяснение учителем сущности ситуации, базовых ее характеристик через другие, более простые признаки. Внимание обращается не на личность, а на поступок. В данном случае личностные черты ученика раскрываются через его поведенческие особенности. При этом педагог полагает, что если ситуация достаточно типичная, то можно использовать ранее проверенное средство. Если же невозможно учесть все переменные ситуации, то приходится делать акцент на одну-две из них: например, на эмоцию (радость, страх) или на одну наиболее вероятную, логическую линию развития педагогического взаимодействия.

Принцип страгальности - “неуспешные” испытуемые-педагоги видят только кусок педагогической ситуации и в первую очередь в новой ситуации стараются определить степень ее потенциальной “угрозы”, “опасности” для себя. Умение выбрать диапазон педагогических действий в соответствии с анализом ситуации зависит от уровня подготовленности. У учителя и у ученика разный уровень подготовленности - поэтому разное отношение к одной и той же ситуации.

Принцип МаксиМина лежит в основе современной идеологии и психологии принятия педагогического решения. Он заключается в том, что принимающий решение должен с одной стороны гарантировать себе “минимальный проигрыш”, а с другой - максимальный выигрыш при минимальных затратах.

Ситуативный принцип. В решаемой конкретной ситуации вычленяются структурные элементы. Затем тот или иной элемент в процессе моделирования меняется на другие, что обеспечивает предполагаемое конструирование ситуации и постепенно приводит к выработке обобщений надситуативного характера.

Принцип оптимального соотношения ситуативной и надситуативной проблемности в анализируемой педагогической ситуации. Ситуативный уровень проявляется в том, что ученик воспринимается учителем как средство решения педагогической задачи. Стил ь взаимодействия по типу: “делай то, что делаю я”. В процессе реализации надситуативного уровня иной стил ь: “человек - мера всего”. Надситуативный уровень анализа необходим для успешного педагогического решения, поскольку ни одна ситуация не является самопричинной. Ее возникновение обусловлено другими, предшествующими ей ситуациями.

1.2. Критерии анализа педагогической ситуации как системного объекта

Поведение учащегося не может быть понято, объяснено и, в случае необходимости, изменено вне ситуационного контекста, в котором оно наблюдается. Ситуационный контекст - это учет значимости ситуационных характеристик при анализе педагогической деятельности.

Ситуационный подход создает методологическую предпосылку для объективного психологического исследования личности учителя в развитии, позволяет моделировать структурные характеристики ситуации в динамике, обусловленной меняющимся ситуационным контекстом профессиональной деятельности. В чем состоит возможность влияния ситуации на педагога? Изменение ситуации за счет модификации тех или иных ее базисных черт влечет за собой изменения в поведении и взаимодействии участвующих в данной ситуации людей.

Ситуация, являясь сложным системным объектом, допускает не одно, а несколько концептуальных срезов, позволяющих выделить следующие ситуативные единицы: 1) целостность - фрагментарность; 2) конкретность - диффузность; 3) устойчивость - динамичность; 4) организованность - неопределенность; 5) уникальность - типичность. На наш взгляд, такая классификация критериев анализа ситуации дает инструмент объективации педагогической реальности.

1. К.Левин позаимствовал принцип целостности Курта Гольдштейна для объяснения взаимодействия человека с его социальным окружением, а также социально обусловленных изменений личности [70]. Целостное понимание педагогической ситуации проявляется в чутком распознавании ее изменений по едва уловимым признакам. Основу такого анализа составляет понимание учителем структуры педагогической ситуации во взаимосвязи ее компонентов, т.е. осознание отношений между задачами, которые ставит педагог, средствами и способами, которые он выбирает для решения задач, и предполагаемым результатом.

Без целостного взгляда на настоящее и будущее анализируемой ситуации моделирование и развитие ее основных составляющих невозможно. Именно в процессе педагогического взаимодействия люди чаще всего реагируют друг на друга целостно, всей совокупностью своих мыслей, чувств и действий.

2. Если учитель анализ ситуации ограничивает лишь рассмотрением конкретных фактов и не вооружен общей методологией их научного исследования, а также избегает при этом обоснованных теоретических обобщений, имеющих более общий, чем в данной ситуации, характер, то такой анализ неизбежно скатывается на позиции "ползучего эмпиризма". С другой стороны, ни один из известных нам подходов к исследованию ситуации не дает понимания и ответа на следующий вопрос: каков генезис ситуации, прежде всего педагогической? Где кончается одна ситуация и начинается другая?

Конкретность педагогической ситуации задается степенью масштаба, определенности ее границ. Выделяются следующие типы границ:

а) организационные (класс, школа); б) факторные (совокупность причин и острота проблемы); в) временные (как долго существует и может просуществовать данная ситуация).

3. Особый акцент в понимании ситуации делается на ее динамическом характере. Специфика сложной педагогической ситуации характеризуется внезапностью ее возникновения, динамичностью, а также необходимостью правильного и оперативного преодоления затруднений, возникающих в педагогической деятельности.

В процессе осуществления профессиональных действий ситуация может изменяться, поэтому каждое следующее действие приходится делать в условиях, отличных от первоначальных. Эти изменения могут быть двух типов: зависимые и независимые преобразования условий. Первые вызваны непосредственно поступками учителя, вторые не вызваны такими действиями, хотя и в разной степени обусловлены ими (действия учащихся).

4. Неопределенность педагогической ситуации обусловлена субъективными факторами: по-разному видят и входят в нее. Одним из путей оптимизации деятельности учителя-организатора является овладение им технологией конструирования педагогической, т.е. развивающей ситуации. Важно сконструировать ту духовную среду, в которой происходит развитие личности, преодоление догматизма, стереотипов, конструктивное переосмысление своего личностного и педагогического опыта. Управление можно рассматривать как часть системы образования, обеспечивающую нормальное ее функционирование. Управление реализуется посредством структурирующей схемы действий, которая обеспечивает восстановление, реконструкцию решаемой проблемы в контексте педагогической ситуации.

5. Любая конкретная ситуация содержит в себе не только особенное, но и нечто общее, свойственное многим педагогическим явлениям. Следовательно, ситуации, воспринимаемые педагогом, по-своему единственны. Для организации своих впечатлений педагог использует различного рода правила, принципы, категории, классы и понятия, которые он вкладывает в виде специфических когнитивных схем во влияние социума и в свою профессиональную деятельность. Проведенная нами спецификация педагогической ситуации позволяет уточнить ряд ее важнейших условий (кто, где, что, как, зачем, почему делал ...).

Таким образом, ситуация, в которой оказывается педагог, должна обладать определенными вышеперечисленными признаками, чтобы, например, его мудрость, каков бы ни был ее уровень, могла проявиться. Пока учитель “не включает” себя в конкретную ситуацию, трудно бывает судить о степени профессионализма его педагогического мышления. Именно благодаря своему мышлению педагог обычно улавливает целостную картину той ученической межличностной среды, которую он берется реорганизовать.

1.3. Функции педагогической ситуации

Ситуации, созданные педагогом, не только конструируют возможности, при которых имеет место то одно, то другое поведение, они также организуют паттерны поведенческих последовательностей. В этих актах проявляется двоякая реакция человека на ситуацию: либо личность интегрально реагирует на ситуацию, либо отклик на ситуацию исходит лишь от специфической особенности личности.

Исходя из общих функций ситуации, во-первых, как важного материала для диагностики уровня развития педагогического мышления; во-вторых, как метода организации деятельности, можно выделить ряд специфических функций, присущих именно педагогической ситуации.

1. Педагогическая ситуация играет роль своего рода “пускового механизма” возникновения психических состояний, т.е. в этом случае проявляется зависимость психических состояний от содержания ситуации педагогической деятельности. В частности, в душе ученика образуется прочная внутренняя связь между учебной ситуацией, негативным ответом, плохой отметкой, тягостным чувством.

Если усваиваемая информация, учебные понятия не проходят позитивным образом сквозь “душу” ученика, то они и не становятся личностно значимыми для него. Возникает необходимость определения состояний школьников, т.к. именно они в первую очередь отражают различные ситуации, происходящие в педагогическом процессе. По мнению А.А.Реана, именно с уровнем познания педагогом личности учащегося, с адекватностью и полнотой познания в существенной мере связана результативность педагогической деятельности [52, с.11].

Однако учитель не всегда может достучаться до души ученика, поэтому ученик не понимает и не принимает педагогические воздействия. Перед педагогом стоит задача управления психическими состояниями школьников, а также задача саморегуляции собственных состояний, коррекции негативных их проявлений, овладения методами самоуправления ими, чтобы управлять ситуацией. Ибо не научившись владеть собой, он не сможет владеть ситуацией.

Как учитель может наработать позитивный опыт управления ситуацией? Если ограничиваться изучением ситуации, то можно застрять на изучении лишь феноменологии педагогической деятельности, а не самой ее сущности. Важно, чтобы анализ ситуации позволял адекватно отражать содержание педагогической деятельности.

Возникает своего рода педагогическая проблема: как сделать так, чтобы усвоение основных понятий, категорий, законов стало внутренне мотивированным, имеющим значение для самого познающего. Управление психическими состояниями в качестве основного звена включает в себя самовоспитание (как стратегическую задачу), а также овладение методиками саморегуляции и необходимыми умениями (тактическая задача) и управление ситуацией (операционная задача).

2. Педагогическая ситуация как средство поддержания профессиональной репутации учителя. Если учитель не умеет анализировать ситуацию, то он никогда из нее не выйдет конструктивным способом. Позитивный анализ ситуации позволяет выделить в ее основных составляющих то, на что можно опереться. Умение найти опору в оппоненте позволяет создать структуру творческой (сов-местно-разделенной) деятельности учащихся и педагога. В противном случае возможно возникновение ситуации вынужденной деятельности, отчуждение от учебной деятельности, когда учащийся учится не для себя, а для кого-то другого, т.е. он встраивается в чуждую для себя деятельность. Самоотстранение приводит к демотивации, поскольку цели педагога не стали целями для ученика.

3. Ситуация стимулирует активность педагога. Именно активность лежит в основе развития. Главное - найти механизм развития учителя. Без этого трудно решить проблему непрерывного педагогического самообразования. Одним из ключей решения служит проблематизация: кто бы что бы ни говорил и ни делал, всегда можно найти в его позиции противоречие, т.е. источник развития.

Ситуация же содержит в себе противоречие между педагогическими целями (обучение, развитие, воспитание учащихся) и реальными условиями их достижения. Из анализа проблемной ситуации закономерно вытекает задача, которую требуется решить, чтобы снять возникшее противоречие [43, с.29].

4. Педагогическая ситуация как часть социо-культурного контекста. По мнению Л.Кольберга, для обеспечения эффективного нравственного роста детей необходим ряд условий: ситуации морального выбора, смена социальных ролей, использование на практике приобретенных морально-этических знаний и нравственных убеждений.

Воспитание же есть лишь создание педагогом определенных ситуаций, которые наполняются учащимися своим смыслом. Ситуации воспитания создают не только учителя, но и другие люди (родители, сверстники и т.д.).

Любая ситуация содержит в себе предпосылки для формирования как положительных, так и отрицательных нравственных качеств и свойств. Дело не в самой сложности ситуации, а в направленности на ее преодоление личностью. Если в процессе преодоления, разрешения ситуации человек приобретает для себя социально- и нравственно позитивные качества, то такая ситуация может быть определена как педагогическая.

1.4. Концептуальная характеристика уровней разрешения педагогической проблемной ситуации

Управление педагогическим процессом в сложных ситуациях возможно при условии правильного их осмысления и понимания. Между тем познание сущности педагогических явлений и определение оптимальных способов профессионального воздействия в конкретных ситуациях имеет для учителя различную степень значимости и проблемности. Сложная по объективному

критерию педагогическая ситуация становится для педагога проблемной в зависимости прежде всего от его интеллектуальных, а также от других индивидуально-личностных характеристик.

Рассматривая проблему соотношения личностных и когнитивных характеристик, М.Тышкова отмечает, что решающее значение в становлении психологической устойчивости личности принадлежит познавательному отношению к трудной ситуации [62, с.28]. Выявление и учет особенностей мыслительной деятельности, раскрывающейся в проблемной ситуации, имеет несомненное значение для изучения мышления педагога. По своей направленности, по содержанию оно, очевидно, не должно исследоваться на каком-либо отдельном уровне осмысления и осознания проблемной ситуации. При этом одним из исходных теоретических положений можно рассматривать высказывание Е.И.Степановой о том, что внутри мыслительного акта взрослого человека наблюдаются различные уровни отражения окружающего мира [59, с. 9.].

В связи с этим интересно рассмотреть проявление мышления педагога на разных уровнях обнаружения проблемности в решаемой педагогической ситуации. С.Л.Рубинштейн говорит об “острой проблемности” в случае, если в ситуации обнаруживаются противоречия. Чем ярче выражено противоречие в педагогической проблемной ситуации, тем более острую проблемность приобретает она для учителя. Чем более острую проблемность приобретает педагогическая ситуация, тем более активизирует она мыслительную деятельность педагога. Склонность к обнаружению проблемности непосредственно не связана с требованиями и условиями педагогической деятельности, но может оказывать влияние на процесс разрешения возникающих в ней проблемных ситуаций. Следовательно, проблемность как психологический фактор, обеспечивающий порождение познавательной мотивации учителя в процессе разрешения педагогической ситуации, заслуживает более тщательного и глубокого рассмотрения.

Проблемность любой ситуации, по мнению С.Л.Рубинштейна, заключается во включении в ситуацию чего-то, что дано имплицитно, не будучи дано эксплицитно (это и есть бесконечный “выход” ее за свои пределы), включении в бесконечность бытия, бесконечную систему взаимосвязей и взаимодействий. Иными словами, ситуация содержит что-то данное, но в ней есть всегда как бы пустые, незаполненные места (Leerstelle), через которые проглядывает нечто, выходящее за ее пределы и связывающее ее со всем существующим [55, с. 358-359].

Данную идею С.Л.Рубинштейна развивает И.А.Ильницкая, заявляющая, что проблемность - неотъемлемая черта познания, так как наличие проблем, проблемной ситуации обусловлено всеобщей взаимосвязью и взаимообусловленностью явлений в мире. Мышление же, являясь опосредованным познанием, берет свое начало в проблемности познания [17, с. 16]. Основным понятием, которое традиционно используется в психологии для описания психических затруднений, возникающих в деятельности, является “проблемная ситуация”. По определению Б.Ф.Ломова, последняя представляет собой ситуацию, включающую неопределенность, требующую принятия решения и возникающую на всех уровнях отражения и регуляции деятельности: сенсорно-перцептивном, представлений и вербально-логическом [39, с.224].

Для выделения различных классов проблемностей необходимы дополнительные понятия. Таким дополнительным понятием, по мнению Ю.Я.Голикова, А.Н.Костина, может явиться “проблемный момент”. Авторы полагают, что ситуации, включающие неопределенности, неоднозначности и затруднения, для преодоления которых минимально необходима регуляция на низшем уровне - сенсорно-перцептивном, представляют собой проблемные моменты. В этом случае проблемные ситуации будут характеризовать субъективные затруднения, требующие актуализации двух высших уровней - представлений и вербально-логического [12, с.65-67].

Ценность указанных положений возрастает и актуализируется в контексте педагогической деятельности. Так, Ю.Н.Кулюткин и Г.С.Сухобская утверждают, что всякая ситуация необходимо содержит ту или иную степень проблемности, а снятие этой проблемности (этого рассогласования) есть не что иное, как процесс решения учителем определенной педагогической задачи. Задача, возникающая в той или иной ситуации, и есть цель, данная в определенных условиях [44, с. 15]. Однако следует отметить, что проведенный нами обзор специальной литературы не позволил в полной мере получить ответ на вопрос: что же решает учитель: педагогическую ситуацию, педагогическую задачу или педагогическую проблемную ситуацию?

Учитель даже на этапе разрешения отдельных педагогических ситуаций включается и “решает” их не в порядке ответа на отдельные требования, не в порядке осуществления отдельных действий, а соотносится с ситуацией целостным образом как личность. Подобного рода трансформации происходят с личностью педагога в целом, выступая самодвижущей силой ее развития. Особенности данного превращения в широком плане выделил С.Л.Рубинштейн, который писал: “Своими действиями я непрерывно взрываю, изменяю ситуацию, в которой я нахожусь, а вместе с тем непрерывно выхожу за пределы самого себя” [55, с. 334]. Поэтому даже “вхождение” учителя в педагогическую ситуацию и вычленяемую в ней задачу, не говоря о ее “решении”, уже опосредовано личностным, избирательным, индивидуализированным отношением. Проблемность обеспечивает постоянную открытость человека новому, выражается в поиске несоответствий и противоречий, в собственной постановке новых вопросов и проблем.

“Проблемность “решения” вообще, - пишет К.А.Абульханова-Славская, - не есть выбор, а создание объективно нового. Причем это новое не просто теоретически отыскивается субъектом, но им утверждается, проводится в жизнь, отстаивается” [2, с. 116]. Такое понимание проблемности позволяет исследовать как личностные, так и интеллектуальные усилия педагога, направленные на разрешение противоречий. Противоречие же, возникающее в процессе познания сложной педагогической ситуации, имеет двойственную природу в зависимости от содержания обнаруженной проблемности в решаемой ситуации.

Одной стороной двойственности выступает проблемность в познании, а другой - проблемность в преобразовании исходной ситуации. Данное представление позволяет, в свою очередь, выделить процедурные характеристики проблемности, связанные с умением заметить, сформулировать и разрешить

проблему. В работе педагога особую важность имеют как процесс выявления проблемности, так и процесс ее разрешения.

Так, А.А.Реаном на основе проведенного исследования в системе профобразования, было экспериментально установлено, что чем больше трудностей испытывает субъект в педагогическом общении и деятельности, тем менее ответственными, менее профессионально заинтересованными, менее осознанно выбравшими профессию ему представляются учащиеся, с которыми он работает [52, с. 19]. Он склонен интерпретировать эти результаты как проявления своеобразной психологической защиты, когда обилие субъективных трудностей в собственной педагогической деятельности объясняется различными объективными (внешними по отношению к себе) негативами в личности учащихся: "трудный контингент", "безответственные личности", "случайные для профессии люди" и т.п.

Трудность обнаружения проблемности выражается в преодолении сложившихся привычных профессиональных подходов к решению проблемы. Решение такой "нерешаемой" проблемы составляет акт творчества. Оно характеризуется проявлением оригинальности, достигаемой на основе интуитивного использования "не относящихся к делу" побочных явлений педагогической деятельности.

Творческая направленность мышления на разрешение противоречий выражается именно в обнаружении учителем проблемности. В качестве ведущей характеристики проблемности можно подчеркнуть индивидуализированность, представленность в сознании субъекта педагогической деятельности значимых для него противоречий, т.к. возникновение проблемности зависит не столько от объективной педагогической ситуации, сколько от субъективного отношения к ней педагога, которое обусловлено ее значимостью для него. В зависимости от содержания установленной проблемности как субъективной реальности можно выделить определенные уровни ее существования и реализации: ситуативный и надситуативный. Специфика данных уровней заключается в том, что в ходе их реализации проявляется различное содержание и направление процесса решения педагогической ситуации.

1.5. Ситуативный уровень обнаружения проблемности

Первый уровень - *ситуативный* - связан с выяснением педагогом причин возникновения противоречия и способов его снятия, преодоления. Изменения, происходящие в субъекте в процессе разрешения проблемной ситуации, в основном связаны с реконструкцией способов осуществления профессиональной деятельности. Ситуативный уровень проблемности характеризуется не только переживанием учителем определенных эмоциональных состояний, но и особенностями учета их в целях успешного разрешения затруднения. Данный уровень связан с ситуационной мотивацией. У педагога, руководствующегося лишь такой мотивацией, возникают разного рода нарушения дисциплины, снижается

профессиональная активность. Преподаватель, находясь в подобных условиях, осознанно или неосознанно испытывает напряженное отношение к педагогической проблемной ситуации, следствием этого является то, что он вынужден учитывать следующие эмоциональные связи: свое отношение к учащемуся, к самому себе и к своей работе. Приведенный перечень эмоциональных связей, существующих в контексте разрешения педагогической проблемной ситуации, является далеко не полным, но и он уже показывает их многообразие и когнитивную сложность. В целом ситуативный уровень обнаружения проблемности детерминируется влиянием конкретных условий педагогической деятельности.

Ситуативный уровень проблемности связан с организацией деятельности учащихся, ее стимулированием и контролем. В этом случае преподавателю легче увидеть и осознать несоответствие между поставленными задачами и получаемыми результатами.

Педагог, анализируя свою деятельность изо дня в день, считает Н.В.Кузьмина, приходит к определенным принципам и правилам ее осуществления. Поэтому уровни деятельности связаны с уровнями обобщения, собственной практики, выработкой общих стратегий осуществления деятельности [36, с. 48-49].

Если в своей работе учитель постоянно ограничивается ситуативным уровнем, то у него могут сформироваться интеллектуальные заготовки такого примерно вида: “Проблема, по-моему, в том, что у нас нет свободы выбора, мы должны делать то, что нам приказывают, а не то, что мы хотели бы”. В результате реализации ситуативного уровня обнаружения проблемности принимаются решения, ориентированные не на смысл педагогической деятельности, ее цель и общественное предназначение, а на сиюминутную тактику и выгоду. Для иллюстрации изложенных выше характеристик ситуативного уровня обнаружения проблемности можно рассмотреть следующие описания ситуационных затруднений преподавателей медицинских колледжей.

Описание 1. *“Обучая студентов, добиваемся определенных знаний. Учитывая контингент поступающих абитуриентов, сколько бы ты ни старался, сколько бы ни старался студент, в силу своих способностей он даже не может выдать свои знания на оценку “удовлетворительно”. Как поступить? Поставить оценку “удовлетворительно”, закрыть глаза, или быть объективным в своем решении: не оценивать такие “знания”? Обычно такая ситуация делается так: закрыв глаза, ставим “удовлетворительно”.*

Описание 2. *“Студентка 1-го курса И.Т. игнорирует занятия по легкой атлетике, не выполняет специальные беговые и прыжковые упражнения. Причины ее такого поведения: стеснительность собственных движений и нескоординированность, слабое физическое развитие. Проблема: нежелание выполнять эти упражнения, отказ. Действия: объяснил ей пользу выполнения этих упражнений для дальнейшего развития скоростно-силовых качеств, необходимых при беге на короткую дистанцию и прыжках в длину с разбега. Провел индивидуальные занятия, многократно показал ей технику выполнения этих упражнений, которые она и стала выполнять. В*

результате она научилась выполнять эти упражнения и постоянно выполняла их на занятиях. Кроме того, ей были даны специальные домашние упражнения для координации движений и укрепления мышц ног. В результате была повышена общая физическая подготовка. **При выполнении этих упражнений на “технику” она получила хорошую оценку.**”

Описание 3. “Учащаяся группы просит оказать материальную помощь, т.к. в семье сложилось тяжелая материальная обстановка: болен отец. Учащаяся относится к среднеобеспеченному контингенту. Группа категорически против, объясняя это тем, что эта учащаяся имеет много пропусков, конфликтует с учащимися и преподавателями - “не заслужила”. Причина, на мой взгляд, в недостаточном жизненном опыте, юношеской категоричности, нетерпимости учащейся. Цель моих действий двоякая: во-первых, воспитать у учащихся милосердие, сострадание; во-вторых, подчеркнуть учащейся, что ее неправильное, скандальное поведение в группе породило негативное к ней отношение всего коллектива. Материальная помощь учащейся оказана, с группой проведена беседа на классном часе, группа была убеждена в необходимости оказания помощи. Через полгода учащаяся была отчислена за неуспеваемость и академическую задолженность. **Жизнь непредсказуема!**”

Описание 4. “Конфликт возник на уроке генетики. Две учащиеся, получив “2” при опросе, затем вели себя вызывающе: разговаривали, мешали вести урок. Преподаватель предложила им выйти из класса, но они отказались. Преподаватель прекратила урок, разгневанная вошла в учительскую и изложила суть конфликта классному руководителю. При этом она неоднократно повторяла, что эти девочки постоянно плохо занимаются и плохо ведут себя на занятиях. Преподаватель потребовала от классного руководителя принять строгие меры по отношению к данным учащимся.

