

**НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені М.П. ДРАГОМАНОВА**

**ЧЕРНОБРОВКІН Володимир Миколайович**

УДК 37.015.3 : 373.5

**ПСИХОЛОГІЯ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ  
У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

**АВТОРЕФЕРАТ**

дисертації на здобуття наукового ступеня

доктора психологічних наук

Дисертацією є рукопис.

Роботу виконано в Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова, Міністерство освіти і науки України

**Науковий консультант** – доктор психологічних наук, професор

**Скрипченко Олександр Васильович**,  
Інститут історії та філософії педагогічної освіти  
Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова,  
професор кафедри психології.

**Офіційні опоненти** – член-кореспондент АПН України, доктор психологічних наук, професор

**Балл Георгій Олексійович**,  
Інститут психології імені Г.С. Костюка АПН України,  
завідувач лабораторії методології і теорії психології;

доктор психологічних наук, професор

**Пов'якель Надія Іванівна**,  
Інститут педагогіки та психології  
Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова,  
завідувач кафедри практичної психології;

доктор психологічних наук, професор

**Карпенко Зіновія Степанівна**,  
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника,  
завідувач кафедри педагогічної та вікової психології.

Захист відбудеться “19” вересня 2007 року о 14.30 годині на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 26.053.10 в Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова, 01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9.

З дисертацією можна ознайомитись у бібліотеці Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, 01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9.

Автореферат розіслано “1” серпня 2007 р.

**Учений секретар**  
спеціалізованої вченої ради

**Долинська Л.В.**

## ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

*Актуальність та доцільність дослідження.* Школа як особлива інфраструктура в соціально-економічному устрої суспільства перебуває в умовах постійних трансформацій. Частина цих змін має природний та стихійний характер: разом з перетворенням суспільства формується нове “обличчя” підростаючих поколінь, унаслідок чого в просторі педагогічної взаємодії виникають нові суперечності й проблеми.

Школа трансформується також унаслідок впровадження освітніх парадигм. Сьогодні в теорію й практику навчально-виховного процесу входять ідеї гуманістичного, особистісно орієнтованого підходу, спрямованого на розвиток свідомої та відповідальної особистості, здатної до саморозвитку й самореалізації (Г. Балл, І. Бех, І. Булах, С. Максименко, С. Подмазін, В. Рибалка, М. Савчин). Такий підхід ставить систему освіти перед необхідністю сутнісних змін змісту й технологій педагогічної взаємодії в напрямку гуманізації та демократизації. У зв'язку з цим постає проблема відповідності діяльності й особистості вчителя вимогам і цілям сучасної системи освіти. Здійснення педагогом діяльності на рівні цих вимог потребує досить високого напруження емоційних, інтелектуальних та духовних сил.

Педагогічна діяльність пов'язана з вирішенням великої кількості задач та проблемних ситуацій і тому належить до видів праці, процес виконання яких має не репродуктивний і алгоритмізований, а творчий, пошуковий характер. Кожна ситуація спілкування, взаємодії з учнями, батьками та колегами ставить учителя в умови осмислення й оцінки власної активності, відповідального вибору певної позиції, дії, вчинку.

Наше дослідження спрямоване на вивчення діяльності вчителя саме у проблемних педагогічних ситуаціях. У центрі уваги перебуває процес прийняття рішень. Практика шкільного життя свідчить про те, що педагоги зазнають суттєвих труднощів під час вирішення проблемних ситуацій у процесі професійної діяльності. Ті рішення, які вони приймають в умовах емоційного напруження та часового й інформаційного обмеження, часто виявляються неефективними, педагогічно недоцільними, а їх наслідками стають деструктивні, конфліктні взаємини з учнями. Накопичення негативного професійного досвіду викликає в самих учителів незадоволеність собою, учнями, професією, життям.

Спроби пояснити природу неефективних дій та деструктивних тенденцій у педагогічній діяльності здійснювались у багатьох психологічних дослідженнях. Їх причини пов'язувались із соціальними аспектами професії вчителя, її низькою престижністю (Л. Виготський), з порушеннями процесу професійного й особистісного розвитку педагога (Л. Мітіна), з високою стресонасиченістю, конфліктогенністю й фрустраційністю його діяльності (М. Дяченко, В. Журавльов, Л. Кандибович, Н. Наєнко, О. Прохоров, А. Реан, М. Рибаківа, В. Семиченко, О. Чебикін), деструктивністю внутрішньоособистісного

захисного конфлікту в педагога (Т. Яценко, В. Семиченко), проблемами і труднощами його професійної адаптації (О. Мороз, О. Солодухова), несформованістю адекватних засобів педагогічної діяльності, спілкування й встановлення міжособових стосунків (В. Кан-Калік, Н. Кузьміна, А. Маркова, Н. Побірченко, Ю. Приходько, І. Риданова), низькою розвиненістю професійного мислення (Ю. Кулюткін, Н. Пов'якель, М. Смульсон, Г. Сухобська), невідповідністю ціннісно-сислової системи особистості вчителя вимогам професії (М. Миронова, В. Чудновський).

Педагогічна діяльність в умовах підвищеної складності визначається функціонуванням різнорівневих механізмів детермінації й регуляції активності вчителя. Розгляд процесу прийняття рішень у контексті причинного та цільового детермінізму (О. Леонтьєв, Б. Ломов, С. Рубінштейн, В. Слободчиков) дозволяє вивчити чинники та умови переходу вчителя до здійснення педагогічної діяльності на рівні свідомого цілепокладання, рефлексивного пошуку та вибору ефективних шляхів розв'язання проблемних ситуацій, на противагу "реагувальним" моделям поведінки (Л. Дорфман, Д. Леонтьєв О. Осницький, Ю. Швалб).

Прийняття рішення в психології розглядається як центральний етап процесу переробки інформації на всіх рівнях психічної регуляції в системі цілеспрямованої діяльності людини й найбільш узагальнено визначається як формування дій та операцій, що знижують вихідну невизначеність проблемної ситуації. Існують різні концептуальні підходи до вивчення процесу прийняття рішення, які виносять цю проблему на перехрестя діяльнісного (Ф. Василюк, В. Знаков, О. Леонтьєв, Д. Леонтьєв), суб'єктного (К. Абульханова-Славська, А. Брушлинський, С. Рубінштейн, В. Татенко) й вчинкового (М. Бахтін, В. Роменець) підходів, екзистенціальної (Р. Мей, В. Франкл, І. Ялом) та глибинної психології (Е. Берн, К. Хорні, З. Фрейд). Феномен прийняття рішення також вивчається в психології особистості, мислення, творчості, управління (Ю. Забродін, Л. Карамушка, В. Моляко, О. Пономарьов, Т. Титаренко, О. Тихоміров) і розглядається в контексті різних видів діяльності людини. Відповідно до галузі психологічного дослідження розглядають пізнавальні, творчі, конструкторські, управлінські, педагогічні та ін. рішення. Це дозволяє говорити про процес прийняття рішення як універсальну форму організації людської активності в будь-якій сфері життя.

Механізми прийняття рішень привертати й привертають до себе увагу багатьох дослідників (Р. Акофф, П. Анохін, М. Бернштейн, Дж. Брунер, Ф. Емері, Ю. Козелецький, Т. Корнілова, О. Тихоміров). Водночас у педагогічній діяльності вони мало вивчені. Це стосується різних аспектів процесу прийняття рішення, зокрема, здійснення вибору. Прийняти рішення – означає обрати певну мету й спосіб дій, надати їм перевагу перед іншими (Г. Балл, Ф. Василюк, У. Джеймс, Д. Леонтьєв, Н. Наумова, Е. Фромм). Однак, як свідчать результати досліджень педагогічної діяльності, альтернативи вибору не завжди усвідомлюються вчителем. У цьому випадку його дії і рішення носять немовби "вимушений" характер, коли він

діє під тиском обставин, власного емоційного стану та ін. Розгляд цієї проблеми в контексті принципу детермінізму дозволяє розкрити особливості свідомого, суб'єктного прийняття рішення та здійснення вибору.

Відповідно до положень діяльнісного підходу, функціональною одиницею діяльності є задача, яка визначається як “мета, що міститься в умовах” (О. Леонт'єв). Процес вирішення вчителем окремої задачі або проблемної педагогічної ситуації може розглядатись як модель діяльності в цілому, оскільки він містить усі структурні компоненти діяльності – мету, мотив, дії, операції, результат, оцінку та контроль. При цьому задача конституює діяльність тільки в тому випадку, коли вирішується. Тому процес прийняття рішення є ключовим моментом здійснення діяльності вчителя.

Визначальним для нашого дослідження є *суб'єктно-діяльнісний підхід* (К. Абульханова-Славська, В. Брушлинський, О. Осницький, С. Рубінштейн). Його зміст виявляється в перенесенні смислового акценту у вивченні психічної активності людини – від психіки суб'єкта до суб'єкта психіки (В. Татенко). Стосовно положень діяльнісного підходу це означає, що механізми й процеси діяльності повинні розглядатися як такі, що ініціюються, здійснюються та регулюються суб'єктом, оскільки він є джерелом та відповідальним автором власних дій. Виходячи з цього, діяльність вчителя в проблемних педагогічних ситуаціях досліджується на рівні аналізу цілепокладання, вибору, смислоутворення, рефлексії.

Отже, враховуючи актуальність визначеної проблеми та її недостатню розробленість, ми обрали тему дисертаційного дослідження: “Психологія прийняття рішень у педагогічній діяльності”.

**Зв'язок теми з науковими планами та програмами.** Тема виконувалась відповідно до плану кафедри психології Інституту історії та філософії педагогічної освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова за науковим напрямом “Зміст, форми, методи і засоби фахової підготовки вчителів”. Тема дисертації затверджена на засіданні Вченої ради НПУ імені М.П. Драгоманова (протокол № 8 від 29.04.1999) та рішенням бюро Ради з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 6 від 18 жовтня 1999 р.).

**Об'єкт дослідження** – вирішення вчителем проблемних ситуацій у процесі педагогічної діяльності.

**Предмет дослідження** – психологічні закономірності, механізми та структура процесу прийняття рішення в педагогічній діяльності.

**Мета дослідження** полягає в теоретичному обґрунтуванні й експериментальному вивченні детермінант, закономірностей, механізмів і структури процесу прийняття рішень у проблемних ситуаціях педагогічної

діяльності та визначенні умов розвитку в учителів умінь прийняття ефективних педагогічних рішень.

**Основні гіпотези дослідження:**

1. Процес прийняття вчителем рішення в проблемних педагогічних ситуаціях розгортається на поведінковому й діяльнісному рівнях активності, що забезпечуються різними формами детермінації: поведінковий – причинною детермінацією, яка зумовлюється екстернально-ситуаційними та інтернально-психодинамічними чинниками, діяльнісний – цільовою детермінацією. На процес прийняття рішень у проблемних педагогічних ситуаціях також чинять вплив ціннісні детермінанти й регулятори.

2. Прийняття рішення на поведінковому рівні активності вчителя є результатом дії его-захисних процесів і виявляється в реалізації вчителем не адекватних меті педагогічної діяльності дій, спрямованих на підтримку цілісності його Я.

3. Прийняття рішення на діяльнісному рівні є актом свідомої суб'єктної активності вчителя. Діяльнісна будова процесу прийняття рішення містить змістову й функціональну складові. Змістову основу педагогічного рішення складає коло сенсів, у межах яких учитель сприймає, аналізує й розв'язує проблемну ситуацію. Функціональну структуру процесу прийняття рішення утворюють операції постановки проблеми, визначення мети, формулювання й порівняння альтернатив, здійснення вибору.

4. Ефективність педагогічного рішення визначається відповідністю його змісту й обраних у ньому засобів педагогічного впливу меті діяльності й здатністю вчителя до операційного розгортання дій, що утворюють його функціональну структуру.

5. Уміння приймати ефективні рішення можуть розвиватись в умовах спеціального навчання, спрямованого на актуалізацію суб'єктної позиції вчителя та операційне розгортання функціональних ланок процесу прийняття рішення.

Відповідно до предмета, мети й гіпотези визначено основні **завдання** дослідження:

- теоретично обґрунтувати психологічні механізми процесу прийняття рішень у педагогічній діяльності з позицій причинного, цільового й ціннісного детермінізму; провести порівняльний аналіз поведінкового та діяльнісного рівнів активності вчителя;
- здійснити теоретичний аналіз процесу прийняття педагогічних рішень у контексті проблем особистості й діяльності вчителя, педагогічного спілкування й мислення як процесу розв'язання задач;
- установити механізми та закономірності процесу прийняття рішення як акту поведінки вчителя; дослідити його зв'язок з механізмами психологічного захисту;
- дослідити механізми й діяльнісну структуру процесу прийняття педагогічного рішення й розкрити особливості змістовно-сислової та

функціонально-операційної складових прийняття педагогічного рішення як діяльнісного процесу;

- вивчити вплив ціннісних детермінант і регуляторів на процес прийняття педагогічних рішень;
- визначити критерії ефективності педагогічного рішення та умови розвитку в учителів умінь прийняття ефективних рішень.

Основними методологічними й теоретичними засадами дослідження стали: суб'єктно-діяльнісний підхід (К. Абульханова-Славська, В. Брушлинський, С. Рубінштейн); діяльнісний підхід до аналізу активності людини (Л. Виготський, О. Леонт'єв, Б. Ломов, Г. Суходольський); принцип детермінізму та положення про причинну, цільову й ціннісну детермінацію поведінки та діяльності людини (О. Леонт'єв, Б. Ломов, В. Слободчиков, А. Петровський, М. Ярошевський та ін.); принцип самодетермінації психічної активності суб'єкта (Л. Дорфман, Д. Леонт'єв, В. Петровський, С. Рубінштейн); принципи творчої сутності та самоактивності особистості й суб'єкта (О. Асмолов, М. Боришевський, З. Карпенко, Г. Костюк, В. Татенко); засади гуманістичної та екзистенціальної психології особистості (Б. Братусь, Ф. Василюк, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл та ін.); положення про індивідний, особистісний, суб'єктний та індивідуальний розвиток людини як цілісного предмета психології (Б. Анан'єв, Л. Анциферова); вихідні положення вчинкового підходу (М. Бахтін, В. Роменець); положення глибинної психології щодо співвідношення свідомих та несвідомих аспектів мотивації поведінки (А. Адлер, З. Фрейд, К. Юнг, Т. Яценко та ін.); теоретичні засади особистісно орієнтованої освіти (Г. Балл, І. Бех, І. Булах, С. Подмазін, К. Роджерс, І. Якіманська); принципи стратегіального та задачного підходів до аналізу мисленнєвої діяльності (Г. Балл, Дж. Брунер, Ю. Козелецький, В. Моляко, С. Максименко, О. Скрипченко, О. Тихоміров та ін.); концепції психології особистості й діяльності вчителя та педагогічного мислення і спілкування (Л. Долинська, В. Кан-Калік, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, А. Маркова, Л. Мітіна, Д. Ніколенко, Н. Побірченко, Ю. Приходько, Г. Сухобська).