Я внимательно выслушал эмоциональную речь преподавателя. Пообещал разобраться с девочками и в группе. Успокоил преподавателя. Вошел в группу без преподавателя генетики. Успокоил учащихся, предложил девочкам объяснить свое поведение на уроке. Девочки свои “2” объяснили субъективным отношением к ним преподавателя.

Побеседовал с учащимися наедине, убедил девочек в их бестактном поведении, в необходимости извиниться перед преподавателем.

Преподаватель генетики потребовала вызвать родителей; только после беседы с ними она будет вести в этой группе свой предмет. Для беседы пригласили родителей девочек.

Каков результат? **Предмет возобновлен, но в группе возникли напряженные отношения между классным руководителем и учащимися.**”

Описание 5. “Мы с бригадой (11 учащихся) пришли на практическое занятие по детским болезням в одно из отделений областной детской больницы. При входе в отделение нас остановила заведующая этим отделением. Возмущенная тем, что мы, не спросив разрешения у нее, такой большой группой вошли в отделение, заведующая запретила мне проводить заня-

тие. Причина: зав. отделением не знала, что главврач больницы дала разрешение проводить практические занятия с учащимися медколледжа в любом отделении этой больницы. Проблема: что нужно сделать преподавателю, чтобы не сорвать занятие и показать профильных больных, находящихся именно в этом отделении? Решение: я извинилась перед зав. отделением за то, что не спросила у нее лично разрешения о проведении занятия. Объяснила позицию главврача больницы. Эффект: зав. отделением с большой неохотой пустила нас в отделение, где мы и провели практическое занятие. Урок: если мне с группой нужно провести практическое занятие там, где меня не знают (в новом отделении), я обязательно должна спросить на это разрешение лично у зав. отделением."

Описание 6. *"В группе идет теоретическое занятие. Из 25 человек присутствует 22 человека, староста сообщил, что двое учащихся больны, причина отсутствия третьего слушателя неизвестна. После занятий я случайно встречаю своих пропавших слушателей, выходящих из кинотеатра. На вопрос, почему во время занятий они ходят в кинотеатр, ребята ответили, что теоретические вопросы освещены в учебнике просто и достаточно. Как поступить в данной ситуации? Как заинтересовать учащихся на теоретических занятиях?"*

Я напомнил о дисциплине, обязанностях учащихся в учебном заведении. Дома вновь приступил к пересмотру своих лекций: уменьшил количество трудных, непонятных терминов, уделил внимание объяснению их, значительно расширил материал, не используя учебника. Эффект: посещаемость улучшилась."

Таким образом, описание решаемых практиками ситуаций, дает определенную "пищу" для психологических размышлений. Мы полагаем, что в этих описаниях преобладает обнаружение именно ситуативной проблемности, поскольку: во-первых, видение и осмысление педагогической реальности ограничивается ситуационными рамками; во-вторых, отсутствует личностная включенность в решаемую ситуацию; в-третьих, извлечение "уроков" происходит безотносительно возможностей и перспектив собственных личностных конструктивных изменений.

1.6. Надситуативный уровень обнаружения проблемности

Теоретические предпосылки выделения надситуативной проблемности в решаемой проблемной ситуации связаны с идеей "выхода за пределы" исходного уровня преобразования конкретной ситуации. Согласно С.Л.Рубинштейну, для понимания человек, опираясь на фантазию, стремится "выйти за пределы данной ситуации и дополнить ее другой" [55]. Данная идея представлена в работах Д.Б.Богоявленской [8], А.М.Матюшкина [41], Я.А.Пономарева [48] и др. "Выход за пределы" (подключение новых "пластов", уровней психической ор-

ганизации субъекта к преобразованию ситуации), по мнению Д.Н.Завалишиной, реализуется: в постановке специальных познавательных задач, касающихся функционирования производственного процесса в целом; в развитии прогностической и пропедевтической функции мышления; в формировании различных типов обобщения (теоретических, эмпирических и комплексных); в укрупнении оперативных единиц деятельности; в привлечении к деятельности собственного опыта и индивидуальных психических ресурсов и средств (“расширяющееся мышление”, “реализуемость”); в создании специальных сенсорно-перцептивных механизмов, либо дополняющих исходный вербально-понятийный уровень регуляции, либо обеспечивающих ему новую чувственную форму существования [16, с. 25]. При практическом овладении профессией к регуляции подключается целая группа вновь сформировавшихся сенсорно-перцептивных механизмов, выводя психическое обеспечение труда “за пределы” вербально-понятийного уровня, с которого обычно начинается его теоретическое освоение [16, с.19].

Видение надситуативной проблемности способствует выявлению сущности в разнообразных явлениях. В частности, данный уровень позволяет обнаруживать конфликт, который может воплощаться не только в прямом противоборстве людей и развивающемся от завязки к развязке действии, но и в устойчивом, стабильном фоне происходящих событий, в независимых от конкретной ситуации мыслях и чувствах ее участников, исполненных эмоциональной напряженностью. “...Вряд ли можно что-либо понять в ситуации, исходя лишь из самой этой ситуации. Действительный смысл данной этой конкретной ситуации раскрывается только через ее отношение к общей системе учебно-воспитательной работы в целом” [44, с.14]. Следовательно, учитель, сталкиваясь с неожиданной ситуацией, свое понимание ее может строить, соотнося данную ситуацию с предыдущими, а также и с последующими.

Выход за пределы простого восприятия ситуации, за пределы привычных видов деятельности связан со значительной активизацией творческого потенциала личности педагога. Творчество как наиболее существенная и необходимая характеристика труда учителя - это процесс, в котором педагог реализует и утверждает свои потенциальные силы и способности, и в котором он сам развивается. “В творчестве создается и сам творец” [54, с.107].

Я.А.Пономарев сопоставляет две достаточно отчетливо проступающие тенденции осуществления эффективного управления творчеством. Одна из них связывает возможности управления с алгоритмизацией творческой деятельности, с разработкой “технических приемов”, исследование которых вело бы к открытию нового. Другая тенденция отвергает возможность прямого пути управления творчеством и предлагает косвенный путь. Суть его сводится к созданию условий, благоприятствующих творчеству. Взаимопроникновение этих двух тенденций и позволяет, по мнению Я.А.Пономарева, определить эвристическую логику, “которая постоянно обогащается в итоге анализа новых открытий” и, опираясь на достижения которой, “сфера творчества перемещается и вновь оказывается за пределами возможностей логики” [48, с.274].

Разрешение противоречий на надситуативном уровне можно рассматривать как один из механизмов творческого мышления преподавателя. Такое разрешение возможно тогда, когда он замечает на фоне явного благополучия такие

факты, в том числе малозаметные отклонения, рассогласования в педагогической деятельности, которые становятся предметом его профессионального познания и воздействия с целью позитивных изменений.

Профессиональные приемы решения педагогической проблемной ситуации являются не характеристикой человека как личности, а лишь особенностями его как субъекта деятельности. Надситуативный уровень обнаружения проблемности есть продолжение мыслительной деятельности за пределами требуемого, обусловленное исключительно познавательной потребностью, прежде всего личностной, а также и профессиональной. Такой уровень осмысления проблемности способствует более успешному решению педагогической ситуации, поскольку в этом случае реализуются конструктивные интеллектуальные приемы. Именно конструктивные приемы обеспечивают продуктивный процесс в педагогическом взаимодействии. А подлинно продуктивный процесс порождает оригинальный продукт как в учащемся, так и в самом педагоге.

В ситуации видения “непредвиденного” с потерей формы ответа, по мнению Д.Б.Богоявленской, действие человека приобретает порождающий характер. При этом деятельность человека остается и решением, и ответом, но, вместе с тем, в ней появляется нечто “сверх того”. И этим “сверх того” (выходом в новую область, на новую проблему, расширяющим поле возможностей человеческой деятельности) и определяется ее творческий статус. В этом выходе за пределы заданного, в способности к продолжению познания за пределами требований заданной (исходной) ситуации, т.е. в ситуативно нестимулированной продуктивной деятельности и кроется тайна высших форм творчества, способность “видеть в предмете нечто новое, такое, чего не видят другие” [8]. Творчество, с точки зрения Д.Б.Богоявленской, является ситуативно нестимулированной активностью, проявляющейся в стремлении выйти за пределы заданной проблемы.

В качестве другого примера “выхода за пределы” вслед за А.М.Матюшкиным, К.К.Платоновым можно рассматривать процесс предвосхищения, антиципации, присущий творческим актам. Кроме того в экстремальной ситуации большим подспорьем может стать подключение человеком к разрешению возникших проблем опыта жизни и предшествующей деятельности, т.е. “выход за пределы” актуального фрагмента бытия в более широкий жизненный контекст - так называемый феномен “расширяющегося мышления” [32.]

Для того, чтобы подняться над психотравмирующей педагогической ситуацией, суметь взглянуть на себя со стороны и отыскать смешное, нужно обладать незаурядной силой духа. Душевный комфорт в трудной ситуации обеспечивается следующим образом: человек “отчуждается” от себя самого, смотрит на себя со стороны, и эта, вначале чисто интеллектуальная операция, смещает его “эмоциональную равнодействующую” в позитивную сторону. Поэтому трудно не согласиться с Ю.Н.Кулюткиным и Г.С.Сухобской, которые подчеркивают следующее: “... лишь тогда, когда учитель поднимается над конкретной ситуацией собственного взаимодействия с учащимися, он направляет свое внимание на обеспечение условий, которые бы способствовали установлению со-понимания между ним и учащимися, взаимной оценке изучаемых явле-

ний, совместному оперированию материалом (поиску новой информации и ее использованию при решении практических задач)” [44, с.52-53].

Распространенной формой “выхода за пределы” исходного уровня преобразования в любом творческом мыслительном процессе выступает установление новых связей и формирование таких обобщений, которые позволяют создать более совершенный способ действия. Поэтому классическое представление о фазах творчества (осознаваемой и интуитивной), считает Х.Е.Трик, также реализует идею “выхода за пределы” исходного уровня решения задачи [61]. В результате продуктивный процесс решения педагогической ситуации становится многомерным, гибким. Следовательно, в условиях обнаружения надситуативной проблемности учитель неизменно удерживает, сохраняет контекст целостной деятельности, противодействуя внедеятельностным фрагментам педагогического процесса (т.е. он постоянно “выходит за пределы” наличного, частного момента своей деятельности в ее рефлексивный и ценностный контекст).

Уровень надситуативной проблемности характеризуется осознанием учителем необходимости изменения, совершенствования некоторых особенностей своей личности. В отечественной психологии идея “выхода за пределы” исходного уровня преобразования ситуации получила как теоретическое оформление в виде положения Я.А.Пономарева о смене доминирующих уровней при решении творческой задачи [48], так и эмпирическое подтверждение, например “подключение” новой, познавательной мотивации как показателя креативности [49]. За феноменом “интеллектуальной инициативы” (В.И.Аснин, цит. по [5, с. 111]), за феноменом “риск ради риска” [47] и выступает надситуативная неадаптивная активность субъекта. Она проявляется в присущей человеку как члену той или иной социальной общности постановке перед собой “сверхзадач” (К.С.Станиславский).

Возникновение и проявление избыточной надситуативной преобразующей нормы активности своим происхождением обязано образу жизни личности как активного “элемента” различных социальных групп, включение в которые обеспечивает возникновение потенциальных, ранее не присущих “элементам” избыточных качеств, ждущих своего часа, т.е. появления проблемно - конфликтной ситуации [5, с. 111]. В подобных ситуациях, утверждает А.Г.Асмолов, эти системные качества индивидуальности личности могут сыграть важную роль как в индивидуальной жизни человека, так и в жизни той социальной системы, проявлением которой они в конечном итоге являются. Адаптивные и неадаптивные проявления поведения личности, за которыми стоят тенденции к сохранению и изменению социальных систем, представляют собой обязательное условие развития личности человека, овладения общественно-историческим опытом.

Авторы книги “Моделирование педагогических ситуаций” считают, что проблемные ситуации, возникающие в ходе практической деятельности учителя, заставляют его “подняться” на уровень, с которого он мог бы проанализировать самого себя не только в роли исполнителя, но и в роли человека, который программирует исполнительскую деятельность [43, с. 49]. Такое состояние субъекта выражается в поиске средств целенаправленного формирования своих

профессионально-значимых и личностных качеств. Содержание такого уровня помогает понять высказывание В.П.Саврасова: “Ситуация противоречия порождает проблемность существования “Я”, которое в этом случае должно быть перестроено. Поиски осуществления “Я” в проблемной ситуации ведут к появлению личностных новообразований, к переходу к новой целостности “Я” [57, с. 121].

Необходимость выделения надситуативного уровня проблемности в педагогической ситуации объясняется тем, что взаимодействие педагога с учащимися представляет собой социально-нравственное, гуманистическое пространство отношений. Важные положения таких отношений раскрыты в работе С.Н.Батраковой [6]. По ее мнению, перед школьным учителем и вузовским работником встает задача, не ограничиваясь развитием познавательной деятельности школьников и студентов, стремиться видеть и всякий раз обнажать ценностный (аксиологический) смысл конкретных ситуаций совместной с учащимися деятельности. Иначе говоря, будучи организатором взаимодействия и общения, педагог должен быть “субъектом морали” [6, с.18].

Осуществление такой важной педагогической функции, возможно, будет в значительной степени затруднено, если учитель не “увидит” в своей деятельности надситуативной проблемности. “Принятие моральной ответственности, - пишет Н.И.Бейгулова, - предполагает не только анализ конкретной ситуации, но и умение выйти за ее пределы, соотнести содержание ситуации с моральными принципами и нормами” [7, с. 100].

Выделяя надситуативный уровень проблемности, можно отметить, что он возникает в контексте осмысления реальной педагогической ситуации и зависит как от содержания решаемых учителем профессиональных задач, так и от его эмоционального отношения к ним. Беря за основу эмоциональное отношение к достоинствам и недостаткам вырабатываемых решений, учитель делает вывод о предпочтительности для него некоторых вариантов решения. Важной характеристикой данного уровня проблемности является более эффективное по сравнению с ситуативным уровнем преодоление негативных эмоций, связанных с защитными реакциями личности педагога. В этом случае происходит расширение личностной зоны учителя, так как ему удалось найти ту информацию, которая становится для ученика потребностью. Такое расширение осуществляется тогда, когда педагог выявляет и принимает проблемы ученика.

Все эти педагогические задачи, имеющие разный уровень обобщенности, относятся к некоторому надситуативному уровню - в том смысле, что задачи эти решаются не в какой-то отдельно взятой ситуации, а на протяжении всей учебно-воспитательной работы. Реализация надситуативного уровня способствует расширению “рамок” восприятия и оценки происходящего. Это помогает выявлению сущности совершившегося события, которое ранее нередко воспринималось и оценивалось как отрицательное. Такая метапозиция, занимаемая человеком, является одной из предпосылок конструктивного разрешения возникшего затруднения, очень часто предшествующего конфликтам.

Продуктивное снятие конфликта, по мнению Э.И.Киришбаума, характеризуется восприятием ситуации как творческой задачи на поиск смысла путем проникновения во внутреннюю структуру явления через “частокол” негативных

эмоций, с использованием действий, направленных на прояснение скрытых мотивов поступка ученика, с рефлексированием, с принятием решения, которое свидетельствует о готовности изменять свои установки, отношения, тактику и стратегию “человеческих отношений”, о расширении актуального контекста заданной извне ситуации [31, с.12].

Таким образом, основным отличием данного уровня обнаружения проблемности в педагогической ситуации от другого выступает то, что в случае проявления надситуативного уровня происходит самореконструкция личности профессионала и построение им новой деятельности. В обобщенном виде процесс изменения личности посредством конструирования деятельности описан К.А.Абульхановой-Славской: “Человек, включаясь в ситуацию, изменяет ее, изменяется сам и тем самым “выходит за ее пределы”. Это изменение человека является источником новых изменений, вносимых им в ситуацию, ведет к ее дальнейшему изменению и преобразованию” [1, с. 408]. Одним из психологических механизмов активности человека по преобразованию себя и своей личности, по мнению Л.И.Анциферовой, выступает “потребность... постоянно выходить за свои пределы” [4, с. 4].

Умения устанавливать надситуативную проблемность в процессе решения педагогической проблемной ситуации способствуют не только активизации мыслительной деятельности учителей, их умственному развитию, но и оказывают большое влияние на личностное развитие педагога, поскольку затрагивают прежде всего его эмоциональную сферу и его самосознание. А это неизбежно ведет к формированию личностных позиций, убеждений, помогая тем самым учителю совершенствовать свою деятельность. Психологический механизм такого процесса состоит в том, что преподаватель способен “выдернуть” себя из педагогической ситуации, уметь “шагнуть через себя”, посмотреть на себя со стороны, а значит - создает себе возможность перестать быть в чем-то таким, каким он был до этого. Особенностью личностно-невовлеченного, отчужденного профессионального поведения является неадекватный способ реагирования на трудную педагогическую ситуацию (агрессия или уход).

Особая преобразующая позиция педагога не является самоцелью в его профессиональной деятельности. “Главным ориентиром, направляющим все действия учителя, - подчеркивает Ю.Н.Кулюткин, - выступает ученик, по действиям и отношениям которого учитель “выверяет самого себя” [37, с. 25]. Ответ на вопрос, зачем учителю необходима постоянная работа над своей личностью, представлен в трудах многих педагогов и психологов. Так, Н.В.Кузьмина отмечает, что общие принципы, правила и закономерности воспитания, образования и обучения в деятельности отдельного педагога приобретают особые оттенки в силу его сильных и слабых сторон. Лучше всего он справляется с задачами, в решении которых опирается на самые сильные стороны своей личности [36, с. 48]. Следовательно, учитель, рефлексировав свою деятельность, приходит к выводу о необходимости совершенствования своей личности как основного инструмента профессионально-педагогической деятельности. Учитель постоянно находится под наблюдением учащихся, даже когда он об этом не подозревает, и служит (или не служит) образцом для

подражания. Успех такого педагогического воздействия зависит от степени личностной значимости учителя для учащихся.

Исследование сущности и механизмов разных уровней обнаружения проблемности в педагогической проблемной ситуации позволяет организовать формирование продуктивных способов разрешения познавательных и практических затруднений в деятельности и в конечном итоге - совершенствование творческого мышления профессионала-практика и новой педагогической деятельности.

Для иллюстрации отличий рассматриваемых уровней можно привести такое сравнение. В случае проявления ситуативной проблемности человек чувствует себя хорошо в конкретной ситуации, и в дальнейшем он живет воспоминаниями. В том же случае, когда обнаруживается надситуативная проблемность, он извлекает урок на будущее, что создает предпосылку для своего личностного развития. Это ранее пережитое остается с ним, постоянно его обогащает.

В качестве примера обнаружения надситуативной проблемности можно привести высказывание одной учительницы, сделанное ею на проводимом нами психолого-педагогическом семинаре по решению конфликтных ситуаций: “Учиться общению с учащимися разного возраста, разного интеллекта, разного уровня мышления, никогда не применять “сплеча” положение взрослого и к тому же педагога, не бояться признаться в том, в чем не разбираешься или чего не знаешь. Честно, прямо! Иногда необходимо быть на уровне учащегося, но этот уровень чувствовать только собой”.

Другим подтверждением влияния надситуативного уровня проблемности на процесс решения ситуации может служить следующее сообщение преподавателя медицинского колледжа: “Я много занималась с отстающей по анатомии учащейся (дополнительные занятия, беседы с ней и с родителями). Результаты ее ответов были по-прежнему на “2”, даже на самые простые вопросы она отвечала с трудом. Хотя внешне была образцом прилежания: на занятиях всегда внимательно слушала и записывала лекции. Утверждала, что любит медицину. И мне было ее жаль. В какой-то момент я была готова поставить ей “тройку”, лишь бы помочь закончить колледж. Но, несмотря на жалость, все же проявила твердость, так как в ее специальности медсестры нужно обладать знаниями и умениями работать с людьми. И нужно жалеть не ее, а больных людей”.

1.7. Соотношение уровнейых характеристик

Результаты указанного ранее эмпирического исследования позволили выделить и описать следующие особенности, присущие разным уровням обнаружения проблемности в процессе разрешения педагогической проблемной ситуации. Из-за различий в содержании проблемностей, возникающих при выполнении различных педагогических функций (либо развитие личности педагога, либо его профессиональной деятельности), следует провести их формальное разделение (см. таблицу 1.).

Таблица 1.

Психологический анализ уровней обнаружения проблемности

<i>Критерии</i>	Уровневые характеристики процесса разрешения педагогической проблемной ситуации	
	Ситуативный уровень	Надситуативный уровень
<i>1. Содержание вопросов, которые учитель задает себе в связи с поиском информации, необходимой для успешного разрешения возникшего затруднения</i>	Содержание вопросов обусловлено кажущимся значительным совпадением (сходством) существующей педагогической ситуации с ситуациями прошлого опыта.	Содержание вопросов является более полным по своему семантическому объему.
<i>2. Глубина охвата временной перспективы</i>	Действия учителя по разрешению педагогической проблемной ситуации ориентированы на ближнюю перспективу. При анализе возникшей педагогической ситуации причина нередко заслоняется поводом.	Действия ориентированы на дальнюю перспективу. При анализе данной педагогической ситуации внимание направлено на поиск причин, приводящих к конфликту.
<i>3. Дистанцированность - изменение во времени оценки ситуации и своих действий</i>	Оценка своих действий не изменяется с течением времени, поскольку учитель не видит связи между своими поступками и их последствиями.	Учитель после разрешения педагогической проблемной ситуации начинает понимать, что действовал на ситуативном уровне и не смог добиться намеченной цели. Ему становится понятным способ выхода на уровень надситуативной проблемности.
<i>4. Сущность реали-</i>	Учитель не может отсле-	Укрупнение решаемых пе-

<i>зации конкретно-го уровня</i>	дить логику педагогического процесса, основные его закономерности, поскольку он занят, поглощен текущими делами.	дагогических задач: отделение первостепенных задач от второстепенных.
<i>5. Степень структурированности педагогической ситуации</i>	Действие учителя направлено на снятие (в случае необходимости - подавление) рассогласованности в конкретной ситуации, без учета его влияния на учебно-воспитательный процесс в целом. Это означает низкую степень структурированности, которая характеризуется следующими особенностями: хаотичность вычленения элементов ситуации; фрагментарность представлений о ситуации в контексте выделения главных и второстепенных проблем; диффузность процесса разрешения проблемы. Педагогическая ситуация субъективно рассматривается как слабая, легко-решаемая ситуация, т.е. неproblemная.	Действие учителя структурирует наличную педагогическую ситуацию в соответствии с поставленными целями и учебно-воспитательным процессом в целом. Высокая степень структурированности понимания ситуации характеризуется следующими особенностями: установлены основные компоненты ситуации; определены главные и второстепенные проблемы; выявлена очередность решения главной, основной проблемы; упорядочена процедура разрешения проблемы. Педагогическая ситуация субъективно рассматривается как трудная педагогическая ситуация, т.е. как проблемная. Структурирование наличной ситуации в соответствии с поставленными целями.
<i>6. Различия по степени обращенности к элементам ситуации</i>	Видение поверхностных характеристик ситуации, легко распознаваемых и сопутствующих друг другу.	Видение фундаментальных и менее поддающихся наблюдению характеристик ситуации, лежащих в основе поверхностных проявлений.
<i>7. Предмет психолого-педагогического познания ситуации</i>	Ориентация педагога на текущие события. Ему представляется важным установить помехи только сейчас, а что будет потом, не столь важно. Данный уровень характеризуется затруднениями в анализе ситуации именно в дан-	Ориентация познавательного процесса на наполнение личностным содержанием (в отличие от функционального при ситуативной проблемности). Учитель направлен на расширение границ и качеств мыслительной