**Методи дослідження.** У процесі дослідження використовувались такі теоретичні методи: аналіз наукових джерел, порівняння, систематизація й узагальнення наукових положень різних концептуальних підходів. Емпіричні методи: психодіагностичний метод у межах суб'єктивного і проєктивного підходів; метод моделювання і розв'язання проблемних педагогічних ситуацій (розроблено й валідизовано авторські методики дослідження процесу прийняття рішень у проблемних педагогічних ситуаціях – СФСР і ПСПД); метод експертної оцінки; бесіда, спостереження, анкетування, аналіз продуктів діяльності, констатувальний і формувальний експеримент. У формувальній частині дослідження використовувався метод соціально-психологічного тренінгу. Обробка емпіричних даних дослідження здійснювалась на основі якісних і кількісних методів; у процесі статистичної обробки використовувались

кореляційний, факторний і дисперсійний аналіз, метод контент-аналізу, застосовувались статистичні критерії й дескриптивні показники розподілів.

**Експериментальна база дослідження.** Дослідно-експериментальна робота виконувалась на базі Луганського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, інституту післядипломної освіти Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, курсів підвищення кваліфікації вчителів при Слов'янському державному педагогічному університеті. Учасниками емпіричного дослідження стали вчителі шкіл Донецької і Луганської області (міст Слов'янськ, Краматорськ, Красний Лиман, Костянтинівка, Дружківка, Луганськ, Алчевськ, Лисичанськ, Свердловськ, Сіверськодонецьк, Ровеньки, Стаханов та ін.). У процесі пілотажного дослідження було здійснено валідацію й нормалізацію методик СФСП і ПСПД, спрямованих на вивчення різних аспектів процесу прийняття рішень у фрустраційних і проблемних педагогічних ситуаціях. У пілотажному дослідженні взяли участь 835 учителів різних спеціалізацій, констатувальному експерименті – 420, формувальному – 58. Загальна кількість досліджуваних – 1255.

Дослідження проводилось у період з 1995 до 2006 року.

**Наукова новизна та теоретична значущість** отриманих результатів полягає в тому, що:

*вперше* здійснено теоретичне й емпіричне вивчення феномена прийняття рішення в педагогічній діяльності; виділено, диференційовано й обґрунтовано з позицій принципу детермінізму поняття “поведінка вчителя” та “педагогічна діяльність”, що описують рівні активності вчителя, залежні від функціонування різних детермінаційних чинників, – причинних та цільових; впроваджено суб'єктно-діяльнісний підхід до вивчення процесу прийняття педагогічних рішень; визначено поняття “прийняття рішення у педагогічній діяльності” та “проблемна педагогічна ситуація”; встановлено механізм процесу прийняття рішень учителем у проблемних педагогічних ситуаціях на рівні поведінкової активності, що полягає в актуалізації патернів захисної спрямованості під впливом фрустраційних чинників; розкрито закономірності прийняття рішення учителем як поведінкового акту (самозахисна спрямованість дій та їх зв'язок з функціонуванням системи его-захисту; заміщення об'єкта агресії й розрядка емоційної напруги; дезорганізація діяльності в ситуаціях високого рівня напруженості та в ситуаціях “звинувачення”); розроблено й валідизовано методичні процедури емпіричного вивчення процесу прийняття рішення вчителем як поведінкового та діяльнісного акту; створено функціональну модель структури й визначено механізми (проблематизація, цілепокладання, продукування гіпотез, вибір, антиципація) прийняття рішення як діяльнісного процесу, досліджено його етапи та функціональні ланки; визначено критерії ефективності педагогічного рішення (критерії мети, засобів та функціональний критерій); встановлено варіанти смислової репрезентації змісту проблемних



педагогічних ситуацій у свідомості вчителів (егоцентрична, ділова, особистісна й ціннісна);

*розширено та доповнено* визначення поняття проблемної педагогічної ситуації; класифікація проблемних ситуацій педагогічної діяльності; обґрунтування мети педагогічної діяльності з позицій особистісно орієнтованої парадигми освіти, що полягає у сприянні розвитку учня як свідомого, активного та відповідального суб'єкта;

*набули подальшого розвитку* положення про ціннісну детермінацію й регуляцію педагогічної діяльності; визначення та співвідношення понять “особистість вчителя” та “вчитель як суб'єкт педагогічної діяльності”.

**Практична цінність дослідження** полягає в тому, що розроблено та впроваджено у навчальний процес програми курсів “Психологія прийняття рішень” і “Рефлексивно-цільовий тренінг прийняття ефективних педагогічних рішень” для студентів психологічних спеціальностей та слухачів інституту післядипломної освіти, а також спецкурс “Мета педагогічної діяльності в контексті особистісно орієнтованої парадигми освіти”. Розроблено систему прийомів формування в учителів умінь прийняття ефективних педагогічних рішень (рефлексивно-цільовий тренінг прийняття рішень) і обґрунтовано можливість їх використання в системі професійної підготовки майбутніх учителів, у процесі підвищення кваліфікації педагогічних працівників, а також у практиці роботи шкільних психологів. Упроваджено в практику діяльності практичних психологів системи освіти методи психодіагностики поведінкових реакцій учителя на фрустраційні ситуації педагогічного спілкування (тест СФСР) та дослідження прийняття рішення як діяльнісного процесу (методика ПСПД).

**Особистий внесок автора** полягає в розробці ієрархічно-рівневого підходу до аналізу детермінації процесу прийняття рішень вчителем у проблемних педагогічних ситуаціях; у методологічному обґрунтуванні й визначенні понять “поведінка вчителя” та “педагогічна діяльність”; у розкритті зв'язку прийняття рішення на поведінковому рівні активності педагога з його внутрішнім захисним конфліктом; у вивченні прийняття педагогічного рішення як діяльнісного процесу, виділенні й дослідженні його змістовно-сислової складової та розробці моделі його функціональної структури; у встановленні механізмів та закономірностей процесу прийняття рішень у проблемних педагогічних ситуаціях на рівні поведінкової та діяльнісної активності вчителя.

У спільних наукових публікаціях викладено основні ідеї й результати, отримані автором. Так, у посібнику “Діагностика фрустраційних реакцій педагогів” і в статті “Методика діагностики фрустраційних реакцій педагогів”, написаних у співавторстві з В.А. Чернобровкіною, авторові належить опис змісту і властивостей методики СФСР, способів інтерпретації результатів, критерії класифікації та ідентифікації фрустраційних реакцій (60 %). У посібнику “Педагогічна практика в початкових класах” автор розробив систему практичних психологічних завдань для майбутніх учителів початкових класів (10%). У

статті “Порівняльний аналіз засобів ефективного і неефективного педагогічного спілкування” автор запропонував теоретичні та емпіричні критерії порівняння ефективних і неефективних стилів спілкування вчителів з учнями на основі діагностики вербальних та невербальних комунікативних засобів (50 %). У статті “Сравнительный анализ проявлений тревожности у студентов педвузов и учителей” (співавтор – І.В. Сергеева) авторові належить теоретичне обґрунтування дослідження тривожності у студентів та вчителів (50 %). У роботі “Профессионально ориентированный ассоциативно-рисуночный тест фрустрационных реакций”, опублікованій у співавторстві з Л.Г. Хаєтом і В.А. Чернобровкіною, автор здійснив інтерпретацію психометричних показників методики СФСР (50 %). У статті “Вчитель як особистість і суб’єкт педагогічної діяльності” (співавтор – В.А. Чернобровкіна) авторові належить порівняльний аналіз понять “особистість учителя” та “вчитель як суб’єкт педагогічної діяльності” на основі сучасних психологічних підходів і теорій (70 %).

**Надійність та вірогідність** результатів дослідження забезпечувалися методологічною обґрунтованістю вихідних положень і теоретичних засад, використанням валідних та надійних методів, що відповідають меті й завданням дослідження, репрезентативністю вибірки досліджуваних; застосуванням методів математичної статистики й поєднанням кількісного та якісного аналізу первинних даних.

**Апробація та впровадження** результатів дослідження. Основні теоретичні та практичні положення дисертаційного дослідження доповідались і отримали схвалення на Міжнародних та всеукраїнських наукових й науково-практичних конференціях: “Гуманізація навчально-виховного процесу у вищій школі” (Слов’янськ, 1999), “Духовність і проблеми розвитку особистості (теорія і практика)” (Житомир, 1999), “Культурно-творча спадщина Григорія Сковороди (до 280-ї річниці від дня народження)” (Луганськ, 2002), “Соціально-психологічні детермінанти особистісного становлення сучасної молоді” (Луганськ, 2003), I і II Міжнародних наукових конференціях “Ціннісні пріоритети освіти у XXI столітті: орієнтири та напрямки сучасної освіти” (Луганськ-Москва, 2003, 2005), “Соціально-психологічні детермінанти становлення громадянськості сучасної молоді у контексті спадщини А.С. Макаренка” (Полтава, 2004), I і II Міжнародних наукових конференціях “Духовний розвиток особистості: методологія, теорія і практика” (Луганськ, 2004, 2005), “Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави” (Київ, 2005), Першому Всеукраїнському конгресі психологів (IV з’їзд товариства психологів

України) (Київ, 2005), “Творчість як засіб особистісного росту та гармонізації людських стосунків” (Київ-Житомир, 2005), “Теорія і практика розвиваючого навчання” (Луганськ, 2006), “Духовність у становленні та розвитку громадянськості особистості” (Київ-Херсон, 2006), “Генеza буття особистості” (Київ, 2006), “Моніторинг якості професійної підготовки фахівців педагогічної освіти” (Луганськ, 2007) і 3 регіональних конференціях (Луганськ, 2003, 2004; Алчевськ, 2005), на наукових конференціях, симпозіумах, семінарах, на засіданнях кафедр психології Інституту історії та філософії педагогічної освіти НПУ імені М.П. Драгоманова та ЛНПУ імені Тараса Шевченка. Результати дослідження апробовано також у навчальному курсі “Психологія прийняття рішень”, спецкурсі “Рефлексивно-цільовий тренінг прийняття ефективних педагогічних рішень”, організаційно-методичній роботі з пошукувачами під час проведення ними психологічних досліджень, у підготовці магістерських робіт.

Результати дисертаційного дослідження **впроваджено** в навчально-виховний процес Житомирського державного університету імені Івана Франка (довідка № 567 від 27.04.07 р.), Глухівського державного педагогічного університету (довідка № 1149 від 27.04.07 р.), Слов’янського державного педагогічного університету (довідка № 68-07-59 від 29.03.07 р.), Луганського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка № 167 від 07.05.07 р.), Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка (довідка № 1/885 від 10.05.07 р.).

**Публікації.** Результати дослідження висвітлено в 36 публікаціях автора, у тому числі одній монографії, двох навчальних посібниках, трьох методичних рекомендаціях, 30 статтях та матеріалах конференцій. У наукових фахових виданнях, затверджених переліком ВАК України, опубліковано 25 статей. Загальний обсяг особистого внеску становить 57,7 друкованих аркушів.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертація складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, який нараховує 478 назв, з них 27 іноземними мовами, 3 додатків на 21 сторінці. Основний зміст дисертації, викладений на 420 сторінках комп’ютерного набору, містить 23 таблиці й 22 рисунки на 26 сторінках. Загальний обсяг дисертації – 480 сторінок.

## **ОСНОВНИЙ ЗМІСТ РОБОТИ**

У **першому розділі** – “*Теоретико-методологічні основи дослідження проблеми прийняття рішень у педагогічній діяльності*” – здійснено огляд традицій вивчення феномена прийняття рішень з позицій структурного, функціонального, діяльнісного, суб’єктного та вчинкового підходів, а також визначено методологічні основи дослідження процесу прийняття рішень у педагогічній діяльності.

Методологічну основу дослідження складає *суб'єктно-діяльнісний підхід*, упроваджений у психологію С. Рубінштейном. З позицій цього підходу суб'єкт розуміється як такий, що онтологічно й неперервно існує й розвивається; він регулює діяльність та інші форми активності; реалізується в пізнавальному, дієвому та етичному ставленні до світу; його найважливішою характеристикою є відповідальність, пов'язана зі здатністю детермінувати події; суб'єкт актуалізує потенціал творчої самодіяльності й саморозвитку; його активність виявляється в знаходженні й усвідомленні суперечностей життєдіяльності та їх розв'язанні (К. Абульханова-Славська, В. Брушлинський, С. Рубінштейн, В. Татенко). Це вказує на існування в людини в будь-який момент життя спроможності, здатності бути свідомим суб'єктом власних дій. Разом з тим, актуалізація й прояв суб'єктних властивостей індивіда можуть не “відбуватися” в окремі моменти його активності. При цьому уникнення свідомих суб'єктних дій також є результатом самовизначення й волевиявлення суб'єкта, а тому він лишається за них відповідальним.

Основним методологічним принципом, покладеним в основу дослідження, обрано принцип *детермінізму* (Б. Ломов, А. Петровський, М. Ярошевський та ін.), згідно з яким психічна активність людини організовується й регулюється сукупністю внутрішніх і зовнішніх чинників різного рівня, змісту й спрямованості. Психологічні механізми, функціонування яких забезпечує процес прийняття педагогічних рішень, ми розглядаємо відповідно до кількох рівнів детермінації активності – причинної, цільової та ціннісної.