	ный момент: неопределенность или неоднозначность в опознании особенностей поведения учащихся или их состояний.	деятельности. Реально предметом познания (самопознания) может быть проникающий в себя учитель как субъект педагогической деятельности. Данный уровень характеризуется превращением объективно существующей для субъекта проблемы в задачу, решение которой позволяет выйти за пределы педагогической проблемной ситуации: неопределенность при обобщении информации по разным моментам педагогической деятельности; затруднения при анализе последствий.
8. <i>Значение, функции</i>	Обслуживание сиюминутных потребностей, интересов педагога, обеспечение "прохождения" учебной программы.	Реализация уровня позволяет бросить общий взгляд на события своей жизни, не теряя широкий перспективы и не утопая в мелких деталях ситуации. Как через "чайное ситечко" учитель отфильтровывает ненужное. Именно видение надситуативной проблемности способствует решению сверхзадачи, поскольку педагог стремится, как бы трудно ему ни было, во всех ситуациях утверждать себя как личность; старается сохранить свое достоинство. Учитель, замотивированный на эффективную педагогическую деятельность, знает, что личность воспитывается личностью. Педагог должен встать над ситуацией, что позволяет ему не подчиниться ей, а руководить ею, управлять ее изменением.
9. <i>Ценностный критерий</i>	Тяготение, с одной стороны, к адаптивным возможностям характеризует	Способствует переходу определения ценности события с узкой точки

	учителей, утилитарно настроенных на повышение квалификации как на средство решения практических задач, ориентированных на немедленное применение готовых рекомендаций. С другой стороны - проявление склонности к неконформизму, автономности.	зрения на более широкую. Это помогает выявлению конкретных позитивных сторон события, которое нередко ранее рассматривалось полностью как отрицательное. Тяготение к гуманистическим возможностям характеризует учителей, способных к преодолению трудностей и стереотипов в своей деятельности, настроенных на повышение квалификации как на путь развития своей личности. Общение с таким педагогом внутренне мотивирует учащихся на собственное личностное развитие.
10. <i>Психологический механизм выработки педагогического решения</i>	На выработку решения в большей мере влияет ситуация, поскольку личность педагога "поглощается" ситуацией. Происходит консервация, "окукливание" непосредственного личностного отношения к миру. Такие учителя суетятся, мечутся, восторгаются, ахают и охают. В процессе реализации данного уровня становится более затрудненным личностное развитие, потому что доминирует профессиональное функционирование. Очень часто такого преподавателя воспринимают и оценивают как "урокодателя".	На выработку решения оказывает существенное влияние личность педагога, его <i>личностное</i> отношение к ситуации, опосредованное целями профессиональной деятельности. Такие учителя, раздумывая о причинах происходящего, анализируют и собственное поведение, предшествовавшее возникновению данной ситуации. Там, где для педагогов с преобладающим ситуативным уровнем реагирования уже нет материала для глаз и ушей, для учителей, ориентированных на обнаружение надситуативного уровня проблемности, только начинается работа. Это работа мысли, разбуженной конкретным случайным фактом, но за которым мысль ищет закономерность. В случае надситуативной проблемности импульс активности исходит от самого учителя, что в корне меняет характер

		интереса к педагогическому процессу. И, что самое важное, он не угасает с окончанием той или иной ситуации, а, наоборот, еще больше разгорается, захватывает его целиком, заставляя все глубже погружаться в интересующую деятельность. Мысль педагога снова и снова возвращается к тому личностно значимому, что осталось не выясненным до конца.
11. Процесс принятия педагогического решения	Осуществляется на основе личного опыта, случайного знания, через какие угодно механизмы, кроме серьезного знания и учета реальной действительности, и прежде всего личности ученика.	Реализуется в ходе соотношения педагогических целей и задач с личностными особенностями как учащегося, так и самого себя. Характеризуется превращением объективно существующей для учителя проблемы в задачу, решение которой позволяет выйти за пределы педагогической проблемной ситуации.
12. Процесс реализации решения.	Педагог испытывает влияние сиюминутных эмоций, он поглощен воздействием этих эмоций, он находится во власти своих чувств. Реализация решения по формуле: "Здесь и сейчас + импульсивность + фиксированный опыт". На данном уровне учителем осознается неопределенность при реализации последовательности исполнительных действий. "Студентки переселились от казались, сказав, что им так удобнее. Возникла очень неприятная для меня пауза. Я отошла в глубь лаборатории, полезла в шкаф за набором электрокардиограмм. Ос-	Учет в ходе реализации решения широкого спектра связей. Переструктурирование образа ситуации в новое знание о ситуации. Позитивное осмысление опыта обеспечивает конструктивную его переработку. Открытость новому опыту облегчает перенос профессиональных заготовок в другие "нестандартные", "нестандартные" ситуации. Реализация решения протекает по формуле: "Здесь и сейчас + рефлексия + новый опыт". Педагоги отмечают затруднения при целеполагании и планировании в процессе управления совокупностью сложных пе-

	тальные в этот момент (я краем уха расслышала) шепотом уговаривали этих девушек пересесть, но тоже безрезультатно. Повторное мое желание видеть их сидящими за столом, а не на кушетке, тоже ничего не изменило. Я не стала проводить намеченную письменную работу и во время семинара спросила всех, кроме этих двух студенток, ни разу к ним не обращалась, в обсуждении темы они не участвовали. На следующее занятие эти две студентки сели за стол, и я об этом конфликте больше не вспоминала".	дагогических ситуаций.
<i>13. Результат реализации конкретного уровня.</i>	Совершенствование педагогом своей профессиональной деятельности. Отчуждение учителя в деятельности от своей личности, ее забвение может привести к появлению феномена "профессиональной деформации личности учителя", под которой понимается негативное влияние профессии на человека. Результат такого отчуждения - "встраивание" учителя в педагогическую деятельность в ущерб своему личностному росту.	Результатом обнаружения надситуативной проблемности является постановка педагогической сверхзадачи. Например, учитель настраивает себя на видение противоречий, возникающих в его сознании в ходе педагогической деятельности, чтобы адекватно осознавать и оперативно разрешать их.

На основании составленной психологической характеристики надситуативной проблемности представляется возможным более детализированное описание данного феномена, в том числе и выделение соответствующих показателей.

1.8. Показатели надситуативного уровня проблемности

Для фиксации надситуативного уровня обнаружения проблемности целесообразно использовать следующие показатели: конструктивность, оперативность, креативность, саногенность, дивергентность, ассертивность, продуктивность.

Конструктивность оценивалась на основании анализа отношения учителя к поиску причин, способствовавших возникновению конкретной ситуации. В качестве типичных проявлений данного показателя можно привести некоторые высказывания педагогов: "...буду выяснять и устранять условия, вследствие которых стало возможным такое поведение учащихся"; "Во многом виноват сам преподаватель. Он поступает непрофессионально. У него не было контакта с группой". О конструктивности свидетельствовало умение видеть позитивные стороны и изменения в конфликтной ситуации.

Креативность выявлялась по степени надситуативных привнесений в выполнение творческих заданий. Станиславский проводил репетицию. Дал вводную: "Ваш банк сгорел!" Все актеры, кроме Качалова, стали изображать разнообразные переживания: горе, отчаяние, обиду... На вопрос Станиславского: "Почему Вы не переживаете?" - Качалов ответил: "А мои деньги хранятся в другом банке".

Свободное творчество учителя расширяет горизонты видимой педагогической реальности.

Оперативность устанавливалась по своевременности применения средств педагогического воздействия: "...воспользоваться этим поступком учащегося, чтобы извлечь урок для всех"; "...анализируя поведение данной учащейся, считаю необходимым дать оценку всем".

Саногенность определялась по степени уменьшения внутреннего конфликта, напряженности в эмоционально-волевой сфере, оценивались умения безопасного отреагирования астенических эмоций.

Саногенное мышление, как утверждает Ю.М.Орлов, угашает "отрицательный заряд", заключенный в воспоминаниях о ситуациях, в которых человек переживал страдание. Оно освобождает образы от этого заряда и тем самым снимает напряженность, вызываемую им. "Это происходит за счет использования эффекта угашения, когда ситуации, бывшие в прошлом очень неприятными, "проигрываются" в воображении в состоянии покоя и отстранения (подчеркнуто нами. - М.К.). В результате возрастает терпимость к ситуациям, которые раньше травмировали, и снижается чувствительность к ним" [45, с. 237].

В основе такого мышления лежит диссоциирование - психологический механизм, описанный в психотерапии. Посредством выявления данного показателя удавалось определить "плацдармы", на которые можно было опираться в ходе обучения учителей умению обнаруживать надситуативную проблемность в решаемой педагогической ситуации [30].

Ассертивность распознавалась по тем признакам, которые полностью противоположны атрибутам манипулятивного поведения [18]. Ассертивность

позволяет спокойно, без агрессии противодействовать манипуляторам, оставаясь на высоте положения; помогает оставаться самим собой. Кроме отклонения манипуляции для асертивности характерно избавление себя от агрессивности и пассивности.

Человек, ведущий себя асертивно, способен четко и ясно сформулировать свое видение ситуации, что он о ней думает и как ее переживает. Его отличает позитивное отношение к другим людям и адекватная самооценка. Всем своим существом он показывает, что ему известно, насколько справедливо и выполнимо его требование. Он достаточно уверен в себе, умеет слушать других и идти на компромисс. Он способен изменить свою точку зрения под влиянием аргументов.

Для асертивного поведения характерно спокойствие. Такое поведение присуще уверенному учителю, который хорошо ориентируется в сложившейся педагогической ситуации. Он ничего не внушает себе заранее. Если ему чего-либо не удастся, он не винит в своей неудаче учащихся. Асертивность предполагает, что человек должен решать сам за себя и нести ответственность за последствия своих решений.

Дивергентность характеризовалась поиском педагогического решения ситуации по всем возможным направлениям с тем, чтобы рассмотреть как можно больше вариантов. Такой "веерообразный" поиск чаще всего приводил к оригинальным решениям даже привычных педагогических ситуаций.

Продуктивность определялась по степени адекватности намеченной цели средствам, используемым практиками: "Раскрыть учащейся ситуацию. Обсудить с ней. Разобрать. Когда разбираются разные способы решения, это уже очень помогает"; "Я постараюсь поговорить с ней, попрошу ее встать на мое место и ее прошу убедить меня, "учащуюся"; "...говорю, что она будущая мать и должна уметь выходить из любого конфликта и обращать его в свою пользу. Попрошу ее саму найти выход из ситуации".

Анализируя полученные эмпирические данные, можно отметить, что в группе "успешных" испытуемые-педагоги обнаруживали в своих решениях надситуативную проблемность значительно чаще, чем "неуспешные" испытуемые. В условиях выделения надситуативной проблемности осуществляется ориентация когнитивного процесса учителя на позитивное наполнение личностным содержанием педагогической деятельности. Процесс разрешения противоречий на данном уровне способствует не только активизации мыслительной деятельности учителя, его умственному развитию, но и оказывает большое влияние на личностное развитие педагога, так как затрагивает прежде всего его ценностно-эмоциональную сферу и его самосознание. А это неизбежно ведет к формированию личностных позиций, убеждений, помогая тем самым учителю совершенствовать свою деятельность. Степень влияния педагога, целенаправленность и результативность его воспитательных воздействий зависят от степени личностной зрелости. Реализация данного уровня означает умение учителя "подняться над фактом", достичь такой глубины обобщения, которая необходима для понимания сущности происходящей ситуации, для конструктивной саморегуляции и саморазвития личности в педагогической деятельности.

Различный уровень проблемности, проявляющийся в процессе разрешения педагогической ситуации, обусловлен, во-первых, объективной сложностью педагогического явления (ситуации); во-вторых, профессиональной подготовленностью педагога (разная сформированность качеств, знаний, навыков, умений, опыта); в-третьих, направленностью мышления педагога; в-четвертых, уровнем личностного роста учителя.

В целях конкретизации и более адекватного понимания психологической сущности надситуативного уровня проблемности можно рассмотреть следующие описания:

Описание 6. *"3 курс обучения фармацевтического отделения. Две подружки пропускают уроки физвоспитания в течение всего семестра и получают отрицательные оценки за семестр. Пропущенные часы отрабатывают санитарками и просят поставить им "3" в зачетки. Ведущий преподаватель (автор этих строк) отбывает в командировку, а второй преподаватель ставит им зачет. На 4 курсе история повторяется: учащиеся не посещают уроки. Я неоднократно с ними беседую, предупреждаю, предлагаю заниматься с другим педагогом. Ищу причины возникновения конфликта. Поставила в известность классного руководителя, зав.отделением, завуча. Кроме моего предмета у них задолженности еще и по клиническим дисциплинам, но к концу семестра они успевают ликвидировать свои долги, а на физвоспитание не хватило времени. Учащиеся были не допущены к госэкзаменам и госпрактике. Им пришлось оформить академический отпуск. На консультации с юристом учащиеся убедились, что действия преподавателя правомерны. Определенную цель я как преподаватель перед собой не ставила, но история началась с игнорирования предмета с 3-го курса. Получив легко зачет на предыдущем курсе, они надеялись на очередной положительный результат. Из всей этой истории остался неприятный осадок у преподавателя от рабочей деятельности данных учащихся санитарками. **Мне их очень жаль, но пойти на компромисс я не смогла.***

Моя ошибка была в том, что не настояла на неправомерности зачета в конце 3 курса. А может быть, я права... ? Ведь должен человек отвечать за свои поступки, даже если ему 18 лет."

Описание 7. *"Группа студентов отказывается от преподавателя, мотивируя свой отказ его грубостью, бестактностью по отношению к студентам. В конфликт втянута администрация медицинского колледжа. Администрация, выслушав объяснение преподавателя и студентов, решила вынести обсуждение данного вопроса на педсовет. Причина возникновения проблемы в данной ситуации в неправильном поведении преподавателя, его неуважении к студентам. Трудность решения этой ситуации сказывается в том, что на педсовете необходимо при студентах обсуждать действия своего коллеги-товарища, что, на первый взгляд, не совсем этично, и в то же время в данной ситуации правы студенты, требуя к себе прежде всего достойного отношения."*

По-моему, преподаватель должен прежде всего извиниться перед студентами и пересмотреть свое отношение к ним если он будет настаивать на своей правоте, мотивируя это высокими требованиями по своему предмету, чем студенты якобы недовольны, то администрации колледжа надо сделать выводы в отношении дальнейшей работы этого преподавателя. Педагог, не уважающий личность ученика, не имеет права быть учителем.

*Урок для себя извлек весь преподавательский состав. **Никогда нельзя унижать студентов, отношения должны быть корректными, вежливыми, но вместе с тем и требовательными.***

Описание 8. "Студентка II курса фарм. отделения отправляется на физ.процедуры 1,2,3 раза с моих уроков. После 3 раза я ей не разрешила уйти с уроков, т.к. физкабинет работает до 19 часов. Студентка ушла и не была неделю на моих занятиях. Через неделю она пришла, и я ей сказала, что все пропуски нужно отработать, на что она мне ответила, что она была больна и не знает, как отработать пропущенные темы.

Причина ухода с моих занятий в том, что студентка не умеет учить мой предмет, запустила материал. После разговора с ней, выяснив причину такого поведения, я стала заниматься со студенткой после занятий. Вначале научила ее, как учить мой предмет, затем выучила с ней одну из тем. После девочка стала хорошо понимать предмет, проявлять к нему интерес, получать хорошие оценки. **Не все умеют учить и учиться. Из школы приходят не всегда подготовленные, им нужно помочь.**"

Описание 9. "Преподаватель пришла в аудиторию читать лекцию. Аудитория оказалась грязной, и преподаватель попросила учащихся убрать аудиторию, а затем приступить к проведению лекции. Учащиеся отказались убирать, мотивируя тем, что она за ними не закреплена и убирать за других они не будут. Тогда преподаватель сама стала убирать аудиторию, но учащиеся не только не стали ей помогать, но даже и не остановили ее. Убрав аудиторию, преподаватель собрала группу и сказала, что она в группу больше не придет и читать лекции больше не будет.

Проблема у меня как у администратора была следующая: как убедить преподавателя пойти в группу и читать лекцию после такого ее поступка. Как поступить с учащимися, которые допустили, что преподаватель моет аудиторию, а они смотрят. Причину конфликта видела в том, что преподаватель сама виновата в этой ситуации, что не смогла найти правильного решения убедить учащихся убрать аудиторию, и поэтому суть решения конфликта видела в том, чтобы в очень корректной форме помочь преподавателю убедиться, что она вызвала конфликтную ситуацию, не сумев убедить ребят убрать аудиторию.

Мои действия: вызвала актив к себе. Вместе с классным руководителем группы убедила их в том, что они поступили не очень корректно в отношении преподавателя и что они должны извиниться перед преподавателем. С преподавателем было более сложно, т.к. ей было очень трудно преодолеть в себе чувство унижения перед учащимися, и понимая всю не-

лепость своего поступка, она не хотела видеть и учить студентов. Пришлось очень долго беседовать, убеждать ее, что она должна быть в этой группе, чтобы снять с себя это чувство унижения, оскорбления, т.к. я считаю, что учащиеся не хотели ее унижить, оскорбить, т.к. у них было одно "чувство": они не хотели убирать за кого-то. **Урок извлекла для себя, что и с преподавателем надо работать по психологическим вопросам, и с учащимися больше заниматься вопросами воспитания.**"

Описание 10. "Учащиеся были отпущены на 15 минут раньше звонка, т.к. материал был выдан полностью. Зав. учебной частью вызывает меня через день и начинает отчитывать (разговор переходит на крик): "Как Вы можете и т.д. ...". У меня есть две стратегии: 1. Я знаю, что на ее уроках дети сидят одни по 30-40 минут. Выслушав ее говорю: "Почему Вы таким тоном со мной разговариваете. В нашем коллективе есть множество преподавателей, которые если и не отпускают раньше, то оставляют учащихся одних и т.д.". Но я знаю, что этот человек злопамятный, поэтому использую стратегию 2: Выслушав зав.учебной частью, начинаю: "Тамара Петровна, я отпустила учащихся раньше, т.к. мы с ними разобрали и закрепили старый и новый материал. Тем более они устали, хотят кушать, а в столовой после звонка большая очередь и т.д." Тамара Петровна начинает смягчаться, т.к. она услышала то, что хотела. Мы расстаемся нормально - "стружка снята". **Я буду поступать так, как считаю нужным и при этом очень мило улыбаться зав. учебной частью.**"

Описание 11. "Мы с бригадой учащихся пришли в отделение патологии новорожденных (ОПН) для проведения практического занятия. Зав.отделением запретила проводить занятие в связи с отсутствием санитарных книжек. Причина: работники ОПН имеют право работать в нем только после прохождения комплексного медосмотра. Учащиеся такого медосмотра не прошли. Проблема: где проводить занятие? Решение: после опроса по заданной теме самостоятельная работа учащихся в этот день была организована в другом отделении. К следующему практическому занятию в ОПН учащиеся прошли медосмотр. Эффект: все необходимые занятия в ОПН были проведены. Урок: **Прежде чем прийти на занятие в отделение, нужно выяснить: каковы будут требования к учащимся.**"

На основании проведенного психологического анализа подобных проявлений можно отметить, что выявление преподавателем надситуативной проблемности в процессе решения педагогической ситуации побуждает его к более глубокому осознанию собственной личности как "субъекта морали". Этот уровень характеризуется обнаружением субъектом тех своих отношений, которые негативно или позитивно отражаются на конечных результатах его педагогической деятельности. Реализация данного уровня способствует возникновению конструктивной личностной позиции при разрешении педагогической ситуации, обеспечивает устойчивость включения "Я" в этот процесс.

1.9. Сравнительный анализ проблемности

Мы отличаем надситуативную проблемность в решении педагогической ситуации от надситуативного подхода и надситуативной активности. Надситуативный подход выражается в том, что для учителя важна не столько сама ситуация, сколько необходимость и возможность высказаться, что он думает по данному случаю вообще. Происходит занятие метапозиции по отношению к ситуации. Именно тогда, когда человек принимает ответственность на себя, он перестает быть зависимым от ситуации.

Надситуативный подход может быть реализован в различных видах деятельности. Поскольку, по мнению А.В.Панкратова, успешный руководитель, решая конкретные задачи, в конечном итоге выстраивает адекватную индивидуальную систему деятельности, не осознавая при этом ни ее особенностей, ни этапов и способов ее построения, то очевидно, мышление и в профессиональной деятельности обладает свойством надситуативности, но в особой форме, основанной на нерелексивных способах обобщения. По-видимому, считает он, успешность профессионала во многом связана с выраженностью этого свойства, обуславливающей возможность решения его главной задачи - сформировать свою деятельность и себя как ее субъекта [46, с.134].

В рамках же ситуативного подхода может проявиться заикливание над ситуативными эмоциональными проблемами, барьерами, выражающееся либо в ретроактивном, либо в проактивном подходе к преодолению эмоционального барьера. Это выход, но не проблемный, за пределы педагогической ситуации. В случае проблемного выхода правомерно говорить о проявлении надситуативной проблемности.

Надситуативная активность выражается в поведении членов педагогического коллектива, соответствующем таким социальным ожиданиям, которые не могут быть им предъявлены как нормативные (обязательные к исполнению), но которые отвечают ценностям и идеалам общества, ради которых данная деятельность осуществляется, т.е. выход за рамки ситуативных требований и ролевых предписаний. Учитель выходит за рамки просто целесообразной деятельности. Данная активность служит источником зарождения любой новой деятельности как ученика, так и педагога.

Таким учителям, проявляющим активность, выходящую за пределы утилитарной деятельности, порой говорят: "Ну, что, Вам больше всех надо?". Именно благодаря изменениям, вносимым вследствие неутилитарной активности в нормативную программу педагогической деятельности, эта программа эволюционирования претворяется в жизнь. Ориентация на надситуативную активность есть не что иное, как поиск некоего скрытого резерва, но не за счет стандартных решений, а за счет соответствующей мобилизации педагога на внешнюю ситуацию.

Уровень обнаружения надситуативной проблемности в процессе решения педагогической ситуации характеризуется тем, что учитель осознает теоретические и практические проблемы, вопросы различной трудности в связи с поиском информации для принятия оптимальных решений.

1.10. Функции обнаруживаемых проблемностей

Говоря о **функциях** надситуативной проблемности, важно отметить проявление регрессивной проблемности, когда преобладающими мотивами поведения личности в сложной педагогической ситуации становится личный интерес, эгоистические потребности. Умение обнаруживать прогрессивную надситуативную проблемность позволяет: совершать “психологические путешествия” в социально-временном пространстве; “не пропасть” человеку в экстремальной ситуации, требующей парадоксального, в том числе и децентрического решения. Такое решение включает в себя принятие логики мыслительной деятельности оппонента. Думание за другого, вместо другого, параллельно с другим позволяет иметь большую внутреннюю свободу как при познании ситуации, так и при выборе средств ее конструктивного преобразования. Регрессивная, как и прогрессивная, проблемность может быть двух видов: личностная и профессиональная.

Таким образом, использование указанных показателей позволяет рассмотреть с разных сторон надситуативную проблемность. Такой подход дает основание отметить, что решение педагогической ситуации, соответствующее описанным выше показателям, означает прогрессивный вид надситуативного уровня проблемности. Если же отсутствует какой-либо показатель, то это может свидетельствовать о регрессивном виде проблемности. Рассмотрим пример, когда отсутствие такого показателя, как конструктивность, может привести к ухудшению результата решения педагогической ситуации: “Наплевать, Марина, надо заканчивать, получать специальность. Придешь на работу, тебя будут окружать хорошие люди. Когда придешь в новый коллектив, будь доброй, открытой. *Но, не до конца открывайся.*” В целом регрессивный надситуативный уровень проблемности может быть охарактеризован как уровень решения педагогических ситуаций, на котором ослабляется действенность социально-морального сознания, одностороннее осознание себя как профессионала.

Реализуя надситуативный уровень, педагог в критической ситуации отыскивает нестандартные пути выхода из нее, иные пути для развития учащихся и самого себя, а не просто автоматически меняет нормативные способы на парадоксальные выходы из безвыходных ситуаций. Этот уровень проявляется в ситуациях, требующих выбора и постановки сверхцелей, разрешения противоречий с учащимися, коллегами и самим собой, поиска оригинальных путей развития.