*Причинна* детермінація пов'язана з впливом на процес прийняття рішення психологічних чинників, що склались у минулому й передують йому в часі. Психічна активність, розглянута в логіці причинно-наслідкових зв'язків, постає як закономірний і неминучий процес утворення певного напрямку дій без повного усвідомлення суб'єктом альтернатив вибору. Механізм причинної детермінації визнається у біхевіористичних (Б. Скіннер, Дж. Уотсон, К. Халл та ін.) і рефлексологічних (В. Бехтерев, І. Павлов) концепціях, де провідними чинниками поведінки вважаються попередні зовнішні впливи та подразники. На відміну від біхевіоризму, в психоаналітичних теоріях прийняття рішення пов'язується з динамікою внутрішнього конфлікту, спричиненого минулим досвідом незадоволення важливих для індивіда потреб (А. Адлер, Е. Берн, З. Фрейд, К. Юнг). Але в усіх зазначених теоріях процесам свідомості й мислення приділяється незначна увага: вони розглядаються як раціоналізовані викривлення змістів несвідомого (психоаналіз), як вторинні щодо рефлекторної діяльності мозку (фізіологічна психологія) або такі, що зовсім не стосуються предмету психології (біхевіоризм). Відтак, і процеси прийняття рішення тут мінімалізовані, вони полягають у сприйманні вхідної інформації, певній її переробці та активації схем реагування, сформованих у попередньому досвіді.

*Цільова* детермінація, навпаки, полягає у впливі на функціонування людської психіки образу “бажаного майбутнього” (М. Бернштейн, О. Леонт'єв, Д. Леонт'єв та ін.). З цих позицій дії людини визначаються не сформованими до теперішнього моменту зовнішніми або внутрішніми спонукальними причинами, а прагненням до мети. У такий спосіб активність набуває ознак діяльності. Тут процес прийняття рішення скеровується *суб'єктом*, який обирає й ставить мету, здійснює вибір засобів її досягнення, рефлексує й регулює процес виконання дій (О. Конопкін, О. Осницький). За таких умов активність набуває надситуативного характеру, оскільки ланцюг “стимулів” і “реакцій” розривається, і в точці їх розтину суб'єкт усвідомлює альтернативи вибору й приймає рішення, виходячи не з логіки неминучих зв'язків минулого й теперішнього, а із спрямованості на ймовірне майбутнє.

Виходячи з цього, ми диференціюємо поняття “поведінка вчителя” і “педагогічна діяльність”. Педагогічна діяльність – це активність учителя, спрямована на досягнення педагогічних цілей; її здійснення відбувається тільки в тому випадку, коли вчитель реалізує дії, утримуючи у свідомості *педагогічні* цілі, на досягнення яких ці дії спрямовуються. Моменти активності вчителя, які детермінуються особливостями зовнішньої ситуативної стимуляції й мотивами, пов'язаними з компенсацією внутрішнього захисного конфлікту (тобто причинними детермінантами), ми розглядаємо як поведінкові акти. Отже, процеси прийняття рішень у проблемних педагогічних ситуаціях можуть функціонувати як поведінкові або діяльнісні акти.

*Ціннісна* детермінація виявляється в регулятивному впливі на процес прийняття рішення ціннісно-сміслових утворень особистості вчителя, завдяки чому зміст рішення визначається його світоглядними, життєвими позиціями, які виходять за межі професійних орієнтацій і установок (З. Карпенко, М. Миронова, О. Музика, Ю. Приходько, В. Чудновський).

У нашому дослідженні *прийняття рішення в педагогічній діяльності (прийняття педагогічного рішення)* у широкому розумінні розглядається як *цілісний процес взаємодії вчителя з проблемною педагогічною ситуацією, у якому відбувається визначення дій, спрямованих на перетворення вихідних умов ситуації та приведення її у стан, що відповідає суб'єктивним уявленням учителя про оптимальний перебіг процесу педагогічної діяльності*. На різних рівнях детермінації активності вчителя його уявлення про оптимальний стан і процес діяльності є різними, тому дії, спрямовані на розв'язання проблемної ситуації мають різний зміст і напрямок. Поведінкова активність спрямована на досягнення почуття безпеки й цілісності Я учителя, діяльнісна – на розвиток особистості учнів і вихованців, ціннісна – на утвердження й реалізацію життєвих цінностей педагога, що регулюють його взаємини з іншими людьми, світом і самим собою.

Педагогічна діяльність є комунікативно-інтерактивною, діалогічною; вона функціонує у спілкуванні, взаємодії вчителя з учнями та іншими

учасниками педагогічного процесу. Виходячи з цього, *проблемна педагогічна ситуація (проблемна ситуація педагогічної діяльності) визначається як неузгодженість або протиріччя між уявленнями вчителя про мету й оптимальне протікання педагогічної діяльності та реальними умовами його взаємодії із суб'єктами навчально-виховного процесу, що перешкоджають досягненню очікуваних результатів.*

Фактор перешкод акцентується у визначенні проблемної ситуації в різних галузях психологічних досліджень (у психології мислення, діяльності, управління), що споріднює поняття *проблемної і фрустраційної ситуації*, оскільки ключовою ознакою останньої також є зіткнення індивіда з реальними або вигаданими перешкодами (фрустраторами) (Ю. Забродін, Е. Кіршбаум, Г. Морозова, А. Єремєєва). Закономірним наслідком виникнення і проблемної, і фрустраційної ситуації є стан напруги, який може енергетизувати конструктивні дії суб'єкта (операційна напруга) або дезорганізувати їх (емоційна напруга). У контексті дезорганізації діяльності під впливом фактору перешкод частіше йдеться про фрустраційні ситуації.

В нашій роботі поняття “проблемна педагогічна ситуація” розглядається як загальне (родове) щодо всіх видів ситуацій (напружених, фрустраційних тощо), що виникають у діяльності вчителя та актуалізують у нього процеси прийняття рішення.

*Прийняття рішень на поведінковому рівні активності вчителя ми розглядаємо як слабо рефлексований процес визначення дій у відповідь на проблемну педагогічну ситуацію, детермінований особливостями зовнішніх ситуаційних перешкод у педагогічній взаємодії та порушенням у вчителя почуття цілісності Я, що супроводжується актуалізацією захисних дій та тимчасовим відходом від реалізації мети педагогічної діяльності.* Фрустратор, що міститься в умовах ситуації, виявляється для вчителя настільки сильним, що немовби “провокує” його на певні дії, спрямовує активність на зниження рівня внутрішньої напруги. Такі ситуації у психології позначаються як напружені, екстремальні, стресові, фрустраційні, конфліктні (М. Дяченко, Л. Кандибович, Т. Кириленко, Н. Левітов, Н. Наєнко, С. Розенцвейг). Їх ознаками є, з одного боку, об'єктивні параметри (часові обмеження, дефіцит або надходження хибної чи невизначеної інформації, несподіваність зовнішніх подразнень) (В. Моляко), а з другого – суб'єктивне переживання стану напруги. У психолого-педагогічній літературі діяльність вчителя часто характеризується як “стресонасичена”, пов'язана з вирішенням складних задач, доланням різноманітних ускладнень і труднощів (А. Баранов, М. Борисова, О. Прохоров, А. Реан).

У напружених педагогічних ситуаціях активність учителя може розгортатись за механізмами фрустраційної поведінки, яка характеризується порушенням (або втратою) ціле- і мотивовідповідності (Ф. Василюк), зниженням повноцінного контролю з боку свідомості та має яскраво виражений афективний характер (Р. Кратчфілд, Д. Креч, Н. Лівсон). Оскільки емоційні стани сигналізують про ступінь або ймовірність

задоволення певних потреб (П. Сімонов), то актуалізація в учителя емоцій гніву, злості, образи, провини свідчить про фрустрованість потреб у повазі й самоповазі, в успіху й позитивному оцінюванні з боку інших. Компенсація негативних переживань або захист від них приймає вигляд агресивних дій, тиску на учнів, маніпуляцій, тобто непродуктивних, не адекватних меті педагогічної діяльності актів. Тому *прийняття й реалізація рішення на поведінковому рівні активності вчителя здійснюється у формі фрустраційного реагування* (рис. 1).

На суб'єктивне сприйняття ситуації вчителем як такої, що фруструє задоволення значущих актуальних потреб, суттєвий вплив чинять несвідомі процеси, залежні від динаміки внутрішнього захисного конфлікту. Психологічний захист є системою механізмів, спрямованих на утримання стабільних уявлень особистості про себе засобами усунення або трансформації негативних, травматичних переживань (А. Фрейд). Захисні процеси актуалізуються в ситуаціях, які характеризуються реальною чи вигаданою загрозою особистісній цілісності, ідентичності або позитивному Я-образу (Р. Грановська, І. Нікольська) й виявляються в певних компенсаторних патернах реагування, стереотипах поведінки, що знижують гостроту переживання внутрішньої або зовнішньої небезпеки (Ф. Басін, Т. Яценко).

Неадекватні й недоцільні акти поведінки вчителя в напружених ситуаціях, спрямовані на захист свого Я й підтримку почуття власної значущості, на нашу думку, найбільше відповідають змісту виділених А. Адлером комплексів неповноцінності й вищості, в основі яких лежить компенсаторне прагнення до влади й самоствердження, домінування над іншими через їх підпорядкування. Професія вчителя належить до “кратичних” професій, які містять можливість досягнення й реалізації суб'єктом владної позиції.

Таким чином, прийняття рішення у проблемній педагогічній ситуації на рівні поведінкової активності вчителя здійснюється як процес актуалізації фрустраційних реакцій на ситуаційні чинники; характер і зміст цих реакцій визначається фіксованими в несвідомому глибинними комплексами й пов'язаними з ними механізмами психологічного захисту й компенсації. Неусвідомленість дійсних мотивів власної поведінки робить вчителя “реалізатором” стереотипних схем сприймання й реагування, які не досягають рівня його свідомої, суб'єктної регуляції. Оскільки відповідь на вплив фрустратора виникає без опосередкувальних мисленневих операцій суб'єкта, то процес прийняття рішення має згорнутий вигляд; зовнішня поведінкова реакція є завершальною ланкою у його процесуальній будові.

*Прийняття рішення на власне діяльнісному рівні активності вчителя – це рефлексований та керований суб'єктом процес формування дій, спрямованих на розв'язання вихідного протиріччя проблемної педагогічної ситуації на основі усвідомлення мети педагогічної діяльності, альтернативних засобів її досягнення та відповідального вибору певного способу дій.* Головним детермінаційним чинником цього процесу є

цілепокладання (О. Леонт'єв, Г. Суходольський, О. Тихоміров, Ю. Швалб), сутність якого полягає у формуванні образу майбутнього результату й прийнятті цього образу як основи й напрямку дій. Центральними в цілепокладанні є процеси передбачення, що суттєво відрізняє діяльнісний рівень розгортання процесів прийняття рішень від поведінкового. Мета в будь-якому разі усвідомлюється суб'єктом, а процес її утворення й постановки може бути неусвідомленим (О. Тихоміров). Якщо вироблення мети проходить етапи осмислення, сумніву, порівняння альтернатив, то сам цей процес містить момент вибору та прийняття рішення. Тому ми розглядаємо прийняття рішення на рівні діяльнісної активності вчителя як цілісний процес його взаємодії з проблемною педагогічною ситуацією, який розпочинається з моменту сприймання вихідних умов й змістовно формується на всіх етапах її вирішення. При цьому етап реалізації рішення не входить у процесуальну будову прийняття рішення; в окремих випадках він може бути відокремлений від процесів попереднього пошуку й вибору рішення у часі та просторі (рис. 1).

Діяльнісний рівень прийняття педагогічних рішень за механізмами функціонування базується на смислотвірних мотивах, які стають мотивами-цілями (О. Леонт'єв).

У процесі прийняття рішення проблемної педагогічної ситуації на діяльнісному рівні важливу роль відіграє актуалізація й утримання у свідомості вчителя цілей педагогічної діяльності, скоригованих особливостями наявної ситуації. Прийняття рішення як діяльнісний акт вимагає від вчителя адекватної оцінки ймовірності досягнення оптимального результату (мети) у конкретних умовах, для чого необхідно правильно оцінити тенденції розвитку проблемної педагогічної ситуації та власні можливості й ресурси. Співвідношення загальної мети діяльності та конкретно-ситуативних умов її реалізації складає задачу (Г. Балл, В. Коренберг, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн). Проблема ситуація перетворюється на задачу після визначення суб'єктом мети, яку треба досягти в наявних умовах.

Цілісний процес прийняття педагогічного рішення у проблемній педагогічній ситуації містить етапи, що традиційно співвідносяться з процесом розв'язання задач. Кожний з цих етапів має свою операційну будову. Центральною ланкою процесу прийняття рішення є вибір. В основі прийняття рішення на діяльнісному рівні активності вчителя лежить смисловий вибір, який сам має діяльнісну структуру (Д. Леонт'єв). Важливою ознакою прийняття педагогічних рішень як акту, регульованого суб'єктом, є також розгортання рефлексивних процесів (І. Семенов, С. Степанов, Г. Щедровицький).





Рис. 1. Процесуальні ланки розв'язання проблемної педагогічної ситуації на поведінковому та діяльнісному рівнях активності вчителя

Отже, синтезуючи розглянуті теоретичні положення, ми встановили, що процес прийняття рішення учителем у проблемних педагогічних ситуаціях може здійснюватись на рівні поведінкової або діяльнісної активності, які забезпечуються різними механізмами, пов'язаними з дією причинних та цільових детермінаційних чинників.

У другому розділі – “Прийняття рішень у контексті проблем психології діяльності, спілкування та особистості вчителя” – розглядаються різні аспекти процесу прийняття педагогічного рішення, які висвітлюють його особливості з погляду вимог сучасної особистісно

орієнтованої парадигми освіти, традицій дослідження діяльності й особистості вчителя, педагогічного спілкування.

Аналіз теоретичних засад і принципів особистісно орієнтованої парадигми освіти показав, що мета педагогічної діяльності сучасного вчителя полягає у сприянні розвитку особистості учнів і вихованців, розкриттю індивідуальності кожної дитини (Г. Балл, І. Бех, С. Подмазін, В. Рибалка, І. Якіманська). Тому смислотвірною характеристикою діяльності й особистості вчителя є його ставлення до учня, сприймання дитини як такої, що здатна до самоактивності й саморозвитку, та подолання ставлення до неї як до засобу або об'єкта.

Розгляд понять “особистість вчителя” та “вчитель як суб'єкт педагогічної діяльності” засвідчив, що вони відображають різні контексти науково-психологічного аналізу педагога як професіонала. Оскільки сутність особистості полягає в її включеності в суспільне ціле, то поняття “особистість вчителя” вказує на наявність у людини професійно значущих властивостей (спрямованості особистості, здібностей, особливостей мотиваційно-ціннісної сфери тощо), що забезпечують здатність органічно функціонувати в педагогічній системі, ефективно реалізовувати цілі та вимоги професійної діяльності. Поняття “суб'єкт” характеризує людину, яка здатна ставати в диспозицію до умов виконання діяльності (зі збереженням імпліцитного зв'язку суб'єкта і цих умов) (К. Абульханова-Славська). Тому *вчитель як суб'єкт педагогічної діяльності* характеризується рефлексивним та проблематизаційним ставленням до неї, завдяки чому він знаходить і осмислює протиріччя між об'єктивними умовами й суб'єктивними очікуваннями, що є основою його самоорганізаційного й саморегуляційного впливу на власну діяльність. Дослідження процесів прийняття рішення у проблемних педагогічних ситуаціях стає можливим за умови розгляду вчителя саме як суб'єкта діяльності.