Обнаружение надситуативной проблемности имеет место в той мере, в какой у субъекта (при значимости для него данной ситуации) складываются и начинают реализовываться новые требования к себе, избыточные по отношению к первоначальным. Когда педагог сообщает, что он не может что-то выполнить, не хочет подчиниться чьей-то воле, потому что это не достойно человека, противно его сути, то воспитанник подымается уже на уровень общих оценок жизни, над правилами, над нормами, над ситуациями.

Преподаватель, выявляя надситуативный уровень проблемности, более адекватно познает не известные ему отношения между латентными элементами

педагогической проблемной ситуации, имеющими существенное значение для ее профессионального решения. Такое выявление означает умение учителя “подняться над фактом”, достигать такой глубины обобщения, которая необходима для понимания педагогической сущности происходящей ситуации. Успешное формирование мотивов преодоления профессиональных ситуационных затруднений у педагогов ведет к более глубокому осознанию и переоценке не только деятельностных, но и жизненных целей и ценностей.

Нет оснований считать, что каждый из рассмотренных уровней обнаружения проблемности в педагогической ситуации может выступать в качестве инвариантной черты личности человека, вырабатывающего педагогическое решение. Анализ наших эмпирических данных показывает, что проявление уровня проблемности в решении педагога зависит от разнообразных факторов. Вместе с тем можно допустить и формирование относительно устойчивых форм преобладания и доминирования конкретного уровня обнаружения проблемности.

Вышерассмотренные уровни дополняют друг друга, поскольку представляют собой трансформированные этапы развития процесса решения педагогических ситуаций. Доминирующим уровнем обнаружения проблемности становится тот, который непосредственно связан с целью педагогической деятельности. Другой - субдоминантный.

Реализация надситуативного уровня в процессе решения большинства типов ситуаций является оптимальной. Следует отметить, что поскольку ситуативный уровень включен в надситуативный, то разделение на ситуативный и надситуативный в существенной мере теоретическое, а на практике это разделение проследить не всегда удастся. Кроме того, решение проблемы на надситуативном уровне в системе “личность-личность” больше относится к классным руководителям, чем к учителям-предметникам.

В целом же умение обнаруживать надситуативную проблемность в решаемой педагогической проблемной ситуации связывает воедино практическое и теоретическое мышление педагога, т.к. от разрешения частных, конкретных задач, от организации работы данного ученика учитель переходит к нахождению общих закономерностей принципов организации, создания конструктивных конфликтов, развивающих личность учащегося.

Одним из таких принципов, которым интуитивно пользуется педагог, является принцип “Сердиться не сердясь”. Надо быть выше ситуации, т.е. не позволять ситуации “захлестывать” себя, а смотреть на нее с высоты своего достоинства, держать себя достойно. Для этого необходимо уметь “смотреть со стороны”: “Как будто кино смотрю, в котором на меня кричат. Вижу, что когда он кричит, у него проглядывают гнилые зубы. Такая реакция на ситуацию снижает накал негативных эмоций и помогает мне сохранить самообладание и чувство собственного достоинства”. “Сердиться не сердясь” означает жить в конкретной ситуации вторичными чувствами, а первичные “выводить” за пределы ситуации. “Если постоянно жить первичными, значит рыть себе могилу своими же зубами”. У поэта Е.Винокура есть строки о человеке с содранною кожей, которого “... убьет малейшая песчинка, что сдуем мы спокойно с пиджака”. Не случайно поэтому некоторые педагоги отказ ученика выполнить требо-

вание учителя принимают болезненно, близко к сердцу, т.е. происходит принятие происходящего на свой счет.

Следовательно, преодоление указанных проблемностей, своеобразно выражающееся на различных этапах решения педагогической ситуации, будет составлять содержание процессов и принципов регуляции не только деятельности, но и личности при выполнении учителем педагогических функций. Продукт познания, создаваемый при разрешении каждой конкретной проблемы педагогом, - это и способ воздействия на всю ситуацию деятельности с учетом ситуативности как данности “здесь” и “сейчас”, так и в контексте ее истории и последствий.

Выделенные в педагогической деятельности виды проблемностей могут быть средством ее содержательного психологического анализа. С их помощью можно будет раскрывать особенности процессов выполнения педагогических функций и психологических механизмов регуляции на разных уровнях (деятельностном, личностном) в зависимости от объективных и субъективных факторов. С другой стороны, анализ возникающих проблемностей может служить инструментом при оценке степени обученности педагогов в ходе их профессиональной подготовки.

1.11. Психологические механизмы разрешения ситуации

Психологические механизмы разрешения ситуации - это механизмы, регулирующие поведение учителя в реальной ситуации. Такие механизмы реализуются в процессе установления ситуативных и надситуативных отношений и связей в проблемной ситуации.

1. Адаптационные механизмы обеспечивают устойчивость профессионального поведения учителя в конкретных условиях педагогической ситуации. Механизмы адаптации, функционирующие в педагогических системах, связаны с обеспечением устойчивости личности преподавателя, его типичного предсказуемого поведения в социальной группе. Реализация данного механизма связана с ситуативным уровнем обнаружения проблемности, что облегчает прогнозируемость будущего поведения.

Адаптационные особенности педагогов определялись в соответствии с системой основных адаптационных показателей, выделяемых на основании концепции измеренной индивидуальности [33].

2. Бифуркационные механизмы (bifurcation - разветвление или раздвоение) обеспечивают тенденцию к изменениям поведения, приходят в действие, когда возникают резкие изменения ситуации, кризисы в жизни человека.

Данный механизм характеризуется неопределенностью будущего поведения, невозможностью предсказания, по какому пути после того или иного кризиса пойдет дальнейшее развитие системы взаимоотношений, какой новый вариант развития будет выбран. Поведение человека, после того как начал действовать механизм бифуркации, считают Н. Пригожин, И. Стенгерс, Н.Н. Моисеев, Л.И. Анциферова, А.Г. Асмолов, в принципе невозможно вывести из

прошлого (из наследственности, из генов, прошлого опыта и т.п.). Механизмы бифуркации присущи индивидуальному поведению личности в различных проблемно-конфликтных ситуациях. Именно данный механизм лежит в основе реализации надситуативного уровня проблемности в решаемой педагогической ситуации. Такое понимание функционирования мыслительных процессов учителя открывает широкие возможности в плане их исследования, коррекции и совершенствования.

Глава 2. ИССЛЕДОВАНИЕ РЕШЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ

2.1. Описание экспериментальной методики по исследованию уровневого процесса решения педагогической ситуации

Глубокое и всестороннее выявление психологических характеристик уровней, рассмотренных в предыдущей главе, становится трудновыполнимой задачей без разработки соответствующих диагностических процедур. Метод исследования уровней обнаружения проблемности в процессе разрешения педагогической проблемной ситуации, на наш взгляд, должен соответствовать следующим условиям:

1. Показатели уровня обнаружения проблемности зависят от индивидуальных особенностей субъекта деятельности и связаны с условиями и предметным содержанием конкретной педагогической ситуации. У одного и того же учителя в зависимости от выявленных им параметров может проявляться различный уровень обнаружения проблемности в решаемой ситуации. Важно определить, какой из исследуемых уровней является доминирующим в конкретном решении. Степень доминантности - субдоминантности уровня характеризуется целями, к достижению которых стремится учитель.

2. Изучение уровня проблемности - это исследование не характеристик учителя как личности, а лишь выявление характеристик его как субъекта деятельности, т.е. *субъектных* характеристик; это исследование семантически-ориентированного поля профессионального мышления учителя.

3. Выявление и осознание учителем надситуативной проблемности - это его самостоятельный вывод о способах решения внутренних проблем, т.е. разработка программ дальнейшего самоизменения, саморазвития, самоуправления собственным личностным ростом. Следовательно, выход учителя в такую позицию есть реализация психологического механизма превращения процесса профессионального образования в самообразование.

4. Надситуативная проблемность - это уровень обнаружения проблемности, характеризующийся "отторжением" одних конкретных признаков педагогической ситуации и выбором таких, которые отражают сущность затруднения в данной ситуации.

5. Реализация надситуативной проблемности позволяет учителю не только поставить педагогический "диагноз" собственных личностных и профессиональных проблем, но и вместе с этим гипотетически проработать конкретные способы их решения исходя из своего опыта, внутренних ресурсов, волевого и эмоционального настроя.

6. Актуализация надситуативного уровня проблемности может быть оптимальной, приводящей к позитивным результатам, а может быть и неадекватной, негативно влияющей на достижение профессиональных и личностных целей.

С учетом отмеченных условий была разработана экспериментальная методика, которая создавала определенные объективные и субъективные предпосылки для реализации различных уровней обнаружения проблемности [21, 22].

Необходимость создания такой методики была обусловлена тем, что большинство учителей испытывают затруднения, когда им приходится оценить, в какой мере им удастся выходить на надситуативный конструктивный уровень решения педагогической проблемной ситуации. В целях изучения форм субъективного представления педагогической ситуации разработан формализованный язык описания диагностических, регулятивных и прогностических действий педагога. Применение такого языка позволило выделить уровни осмысления ситуации, основным содержанием которых является специфика и глубина установленных противоречий.

В целом данная методика служит одним из способов конкретизации идеи, предложенной Ю.Н.Кулюткиным и Г.С.Сухобской: "... раскрыть смысл некоторой отдельной ситуации можно лишь тогда, когда она соотносится с предшествующими и будущими ситуациями школьной жизни ("диахроническая" ось анализа) и с более общим контекстом школьных, семейных и других отношений ребенка, сложившихся на данный период времени ("синхроническая" ось анализа) [44, с. 15].

Данная методика позволяет проследить в экспериментальных условиях возможность развития деятельности уже за пределами решения исходной педагогической задачи. В контексте диалектического развития, в самодвижении педагогической деятельности неизбежно происходит выход за пределы заданного, в область "мета", "около", "сверх", что позволяет увидеть и учитывать "непредвиденное" в принимаемых и реализуемых решениях.

Проведение эмпирического исследования обосновывалось следующими теоретическими положениями, обеспечивающими выявление указанных уровней характеристик:

1. *Принцип этапности* осуществления познавательной деятельности в процессе разрешения педагогической проблемной ситуации.

2. *Принцип уровневой интериоризации*. Этот принцип означает установление специфических закономерностей выявления проблемности на соответствующем уровне ее осуществления.

3. *Принцип трансцендирования*, т.е. выхода за пределы решаемой педагогической ситуации. Суть данного принципа позволяет понять точка зрения В.Франкла: "Все человеческое обусловлено. Но собственно человеческим оно становится лишь тогда и постольку, когда и поскольку оно поднимается над своей обусловленностью, преодолевая ее, "трансцендируя" ее. Тем самым человек является человеком тогда и постольку, когда и поскольку он как духовное существо выходит за пределы своего духовного и телесного существа бытия" [63, с. 111].

Методологические представления о трансцендентности, о самодвижении деятельности определили общую стратегию поиска конкретных психологиче-

ских феноменов и механизмов этого самодвижения. С.Л.Рубинштейн, К.А.Абульханова-Славская и другие психологи в своих работах обосновали значение самодетерминирующей тенденции в становлении личности в условиях значимых ситуаций.

А.Н.Леонтьев подчеркивал, что источники как саморазвития, так и сохранения устойчивости деятельности должны быть найдены в ней самой. Для решения этой задачи, а тем самым и ответа на вопрос, как рождается новая деятельность, В.А.Петровским была предпринята попытка обнаружить и экспериментально исследовать возникающую по ходу движения деятельности избыточную активность, этот своего рода “движитель” деятельности. На материале анализа феномена “бескорыстного риска”, проявляющегося в ситуации опасности, им было показано, что человеку присуща явно неадекватная по своей природе тенденция - тенденция действовать как бы вопреки адаптивным побуждениям над порогом внутренней и внешней ситуативной необходимости. В основе феномена “бескорыстного риска”, в частности и в основе зарождения любой новой деятельности, лежит порождаемый развитием самой деятельности источник - “надситуативная активность”.

Эти исследования выдвигают на передний план идею о неадаптивном, непрагматическом характере активности субъекта, его саморазвитии и тем самым закладывают основания для нового проблемного поля анализа деятельности личности педагога.

4. *Принцип контекстности.* В условиях обнаружения надситуативной проблемности учитель неизменно удерживает, сохраняет контекст целостной деятельности (не давая “сбить себя с толку”), не поддаваясь сиюминутным требованиям актуального фрагмента педагогического процесса, т.е. он постоянно “выходит за пределы” наличного, частного момента своей деятельности в ее рефлексивный контекст.

5. *Принцип превентивности.* Соответственно каждому уровню обнаружения проблемности учитель разрабатывает средства предупреждения возможных педагогических отклонений в развитии ситуации и нахождения приемов их устранения.

Опираясь на данные интервью, опроса, сбора описаний педагогических ситуаций, наблюдения, мы определяли в качестве рабочей цели такое построение эксперимента, в котором испытуемые-преподаватели заинтересовались бы решением педагогической ситуации. Средством достижения данной цели служила специально разработанная методика, применение которой было попыткой проверить предположение о возможности измерения экспериментальным методом степени успешности решения педагогической ситуации.

В исследовании применялся профессиональный экспериментальный материал, основанный на реальных педагогических случаях (имеется в виду 1347 ситуаций, описанных преподавателями). В подборе экспериментального материала и обработке результатов использованы консультации и экспертные оценки специалистов-педагогов. Применение экспериментального материала, взятого из педагогической практики, способствовало использованию испытуемым профессионального опыта. Такой подход позволил избежать некоторых

искажений в представлениях о процессе решения педагогической ситуации в реальной деятельности.

При конструировании психодиагностической методики мы стремились к созданию таких условий, при которых предъявляемый экспериментальный материал обеспечивал бы проявление следующих интересных нас моментов:

- признание испытуемыми-преподавателями содержания решаемых ситуаций как значимого для их деятельности, независимо от условий ее протекания;
- наличие положительного отношения испытуемых к выполнению экспериментального задания;
- обеспечение неопределенности предложенной для решения ситуации, которая характеризуется многообразием возможных причин ее возникновения;
- существование разнообразных возможных вариантов решения педагогической ситуации, их неравноценность;
- возникновение состояния интеллектуального затруднения в процессе решения ситуации;
- реализация умственных приемов и способов решения, которыми педагог пользуется на практике.

Особое внимание при разработке методики было обращено на психологическое *синтезирование* как метод, воспроизводящий определенную психическую деятельность с целью ее исследования путем имитации педагогической ситуации в искусственной, лабораторной обстановке. Как один из приемов метода синтеза использовалась *верификация*. Применяемые педагогические ситуации предъявлялись испытуемому в определенном порядке, с учетом степени их трудности и распространенности. Как правило, существовало несколько оптимальных способов решения каждой из них, а результаты решения синтезированных педагогических ситуаций соизмеримы между собой.

Обычно в условиях данного метода применяются в качестве экспериментального материала теоретические, абстрактные ситуации, поскольку они не требуют от испытуемых реального поведения. Основным видом деятельности здесь является деятельность мыслительная. Такие ситуации способствуют накоплению знаний, формируют умение анализировать и оценивать поступки людей, принимать мысленно решения, предвидеть возможное поведение. Нас интересовал при этом вопрос, насколько близка деятельность испытуемых по выполнению экспериментальных заданий к реальной профессиональной педагогической деятельности. В качестве основного критерия сравнения рассматривалось содержание процессов решения педагогических ситуаций. Поэтому теоретического плана ситуации были сконструированы по аналогии с конкретными жизненными ситуациями.

В разработанной нами методике в качестве экспериментального материала использовались описания восьми педагогических ситуаций, представляющих собой взаимодействие преподавателя и Марины - учащейся медицинского колледжа (см. Приложение 1). Предлагаемые испытуемым ситуации характеризовались неоднозначностью причин их возникновения, недостаточной определенностью условий их проявления. Согласно инструкции испытуемый старался ответить на следующие вопросы: 1. Кто такая Марина, какой у нее характер? 2. Почему она так поступает, каковы причины ее поведения? 3. Как бы

Вы поступили на месте преподавателя в данной ситуации? Во всех восьми предложенных ситуациях описывалось поведение одной и той же учащейся медколледжа. Ситуации решались испытуемым последовательно: после решения первой он переходил к решению второй и т.п.

Восемь педагогических ситуаций были отобраны из числа 1347 ситуаций, написанных классными руководителями на материале своего практического опыта работы с учащимися. Классными руководителями были преподаватели медицинских колледжей. Эти ситуации подбирались с учетом следующих характеристик:

1. *Разноплановость отношений учащейся.* В ситуациях описывались следующие отношения: в первой - к учебному предмету; во второй - к группе в учебной деятельности; в третьей - к форме проведения учебного занятия (соблюдение профессиональной этики); в четвертой - к преподавателю; в пятой - к классному руководителю; в шестой - к своей профессиональной подготовке в целом; в седьмой - к своему поведению на занятиях; в восьмой - к группе во внеучебной деятельности. Таким образом, в предъявляемых испытуемым ситуациях выражалось основное содержание деятельности преподавателя по организации педагогического взаимодействия с учащимися.

2. *Значимость ситуации.* Все отобранные ситуации до включения их в экспериментальный материал неоднократно обсуждались методом групповой дискуссии со слушателями факультета повышения квалификации преподавателей медицинских колледжей Ярославской медицинской академии, а также со студентами Ярославского государственного университета. Предложенные ситуации были признаны участниками занятий: а) оригинальными - требовали творческого подхода к их решению; б) реальными - соответствовали ситуациям, возникающим в педагогической деятельности; в) интересными - обеспечивали необходимую мотивацию принятия их и решения. С испытуемыми предварительных занятий по разбору этих ситуаций не проводилось.

3. *Оперативность проведения эксперимента.* В исследовании особенностей мышления педагога использовался нетрадиционный материал. Испытуемому предлагалась не отдельная, изолированная ситуация, а целая серия ситуаций, в которых описывалось поведение учащейся с первого по выпускной курс обучения в медколледже. Исследовалось решение каждой ситуации и особенности перехода от решения одной ситуации к другой. Содержание ситуаций было понятным для экспериментатора, так как он был знаком с авторами этих ситуаций и знал их практическое решение. Это давало возможность адекватнее учитывать контекст процесса мыслительной деятельности испытуемых. Ситуации были удобны для протоколирования, регистрации, обработки и интерпретации полученных данных. Протокол экспериментов составлялся с помощью диктофона.

В ходе организации и проведения эксперимента учитывались следующие условия, соблюдение которых способствовало бы более глубокому проникновению в процесс решения педагогической проблемной ситуации: 1. Побуждать испытуемого к деятельности в самом начале экспериментального исследования. 2. Не вмешиваться в ход мыслительной деятельности испытуемых. 3. Не под-

сказывать, а идти как бы вслед за испытуемым, за его действиями, высказываниями, рассуждениями.

Предлагаемая испытуемым серия педагогических ситуаций является своего рода сверхзадачей, состоящей из ряда частных задач, подчиненных сверхзадаче. Они были организованы по принципу преемственности. Испытуемые, решив одну ситуацию, получали информацию о новых поступках Марины. Сверхзадача заключалась в достижении правильного понимания личности Марины в целом. Для этого испытуемым давалось второе задание, состоящее в определении общей характеристики Марины. Если при выполнении частных задач от испытуемых требовалось высказать свое мнение о характере Марины, причинах ее поведения и об оптимальных способах своего педагогического воздействия в конкретной ситуации, то в процессе составления общей характеристики нужно было обобщить полученные ранее сведения и выделить самое главное в личности Марины.

После составления общей характеристики испытуемым предлагалось выполнить третье задание. Предъявлялось 26 фотографий (данное число фотографий примерно соответствует среднему числу учащихся в выпускной группе, при наборе - 30 человек). На фотографиях представлены портреты девушек в возрасте 17-20 лет. Испытуемого просят выбрать фотографию той девушки, изображение которой более всего близко к сложившемуся у него образу Марины, и обосновать свой выбор.

Третья часть экспериментального исследования также имела определенное значение. Во-первых, она приближала экспериментальный материал к реальной действительности. Во-вторых, снижала степень влияния на процесс решения педагогической ситуации тех трудностей, которые возникали у испытуемых в процессе вербализации своих мыслей. Фотографии в этом плане выполняли функцию внешней, наглядной опоры в рассуждениях испытуемого. Особенности личности учащейся, названные испытуемым при обосновании выбранной фотографии, включались в ранее составленную им общую характеристику.

Испытуемым (всего 49 человек), после решения всех 8 ситуаций в пилотажном исследовании, предлагалось проранжировать их по шкале "трудная - простая". Образец полученных данных (см. табл. 2) свидетельствует о том, что все 8 ситуаций имеют примерно одинаковый ранговый вес. Корреляционная связь между ранжированными ситуациями оказалась достаточно высокой и статистически значимой (см. табл. 2). Эти результаты показывают, что решаемые ситуации имели для испытуемых относительно среднюю степень трудности. Такой факт дает основание полагать о реальной детерминации мыслительных процессов предложенными ситуациями. Ранее, в литературном обзоре, уже рассматривался процесс активизации мышления в тех ситуациях, которые содержат для человека проблемность. Основываясь на данных, приведенных в таблицах 2 и 3, можно сказать, что в нашей работе в определенной мере удалось создать условия для изучения не только репродуктивных, но и продуктивных компонентов мышления педагога.

Таблица 2

**Ранжирование экспериментальных ситуаций испытуемым
по шкале “трудная - простая”**

Степень трудности	Номер ситуации								Общая характеристика
	1	2	3	4	5	6	7	8	
I	6	7	2	3	5	6	7	8	1
II	2	8	6	5	<u>4</u>	7	8	7	3
III	3	<u>6</u>	7	8	8	<u>8</u>	6	6	5
IV	5	1	<u>8</u>	7	1	2	<u>5</u>	4	2
V	7	2	1	6	6	3	2	3	7
VI	<u>8</u>	3	3	1	7	4	4	5	4
VII	1	5	4	4	3	5	3	2	8
VIII	4	4	5	2	2	1	1	1	6

Примечание:

1. Шкалирование педагогических ситуаций осуществлялось следующим образом: самой трудной ситуации присваивался № I, менее трудной ситуации № II и т.п. Самая простая ситуация по мнению испытуемого обозначалась им соответствующим № VIII.

2. В таблице с помощью “_” отмечался уровень, на котором происходило разделение испытуемыми ситуаций на трудные и простые.

3. Общая характеристика учащейся составлялась в соответствии с Инструкцией (см. Приложение 4).

Таблица 3

**Определение испытуемыми коэффициента корреляции рангов
шкалирования педагогических ситуаций по типу “трудная-простая”**

Испы- туемые	Номер ситуации							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1	0,143	0,524	0,143	0,571	0,524	0,214	0	0,142
2		0,667	0,171	0,333	0,667	0,643	0,524	0,333
3			0,333	0,714	0,714	0,301	0,119	0,381
4				0,167	0,024	0,191	0,310	0,167
5					0,429	0,048	0,119	0,143
6						0,762	0,738	0,762
7							0,786	0,571
8								0,488

Примечания:

1. Коэффициент корреляции рангов определялся по формуле Спирмена.

2. Выделенные коэффициенты означают положительную корреляцию на уровне надежности 95%.

Полученные экспериментальные данные, образцы которых представлены в Приложениях 2 и 3, предполагалось обработать в двух основных направлениях:

количественном и качественном. В соответствии с каждым направлением необходимо было разработать определенную процедуру, применительную к специфике созданной экспериментальной методики. Для проведения количественной обработки было введено рабочее понятие “норма”.

В качестве “нормы”, “эталона” в работе рассматривались данные экспертных оценок. Экспертам предлагался тот же экспериментальный материал, что и испытуемым. Кроме знакомства с экспериментальным материалом эксперты должны были по 5-балльной шкале выразить меру своего согласия или несогласия с предъявленными им суждениями испытуемых относительно характера этой учащейся, причин ее поведения. Они также оценивали целесообразность отмеченных испытуемыми способов педагогического воздействия на учащуюся.

Оцениваемые экспертами признаки, характеризующие особенности учащейся и педагогические действия, были составлены на основании контент-анализа результатов первой серии эксперимента. В этой серии приняло участие 209 преподавателей медицинских колледжей. Из них в групповых решениях участвовало 112 человек (16 групп по 6-8 человек в каждой) и 97 преподавателей работали индивидуально, в том числе 49 решали предложенные ситуации устно, а 48 - письменно. Аналогичное экспериментальное задание выполняли и студенты ЯрГУ (75 человек), которые участвовали в групповом решении в составе 9 “бригад”. Всего было получено 122 протокола.