Прийняття педагогічних рішень у ситуаціях взаємодії може розглядатися також як процес вибору оптимальних засобів спілкування вчителя з учнями та іншими учасниками навчально-виховного процесу. Оскільки сутність педагогічної діяльності полягає в здійсненні психологічного впливу на учнів і вихованців, у ній можуть виникати різні деформації, пов'язані зі зловживанням суб'єктом своєю владною позицією й застосуванням авторитарних засобів спілкування і впливу. З цим пов'язана проблема прийнятності-неприйнятності, або припустимості-неприпустимості в педагогічній діяльності тих чи інших акцій, дій, засобів спілкування і впливу. До неприйнятних належать такі засоби впливу, як примус, тиск, агресивні прояви та маніпулювання (В. Журавльов, Л. Мітіна, М. Рібакова, І. Риданова). Використання вчителем цих засобів ми пояснюємо актуалізацією у нього сформованих в минулому патернів поведінки, спрямованих на підтримку цілісності його Я.

Прийняття рішень у педагогічній діяльності може бути розглянуто як мисленнєвий процес. Мислення в психології вивчається як процес вирішення задач, який скеровується свідомою метою (Дж. Брунер,

Ю. Козелецький, О. Скрипченко, О. Тихоміров). Вирішення проблемної ситуації або задачі – це процес, який має стадіальну структуру, специфіка якої залежить від фактора “репродуктивність – творчість” (Я. Пономарьов). Цей фактор, у свою чергу, визначається типом і характером самої задачі (проблемної ситуації), типом мислення суб’єкта, а також задіяних у процесі розв’язання механізмів евристичного пошуку, зокрема – інтуїції. Процес прийняття рішення проходить такі стадії: усвідомлення проблеми й постановка питання (формулювання мети); продукування ідей, гіпотез (альтернатив); їх порівняння і вибір рішення; перевірка істинності обраного варіанта рішення (Ю. Забродін, Я. Пономарьов, О. Тихоміров).

Різні типи мислення відіграють різну роль на певних етапах процесу рішення. Творче мислення переважає на етапах дозрівання нових ідей, критичне – на етапах перевірки гіпотез (Г. Ліндсей, К. Халл, Р. Томпсон).

На процес вирішення проблемних педагогічних ситуацій впливають індивідуально-стильові властивості організації інтелектуальної діяльності суб’єкта. Когнітивні стилі та мисленнєві стратегії, що включають індивідуалізовані системи когнітивних умінь і мисленнєвих дій, визначають основні підходи та напрямки його пошукової активності в проблемних ситуаціях діяльності (Дж. Брунер, Г. Віткін, Дж. Гілфорд, Т. Корнілова, Ю. Кулюткін, Й. Лінгарт, В. Моляко, Г. Парамей, Н. Пов’якель, М. Смульсон, Г. Сухобська, М. Холодна).

Отже, процес прийняття рішень учителем у проблемних ситуаціях визначається метою педагогічної діяльності, яка полягає в активному сприянні особистісному зростанню учнів та вихованців на основі свідомого й відповідального вибору засобів спілкування і взаємодії з ними. Реалізація цієї мети може здійснюватись учителем як суб’єктом педагогічної діяльності на основі актуалізації мисленнєвих процесів, які утворюють систему структурно організованих та індивідуалізованих дій, операцій і умінь, спрямованих на вирішення проблемних педагогічних ситуацій.

У **третьому розділі** – *“Процес прийняття педагогічних рішень на поведінковому рівні активності вчителя”* – наводяться матеріали дослідження особливостей і механізмів поведінкової активності педагога в проблемних ситуаціях.

Оскільки поведінкова активність учителя детермінується ситуаційними чинниками, а також залежить від процесів несвідомого, ми обрали для її дослідження проєктивний метод. З цією метою було розроблено проєктивну методику СФСП (*“Ситуації фрустрації у спілкуванні педагога”*), яка є модифікованим варіантом асоціативно-малюнкowego тесту С. Розенцвейга. Процес розробки методики складався з усіх необхідних етапів його психометричної перевірки – визначення валідності й надійності та встановлення норм. Стандартизація методики СФСП базувалась на використанні методів кореляційного й факторного аналізу, визначення дескриптивних показників розподілів змінних.

Методика СФСР поєднує в собі задачний та проєктивний підходи. Кожне стимульне завдання моделює певну ситуацію педагогічної взаємодії, при цьому сприймання завдань та їх виконання досліджуваними відбувається в режимі “прямої мови” й першої відповіді, тобто в режимі реагування. Завдяки цьому процедура тестування за методикою СФСР враховує таку важливу ознаку поведінки, як реактивність, тобто безпосередню залежність від дії ситуаційних стимульних чинників.

Вибірка всіх етапів констатувального дослідження становила 420 вчителів загальноосвітніх шкіл (260 жінок та 160 чоловіків).

Дослідження поведінкових реакцій вчителів на фрустраційні ситуації взаємодії з учасниками педагогічного процесу показало, що в їх поведінковому арсеналі кількісно переважають реакції самозахисного типу (41,8%), які спрямовані не на розв’язання ситуації, а на узгодження питання провини й заперечення чи прийняття відповідальності за подію, що сталась. Друге за частотою місце посідають реакції розв’язувального типу (38,4%), в яких виявляється дійова спрямованість учителів на подолання проблеми. Розв’язувальні реакції пов’язані частіше з буденними ситуаціями навчально-виховного процесу. Найменше представлені реакції з фіксацією на перешкоді (19,8%), у яких педагоги виявляють лише первинну орієнтацію в умовах ситуації. Отже, можна констатувати, що у серед усіх варіантів поведінкового реагування вчителів на фрустраційні ситуації домінують дії, спрямовані на самозахист.

У дослідженні встановлені особливості реагування вчителів на напружені ситуації, що пов’язані з різними системами стосунків (“учитель – учень (учні)”, “учитель – вчитель”, “учитель – батьки учнів”, “учитель – адміністрація”). Схожою є поведінка педагогів у ситуаціях спілкування з колегами та адміністрацією. Загальні особливості поведінкових схем активності тут полягають у прагненні налагодити ситуацію власними зусиллями (27,5 та 24,0% відповідно) або відхилити звинувачення (20,1 та 16,6% відповідно), при цьому дуже помітною є значна уразливість учителів щодо проблем, які виникають у цих системах стосунків (15,2 та 24,7% відповідно).

У спілкуванні з батьками учнів вони виявляють меншу фрустрованість (5,3%) й меншу схильність брати відповідальність на себе (8,0%), реагують більш спокійно й урівноважено, але звинувачувально-агресивне реагування тут також є досить частим (24,0%).

У ситуаціях взаємодії з учнями вчителі виявляють активну позицію, часто схильні діяти самостійно (19,6%) або давати доручення учням (20,2%), але деякі з них реагують агресивно (15,3%). У цілому, агресивні прояви частіше виявляються в ситуаціях спілкування з батьками учнів та дітьми (24,0 та 15,3% відповідно), ніж у взаємодії з колегами (10,8%) та представниками шкільної адміністрації (8,3%).

Рангування стимульних фрустраційних ситуацій на основі методу експертної оцінки (оцінювання здійснювалось через процедуру парного порівняння) засвідчило, що найбільш напруженими вчителі вважають

ситуації спілкування з адміністрацією (середній показник – 24,35), дещо нижчими й приблизно рівними показниками представлені ситуації спілкування з колегами (20,69) та батьками учнів (20,46), значно менш напруженими є для вчителів ситуації взаємодії з учнями (14,55).

Кореляційний аналіз показав, що чим більш напруженою є ситуація, тим частіше вона викликає відповідний стан фрустрованості ( $r = 0,49$  при  $p \leq 0,05$ ); у ситуаціях низького рівня напруженості вчителі частіше виявляють здатність до організації інших осіб, насамперед учнів ( $r = -0,65$  при  $p \leq 0,01$ ). Отже, нами встановлена закономірність, яка полягає у збереженні вчителем здатності виконувати свої професійні (організаторські) функції в менш напружених педагогічних ситуаціях.

Таким чином, найсильніше напруження в діяльності вчителя пов'язане не з безпосереднім процесом навчання та виховання учнів, а з проблемами взаємин з представниками шкільної адміністрації, колегами та батьками дітей. Водночас, вищі показники агресивних проявів, що проявляються в менш напружених ситуаціях взаємодії з учнями та їх батьками, свідчать про наявність у поведінці вчителів тенденцій, пов'язаних з такою стратегією его-захисту, як заміщення. Це підтверджується встановленням кореляційного зв'язку між частотою агресивних фрустраційних реакцій з показниками зазначеного захисного механізму ( $r = 0,41$  при  $p \leq 0,05$ ). Отже, важливою закономірністю прийняття рішення на поведінковому рівні активності вчителя є вплив емоційної напруги, яка виникає в ситуаціях порушеної взаємодії з керівництвом та колегами, на прояв агресивних реакцій на адресу учнів та їхніх батьків.

Порівняльний аналіз поведінкових схем активності вчителів у ситуаціях “звинувачення” та “перешкоди” також показав, що для них значно напруженішими є ситуації “звинувачення” ( $r = 0,54$  при  $p \leq 0,05$ ), в яких вони частіше заперечують свою провину, намагаються виправити ситуацію, виявляють фрустрованість, агресію або виправдовуються, а отже, їхня поведінка має яскраво виражений захисний характер. До ситуацій перешкоди вчителі ставляться як до буденних, робочих, у яких виконуються звичайні професійні дії, найчастіше – організовується діяльність учнів ( $r = -0,54$  при  $p \leq 0,05$ ). Деструктивний, дезорганізуючий вплив фактору “звинувачення” на поведінкову активність вчителя у проблемних ситуаціях, як установлено нами, є однією із закономірностей процесу прийняття рішень у педагогічній діяльності.

У дослідженні також виявлено, що поведінкові схеми активності вчителів у ситуаціях фрустрації корелюють з індивідуальною вираженістю в них механізмів психологічного захисту, яка діагностувалась за тестом Р. Плутчика (в адаптації Л. Вассермана, О. Єришева, Є. Клубової та ін.). Виявлено, що закономірним є зв'язок зовнішньо-звинувачувальних реакцій самозахисного типу з такими стратегіями его-захисту, як заміщення ( $r = 0,41$ ), реактивні утворення ( $r = 0,45$ ), проекція та інтелектуалізація ( $r = 0,46$ ;  $r = 0,44$ ). Натомість розв'язувальні реакції екстрапунітивного та інтропунітивного напрямків не утворюють зв'язків із захисними

механізмами. Це свідчить про те, що моделі активності вчителя, які виявляються в реакціях розв'язувального типу, не є індикаторами його поведінкової активності. Оскільки в них відсутня захисна домінанта, й вони спрямовані на подолання вихідного протиріччя, а не на самозахист, їх можна розглядати як прояви діяльній активності вчителів.

Таким чином, основним механізмом прийняття рішення як поведінкового акту вчителя є актуалізація процесів внутрішньої та зовнішньої активності, спрямованої на самозахист і підтримку цілісності його Я в ситуаціях, що сприймаються як загрозливі (ситуації “звинувачення”) та напружені.

Аналіз отриманих результатів з точки зору проблеми детермінації дозволяє розглядати поведінкову активність вчителя у напружених ситуаціях як таку, що не досягає рівня суб'єктної саморегуляції. Прийняте педагогом рішення є результатом впливу на його дії таких причинних детермінант, як ознаки ситуації (рівень її напруженості, ініціювання тими чи іншими суб'єктами взаємодії, фактор “звинувачення–перешкода”) та механізми психологічного захисту.

У **четвертому розділі** – *“Прийняття педагогічних рішень як діяльній процес”* – аналізуються матеріали дослідження процесу прийняття рішень у проблемних педагогічних ситуаціях на рівні діяльній активності вчителя.

Другий етап констатувального дослідження було побудовано на операційному розгортанні його етапів – від сприймання вчителем умов і постановки проблеми до визначення напрямку наступних дій. Для цього було застосовано розроблену нами методику ПСПД (“Проблемні ситуації педагогічної діяльності”), що складається з п'яти серій, кожна з яких містить по п'ять проблемних педагогічних ситуацій. Зміст завдань, їх кількість і комплектування, а також інструкції до кожної серії були опрацьовані та валідизовані на етапі пілотажного дослідження.

Процедура методики ПСПД полягає в тому, що на основі поступової постановки завдань скеровується активність свідомості вчителів, їх мислення концентрується на окремих моментах (функціональних ланках) процесу рішення.

Якісні й кількісні експериментальні дані показали, що процес прийняття педагогічного рішення може бути описаний на основі двох складових – *змістовно-сислової* та *функціонально-операційної*.

*Змістовно-сислову* сторону процесу прийняття рішення утворює сукупність смислових домінант, у межах яких учитель сприймає умови ситуації, обмірковує й зважує рішення впродовж усіх етапів розв'язання проблемної ситуації. Сислова репрезентація змісту проблемної ситуації у свідомості педагога, що виникає при первісному ознайомленні з її умовами, може змінюватися або збагачуватися новими сенсами на наступних етапах. Ми встановили, що коло сенсів, на основі яких учителі сприймають і осмислюють проблемні ситуації, окреслюється кількома домінуючими “проблемними темами” – егоцентричною, діловою, особистісною й

ціннісною. Кожна смислова домінанта є змістовою основою рішення, вона задає його напрямок, оскільки іманентно містить уявлення про кінцевий результат, до досягнення якого прагне вчитель.

*Егоцентрична* смислова домінанта (межі коливань частоти її виявлення на різних етапах процесу прийняття рішення – від 4,6 до 16,4%) проявляється у визначальному впливі на зміст рішення мотивів, пов'язаних з підтримкою позитивного образу Я педагога і його вчительського іміджу й авторитету. Цей механізм ми розглядаємо як відповідний поведінковому рівню активності вчителя, а отже, наявність егоцентричної смислової домінанти є індикатором поведінкових, тобто не-діяльнісних моделей рішення проблемних педагогічних ситуацій. Порівняння частотних показників прояву в учителів егоцентричної смислової домінанти, встановлених у пілотажному та констатувальному експерименті, дозволило виявити таку закономірність: при операційному розгортанні процесу прийняття рішення в умовах покрокової “зупинки” вчителів на всіх його функціональних ланках відбувається зменшення частоти прояву егоцентричної домінанти у змісті рішення. Отже, “включення”, актуалізація процесів свідомої мисленнєвої діяльності вчителів сприяє подоланню ними поведінкових схем активності.