Поскольку рассуждения испытуемых направлялись, соотносились с инструкцией таким образом, чтобы в конечном итоге они постарались ответить на следующие вопросы: кто такая Марина? почему она так поступает? Ваши действия в данной ситуации, - то и обработка данных проводилась в соответствующих разделах. Первоначально было выписано 2673 высказывания. В составленный список не входили те суждения, которые ранее встречались в других протоколах и уже были записаны. Затем из этого списка, составленного по номерам ситуаций, были исключены синонимы и омонимы, что позволило сократить перечень показателей до 1512.

С таким набором показателей, распределенных по соответствующим ситуациям и разделам, работали 2 группы компетентных судей-экспертов. В индивидуальном порядке им предлагалась инструкция, представленная в Приложении 4. Обе группы состояли из людей, изъявивших желание выступить в роли экспертов. Все они имели стаж работы в клинике не менее 5 лет, в мед-колледже - более 7 лет. Эксперты определялись из числа судей, которых выбирала учебная группа на занятиях по анализу и решению педагогических ситуаций, не вошедших в экспериментальный материал.

В первую группу экспертов входили преподаватели, которые оценивали суждения испытуемых только по нескольким ситуациям. Обычно оценивались показатели по 3-4 ситуациям. Такой факт объяснялся большой трудоемкостью работы, на которую уходило 4-5 часов. С учетом этого фактора, а также некоторых замечаний, высказанных экспертами, был подготовлен итоговый перечень показателей. Он состоял из 1392 суждений, которые распределялись следующим образом: 1 ситуация - 1 графа (ответы на вопрос № 1) - 43 показателя; 2 графа (ответы на вопрос № 2) - 54; 3 графа (ответы на вопрос № 3) - 59; 2 ситуация - соответственно 43, 55, 60; 3 ситуация - 60, 57, 55; 4 ситуация - 53, 50,

56; 5 ситуация - 58, 54, 42; 6 ситуация - 58, 37, 54; 7 ситуация - 59, 48, 60; 8 ситуация 54, 41, 47; общая характеристика - 135.

В первой группе экспертов было 47 преподавателей, во второй - 31. Вторая группа, в отличие от первой, работала со всеми ситуациями последовательно, включая и задание на оценивание общей характеристики учащейся.

Для выяснения зависимости между экспертными оценками обеих групп были разработаны математические программы. Обработка эмпирических данных проводилась на ЭВМ. По статистическим формулам установлены коэффициенты сопряженности между оценками обеих групп. Вычислены уровни значимости и достоверности найденных связей и зависимостей. Определена сопряженность также и внутри второй группы экспертных данных (Приложение 5).

В ходе проведения исследования возникла необходимость в поиске другого способа определения степени характерности для Марины отмеченных испытуемыми черт характера и мотивов поведения в конкретной ситуации. Преподавателям предлагалось отметить знаком "+" также и те положения, которые содержат уместные в данной ситуации педагогические действия. Полученные таким способом результаты подвергались качественной и количественной обработке. По частоте встречаемости оцениваемые показатели распределялись по определенным группам. На основании выделения таких групп появлялась возможность установления признаков, имеющих высокую диагностическую ценность при распознавании педагогической ситуации.

В ходе качественной обработки экспериментальных данных мы ориентировались на *общие* критерии, которые использовались применительно к основным звеньям процесса решения педагогической ситуации. Для иллюстрации отметим содержание следующих критериев, с помощью которых оценивались особенности анализа ситуации испытуемым: а) адекватность, правильность анализа испытуемым ситуации определялась, во-первых, на основании выделения им основных, главных противоречий в данной ситуации и, во-вторых, степенью соотнесенности предлагаемого решения с ожидаемым положительным педагогическим эффектом; б) глубина анализа оценивалась по степени осмысления установленных противоречий; выяснения причин, способствовавших их возникновению; нахождения адекватных средств разрешения основных противоречий; в) полнота анализа устанавливалась на основании учета испытуемым возникновения и развития основных и неосновных, главных и неглавных противоречий; г) оперативность анализа означала своевременность установления противоречий в процессе решения педагогической проблемной ситуации; д) достаточность анализа характеризовалась успешностью распознавания признаков сложной педагогической ситуации, имеющих высокий диагностический вес.

В нашей работе указанные виды противоречий рассматривались следующим образом. Основные противоречия - это противоречия, играющие решающую роль на протяжении всего процесса развития данного педагогического явления. Не всякое противоречие, главное на данном этапе развития, является основным для педагогической ситуации в целом.

Наряду с общими критериями при качественной обработке полученных экспериментальных данных применялись частные показатели оценки содержания решения педагогической проблемной ситуации: а) оригинальность решения - отсутствие императивных способов педагогического воздействия, ориентированных на внешнюю стимуляцию поведения учащегося; проявление непредвзятого, творческого подхода к сформулированной проблеме; б) обоснованность решения - аргументированность его относительно причин возникновения данной ситуации, а также анализ ситуации со стороны воспитательных последствий предполагаемых действий педагога.

Как показали результаты исследования, в котором участвовало 149 человек, в первой серии эксперимента имели место сверхкраткие решения. Их возникновению способствовали следующие причины: 1. Испытуемые редко проявляли склонность к дискурсивным рассуждениям. Они предпочитали сразу сказать, кто такая Марина и как бы они поступили на месте преподавателей в данной ситуации. 2. В описании ситуации дается очень мало информации о характере учащейся, мотивах ее поведения. В основном, сообщается только факт поведения учащейся. Остальное испытуемый вынужден достраивать сам, актуализируя свой опыт. Один представляет в это время свою учебную группу, другой - тоже представляет, но свою. Однако вслух это не произносится. При этом испытуемый подразумевает, что у всех такое же видение ситуации, поэтому он почти ничего не говорит об особенностях своего распознавания и решения ситуации. Поскольку нас интересовала прежде всего аргументация испытуемых, то в качестве рабочего вывода на данном этапе исследования была отмечена необходимость применения экспериментатором разных позиций в диалогическом общении с испытуемым: "сомневающийся", "соглашающийся", "поддерживающий", "критикующий" и т.п.

Основной вывод, который был сделан на основе первой серии исследования, заключается в том, что схема психологического анализа решения ситуации, описанная в нашем учебном пособии [22], работает. С ее помощью оказалось возможным исследовать особенности мышления преподавателя, которые проявляются на разных этапах процесса решения педагогической ситуации. Ее применение позволяет констатировать совпадение в основных чертах решения педагогической ситуации в эксперименте с реальным процессом решения педагогической ситуации в профессиональной деятельности. Результаты решения экспериментальных педагогических ситуаций оказалось возможным соизмерить с помощью системы экспертных оценок. Кроме совпадения, было установлено отличие, которое состояло в дуплановости решения ситуации в эксперименте: первый план решения испытуемого - для себя, второй - для экспериментатора. С учетом этого и с некоторой коррекцией трудностей использования разработанной экспериментальной методики проводилась вторая серия исследования.

2.2. Особенности надситуативного уровня обнаружения проблемности в решаемой ситуации

Надситуативный уровень обнаружения проблемности напрямую связан со способностью учителя “выйти за пределы” конкретной ситуации, с умением оригинально мыслить, т.е. видеть объект с качественно новой точки зрения, способностью к переносу, гибкостью мышления. Выход на надситуативный уровень проблемности обычно сопровождается осознанием учителем необходимости самосовершенствоваться, поднимает его на уровень, с которого он может анализировать самого себя и свои действия, учитывать их возможные последствия для учебного процесса, учеников и для самого себя. Надситуативный уровень проблемности возникает в результате осмысления реальной педагогической ситуации и во многом зависит от эмоционального настроя учителя. На данном уровне происходит эффективное преодоление педагогом негативных эмоций, связанных с собственными защитными реакциями личности. Реализация уровня проблемности напрямую связана со способностью учителя к рефлексии, т.е. с расширением личностной зоны учителя, способностью понять и принять мотивы, чувства и переживания ученика. Находясь на этом уровне, учитель преодолевает негативные эмоции и воспринимает проблемную ситуацию как творческую задачу. Он стремится выявить скрытые мотивы поступка ученика, проявляет готовность изменить свои установки и стратегию своего поведения. В проведенном под нашим руководством исследовании Е.В.Дьяченко установлено, что личность, владеющая стабильным набором статичных установок, не способная изменить свой стереотипный, ставший неадекватным под влиянием изменений окружающей действительности способ действия и отношение, личность эмоционально неустойчивая испытывает огромные трудности при выходе за пределы ситуативного уровня.

По результатам, полученным Е.В.Дьяченко с помощью разработанного ею опросника-определителя доминирующего уровня проблемности при решении педагогических задач, имеют место половые различия. Так, в процессе решения задач учебного плана учителя-женщины склонны часто решать проблемную ситуацию “выходя за ее пределы”, т.е. предпочитая надситуативный уровень, учителя-мужчины скорее склонны действовать ситуативно, причем различия между этими показателями значимы (Ст. Стьюдента - 3,24; ур. знач. - $7,8 \cdot 10^{-3}$). По возрастному параметру существенных различий не наблюдается, педагогические ситуации учебного и воспитательного характера решаются как на ситуативном, так и на надситуативном уровне, предпочтения не отдаются ни тому, ни другому. В плане предметной направленности профессиональной деятельности педагога, в ситуациях, носящих воспитательный характер, также нет значимых различий или предпочтения одного из указанных уровней проблемности, но при решении педагогических ситуаций учебного плана со значительным отрывом от остальных категорий выделяются преподаватели точных наук, которые (в среднем) отдают предпочтение ситуативному уровню проблемности в процессе решения предложенных им ситуаций. Так, с помощью критерия сравнения средних (Стьюдента) были получены такие данные: а) различия между выби-

раемыми уровнями проблемности преподавателями начальной школы и преподавателями точных наук значимы (Ст.Стьюдента - 3,16, ур. знач. - $8,9 \cdot 10^{-3}$); б) различия между выбираемыми уровнями проблемности преподавателями естественных и точных наук значимы (Ст.Стьюдента - 4,17, ур. знач. - $2,2 \cdot 10^{-3}$); в) различия по этим же показателям между учителями-гуманитариями и преподавателями точных наук также значимы (Ст.Стьюдента - 6,05, ур. знач. - $1 \cdot 10^{-4}$). Это означает, что на фоне остальных групп педагогов, чаще разрешающих возникающие противоречия с использованием нетрадиционных путей, с выходом на качественно новый уровень, большинство преподавателей точных наук при решении подобных противоречий опираются на статичные конструкты прошлого опыта. Кроме того, существуют различия подходов к решению возникших противоречий между педагогическими задачами того и другого плана; у преподавателей точных наук подход к решению учебных педагогических задач более ситуативен нежели подход к решению воспитательных (Ст. Стьюдента - 3,06, ур. знач. - $1,45 \cdot 10^{-3}$); у преподавателей гуманитарных наук мы видим обратное: если при решении педагогических ситуаций воспитательного характера они почти всегда выходят на надситуативный уровень, то относительно учебных (Ст.Стьюдента - 0,247, ур. знач. - 3,65) делают это реже.

Таким образом, можно констатировать, что “прикованность” мыслительных действий учителя к рамкам анализируемой конфликтной ситуации снижает эффективность ее решения, усиливает драматизацию эмоциональных переживаний. Преобладание ситуативного уровня обнаружения проблемности в решении ситуации не является атрибутом “ситуативного” мышления. В процессе реализации ситуативного мышления проблема учителем не вычленяется как исходное противоречие, которое может быть “отчуждено”, а решение ее оказывается ситуативным. При этом ситуативное ее решение учителем может быть, по мнению Ю.Н.Кулюткина и Г.С.Сухобской [38], высоко продуктивным, творческим.

Следовательно, для психологического анализа проблемной ситуации, которая возникает в мышлении учителя в процессе распознавания конфликтной педагогической ситуации, целесообразно выделять проблемность. Именно *проблемность* рассматривается нами как основная единица анализа, как наиболее элементарный и в то же время сохраняющий наиболее существенные свойства и функции обеих реальностей (объективной и субъективной) процесс: когнитивную направленность, психологическое содержание, структурную целостность, способность к развитию и изменению уровней функционирования (ситуативный и надситуативный), диалогичность как интеграцию противоположностей, способность к преобразованию предмета педагогического познания, направленность на предупреждение конфликтных ситуаций.

Глава 3. ОБУЧЕНИЕ РЕШЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ

3.1. Учет в обучении решению педагогических ситуаций закономерностей становления интеллектуальных процессов

Основу формирования профессионального педагогического мышления составляет знание и учет основных закономерностей и механизмов становления интеллектуальных процессов и качеств. Глубокие исследования по изучению закономерностей развития мыслительных операций проведены под руководством Б.Г.Ананьева. Полученные результаты позволили представить становление интеллектуальных свойств человека как процесс развития функциональных и операциональных механизмов. Функциональные механизмы генетически обусловлены, "однако эта основа реально существует лишь во взаимосвязи с накоплением индивидуального опыта посредством образования, дифференцировки и генерализации условных связей, в которых и осуществляется тренировка функций" [3, с. 190]. Этот опыт реализуется в определенных действиях, в том числе и интеллектуальных, которые и составляют операциональные механизмы психических процессов. По мнению Б.Г.Ананьева, в процессе онтогенетического развития человека функциональные механизмы в своем первоначальном, очень раннем возникновении реализуют филогенетическую программу и складываются задолго до возникновения операционных механизмов, составляя их внутреннее основание, на котором в процессе обучения, воспитания и накопления опыта поведения строится все более усложняющаяся система операционных механизмов, в новую фазу развития вступают и функциональные механизмы, прогрессивно возрастают их возможности, повышается уровень их системности.

Вместе с тем трудно не согласиться с В.Д.Шадриковым, который подчеркивает, что выполненное под руководством Б.Г.Ананьева комплексное исследование было направлено на изучение динамики показателей развития психических процессов в ходе накопления жизненного опыта. "Эта динамика не связывалась с конкретными видами производительной деятельности, т.е. не рассматривался генезис психологической функциональной системы деятельности" [65, с.98].

Организуя процесс обучения оптимальному способу решения педагогической ситуации, мы руководствуемся следующими исходными положениями:

1. Любая сложная педагогическая ситуация характеризуется полипроблемностью. Оптимальный способ решения педагогической ситуации должен быть *вариационным*, то есть давать новые варианты решения, поскольку решение од-

ной ситуации порождает возникновение другой. Это означает, что оптимальный способ не должен включать в себя единственное решение, даже если оно и будет педагогически правильным.

2. Для составления рекомендаций по организации и самоорганизации процесса выработки оптимального решения необходимо адекватно понимать психологический механизм мыслительной деятельности педагога. Такое понимание позволяет определить исходный уровень мыслительной деятельности, ее достоинства и недостатки каждого учителя.

3. Особенности мышления педагога не являются законченными: они изменяются и совершенствуются (а иногда и регрессируют) в деятельности. В процессе актуализации опыта субъекта происходит дальнейшее развитие его умений, навыков, приемов решения ситуации. Это приводит к нахождению оптимального способа решения педагогической ситуации и целенаправленной перестройке структур субъективного опыта учителя.

4. Овладение оптимальным способом решения педагогической ситуации является средством профессионального самосовершенствования преподавателя.

3.2. Обучение педагогов умениям обнаруживать надситуативную проблемность

Психологической основой для изменения стиля педагогического взаимодействия с учащимися, то есть для позитивного “личностного встраивания” в педагогический процесс является выход учителя на надситуативный уровень обнаружения проблемности в решаемой ситуации. Психологический анализ такого выхода необходим для разработки целевой программы обучения решению педагогической ситуации. Как показал наш опыт, данный подход позволяет содержательно решать проблему постановки целей и задач, а также их реализацию в существующей педагогической ситуации. Основу такого подхода составляет динамическое программирование от конца, от полученного результата.

Основная задача учителей, занимающихся самосовершенствованием, заключается в том, чтобы видеть противоречия, возникающие в их сознании в ходе педагогической деятельности, адекватно осознавать и оперативно разрешать их; ибо своевременное распознавание и разрешение противоречий составляет основу развития. Учитель может повысить эффективность процесса саморазвития, если станет психотерапевтом самому себе, если овладеет технологией выработки позитивной психотерапевтической позиции сначала по отношению к самому себе, затем по отношению к учащемуся. Для этого необходимо уметь выходить в метапозицию. Такая позиция позволяет, например, учителю более объективно провести анализ собственных речевых высказываний и убедиться, что он дает столько указаний, что выполнение всех оказывается невозможным, а выполнение отдельных - бессмысленным.

Если учитель сегодняшний перестал позитивно отличаться от себя вчерашнего, то он останавливается в своем профессиональном развитии. Кроме то-

го, учитель, с напряжением решающий собственные жизненные проблемы, не реализующий и не развивающий себя профессионально, несет заряд хаоса и растерянности, создает психологическую напряженность во взаимоотношениях.

Как показывает наша многолетняя практика обучения слушателей курсов повышения квалификации, ситуативные, тактические приемы воздействия на учащегося педагоги осваивают быстрее, чем умения обнаруживать надситуативную проблемность, осознавать динамику силовых линий конфликтного взаимодействия, намечать дальнюю перспективу развития личности. Следовательно, возникает актуальная необходимость выработать педагогическое видение разностороннего проявления личности как учащегося, так и самого себя в конфликтной ситуации, с тем чтобы определить единую стратегию, согласованные действия по отношению к проблеме, возникшей в педагогическом процессе. Именно тогда участники единого процесса смогут смотреть не друг на друга, а на общую проблему, поэтому целесообразно организовать поиск путей, способствующих объединению учителя с учащимися против проблемы. Значит, необходимо конструировать такие условия педагогической ситуации, которые могут трансформироваться в оптимальные средства ее решения.

Как учить педагога не только правильно вести себя в различных ситуациях, но и как бы выходить за пределы актуальной педагогической ситуации (что и дает, по существу, возможность овладеть этой ситуацией)? Для этого можно проводить со слушателями различные методы активного обучения и воспитания, в которых они должны выразить, представить себе, что будет делать их партнер по ситуации, чем может закончиться тот или иной его поступок. Разнообразные возможности реализуются в ходе «отслеживания» динамики интер- и интрапсихических явлений, возникающих среди участников педагогического процесса по типу «ситуационного эффекта». Это феномен влияния межличностного поля на личность участников педагогического взаимодействия.

Когда у человека нет опыта решения ситуации данного типа, то существенную роль играет степень «силы ситуации». От педагога требуется незаурядная пытливость ума, необходимая для того, чтобы воспользоваться данной силой. Учет надситуативной проблемности помогает учителю по-новому, более конструктивно реагировать в конфликтной ситуации. Следовательно, любое действие, которое построено на основе учета прошлого опыта и прогнозирования возможных последствий, может быть названо надситуативным уровнем решения ситуации.

В процессе обучения слушателей важно помочь им найти ответ на вопрос: «Как определить, какой уровень преобладает в решении ситуации?». На наш взгляд, для этого надо выяснить, насколько адекватно педагог учитывает особенности данного ученика, не проявившиеся в конкретной ситуации.

Путь к решению поставленного вопроса открывается в том случае, если в качестве системообразующего основания в схеме решения ситуации берется совместная деятельность. Качества личности учителя и педагогической среды не являются чем-то внешним по отношению к профессиональной деятельности, не понимаются как два «фактора». Они как бы погружены во взаимодействие, в деятельность, и их преобразования, влияющие на обоюдное развитие личности, неотделимы в жизни личности от преобразований самой деятельности. На наш

взгляд, важнейшим условием решения данного вопроса служит структурирующая схема педагогических действий: переосмысление, восстановление, реконструкция конфликтной проблемы в контексте ситуации. “Теоретик”-учитель ограничивается объяснением ситуации, ее сущности, а “практик” - занимается конструктивным преобразованием ее. Он настроен на такое ее изменение, чтобы все позитивно наработанное в ней стало преемственной опорой для дальнейшего совершенствования личности как учащегося, так и педагога.

Прежде чем перейти к описанию разработанных нами методов обучения, представляется целесообразным в очень краткой форме отметить некоторые значимые в дидактическом плане моменты. В частности, М.Аберкромби разработала метод обучения, названный ею методом обсуждения (discussion), при котором большое внимание уделяется процессам наблюдения и мышления, а не только их результатам. Студенты проходили курс из восьми обсуждений, продолжительностью около полутора часов каждое. Первые три обсуждения касались навыков наблюдения, четвертое - языка (language), пятое посвящалось классификации, шестое - оценке воспринятого (evaluation of evidence), седьмое - установлению причинно-следственных связей и восьмое - обзору всего курса. Фактически это был краткий практический курс психологии познавательных процессов и логики, проходивший в форме живого обсуждения конкретных случаев [69].

Занятие 1. Групповое решение педагогической ситуации (Модель 1)

Цель занятия - формирование отношения к сложным коммуникативным ситуациям как к творческим задачам (осознание общечеловеческих ситуаций как творческих задач, а не угроз собственному “Я”).

Задача занятия - совершенствование приемов распознавания и решения сложных коммуникативных ситуаций.

Дидактический материал - банк ситуаций? составленный на материале своего практического опыта.

Методика проведения занятия:

I. Распределение учащихся по бригадам; в каждой из них должно быть 2-3 человека.

II. Выбор учащимися экспертов-судей (3 человека)

III. Знакомство с правилами групповой дискуссии:

1. Не перебивать выступающего. Мотивы перебивания:

а) антипатия к чужим мыслям. Человеку легче следовать своим мыслям, нежели заставить себя следить за тем, что говорит другой;

б) потребность в реплике: человек не слушает, его мысли заняты своими доводами.

2. Критиковать не личность участника, а предложенный им вариант решения.

3. Не повторять аргументы и мысли, уже высказанные по решению данной ситуации.

4. “Здесь и теперь” - это правило означает, что участники не должны выходить за рамки предложенной ситуации. Иногда бывает рассуждения такого типа: “Если бы учащийся сделал в свое время то-то и то-то, то этого не произошло бы”. Нужно ситуацию принимать такой, какой она была предложена для обсуждения.

5. Не разрешается отказываться от обсуждения предложенной ситуации. Не должно быть реакций типа: “Не знаю ...”, “Я еще не решил...”, “Я лучше послушаю, что скажут другие...”.

6. Не говорить одновременно. Часто участники групповых решений говорят одновременно, не слушая друг друга.

7. Не многословить.

IV. Руководитель занятия сообщает описание коммуникативной ситуации. После уточнения деталей ситуации и сбора необходимой информации участники приступают к обсуждению в бригадах предложенной ситуации (3 мин.) Затем представитель каждой бригады сообщает выработанное решение.

V. Оценивание предложенных бригадами вариантов решения ситуации экспертами, которые руководствуются своими критериями оценки или используют следующие критерии, предложенные руководителем занятия:

1. Адекватность решения означает установление и разрешение основных и главных противоречий, существующих в данной коммуникативной ситуации. Данный критерий является интегративным и включает в себя следующие показатели:

а) соответствие предлагаемых действий достижению поставленных целей;

б) предлагаемое действие является необходимым в данных условиях коммуникативной ситуации;

в) учет в принимаемом решении особенностей других учащихся и своих собственных возможностей ;

г) соотнесение принятого решения с практическим опытом - определение жизнеспособности, реальности и приемлемости решения.

Согласно отмеченным требованиям, правильное решение означает логичность, т.е. отсутствие противоречий в предлагаемом решении. Именно такое решение будет способствовать достижению социально полезных целей и соответствовать возможностям субъекта и обстановке.

2. Оперативность решения заключается в своевременности предлагаемых учащимся действий в данной ситуации, которые содержат в себе возможность быстрого исполнения решения.

3. Оригинальность решения.

4. Экономичность решения означает достижение максимальных результатов с минимальными затратами.