*Ділова* смислова домінанта (частота прояву – від 10,4 до 32,6%) виявляється у спрямованості педагогічного рішення на дотримання інтересів діяльності з погляду її формальної сторони; такі рішення визначаються прагненням вчителя відповідати нормативним вимогам діяльності. *Особистісна* смислова домінанта (частота прояву – від 17,9 до 40,2%) визначає зміст рішень, в основі яких лежить прагнення вчителя здійснювати сприятливий вплив на розвиток особистості учнів. Домінування ділового та особистісного сенсу в змісті педагогічних рішень відповідає діяльнісному рівню активності вчителя, який забезпечується механізмами цільової детермінації. При цьому змістове наповнення мети, яку ставить учитель, визначається системою його професійно-педагогічних пріоритетів.

*Ціннісна* домінанта (частота прояву – від 1,6 до 10,6%) є індикатором впливу на процес прийняття рішення вчителем ціннісно-смислових детермінант, що виходять за межі мети педагогічної діяльності; механізмом цього процесу є ціннісна регуляція, тобто опосередковуючий вплив на зміст рішення ціннісно-світоглядних позицій та життєвих переконань учителя.

*Функціонально-операційну* сторону процесу прийняття педагогічних рішень утворюють його функціональні ланки, операції та механізми, які забезпечують свідому обробку інформації, що міститься в умовах ситуації й актуалізується на всіх етапах дозрівання рішення. Сукупність усіх етапів, функціональних ланок і операцій, які забезпечують структурну повноцінність процесу прийняття рішень, утворюють запропоновану нами *функціональну модель* його будови, що розуміється як його “внутрішній механізм”, відносно не залежний від змісту (рис. 2).

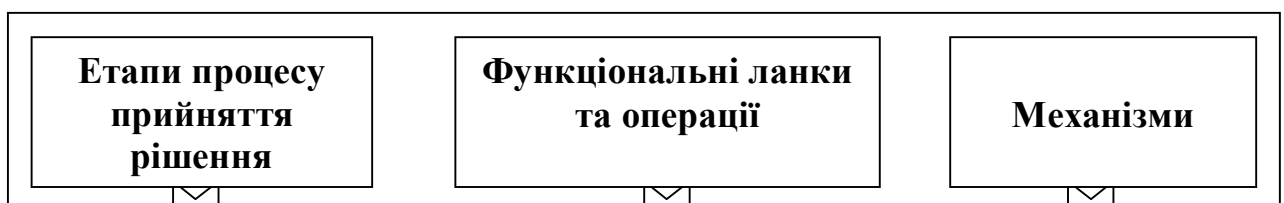


Рис. 2. Функціональна модель структури процесу прийняття рішення на діяльнісному рівні активності вчителя

Функціональна структура прийняття рішення є основою для реалізації його змістовно-сміслової сторони, яка полягає в “інформаційному” забезпеченні рішення засобами конкретних процесів і продуктів психічної активності – установок, знань, мотивів, цілей, інтересів, цінностей, сенсів та ін. Реальний процес прийняття вчителем рішення як процес власне психічної активності існує лише в єдності обох цих аспектів. Проте реалізувати інформаційно-психологічний зміст процесу прийняття рішення, не втративши його розуміння як процесу самоорганізації й саморегуляції діяльності суб’єктом, можна лише в органічному співвіднесенні з тією функціональною структурою, у формі якої він здійснюється.

Результати нашого дослідження свідчать, що механізмами, на основі яких прийняття рішення функціонує як суб’єктно-діяльнісний процес, є



проблематизація й цілепокладання, продукування гіпотез, аргументація, вибір та антиципація. Ефективність функціонування зазначених механізмів пов'язана з рівнем розвитку в учителя критичного мислення й педагогічної рефлексії. В цілому, функціонально-операційний аспект процесу прийняття рішення виявляється в розвиненості в педагогів здатності до операційного розгортання етапів цього процесу. Схильність значної частини вчителів до надання готового варіанта дій у відповідь на ситуацію, нездатність до проблематизації, постановки мети, обмірковування гіпотез, аргументації, тобто прийняття рішення без опосередкувальних операцій і механізмів, які повинні заповнювати розрив між “стимулом” і “реакцією”, свідчить про слабку розвиненість функціонально-операційної складової процесу прийняття рішення.

Дослідження структури процесу прийняття педагогічного рішення як діяльнісного процесу показало, що всім його етапам властиві специфічні закономірності, які відображаються в їх смислових та функціональних характеристиках.

Так, на першому етапі при первісному сприйманні умов проблемної ситуації в учителя виникає позиція, у якій відображається ступінь її “привласнення” й відбувається смислова репрезентація змісту ситуації, у контексті якої вона сприймається як така, що пов'язана з егоцентрично-самозахисною, особистісно-виховною, нормативно-діловою або ціннісною проблематикою.

Постановка проблеми після сприймання умов педагогічної ситуації здійснюється на основі вмінь узагальнення, розуміння, виділення головного, інтерпретації, прояснення сенсу та визначення актуального протиріччя через співвіднесення абстрактно-типового й конкретно-контекстуального в змісті ситуації. Ці вміння, як свідчать результати нашого дослідження, недостатньо розвинені в учителів (вони виявлені в 10,3% випадків), але проявляються в них по-різному – залежно від характеру й сфери виникнення проблем.

Порівняльний аналіз умінь учителів формулювати загальножиттєві, загально-професійні й конкретно-ситуативні проблеми показав, що в конкретизованих, чітко заданих умовах вони виявляють краще розвинені вміння продуктивної постановки та формулювання проблеми. На рис. 3 відображено співвідношення показників крайніх рівнів постановки проблем, отриманих за трьома зрізами, – найменш продуктивного (констатації “загальних місць”, тобто називання проблеми одним-двома словами; наприклад, “сім'я”, “підручники”, “важкі діти”) та найвищого (проблематизації, тобто виділення сутнісного протиріччя, вирішення якого пов'язане з певними труднощами). Порівняння кількісних показників зазначених рівнів засвідчило, що загальні проблеми професійної діяльності вчителі формулюють продуктивніше, ніж проблеми власного життя, а ті, що “містяться” в конкретних проблемних педагогічних ситуаціях, – продуктивніше, ніж загально-професійні.

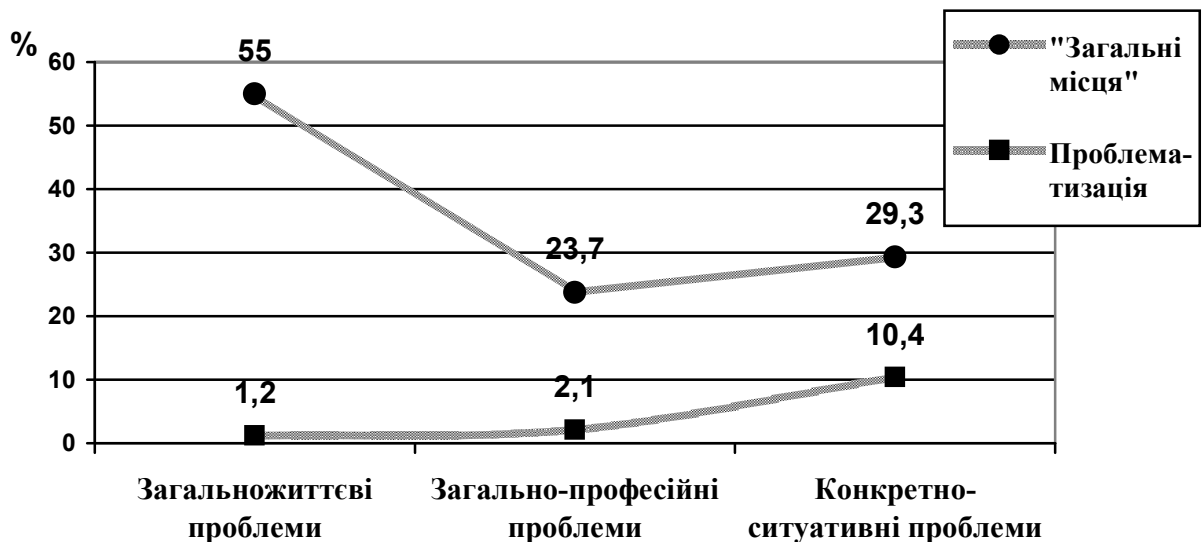


Рис. 3. Розподіл показників постановки вчителями загальножиттєвих, загально-професійних та конкретно-ситуативних проблем на рівні "загальних місць" та проблематизації

Етап постановки вчителем мети має особливе значення в процесі прийняття рішення в проблемних ситуаціях педагогічної діяльності, оскільки виконує дві важливі функції. Насамперед, мета змістовно окреслює напрямок подальших дій, фіксує смислові ознаки того результату, який прагне отримати вчитель, і, по-друге, рівень постановки мети відбиває глибину діяльнісної рефлексії, ступінь усвідомлення ним того, що саме він буде робити й навіщо. Педагоги частіше усвідомлюють тактичні, проміжні цілі своїх дій й у переважній більшості не володіють умінням формулювати стратегічні педагогічні цілі.

Особливості другого етапу – висування гіпотез щодо майбутнього рішення – полягають у тому, що вчителі здатні формулювати й альтернативні, й безальтернативні варіанти рішень, при цьому альтернативність може виявлятися в постановці різних цілей (52 %), а також у визначенні різних засобів досягнення однієї мети (48 %). Це підтверджує положення, констатовані у теоретичній частині нашого дослідження, про наявність у процесі розв'язання проблемної ситуації двох моментів, пов'язаних з вибором: перший раз суб'єкт обирає мету, на основі якої будуватиме свою подальшу активність, другий раз – здійснює вибір оптимального способу дій, спрямованих на її досягнення.

За рівнем постановки мети альтернативи рішення, усвідомлювані вчителями, мають частіше тактичний (86,9%), ніж стратегічний (13,1%) характер. Крім цього, сформульовані варіанти рішень містять певні схеми або "сценарії" здійснення педагогічного впливу, які базуються на діях різного змісту й напрямку (демократичних або авторитарних актах, на здійсненні вчителем особистого впливу або організації й мобілізації активності інших учасників ситуації, використанні комунікативних засобів впливу або впливу через певні види діяльності учнів та ін.).

Альтернативи, що формулюються вчителями, окреслюють поле вибору, оскільки містять протиставлення або зіставлення різних за відповідністю певним критеріям (доцільності, ефективності, реалістичності та ін.) варіантів вирішення однієї й тієї самої ситуації. Тому основний зміст альтернатив, у яких співвідносяться різні варіанти рішення проблемної ситуації, визначає і зміст вибору. Дослідження показало, що вчителі, формулюючи різні альтернативні шляхи рішення, найчастіше здатні формувати поле вибору відносно таких проблем, як: визначення адресата педагогічного впливу (10,9%); самовизначення відносно центрації на собі або на проблемах розвитку учнів (12,7%); вибір демократичних або авторитарних засобів і прийомів (9,2%); визначення суб'єктів, яким можна делегувати відповідальність за досягнення необхідного результату (20,4%); пошук оптимальних заходів для отримання бажаного результату (20,4%); ціннісний вибір відносно позиції поступливості чи протистояння тискові (9,2%). Таким чином, формулювання основного питання, яке скеровує вибір, стосується важливих сутнісних моментів педагогічної діяльності – цільових, операційних, змістових, а також ціннісних і моральних взагалі.

На третьому етапі – порівняння альтернатив рішення – при створенні спеціальних умов для його операційного розгортання відбувається їх порівняння й оцінка на основі розгорнутої аргументації схвалення чи відкидання (“за” і “проти”) певних варіантів вирішення проблемних педагогічних ситуацій. Аргументи, зміст яких виконує роль опосередковуючого чинника в процесі цієї діяльності, базуються, по-перше, на виділенні вчителями різних смислових акцентів у змісті альтернатив рішення (41,9%), по-друге, урахуванні своїх індивідуальних властивостей і власного професійного досвіду (аргументи “від суб'єкта” – 27,1%) й, по-третє, особливостей самої ситуації (аргументи “від об'єкта” – 22,3%). Кожну з виділених груп аргументів на основі контент-аналізу було класифіковано на підгрупи, правомірність виокремлення яких була підтверджена результатами факторного аналізу.

Розгорнутість аргументації, а також розвиненість критичного мислення, яка визначається здатністю вчителів обґрунтовано погоджуватись з альтернативами рішення, що суперечать їх професійним та ціннісним позиціям (аргументи “проти”), є показниками сформованості педагогічної рефлексії та, в цілому, – функціонально-операційної складової процесу прийняття педагогічних рішень, оскільки утворюють кореляційні зв'язки з уміннями проблематизації й постановки мети.

Четвертим етапом процесу прийняття рішення у проблемній педагогічній ситуації є етап прогностичної оцінки вчителем наслідків того способу дій, який був обраний на попередньому етапі, його мисленої перевірки; механізмом, що його забезпечує, є антиципація. Цей етап досліджувався нами у формульованому експерименті на основі рольового моделювання взаємодії вчителя з адресатами педагогічного впливу. Встановлено, що за умов змістової та операційної проробки попередніх етапів рішення, зростає впевненість учителів у дієвості обраного способу

дій та у своїй спроможності адекватно його реалізувати, підсилюється почуття власної відповідальності за результати.

Порівняльний аналіз емпіричних показників поведінкових і діяльнісних педагогічних рішень показав, що між ними існують суттєві відмінності. Поведінкові, тобто самозахисні прояви активності вчителів у проблемних педагогічних ситуаціях мають тісні зв'язки з багатьма механізмами психологічного захисту. Натомість, на діяльнісно-цільовому рівні вплив системи психологічного захисту на зміст педагогічних рішень майже відсутній (установлено лише один позитивний зв'язок, а саме – між діловою смисловою домінантою і компенсацією ( $r = 0,39$  при  $p \leq 0,05$ ), та зафіксована негативна кореляція особистісної домінанти з проекцією ( $r = -0,43$  при  $p \leq 0,05$ )). Отже, поведінкову й діяльнісну активність педагога можна розглядати як різноспрямовані й детерміновані незалежними чинниками. При цьому на найвищому, ціннісному рівні регуляції активності вчителя в процесі прийняття рішення механізми психологічного захисту виявляють себе як “анти-детермінанти” (оскільки утворюють з ними багато негативних кореляційних зв'язків;  $r$  варіює від  $-0,52$  до  $-0,76$  при  $p \leq 0,01$ ). Це свідчить про протилежність ціннісного й поведінкового рівнів активності вчителя та їх смислову несумісність.

Порівняння поведінкових і діяльнісних моделей рішення вчителями проблемних педагогічних ситуацій здійснювалось також на основі співвіднесення їх з ієрархічно вищими особистісними утвореннями, зокрема – із сенсожиттєвими орієнтаціями, які діагностувались за допомогою тесту СЖО Д. Леонтєва. Результати показали, що вчителі з більшою фіксованістю на проблемах власного вчительського іміджу й авторитету менше здатні сприймати своє життя як емоційно насичене, перспективне й наповнене сенсом, вони сприймають себе недостатньо сильною особистістю, щоб керувати власним життям, що й пояснює їхнє посилене прагнення здобути визнання оточуючих і самоствердитися ( $r$  коливається від  $-0,40$  до  $-0,48$  при  $p \leq 0,05$ ). Натомість смислові (насамперед, ціннісні й особистісні) та функціонально-операційні характеристики прийняття рішень як діяльнісного процесу утворюють значну кількість зв'язків із розвиненими сенсожиттєвими орієнтаціями вчителів ( $r$  коливається від  $0,41$  до  $0,54$ ). Отже, переважання в учителів поведінкових або діяльнісних процесів прийняття рішення проблемних ситуацій значною мірою визначається ступенем розвиненості їхніх сенсожиттєвих орієнтацій. У вчителів, які виявляють задоволеність власним життям і здатні до його осмислення, механізми цільової детермінації й ціннісної регуляції активності перебувають на вищому рівні розвитку.

Узагальнення результатів нашого дослідження дозволило виділити *критерії ефективності процесу прийняття рішення в педагогічній діяльності*.

Перший з них може бути позначений як *критерій мети*, який характеризує прийняте рішення з позицій його відповідності меті педагогічної діяльності. Якщо основний напрямок дій, ініційованих

учителем, пов'язаний із сприянням особистісному чи інтелектуальному розвитку учня, таке рішення в загальному розумінні може розглядатись як цілевідповідне. Цей критерій виявляється в центрації свідомості педагога (під час міркування над рішенням) на учневі (учнях), а не на проблемах власного Я-образу та вчительського іміджу. У центрі ефективного рішення перебуває особистість дитини, аспекти мотивації її навчальної діяльності, поведінки, ціннісної сфери, стосунків з оточуючими та ін.

Другий критерій – це *критерій засобів*, який відображає педагогічно-дійову сторону рішення. Оскільки прийняття вчителем рішення – це визначення необхідних дій з перетворення проблемної ситуації та здійснення педагогічного впливу, то зазначений критерій характеризує ступінь відповідності дій учителя поставленій меті. Це виявляється у наданні переваги демократичним, а не авторитарним, примусовим методам впливу на учнів. У цьому випадку вибір учителем оптимального шляху рішення визначається конструктивно-позитивним ставленням до учня, сприйманням проблемних сторін розвитку дитини без негативної оцінки; учитель обирає ті педагогічні прийоми, що ґрунтуються на відкритому, толерантному спілкуванні, вплив яких спрямований на свідомість учня (через переконання й досягнення розуміння ним сутності вимог учителя), на емоційну сферу (вплив засобами актуалізації позитивних емоцій) і на самостійну активність (вплив через заохочення самовизначення, самостійного вибору та відповідальної позиції).

Третій критерій – *функціональний*, який відображає здатність учителя до операційного розгортання процесу прийняття рішення й усвідомлення моментів постановки проблеми й мети, формулювання альтернативних варіантів рішення та окреслення поля вибору, порівняння альтернатив через аргументування, вибір єдиного варіанта рішення й оцінка його можливих результатів та наслідків. Наявність цих ланок свідчить про високий ступінь усвідомленості й рефлексивності дій, на основі яких дозріває, обмірковується та приймається рішення. Таким чином, функціональний критерій ефективності прийняття педагогічного рішення відображає ступінь суб'єктної включеності вчителя в процес побудови власної активності у проблемних ситуаціях.

Формувальний етап нашого дослідження, заснований на проведенні рефлексивно-цільового тренінгу, показав, що вміння прийняття педагогічних рішень можуть розвиватись у вчителів в умовах активного навчання. Умови й засоби навчання, що складають запроваджений нами тренінг, становлять собою систему каталізуючих чинників, вплив яких актуалізує суб'єктні властивості педагогів і водночас посилюється ними, унаслідок чого відбувається перехід на більш високі – діяльнісно-цільовий та ціннісно-смысловий – рівні регуляції активності.

Механізми психологічних трансформацій, що відбуваються у вчителів, включених до тренінгової групи, можуть бути описані в термінах раціонально-когнітивної та глибинної психології. На перших етапах тренінгу кожний педагог на когнітивному рівні знайомиться із структурою

процесу прийняття рішення й чинниками, що його детермінують, аналізує з цих позицій власний досвід діяльності, усвідомлює причини своїх неконструктивних дій у проблемних педагогічних ситуаціях і на цій основі здійснює активні спроби діяти в напрямку до прийняття ефективних рішень. Крім цього, значна увага під час роботи приділяється аналізу й викриттю емоційно-поведінкових патернів, що чинять вплив на активність учителів у проблемних ситуаціях, у зв'язку з чим необхідним стає послаблення психологічного захисту, активізація якого перешкоджає розвитку процесів саморефлексії.

Основними методами рефлексивно-цільового тренінгу є моделювання, групова дискусія, рольова гра, діагностичні, комунікативні й розвивальні вправи, прийоми творчого тренінгу КАРУС (зокрема, методи несподіваних заперечень, часових обмежень, нових варіантів, інформаційної недостатності та ін.) (В. Моляко, О. Прудченков, І. Семенов, С. Степанов, Ю. Хряцова, Т. Яценко). Метою діагностичних вправ є не стільки отримання максимально вичерпної та об'єктивної інформації про психологічні властивості учасників, скільки створення рефлексивного середовища, спрямованого на найбільш повне осмислення професійної реальності, створення умов для її конструктивного розвитку.

Цілісна будова рефлексивно-цільового тренінгу містить заходи, спрямовані на актуалізацію і проробку різних змістових аспектів педагогічної діяльності, педагогічного спілкування, педагогічного мислення, професійних та життєвих переконань учасників, їхньої самосвідомості. Феноменами, що аналізуються в процесі тренінгових занять, можуть виступати професійні та життєві цінності учасників, їхній образ себе, свого колективу і учнів, засоби діяльності та спілкування. Весь цей психологічний матеріал стає основою для рефлексивної активності групи й кожного окремого вчителя.

Таким чином, змістовий аспект роботи тренінгової групи забезпечувався наступним: проробкою педагогічних ситуацій, що складають невдалий або проблемний професійний досвід учасників; актуалізацією основних педагогічних стереотипів і штампів, що не дають реалізувати творчий потенціал учителів; програванням різних моделей стосунків у школі (насамперед, авторитарних і демократичних) та побудовою на цьому досвіді нової системи стосунків; "проживанням" різних рольових позицій, у яких можуть перебувати учасники навчально-виховного процесу, і пошуком найбільш оптимальних способів налагодження взаємодії; виокремленням й операційним розгортанням усіх етапів процесу прийняття рішення. Важливий етап рефлексивно-цільового тренінгу складають вправи, спрямовані на проробку дій та операцій, що лежать в основі продуктивної постановки проблеми й формулювання мети, вироблення альтернатив рішення, їх критичної оцінки й порівняння на основі розгорнутої аргументації, формулювання змісту вибору та його обґрунтування. В основу розвивальних технік було покладено функціональну модель структури прийняття рішення. Кожна дія, яка

входить до функціональної структури процесу прийняття педагогічного рішення, підлягала аналізу, рефлексії й відпрацюванню.

Особлива увага приділялась розвитку рефлексивних процесів, тобто умінь оцінки й самооцінки дій, що забезпечують функціонально-операційний аспект процесу прийняття рішення, а також його змістовно-сміслових характеристик.

Перевірка ефективності рефлексивно-цільового тренінгу відбувалась на основі порівняння показників контрольної й констатувальної зрізів у контрольній та експериментальній групах (експериментальна – об'єднувала чотири тренінгові групи загальною кількістю 58 учителів, контрольна – 60).

Установлено, що в результаті рефлексивно-цільового тренінгу суттєво змінилися варіанти поведінки вчителів у фрустраційних ситуаціях педагогічної діяльності. Статистично значущі зміни (за t-критерієм Стьюдента) відзначено за кількома видами поведінкових реакцій. Суттєво знизилась частота прояву фрустрованості й розгубленості при зіткненні з напруженими ситуаціями (середній показник до тренінгу – 2,74, після – 1,71;  $p \leq 0,05$ ), агресивно-звинувачувальних (2,34 та 0,64 відповідно;  $p \leq 0,01$ ) й самовиправдовувальних реакцій (1,23 та 0,57 відповідно;  $p \leq 0,05$ ), а також реакцій, спрямованих на заперечення власної провини (2,66 та 1,75 відповідно;  $p \leq 0,05$ ). Значно частіше вчителі стали виявляти безобвинувачувальні реакції самозахисного (1,03 та 2,59 відповідно;  $p \leq 0,01$ ) й розв'язувального типів (1,64 та 3,27 відповідно;  $p \leq 0,01$ ). Зросла також частота прояву реакції, спрямованої на організацію активності інших учасників педагогічних ситуацій (1,56 та 2,89 відповідно;  $p \leq 0,01$ ). У цілому, зміни загальної конфігурації складу фрустраційних реакцій учителів відбулись за рахунок зменшення частоти самозахисних і збільшення частоти розв'язувальних реакцій.

Отже, рефлексивно-цільовий тренінг сприяє зниженню захисної спрямованості поведінки вчителів у проблемних ситуаціях педагогічної діяльності, послабленню проявів їхньої агресивності й фрустрованості, і навпаки – посиленню толерантного ставлення до оточуючих та спрямованості на розв'язання проблемних ситуацій за рахунок реалізації активних і конструктивних дій.

За результатами методики “Проблемні ситуації педагогічної діяльності” (ПСПД) установлено, що зменшилась частота виявлення егоцентричної смислової доміанти (середні відсоткові ставки до і після тренінгу складають 16,8 та 4,2% відповідно). Суттєво зросли показники особистісної (35,3% – до, 62,8% – після тренінгу) та ціннісної (2,7% та 11,3% відповідно) смислових репрезентацій. Водночас показники ділової доміанти несуттєво знизилась (з 25,9% до 21,7%), але їх зменшення відбулось на користь особистісної й ціннісної.

Зафіксовані також зміни у функціонально-операційних вміннях учителя, на основі яких процес прийняття рішення набуває розгорнутості й свідомої контрольованості (таблиця 1). Зокрема, підвищився рівень розвитку в учителів уміння постановки проблеми: різко скоротились

показники низьких рівнів (“загальних місць” – з 29,3 до 0,0% та простого опису-переказу умов проблемної ситуації – з 27,8 до 3,8%) на користь вищих (узагальнення (тобто виділення головного в умовах ситуації і прояснення її сенсу) – з 32,6 до 65,8% та проблематизації – з 10,3 до 30,4%). Встановлено суттєве підвищення рівнів постановки мети, що проявилось у збільшенні кількості продуктивних формулювань учителями тактичних (з 36,5 до 52,5%) і стратегічних (з 11,6 до 42,1%) цілей та скороченні числа випадків надання готового рішення, тобто “перестрибування” через етап цілепокладання (з 43,9 до 5,4%) та в уникненні педагогами постановки загальних, недиференційованих питань, які не містять змістового визначення мети (з 9,0 до 0,0%).

Таблиця 1

Показники рівнів (%) проблематизації та постановки мети до і після формувального експерименту

	Рівні	До тренінгу	Після тренінгу
Постановка проблеми	“Загальні місця”	29,3	0,0
	Опис-переказ	27,8	3,8
	Узагальнення	32,6	65,8
	Проблематизація	10,3	30,4
Постановка мети	Загальні питання	9,0	0,0
	Надання готового рішення	43,9	5,4
	Тактичні цілі	36,5	52,5
	Стратегічні цілі	11,6	42,1

Якісний аналіз результатів формувального експерименту засвідчив, що в учителів зросла здатність усвідомлювати альтернативні варіанти рішення, рефлексувати поле вибору та його смислові акценти.

У цілому, результати тренінгу свідчать, що вихідне припущення щодо можливостей активізації розвитку в учителів умінь, на основі яких здійснюється процес прийняття ефективних педагогічних рішень, підтвердилось.

Отримані результати дослідження дозволили сформулювати загальні висновки.

## ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні представлено теоретичне узагальнення та експериментальне розв’язання проблеми прийняття рішень у педагогічній діяльності, визначено рівні прийняття рішень відповідно до різних форм детермінації активності вчителя, встановлено закономірності, механізми та структуру прийняття рішень як діяльнісного процесу.

1. Процес прийняття рішень у педагогічній діяльності підлягає дії різнорівневих детермінаційних чинників, які визначають його змістові та процесуально-функціональні особливості. На активність вчителя у проблемних педагогічних ситуаціях чинять вплив фактори причинної,



цільової й ціннісної детермінації, унаслідок чого вона має “поліфонічний” характер.

На рівні причинної детермінації активність учителя постає як *поведінка*. Поведінкова активність педагога в проблемних ситуаціях проявляється в сукупності його реакцій на стимульні ситуаційні чинники. Прийняття рішення здійснюється у вигляді поведінкового акту, в якому зв'язок між зовнішніми впливами й відповіддю на них забезпечується слабо рефлексованими процесами.

Детермінантами прийняття рішення на поведінковому рівні активності вчителя є зовнішньо-ситуаційні та внутрішньо-психодинамічні чинники. До перших належать впливи й стимули, що сприймаються вчителем як загрозливі й фрустраційні та на усунення або трансформацію яких він спрямовує свої дії. Внутрішніми чинниками є сформовані в учителя афективно-поведінкові патерни, які разом з процесами его-захисту спрямовані на підтримку цілісності його Я як компетентного й успішного педагога.