VI. Руководитель занятия выполняет функции диспетчера: создает условия для конструктивного обсуждения коммуникативной ситуации, организует очередность выступления участников дискуссии. Главной его функцией является организация проблемного анализа разбираемой ситуации. Он управляет цепной реакцией вопросов, контролирует процесс выявления проблемы и обеспечивает поиск ее решения в условиях групповой работы.

VII. Основной задачей руководителя является подведение итогов учебного занятия. В качестве одного из важнейших итогов занятия следует рассматривать то, что совершенствование умений правильно анализировать и своевременно решать разнообразные ситуации является средством развития творческого мышления.

Занятие 2. Групповое решение педагогической ситуации (Модель 2)

Цель занятия - овладение творческими способами преодоления коммуникативных затруднений.

Методика проведения занятия:

1. Обсуждение задач данной процедуры.
 2. Участники выбирают “экспертов”, разбиваются на бригады, каждая из которых готовит к обсуждению конкретную ситуацию.
 3. Первая бригада представляет описание коммуникативной ситуации, вызвавшей затруднения учащихся.
 4. Посредством вопросов участники уточняют интересующие их подробности представленной ситуации.
 5. По окончании сбора информации, необходимой для принятия правильного решения описанной ситуации, руководитель предоставляет время (2-3 мин) для разбора в бригадах ситуации и обсуждения различных вариантов решения.
 6. По истечении контрольного срока выступает представитель второй бригады и предлагает подготовленное группой решение.
 7. Участники задают вопросы и в случае необходимости просят обосновать предложенное решение.
 8. После выступления представителя второй бригады слово предоставляется третьей бригаде.
 9. После выступления всех бригад, кроме первой, бригада экспертов подводит итоги обсуждения предложенной ситуации. В обязанность экспертов входит анализ допущенных ошибок при решении ситуации, выявление неиспользованных возможностей оптимального решения. В итоге эксперты оценивают в баллах решение каждой бригады и предлагают собственный вариант решения ситуации. Система баллов выбирается экспертами.
 10. В заключение последней выступает бригада, изложившая данную ситуацию. Представитель этой бригады рассказывает, как была разрешена эта ситуация на практике и каков был эффект ее решения.
 11. По завершении первого цикла участники игры переходят к работе по указанной схеме со второй ситуацией, которую предлагает вторая бригада.
 12. С заключительным словом выступает руководитель занятия. Он подводит итоги, оценивает результаты, называет победителей.
- Педагог, организующий данную процедуру, должен, во-первых, объяснить, в чем состоит смысл занятия и достаточно подробно рассказать о самой технике учебной процедуры, о ее последовательности и стадиях; во-вторых,

распределить роли между участниками занятия; в третьих, предоставить каждому из участников инструкцию о том, каким образом следует поступать при исполнении той или иной роли: “эксперт”, “докладчик”.

По окончании участники отвечают на следующие вопросы:

- Насколько удалось достигнуть цели и решить основные задачи занятия.
- Уровень интереса к учебной процедуре.
- Уровень проблемности.
- Уровень дискусионности.
- Уровень конструктивности предложенных решений.

Занятие 3. Групповой анализ педагогической проблемной ситуации

В межличностном плане метод проблемных ситуаций является разновидностью Т-групповой техники, основная задача которого состоит в развитии социальной чувствительности. Анализ проблемной ситуации может включать также игровые моменты с признаками как дидактической, так и ролевой игры.

Суть метода анализа проблемной ситуации - сообщение учащимся сложной коммуникативной задачи, формулирование преподавателем контрольных вопросов по этой задаче, разработка соревнующимися группами учащихся вариантов ее решения, рецензирование, обсуждение, публичная защита и оценка вариантов.

Этот метод способствует уяснению каждым участником своей собственной точки зрения, развитию инициативы, коммуникативных качеств и умения убедительно аргументировать свою точку зрения. Он помогает: 1) научить участников анализировать реальность, отделить важное от второстепенного; 2) научить слушать и взаимодействовать с другими участниками; 3) наглядно показать, что даже самый способный специалист не в состоянии единолично схватить все аспекты конкретной ситуации и что именно коллектив является основой в принятии большинства решений; 4) показать, что большинство проблем имеет многозначное решение; 5) обнаружить те качества, которых недостает учащимся для успешной профессиональной деятельности; 6) создать условия для возникновения потребности в самовоспитании и самообразовании, в осмыслении новых задач в профессиональном самосовершенствовании.

В обучении профессиональному решению коммуникативной проблемной ситуации важным является выявление закономерностей возникновения противоречий, что делает возможным формирование умения решать любые противоречия в такой форме, которая способствовала бы развитию личности учащегося.

Приемы решения предконфликтных ситуаций - это прежде всего приемы мышления. Особенности мышления, в том числе и умственные приемы, не являются законченными: они изменяются и совершенствуются в деятельности. В процессе актуализации опыта субъекта происходит дальнейшее развитие его умений, навыков решения ситуации. Это приводит к нахождению оптимального способа решения предконфликтных ситуаций.

Если у педагога появилось желание формировать у себя оптимальный способ разрешения предконфликтных ситуаций, то ему необходимо учитывать, что само совершенствование интеллектуальных умений может быть осуществлено при соблюдении следующих условий:

1. Осознания необходимости оптимизации мыслительной деятельности (ответ на вопросы: "Чего я хочу, ожидаю? Зачем я хочу совершенствовать свои приемы?");
2. Развитие потребности и мотивов в рационализации мыслительных операций и действий ("Почему я хочу формировать приемы? Какова причина, которая побуждает меня не останавливаться на достигнутом уровне развития приемов решения ситуаций?");
3. Усвоения знаний общих закономерностей и правил мыслительной деятельности ("Как, каким образом я могу совершенствовать свои приемы решения...?").

Совокупность приемов решения ситуаций образует мыслительный процесс, имеющий определенные этапы: ориентировка в ситуации и поиск педагогического решения; нахождение и принятие решения; реализация решения и контроль за его исполнением; оценка полученного результата и фиксация способов его достижения. С учетом выделенных этапов было приведено психологическое исследование особенностей решения более 5 тысяч предконфликтных ситуаций, возникавших в системе "педагог - учащийся". Такой подход позволил найти ответ на 2 вопроса, волнующих педагогов, *как не надо* и *как надо* решать предконфликтные ситуации.

На этапе анализа ситуации в процессе ее решения выделены следующие ошибки:

1. Неверное расчленение педагогической ситуации заранее обрекает преподавателя на неудачу, так как отсутствует основание для членения. Неумение разделять целое на составные части затрудняет дифференцирование признаков на главные и второстепенные. Это приводит к отождествлению проблемы и личности. Например, на основании двух-трех качеств формируется мнение о

личности в целом: "Если учащийся хорошо учится, опрятно одет, дисциплинирован, значит он хороший человек".

2. Неполный учет условий ситуации, имеющих значение для успешного ее решения, приводит к одностороннему видению ее. Так, если учащийся отказывается выполнить требование, то педагог воспринимает это как личный вызов, хотя истинные причины такого поведения могут иметь совершенно другие причины: конфликт в группе, плохое самочувствие.

3. Неадекватное распознавание причинно-следственных связей в возникшей ситуации: неумение отделить причину от ее повода. Следствием данной группы ошибок является то, что педагог редко ищет причину случившегося в самом себе.

4. Несвоевременное обнаружение тех явлений, которые свидетельствуют о возникновении сложной педагогической ситуации; инертность понимания текущей ситуации.

5. Недостаточный учет или неправильное восприятие эмоционального состояния учащегося; неспособность проникнуть во внутренний мир другой личности.

Результаты исследования позволяют отметить, что педагоги нередко не имеют простых и надежных приемов анализа своего взаимодействия с учащимися. Очень часто в их решениях проявляется ограниченность восприятия, осмысления и понимания ситуации. Следствием этого является затруднение в получении адекватной и оперативной информации, необходимой для организации и коррекции педагогического взаимодействия и превращения его в содержательное сотрудничество.

На этапе принятия решения педагогические ошибки оказываются связанными с невысокой готовностью к изменению собственных установок, позиций, решений; с однозначностью, категоричностью решения "или-или". На данном этапе возникают помехи, которые не всегда удается своевременно нейтрализовать (аналогия, редукция - сведение сложного к простому, драматизация ситуации, концентрация на второстепенных параметрах предконфликтной ситуации, невысокий уровень прогнозирования возможных трудностей реализации решения, дезориентированность в степени приемлемости и экономичности принятого решения). Неумение преодолевать указанные затруднения приводит к возникновению целого ряда ошибок. Одной из них является отождествление взаимоотношений с учащимися в целом с конкретной проблемой: "Они негативно относятся ко мне, поэтому неважно учатся по моему предмету". Некоторые педагоги в определенной ситуации принимают решение "купить" добрые, уважительные отношения ценой уступок. Часто такая позиция выражается в форме "согласия любой ценой". Данное согласие может быть чревато опасными для педагогического процесса последствиями - оно способно "передать в руки" другого слишком много власти.

На этапе реализации решения наиболее распространенными признаками неэффективных, а порой и ошибочных педагогических действий выступают следующие:

1. Трудности принятия точки зрения другого человека (в том числе и своих коллег).

2. Некритичность мышления педагога. Педагог принимает любые возникающие у него (или предложенные ему) объяснения и решения, не испытывая потребности проверить их.

3. Тенденция к униформизму и конформизму мышления. Склонность к униформизму означает использование одних и тех же профессиональных заготовок в ситуациях разного типа. Если педагог в предконфликтной ситуации проявляет подобного рода склонность, например к юмору, то учащиеся могут оценить это как "плоские шутки". Тенденция к конформизму выражается в доминирующем над творчеством стремлении быть похожим на других людей (например коллег), не отличаться от них в своих суждениях и поступках. Учащиеся такое поведение педагога часто рассматривают как стремление "сохранить честь мундира".

4. Нечувствительность мышления педагога к проблемам, которые возникают в его деятельности.

5. Эгоцентризм мышления преподавателя. Такая особенность мышления проявляется в тех случаях, когда педагог рассматривает себя как центральную фигуру в учебно-воспитательном процессе, что в конечном счете сводит на нет тенденцию педагогизации и психологизации воспитанников. Учащийся оказывается отчужденным от педагогического процесса и занимает поэтому не активную, творческую, а пассивную позицию.

6. Стереотипность мышления педагога, когда определенное понятие или решение используется по привычке, на основании соответствия предвзятым ожиданиям или отношениям к действительности. Оказываясь в плену профессиональных стереотипов, преподаватель часто оправдывает свое поведение в предконфликтных ситуациях суждениями типа: "...они не хотят учиться", "...у них одно гулянье на уме", "...они ленивые и глупые".

7. «Замкнутый интеллект», когда педагог не понимает того, чего не хочет понять.

8. Непродуктивный способ, в процессе реализации которого педагог ограничивается имеющимися у него представлениями об учащемся и знанием о средствах разрешения предконфликтной ситуации.

9. Чрезмерное требование к учащимся, чтобы из уважения к советам педагога они делали то, чего никогда не стали бы делать ради самих себя. Педагоги нередко мучают своих подопечных под предлогом, что желают им добра.

10. Недальновидность, т.е. неумение «подняться над фактом», «выйти за пределы» ситуации в процессе ее разрешения и прогнозировать ход развития события.

11. Безапелляционность. По нашим данным, только 6% педагогов сначала проверяют свою точку зрения, затем уточняют позицию учащегося, предоставив при этом ему возможность отстоять свое мнение, или убеждают его в допущенной им ошибке.

К числу ошибок, возникших на этапе оценки полученного результата, можно отнести следующее:

1. Диффузная, абстрактная оценка решенной предконфликтной ситуации, в том числе личности учащегося. Например, когда одним словом "нормальный" оценивается и личность учащегося, и ситуация.

2. Односторонность оценки личности учащегося, понимания ситуации и определения своей позиции в ней.

3. Объяснение успехов в разрешении предконфликтной ситуации собственными усилиями, а не действиями учащихся.

4. Фиксация внимания либо только на положительных, либо только на отрицательных сторонах разрешения предконфликтной ситуации.

5. Неумение делать для себя выводы о необходимости дальнейшего развития конструктивных способов разрешения затруднений.

Знакомство с наиболее типичными ошибками, которые имеют место в процессе распознавания и осмысления предконфликтной ситуации, позволяет педагогу более целенаправленно сформулировать адекватную стратегию профессионального поведения. Стратегия разрешения предконфликтной ситуации состоит из последовательной реализации соответствующих приемов: диагностических, исполнительных, оценочных.

Диагностические действия педагога ориентированы на разрешение главной, основной проблемы, составляющей «жало» предконфликтной ситуации. Для этого ему необходимо получение достоверной информации о происходящем. Познание предконфликтной ситуации организуется педагогом посредством системы интеллектуальных действий, в которую входят:

1. «Зондирование» - педагог с помощью уточняющих вопросов, наблюдения и других доступных ему диагностических процедур стремится получить информацию, нужную для успешного разрешения возникшего затруднения. Задавая вопрос: «Не объяснить ли нам это..?», - педагог фокусирует говорящего на самом процессе говорения, а не на его личности.

2. «Пошатывание», «раскачивание» - педагог делает пробные шаги по определению степени прочности позиции, занятой учащимся в конкретной ситуации: «Покажите, объясните мне, почему это справедливо?». Одним из средств проверки на прочность позиции учащегося является пересказ педагогом услышанного. Педагог выделяет и сохраняет то, что казалось главным для него как слушающего. Если же он неверно определил то, что является главным для говорящего, то возникает возможность что-то скорректировать. Слушающий исходит только из мыслей говорящего, но может в пересказе учитывать и невысказанные мысли и намерения говорящего. А самое главное - говорящий, слушая как бы со стороны свой рассказ, может усомниться в правомерности занятой им позиции.

3. «Эмоциональное отзеркаливание» происходит по формуле: «отражение чувств говорящего + отображение своих чувств». Отражение чувств - это описание эмоциональных переживаний говорящего, которое помогает ему полнее осознать свое состояние. А отображение педагогом своих чувств способствует выражению своего отношения к собеседнику: «Мне кажется, что Вы чувствуете... и мне близки Ваши чувства».

4. Структурирование педагогом собственных знаний о ситуации - мысленное соотнесение новой ситуации с ранее встречавшейся. Суммирование знаний с последующим использованием их при решении новой ситуации. Для того чтобы знания о ситуации были достоверными, целесообразно стимулировать учащегося к высказыванию: «Да? Это как так?...». Важно задавать такие вопросы

говорящему, чтобы у него возникло желание отвечать. Оптимальным средством стимулирования служит проблематизация высказываний учащегося: «В чем же расходятся наши взгляды на данную ситуацию?...». Структурирование знаний, а значит мыслей, как своих, так и собеседника, позволяет предотвращать расплывчатость последующего разговора.

5. «Взвешивание» возможных способов воздействия на учащихся и определение среди них наиболее эффективного. Одним из универсальных способов педагогического, т.е. развивающего воздействия является одобрение, а в некоторых случаях авансированное одобрение. Одобрение - это дальнейшее развитие мыслей собеседника - но только в тех рамках, которые тот задавал. В противном случае это переходит в игнорирование. Одобрение должно быть уместным и своевременным.

6. Компенсация недостаточного распознавания личности учащегося установлением причинно-следственных связей в его поведении. Педагог старается найти причину возникновения проблемы, выделить ее и иметь дело именно с ней, а не с личностью, ибо нет плохих людей, а есть неадекватные поступки.

7. Ориентация на обсуждение и доведение до понимания учащегося аргументов, подтверждающих обоснованность занятой педагогом позиции. Существенное значение при этом имеет распознавание степени успешности данной попытки.

8. Внутренняя диалогичность (мысленный спор с оппонентом). Диалогическая позиция как направленность на взаимопонимание означает, во-первых, паритетность, принятие учащегося как равноправной личности; во-вторых, принятие собеседника без ранжирования, т.е. отнесения к «плохому - хорошему»; в-третьих, ориентация на общение, на диалог как способ противовеса педагогическому "менторству", поучению.

9. Интерпретация - распознавание поведения учащегося в конкретной ситуации; педагог может спросить его: «Если я правильно понял, то ты хотел сказать, что ...», т.е. с помощью данного приема происходит соотнесение, «связывание» поведения учащегося с его намерениями, целями, эмоциональным состоянием.

10. Выявление слабых аргументов (алогизмов) оппонента: отсутствие последовательности в изложении им своей позиции, поверхностный анализ фактов своего поведения, необоснованные заключения, противоречивость в высказанных утверждениях.

11. Переформулирование высказывания оппонента в целях достижения более четкого понимания его смысловой позиции, соединения фрагментов разговора в смысловое целое. Основная цель перефразирования - собственная формулировка сообщения говорящего как средство проверки его точности: «Как мне показалось, Вы сказали, что...».

12. Отсроченное реагирование - педагог не торопится реагировать, т.к. в некоторых случаях есть определенный смысл ждать повторения поступка.

13. Резюмирование как средство подытоживания основных идей и чувств, которые обсуждались в данной ситуации, помогает понять учащемуся, насколько точно ему удалось выразить свои мысли и переживания: «Если теперь подытожить сказанное Вами, то...».

Приведенный перечень действий, входящих в указанную систему, не является законченным и не реализуется именно в отмеченном порядке. Адекватность применения диагностических действий обеспечивает правильность анализа предконфликтной ситуации, от степени успешности анализа в существенной мере зависит эффективность профессионального поведения педагога в условиях предконфликтной ситуации.

Исполнительная часть процесса решения предконфликтной ситуации характеризуется разнообразием педагогических приемов. Неоднородность приемов выражается как в самом их содержании, так и в эффекте, достигаемом вследствие их реализации. Связь процесса и результата в ходе применения конкретного приема в существенной мере является неразрывной. Прикосновение педагога к учащемуся, например поглаживание по плечу, уже есть и процесс, и результат. Один и тот же прием может быть оценен учеником и как приятный, и как неприятный. Поглаживание по плечу может помочь воспитаннику поднять свое настроение, повысить уверенность в себе, успокоиться. В другом случае оно может вызвать отстранение, отчуждение учащегося, вплоть до агрессивной реакции, либо проявление замкнутости, «уход в себя».

Успешное решение предконфликтных ситуаций можно рассматривать как средство сохранения и развития педагогического общения, которое постоянно реализуется на фоне определенных эмоциональных реакций. Эмоциональное отношение педагога к учащемуся «пронизывает» весь процесс разрешения противоречия, возникшего в ходе педагогического взаимодействия. В процессе разрешения предконфликтной ситуации мыслительная деятельность педагога может либо полностью блокироваться сильным мотивом, либо процессы рассуждения будут непосредственно направлены на поддержку более сильного мотива. Следовательно, формулирование педагогом именно у себя положительной профессиональной ориентации нередко предопределяет успешность преодоления затруднений в деятельности.

Разрешение предконфликтной ситуации административными мерами (вызов родителей, приглашение на педсовет...) приводит к прекращению педагогического процесса. В данном случае выход из создавшегося положения может быть найден в пресечении проявлений авторитаризма, в отказе от репрессивных мер. Следовательно, педагогической задачей в разрешении предконфликтной ситуации выступает организация оптимального взаимодействия, а педагогической целью - формулирование социально-значимых качеств личности учащегося.

Конструктивный выход из предконфликтной ситуации есть в какой-то степени экспромт. Сущность психологического обеспечения успешного разрешения возникшего затруднения состоит в развитии педагогом осознания своих как интеллектуальных действий, так и исполнительных. Одно дело найти разумное решение, и совсем другое - его реализовать. На этапе реализации выработанного решения можно выделить следующие приемы:

1. Обращение к фактам (обоснование своей позиции с помощью фактов).
2. Воздействие на чувство самоуважения другого человека, взывание к более благородным мотивам («Вы же умный человек...»).
3. Подчеркивание тех моментов, с которыми педагог согласен.

4. Создание общей благоприятной эмоциональной позиции. Для этого необходимо умение учитывать состояние, настроение, ход его мыслей. Условно данный прием можно назвать - «мы». Реализуя указанный прием, педагог может использовать следующие высказывания: «Как нам с Вами поступить?», «Что нам делать дальше?». Применяя такую связку, педагог может достичь эмоциональной общности с учащимися.

5. Не навязывание своего мнения, а стремление, чтобы к этому пришел оппонент сам. Важно вести переговоры с целью убедить собеседника, а не заставить его и не принудить.

6. Тактическая уступка с ориентацией на стратегический выигрыш.

7. Использование психологической паузы, которая помогает снимать негативный эмоциональный накал, обратиться в более спокойной обстановке к осмыслению логики развития данной ситуации.

8. Перевод разговора на другую тему, если видно, что ход развития событий складывается не в пользу педагога.

В заключение можно отметить, что творческий процесс не является линейным, поэтому ряд рассмотренных приемов может осуществляться параллельно либо в обратном порядке. Более того, отдельные указанные приемы разрешения предконфликтной ситуации могут меняться местами.

Оценочные действия педагога в процессе разрешения предконфликтной ситуации в случае их успешности многому могут научить и самого педагога. Эффективное оценочное действие педагога связано с его умением делать выводы, значимые для дальнейшего совершенствования своей профессиональной деятельности. Качество таких действий зависит от субъективных факторов (общая культура педагога, уровень профессионального и личностного роста) и объективных (дефицит времени, высокая степень сложности предконфликтной ситуации).

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Комментарии ко второй части //Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. - 2-е изд. - М., 1976. - С.392-410.
2. Абульханова-Славская К.А. Динамика человеческой жизни (Соотношение философского, методологического и конкретно-научного подходов к проблемам индивида). - М.: Мысль, 1977. - 224 с.
3. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. - М.: Наука, 1977.
4. Анциферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системе //Психология формирования и развития личности. - М., 1981. - С.3-19.
5. Асмолов А.Г. Психология личности: Учебник. - М.: Изд-во МГУ, 1990. - 367 с.
6. Батракова С.Н. Основы профессионально-педагогического общения. - Ярославль, 1986. - 80 с..
7. Бейгулова Н.И. Личностные и социально-культурные особенности морального "Я" студентов: Дис. ... канд. психол. наук. - Л., 1990. - 167 с.
8. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. - Ростов н/Д, 1983. - 176 с.
9. Бронзова И.А. Подготовка учителя к принятию решения в непредвиденных ситуациях урока //Психологические проблемы самообразования учителя. - М., 1986. - С. 52-68.
10. Вербицкий А.А., Кашапов М.М. и др. Учебный процесс в вузе: процессы и решения // Активные методы обучения. - М., 1986. - Вып. II. - 33 с.
11. Вилькеев Д.В. Формирование педагогического мышления у студентов: Уч. пособие. - Казань, 1992. - 108 с.
12. Голиков Ю.Я., Костин А.Н. Виды проблемности в сложной операторской деятельности //Практическое мышление: функционирование и развитие / ИП АН СССР. - М., 1989. - С. 61-68.
13. Грановская Р.М., Крижановская Ю.С. Творчество и преодоление стереотипов. - СПб.: OMS, 1994. - 192 с.
14. Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: Дис. ... д-ра психол. наук. - Л., 1990. - 403 с.
15. Есарева З.Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы. - Л., 1974. - 112 с.
16. Завалишина Д.Н. Творческий аспект практического мышления // Психол. журн. - 1991. - Т. 12, № 2. - С. 16-26.
17. Ильницкая И.А. Проблемные ситуации как средство активизации мыслительной деятельности учащихся на уроке. - Пермь, 1983. - 76 с.
18. Каппони В., Новак Т. Как делать все по-своему, или Ассертивность - в жизнь! - СПб.: Питер, 1995. - 188 с.
19. Кашапов М.М. Особенности мышления преподавателя в процессе решения педагогических проблемных ситуаций. //Психолого-педагогическое обеспечение учебного процесса в высшей школе в условиях ее перестройки. - Л.;М., 1988. - С.149-155.
20. Кашапов М.М. Формирование профессионально-педагогического мышления //Психология учителя: Тезисы докладов к VII съезду Общества психологов СССР / АН СССР. - М., 1989. - С.19-20.
21. Кашапов М.М. Исследование процесса решения преподавателем педагогической проблемной ситуации // Психологическое обеспечение педагогической деятельности: Сб. науч. работ / ЛГУ. - Л., 1991. -149 с. - Деп. в ОЦНИ "Школа и педагогика" 14.10.91, N194-91. - С.73-80.

22. Кашапов М.М. Психологические основы решения педагогической ситуации: Учебное пособие. - Ярославль, 1992. - 83 с.
23. Кашапов М.М. Обучение решению педагогических ситуаций: Методические указания для студентов факультета психологии. - Ярославль, 1992. - 35 с.
24. Кашапов М.М. Информационно-коммуникативная функция общения в педагогической деятельности // Психический образ: строение, механизмы, функционирование и развитие: Вторые Международные научные Ломовские чтения (тезисы докладов). 25-27 января 1994 г. / РАН ИП. - М., 1994. - Т.1. - С.109-111.
25. Кашапов М.М. Моделирование ситуаций как средство конструирования развивающей педагогической деятельности // III Международный конгресс "Теория деятельности и социальная практика" / РАН, РАО, РГАФК. - М., 1995. - С.55-56.
26. Кашапов М.М. Об одной характеристике практического мышления педагога // Материалы I Всероссийской научной конференции по психологии Российского психологического общества "Психология сегодня". Ежегодник РПО. - Т. 2, вып. 3. - М., 1996. - С. 77-78.
27. Кашапов М.М. Ситуационный анализ как функция педагогического мышления // Психологическая наука: традиции, современное состояние и перспективы / Институт психологии РАН. - М., 1997. - С.98-99.
28. Кашапов М.М. Роль практического мышления учителя в овладении превентивной стратегией разрешения дисфункциональных педагогических ситуаций // Психология педагогической ситуации / Под ред. М.М. Кашапова / Ярослав. ун-т. - Ярославль, 1996. - С.2-23. - Деп. в ИНИОН РАН. N 52113 от 4.12.96 г.
29. Кашапов М.М. Оказание психологической поддержки учителю в процессе конструирования воспитательных проблемных ситуаций // Проблемы психологической помощи семье и школе / ЯрГУ. - Ярославль, 1996. - С. 19-27.
30. Кашапов М.М. Обучение педагогов умению обнаруживать надситуативную проблемность // II Межрегиональная научно-практическая конференция "Педагогические новации в образовании". - Ярославль, 1997. - С. 71- 72.
31. Киришбаум Э.И. Психолого-педагогический анализ конфликтных ситуаций в педагогическом процессе: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. - Л., 1986. - 16 с.
32. Китаев-Смык Л.А., Боброва Э.С. Стресс как психологический фактор операторской деятельности. - М.: Наука, 1988. - С. 111-125.
33. Коржова Е.Ю. Человек болеющий: Личность и социальная адаптация. Психодиагностическое исследование больных с приобретенными пороками сердца. - СПб., 1994. - 190 с.
34. Корнилов Ю.К. Кашапов М.М. Формирование диагностических умений в процессе решения сложных педагогических ситуаций // Когнитивные стили. Тезисы научно-практического семинара / ТПИ им. Э.Вильде. - Таллинн, 1986. - С.213-216.
35. Корнилов Ю.К., Кашапов М.М. Об анализе ситуации со стороны ее воспитательных последствий. // Мышление. Общение. Практика / ЯрГУ. - Ярославль, 1986. - С.83-92.
36. Кузьмина Н.В. Проффессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. - М., 1989. - 167 с.
37. Кулюткин Ю.Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя // Вопросы психологии. - 1986. - № 2. - С. 21-30.
38. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся. - М., 1971. - 111 с.
39. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. - М., 1984. - 444 с.
40. Маркова А.К. Психология труда учителя. - М.: Просвещение, 1993. - 192 с.
41. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. - 1989. - № 6. - С. 29-33.

42. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). - М.: Дело, 1994. - 216 с.
43. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Под ред. Ю.Н.Кулюткина, Г.С.Суходобской. - М., 1981. - 120 с.
44. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю.Н.Кулюткина, Г.С.Суходобской. - М., 1990. - 104 с.
45. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности. - М., 1991. - 287 с.
46. Панкратов А.В. Динамика познавательных образований в ходе профессионализации руководителя // Практическое мышление: функционирование и развитие / Институт психологии АН СССР. - М., 1989. - С. 127-135.
47. Петровский В.А. К психологии активности личности // Вопросы психологии. - 1975. - № 3. - С. 26-38.
48. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика. - М., 1976.
49. Пономарев Я.А., Гаджиев Ч.М. Закономерности общения в творческом коллективе // Вопросы психологии. - 1986. - N 6. - С. 84.
50. Психология педагогической ситуации / Под ред. М.М. Кашапова /Яросл. ун-т. - Ярославль, 1996. - 131 с. - Деп. в ИНИОН РАН. N 52113 от 4.12.96 г.
51. Реан А.А. Педагогические особенности взаимодействия педагога и учащегося // Вопросы психологии. - 1983. - № 5. - С. 58-61.
52. Реан А.А. Психология познания педагогом личности учащихся. - М.: Высш. шк., 1990. - 80 с.
53. Реруш Л.А. Развитие способности к прогнозированию педагогических явлений у студентов пединститута // Вопросы психологии. - 1985. - № 1. - С. 94-102.
54. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности. К философским основам современной педагогики. // Вопросы психологии. - 1986. - № 4.
55. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / Отв. ред. Е.В.Шорохова. - 2-е изд. - М., 1976. - 416 с.
56. Рыбакова М.М., Кашапов М.М. Анализ проблемных ситуаций в деятельности учителя // Психология учебной и трудовой деятельности. - Ярославль, 1985. - С. 76-81.
57. Саврасов В.П. Способности к самопознанию как показатель особенностей формирования личности учителя // Психология и педагогика - реформе школы: Научные сообщения к научно-практическому семинару. - Л., 1986. - С. 117-125.
58. Соколов А.В., Кашапов М.М. Методика исследования процесса решения педагогических проблемных ситуаций // Научные основы прикладной психологии: Тезисы докладов к VII съезду Общества психологов СССР / АН СССР. - М., 1989. - С137-138.
59. Степанова Е.И. Возрастные особенности мышления взрослых // Возрастные особенности умственной деятельности взрослых. - Л., 1974. - С. 7-19.
60. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2 т. - М., 1985. - Т. 1. - 328 с.
61. Трик Х.Е. Основные направления экспериментального изучения творчества // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. - М.: Изд-во МГУ. 1981. - С. 298-304.
62. Тышкова М. Исследование устойчивости личности детей и подростков в трудных ситуациях // Вопросы психологии. - 1987. - № 1. - С.27-34.
63. Франкл В. Человек в поисках смысла. - М., 1990. - 368 с.
64. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность.-М.:Педагогика, 1986.- Т.1.- 408 с.
65. Шадриков В.Д. Системогенез профессиональной деятельности //Психологические проблемы рационализации деятельности. - Ярославль, 1978. - С. 92-104.
66. Шадриков В.Д. Духовные способности. - М., Магистр, 1996.- 36 с.
67. Якунин В.А. Современные методы обучения в высшей школе.- Л., 1991.

68. Якунин В.А. Психология учебной деятельности студентов: Учебное пособие. - М.: Логос, 1994. - 156 с.
69. Abecrombie M. Z. I. Anatomy of judgment. London, 1960 (цит. по: Роговин М.С. и др. Законы психологии - в основу рентгенологической дидактики //Психологические проблемы рационализации деятельности/ ЯрГУ. - Ярославль, 1978. - С. 7 - 8).
70. Lewin K. Dynamic Theory of personality. New York ; London., 1935.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЙ МАТЕРИАЛ

Ситуация №1. Молодой преподаватель проводит свое первое практическое занятие на I курсе (на базе восьмилетнего образования). Учащиеся записывают в дневник основные положения по данной теме. Но одна учащаяся - Марина сидит в небрежной позе и не записывает учебный материал.

Ситуация №2. После первых двух месяцев учебы Марина подходит к классному руководителю и заявляет, что она решила оставить училище, отказавшись объяснить причину. Затем в индивидуальной беседе с ней удалось выяснить, что она стесняется отвечать в присутствии ребят, которые отвлекают ее и насмехаются. В последнее время у нее накопилось несколько неудовлетворительных отметок.

Ситуация №3. Марина пришла на практическое занятие накрашенной, с пышной прической, ногти длинные, накрашенные. На предложение преподавателя привести свой внешний вид в соответствие с требованиями к учащимся - отказалась, сказав, что и в отделении не все медсестры соблюдают требуемую форму.

Ситуация №4. После ответа на уроке Марина просится выйти. Затем она на перемене со слезами на глазах говорит преподавателю: "Можно я не буду ходить на Ваши уроки, а в конце года сдам экзамен по предмету?" " А в чем дело ?"- спрашивает преподаватель. Марина отвечает: "Я материал знаю, я готовлюсь, а Вы мне ставите "4", когда я поднимаю руку - не спрашиваете".

Ситуация №5. В клубе ветеранов будет проходить классный час. Классный руководитель предупредил учащихся, что форма для всех - белые халаты. Перед классным часом Марина задает вопрос классному руководителю: "А почему Вы без халата? Нас учили в школе, что учитель должен быть во всем примером".

Ситуация №6. Марина в конце первого курса обратилась к классному руководителю со своей бедой: плохо успевает по математике и преподаватель, истощив все свое терпение, пригрозил отчислением из училища: "Такой глупой нечего делать в училище". Марина живет в общежитии. Мать и старший брат живут в дальнем районном городке, отец давно бросил семью. Марина слабо успевает по математике, физике, химии, английскому языку. Она жалуется на плохую память, скучает во время объяснения, легко отвлекается, не отличается при этом тактом. Но поведение ее резко меняется на практических занятиях. Больничное отделение, пожалуй, родной дом для нее, т.к. ее мама всю жизнь проработала санитаркой в районной больнице. Марина энергична, деловита, очень опрятна, быстро и ловко (и раньше умела!) выполняет все манипуляции по уходу за больными, пользуясь уважением подруг. Очень хорошо трудилась на сельхозработах.

Ситуация №7. Марине 17 лет, учится на втором курсе. Взаимоотношения в группе хорошие. Марина часто опаздывает на занятия, на уроках разговаривает, занимается посторонними делами. Может достать зеркальце и заниматься прической. На одном из уроков преподаватель обществоведения удалил ее с занятий и при этом сказал, чтобы на его занятия больше не приходила. Марина стала более сдержанной, хорошо занимается по другим предметам, но на занятия по обществоведению не ходит (уходит с них демонстративно). Пропустила уже четыре занятия. В группе отношение к Марине двоякое. Одни считают, что она поступила правильно, поддерживают ее и даже в некоторой степени настаивают стоять на своем. Преподаватель обществоведения устранился и считал, что эту ситуацию должен разрешить классный руководитель. Разговор на классном часе не получился. Марина чувствует себя "героиней".

Ситуация №8. Марина - учащаяся выпускной группы, резко изменилась на третьем курсе: учиться стала на "3", грубила учащимся и преподавателям, перестала считаться с мнением группы, замкнулась, отказалась участвовать в общественной жизни группы. Классному руководителю пришлось затратить много времени на выяснение негативного отношения к учебе, к учащимся в группе. Причиной этого резкого изменения в поведении Марины оказалась ее реакция на невнимательное отношение к ней группы, когда она лежала в больнице с аппендицитом. Учащиеся ни разу не посетили ее в больнице. Это вызвало у Марины нежелание учиться и отрицательное отношение к ребятам и ко всем делам группы. Девушка замкнулась и потеряла интерес к делам группы.

Приложение 2

Испытуемая К.Н.И.

ПРОТОКОЛ №1

Ситуация №1

И.- Здесь море вариантов ответов. Можно с 3 ответа?

Э.-(молча кивает).

И.- Подошла к ней. Тихо, не привлекая внимания, спросила:" В чем дело?"
Может быть, у нее нет ручки.

Э.- Если бы у нее не было ручки, она сидела бы в небрежной позе?

И.- Нет, наверное. Я ее не заинтересовала материалом. Для нее нужен какой-то другой способ обучения.

Э.- И что бы Вы стали делать?

И.- Сейчас?

Э.- Да.

И.- Вызвать к доске, к рабочему месту. Например, если идет занятие по общему уходу. Предлагаю ей поставить горчичники. Она делает . Мы отмечаем и исправляем ее ошибки.

Э.- Что Вы скажете о характере Марины?

И.- Разбросанность. Нет волевой подготовки. Не может заставить себя работать, не привыкла к трудовой дисциплине.

Э.- А что еще можете сказать о Марине?

И.- Невоспитанность.

Э.- Как Вы это определили?

И.- По ее позе: она меня не знает, видит в первый раз. Она не понимает, зачем пришла сюда.

Ситуация №2

И.- В более подходящей обстановке выяснить конкретно, над чем смеются. Поскольку у нас задача сохранения контингента, то необходимо убедить ее, что она может учиться. Может быть, у нее комплекс неполноценности. С этим тяжело бороться. У нее закреплены рефлексы. Она учится уже два месяца. Ее нужно подружить с более волевыми подругами. Она привыкла к "крепкой руке". Надо, чтобы это поручение носило неформальный характер. Поселить ее в комнате с ними. То, что она слабовольна - это подтверждается ее поведением. Относительно плохих отметок можно изменить форму опроса с устного на письменный. Устный опрос ее проводить в индивидуальном порядке.

Э.-А вдруг она не стесняется?

И.- Если она была бы бреккером, то она не стала бы уходить, а продолжала бы учебу и борьбу.

Э.- Почему она так поступает?

И.- Она слабая. Идет по линии наименьшего сопротивления. Учиться не хочет. Мама привела в училище. Хотя здесь помощь родителей была бы очень уместной, т.к. Марина привыкла к опеке.

Ситуация №3

И.- Помощь родителей (волевое решение) была. Учебу Марина не бросила, а отрицательное отношение сохранила. Это проявляется в ее отношении к медицинской этике. Она не хочет учиться, но находится в подчинении от родительской воли. Эти насмешки надо в другой форме выражать. В форме конструктивной критики. Провести деловую игру, в которой она будет медсестрой, ей придется одевать хирургические перчатки, которые обязательно проколются из-за этих длинных ногтей.

Э.- Какой характер Марины?

И.- Упрямая, трудная, сложная. У нее нет желания учиться. Она не понимает, для чего она в училище. Она выполняет волю родителей.

Э.- Почему Вы так считаете?

И.- Мы даже анкетирование проводили на эту тему, 30% учащихся поступают в медучилище по совету родителей, 30% - по совету подруг. А поскольку Марина хотела поступать в медучилище, то подруги согласились с ее решением.

Э.- Почему это так было?

И.- Сами подруги плохо себе представляли медицинскую реальность. У подруг есть романтический ореол профессии. Они плохо представляют конкретную работу.

Э.- В чем сложность ее характера?

И.- Она с этой внешностью ведет себя вызывающе: небрежная поза - бунт, буду убеждать ее постричь ногти.

Э.- Почему Вы решили не удалять ее с занятий за отказ привести себя в нормальный порядок, а убеждать ее в необходимости постричь ногти?

И.- Она не лидер. Ей не будет группа подражать.

Э.- Как быть с косметикой, с прической?

И.- Прическу надо расчесать, надеть колпак. Деловая игра. Она наклонится над инструментом, ей будут мешать волосы, не спрятанные под колпак, а на инструменты попадут частички туши, таким образом станет очевидным нарушение асептики.

Э.- Как быть с доводом Марины в отношении медсестер?

И.- Надо согласиться. Да, так бывает. Они за это несут ответственность, они возникают из таких Марин.

Ситуация №4

И.- Здесь противоречия между 2 и 4 ситуациями. Это первый год обучения? Значит, в первой ситуации я смогла ее заинтересовать. В ней проснулась активность, самолюбие. Экспансивная. Переоценивает себя. Она считает, что

знает материал лучше, а преподаватель ставит "4". Это положительная ее сторона.

Э.- Что в ней является положительным?

И.- Она заинтересована учебой. Это потом пригодится для работы. Надо ее не расхолодить. Пригласить ее в кружок по своему предмету. Присмотреться, что ее интересует.

Э.- А что это даст?

И.- Более тесный контакт, на основании которого ее можно изучить и правильно понимать. Потому что когда ставишь отметку, возникает неуверенность в объективности оценки. Когда в такой ситуации учащаяся выступает, я говорю, что конечную оценку выведу по итогам работы в семестре.

Э.- В чем сущность проблемы в данной ситуации?

И.- Проблема в том, что я не могу ее объективно оценить, а с другой стороны, ее самооценка завышена.

Ситуация №5

И.- Что про нее можно сказать? Она становится личностью, поскольку требует с других. Ответить: "Сейчас надену халат".

Э.- Почему Вы считаете себя виноватой?

И.- Классный руководитель живет единой жизнью с классным коллективом. Если она требует с других, то и сама должна быть примером.

Э.- Каков характер Марины?

И.- Прямая. Бескомпромиссная.

Э.- Почему Вы так считаете?

И.- Возможно, она чувствует заинтересованность классного руководителя делами группы. Она хочет сделать классного руководителя своим товарищем, т.к. они делают одно дело. Они являются одним коллективом. У них хорошие отношения.

Э.- Есть ли злой умысел в действиях Марины?

И.- У меня был такой случай. Когда у меня спросили - почему Вы без халата. У Марины нет злого умысла: она хочет помочь классному руководителю. Она бескомпромиссная.

Ситуация №6

И.- Мама, напротив, поддерживает, чтобы Марина стала медсестрой. Она тянулась в учебу по медицинским предметам и покидать училище не хотела бы. Классный руководитель заменил ей маму, стал для нее "классной мамой". Поговорить с преподавателями математики, назначить ей дополнительные занятия (полегче), т.к. здравоохранение не заинтересовано в том, чтобы из-за математики мы теряли медицинские кадры. Выделить в помощь хорошо успевающих учащихся и помочь ей сдать задолженности. Марина начинает мне нравиться.

Э.-А раньше не нравилась?

И.- Ее внешний вид и поведение не соответствовали деловым стандартам. Более глубокое знакомство с ней с другой стороны открыло ее, и она стала мне нравиться.

Ситуация №7

И.- Самое расхожее в 17 лет - любовь. Переход из сельской местности в город увеличил круг ее знакомых. Удовлетворения и контроля со стороны взрослых мало. Поскольку она эксцентрична, то резкая форма общения с ней не подходит.

Э.- Это уже произошло.

И.- Да. Надо проводить индивидуальную беседу, а также вызвать маму. Она выходит в лидеры.

Э.- Каким образом будете учитывать в своих действиях отношение группы к Марине?

И.- Собрать тех, кто за нее, и спросить, почему они ее так оценивают и какие претензии к преподавателю обществоведения. Если у них есть претензии к преподаванию и они будут устранены, то инцидент разрешится. Нужно так сделать, чтобы Марина не чувствовала себя героиней. Надо это развенчать.

Э.- Как это сделать?

И.- Она опаздывает, снижена успеваемость.

Э.- Наоборот. Она подтянула свою учебу.

И.- Возможно, дать почувствовать... Поскольку обществоведение... Комсомол подключить, например, дать задание по уходу за ветераном.

Э.- Это поможет Марине ходить на занятия по обществоведению?

И.- Нет, конечно. Надо сначала посоветоваться с преподавателем, а после выработки приемлемых способов действия, поговорить с Мариной.

Э.- Какое решение Вы считаете приемлемым?

И.- Чтобы ходила на занятия.

Э.- Это цель.

И.- Да, это цель.

Э.- А какое решение при достижении этой цели Вы называете приемлемым?

И.- Даже не знаю.

Э.- Можно методом исключения.

И.- Администрирование. Припугнуть экзаменом. Попросить поставить себя на место преподавателя. Она не захочет это сделать. Дать задание дополнительное. Она тоже не будет его выполнять. Попросить предмет ее любви, чтобы он привел ее на занятия. Воздействовать под гипнозом... Очень трудно воздействовать на нее, тем более, что ее поддерживает половина группы.

Э.- А о характере Марины что можете сказать?

И.- Чувство собственного достоинства. Более требовательна к себе. Хотя нет, не требовательна. Она потихоньку выходит в лидеры. У нее завышенная самооценка.

Ситуация №8

И.- Значит, отношение ее к себе, т.е. ее мнение о себе оказалось в противоборстве с отношением к ней группы. Группа оказалась невнимательной к ней. Это ее очень огорчило. Она считала себя лидером, а ее лидерство оказалось мнимым. Пока она училась 2 года, была неплохой. Положение можно исправить, чтобы она не училась на "3". Надо поговорить с ребятами об их отношении к Марине. Дать ей задание по организации выпускного вечера, чтобы она не одна занималась этим, а ввести ее в состав оргкомитета. Напомнить о ее достижениях в прошлом, о ее цели помогать людям, главное - переключить ее на какую-нибудь другую работу. Во время практики в больнице попросить заведующую отделением поощрить Марину за работу.

Э.- А согласится ли Марина войти в состав оргкомитета? Может быть, она откажется участвовать?

И.- Тогда ее включить в группу по подготовке дня рождения, в том числе и дня рождения Марины, и начать праздник поздравления с нее. Такой праздник загладит вину группы перед ней.

Э.- Что Вы скажете о характере Марины?

И.- У нее развито чувство собственного достоинства. Высокая самооценка. Она тогда работает с группой, когда видит ответную реакцию, когда реакции положительной нет, то она отворачивается от группы.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА

Человек такой, как и все. Она любит, чтобы к ней относились доброжелательно, внимательно, тактично. Нетерпима к фальши в отношениях между людьми, не вуализирует ее. Имеет хорошие деловые качества. Повышенная эмоциональность. Может проявить эксцентричность (необычные поступки, неординарная, вызывающая одежда). Со временем она станет лучше, особенно если дать ей интересную работу, может быть, даже более трудную работу. В коллектив она вернется, но не сразу найдет контакт с другими людьми. Она обиделась на группу, с которой три года проучилась.

ФОТО №6

Возраст 19-20. С некоторым разочарованием и с некоторым сомнением о себе. Такое чувство, что она считает, что ее недооценили, что она могла бы дать больше. Она претендует на роль лидера. Прическа, сережки говорят о ее желании выделиться, чтобы ее заметили. Косметика ей не очень идет.

Таблица П1

Математические результаты решений экспериментальных педагогических ситуаций испытуемой К.Н.И.

Мат. знач	̃ÈÒÓÀÖÈВ								Ср.0.	0.X.	ИПО ХУ
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII			
$\bar{X}_1$	3,27	2,88	3,14	2,95	3,64	3,10	3,86	2,30	3,27	2,88	3,23
S_1	0,81	0,32	0,22	0,87	0,30	0,45	0,41	0,28	0,34	1,52	0,34
$\bar{X}_2$	2,61	3,64	2,50	3,67	3,27	3,50	3,56	3,54	3,29		
S_2	0,48	0,19	0,55	0,87	0,13	0,48	0,27	0,34	0,47		
$\bar{X}_3$	3,13	3,89	3,30	4,18	2,40	4,35	3,80	3,70	3,59		
S_3	0,91	0,20	0,33	0,52	0,48	0,27	0,58	0,28	0,63		

Условные обозначения:

Ср.0. - итоговый показатель средних оценок

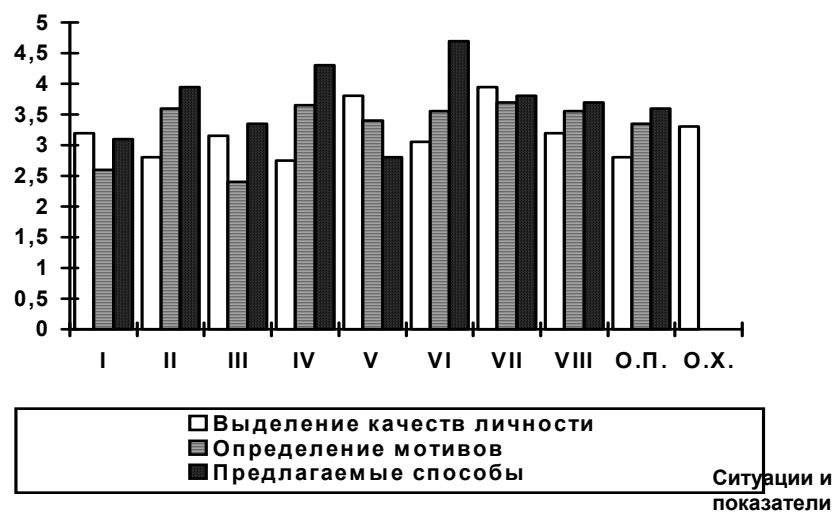
0.X. - средние оценки определения общей характеристики учащейся

ИПОХУ - итоговый показатель определения характера учащейся

$\bar{X}$ - среднее арифметическое

S - среднее квадратичное отклонение

Рисунок П1. Динамика математических показателей решения экспериментальных педагогических ситуаций испытуемой К.Н.И.