На *діяльнісному* рівні активність учителя забезпечується дією чинників цільової детермінації. В основі прийняття рішень на цьому рівні лежить фактор усвідомлення й постановки педагогічної мети, зміст якої спрямовує та регулює цей процес, а сам учитель постає як суб'єкт педагогічної діяльності, що ставить мету, обирає засоби її досягнення, реалізує дії, смисл і процес здійснення яких усвідомлює й рефлексує.

На ціннісному рівні детермінації діяльність вчителя набуває ознак *ціннісно-сислової* активності. Керуючись цінностями й смислами, вчитель виходить за межі професійних інтересів у простір визначальних основ своєї життєдіяльності й виявляє себе як людина, що осмислює й будує своє буття на певних світоглядних засадах, які не обмежуються особистими або професійно-педагогічними інтересами, а ієрархічно надбудовані над ними й виконують роль регуляторів, що опосередковують активність нижчих рівнів.

2. Процес прийняття рішення вчителем завжди відбувається в умовах проблемної педагогічної ситуації. В її основі лежить протиріччя між уявленнями педагога про мету, результати й оптимальне протікання його діяльності та реальними умовами його взаємодії з учасниками навчально-виховного процесу, які ускладнюють їх реалізацію. Прийняття рішення вчителем є цілісним процесом його взаємодії з проблемною педагогічною ситуацією, який розпочинається з моменту сприймання вихідних умов й змістовно формується на всіх етапах її вирішення.

Характеристика педагогічної ситуації як напруженої або фрустраційної релевантна аналізу прийняття рішення як поведінкового акту. На діяльнісному рівні активності прийняття рішення постає як процес розв'язання вчителем проблемної педагогічної ситуації.

Внаслідок сприймання й осмислення педагогом умов ситуації та визначення ознак бажаного результату (мети), проблемна педагогічна ситуація трансформується в задачу.

3. Мета педагогічної діяльності, відповідно до якої стає можливим визначення критеріїв ефективності педагогічних рішень, полягає у сприянні вчителем творчому розвитку особистості учнів. Особистісно орієнтований підхід до навчання й виховання базується на визнанні вчителем цінності кожного учня, на ставленні до нього як до суб'єкта, на розумінні його внутрішніх потенціалів, що складають основу духовного зростання особистості.

4. Аналіз співвідношення понять “особистість вчителя” й “учитель як суб'єкт педагогічної діяльності” свідчить, що вони відповідають різним аспектам психології педагога. Поняття “особистість вчителя” визначається через його професійно значущі властивості відповідно до системи педагогічних стосунків, поняття “суб'єкт педагогічної діяльності” – вказує на його діяльну модальність. Дослідження процесів проблематизації, вибору й прийняття рішення в проблемних ситуаціях, саморегуляції, саморефлексії й цілепокладання стає можливим на рівні аналізу вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності.

Прийняття педагогічного рішення є процесом самоорганізації й саморегуляції діяльності суб'єктом у проблемних педагогічних ситуаціях.

5. Поведінкова активність учителя у напружених ситуаціях залежить від чинників, що не досягають рівня його суб'єктної саморегуляції.

Основним механізмом прийняття рішення вчителем як поведінкового акту є актуалізація процесів внутрішньої та зовнішньої активності, спрямованої на самозахист і підтримку цілісності його Я в ситуаціях, що сприймаються як загрозливі та напружені.

У процесі прийняття рішень на поведінковому рівні активності вчителя існують такі закономірності: самозахисна спрямованість дій учителя та їх зв'язок з функціонуванням різних механізмів психологічного захисту; заміщення об'єкта агресії й розрядка емоційної напруги; дезорганізація діяльності в ситуаціях високого рівня напруженості та в ситуаціях “звинувачення”.

Прояви поведінкової активності вчителя в проблемних ситуаціях у змістовно-смісловому відношенні не узгоджуються з цілями педагогічної діяльності, оскільки пов'язані з агресивними та захисними діями або з виникненням деструктивних емоційних станів, що перешкоджають процесу вирішення проблемних ситуацій.

6. На діяльній рівні активності вчителя процес прийняття рішення набуває операційно розгорнутого вигляду, завдяки чому зв'язок впливів “на вході” з діями “на виході” втрачає свою інваріантність та нав'язливість.

Діяльна будова процесу прийняття педагогічного рішення на всіх етапах містить *змістовно-сміслову* та *функціонально-операційну* складові. Змістовно-сміслову сторону процесу прийняття рішення утворює динаміка сенсів, які актуалізуються в процесі сприймання ситуації, обмірковування й зважування рішення впродовж усього процесу. Сміслові коло проблем, на основі яких учителі сприймають й осмислюють педагогічні ситуації,

окреслюється егоцентричною, діловою, особистісною й ціннісною смисловими домінантами. Кожна з них становить змістову основу рішення, оскільки іманентно містить уявлення педагога про кінцевий результат.

Егоцентрична смислова домінанта проявляється у визначальному впливі на зміст рішення мотивів, пов'язаних з підтримкою позитивного образу Я вчителя. Смислова репрезентація умов ситуації як егоцентричної виступає корелятом поведінкового рівня активності педагога. Існує закономірність, пов'язана зі скороченням частоти її прояву при актуалізації мисленневих дій учителя в умовах його покрокової концентрації на функціональних ланках процесу прийняття рішення.

Ділова домінанта виявляється в спрямованості педагогічного рішення на дотримання організаційно-нормативних вимог діяльності. Особистісна смислова домінанта визначає зміст рішень, спрямованих на отримання результатів, корисних з погляду сприятливого розвитку особистості учнів. Домінування ділового й особистісного сенсу в змісті педагогічних рішень відповідає діяльнісному рівню активності вчителя й забезпечується механізмами цільової детермінації. Це супроводжується децентрацією його свідомості від проблем підтримки свого іміджу та захисту ураженого Я.

Ціннісна домінанта є індикатором актуалізації механізму ціннісної регуляції, функціонування якого у процесі розв'язання проблемної педагогічної ситуації полягає в опосередкувальному впливі життєвих світоглядних позицій вчителя на зміст рішення.

*Функціонально-операційну* сторону процесу прийняття вчителем рішення утворюють функціональні ланки, операції та механізми, що визначають якість змістовно-смислового аспекту рішення. Структура функціонально повноцінного процесу прийняття педагогічного рішення містить операції “привласнення” проблемної ситуації, смислової репрезентації її умов, виділення протиріччя й визначення мети, пошуку варіантів рішення, побудови “сценаріїв” педагогічного впливу, формування поля вибору, зіставлення альтернатив на основі їх аргументованої критичної оцінки й порівняння, здійснення вибору певного варіанту рішення, його ймовірнісної прогностичної оцінки. Механізмами прийняття рішення як суб'єктно-діяльнісного процесу є проблематизація, цілепокладання, продукування гіпотез, аргументація, вибір та антиципація. Ефективність функціонування зазначених механізмів пов'язана з розвиненістю в учителя критичного мислення й педагогічної рефлексії.

7. Процес прийняття рішення на ціннісно-смисловому рівні активності педагога визначається його особистісними цінностями, життєвими принципами й моральними переконаннями. Існує закономірність, відповідно до якої розвинену здатність до осмислення процесу рішення з позицій ціннісних та смислових орієнтирів частіше виявляють учителі, які мають найменш напружену систему его-захисту. Дії педагога тут не спонукаються й не “підштовхуються” егоцентричними мотивами ураженого Я, а “тягнуться” до цінностей.

При включенні в процес прийняття рішення регуляторів ціннісного рівня активність учителя зберігає свої суб'єктно-діяльнісні характеристики, при цьому в змістовому відношенні наповнюється не тільки професійними смислами, а й буттєвими, гуманістичними цінностями, у світлі яких педагогічні ідеали постають як окремий прояв загальнолюдських устремлінь. Процеси вибору, рефлексії й осмислення при прийнятті рішень стають за таких умов більш глибокими і свідомими; ставлення до учня характеризує не просто професійну, педагогічну позицію вчителя, а базується на принципах, за якими він свідомо будує свої взаємини з людьми. Дитина сприймається не тільки як учень, з проблемами розвитку якого пов'язані професійні функції педагога, а як людина, особистість, що розглядається з позицій і перспектив її майбутніх життєвих задач, стосунків зі світом і людьми.

8. Ефективність рішень, що приймаються вчителями в проблемних педагогічних ситуаціях, визначається такими критеріями:

- *критерій мети* характеризує відповідність прийнятого рішення меті педагогічної діяльності, його спрямованості на особистісний або інтелектуальний розвиток учня;

- *критерій засобів* відображає педагогічно-дійову сторону рішення, або ступінь відповідності дій учителя поставленій ним педагогічній меті та визначається наданням переваги демократичним, а не авторитарним або примусовим засобам впливу на учнів;

- *функціональний критерій* характеризує операційну будову процесу прийняття рішення, яка лежить в основі функціональної моделі його структури. Здатність учителя до операційного розгортання функціональних ланок процесу прийняття рішення на основі його суб'єктно-діяльнісних механізмів підвищує якісні особливості змістовно-сислової сторони рішення і забезпечує більш високий рівень його ефективності. Цей критерій в широкому плані характеризує ступінь суб'єктної включеності вчителя в процес побудови власної активності в проблемних ситуаціях.

9. Уміння прийняття ефективних педагогічних рішень можуть розвиватись у вчителів в умовах спеціально організованої діяльності, що складає основу технології рефлексивно-цільового тренінгу. Основними умовами формування впливу рефлексивно-цільового тренінгу на розвиток у вчителів умінь прийняття рішень є активне, рефлексивне й смислове самовизначення педагогів щодо ключових питань педагогічної діяльності й спілкування, результатом якого стає змістовне збагачення системи професійних, особистісних та ціннісних позицій учителя, а також операційна проробка етапів процесу прийняття рішення, що складають його функціональну структуру.

Умови й засоби навчання, покладені в основу запровадженого нами тренінгу, становлять собою систему каталізуючих чинників, вплив яких актуалізує суб'єктні властивості вчителів, унаслідок чого процес прийняття педагогічних рішень виходить на діяльнісно-цільовий та

ціннісно-смысловий рівні. Це супроводжується послабленням механізмів поведінкової активності педагогів у проблемних педагогічних ситуаціях.

Перспективи подальшого вивчення проблеми прийняття рішень у проблемних педагогічних ситуаціях ми бачимо в більш глибокому дослідженні питань, які було окреслено в нашій роботі лише в загальних рисах. Це – проблема ціннісної детермінації та регуляції активності педагога в ситуаціях прийняття рішень; вивчення змістових особливостей внутрішнього конфлікту вчителя та їх взаємозв'язку з поведінковою активністю в проблемних ситуаціях; дослідження процесу прийняття педагогічних рішень на рівні інтерактивно-комунікативних технологій, які складають конструктивні й деструктивні (маніпулятивні, агресивно-примусові тощо) шляхи рішення; вивчення особливостей процесу прийняття педагогічних рішень у контексті проблеми індивідуального стилю діяльності вчителя та ін.

### **Зміст дисертації відображено в публікаціях:**

#### **Монографія**

1. Чернобровкін В.М. Психологія прийняття педагогічних рішень. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 416 с.

#### **Статті у наукових фахових виданнях**

2. Чернобровкін В.М. Вплив установки вчителя на процес прийняття педагогічних рішень // Психологія: Зб. наук. пр. НПУ імені М.П. Драгоманова. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2000. – Вип. 1(8). – С. 252 – 255.
3. Чернобровкін В.М. Причинна і цільова детермінація процесу прийняття педагогічних рішень // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – К., 2001. – Т. 3. – Ч. 1. – С. 194 – 199.
4. Чернобровкін В.М. Прийняття педагогічних рішень в контексті поведінкової активності вчителя // Психологія: Зб. наук. пр. НПУ імені М.П. Драгоманова. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2001. – Вип. 12. – С. 348 – 354.
5. Чернобровкін В.М. Психологічна наука і психологічна практика в контексті реформування освіти // Освіта Донбасу. – 2002. – № 3. – С. 51–55.
6. Чернобровкін В.М. Методологічні аспекти проблеми прийняття рішень у педагогічній діяльності // Теоретичні і прикладні проблеми психології та педагогіки: Зб. наук. пр. – Луганськ: Вид-во Східноукр. нац. ун-ту імені Володимира Даля, 2002. – № 3. – С. 244 – 248.
7. Чернобровкін В.Н. Постановка проблеми в процесі прийняття педагогічних рішень // Теоретичні і прикладні проблеми психології та

- педагогіки: Зб. наук. пр. – Луганськ: Вид-во СНУ ім. Володимира Даля, 2002. – № 2. – С. 247 – 254.
8. Чернобровкін В.М. Критерії та аргументація зіставлення альтернатив у процесі прийняття педагогічних рішень // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – К., 2003. – Т. V. – Ч. 1. – С. 282 – 286.
  9. Чернобровкін В.М. Структура процесу прийняття рішень у педагогічній діяльності // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – К., 2003. – Т. V. – Ч. 6. – С. 303 – 308.
  10. Чернобровкін В.М. Психологічні особливості проблемних ситуацій педагогічної діяльності // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – К., 2003. – Т. V. – Ч. 7. – С. 321 – 328.
  11. Чернобровкін В.Н. Соціалізація і індивідуалізація як основні лінії становлення особистості // Теоретичні та прикладні проблеми психології. Зб. наук. пр. – Луганськ: Вид-во СНУ ім. Володимира Даля, 2003. – № 1 (5). – С. 141 – 146.
  12. Чернобровкін В.М. Детермінанти процесу прийняття педагогічних рішень на рівні поведінкової активності вчителя // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – К., 2004. – Т. VI. – Вип. 2. – С. 341 – 345.
  13. Чернобровкін В.М. Методичний інструментарій дослідження процесу прийняття рішень у педагогічній діяльності // Теоретичні і прикладні проблеми психології: Зб. наук. пр. – Луганськ: Вид-во СНУ ім. Володимира Даля, 2004. – № 2 (7). – С. 165 – 172.
  14. Чернобровкін В.М. Інтрапсихічні чинники процесу прийняття педагогічних рішень у поведінковій активності вчителя // Наука і освіта. – 2004. – № 8 – 9. – С. 150 – 154.
  15. Чернобровкін В.М. Теоретичні засади рефлексивно-цільового тренінгу прийняття педагогічних рішень // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. – Сер. № 12. Психологія. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – № 6 (30). – Ч. 2. – С. 253 – 260.
  16. Чернобровкін В.М. Поведінка і діяльність вчителя у педагогічному процесі: співвідношення понять // Наук. зап. Ін-ту психології імені Г.С. Костюка АПН України / За ред. академіка С.Д. Максименка. – К.: Главник, 2005. – Вип. 26. – Т. 4. – С. 281 – 285.
  17. Чернобровкін В.М. Вплив напружених педагогічних ситуацій на психічну активність вчителя // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2006. – № 2. – С. 30 – 37.
  18. Чернобровкін В.М. Цілепокладання у педагогічній діяльності // Актуальні проблеми психології: Психологічна теорія і технологія навчання / За ред.