О.П. - общий показатель средних арифметических оценок;
О.Х. - средняя арифметическая оценка составления
общей характеристики учащейся

Приложение 3

Испытуемая И.Р.И.

ПРОТОКОЛ № 2

Ситуация № 1

И. - Не интересует медицина. Просто так пришла. В дальнейшем она не будет учиться. Обучалась... занималась на УПК. Она уже получила определенные знания на УПК, поэтому ей сейчас не интересно. Нужно получить представление об ее уровне знаний, на который надо ориентироваться. В школьном УПК они проходят практику в больнице, а затем поступают в медучилище.

Э. - Что Вы скажете о характере Марины?

И.- Недобропорядочная. Не уважает старших. Невоспитанная. Даже если знает, должна вести записи и работать, как все. Высокомерна, с высоким мнением о себе и не совсем правильным. Может быть, не привыкла работать с тетрадями в школе. Есть школьники, которые не могут организовать свою деятельность (со 2 класса за ними уже не следили). Адаптация длится 1 месяц. Уже видно, каков учащийся.

Э.- В чем сущность проблемы в данной ситуации?

И.- Надо заинтересовать ее и всю группу. С Мариной побеседовать и выяснить причину. Заинтересовать ее: индивидуальный подход + реферат + почитать о профессии медика, о его значении. Если она не заинтересована. Либо более усложнить задания для нее. Либо попросить ее помочь другим учащимся, которые не умеют делать эту манипуляцию.

Ситуация № 2

И.- Здесь мое предложение было не в ту сторону. Мои действия: она должна письменно ответить; отвечать преподавателям один на один; у нее логоневроз (предположительно), поэтому к ней нужен мягкий подход. Из училища отпускать нельзя, т.к. она будет чувствовать себя неполноценной.

Э.- Почему она себя так ведет?

И.- Дома неблагополучно в семье. Такое же отношение она уже перенесла в школе. Нет у нее подруги, настоящего друга. Вот когда будет проводиться с ней работа, вот тогда она изменится к лучшему.

Э.- Как Вы думаете, Марина небрежная или стеснительная девушка? Судя по вашим отзывам, она и такая и другая.

И.- Да. Может быть она обманывает. У меня одна учащаяся 3 раза собиралась похоронить свою родственницу - бабушку. Либо Марина прикрывает свои неудачи выдумкой. Завела компанию, ничего не делает.

Э.- Ваше мнение о ней?

И.- Негативное. Она это придумала, потому что не хочет учиться. Классный руководитель лучше их знает. Знает многое.

Э.- Вы ее классный руководитель. Ваши действия?

И.- Изучить эту учащуюся. Круг ее общения. Организовать внеклассную работу. Если она старается учиться - привлечь к этому родителей. Ребята еще несовершеннолетние и ребят к этому подключить. Подругу попросить.

Э.- Вы же только что сказали , что о у нее нет подруг?

И.- Это в зависимости от того варианта, который мы выбрали. Она в коллективе и все равно как-то о себе заявит.

Э.- Вы сказали, что у вас изменилось представление о ней.

И.- Здесь она представляется с двух сторон: болезнь, недостаток- с одной стороны; с другой - бравирует этим, гуляет.

Э.- Что всего вероятнее?

И.- Она не больная девушка. Связалась с какой-то компанией. Собираются, танцуют, поют. Времени на занятия нет. Ей больше нравятся гулянья. Лжива. Недобропорядочна. Высокомерна (считает, что она может всех обмануть).

Э.- Раньше Вы говорили, что она застенчивая, а теперь заявляете, что Марина лживая? Чему верить?

И.- Она обманчивая.

Ситуация №3

И.- Я не говорила, что Марина имеет свою компанию.

Э.- А где про это написано?

И.- То, что она пришла накрашенной.

Э.- Хорошо. Скажите, в чем здесь заключается проблема?

И.- Марина видит, что медсестры приходят не по форме одетыми на работу и считает, что и ей можно прийти в таком же виде на занятия. Поэтому я отправлю ее и скажу, чтобы она привела себя в порядок. И сообщу заведующей отделением о внешнем виде медсестер.

Э.- В тексте уже сказано, что преподаватель предложил ей привести свой внешний вид в порядок, но она отказалась сделать это.

И.- Повторить указание еще раз. Иначе она совсем не придет на занятия. Есть преподаватели, которые умывают учащихся. Я поставлю ей оценки за внешний вид, выполнение плана на практических занятиях, за ведение записей в тетрадях.

Э.- Почему она так поступает?

И.- Утверждает себя. Показывает, что она уже взрослая. Показать ей, что в действительности внешний вид уже должен быть нормой для учащихся. Может быть плохая компания, в которой все мажутся.

Э.- Каков характер Марины?

И.- Большое самомнение. Лживая (Ситуация №2). Недобропорядочная.

Э.- Ваши действия?

И.- “ Приведи себя в порядок и не срывай нам занятия”. Вся группа ждет. Марина на острие внимания группы.

Ситуация №4

И.- Здесь расхождение. Во 2 ситуации и в 3-й она не хочет учиться, а в 4 ситуации получает “4” и не довольна отметкой.

Э.- А как Вы думаете, в чем тут дело?

И.- Здесь другой предмет, к которому у нее другое отношение.

Э.- Что Вы сделаете в данной ситуации?

И.- Не разрешу не ходить на занятия. Объяснять каждую отметку в присутствии группы. Объяснить, что она получила “4” за то и то-то. На следующих занятиях надо комментировать выставляемые отметки. Предложить Марине сделать доклад. Заинтересовать ее предметом, а не отметками. Уже на следующем занятии похвалить: “ У тебя была использована дополнительная литература”.

Э.- Почему Марина так поступает?

И.- Знает, любит предмет и хочет им заниматься. А может быть, она не хочет заниматься предметом, а ее лишь отметки интересуют.

Э.- В чем здесь проблема?

И.- Преподаватель должен ее заинтересовать. Озадачить ее. Заинтересовать ее предметом. Расширить ее знания по предмету.

Э.- Какой характер у Марины?

И.- Карьерист. Она считает, что это знает и этого достаточно для дальнейшей судьбы. Она большого мнения о себе. Поэтому надо показать, что знание одного предмета не дает основания зазнаваться. Помочь ей провести специализацию по этой отрасли. Послать ее на практику на одну из лучших клинических баз. У нас одни и те же учащиеся из года в год проходят практику в одной и той же больнице. А теперь поняла, что надо не так делать. Так и с Мариной надо проследить, чтобы она проходила практику в разных больницах. Пригласить ее на кружок. Приобщить ее к работе на кафедре института по линии СНО.

Ситуация №5

И.- Классный руководитель должен объяснить, что это праздник, и на празднике она будет представителем группы и ее белый халат будет смущать гостей. А они студенты, их форма одежды - белый халат- будет более уместной.

Э.- Почему Марина так спрашивает?

И.- У нее злой умысел. Мы с них требуем соблюдения формы одежды. Наказываем. Месть: “ Для всех, значит и для Вас”. Насолить. Сказала при всех. “ Вы нас учите, а сами не являетесь примером”.

Э.- Что скажете о характере Марины?

И.- У нее не совсем... Дерзкая. Ехидная.

Э.- Можно ли назвать ее принципиальной?

И.- Нет. Она не задала бы вопрос, если бы была воспитанной, принципиальной. У нас так бывает: идет выпуск - учащиеся в белых халатах, а мы в президиуме в праздничных платьях.

Ситуация №6

И.- Здесь многое проясняется. Ей надо помочь: по предметам, по воспитанию характера. Попросить преподавателей, а не учащихся (Ягодин: нечего заниматься с отстающими) на дополнительные занятия. Общеобразовательные предметы - очень трудные предметы. Нужна индивидуальная работа с Мариной.

Поскольку у Марины неблагополучная семья, то необходимо дать ей стипендию, помочь с бытом. Она увидит заботу и будет более добросовестно относиться к учебе. Девушка из неблагополучной семьи. Самооборона. Самоутверждение. Хочет стать на уровне с теми, у которых нормальная семья. От этого ее бравада.

Э.- Каким образом это все проявляется в ее характере?

И.- Бравада. Изворотливость. Это все напускное у нее. Этим она хотела скрыть свою семейную неустроенность. Но может быть, у нее компания вне группы. Она одна и строит из себя взрослую, самостоятельную. Большое самомнение в области медицины. На общеобразовательные предметы не обращает внимания, а память у нее хорошая.

Ситуация №7

И.- Подтверждается мое мнение о ней: недисциплинированная. Буду проводить индивидуальную работу с ней. Необходимо подключить преподавателя обществоведения. Без общественно-политической позиции не может быть специалиста. Преподаватель обществоведения должен извиниться перед Мариной.

Э.- Каким образом будете проводить индивидуальную работу с Мариной?

И.- Поговору о ее поведении, о ее внешнем виде, покажу, что это не самое главное. Скажу, что она хорошо относится к больным и что общественно-политическая позиция играет существенную роль в становлении специалиста. А когда она придет на занятия, дать понять, что занятия по обществоведению необходимы.

Э.- Как Вы думаете, после этих разговоров изменится ли поведение ее?

И.- Думаю да. Может быть, дать ей общественное поручение, с точки зрения деонтологии полезное и необходимое.

Э.- А при чем здесь деонтология?

И.- Это способствует развитию культуры общения Марины.

Э.- Охарактеризуйте Марину.

И.- Самомнение. Надменность, не может прощать. Ей трудно будет в жизни, в семье.

Э.- Почему?

И.- Надо уметь жертвовать собой ради семейного счастья.

Э.- А Марина не такая?

И.- Она все самоутверждается. Ей некому подсказать. Она считает себя взрослой. У нее нет подруги.

Ситуация №8

И.- Я была права - у нее не было добрых отношений в группе. Она ни с кем не дружила. Вот в этой ситуации надо было подумать в чем дело, а она в силу своего характера обиделась. Характер - надменный, обидчивый. Мотивы - она хочет быть лидером. Группа к ней двояко относилась. Марина не понимает, что получила по заслугам. Она грубит и этим хочет себя утвердить. Надо ей помочь. Провести беседу в группе о доброте и внимательности друг к другу. Это основное, т.к. они будущие медики. Им необходимо изменить свое отношение к Марине, чтобы в ней не осталось следа от этого. Все-таки они 3 года учились вместе. И Марине указать наедине, что это - результат ее отношения к группе. Предложить ей самой измениться, стать более внимательной, не обращать внимания на то, что к ней не пришли.

Э.- Какую цель при этом Вы преследуете?

И.- Сгладить отношения Марины с группой.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА

Она интересуется работой. Умеет много делать. С ней надо работать в коллективе. Дать общественную работу по ее интересам. Дать работу ей с сотрудниками отделения в тесном контакте. Она оттаит, отойдет и будет жить с коллективом одной семьей. Но может быть, она придет в отделение и будет деспотичной и самоуверенной. Деспотична. Хочет самоутверждаться. Большое самомнение, недобрая. Не умеет прощать. Бестактна. Указывает на ошибки другим людям. Невоспитанная.

ФОТО №6

Выражение лица с лукавинкой, надменное. Она считает, что она самая красивая, самая умная, с пренебрежением к другим. Умный взгляд. Любит свою профессию. Непунктуальная.

Таблица П2

Математические результаты решения экспериментальных педагогических ситуаций испытываемой И.Р.И.

Мат. знач	№80000000								Ср.0.	0.X.	ИПО ХУ
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII			

$\bar{X}_1$	4,07	2,91	2,73	3,45	2,79	2,64	3,45	3,70	3,22	3,73	3,27
S_1	0,8	0,24	0,17	0,39	0,53	0,50	0,52	0,39	0,52	1,44	0,52
$\bar{X}_2$	2,71	3,17	3,06	3,68	3,09	3,63	3,79	3,78	3,37		
S_2	0,09	0,33	0,10	1,01	0,48	0,29	0,30	0,58	0,41		
$\bar{X}_3$	3,42	3,54	3,20	4,28	3,75	3,92	3,79	3,49	3,67		
S_3	0,64	0,69	0,48	0,49	0,48	0,87	0,54	0,65	0,34		

Баллы

Условные обозначения:

Ср.0. - итоговый показатель средних оценок

0.X. - средние оценки определения общей характеристики учащихся

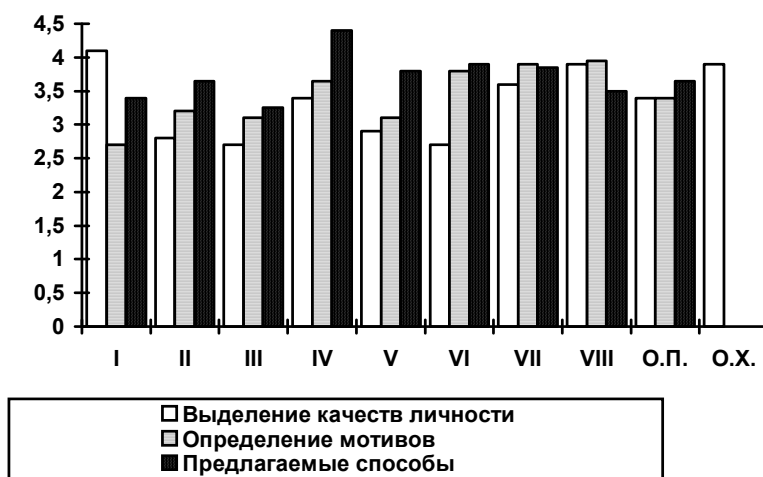
ИПОХУ - итоговый показатель определения характера учащейся

$\bar{X}$ - среднее арифметическое

S - среднее квадратичное отклонение

Ситуации и показатели

Рисунок П2. Динамика математических показателей решения экспериментальных педагогических ситуаций испытуемой И.Р.И.



О.П. - общий показатель средних арифметических оценок;

О.Х. - средняя арифметическая оценка составления
общей характеристики учащейся

Приложение 4

ИНСТРУКЦИЯ

Данная работа с Вашим участием проводится с целью создания экспертного варианта решения педагогических ситуаций. Вам будет поочередно предложено 8 ситуаций, в которых описывается поведение учащейся медицинского училища Марины. Преподаватели в каждой ситуации разные, за исключением классного руководителя. Вы поочередно читаете ситуации и каждый раз в баллах оцениваете суждения, приведенные в соответствующих графах таблицы. В каждой таблице есть три графы, содержащие ответы на следующие вопросы: 1-я графа - кто такая Марина, каков ее характер; 2-я графа - почему она так поступает, каковы причины ее поведения; 3-я графа - как бы я поступил(а) на месте педагога в данной ситуации.

Вы оцениваете ответы по 5-балльной системе: 5 - совершенно верно, например, Вы считаете, что данное качество очень характерно для Марины или Вы поступили бы именно так; 4 - верно; 3 - скорее верно, чем неверно; 2 - неверно; 1 - очень неверно.

Старайтесь не пропускать ни одного ответа. После оценивания ответа по первой ситуации переходите к чтению и оцениванию ответов по второй ситуации и т.д.

ЗАРАНЕЕ БЛАГОДАРИМ ЗА ВЫПОЛНЕННУЮ РАБОТУ!

Приложение 5* *

Таблица ПЗ

**Корреляционная матрица экспертных оценок
определения характера учащейся в ситуации №1**

Экс- пер- ты	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	0,74	0,83	0,61	0,72	0,69	0,74	0,71	0,74	0,73	0,80	0,75	0,80
2		0,75	0,51	0,79	0,79	0,82	0,83	0,82	0,85	0,66	0,86	0,79
3			0,69	0,81	0,64	0,68	0,72	0,69	0,73	0,86	0,80	0,74
4				0,60	0,42	0,61	0,44	0,52	0,54	0,83	0,55	0,56
5					0,75	0,83	0,78	0,74	0,78	0,80	0,84	0,71
6						0,73	0,69	0,68	0,78	0,62	0,77	0,65
7							0,72	0,76	0,83	0,70	0,78	0,72
8								0,83	0,80	0,64	0,87	0,78
9									0,80	0,69	0,81	0,92
10										0,64	0,84	0,78
11											0,72	0,72
12												0,78

Таблица П4

**Сравнение выборочных средних величин экспертных оценок
характера учащейся в ситуации №1**

Экс- пер- ты	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	0,44	0,69	0,64	3,19	2,55	1,34	1,66	0,03	2,09	2,18	0,91	1,53
2		0,20	1,05	3,68	2,96	1,81	2,12	0,43	2,53	2,68	1,41	1,06
3			1,35	4,57	3,48	2,35	2,64	0,71	3,10	3,46	1,94	1,02
4				2,23	1,80	0,54	0,88	0,71	1,29	1,25	0,10	2,10
5					0,09	2,06	1,50	3,53	0,94	1,39	2,88	5,28
6						1,52	1,12	2,73	0,68	0,95	1,09	4,11
7							0,42	1,50	0,91	0,85	0,61	3,18
8								1,83	0,48	0,34	1,01	3,41
9									2,28	2,44	1,04	1,62
10										0,22	1,53	3,84
11											1,61	4,28
12												2,86

* Соответствующие статистические данные были получены по всем ситуациям. Здесь же для иллюстрации приводятся результаты обработки экспертных оценок по 1-й ситуации.

Таблица П5

**Корреляционная матрица экспертных оценок определения
мотива поведения учащейся в ситуации №1**

Экс- пер- ты	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	0,49	0,45	0,47	0,37	0,43	0,37	0,44	0,43	0,60	0,55	0,35	0,40
2		0,70	0,71	0,64	0,57	0,60	0,64	0,56	0,63	0,69	0,54	0,62
3			0,81	0,36	0,55	0,44	0,64	0,33	0,54	0,63	0,40	0,44
4				0,44	0,49	0,39	0,53	0,42	0,57	0,67	0,34	0,48
5					0,61	0,58	0,67	0,81	0,72	0,61	0,37	0,70
6						0,58	0,63	0,55	0,74	0,55	0,15	0,54
7							0,62	0,52	0,53	0,46	0,43	0,40
8								0,58	0,66	0,70	0,50	0,53
9									0,67	0,65	0,34	0,78
10										0,76	0,45	0,59
11											0,47	0,64
12												0,29

Таблица П6

**Сравнение выборочных средних величин экспертных оценок
мотивов поведения учащейся в ситуации №1**

Экс- пер- ты	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	0,97	0,33	3,71	2,25	1,87	0,98	1,44	1,97	0,76	0,36	1,83	0,74
2		0,66	3,24	4,00	3,38	0,00	3,07	3,41	2,19	1,62	3,43	1,97
3			3,59	2,85	2,39	0,67	1,98	2,47	1,23	0,78	3,27	1,16
4				6,61	6,03	3,27	5,91	5,99	5,19	4,62	5,91	4,75
5					0,35	4,06	1,20	0,11	2,07	2,38	0,38	1,65
6						3,42	0,72	0,20	1,52	1,86	0,01	1,23
7							3,11	0,90	0,92	1,64	3,48	1,99
8								0,90	0,94	1,35	0,74	0,70
9									1,65	1,97	0,22	1,37
10										0,48	1,58	0,08
11											1,89	0,49
12												1,23

Таблица П7

**Корреляционная матрица экспертных оценок определения
способов педагогического воздействия в ситуации №1**

Экс- пер- ты	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	0,55	0,39	0,42	0,41	0,28	0,49	0,29	0,20	0,48	0,43	0,22	0,36
2		0,33	0,39	0,26	0,27	0,37	0,47	0,27	0,44	0,48	0,47	0,31
3			0,61	0,52	0,33	0,41	0,42	0,40	0,48	0,36	0,45	0,35
4				0,39	0,11	0,31	0,40	0,19	0,38	0,38	0,36	0,15
5					0,42	0,45	0,54	0,27	0,58	0,51	0,15	0,47
6						0,32	0,58	0,55	0,45	0,50	0,23	0,47
7							0,47	0,26	0,29	0,34	0,38	0,38
8								0,39	0,46	0,51	0,29	0,36
9									0,31	0,38	0,30	0,73
10										0,62	0,38	0,39
11											0,52	0,50
12												0,22

Таблица П8

**Сравнение выборочных средних величин экспертных оценок
определения способов педагогического воздействия в ситуации №1**

Экс- пер- ты	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	0,54	3,57	0,91	3,69	0,12	0,55	2,11	0,57	0,30	0,74	2,08	0,41
2		3,46	0,53	3,65	0,70	1,27	1,81	0,00	0,96	0,19	1,80	1,18
3			2,23	0,34	3,81	4,56	2,08	3,59	4,21	3,54	1,55	4,64
4				2,14	1,03	1,46	0,75	0,54	1,24	0,43	0,89	1,38
5					4,00	4,96	2,05	3,85	4,51	3,86	1,42	5,16
6						0,44	3,36	0,74	0,19	0,93	2,28	0,29
7							3,18	1,34	0,27	1,60	2,93	0,20
8								1,92	2,77	1,83	0,30	3,25
9									1,01	0,20	1,88	1,25
10										1,24	2,61	0,09
11											1,78	1,54
12												2,94

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ	3
Глава 1. ТЕОРИЯ РЕШЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ.....	5
1.1. Принципы ситуационного анализа	5
1.2. Критерии анализа педагогической ситуации как системного объекта.....	7
1.3. Функции педагогической ситуации	9
1.4. Концептуальная характеристика уровней разрешения педаго- гической проблемной ситуации	10
1.5. Ситуативный уровень обнаружения проблемности	13
1.6. Надситуативный уровень обнаружения проблемности	16
1.7. Соотношение уровнейых характеристик.....	22
1.8. Показатели надситуативного уровня проблемности	29
1.9. Сравнительный анализ проблемности	34
1.10. Функции обнаруживаемых проблемностей	35
1.11. Психологические механизмы разрешения ситуации	37
Глава 2. ИССЛЕДОВАНИЕ РЕШЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ.....	39
2.1. Описание экспериментальной методики по исследо-ванию уровневого процесса решения педагогической ситуации	39
2.2. Особенности надситуативного уровня обнаружения проблемности в решаемой ситуации	49
Глава 3. ОБУЧЕНИЕ РЕШЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ.....	51
3.1. Учет в обучении решению педагогических ситуаций закономерностей становления интеллектуальных процессов.....	51
3.2. Обучение педагогов умениям обнаруживать надситуативную проблемность	52
<i>Занятие 1.</i> Групповое решение педагогической ситуации (Модель 1)	54
<i>Занятие 2.</i> Групповое решение педагогической ситуации (Модель 2)	56

Занятие 3. Групповой анализ педагогической проблемной ситуации	57
Глава 4. ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ УЧИТЕЛЯМ ПО РЕШЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ	58
ЛИТЕРАТУРА	65
ПРИЛОЖЕНИЯ	69
Приложение 1.....	71
Приложение 2.....	73
Приложение 3.....	80
Приложение 4.....	87
Приложение 5.....	88

К а ш а п о в Мергалис Мергалимович

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА РЕШЕНИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ

Редактор, корректор А.А. Аладьева
Компьютерная верстка Л.А. Кузьмичевой

Лицензия ЛР № 020319 от 30.12.96.

Подписано в печать 27.05.97. Формат 60х84/16.
Бумага DATA COPY. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 5,81. Уч.-изд. л. 7,08. Тираж 100 экз. Заказ .

Оригинал-макет подготовлен в редакционно-издательском отделе
Ярославского государственного университета.

Ярославский государственный университет.
150000 Ярославль, ул. Советская, 14.

Отпечатано на ризографе.
ООО “РИО-Гранд”. Ярославль, ул. Чкалова, 2.

тел. (0852) 22-23-86

ЯРОБЛТУР - любая инфор-
мация о туризме