- С.Д. Максименка, М.Л. Смульсон. – К.: Міленіум, 2006. – Т. 8. – Вип. 2. – С. 57 – 69.
- 19.Чернобровкін В.М. Проблематизація і визначення мети у процесі рішення вчителем проблемної педагогічної ситуації // Наук. зап. Ін-ту психології імені Г.С. Костюка АПН України / За ред. акад. С.Д. Максименка. – К.: Міленіум, 2007. – Вип. 33. – С. 458 – 468.
  - 20.Чернобровкін В.М. Розвиток у педагогів умінь прийняття ефективних педагогічних рішень на засадах суб'єктно-діяльнісного підходу // Соціальна психологія. – 2007. - №4 (24). – С. 115-123.
  - 21.Чернобровкін В.М., Чернобровкіна В.А. Порівняльний аналіз засобів ефективного і неефективного педагогічного спілкування // Психологія: Зб. наук. пр. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 1999. – Вип. 4(7). – С. 50 – 55. (автор запропонував теоретичні та емпіричні критерії порівняння ефективних і неефективних стилів спілкування вчителів з учнями на основі діагностики вербальних та невербальних комунікативних засобів).
  - 22.Чернобровкін В.Н., Сергеева И.В. Сравнительный анализ проявлений тревожности у студентов педвузов и учителей // Наука і освіта. – 2000. – № 1 – 2. – С. 117 – 118 (авторів належить теоретичне обґрунтування дослідження тривожності у студентів та вчителів).
  - 23.Чернобровкін В.М., Хаєт Л.Г., Остополець І.Ю. Фрустрованість в контексті індивідуально-типологічних властивостей особистості вчителя // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – К., 2000. – Т. 2. – Ч. 6. – С. 238 – 242 (автор здійснив інтерпретацію психометричних показників методики СФСП).
  - 24.Чернобровкін В.Н., Чернобровкіна В.А. Методика діагностики фрустраційних реакцій педагогів // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 1. – С. 5 – 26; № 2. – С. 17 – 25 (авторів належить опис змісту і властивостей методики СФСП, способів інтерпретації результатів, критерії класифікації та ідентифікації фрустраційних реакцій)
  - 25.Чернобровкін В.Н., Чернобровкіна В.А., Хаєт Л.Г. Професійно орієнтований асоціативно-рисуночний тест фрустраційних реакцій // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 4. – С. 51 – 54 (автор здійснив інтерпретацію психометричних показників методики СФСП).
  - 26.Чернобровкін В.М., Чернобровкіна В.А. Вчитель як особистість і суб'єкт педагогічної діяльності // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – К., 2006. – Т. VIII. – Вип. 6. – С. 341 – 349 (авторів належить порівняльний аналіз понять “особистість учителя” та “вчитель як суб'єкт педагогічної діяльності” на основі сучасних психологічних підходів і теорій).

27. Чернобровкин В.Н., Чернобровкина В.А. Диагностика фрустрационных реакций педагогов. – К.: НПЦ Перспектива, 2000. – 73 с.
28. Педагогічна практика в початкових класах: Посібник для студентів та методистів факультетів підготовки вчителів початкових класів/ За ред. В.К. Сарієнка. – Слов'янськ: СДП, 2001. – 102 с.

### Методичні посібники і рекомендації

29. Чернобровкин В.Н., Чернобровкина В.А. Методические рекомендации к курсу “Социальная психология” для студентов педагогических институтов. – Славянск: СГПИ, 1994. – 57 с.
30. Чернобровкин В.Н., Чернобровкина В.А. Дипломные работы по психологии в педагогическом вузе: Метод. пособие. – Славянск: СГПИ, 1997. – 17 с.
31. Сабадуха В.А., Чернобровкин В.Н., Гречаный А.Ф. Психологическая антропология: Программа курса для учащихся старших классов. – Луганск: Глобус, 2006. – 32 с.

### Тези та доповіді конференцій

32. Чернобровкин В.М. Прийняття педагогічних рішень як психологічна проблема // Гуманізація навчально-виховного процесу у вищій школі: Матеріали наук. пр. міжнар. наук.-практ. конф. – Слов'янськ: СДП, 1999. – С. 138 – 140.
33. Чернобровкин В.М. Особистісний та соціальний аспекти свободи педагогічної творчості// Духовність і проблеми розвитку особистості (теорія і практика): Матеріали 5 Міжнар. наук.-практ. конф. Житомир, 1999. – С. 138 – 140.
34. Чернобровкин В.Н., Сабадуха В.А. О методологическом разрешении неосознаваемого конфликта в человекознании по поводу определения содержания понятия “личность” // Культурнотворча спадщина Григорія Сковороди (до 280-річниці до дня народження: Зб. матер. Всеукр. наук.-метод. конф. – Луганськ: Вид-во Східноукр. нац. ун-ту імені Володимира Даля, 2002. – С. 130 – 135.
35. Чернобровкин В.М. Рефлексивно-цільовий тренінг прийняття педагогічних рішень // Творчість як засіб особистісного росту та гармонізації людських стосунків: Тези доп. учасників Міжнар. наук.-практ. конф. – К.–Житомир: Держ. фонд фундамент. досліджень МОН України, 2005. – С. 115 – 116.
36. Чернобровкин В.Н. Цель педагогической деятельности с позиции личностно-ориентированной парадигмы образования // Теорія і практика розвивального навчання: Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. – Вісн. ЛНПУ імені Тараса Шевченка. – 2006. – № 16. – С. 242 – 246.



### Анотації

**Чернобровкін В.М.** Психологія прийняття рішень у педагогічній діяльності. – Рукопис. – Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. – Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ, 2007.

У дисертації досліджуються механізми та особливості процесу прийняття вчителями рішень у проблемних ситуаціях педагогічної діяльності. На основі аналізу різних форм детермінації активності педагога – причинної, цільової та ціннісної – утверджується положення про ієрархічну будову механізмів, на основі яких здійснюється процес прийняття рішень у проблемних ситуаціях педагогічної діяльності.

На рівні причинної детермінації активність педагога розгортається за схемою поведінки; її зміст і напрямок визначається поєднанням зовнішньої ситуаційної стимуляції з афективно-поведінковими патернами, сформованими в процесі індивідуального розвитку педагога й спрямованими на захист і підтримку цілісності його Я.

На основі цільової детермінації активність педагога постає як діяльність, що контролюється процесами свідомого цілепокладання.

Діяльнісна будова процесу прийняття педагогічного рішення може бути описана на основі *змістовно-сислової* та *функціонально-операційної* складових. Змістовно-сисловою стороною процесу прийняття рішення утворює динаміка сенсів, які актуалізуються під час сприймання ситуації, обмірковування й зважування рішення впродовж усього процесу. Запропоновано функціональну модель структури процесу прийняття рішення в педагогічній діяльності, що включає систему дій та операцій, здійснюваних педагогами на усіх етапах цього процесу.

У роботі досліджено окремі закономірності, пов'язані з впливом на процес прийняття педагогічних рішень ціннісних детермінант.

У дослідженні визначено критерії ефективності педагогічних рішень та встановлено, що в умовах спеціально організованої діяльності, яка складає основу технології рефлексивно-цільового тренінгу, у вчителів можуть розвиватись уміння прийняття ефективних педагогічних рішень.

Ключові слова: прийняття рішення у педагогічній діяльності, проблемна педагогічна ситуації, причинна, цільова й ціннісна детермінація, поведінка вчителя, педагогічна діяльність, учитель як суб'єкт діяльності, смислова домінанта рішення, функціональна структура процесу прийняття рішення, рефлексивно-цільовий тренінг.

**Чернобровкін В.Н.** Психология принятия решений в педагогической деятельности. – Рукопись.

Диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук по специальности 19.00.07 – педагогическая и возрастная психология.

Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова, Киев, 2007.

В диссертации исследуются механизмы и особенности процесса принятия учителями решений в проблемных ситуациях педагогической деятельности. На основе анализа форм детерминации активности педагога – причинной, целевой и ценностной – утверждается положение об иерархическом строении механизмов, на основе которых осуществляется процесс принятия решений в проблемных ситуациях педагогической деятельности.

На уровне причинной детерминации активность педагога разворачивается по схеме поведения; ее содержание и направление определяется сочетанием внешней ситуационной стимуляции с аффективно-поведенческими паттернами, сформированными в процессе индивидуального развития педагога и направленными на защиту и поддержку целостности его Я. Решение проблемных ситуаций педагогической деятельности на данном уровне выступает как поведенческий акт, в котором связь между “стимулом” и “реакцией” заполняется процессами, недостаточно рефлекслируемыми и не регулируемым субъектом. Педагог действует под влиянием внешне-ситуационных факторов – уровня напряженности ситуации, связи с разными системами отношений, фактора “обвинение–препятствие”, а также механизмов психологической защиты. Проявления поведенческой активности педагога в проблемных ситуациях в содержательно-смысловом отношении не согласуются с педагогическими целями, направленными на содействие личностному и интеллектуальному развитию учеников, а, напротив, часто неконструктивны, связаны с агрессивными или защитными действиями и препятствуют разрешению проблемных ситуаций. В работе выделены и описаны закономерности и механизм принятия решения учителем на уровне поведенческой активности.

На основе целевой детерминации активность учителя преобразуется в деятельность, которая контролируется процессами сознательного целеполагания. Педагог выступает как субъект, который ставит цель, выбирает средства ее достижения, реализует действия, осознавая и рефлекслируя смысл и процесс их осуществления. Деятельностная структура процесса принятия решения в проблемной педагогической ситуации может быть описана на основе *содержательно-смысловой* и *функционально-операциональной* составляющих. Содержательно-смысловую сторону процесса принятия решения образует динамика смыслов, актуализирующихся во время восприятия ситуации, обдумывания и взвешивания решения в течение всего процесса. Их спектр очерчивается несколькими смысловыми доминантами – эгоцентрической, деловой, личностной и ценностной. Функционально-операциональную сторону процесса принятия решения образуют функциональные звенья, операции и механизмы, которые определяют степень сознательной обработки информации, содержащейся в условиях ситуации и

актуализирующей во время обдумывания решения. В работе предложена функциональная модель структуры процесса принятия решения в педагогической деятельности, включающая систему этапов, операций и механизмов, на основе которых осуществляется структурно полноценный процесс принятия учителем решения, – “присвоение” проблемной ситуации, смысловая репрезентация ее условий, проблематизация и постановка цели, формирование альтернативного поля выбора, аргументация и выбор способа действия, соответствующего цели, антиципация и прогностическая оценка.

В работе исследованы отдельные факты и закономерности, связанные с влиянием на процесс принятия решений в педагогической деятельности ценностной детерминации, которая проявляется в регулирующем влиянии на содержательно-смысловую сторону решения личностных ценностей и жизненных принципов, моральных убеждений и установок учителя.

В диссертационном исследовании определены критерии эффективности педагогического решения, которые характеризуют представленность в его содержании цели педагогической деятельности, соответствие цели и средств ее реализации, а также операциональную развернутость решения на основе осознания учителем этапов проблематизации, постановки целей, альтернативного выбора и антиципации его результатов и следствий.

Установлено, что умения принимать эффективные педагогические решения могут развиваться у учителей в условиях рефлексивно-целевого тренинга, технология которого основана на приемах операциональной проработки процесса принятия решения, актуализации субъектной позиции педагогов, стимулирования их самоопределения относительно существенных проблем педагогической деятельности, активизации процессов само-познания и создания рефлексивной среды. Продуктивность предложенной системы тренинговых воздействий подтверждается их результатами, свидетельствующими об изменении состава поведенческих реакций учителей в сторону повышения частоты безобвинительных и снижения самозащитных и агрессивных проявлений, о совершенствовании функционально-операциональных умений, обеспечивающих процесс принятия педагогических решений, укреплении и обогащении их смысловых профессиональных позиций и др.

Ключевые слова: принятие решения в педагогической деятельности, проблемная педагогическая ситуация, причинная, целевая и ценностная детерминация, поведение учителя, педагогическая деятельность, учитель как субъект деятельности, смысловая доминанта решения, функциональная структура процесса принятия решения, рефлексивно-целевой тренинг.

**Chernobrovkin V.N.** Psychological aspects of decision-making in pedagogical activity. – Manuscript.

The dissertation for obtaining the scientific degree of Doctor of Psychological science in specialty 19.00.07 – educational and developmental psychology. – M.P. Dragomanov National Pedagogical University, Kyiv, 2007.

The dissertation researches into the mechanisms and the peculiarities of the process of decision-making in the problem situations of pedagogical activity. On the basis of the analysis of different forms of determination of the teacher activity – causative, intentional, value – the thesis on the hierarchical structure of the mechanisms of the process of decision-making in the pedagogical activity is proposed.

On the level of causative determination the activity of the teacher develops according to the behavior scheme; its content and direction are determined by the combination of outer situational stimulation and affective-behavioral patterns built in the process of the individual development of the teacher and directed on the protection and support of the integrity of the I.

The intentional determination transforms the activity of the teacher into the functioning controlled by the process of the conscious goal-seeking. The teacher is the Subject who sets the goal, chooses the means of its achievement, and takes actions being aware of and reflecting the sense and the process of their realization. The structure of the decision-making can be described on the basis of *content-sense* and *functional-operational* components. The content-sense perspective of decision-making is built up by the dynamics of different senses (ego-centric, business, personality, and value). The functional operational perspective is built up by actions, skills and traits of the teacher which determine the degree of conscious data-processing.

The paper researches into individual facts and regularities connected with the influence of value determination, i.e. values, moral convictions, on the process of making pedagogical decisions.

The study has established the criteria of the effectiveness of pedagogical decisions. It has been ascertained that the skill of making effective pedagogical decisions can be developed in the teachers in reflective-intentional training.

Key words: decision-making in pedagogical activity, problem pedagogical situation, causative, intentional and value determination, teacher's behavior, pedagogical activity, the teacher as the Subject of the functioning, the sense dominant of the decision, functional structure of the process of decision-making, reflective-intentional training.